

ELENA MARTÍN y TERESA MAURI (Coords.)
DOLORES DOLZ, CLIMENT GINÉ, JUAN HERRÁEZ,
J. M^a SALGUERO, MIGUEL SOLER, VICENT TIRADO

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

3

SEGUNDA
EDICIÓN

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)

ice
•••••

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

3

ELENA MARTÍN, TERESA MAURI (Coord.)
DOLORES DOLZ, CLIMENT GINÉ,
JUAN HERRÁEZ, J. M^a SALGUERO,
MIGUEL SOLER, VICENT TIRADO

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera Edición: Diciembre 1996
Segunda Edición: Noviembre 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Elena Martín y Teresa Mauri
© Vicent Tirado (Capítulo II)
© Dolores Dolz y Miguel Soler (Capítulo III)
© Climent Giné, Juan Herráez y J. M^a Salguero (Capítulo IV)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-47.335-1996
I.S.B.N.: 84-85840-49-6
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.	
<i>Elena Martín. Teresa Mauri</i>	13
La atención a la diversidad y la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje	14
Intenciones educativas de la etapa Secundaria y diversidad de los alumnos	17
Los elementos básicos de una respuesta a la diversidad en la Educación Secundaria	24
Los niveles de concreción del curriculum como mecanismo de adaptación	24
La estructura de la etapa como búsqueda del equilibrio entre comprensividad y diversidad	27
La responsabilidad del centro en la concreción de medidas de atención a la diversidad: aspectos organizativos, estructurales y curriculares	30
CAPÍTULO II. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO RESPUESTA DEL CENTRO: DECISIONES CURRICULARES Y DE ORGANIZACIÓN. <i>Vicent Tirado</i>	37
La organización de centro como garantía de una respuesta adaptada a la diversidad	38
La enseñanza adaptativa como prevención de las dificultades de aprendizaje	39

Atención a la diversidad, participación de los estudiantes y normativa de centro	40
El Proyecto curricular de centro como medida de atención a la diversidad	42
La optatividad como respuesta a la diversidad	44
Otras medidas de atención a la diversidad: refuerzos, desdobles, agrupamientos flexibles, decisiones ligadas a la permanencia de un año más en un ciclo o curso	48
Los programas de diversificación curricular (PDC)	51

CAPÍTULO III. LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN EL AULA.

<i>Dolores Dolz. Miguel Soler</i>	57
La atención a la diversidad en la programación	58
Programación de área y programación de aula	59
El tratamiento de la diversidad en la programación de área	60
El tratamiento de la diversidad en la programación de aula	65
La atención a la diversidad en las unidades didácticas	66
La interacción en el aula	69
La interacción profesor-alumnos	70
La interacción entre alumnos y alumnas	73
Evaluación y ajuste de la ayuda pedagógica	74
Función pedagógica de la evaluación	74
Evaluación continua	76
Evaluación inicial	76
Evaluación durante el proceso o formativa	77
Evaluación sumativa	79

CAPÍTULO IV. LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

<i>Climent Giné. Juan Herráez. J. Ma. Salguero</i>	81
Las diferencias individuales en la Educación Secundaria y las necesidades educativas especiales más frecuentes: razones para la integración	82
Características básicas de la respuesta educativa	86
Dimensión institucional de la respuesta educativa	87
Dimensión curricular de la respuesta educativa	89
La propuesta curricular y los recursos personales y materiales necesarios	90
Las adaptaciones del curriculum	90
Proceso de elaboración de una adaptación curricular paso a paso y su reflejo en el D.I.A.C.	94
¿Y después de la Secundaria, qué ? La transición de la vida adulta y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales	101
Documento individual de adaptación curricular.(D.I.A.C)	105

LECTURAS RECOMENDADAS	11
SUPUESTOS PRÁCTICOS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	123
Supuestos prácticos	124
Actividades complementarias	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ÍNDICE TEMÁTICO	133

Introducción

Que a los autores de un libro les parezca sumamente relevante su contenido suele suceder casi siempre. En este caso creemos que esta percepción está justificada. La atención a la diversidad constituye, desde una determinada concepción educativa, el objetivo fundamental de la enseñanza y el mejor indicador de su calidad. La reforma educativa que está implantándose en estos momentos así lo ha entendido y ha hecho de esta meta el principio vertebrador del modelo de práctica docente que propone. No es, pues, extraño que se considere imprescindible que los futuros profesores de Educación Secundaria lleguen a comprender en profundidad que sus alumnos y alumnas son diversos en muchos sentidos y que sólo siendo capaces de ajustar su intervención educativa a esas peculiaridades podrán ayudarles en su aprendizaje. El objetivo del libro es presentar, sin ánimo de exhaustividad, aquellas reflexiones que nos parecen fundamentales para esta comprensión.

El volumen está organizado en cuatro capítulos cuya secuencia responde básicamente a la lógica del proceso de toma de decisiones en los centros escolares. Tras un primer capítulo, cuyo objetivo es servir de organizador previo al resto del libro, en el que se analiza la naturaleza de la diversidad de los alumnos y se justifican las medidas que es necesario tomar para asegurar una enseñanza adaptativa, los dos capítulos siguientes desarrollan en profundidad estas medidas.

En el segundo se abordan todas aquellas decisiones, tanto organizativas como curriculares, que los centros deben tomar para responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses de sus alumnos, previniendo con ello posibles dificultades de aprendizaje. La práctica de cada docente se configura no sólo en el aula sino también en los niveles anteriores de decisión –el claustro, el departamento, el equipo de profesores que imparte clase a un mismo grupo de alumnos–, y ello condiciona finalmente las posibilidades que cada profesor tiene de

dar una respuesta ajustada al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es fundamental que las decisiones generales del centro se tomen teniendo en cuenta su repercusión en la atención a la diversidad de los alumnos.

La actuación del profesor dentro del aula es objeto de análisis en el siguiente capítulo. En él se presentan aquellos principios pedagógicos que es preciso tener en cuenta en el momento de planificar, desarrollar y evaluar el curriculum, desde el punto de vista de la enseñanza adaptativa. Lo más eficaz, pero también lo más difícil, es conseguir dentro del aula una enseñanza individualizada, tal y como se destaca en este capítulo.

Por último, se dedica una parte del libro a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria. Si bien la respuesta que estos alumnos necesitan tiene, sin duda, una gran parte en común con lo que se ha analizado en los capítulos anteriores, requiere también otra serie de actuaciones específicas que se analizan en este último capítulo del volumen.

Otra lógica muy importante en la atención a la diversidad se analiza también a lo largo del libro. La que se refiere al continuo entre las medidas más normalizadoras y preventivas y aquellas que, aun siendo necesarias, suponen una mayor segregación de los alumnos con respecto a las actividades ordinarias de centro. En el capítulo segundo se presentan las distintas medidas ordenadas desde este punto de vista y en el último se reflexiona sobre determinadas actuaciones que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales, que en algunos casos exigen una atención muy individualizada con apoyos incluso en grupos especiales.

--Entender la diversidad y su atención como un ingrediente básico del quehacer docente lleva a que muchos de los temas que en el libro se abordan tengan estrecha relación con otros volúmenes de la colección. En el texto aparecen numerosas llamadas a otros títulos con el objetivo de facilitar la relación entre los contenidos y favorecer la profundización en ellos. Esta vinculación es especialmente estrecha en el caso del libro *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Por ello animamos al lector a hacer una reflexión conjunta a partir de lo que en ambos se plantea.

CAPÍTULO I

La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria

Elena Martín. Teresa Mauri

El objetivo de este primer capítulo del libro es servir de marco organizador de los contenidos que se desarrollan en profundidad en los siguientes. En primer lugar, analizaremos las razones que existen para considerar la diversidad de los alumnos, y su atención a través de la enseñanza adaptativa, como la característica básica de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, revisaremos la importancia que este principio básico de la educación cobra en el caso de la Educación Secundaria, tanto por la mayor heterogeneidad de los alumnos como por las propias intenciones educativas de la etapa. En el tercer apartado del capítulo, revisaremos los distintos tipos de medidas que pueden y deben tomarse para dar una adecuada respuesta a la diversidad, desde el punto de vista del currículum y desde las decisiones de estructura y organización de las enseñanzas en este nivel educativo que se abordarán con más detalle en el resto del libro.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La búsqueda de la individualización de la enseñanza ha sido siempre una de las metas que se ha marcado la educación escolar. Concepciones psicológicas y pedagógicas que difieren notablemente en sus principios han coincidido, sin embargo, en considerar que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de los alumnos y de las alumnas. Pero, si bien es ésta una idea que está presente en las diferentes perspectivas teóricas, en el caso de la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje constituye su principio rector.

La concepción constructivista incorpora en un marco integrado y coherente, conceptos de diversas teorías psicológicas y educativas que comparten una visión del alumno como sujeto activo que construye su propio conocimiento, ofreciendo con ello un marco teórico que permite interpretar los procesos interactivos que constituyen la actividad del profesor y del alumno desde una determinada perspectiva de la función de las instituciones escolares (C. Coll, 1990; 1996)¹.

Desde esta perspectiva, colaborar al desarrollo y a la socialización de los alumnos, ofrecer una educación de calidad, supone lograr el máximo ajuste entre las estrategias educativas y el modo peculiar de aprender de cada uno de los alumnos. La enseñanza adaptativa, entendida ésta como la diversificación de los procesos de enseñanza que permite que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos que el currículum establece, se muestra entonces como la necesaria respuesta a la diversidad del alumnado. No se trata, pues, de considerar la atención a la diversidad como un esfuerzo suplementario o un procedimiento excepcional que es preciso organizar en determinados momentos y para determinados alumnos. Muy al contrario, el proceso de enseñanza y aprendizaje es, por su propia naturaleza, individualizado, es decir, distinto y peculiar en cada caso al interactuar en él dos polos —profesor y alumno— que le aportan sus características diferenciales.

Analizaremos a continuación algunos de los rasgos que caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la concepción constructivista y que ponen de manifiesto su naturaleza interactiva y, por tanto, diversa. En primer lugar, el alumno comienza a construir nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje a partir de lo que sabe, es decir, de sus esquemas de conocimiento previos. Estas ideas previas de los alumnos, si bien muestran importantes coincidencias, que se explican por su nivel de desarrollo cognitivo, son lo suficientemente diferentes entre sí como para que sea necesar-

¹ Véase también para este tema el volumen de esta misma colección *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, coordinado por César Coll.

rio que los docentes planifiquen actividades específicas para conocerlas y, a partir de ellas, seguir construyendo nuevos significados.

En este sentido, la construcción de aprendizajes significativos en términos de Ausubel y sus colaboradores, es decir, nuevos conocimientos que establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias con lo que sabía anteriormente el alumno pasando con ello a formar parte de las redes de conocimiento estables que resisten el olvido, depende de tres requisitos de los cuales dos varían en función del alumno en concreto. El primero de ellos, la significatividad lógica, es decir, la presentación del contenido respetando la lógica de la disciplina, permanece constante, pero la significatividad psicológica, el respeto a la lógica del alumno, y su motivación, son elementos que exigen consideraciones de carácter más individual. Por lo que se refiere a la denominada lógica del alumno, además de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos, a los que nos hemos referido anteriormente, se añaden factores relacionados con su manera peculiar de aprender. Los estilos de aprendizaje –el tipo de agrapamiento que más le beneficia, el modo en el que aborda la construcción de conocimientos, su capacidad de atención, etc.– son variables de carácter individual que influyen en el aprendizaje y que es preciso que el docente conozca para poder ajustar a ellas su intervención. Por último, la motivación de los alumnos y la capacidad de dar sentido a las tareas escolares responde asimismo a esquemas distintos. Los ingredientes motivacionales, afectivos y relacionales que forman parte del aprendizaje varían notablemente. Al igual que las restantes dimensiones, estos rasgos del alumno son en gran parte fruto de la historia escolar, se contruyen en la interacción de lo que el alumno aporta a la escuela y lo que ésta a su vez le ofrece. Son, pues, atributos que pueden y deben transformarse en el sentido deseado mediante la intervención educativa. Todas estas variables, junto con muchas otras que no es el lugar para analizar detenidamente², ponen de manifiesto la diversidad de situaciones que se producen en la interacción del alumno con el contenido escolar y con el profesor.

En el concepto de enseñanza adaptativa, sin duda el alumno es una fuente fundamental, pero no lo es menos el polo del profesor. Las estrategias educativas deben responder a esta amplia gama de diferencias entendidas no sólo como punto de partida de la actividad sino como variables que evolucionan de manera peculiar a lo largo del proceso. Enseñar y aprender no son dos actividades independientes, muy por el contrario constituyen un todo inseparable cuyo resultado es la interactividad profesor-alumno junto con el contenido objeto de aprendizaje. Este triángulo interactivo alcanza en mayor o menor grado los objetivos descados en función del ajuste que se produce entre sus elementos.

El profesor o la profesora tiene desde este punto de vista un papel tan activo como el propio alumno. Si éste construye nuevos conocimientos es precisamen-

² Véase el volumen de esta misma colección *Psicología del desarrollo, el mundo del adolescente*, coordinado por Eduard Martí.

te porque el profesor se los enseña (véase I. Solé, 1993; J. Onrubia, 1993). El docente suple en un primer momento la competencia que el alumno no tiene, instruyéndole en aquello que debe aprender, para progresivamente ir cediendo el control de la situación de tal manera que el alumno acabe siendo capaz de resolver los problemas de manera autónoma. En ese proceso de traspaso del control, de manera lenta, con avances y retrocesos en función de lo que el profesor observa sobre los progresos del alumno, éste va construyendo sus nuevos conocimientos y capacidades.

Por lo tanto, la actividad del profesor debe estar informada por las características de sus alumnos. Tendrá que explorar y hacer entrar en contradicción sus conocimientos previos. Deberá ajustar la secuencia y organización de los contenidos a su significatividad lógica, deberá elegir los métodos que en cada caso se ajusten mejor a sus necesidades y los agrupamientos y ritmos de actividad que más les beneficien. Y a lo largo del proceso deberá ir prestando una ayuda ajustada y contingente a las demandas de cada alumno.

La naturaleza interactiva del proceso hace entender que en consecuencia no sea posible programar previamente de una manera totalmente cerrada la intervención del profesor con los diferentes alumnos. Por supuesto es imprescindible programar cómo va a llevarse a cabo la actividad del aula —y ya en esta fase las variables a las que nos hemos referido llevarán a una planificación que tiene previstas estrategias diversas—, pero en el momento en que esta planificación se convierte en acción, el reajuste se hace imprescindible. Como se analiza con más detalle en el tercer capítulo, la evaluación continua es el instrumento que permite ir adaptando la intervención del profesor en función de la interacción con el alumno quien a su vez irá variando progresivamente su actividad.

Por otra parte, la interacción que se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje no tiene lugar exclusivamente entre el profesor y el alumno. Los otros compañeros y compañeras constituyen igualmente una potencial fuente de aprendizaje, si bien menos eficaz en general que la que proviene de la ayuda intencional del profesor (Véase, C. Coll; I. Solé, 1990). En cualquier caso, como se explica en el tercer capítulo del libro, el profesor puede y debe utilizar la riqueza de las interacciones entre los alumnos como instrumento de ayuda pedagógica que permite en ocasiones prestar una atención más individualizada. Desde este punto de vista, la heterogeneidad de los alumnos, su diversidad, puede convertirse en un recurso de ajuste en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje pone pues de manifiesto cómo la diversidad es el ingrediente básico de la educación, la materia prima a partir de la cual profesor y alumno construyen nuevos conocimientos. La enseñanza adaptativa no es pues un tipo de procedimiento educativo excepcional sino la manera correcta de planificar y desarrollar la educación escolar. El aprendizaje es, por su propia naturaleza, individualizado y la diversidad de los alumnos debe vivirse, por lo tanto, como algo connatural y no como un problema que a ser posible hay que intentar evitar. La naturalidad con la que las profesoras de Educación Infantil asumen en un mismo grupo niños que andan y otros que todavía no, o alumnos y alumnas que afrontan la comida y el

aseo con una alto nivel de autonomía frente a otros que necesitan todavía mucha ayuda, va desapareciendo a lo largo de la escolaridad llevando en ocasiones a que los docentes percibamos el hecho de que nuestros alumnos sean diferentes, hablando en términos coloquiales, como si lo hicieran para molestarnos.

Si en cualquier etapa educativa una enseñanza de calidad exige ajustar la intervención pedagógica a los alumnos como hemos visto, en el caso de la Educación Secundaria esta necesidad es aún mayor, ya que la diversidad de sus intereses, motivaciones y capacidades aumenta con el desarrollo y con la historia escolar, como se analiza en el apartado siguiente.

INTENCIONES EDUCATIVAS DE LA ETAPA SECUNDARIA Y DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS: CAPACIDADES, INTERESES Y MOTIVACIONES

Aunque los alumnos de la etapa Secundaria pueden identificarse entre sí por una serie de rasgos comunes, es la diversidad de su desarrollo el criterio de caracterización más relevante. Los alumnos no sólo son diferentes al inicio de la etapa sino que siguen diferenciándose entre sí a lo largo de la misma por la competencia diferente que demuestran en determinadas capacidades y por el desarrollo de intereses y de motivaciones personales. Dicha evolución personal no es ajena a las intenciones educativas propias de este período escolar y a la naturaleza diversa de la práctica educativa en cada uno de los centros y aulas.

Nuestro propósito en este apartado es señalar sucintamente las capacidades generales características del adolescente y relacionar las intenciones educativas de la etapa con la consolidación y desarrollo personal de las primeras. Valoraremos además que la definición de determinados objetivos da prioridad social al desarrollo de algunas capacidades y también que la práctica educativa con unas determinadas características logra mejor que otras que el alumno defina y enriquezca progresivamente su propia individualidad. Dicha práctica escolar media en la obtención de los objetivos previstos por lo que la diversidad no es algo atribuible unilateralmente al alumno sino a la interactividad que mantiene con otros por su participación en actividades educativas que poseen determinadas características. Ésta no favorece del mismo modo a los diferentes alumnos, por lo que puede ser necesario modificarla para atender a las necesidades educativas de aquellos que poseen determinadas características de desarrollo y aprendizaje.

Los alumnos de la Educación Secundaria

Durante la Educación Secundaria, se produce un desarrollo importante de las habilidades motoras y cambios físicos y puberales asociados a la propia imagen e identidad sexual y de género. Explorar las propias potencialidades, conocer las limitaciones y reorganizar la idea que de sí mismos poseen los adolescentes son algunas de las tareas a las que los alumnos se enfrentan en esta etapa.

Las relaciones sociales se diversifican y se amplían considerablemente, co-

brando especial prioridad las que mantienen con los iguales. Estos son los apoyos que los alumnos necesitan para ensayar y afianzar, si cabe, formas de comportamiento y de vida diferentes, más acordes con el proyecto de vida que van perfilando paulatinamente.

Los cambios se manifiestan también en los esfuerzos que realizan para elaborar la propia identidad, que se concretan inicialmente en la adopción de formas de vestir y de comportarse características de aquellos a los que intentan parecerse y por los que sienten algún tipo de admiración. Más adelante, el empeño del adolescente se dirige a regular sus comportamientos y a organizar sus actividades y opiniones en base a determinadas ideas y valores que van elaborando personalmente de forma progresiva.

La relación con los adultos se transforma para obtener cotas de autonomía mayores que les permitan organizar su actividad de modo más acorde con los propios criterios. Los adolescentes tratan de distanciarse de la influencia que los mayores ejercen para desarrollar aquellos intereses que les son más propios e implicarse en las actividades que les motivan especialmente. Las relaciones entre adultos y adolescentes se reorganizan tomando formas diferentes a las que mantenían en períodos anteriores y varían, a veces continuamente, desde la oposición, al enfrentamiento y a la colaboración mutua. Aunque el adolescente necesite diferenciarse y alejarse de la influencia del adulto para elaborar un proyecto vital propio en el que pueda reconocerse, también necesita contar con el afecto y respeto de los adultos que le resultan más significativos y mantener abiertos los canales de comunicación con éstos.

Durante este período los alumnos de secundaria afianzan la capacidad de razonar siguiendo criterios y estrategias característicos de la lógica formal, elaboran una representación de la realidad física y social cada vez más objetiva y compleja que les permite explicar el mundo en el que viven tomando en consideración los conocimientos científicos existentes y con los que se hallan familiarizados gracias a la influencia de la educación escolar. El dominio paulatino del razonamiento hipotético deductivo les permite plantearse la solución de problemas complejos, centrar la atención no únicamente sobre el resultado sino también sobre el proceso a seguir en la solución de los mismos y en mejorar las propias estrategias de trabajo personal y de autorregulación de la propia actividad.

Se dan también grandes logros en el dominio de contenidos y procedimientos complejos de conocimiento científico y en el de determinadas formas de lenguaje y comunicación variadas. El desarrollo de los alumnos de la etapa se manifiesta en la adquisición de un mayor dominio formal de todos estos lenguajes y en el de su uso para expresar los propios pensamientos, sentimientos e ideas de manera creativa.

La potencialidad que les confiere este tipo de razonamiento unido al aumento progresivo de conocimientos y de experiencias personales les ayuda a idear soluciones alternativas a problemas que les preocupan, aunque a veces les resulta difícil aceptar las dificultades que existen para cambiar aquello que les desagrada especialmente y reaccionar con flexibilidad ante las incongruencias

patentes que existen entre las ideas, los valores y la realidad y que son difíciles de modificar a corto plazo. Así, mientras algunos de ellos pueden desarrollar actitudes escasamente comprometidas con el cambio social y marcadamente individualistas debido a que aprecian una falta de soluciones reales a corto plazo de los problemas que les preocupan, otros hallan el medio de implicarse en la elaboración de respuestas a los problemas que la sociedad tiene planteados.

Resulta fácil en este mismo período identificar progresos en la capacidad de autoanálisis de que hacen gala los alumnos de la etapa. Ello les permite revisar, valorar y regular, si cabe, sus propias ideas y formas de pensamiento y actuación. El desarrollo de una moral autónoma, basada en principios que se han ido elaborando personalmente es otra de sus características.

La diversidad de los adolescentes se manifiesta fundamentalmente en que adquieren el desarrollo y aprendizaje de los aspectos que acabamos de enumerar en grados diferentes que concretan en líneas de actuación y de competencia académica y profesional también diferentes. Todo ello configura un abanico diverso de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos de la etapa. Es importante señalar, sin embargo, dadas las exigencias educativas, que existen diferencias relevantes entre alumnos respecto de los conocimientos previos de que disponen para aprender y de la profundidad, relevancia y amplitud de su estructuración. El desarrollo de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje ajustadas a las exigencias de las tareas habituales de la etapa son otra de las fuentes de diversidad más significativas entre alumnos. También se advierten diferencias en la capacidad que demuestran para interpretar los objetivos que plantea el profesor en relación a la tarea de aprendizaje prevista, para representarse sus exigencias, elaborar un plan de orientación de la actividad de aprendizaje, elegir las técnicas que mejor se adapten al proceso de realización, identificar y gestionar los propios errores, etc. Las habilidades para participar con éxito y responsablemente en la organización y el funcionamiento del aula o en un grupo de trabajo, para cooperar o tutorizar el trabajo de los compañeros, suponen otra de las fuentes relevantes de diversidad en el aula. Finalmente, es posible señalar la diversidad existente entre adolescentes respecto a su capacidad para perseguir intereses a largo plazo demorando si cabe el logro de otros más inmediatos pero menos relevantes desde el punto de vista de social y personal. Los intereses y necesidades de algunos de los alumnos de este período se concentran en objetivos de integración social y laboral lo que favorece el desarrollo de una motivación por realizar aprendizajes prácticos, aplicados e incluso pre-profesionales.

Los alumnos difieren en su motivación por realizar determinados aprendizajes según si se valoran a sí mismos como más o menos competentes y capaces de llevarlos a cabo con éxito y de afrontar con seguridad y confianza en las propias posibilidades los desafíos que puedan llegar a plantearseles durante el proceso. Un autoconcepto académico y autoestima positivos son otra de sus diferencias significativas. El atribuir la causa del éxito y fracaso al propio esfuerzo y estar dispuesto a revisar el proceso seguido en el aprendizaje y mejorarlo contribuye más a seguir motivado para aprender que el atribuir estos

resultados a factores internos o externos sobre los que no puede ejercer ninguna influencia o control. En este sentido, una práctica de enseñanza que ayude al alumno a autorregular su propio proceso y a controlar las emociones o sentimientos de angustia o de impotencia que puedan generarse en algunos momentos aislados a lo largo del aprendizaje es otro de los aspectos que favorece su implicación positiva en las tareas que se desarrollan en el aula y le permite beneficiarse de la intervención educativa. Sin embargo, en todos estos aspectos se encuentran diferencias significativas entre los alumnos y las prácticas educativas de los profesores de secundaria.

Los intereses se diferencian de las motivaciones en el sentido de que los primeros aluden a preferencias relacionadas con los itinerarios académicos y profesionales y a las segundas con las afinidades personales. Desde este punto de vista un alumno puede tener interés en elegir una determinada asignatura no tanto porque le guste cuanto porque sus conocimientos sean necesarios para seguir estudiando por una determinada vía. Las motivaciones, por el contrario se refieren a las tendencias espontáneas de los alumnos hacia determinados ámbitos de conocimiento. En ocasiones intereses y motivaciones coinciden y ello puede facilitar el aprendizaje, pero, en cualquier caso, es importante organizar la respuesta educativa de manera que se atienda a estos dos ámbitos de diversidad. La orientación educativa y profesional de los alumnos es, en este sentido, un instrumento fundamental con el que el centro debe contar.

La toma de conciencia de la diversidad de los alumnos y alumnas en estos aspectos de su desarrollo –capacidades, intereses y motivaciones– debe ir acompañada del convencimiento de que se trata de elementos modificables en los que la intervención educativa tiene gran influencia. La diversidad de los alumnos se construye a lo largo de su historia personal, y dentro de ella de su historia escolar. La cristalización que, hasta el momento en que nos encontramos, hayan tenido estos tres elementos, puede y debe modificarse en la dirección de una mayor competencia tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo, relacional y social.

Nuestra intervención como docentes puede mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos y su motivación e interés por el conocimiento. Concebir la diversidad de los alumnos como una realidad en la que se puede incidir influye en las expectativas de los profesores y ayuda a dar sentido al esfuerzo que sin duda supone poner en marcha las medidas de atención a la diversidad a las que nos referiremos en el segundo apartado.

Implicación de las intenciones educativas de la Educación Secundaria en el desarrollo de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado

Las diferencias entre alumnos que acabamos de señalar pueden ser interpretadas en términos de necesidades de educación según las intenciones educativas de la etapa. Éstas concretan públicamente los avances del alumnado para que, por una parte, se puedan conocer las capacidades que la sociedad pretende desarrollar de modo prioritario en los alumnos gracias a la intervención educativa y para que, por otra parte, la tarea del profesor se oriente en el sentido de facilitar que dichos alumnos consigan desarrollarlas.

En cualquier caso, los progresos del alumno de la etapa secundaria, que hemos enunciado en líneas anteriores, puede que no se produzcan, o no lo hagan en el sentido deseado, de no mediar una intervención educativa de calidad que guíe, sostenga y oriente su proceso de cambio en este período.

Las intenciones educativas que corresponden específicamente a la Educación Secundaria Obligatoria se consignan en el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre. Posteriormente se desarrollan en los Decretos que establecen el currículo de la etapa para cada comunidad autónoma que tiene competencias en este ámbito.

Un análisis pormenorizado de las mismas permite agruparlas en ámbitos de desarrollo de capacidades que adquieren un carácter preferente en este período (I. Gómez; T. Mauri, 1996): el conocimiento del cuerpo y formación de la identidad personal, la comunicación-expresión y representación, el conocimiento, valoración y preservación del medio físico y socio-cultural, la resolución de problemas, estrategias de aprendizaje y autorregulación, y la construcción de las relaciones, de la identidad personal y de la autonomía moral.

El conocimiento del cuerpo y la formación de la identidad personal es posible si el alumno al acabar la etapa es capaz de:

- Conocer las características del propio cuerpo y de su funcionamiento y responsabilizarse de su salud basando su comportamiento en hábitos de higiene, alimentación y ejercicio físico adecuados.
- Avanzar en la caracterización de la identidad personal y en la elaboración de una imagen personal ajustada.
- Adquirir el nivel de autoestima que le permita afrontar de forma autónoma y equilibrada las actividades que se proponga y adquirir responsabilidades que le ayuden en la formación propia, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- Analizar los valores que rigen el funcionamiento de la sociedad, en especial, los de los derechos y deberes de los ciudadanos en los ámbitos sociales más inmediatos y elaborar criterios de valor y opinión que les permitan actuar con autonomía y tomar decisiones personales y les preparen para su inserción a la vida activa.

El desarrollo de la comunicación-expresión y representación es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Comprender y producir, de manera autónoma, formalmente correcta y progresivamente creativa mensajes orales y escritos, adaptándolos a las condiciones de los contextos y a las finalidades de comunicación.
- Representar la realidad de manera progresivamente más compleja, usando diferentes medios y formas variadas, formalmente correctas e enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y reflexionando sobre los procesos implicados en su uso.

El desarrollo del conocimiento, valoración y preservación del medio físico y socio-cultural es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Conocer los elementos, las características y los mecanismos básicos que rigen y condicionan el medio físico y las sociedades y comprender sus influencias mutuas.

- Valorar la influencia de la actividad humana en el medio y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora como un elemento determinante de la propia calidad de vida individual y social.
- Analizar los valores que rigen el comportamiento de las sociedades, en especial, los relativos a los derechos y a los deberes de los ciudadanos y elaborar criterios de valor y opinión que les permitan actuar con autonomía y tomar decisiones personales con respecto a ellos que les preparen para su inserción a la vida activa.
- Conocer los elementos esenciales del desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencias en el medio físico y social y valorar las causas y las implicaciones sobre la persona, la sociedad y el entorno físico.
- Conocer las características, creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir las opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas.
- Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, conocer el derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.

El desarrollo de la resolución de problemas, estrategias de aprendizaje y autorregulación es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Identificar problemas en los diferentes campos del conocimiento y de la experiencia y elaborar estrategias para resolverlos mediante procedimientos intuitivos, de razonamiento lógico y de experimentación, reflexionando sobre el procedimiento seguido y el resultado obtenido.
- Obtener, seleccionar y tratar información utilizando fuentes en que habitualmente se encuentra disponibles y las metodologías y los instrumentos tecnológicos apropiados, procediendo y transmitiéndola de forma organizada, inteligible, autónoma y crítica.

El desarrollo de las relaciones, de la identidad personal y social y de la autonomía moral es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes flexibles, solidarias, basadas en el interés mutuo y la tolerancia, para superar inhibiciones y prejuicios, reconociendo y rechazando todo tipo de discriminación debido a la edad, el sexo, la raza y a las diferencias de carácter físico, psíquico, social y otras características personales.
- Conocer las características, creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir las opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas.

El panorama que este análisis de las intenciones de la etapa, a través de las capacidades que se pretenden ayudar a desarrollar en los alumnos, pone de manifiesto que tiene una importante implicación para una adecuada atención a la diversidad. De él se deduce que es el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona y no sólo alguno de ellos, el que debe ser objeto de enseñanza y

ello facilita que los alumnos encuentren respuesta a sus peculiares necesidades. Cuando un currículum focaliza sus intenciones exclusivamente en un área del desarrollo —normalmente en sus capacidades cognitivas e intelectuales— resulta menos adecuado para muchos alumnos que se muestran especialmente competentes en otros ámbitos, tales como el afectivo o el de las relaciones interpersonales y sociales. Al plantearse el desarrollo global de la persona se favorece una evolución más armónica de los alumnos, sin desajustes entre sus distintos componentes personales y se potencian al máximo aquellas capacidades en las que los alumnos son más competentes, lo que favorece que puedan tener experiencias de éxito escolar y puedan encontrar respuestas a sus necesidades específicas.

El carácter de la práctica educativa en secundaria, en ocasiones marcadamente académico, conceptual y verbal compone una respuesta educativa que contribuye, en cierto modo, al mantenimiento de determinadas dificultades de aprendizaje y constituye un escollo para progresar en el desarrollo de las capacidades de la etapa. En su lugar, cabría elaborar, siguiendo la línea expuesta en el párrafo anterior, una respuesta adaptada a sus necesidades y dirigida a lograr los objetivos educativos.

El paso de una práctica de enseñanza habitualmente centrada en la disciplina a otra centrada en el alumno, de una en que se espera que el alumno esté motivado por aprender a otra práctica que le permite implicarse en el proceso considerándolo como un participante activo y un interlocutor competente; de una práctica centrada fundamentalmente en el resultado a otra centrada en el proceso que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje adaptadas a las características de la tarea y de autorregulación; de una práctica en la que el alumno trabaja siempre individualmente a otra que favorece el diálogo, el intercambio y la cooperación entre alumnos y con el profesor; el paso de un clima en el aula distante y despersonalizado a otro afectivo y relacional basado en la confianza y la aceptación mutua entre profesor y alumnos, que les ayude a verse a sí mismos capaces de enfrentarse a los retos que les propone su implicación en los aprendizajes, dignos de confianza y estima; el paso de una práctica que no tenga en cuenta los intereses y necesidades de inserción laboral e integración social de algunos alumnos a otro que los incluya en sus plantamientos y, finalmente, el paso de una práctica basada en la tarea individual de cada profesor a otra de equipo que favorezca la realización de una propuesta coherente, pertinente y flexible puede favorecer la elaboración de una respuesta a las necesidades de los alumnos ayudándoles en el proceso de construcción de su propia individualidad sin que ello implique marginarlos del grupo social al que pertenecen y negarles la oportunidad de seguir desarrollando las capacidades necesarias para vivir en sociedad y aprendiendo.

En lo que sigue analizaremos los elementos base de una respuesta a la diversidad en secundaria organizándolos en torno a tres aspectos los niveles de concreción del currículum, las que se reconocen en la propia estructura de la etapa y oferta educativa de la etapa y, en tercer lugar, las que implican a todo el centro educativo, en particular la toma de decisiones sobre aspectos estructurales, organizativos y curriculares.

LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desarrollar una propuesta educativa de atención a las necesidades educativas de los alumnos suele ser una tarea ardua que comporta la toma de decisiones a diferentes niveles educativos, desde la concreción de una determinada oferta educativa de carácter comprensivo a la concreción de un currículum que integra el principio de enseñanza adaptativa como uno de sus elementos vertebradores. Ésta supone además unas estructuras y formas organizativas y curriculares. Los agentes implicados son también diversos, desde la propia administración educativa a los profesores de los centros y a los alumnos y, como analizaremos, todos tienen responsabilidad en la concreción y gestión del proyecto educativo.

Los niveles de concreción del currículum como mecanismo de adaptación

Como hemos visto en el punto anterior, las intenciones educativas recogidas de manera explícita en el currículum, señalan aquellas capacidades y saberes culturales que se consideran necesarios para que, al finalizar la escolarización, los alumnos puedan desenvolverse en la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes. Desde este punto de vista, el currículum hace, pues, una propuesta común para unos alumnos y alumnas que, como acabamos de analizar, son diversos, lo cual parece plantear una importante contradicción.

Antes de pasar a exponer las soluciones que se han dado a este problema conviene señalar, aunque sea brevemente, las razones que justifican la existencia de un currículum básico que debe ser enseñado en todos los centros educativos³. Dos son los motivos principales, en primer lugar asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos a aprender aquellos conocimientos que una determinada sociedad considera imprescindibles, haciéndolos por ello obligatorios. Y, por otra parte, garantizar un nivel de homologabilidad del sistema educativo que permita que los estudiantes puedan cambiar de centro e incluso de Comunidad Autónoma con facilidad.

Siendo estos argumentos sumamente razonables, no lo es menos la necesidad de que los centros puedan adaptar sus enseñanzas a las peculiaridades del entorno socioeconómico en el que se encuentran y a las características específicas de su alumnado, como medio para atender la diversidad. Es preciso, pues, encontrar un equilibrio adecuado que dé respuesta a esta tensión entre ambos tipos de necesidades. El grado de apertura del currículum es el instrumento para conseguirlo. Éste se refiere al nivel de decisión sobre el currículum que se otorga a los docentes frente al que se reserva la Administración educativa.

³ En el volumen *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria* se recoge una reflexión detallada acerca de las distintas teorías curriculares y de los modelos abiertos y cerrados de currículum.

Se trata, pues, de un continuo y no de una clasificación dicotómica, a pesar de que se hable de modelos abiertos o cerrados de currículum. Un currículum será más abierto o más cerrado en función de aquello con lo que se le compare, y no en términos absolutos. Existe un importante debate en torno a los modelos de currículum (véase C. Coll, 1991; J. Gimeno, 1992). No obstante, lo que es cierto es que cuanto mayor autonomía tengan los centros para tomar decisiones curriculares que les permitan ajustar la enseñanza, más fácil les resultará dar una adecuada respuesta a la diversidad de su alumnado, siempre por supuesto que esta autonomía se utilice de una manera profesionalmente adecuada.

La fundamentación curricular de la reforma educativa recogida en la L.O.G.S.E. parte de estos principios y es por ello por lo que en el sistema educativo español las decisiones del currículum se toman en sucesivos momentos y por distintos responsables en cada caso. El currículum se define en progresivos niveles de concreción, desde aquellas decisiones que establecen las administraciones educativas –tanto central como autonómica– a las que toma cada docente en su aula, pasando por las que el equipo de un centro acuerda en su Proyecto curricular.

El objetivo de estos niveles de concreción es, pues, que actúen como grados de adaptación mediante los cuales las decisiones de la administración comunes para todos los alumnos y, por tanto, necesariamente pocas y generales, vayan completándose y ajustándose a las necesidades específicas de cada realidad educativa. Cuando una administración educativa central establece el currículum toma como referente un alumno medio y un centro tipo que en realidad no existen, y no puede ser de otra manera porque aquello que define debe ser válido para cualquier estudiante y cualquier colegio o instituto. Cuando a partir de estas enseñanzas mínimas, el gobierno autonómico especifica nuevas intenciones lo hace a partir de una población de referencia cuyos rasgos definitorios permiten identificar necesidades concretas a las que la institución escolar debe responder. Esta especie de retrato robot a partir del cual se analizan los conocimientos que debe incluir el currículum se concreta aún más cuando un equipo docente de un centro dado reflexiona sobre las demandas particulares de su entorno sociocultural y de su alumnado, ajustando el currículum oficial a estas exigencias. La definición de estos rasgos es mucho más precisa cuando un profesor o una profesora los analiza en un grupo determinado de alumnos, cuya composición e historia escolar ofrece claves que orientan el proceso de enseñanza. Finalmente, las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo a partir de la programación constituyen el máximo nivel de adecuación ya que responden a la individualidad de cada alumno o alumna.

La autonomía del profesorado cobra especial importancia cuando se concibe el currículum como una hipótesis de trabajo y no como algo acabado que se aplica tal y como se ha planificado. Cuando los docentes programan el currículum, es decir, en la fase de diseño, deciden lo que van a enseñar, la secuencia en la que van a organizar los aprendizajes y la metodología que consideran más adecuada en cada caso, así como los procedimientos mediante los cuales van a comprobar si han conseguido aquello que se propusieron. Sin embargo, en el momento en el que el currículum entra en acción, en su fase de desarrollo, la

interacción propia de todo proceso de enseñanza y aprendizaje obliga a reajustar lo planificado en función de la dinámica propia que establecen los alumnos con el profesor o con sus otros compañeros. Para que un profesor pueda llevar a cabo este ajuste contingente en la ayuda pedagógica tiene que ser capaz de gestionar autónomamente el currículum, y ello implica comprender y asumir las razones que han llevado a programar una determinada intervención, ya que, de otra manera, el currículum se convierte en una “receta” que uno aplica sin comprenderla y que difícilmente puede, entonces, ser adaptada según las circunstancias.

Desde esta perspectiva, la delegación de una parte importante de las decisiones en los docentes debería ser la primera de las medidas de atención a la diversidad, y la más normalizadora ya que se trata precisamente de prevenir posibles dificultades de aprendizaje asegurando una enseñanza adaptativa. Pero para que este proceso cumpla verdaderamente esta función, es preciso asegurarse de que se dan algunas condiciones. La primera de ellas se refiere al hecho de que la adaptación del currículum no debe llevarse a cabo únicamente incorporando los nuevos objetivos o contenidos que se consideren necesarios para determinados alumnos, sino que supone la interpretación de todo aquello ya establecido. El currículum oficial está voluntariamente definido en términos muy amplios que pueden dar lugar a concreciones diversas. Es preciso, pues, releer el currículum desde la concepción educativa que caracterice el proyecto propio de cada centro y desde las necesidades específicas de su alumnado y darle un significado propio. El currículum del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia admite, por ejemplo, enfoques diferentes a la hora de organizar la programación, desde opciones ambientalistas hasta secuencias estructuradas básicamente en torno al eje cronológico, pasando por programaciones vertebradas a partir del tema transversal de la educación para la paz y el desarrollo.

El segundo requisito en este proceso de adaptación es precisamente la capacidad de traducir las características diferenciales del entorno socioeconómico del centro y de los alumnos en términos de necesidades educativas. El análisis del contexto no puede, pues, limitarse a constatar determinados rasgos significativos, sino que es preciso convertir esa información en necesidades educativas y programar la respuesta más adecuada. Comprobar, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos que acuden al centro asisten raramente al teatro o a otros espectáculos culturales con sus familias o por iniciativa propia puede llevar a hacer especial hincapié en este tema, programando actividades específicas dentro del espacio de optatividad o como actividad extraescolar. Si nos centramos en la programación de aula, la configuración del grupo –su nivel previo de aprendizajes, el posible número de repetidores, las relaciones sociales entre los diferentes grupos, etc.– deberá darnos pautas para planificar el proceso de enseñanza de manera adecuada a estas características que diferirán, en algunos aspectos de la programación, de los otros grupos del mismo curso.

La tercera garantía, y quizás la más importante, se refiere a la necesidad de tomar estas decisiones de concreción y adaptación del currículum de manera coherente entre todos los miembros del equipo docente. Como hemos visto en los apartados anteriores, atender a la diversidad es algo imprescindible para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que resulta muy comple-

jo. Y esta complejidad aumenta por el hecho de ser varios los profesores y profesoras que trabajan con un mismo grupo de alumnos. Resulta, por ello, fundamental acordar las medidas que van a tomarse para reforzar la coherencia tanto horizontal como vertical de la enseñanza que finalmente recibe un único alumno en ocasiones por parte de hasta 12 ó 13 profesores distintos. Por esta razón, es fundamental que la elaboración del Proyecto curricular se lleve a cabo con la participación real del profesorado de la etapa y que las programaciones posteriores para cada grupo respeten lo decidido en el Proyecto curricular, no sólo en lo que se refiere a las decisiones específicas de atención a la diversidad sino en general ya que, como se ha señalado anteriormente, la mejor respuesta a la diversidad es una enseñanza de calidad, entendiéndose por ello una enseñanza adaptativa.

Por último, es preciso que estas decisiones se revisen periódicamente para ir reajustando aquello que sea necesario. Es cierto que los proyectos necesitan un determinado tiempo para consolidarse, pero no lo es menos que existe una peligrosa tendencia a no evaluar los procesos de enseñanza. Por lo tanto, es importante encontrar el punto medio por el cual, tras el período que se considere el más adecuado para observar resultados asentados, se revisen los acuerdos establecidos tomando como punto de referencia fundamental el ajuste conseguido en la ayuda pedagógica.

La estructura de la etapa como búsqueda del equilibrio entre comprensividad y diversidad

Las administraciones educativas, junto con la elaboración de un currículo oficial que sea verdaderamente respetuoso con la autonomía del profesorado, cuentan con otro potente instrumento para, desde sus competencias, dar una adecuada respuesta a la diversidad. La ordenación de la etapa de Educación Secundaria ha tenido en cuenta este objetivo y, por ello, se ha centrado básicamente en la búsqueda de un difícil equilibrio entre los elementos comprensivos y los ámbitos diferenciales de atención a la diversidad.

Esta intención preside el conjunto de la etapa, pero es especialmente clara en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, como corresponde a un período educativo que debe cursar el conjunto de la población escolar. La L.O.G.S.E. establece el carácter comprensivo de este nivel entre los 12 y los 16 años alineándose con ello a las políticas educativas que consideran que cuanto más tarde se ven obligados los alumnos a tomar una decisión que les obliga a optar entre una vía más académica y otra más profesional mayores probabilidades habrá de que esta decisión esté basada en criterios fundamentalmente académicos y no de naturaleza sociocultural⁴. Esta opción comprensiva en una primera

⁴ Para una discusión más detallada sobre las ventajas y las dificultades de la comprensividad en la educación secundaria, véase el capítulo 5 del volumen coordinado por Puelles *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria* y el volumen coordinado por Mariano Fernández Enguita *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, ambos en esta misma colección.

parte en la Educación Secundaria, se fundamenta, por lo tanto, en una intención de favorecer la igualdad de oportunidades de los alumnos, lo que, por otra parte, es imposible si junto con ello no se establecen los necesarios mecanismos de atención a la diversidad.

En este nivel relativo a la ordenación de la etapa se observan dos vías distintas para conseguir dicho objetivo. La primera se refiere a determinadas características del currículum que se establece desde la administración y la segunda a la estructura en la que se organizan las enseñanzas. En el ámbito del currículum, además de los rasgos que definen los distintos elementos que lo componen –objetivos, contenidos y criterios de evaluación– que aparecen tratados en detalle en el tercer capítulo de este volumen, se ha prestado especial atención a la organización de los contenidos en unidades progresivamente más disciplinares. En efecto, la Educación Secundaria Obligatoria está ordenada en torno a áreas de conocimiento, mientras que los Bachilleratos se estructuran en asignaturas. El conocimiento se refiere a una realidad que es global y no compartimentada, por ello la presentación de los conocimientos en formatos en los que se destacan sus interrelaciones, a través de tratamientos más o menos interdisciplinares o integradores, ayuda a los alumnos a dar significado a los contenidos escolares. El área resulta más adecuada que la disciplina para organizar una etapa de carácter comprensivo, junto con el hecho de que ello supone un menor número de docentes impartiendo clase a un mismo grupo.

Esta integración de diversas disciplinas en una misma área se observa en el caso de las Ciencias de la Naturaleza y en el de las Ciencias Sociales. La primera de estas áreas agrupa cuatro disciplinas: Física, Química, Biología y Geología. En la segunda se presentan contenidos de Geografía e Historia fundamentalmente, pero también de otras disciplinas como Economía o Sociología. Siendo éstos los ejemplos en los que resulta más patente la interdisciplinariedad, es ésta una característica que impregna el conjunto de las áreas. El sentido que justifica la presencia de estos conocimientos y la selección que en función de ello se ha hecho de los contenidos, así como las sugerencias metodológicas acerca de cómo presentarlos, responden a una visión mucho más integradora de la realidad que posteriormente, en los Bachilleratos, va haciéndose cada vez más analítica y, por tanto, más disciplinar.

Por lo que se refiere a la estructura de las enseñanzas, los mecanismos son una vez más diferentes en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y en el de los Bachilleratos. La E.S.O. va introduciendo progresivamente un espacio de optatividad que permite equilibrar un fuerte tronco común formado por las nueve áreas de carácter obligatorio. La forma y el peso de la optatividad difiere según las Comunidades Autónomas, como se analiza en detalle en el siguiente capítulo, pero responde en todos los casos al objetivo de introducir ámbitos que permitan elegir a los alumnos en función de sus capacidades, intereses o motivaciones. Los créditos variables o las asignaturas optativas van creciendo en horario a lo largo del doce-dieciséis como respuesta a una diversidad que aumenta en igual progresión.

Esta lógica de equilibrio entre comprensividad y diversidad mediante la pre-

sencia de espacios opcionales alcanza su grado máximo en el cuarto curso de la E.S.O. Este último año se ha concebido para orientar a los alumnos hacia futuros caminos, permitiéndoles una mayor profundización en aquellos aprendizajes más vinculados con sus estudios posteriores, en el caso de que vayan a seguir estudiando, o con sus preferencias. Por esta razón, las áreas obligatorias pasan de nueve a cuatro: Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales y Educación Física. En el caso de las Matemáticas, los alumnos y las alumnas tienen que elegir entre dos modalidades, una vinculada a los estudios de ciencias y otra pensada para quienes vayan a seguir por la vía de las humanidades. Las restantes áreas –Tecnología, Música, Educación Visual y Plástica y Ciencias de la Naturaleza– pasan a ser optativas entre las que el alumno debe elegir dos. En algunas Comunidades Autónomas esta última área, Ciencias de la Naturaleza, se subdivide en este cuarto curso en dos asignaturas –Física y Química y Biología y Geología– de tal manera que aquellos alumnos que quieran pueden utilizar todo el horario de las troncales optativas con estos aprendizajes. La combinación de todas estas opciones junto con las optativas libres configuran finalmente “menús” sensiblemente diversos para los alumnos, lo que permite una mejor atención a la diversidad de sus capacidades, intereses y motivaciones. En el caso de los modelos que, como el catalán, están estructurados por créditos, la variabilidad de éstos aumenta notablemente en el cuarto curso, lo que supone otra manera de hacer de la propia ordenación de la etapa un instrumento de ajuste de la ayuda pedagógica. La perversidad de la propuesta se halla en aprovechar sus posibilidades de diversificación para acabar especializando demasiado pronto a alumnos que cursan una etapa escolar de naturaleza comprensiva.

La normativa establece que, al ser un único título el que se alcanza una vez finalizada con éxito la Educación Secundaria Obligatoria, se puede realizar cualquier estudio posterior tanto por la vía de los Bachilleratos como de los Ciclos Formativos de Grado Medio. Por lo tanto, las opciones del cuarto curso no condicionan legalmente las salidas de los alumnos hacia la Educación Secundaria Postobligatoria. Sin embargo, las decisiones que los alumnos tomen a este respecto van a influir de hecho en la elección de sus futuros estudios así como en la preparación con la que se enfrenten a ellos. Ésta es una de las razones que exige, como veremos en el siguiente apartado, llevar a cabo a lo largo de toda la secundaria un proceso de orientación con el alumnado que les ayude a conocerse a sí mismos y a tomar con mayor acierto este tipo de decisiones.

En el caso de los Bachilleratos, la respuesta a la diversidad de los alumnos se organiza, además de a través de las distintas modalidades que ya obedecen a intereses diferentes, mediante el juego de tres tipos diferentes de asignaturas dentro de cada una de ellas: comunes, específicas de modalidad y optativas. En las asignaturas comunes se concentra la oferta educativa comprensiva de este nivel. En ellas se recogen los conocimientos que se considera que cualquier bachiller debe tener independientemente de la especialización que elija. En las asignaturas específicas se deposita el peso de los conocimientos propios del ámbito científico y profesional de la modalidad, y ya dentro de ellas existe un

juego de optatividad que permite a los alumnos configurar un currículum más ajustado a sus intereses. El tercer tipo de asignaturas, las optativas, ofrece la posibilidad de completar “el menú” a partir de conocimientos que, siendo muy importantes, resultan menos nucleares para las capacidades que se consideran propias de cada modalidad de bachillerato.

El cruce de estos tres tipos de asignaturas permite, junto con la mayor disciplinariedad que las caracteriza frente a las áreas del nivel obligatorio, que los alumnos estructuren distintos itinerarios dentro del mismo centro y con la obtención del mismo título. El equilibrio entre comprensividad y diversidad se resuelve en este caso de una manera diferente al período anterior como corresponde a un período educativo que es ya postobligatorio y que, por lo tanto, recoge a un grupo seleccionado de alumnos que dentro de la heterogeneidad propia a la persona humana y al proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta más homogéneo. En cualquier caso, la importancia de la orientación educativa y profesional se pone claramente de manifiesto ante una estructura en la que es preciso tomar tantas y tan importantes decisiones.

La responsabilidad del centro en la concreción de medidas de atención a la diversidad: aspectos organizativos, estructurales y curriculares

El centro es en relación al alumno, de acuerdo con lo que acabamos de plantear en las líneas anteriores, la unidad base de la atención real a la diversidad. Por ello es necesario que el equipo docente en conjunto se responsabilice de la gestión del currículum y de establecer las condiciones organizativas y estructurales para elaborar una propuesta educativa global de centro adaptada a las necesidades de los alumnos y arbitrar el máximo de medidas adecuadas en este sentido.

Lograr una interpretación progresivamente compartida del currículum de la etapa y apreciar los requerimientos educativos de los alumnos del centro para que desarrollen las capacidades que es imprescindible que logren al final de la etapa son dos tareas características de la gestión autónoma del currículum en los centros.

Una actividad de naturaleza compleja y difícilmente objetivable como es el despliegue de una propuesta educativa de carácter comprensivo para alumnos diferentes, precisa de una organización de centro progresivamente estratégica (véase, P. Vilarrubies, 1995). Ésta, a diferencia de otras de carácter burocrático, implica la adaptación continuada del conjunto de los docentes a las exigencias de la tarea. La planificación de la actividad en equipo, su desarrollo y control se dan en este caso de manera integrada. La comunicación entre los implicados es la base del funcionamiento y de la coordinación necesarios.

Las formas de agrupación escogidas para tal fin han de ser muy fluidas y centradas en atender a las necesidades que surgen del empeño de los docentes en el desarrollo de una enseñanza adaptativa. La coordinación y la adaptación mutuas precisan de numerosos sistemas de enlace y comunicación y de una estructura de funcionamiento que favorezca la organización de los subproyectos de cada una de las diferentes unidades de coordinación docente del centro.

(departamentos, ciclos, etc.) en un mismo marco y facilite la elaboración de una respuesta inmediata a las exigencias que, para lograr este propósito, irán surgiendo paulatinamente.

La organización es uno de los recursos que permite a los centros avanzar en este sentido. Entre sus unidades organizativas fundamentales suelen identificarse las siguientes: el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica de centro, la coordinación de los profesores que pertenecen a un mismo departamento y los equipos educativos que componen los profesores que comparten la docencia de un mismo grupo de alumnos o de varios de ellos. Siendo todas ellas fundamentales, resultan especialmente relevantes aquellas que posibilitan una coordinación “horizontal” del profesorado y de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula, es decir, la comisión de coordinación pedagógica y los equipos educativos. La tradición disciplinar de la Educación Secundaria viene garantizando una mejor coordinación de los departamentos; sin embargo, la coherencia de actuación educativa que todos ellos guardan entre sí es mucho menor y lo mismo sucede con los profesores que componen el equipo educativo. Sin embargo, la atención a la diversidad exige un ajuste en la ayuda pedagógica que desborda la actuación aislada de cada profesor y reclama que se dé coherencia, que no homogeneidad, en la actuación de todos aquellos que intervienen en un proceso de enseñanza aprendizaje que converge en unos mismos alumnos. La labor de estas estructuras y de los responsables de la función tutorial resulta, desde este punto de vista, absolutamente determinante.

El éxito de funcionamiento de todas las unidades organizativas mencionadas anteriormente depende, entre otros factores, de los siguientes: el grado de definición de los objetivos que se plantean conseguir, la calidad de las relaciones personales entre los miembros del centro y la metodología de trabajo conjunto. Ésta se basa en la capacidad para identificar los problemas, discutir y negociar la prioridad de determinados objetivos, planificar la tarea conjunta con rigor, realismo y flexibilidad, aceptar la existencia de desacuerdos, seguir los acuerdos y cumplir los compromisos alcanzados. Si bien éstas no suelen ser cualidades iniciales de muchos de los equipos, sin embargo, suelen ir alcanzándolas a medida que progresan en la gestión responsable del currículum. Los servicios de apoyo y orientación psicopedagógica intervienen asesorando a los centros en la toma de decisiones de atención a la diversidad y organizativas que la favorecen.

A pesar de las dificultades propias de un proceso de gestión de esta naturaleza, los equipos docentes logran que la tarea docente sea progresivamente más coherente, ya que la actividad educativa del centro se orienta hacia la consecución de las intenciones educativas de la etapa; que sea más pertinente para con las necesidades educativas de los alumnos y, finalmente, consiguen actuar con mayor flexibilidad al arbitrar en una misma propuesta las que están en condiciones de desarrollar los profesores de los diferentes departamentos, ciclos o equipos educativos.

En suma, al profesorado de secundaria se le exige que desarrolle tareas de

formación integral del alumnado y de atención a la diversidad que hacen imprescindible el trabajo de equipo. Éste ha de tener la preparación psicopedagógica y académica necesaria que le permita plantear su docencia centrada en el alumno y conseguir que sea rigurosa desde el punto de vista disciplinar. Ha de estar preparado para colaborar con otros profesores y con los psicopedagogos en la elaboración del Proyecto curricular, en su diseño, organización y desarrollo del currículum. Ha de estar capacitado para seguir el proceso de aprendizaje de determinados alumnos y colaborar con los demás compañeros y los psicopedagogos en la elaboración de propuestas de actuación educativa específicas. Con los demás docentes de su departamento ha de poder elaborar una oferta adecuada de asignaturas optativas que responda a las necesidades educativas de los alumnos tomando como referente los objetivos de la etapa y coordinar dicha oferta con la parte obligatoria de su propia área.

La dedicación del profesorado de secundaria incluye, además del tiempo de docencia, un número de horas de tutoría y de reuniones de coordinación pedagógica y de gestión y otras de vigilancia en el centro. La formación, la preparación y la corrección son otras de las tareas para las que existe un número de horas asignadas aunque no implique la permanencia del profesorado en el centro. Una gran parte del éxito en el desarrollo de la gestión del currículum depende de la organización, de la dedicación del profesorado que el centro establece para que se dé coordinación y trabajo en equipo.

Las medidas de atención a la diversidad en el centro

Los recursos fundamentales de atención a la diversidad de que se dota el centro son muy variados e irán concretándose a lo largo de los capítulos posteriores. Prenderemos, sin embargo, presentar los que consideramos más relevantes sin ánimo de exhaustividad, pero para poner de relieve una vez más la relevancia de la gestión autónoma del currículum por los equipos de profesores de los centros en la atención a la diversidad.

Una de las medidas que abordaremos en primer lugar es la elaboración del Proyecto educativo y curricular de centro, ya que supone la concreción de la mayor parte de los elementos relevantes de la atención a la diversidad sobre los que le es posible tomar decisiones. La evaluación, la parte variable del currículum en los centros y algunas medidas específicas de atención a la diversidad serán tratadas con cierto detalle.

La concreción y desarrollo del Proyecto educativo y del Proyecto curricular de centro implica el de la propia propuesta educativa de atención a la diversidad. Ambos constituyen el referente que vertebra los cambios que necesariamente deben ir produciéndose para lograrla y el que permite evaluarlos y decidir en consecuencia. A modo de ejemplo señalaremos en el cuadro-resumen siguiente algunas de las decisiones que suelen tomar los centros en la elaboración del Proyecto curricular de centro.

1. Qué y cuándo enseñar

- Contextualizar los objetivos de la etapa y de las áreas (analizar y establecer criterios de prioridad en relación a las necesidades educativas de los alumnos del centro).
- Contextualizar y secuenciar los contenidos de las áreas (analizar y establecer criterios de prioridad en relación a las necesidades educativas de los alumnos del centro).
- Establecer, si cabe, los objetivos de cada ciclo educativo de la etapa simultáneamente con el establecimiento de una secuenciación y distribución de los contenidos de aprendizaje.

2. Qué evaluar

- Analizar desde la perspectiva del contexto de centro, en especial desde la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y de las alumnas, las prioridades de aprendizaje que se establecen en los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

3. Cómo enseñar y evaluar

- Analizar las orientaciones didácticas y de evaluación de las diferentes áreas curriculares, en especial, su contribución al establecimiento en el centro de un enfoque de evaluación que tenga en cuenta la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

Cuadro-resumen. Los elementos del P.C.C. como elementos de atención a la diversidad

Los profesores deben seguir manteniendo en el Proyecto curricular la introducción de una formación profesionalizadora de base en el curriculum de la etapa, ya que ello supone una oportunidad para conferir a la enseñanza secundaria una dimensión más práctica, acercando a los alumnos al mundo del trabajo, facilitándoles el desarrollo de capacidades de integración social de intereses relacionados con la transición a la vida activa y con experiencias pre-profesionales.

Aunque la evaluación en esta etapa es responsabilidad directa de la Junta de Evaluación que está formada por todos los docentes que intervienen en la enseñanza de un mismo grupo de alumnos y a la que se pueden incorporar otros profesionales con responsabilidad de coordinación pedagógica y de la orientación psicopedagógica, cabe esperar que el Proyecto curricular integre los criterios de superación de los objetivos fijados en las áreas y en la etapa. La repetición, las estrategias de refuerzo del aprendizaje del alumno, la orientación académica y profesional y los criterios para la toma de decisiones sobre su promoción son otros de los aspectos que debería incorporar en el Proyecto educativo y en el curricular de centro.

Las unidades organizativas con responsabilidad pedagógica tienen mucho que aportar en este sentido. A modo de ejemplo, mostraremos en el cuadro-resumen que presentamos a continuación algunas de las decisiones relevantes en evaluación sin establecer si su decisión corresponde en primera estancia a los

equipos de profesores, a los departamentos o a la comisión pedagógica, pero con el convencimiento de que deberían ser tomadas salvaguardando la coherencia entre ellas y con el principio de atención a la diversidad. El modo como se resuelvan todos estos aspectos define si la evaluación actúa como instrumento de marginación o de integración del alumnado.

1. Qué evaluar

- Determinar los contenidos y objetivos objeto de evaluación preferente en la etapa.
- Concretar criterios y pautas sobre el proceso a seguir en la toma de decisiones sobre la promoción y acreditación del alumnado del centro.

2. Cuándo evaluar

- Concretar las orientaciones a seguir sobre cuándo evaluar de acuerdo con los principios de aprendizaje significativo y de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Cómo evaluar

- Concretar la secuencia, frecuencia y duración de los períodos de evaluación en el centro.
- Decidir las características generales de las situaciones de evaluación en relación al enfoque de la evaluación en el centro.
- Concretar las características de los instrumentos y recursos de evaluación de los aprendizajes en las diferentes áreas. Vincular los instrumentos y situaciones al desarrollo de la función reguladora de la evaluación.
- Concretar las formas de corrección.
- Identificar las funciones de las unidades organizativas de centro (dirección, coordinación pedagógica, ciclos y departamento, tutores) y de los alumnos en la evaluación. Concretar el proceso a seguir en la toma de decisiones de la Junta de Evaluación.

4. Criterios y pautas de comunicación de la evaluación

- Concretar los criterios de elaboración de los informes sobre evaluación.
- Definir pautas a seguir en la comunicación con los padres sobre el proceso y los resultados de aprendizaje de sus hijos.
- Concretar los criterios que han de regir la comunicación de la evaluación del alumnado: el papel de los profesores y de la tutoría.

5. Concretar los criterios y las pautas de evaluación del Proyecto educativo y curricular de centro

Cuadro-resumen: Elementos base de la toma de decisiones sobre evaluación

El Proyecto curricular de centro puede ocuparse también de definir aquellas orientaciones metodológicas y de aprendizaje que favorezcan la realización de aprendizajes significativos por parte del alumno. Una práctica de evaluación inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita regular los aprendizajes al profesor y al alumno; de diversificación metodológica que pueda fa-

vorecer a los alumnos con diferentes conocimientos previos, diferentes estilos de aprendizaje y ritmos; de variedad de recursos de tipo material, técnico y humano, como pueden ser la intervención de más de un profesor en el aula, el trabajo conjunto entre profesor y psicopedagogo, la tutoría, el uso de materiales más allá del libro de texto, de ordenadores, etc. puede ser un acierto en la toma de medidas de atención a la diversidad.

El Proyecto curricular de centro incluye también las decisiones que se toman sobre la parte variable del currículum, fundamentalmente en los últimos cursos del ciclo. Éstas, junto con las relativas, en algunas Comunidades Autónomas, a los créditos de síntesis contribuyen a que sea posible oferrar a los alumnos un currículum no del todo preestablecido y la oportunidad de participar en la composición personalizada de la propuesta educativa en función de sus características, intereses, preferencias y necesidades. Por este medio, los centros tienen la posibilidad de orientarles en la consolidación de sus aptitudes académicas y profesionales, el desarrollo de sus intereses y de afianzar, ampliar y diversificar los conocimientos que poseen.

La parte variable del currículum supone también, como ya hemos expuesto, una oportunidad para ayudar a los alumnos a superar las dificultades en la consecución de los objetivos del área considerados básicos si su planteamiento va más allá de ampliar el tiempo dedicado a desarrollar los contenidos de la parte común y se plantea siguiendo criterios de organización del contenido y metodológicos que favorezcan la realización de aprendizajes significativos. La parcelación excesiva propia de la presentación del conocimiento a los alumnos de secundaria es para algunos de ellos un escollo importante que les impide atribuir significado a lo que están estudiando. La selección y organización de la parte variable del currículum en el centro constituye una oportunidad para una presentación interdisciplinar del contenido que favorezca la globalización y el establecimiento de relaciones entre una y otra parcela de conocimiento y la transferencia de la experiencia de uno a otro campo. Una propuesta en este sentido puede serles de utilidad también a aquellos que pretenden profundizar en el conocimiento, ya que les permite ahondar en el mismo mediante el establecimiento de nuevas conexiones entre saberes que no habían tenido ocasión de reflexionar. Algunas propuestas de optatividad contribuyen a que los alumnos desarrollen la capacidad de autonomía en la organización del trabajo personal o su capacidad para la cooperación, la tutoría y el trabajo en equipo. Cabe arbitrar relaciones entre la parte común y diferenciada del currículum que evite la marginación y la autoexclusión de determinados alumnos de determinadas ofertas, por ejemplo, las chicas de las Matemáticas y las Ciencias y los chicos de la Literatura y las Artes, o su desvalorización como ofertas interesantes.

Los centros suelen integrar en el mismo las opciones de atención a la diversidad que suponen propuestas específicas tales como las adaptaciones curriculares y la Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social, previstos por la L.O.G.S.E, y que serán objeto de atención preferente en capítulos posteriores. En este último caso, se trata de valorar si el alumno de más de dieciséis años puede llegar a desarrollar las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa mediante una metodología específica y una organización de las

áreas de conocimiento diferente a las previstas en el currículum. El compromiso que los docentes adquieren comprometiéndose a desarrollarlos es muy importante, ya que supone concretar su trabajo en base a criterios de renovación de la práctica de la enseñanza característica de la Educación Secundaria. Sin embargo, el centro se vincula al desarrollo de las mismas en su conjunto ya que compromete el funcionamiento y las formas de organización habituales con la finalidad de proporcionarles una formación básica y, en el caso de los programas, una formación profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir nuevos estudios.

Los Planes de Tutoría y de Orientación Académica y Profesional ayudan a concretar las ayudas personales y de grupo que se proporcionará al alumnado, formatle y ayudarle a dominar estrategias de planificación del trabajo y del aprendizaje y orientarle en la elección del itinerario de formación que mejor les conviene. En conjunto, se pretende contribuir en la medida de lo posible a que concrete su propia identidad, se forme una imagen ajustada de sus propias posibilidades y defina expectativas de futuro. El tener informadas a las familias y procurar establecer con ellas relaciones de colaboración es necesario para completar las ayudas que los alumnos pueden obtener de los adultos en este sentido.

Los centros pueden arbitrar decisiones de carácter estructural que aseguren el desarrollo del Proyecto educativo y curricular facilitando, por ejemplo, un tipo de organización flexible que permita ayudar a los alumnos personalmente cuando más lo necesiten sin marginarles del grupo al que pertenecen. Las decisiones sobre la distribución de parte común y variable en los horarios de diferentes grupos, el período de tiempo de una clase tipo (cincuenta minutos, dos horas, etc.), la frecuencia y duración de los períodos de evaluación de centro, el número de asignaturas en cada curso o nivel o su agrupación en ciclos de manera que se eviten períodos de aprendizaje cortos o muy fragmentados y sin significado para el alumno o que no sea posible desarrollar actividades de aplicación, exploración o práctica son otras de las decisiones relevantes en el empeño de los centros por atender a la diversidad.

A modo de conclusión

Conscientes de la diversidad del alumnado de secundaria se han arbitrado, desde la administración y desde los propios centros, algunas medidas de les permitan desarrollar las capacidades socialmente establecidas en los objetivos propios de este período educativo. La gestión del currículum y el desarrollo responsable por parte de los equipos docentes de los centros no es una tarea fácil ya que supone innovar la propia práctica basándose en criterios psicopedagógicos que sitúan las necesidades educativas como el referente clave de la toma de decisiones y a los demás compañeros docentes como colaboradores. La tarea implica también dotarse de una organización y una estructuración de centro adecuadas a las exigencias de gestión que se les plantean. Sin embargo, el conocimiento de las medidas posibles nos ayuda a caminar en el sentido de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. El desarrollo de algunas de ellas nos puede llevar a intentar otras que irán completando una oferta de centro en este sentido y favoreciendo que se cumpla el derecho de todos los alumnos a la educación.

CAPÍTULO II

La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización

Vicent Tirado

La atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas para que alcancen los objetivos y contenidos de la etapa. Ésta es consustancial a la existencia de calidad en la enseñanza que se mide precisamente por la capacidad que la actividad pedagógica en los centros –y en cada uno de sus niveles de actuación (de los más generales a los más particulares)– tiene para ajustar la práctica a la diversidad de características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. La identificación entre atención a la diversidad e individualización de la enseñanza es clara y, como se sabe, implica que se consideren interrelacionadamente las características personales de cada uno de los alumnos y alumnas y las estrategias organizativas y de enseñanza que permiten alcanzar el nivel óptimo de individualización de la actividad educativa.

Las medidas de atención a la diversidad en un centro pueden desarrollarse por parte del equipo docente coordinando iniciativas diferentes que sean, en la medida de lo posible, coherentes entre sí. En este capítulo, trataremos de con-

cretar algunas de ellas y sus relaciones, máxime cuando de lo que se trata no es tanto de intentar adaptaciones puntuales sino de vertebrar la totalidad de la tarea educativa que una institución desarrolla tomando como eje la atención a la diversidad.

LA ORGANIZACIÓN DE CENTRO COMO GARANTÍA DE UNA RESPUESTA ADAPTADA A LA DIVERSIDAD

Los profesores deben cuestionarse las condiciones organizativas y pedagógicas en que se desarrolla la escolaridad en el instituto para evitar que se conviertan en la causa de buena parte de las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Y a la inversa, cualquier propuesta educativa innovadora con vocación de permanecer y arraigar en la vida ordinaria del instituto, debe implementarse en la organización, estructura y normas de funcionamiento del centro. Por ejemplo, el trabajo cooperativo del profesorado sólo se asegurará si su agrupamiento y los horarios lo permiten; el abanico de elección de las materias optativas se ampliará si los horarios de los distintos grupos de alumnos garantizan que éstas se realicen en una misma franja horaria.

En la medida en que las decisiones educativas en los niveles de planificación y organización generales del centro contemplan la variedad de situaciones y características de los jóvenes que están escolarizados, habrá menos necesidad de tomar otras específicas y extraordinarias a diferentes niveles. Los acuerdos sobre los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los aspectos metodológicos, los materiales didácticos, etc. tomados en la comisión de coordinación pedagógica, los departamentos didácticos y los seminarios determinarán, en buena medida, que las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula se adecuen en mayor o menor grado a las características de los alumnos y alumnas y reciban, en consecuencia, una atención educativa adaptada a sus necesidades. Además, entre todos los elementos organizativos, requisito para la calidad de la enseñanza, podemos señalar, por ejemplo, los horarios que garantizan las reuniones de los profesores y profesoras de un mismo grupo que intercambian los distintos análisis y propuestas de intervención pedagógica de cada uno respecto a cada alumno. Hay que destacar también una serie de aspectos que, según como se resuelvan, facilitarán o no una enseñanza adaptativa a las características de todos y cada uno de los estudiantes del instituto: el funcionamiento adecuado de los órganos de gobierno y de los de coordinación docente (comisión pedagógica, departamentos didácticos y seminarios, tutoría, departamento de orientación,... u otros que se generen). Éstos constituyen la garantía del trabajo cooperativo y compartido de los profesores y profesoras puesto que, muchas veces, la ausencia de reflexión y toma de decisiones colectivas por parte de los profesionales implicados en los procesos educativos y de aprendizaje de los alumnos es la causa de que existan unas condiciones educativas que dificultan el aprendizaje.

No puede negarse, pues, que la atención a la diversidad conlleva siempre una

dimensión institucional donde, en la inmensa mayoría de las veces, las propuestas curriculares y organizativas más globales son previas y, al mismo tiempo, condiciones necesarias en la intervención satisfactoria en el aula. En el marco de una propuesta de atención a la diversidad, las medidas a que nos referíamos aseguran realmente que el alumnado consiga los objetivos definidos en la etapa si se plantean formando parte del continuo de las distintas actuaciones curriculares y organizativas del centro tal y como se ha señalado en el capítulo anterior.

Por todo lo expuesto, puede afirmarse que la atención a la diversidad tiene el doble carácter de actividad educativa preventiva de las dificultades de aprendizaje y de respuesta a las mismas, puesto que con ella el centro se compromete a encontrar el mayor grado de ajuste pedagógico posible entre las características de cada uno de los estudiantes y las características de la práctica educativa de los enseñantes.

La diversificación, así entendida, compromete a todo el profesorado y a sus órganos de gobierno y de coordinación docente e implica la gestión compartida de los distintos niveles de planificación curricular y organizativa como son el Proyecto educativo, el Proyecto curricular, las programaciones didácticas que llevan a cabo los departamentos didácticos y las programaciones que se desarrollan en el aula para un grupo determinado de alumnos.

LA ENSEÑANZA ADAPTATIVA COMO PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La diversidad de los alumnos y alumnas se manifiesta en las características individuales y se construye por la implicación de los primeros en situaciones educativas (con los adultos, con los compañeros, con los contenidos de aprendizaje, con las estrategias de enseñanza, etc.). Desde este punto de vista, la explicación del aprendizaje de un alumno o alumna debe buscarse en el análisis de la interacción que se produce entre ambos polos y nunca en el de uno de ellos aisladamente.

Si se analiza el concepto de «dificultades de aprendizaje» desde esta perspectiva veremos hasta que punto se refiere, básicamente, a las consecuencias que las condiciones educativas de la escolaridad tienen en el alumno. Por ello, dichas dificultades deben valorarse analizando la relación que existe entre las necesidades del propio alumno o alumna y la respuesta que supone la propuesta curricular y organizativa del instituto, tanto en su dimensión más global e institucional, como en la particular de cada grupo clase del alumno.

La identificación y el análisis de las necesidades de los estudiantes por parte del profesorado y el proceso por el que se llega a determinadas conclusiones es una de las cuestiones relevantes de la práctica educativa. El profesorado que intenta analizar e identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos no debe, esencialmente, atribuir las a los déficits y limitaciones del alumno o alumna sino que debe identificar, fundamentalmente, la calidad educativa y del entorno escolar de cada instituto que se mide por la capacidad de ofrecer a cada uno la propuesta educativa adaptada a sus necesidades.

Los docentes atribuyen dificultades de aprendizaje (o ciertas necesidades educativas) a determinados alumnos cuando su rendimiento se desvía del que consiguiera la mayoría de ellos y no se corresponde con el que habían previsto. Sin embargo, en la mayoría de los casos en que esto sucede, también puede señalarse que dichos docentes usan programas estandarizados dirigidos a un “alumno medio” que, como se sabe, es difícil de identificar fehacientemente en la cotidianidad del aula. Probablemente los alumnos con dificultades requieren intervenciones educativas singulares, un tipo de orientación, soporte y guía mayor o diferente del que reciben otros y, asimismo, uno distinto del que los enseñantes contemplan en la programación ordinaria estandarizada.

Elaborar respuestas pedagógicas nuevas, centradas en el alumno o alumna, y en especial en aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, implica diseñar, con sumo cuidado, las condiciones educativas de su escolarización y las experiencias de aprendizaje, ya que ambas constituyen la base de que el profesorado se sirve para atribuirles necesidades de aprendizaje. Al valorar desde esta perspectiva la propuesta educativa que se les hace, no sólo se identifica el comportamiento esperado de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas curriculares y con los docentes sino que, como ya señalábamos, el docente puede anticipar algunas de las dificultades que los alumnos suelen presentar en determinadas circunstancias y obrar en consecuencia. Así, si ciertos estudiantes, por ejemplo, encuentran serios inconvenientes para seguir el razonamiento en una exposición oral general, es factible que el profesorado acuerde realizar períodos de aportación de información más cortos y pautados que permitan dar respuesta a esta necesidad específica de este grupo de alumnos.

Las unidades docentes como el equipo educativo, la comisión de coordinación pedagógica, la tutoría, etc. favorecen que las necesidades específicas de un grupo de alumnos o de cada uno de ellos individualmente sean detectadas y atendidas lo más rápidamente posible y de modo global e impiden, al mismo tiempo, que éstas acaben por demandar de los profesores la puesta en marcha de medidas extraordinarias. Éstas son mucho más costosas de desarrollar ya que el proceso se complica a medida que el tiempo transcurre sin que el alumno reciba una respuesta específica.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y NORMATIVA DEL CENTRO

Manteniéndonos en el nivel de la organización, pero situándonos ahora en la perspectiva del alumno, podemos afirmar que la existencia en el centro de estructuras de participación de los alumnos y alumnas es indispensable para que las actividades educativas y de aprendizaje tengan en cuenta los intereses, opiniones y capacidades de aquéllos. La intervención de los estudiantes en su proceso educativo y de aprendizaje les permite, por una parte, hacer explícitas sus necesidades y expectativas, lo que facilita que el profesorado planifique y lleve a cabo su actividad de acuerdo con las características de aquéllos y, por otra, sentirse, en

cierta forma, copartícipes de sus progresos. También se logra, al mismo tiempo, que el instituto sea un espacio adecuado para la relación personal satisfactoria entre todos los implicados.

Si todo ello se consigue es muy probable que dispongamos de un ámbito adecuado en el que la influencia educativa se desarrolle basándose en el diálogo y la interacción entre todos sus miembros y que la interrelación entre los distintos órganos de participación del centro esté presidida por la colaboración y la complementariedad en el desarrollo de sus respectivas funciones.

Por eso, es muy importante, por ejemplo, que los alumnos y alumnas participen, de forma ponderada, en la Junta de Evaluación tanto tomando nota de la opinión que les merece a los enseñantes la marcha del grupo y de los criterios y argumentos utilizados para su valoración, como aportando su visión y reflexión particular del proceso de enseñanza y aprendizaje acontecido y de las causas que consideran que mejor interpretan su rendimiento. Esta tarea sólo se podrá llevar a cabo adecuadamente si, por una parte, se potencia la figura del delegado y delegada y de su junta como piezas fundamentales de participación y si, por otra, se establece que, en la tutoría de grupo en que el tutor o tutora participa, se abordan, entre otras, las cuestiones referidas a las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

En este mismo marco de atención a la diversidad, es en el que cobra importancia la normativa que regula la vida del instituto, ya que la puesta en práctica de las reglas de funcionamiento que se establecen puede facilitar o dificultar que se contemple la pluralidad de características de los estudiantes y la posibilidad de dar respuestas educativas adecuadas a los mismos. Desde esta perspectiva, es importante que las normas integren la pluralidad de culturas y sensibilidades educativas de los estudiantes que conviven en un mismo instituto, puesto que algunas veces se observa que éstas responden sólo a los alumnos y alumnas catalogados como “buenos estudiantes” con grandes expectativas en los estudios y, en consecuencia, les favorecen particularmente.

La regulación de la convivencia que se concreta en el Reglamento de régimen interno debe basarse en el diálogo –es decir, evitar al máximo el establecimiento sistemático y continuado de sanciones– y en el consenso y la negociación que aseguran el acuerdo y la cooperación entre los componentes del instituto. La armonización de las distintas concepciones que se manifiestan ante cualquier actividad educativa y la concertación de las conductas de enseñantes y estudiantes es el mejor modo de considerar las peculiaridades del alumnado tanto en relación a sus reflexiones y razonamientos como respecto a su estilo de aprendizaje. Hay que ser cautos en la elaboración de los reglamentos de los centros ya que incluyen determinadas reglas que concretan algunos aspectos del currículum objeto de enseñanza y aprendizaje, aún en la etapa: llevar el material necesario para el desarrollo de una unidad didáctica, llegar puntual al inicio de la clase, etc. En este caso, el recurso a la sanción sin otra mediación es, en definitiva, el recurso a una determinada metodología didáctica que, de analizarse, podría no corresponder con los criterios utilizados por el profesorado, en este mismo ámbito, en otra dimensión de su trabajo en el centro.

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se ha reiterado en este capítulo que una enseñanza adaptativa implica todos los aspectos y niveles de toma de decisiones que se producen en los centros, por lo que afecta también a las decisiones relativas a los componentes curriculares. El Proyecto curricular de centro constituye un primer ajuste del currículum oficial a las características del instituto y su entorno, por lo que deben figurar medidas educativas de calidad que contemplen todos los elementos de la vida educativa (de currículo, de agrupamientos, de organización, de tutoría, de orientación, de normativa, etc.) que sirvan de referente al quehacer cotidiano, facilitando que éste se ajuste, más fácilmente, a las características de todos los alumnos del centro en general y de cada alumno o alumna en particular. En este sentido existen una serie de decisiones relativas a cada uno de los elementos que componen el Proyecto curricular (contextualización de los objetivos, contenidos escolares, orientaciones didácticas y de evaluación, etc.), de las que trataremos a continuación, que el equipo docente debe adaptar si quiere asegurar el desarrollo de una práctica basada en los principios de atención a la diversidad señalados.

Los objetivos educativos deben integrar, equilibradamente, los cinco tipos de capacidades que configuran el currículum de la etapa (motrices, cognitivas, de relación interpersonal, de equilibrio personal y de inserción y actuación social) puesto que todas contribuyen al desarrollo armónico de los jóvenes. En este contexto, se pueden destacar y reforzar algunas de esas capacidades en función de las características de los estudiantes y del entorno, bien porque existen determinadas carencias que les impiden conseguir los objetivos generales de la etapa –dificultad en relación a la comprensión de textos formales y científicos como los que están presentes en los libros de texto, el tipo de entorno social y familiar que se caracteriza por una escasa utilización del lenguaje dialógico y argumentativo, etc.– bien porque priorizar el desarrollo de determinadas capacidades facilita el acceso de determinados alumnos a los objetivos que no se conseguirían por otros caminos. Por ejemplo, las actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades de inserción social generan una mejor disposición y motivación de los alumnos para el aprendizaje y favorecen el desarrollo de otras capacidades (cognitivas y lingüísticas o motoras) que si se tratara de actividades centradas unidimensionalmente en aquellas capacidades para las que los alumnos tienen una disposición inicial mínima.

La determinación de los contenidos de las distintas áreas debe garantizar la presencia equilibrada de los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) ya que se trata de fomentar el logro de objetivos variados por parte de los alumnos. Sin embargo, destacar y primar algunos de acuerdo con las peculiaridades de los estudiantes es una práctica aconsejable, ya sea porque éstos presenten niveles de conocimiento y dominio poco adaptados a las exigencias de la etapa –escasa aplicación de determinadas técnicas de aprendizaje y estudio, poca valoración del trabajo bien hecho y bien acabado–, ya sea porque determinados contenidos, sobre todo de procedimientos y de actitudes, contribuyen en

mayor medida a la consecución de otros contenidos y objetivos relevantes de área –obtención y análisis de la información, aceptación y ofrecimiento de ayudas– y de los contenidos de éstas –lectura y análisis de información estadística y gráfica sencilla, sentido crítico y de la responsabilidad–, ya sea, finalmente, porque el aprendizaje de determinados tipos de contenidos (la cooperación, el trabajo en equipo, los procedimientos de elaboración de información, etc.) favorece una mejor adaptación del alumno a las exigencias del currículum de la etapa que otros tipos de contenidos.

En este mismo orden de cosas, es esencial que la elaboración de los criterios de evaluación tome como referente los objetivos y contenidos destacados en el Proyecto de currículum de centro. Los profesores intentarán considerar no sólo el progreso de los alumnos y alumnas en este sentido sino también los procedimientos e instrumentos base de su práctica educativa. El empleo de metodologías didácticas variadas permite al profesorado reunir información valiosa y complementaria sobre las estrategias de aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, les ayuda a ir ajustando la propia práctica educativa a sus necesidades y progresos. Los procesos evaluativos han de basarse en reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes en situaciones diversas, por ejemplo: trabajando individual y colectivamente; en emplazamientos de la realidad escolar, productiva, social, etc. y, precisamente por ello, utilizando instrumentos de evaluación también variados, por ejemplo: de producciones orales, escritas, gráficas, etc.

Esta misma dirección de la práctica evaluativa debe conservarse en las decisiones relativas a los criterios de promoción y acreditación o titulación del alumnado, en el sentido de establecerlos limitándolos a los aprendizajes considerados básicos en el Proyecto curricular de centro, es decir, aquellos sin los que éste no estaría en condiciones de iniciar otros aprendizajes posteriores, aun contando con las ayudas y adaptaciones que necesariamente se le prestarán. Esto remite al profesorado del centro, inexcusablemente, a realizar una valoración cualitativa y no cuantitativa de los alumnos –como sería la que se efectúa elaborando una relación de áreas suspendidas y aprobadas–. La primera requiere reflexión, diálogo y consenso del profesorado entorno, exclusivamente, a las capacidades esenciales contenidas en los objetivos generales, desarrolladas y aplicadas en contenidos y contextos de aprendizaje diferentes y, en consecuencia, pueda esperarse que los alumnos y alumnas los alcancen mostrando tipos, niveles y grados diferentes de adquisición. La capacidad de planificar y anticipar se puede adquirir en grados distintos, pero igualmente útiles al desarrollo de capacidades de la etapa por lo que no sería lícito que se exigiese únicamente en situaciones escolares y eruditas eludiendo contextos relacionados con la realidad social como: proyectar y llevar a cabo el itinerario de búsqueda de empleo o la construcción de un instrumento tecnológico, etc.

En relación con la concreción de los aspectos metodológicos en el Proyecto curricular es conveniente que, además de ser variados y plurales, se adopten, como indispensables, los métodos y procedimientos de cada disciplina científica no sólo porque su comprensión y aplicación posibilita el aprendizaje de los contenidos de diferentes materias sino también porque dichos métodos de elabora-

ción del conocimiento están en la base de la mayoría de las áreas, lo que favorece el desarrollo del alumno en distintos contextos de saber y de experiencia escolares.

Una interacción de calidad, en especial entre la persona adulta con todos y cada uno de los estudiantes basada en el diálogo y el intercambio favorece la concreción de ayudas diversas adaptadas a las necesidades de los alumnos. En este sentido, es oportuno que se establezcan, entre los profesores y profesoras, criterios que procuren agrupamientos distintos que posibiliten el mejor aprendizaje de los jóvenes y, por tanto, que reciban las ayudas más convenientes y precisas. De ello hay referencias en un punto de este capítulo y en capítulos posteriores de este mismo libro.

Finalmente, hay que mencionar la importancia de integrar en las decisiones globales del instituto los acuerdos referidos a la optatividad en la etapa y el Plan de Acción Tutorial y Orientación Escolar y Profesional a los que nos referiremos con más detalle a continuación.

LA OPTATIVIDAD COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

La optatividad configura, junto al espacio común, el curriculum de Educación Secundaria. En consecuencia, la finalidad que persigue es contribuir a la adquisición de las capacidades básicas que promueven los objetivos generales, mediante el desarrollo de propuestas educativas cercanas a los intereses y modos de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Por consiguiente, la optatividad hay que considerarla como componente esencial e indispensable de la formación básica de la etapa, objetivo que comparten las áreas ordinarias y universales. La mayor potencialidad como respuesta a la diversidad radica en que las propuestas de optatividad pueden moldearse y ajustarse a las necesidades del alumnado y permitirle actividades más próximas a sus expectativas y posibilidades que son más difíciles de atender en la parte común del curriculum.

Desde esta perspectiva, las materias optativas han de diseñarse tomando como referente los objetivos generales y, en especial, las capacidades que se han destacado y priorizado por parte del profesorado del instituto, como pueden ser, por ejemplo, la comprensión oral y escrita, la producción de textos variados de distinta complejidad con diferentes medios, la elaboración de múltiples procedimientos y estrategias en la resolución de problemas, el progreso en la configuración de una imagen ajustada a sus posibilidades, etc.

Dichos objetivos generales constituyen el fundamento para identificar, seleccionar y organizar los contenidos que, por sus características, resultan más estimulantes e interesantes para los alumnos y alumnas, ya que cimientan la configuración de una serie de experiencias de aprendizaje que, al mismo tiempo que refuerzan e insisten en los objetivos señalados, se ajustan mejor a las expectativas, preocupaciones y niveles de conocimiento de los estudiantes.

La oferta de optatividad no ha de transformarse en el dispositivo automático de refuerzo que el profesorado pone mecánicamente en funcionamiento ante

cualquier dificultad de aprendizaje y que se concreta a modo de recuperación o repaso repetitivo e insistente de los contenidos de la parte común. No se trata, pues, de ofrecer más de lo mismo sino de alcanzar los objetivos indispensables de la etapa a través de itinerarios y contenidos distintos y diversificados, conscientes de que las necesidades del alumnado determinan la diversidad de la oferta de contenidos.

Así, lejos de extrañarnos que unos mismos objetivos generales se promuevan y se desenvuelvan mediante, por ejemplo, la constitución de un grupo instrumental que persigue la realización de un pequeño y simple concierto musical o a través del diseño y construcción de la maqueta del instituto o mediante la lectura de cierta novela o la profundización sobre el análisis de determinadas sustancias químicas que constituyen algunas drogas, etc., deberíamos analizar las peculiaridades de dicha oferta optativa y su eficacia para el desarrollo de determinadas capacidades por vías alternativas y complementarias a las habituales. No tiene mucho sentido que el debate sobre optatividad en secundaria se centre en realizar una oferta de materias optativas proporcional y equilibrada a la de las áreas comunes, pues lo esencial del mismo es elaborar una que ayude a la consecución y desarrollo de los objetivos generales mediante los contenidos que lo posibiliten mejor.

En esta perspectiva, es conveniente que las diferentes ofertas optativas se diseñen de acuerdo con determinados principios y criterios, entre los que hay que reseñar los que trataremos a continuación. Cabe señalar, en primer lugar, que el profesorado se encuentra ante una inmejorable oportunidad de encontrar temas que interesen más al alumnado, de tal manera que los conocimientos que se aborden puedan conectar mejor con las situaciones sociales y culturales que encuentra cotidianamente el alumnado, con sus vivencias y les procure elementos para responder a sus preocupaciones. Por eso, es importante utilizar tanto la observación y análisis de la realidad de los jóvenes y su entorno como el diálogo y contraste de pareceres con éstos que permita negociar las cuestiones de aprendizaje que, sin renunciar a la obtención de los objetivos generales, mejor se ajustan a la realidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Muchas veces ello conlleva que las materias optativas se organicen de forma interdisciplinar, globalizada y mediante proyectos, puesto que esta manera de proceder facilita, en mejor medida, que los temas diseñados tengan mayor conexión con la realidad. En efecto, estos tres procedimientos tienen en común que permiten estructurar el currículum alrededor de cuestiones y contextos más cercanos al alumnado, lo que a su vez posibilita que algunos contenidos, normalmente los que producen mayor interés, se conviertan en la base para introducir el aprendizaje de otros, mucho más complejos, favoreciendo, por un lado, que estos últimos se perciban como necesarios y funcionales y dando vía libre, por otro, para realizar combinaciones y clasificar los contenidos de acuerdo con los intereses, motivaciones y capacidades de los estudiantes.

Ajustar la oferta optativa en base a estos criterios conlleva relacionar distintos contenidos (que ya están enlazados en la realidad cotidiana) lo cual, además de posibilitar su comprensión, su aplicabilidad a situaciones vivenciadas, facilita

que los alumnos y alumnas desarrollen mejor la capacidad de relación que, curiosamente, aparece como fundamental en la mayoría de las áreas de la Educación Secundaria, y que resulta una ayuda incalculable para los chicos y chicas que tienen dificultades de aprendizaje.

De todos modos, aunque se considere que esta manra de proceder potencia y favorece el aprendizaje de todos los alumnos, no debe entenderse que deba ser la única forma de organizar el curriculum de las materias optativas por lo que, en algunas ocasiones, puede ser conveniente estructurar un tema disciplinariamente, sobre todo, en aquellas ocasiones en que se desee profundizar en determinados aspectos.

En esa misma línea es conveniente, en segundo lugar, que en el instituto existan también materias optativas que se estructuren tomando como eje organizador de los conocimientos los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, pues, como se sabe, existe pluralidad y variedad de formas de acceso al curriculum. Así, se observa que determinados estudiantes encuentran el camino más llano para alcanzar los objetivos propuestos cuando los aprendizajes toman como elemento organizador y conductor los contenidos de tipo procedimental o actitudinal, por eso es fundamental encontrar procedimientos y actitudes que estén presentes en todas o en la mayoría de las áreas para que sirvan de componentes aglutinadores y vehiculares de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, contenidos tan transversales y potenciales en la etapa como el trabajo cooperativo, la utilización y comunicación de la información, la generación de hipótesis, su contrastación y la elaboración de conclusiones, etc.; la solidaridad y la convivencia, el interés por mantener la convivencia y la participación, el tomar conciencia de la necesidad de participar en la elaboración de normas y de colaborar en la puesta en marcha de ciertas tareas, etc., pueden servir de eje vertebrador de los temas de las materias optativas.

En tercer lugar, las materias optativas son ocasiones privilegiadas de información y orientación académica y profesional. En efecto, las cuestiones curriculares se diseñan para que informen y guíen tanto sobre diferentes campos profesionales y laborales como sobre los procesos de inserción en el mundo laboral. Esto se plantea de diferentes modos, mediante la elaboración de una propuesta de optativas específicas cuyos contenidos se refieren a temas nucleares y centrales de los aprendizajes ('como buscar trabajo', 'inserción a la vida activa', módulos concretos sobre algún ámbito profesional como, por ejemplo, la electricidad-electrónica, etc.); a través de la relación entre contenidos de las optativas con aspectos del desarrollo de algunas profesiones y oficios, por ejemplo, algunos conocimientos de química y su correspondencia con la elaboración de colonias y otros productos cosméticos; la construcción de una estantería y su conexión con un taller de carpintería; etc. y, además, se concreta también haciendo explícito el enlace entre algunos contenidos y estrategias y la solución de problemas de la vida cotidiana: algunos temas del área de Lengua sirven para que los alumnos se preparen mejor para realizar entrevistas de trabajo y cartas de presentación para el empleo; determinados aspectos del área de Matemáticas les pueden ser útiles también para interpretar las nóminas laborales; etc.

Este planteamiento de la optatividad en la Educación Secundaria sitúa las materias diseñadas en inmejorables condiciones para que el profesorado pueda llevar a la práctica, en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, los ajustes curriculares necesarios de acuerdo con las características de los estudiantes, puesto que su elaboración ha considerado buena parte de éstas. Esto es importante reseñarlo dado que existe la falsa idea de que los chicos y chicas que han escogido determinada materia optativa, por el simple acto de escogerla, poseen la motivación, el interés y el nivel de conocimiento necesarios para poder cursarla autónomamente, sin requerir ningún tipo de ayuda y de adecuación por parte de los profesores y profesoras.

El valor que puede tener la parte opcional del currículum en los procesos orientativos depende de que los alumnos y alumnas participen activamente. Efectivamente, la elección de materias optativas debe servir para que cada alumno y alumna progrese en la confección de su propio proyecto e itinerario académico-profesional, fundamentado en la adecuación de sus expectativas y capacidades a los requerimientos de la etapa. Para ello es necesario que los alumnos sean informados adecuadamente sobre las optativas que se le ofrecen especificando al máximo la finalidad que persigue cada una de ellas (por ejemplo, qué capacidades de los objetivos generales destaca y pretende trabajar más insistentemente, etc.); señalando tanto qué contenidos se trabajaran, como si lo que se desea es profundizar en ellos o bien reforzar sólo algunos aspectos e indicar además las actividades de aprendizaje relevantes que se impulsarán durante el desarrollo de la misma.

Junto a la información, los alumnos deben analizar y reflexionar sobre sus expectativas, deseos, intereses y posibilidades en ese momento respecto a los aprendizajes de la etapa general y de las optativas en particular. Todo ello debe conducirles a integrar los dos ámbitos señalados de forma que puedan decidir cuál es la optativa que les conviene escoger en ese momento.

Los estudiantes de Educación Secundaria no pueden llevar a cabo sin ayuda el proceso de selección descrito. En este sentido, los profesores y profesoras que imparten docencia en su grupo puede informarles sobre las materias optativas y ayudarles a reflexionar sobre sus propios intereses de adquisición de conocimiento en diferentes áreas.

Es esencial que el equipo educativo de un grupo, coordinado por el tutor o tutora, analice la situación de cada muchacho o muchacha en concreto y determine, de forma razonada y fundamentada, el tipo de materias optativas que le conviene escoger de entre las existentes y puedan comunicárselo para intercambiar opiniones y negociar aquéllas que cursará finalmente. Sin esta sucesión de actividades se corre el grave riesgo de que los alumnos y alumnas elijan según información incompleta y distorsionada y opten, por tanto, ante la angustia de escoger sin conocimiento de causa, por seguir el criterio de “emplear el menor esfuerzo posible”, tan alejado habitualmente del desarrollo de sus intereses y de las propias necesidades educativas.

Una vez que la Junta de Evaluación de un grupo decide los criterios a seguir por determinados estudiantes para cursar la optatividad, puede ocurrir que éstos

no encuentran ofertas ajustadas a sus necesidades. El centro debe prever dicha situación y orientar el diseño y elaboración de materias optativas por parte de los departamentos didácticos para que respondan a la pluralidad y diversidad de las necesidades del alumnado. El Proyecto curricular puede integrar los criterios e instrumentos que guiarán el proceso y los criterios base de la confección de horarios de optatividad que favorezcan la multiplicación de la oferta los alumnos y la igualdad de oportunidades de elección. El hacerlas coincidir en una misma franja horaria facilita la elección de los alumnos siempre que se disponga del espacio y de los profesores necesarios para mantener acordes la demanda de los alumnos y la oferta, y en relación simultánea con los objetivos y necesidades educativas.

OTRAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: REFUERZOS, DESDOBLES, AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES, DECISIONES LIGADAS A LA PERMANENCIA UN AÑO MÁS EN UN CICLO O CURSO

Entre la relación de ayudas que los alumnos y alumnas, de acuerdo con sus necesidades, reciben de los profesores de un centro se encuentran también: el establecimiento de refuerzos, de desdobles de grupos, de agrupamientos flexibles de alumnos y la permanencia del alumno un año más en un ciclo o curso. Debemos considerar estas medidas específicas como habituales en cuanto que deben plantearse, por una parte, como un continuo de las múltiples actuaciones que los enseñantes realizan para atender la diversidad de los estudiantes y, por otra, porque se utilizan como ayuda a alumnos que siguen el mismo currículum que los demás de su grupo clase. En general, se caracterizan por ayudar a determinados alumnos y alumnas a seguir progresando en los aprendizajes de la etapa y por plantearse, toda vez que los profesores y profesoras han desarrollado otras ayudas, que se han revelado como insuficientes.

La caracterización de dichas medidas lleva forzosamente al equipo de enseñantes de un mismo grupo clase a analizar y valorar la conveniencia de su desarrollo para determinados chicos o chicas, pues, como se sabe, ni todos las requieren, ni se llevan a cabo en todas las áreas. Dichas medidas destacan por su singularidad en el proceder ordinario del instituto lo que influye, en ocasiones, en la motivación y el ánimo de los alumnos y alumnas a los que se dirigen. La reflexión, el contraste de pareceres y la negociación con los enseñantes sobre la conveniencia de que determinados estudiantes se aprovechen de las actuaciones mencionadas ha de presidir su aplicación en el centro. Conviene, pues, preguntarse en qué circunstancias es oportuno emplearlas y en qué condiciones deben desarrollarse para permitir que todos y cada uno de los alumnos o alumnas obtengan el mayor aprovechamiento posible de su aprendizaje y, en consecuencia, progresen en el ciclo o curso.

Las medidas señaladas no son otra cosa que formas distintas de agrupamiento y organización del grupo y el alumnado, por lo que en sí mismas no generan modificaciones substanciales ni en la práctica del enseñante ni en el rendimiento

de aquel. Por eso, lo esencial es definir el contenido y actividad que debe configurar un nuevo agrupamiento diferente del grupo ordinario y, previamente a tomar cualquier decisión relativa a su aplicación, es imprescindible que el instituto establezca los criterios que, en este sentido, han de regular el comportamiento de los distintos profesionales y los consigne en el Proyecto curricular.

El argumento esencial que justifica estas medidas es que permitan ajustar y adecuar más y mejor la enseñanza a las necesidades educativas de determinados estudiantes y proseguir con éxito los aprendizajes que el instituto exige para todos los del mismo ciclo. Dicho de otra manera, la potencialidad y significatividad de estos agrupamientos se la confiere, básicamente, el currículum que se sigue en el aula, de tal forma que los alumnos y alumnas efectúen actividades de aprendizaje satisfactorias y constaten sus aportaciones al resto de compañeros.

Este planteamiento evitará que las medidas se conviertan en un fin en sí mismas e incluso en un recurso de aplicación fácil y mecánica para responder a las necesidades de algunos alumnos con determinadas dificultades y evitará también que se mantengan sin que su desarrollo sea objeto de ninguna valoración o auto-crítica. Así, se observa que, cuando algunos chicos o chicas no “siguen” las enseñanzas tal como inicialmente estaban programadas se proponen refuerzos, desdobles, repeticiones lo que convierte su empleo en algo puramente técnico y tecnocrático. Las mismas condiciones educativas que dificultaron su progreso en el grupo clase ordinario vuelven a reproducirse de nuevo, dado que no se trata simplemente de cambiar la disposición del grupo clase sino de hacer más efectiva, ajustada y directa la ayuda del profesor al alumno. Por eso, no es extraño que se genere un sentimiento de frustración de las expectativas de los profesores sobre la relevancia de estas medidas que les lleve, finalmente, a no seguir intentándolo. El profesorado que se halla en esta situación demandará recursos extraordinarios y especializados o mudará constantemente de formas organizativas que le impiden valorar los resultados obtenidos y seguir ajustando la propuesta inicial. Entre las medidas de atención a la diversidad que deben tomarse en consideración se encuentran las que señalamos a continuación.

En primer lugar conviene precisar las causas que ocasionan que determinados estudiantes no aprovechen suficientemente las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en su grupo habitual. Para ello cabe analizar las circunstancias educativas que se dan en el aula centrándose, por una parte, en las ayudas complementarias que el profesorado ofrece a aquellos alumnos y alumnas para que efectúen sus aprendizajes y, por otra, en las respuestas que éstos llevan a la práctica.

Solamente cuando se realizan medidas de ajuste y adecuación de la práctica pedagógica a las características de esos chicos y chicas –en especial de estrategias metodológicas, organizativas, de materiales curriculares y de procesos de evaluación– y éstos son incapaces de continuar aprendiendo es cuando hay que buscar nuevas formas de agrupamiento que les brinden apoyos más específicos, más acordes con sus necesidades educativas.

Las situaciones son distintas de unas áreas a otras y de un profesor a otro por lo que dichas medidas no podrán aplicarse de igual manera en unas circunstan-

cias u otras ni siempre referidas a las mismas áreas como ocurre, por ejemplo, en muchas ocasiones, en las áreas calificadas como instrumentales (Lenguaje y Matemáticas). Algunas veces se ha observado cómo un enfoque más funcional del área de lenguaje, que se plantee también en otras áreas, ha sido suficiente para que la mayoría de estudiantes aprenda correctamente.

En segundo lugar, hay que concretar el curriculum que deben cursar los alumnos y alumnas que tienen dificultades de aprendizaje haciendo explícitos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estrategias metodológicas en el(las) área(s) correspondiente. Llegado este punto, es el momento de que el profesorado resuelva sobre la forma organizativa y de agrupamiento que mejor permite progresar a los estudiantes en relación al curriculum que él mismo ha acordado. Dicho de otra manera, la forma organizativa adoptada debe posibilitar la práctica de actividades de enseñanza y aprendizaje que requiere el alumnado para seguir avanzando escolarmente.

En tercer lugar, es indispensable que los aprendizajes que se proponen en las áreas que realizan desdoblamientos, grupos flexibles y refuerzos estén íntimamente ligados a los que están diseñados para el correspondiente ciclo o curso, de tal manera que el nuevo agrupamiento brinde, básicamente, una enseñanza más individualizada, gracias a que el alumno recibe las ayudas que era imposible ofrecerle en el grupo clase ordinario. Por eso es importante que las programaciones didácticas que elaboran los departamentos didácticos contemplen, en toda su extensión, dichas modificaciones. En la medida de lo posible, es conveniente que sea el mismo profesor o profesora del grupo habitual quien asuma, también, la enseñanza de la reciente organización o en su defecto que los profesionales implicados se coordinen.

En cuarto lugar, en los grupos flexibles, los enseñantes suelen debatir si el grupo se divide por la mitad siguiendo el criterio de orden de lista ("hasta la P"), o bien otros criterios o si realiza agrupaciones, no necesariamente del cincuenta por ciento de los alumnos de la clase, siguiendo criterios acordes con las necesidades educativas de los alumnos. En el supuesto de adoptar la primera fórmula se corre el grave riesgo de que en los distintos agrupamientos establecidos se reproduzcan, al menos en lo que se refiere a las características de los alumnos, las mismas circunstancias que imposibilitaban atender sus necesidades. En cualquier caso, el criterio que debe presidir la decisión es que, la nueva situación asegure que los estudiantes obtengan los apoyos y soportes necesarios para seguir progresando en el curriculum del ciclo o curso.

De las medidas reseñadas, es conveniente, dada su singularidad, dedicar mayor atención a la permanencia un año más en un ciclo o curso, es decir, a la "repetición", pues, en ciertos casos, se convierte en un recurso fácil para algunos alumnos o alumnas que impide, en numerosas ocasiones, el desarrollo de otras medidas menos traumáticas. La repetición es una alternativa excepcional que impide a los estudiantes continuar su escolarización con sus compañeros habituales y que, además, informa públicamente de su inmadurez académica e incapacidad de proseguir la escolarización ordinaria, con efectos negativos para el desarrollo de un autoconcepto positivo. Además, su concreción en los institutos

implica, normalmente, modificaciones del Proyecto curricular de la etapa, de las programaciones de aula y de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Ésta debe plantearse únicamente cuando las posibilidades ordinarias y medidas específicas de atención a la diversidad no son suficientes para lograr que ciertos chicos y chicas alcancen los objetivos de la etapa y el currículum que, con carácter general, se ha establecido en el Proyecto curricular del centro.

La aplicación de esta medida debe darse coordinada con todas las demás y, a su vez, servirles de complemento, por lo que tiene sentido utilizarla siempre que, una vez agotadas todas las otras opciones de atención a la diversidad, haya indicios suficientes de que los alumnos a quienes se dirige continuarán promocionando en el ciclo o etapa, aunque sea con ayudas singulares. Para ello, es indispensable que el equipo de profesores y profesoras, con el asesoramiento y colaboración del psicopedagogo, lleven a cabo una valoración pormenorizada de las necesidades del alumnado correspondiente para que determinen que éste solamente progresará en el currículum de la etapa si permanece un año más en el ciclo o curso. Ahora bien, debemos evitar plantear la toma de decisiones sobre la promoción del alumno, como ocurre muchas veces, en función del número de áreas que ha suspendido (normalmente bastan tres suspendidas para reperir curso). El referente de las toma de decisiones a que nos referimos será el desarrollo realizado por los estudiantes en relación a las capacidades presentes en los objetivos generales de la etapa y área que les permitan detectar si pueden continuar su grupo habitual con los ajustes y adaptaciones curriculares necesarios. Se olvida demasiadas veces que determinados muchachos o muchachas están en condiciones de realizar con éxito sus aprendizajes en el siguiente curso si disponen de los apoyos necesarios.

En este sentido, el año de “repetición” no tiene que reproducir las circunstancias educativas y de escolarización que provocaron en los estudiantes desajustes tan considerables. Por el contrario, es esencial que se acompañe de una propuesta curricular y organizativa en la que, presumiblemente, dado su carácter extraordinario, se formularán adaptaciones curriculares en el conjunto de las áreas para que el alumnado desarrolle el currículum del ciclo correspondiente. Si no se procede de esta manera, los alumnos y alumnas afectados perciben rápidamente que se encuentran ante la misma situación educativa del año anterior lo que disminuye sus escasas expectativas de aprendizaje y la “repetición” pierde todo su sentido.

LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC)

En los institutos, suelen existir alumnos y alumnas para los que, por sus necesidades, las disposiciones de atención a la diversidad reseñadas hasta este momento son insuficientes y requieren, por tanto, actuaciones extraordinarias. Son estudiantes que necesitan modificaciones substanciales de los objetivos generales, de los bloques de contenido y de los criterios de evaluación por lo que, al igual que en la permanencia un año más en un ciclo o curso, previamente a la

aplicación de estas acciones es indispensable que durante su escolarización haya disfrutado de las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad.

La L.O.G.S.E. prevé una vía de planificación de la actividad educativa que respete y pueda satisfacer las necesidades de estos chicos y chicas en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Así, en el primer punto del artículo 23 de dicha Ley Orgánica se establece que «[...] en la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general».

Si se analiza dicha norma en profundidad y también el artículo 13 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, no cabe sino llegar a una serie de consideraciones que sobre esta medida y su aplicación realizaremos a continuación.

En primer lugar, la diversificación curricular (d.c.) es una manera peculiar de adaptación curricular que supone, entre otros aspectos, la sustitución o modificación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación e incluso de áreas tal como se establecen en la etapa. Es decir, la d.c. se convierte en una vía excepcional de atención a la diversidad que consiste en adaptar el currículum y la organización de la E.S.O. a las necesidades educativas de ciertos estudiantes y que tiene como finalidad, como el resto de actuaciones expuestas en este libro, ayudarles a desarrollar las capacidades reseñadas en los objetivos generales y, en consecuencia, a alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Así pues, la d.c. se ubica en la propia Educación Secundaria Obligatoria como una más de las actuaciones educativas que están previstas en los institutos para atender la diversidad de necesidades existentes y orientada, sobre todo, para los alumnos que tienen mayores dificultades para progresar en su aprendizaje.

En segundo lugar, es preciso que el equipo de profesores y profesoras, con el asesoramiento y colaboración del psicopedagogo, lleve a cabo la valoración de las necesidades educativas de los correspondientes chicos y chicas que les permita obtener información rigurosa y fehaciente de que éstos requieren de aquellas actividades para progresar en el currículum de la etapa. Por tanto, la mencionada evaluación debe analizar, por una parte, los contextos escolares en que está inmerso el alumno o alumna, en especial, los que se refieren a la dinámica más global y general del instituto (aspectos referidos al desarrollo del Proyecto educativo y curricular, a la organización y estructura, a la normativa de funcionamiento, etc.) y a las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula (la práctica del profesorado, los materiales curriculares que se emplean, el clima social que existe en el aula, las respuestas del alumnado, etc.), puesto que, muchas veces, modificaciones de las condiciones educativas ordinarias son suficientes para el avance de algunos estudiantes y, por otra parte, hay que valorar las capacidades de cada chico o chica, es decir, el nivel de conocimiento que éstos tienen respecto al currículum acordado en la etapa, para obtener datos

sobre su grado de desarrollo de capacidades y de aprendizajes en relación a los objetivos y contenidos del conjunto de las áreas, que nos ayuden a identificar las ayudas pedagógicas que precisan.

En tercer lugar, la d.c. debe aplicarse cuando los estudiantes tengan dieciséis años o vayan a cumplirlos durante el curso. Estos alumnos constituyen un colectivo muy diverso que, en común, se caracteriza por presentar considerables dificultades educativas y de aprendizaje en todas (o casi todas) las áreas que van asociadas, en la mayoría de los casos, a otros problemas provocados por el desinterés y la desmotivación por la enseñanza que se les plantea. En general, muestran aspectos de inadaptación escolar y se suma normalmente a la situación descrita una situación social, cultural y familiar y una historia escolar difícil, compleja y, en ocasiones, también se añaden problemas importantes de desarrollo personal.

Al mismo tiempo, este alumnado aspira y conserva expectativas fundadas de acceder a la titulación y admite voluntariamente continuar en la etapa aceptando las distintas actividades educativas que esta medida conlleva.

Es imprescindible que el Proyecto curricular establezca una serie de características y de aspectos en la elaboración y desarrollo de la d.c. que, por un lado, asegure que ésta no se convierte en una alternativa cómoda, en el sentido de que no se lleven a cabo otras actuaciones curriculares y organizativas cuando los estudiantes muestran dificultades, pues, su existencia es suficiente para resolver éstas, y que, por el otro, garantice que esta medida no se transforme en una vía paralela a la propia E.S.O. y, por tanto, discriminatoria en cuanto que impide la obtención de la titulación.

La diversificación curricular debe estar presidida por dos principios generales, igual de necesarios e importantes:

- a) máxima normalización, es decir, que los alumnos participen, lo más posible, de las experiencias de aprendizaje y curriculares y de las formas organizativas y de agrupamiento que se han previsto, con carácter general, para todos los integrantes del segundo ciclo de la E.S.O.;
- b) máxima respuesta individualizada a las necesidades educativas de los chicos y chicas para que se produzca el desarrollo de éstos, por lo que es fundamental atender, por encima de todo, a sus niveles actuales de conocimiento, a sus intereses para que los aprendizajes les sean funcionales y al incremento positivo del concepto de sí mismos.

Con estas premisas que deben teñir las distintas actuaciones de la d.c., hay que proceder a tomar las decisiones precisas:

- La propuesta curricular que cursarán los alumnos debe tener como referente los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de la E.S.O. con las adaptaciones y modificaciones correspondientes, lo cual posibilitará la obtención del título y evitará la discriminación.

Para ello es fundamental que, como consecuencia de la evaluación psicopedagógica anteriormente mencionada, el profesorado concrete los objetivos generales que debe alcanzar el alumnado destacando y subrayando las capacidades más significativas. Estas capacidades hay que referirlas a las distintas áreas para

que ayuden a identificar los bloques de contenido que mejor posibilitan la consecución de aquéllas. Este proceso conllevará, normalmente, priorizar y reforzar determinados contenidos puesto que el nivel de conocimiento del chico o chica en relación a ellos y sus intereses y expectativas así lo requiere. En muchos casos, debido a todas estas adaptaciones, no coincidirán exactamente con los bloques de contenido establecidos oficialmente. A continuación, hay que determinar los criterios de evaluación que, aunque tengan presentes los reseñados en el Proyecto curricular, deben referirse a los objetivos y contenidos escogidos.

En el transcurso de la actividad anterior suele ocurrir que los contenidos y el desarrollo de los objetivos se estructuran en torno a cuestiones y contextos de aprendizaje que, por su carácter funcional y de interés para los estudiantes, son más amplios que la simple área y contemplan contenidos de distintas materias (por ejemplo, el proceso de inserción laboral; la elaboración de un relato, novela, revista; la construcción de instrumentos tecnológicos como la de una estación meteorológica). Esto es importante, porque implica que el currículum, al menos en su mayor parte, se organiza en ámbitos de conocimiento más extenso, como anuncia el segundo apartado del artículo 13 del Real Decreto 1007/1991: «[...] el currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico y en todo caso incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos de ámbito científico-tecnológico.»

De todos modos, el mismo artículo señala que los alumnos cursarán, al menos, tres áreas tal como se contemplan en la estructura de la etapa, que deben coincidir con aquéllas en las que encuentren mayores posibilidades de realizar sus aprendizajes, incluyendo las ayudas y adaptaciones que requieran. Por tanto, no existe ninguna razón para que los chicos y chicas de diversificación no cursen dichas áreas con sus colegas del grupo ordinario al cual pertenecen.

- La estructura y organización del currículum de la d.c. puede tomar formatos distintos según las características de los estudiantes y de los institutos, pero todos ellos deben asegurar que éstos participen, al máximo, del ordenamiento regular que tienen sus compañeros.

En este sentido, el Proyecto curricular procurará que todas las programaciones de las áreas contemplen ajustes y adaptaciones variados y que las materias optativas se elaboren de acuerdo con los criterios dados en el apartado de este capítulo sobre optatividad, pues, de esta forma, al contemplarse las características y necesidades educativas de estos jóvenes, podrán cursarlas junto con los demás compañeros de grupo o curso.

Todo esto podría llegar a configurar una estructura curricular y organizativa de un programa de d.c., cuyo formato se parecería mucho al siguiente: tres o cuatro áreas del currículum básico y cursadas con su grupo natural; las materias optativas que coincidirían con las de la oferta general del instituto y, por tanto, realizadas con los colegas del mismo curso; el resto del currículum se organizaría mediante ámbitos de conocimiento más amplios y cursados en grupo diferente como si se tratase de un desdoblamiento; la acción tutorial sería la misma que la del resto de su grupo ordinario, por lo que se compartiría el espacio y tiempo de la tutoría grupal.

La coordinación del profesorado que imparten clase a los alumnos y alumnas que están inmersos en una diversificación curricular y de aquel con los Departamentos Didácticos ha de asegurarse por todos los medios para aunar esfuerzos e interrelacionar las distintas actividades que se llevan a cabo en cada área. Esto es muy importante, pues que, por un lado, las capacidades y objetivos generales destacados requieren que se desarrollen y se aborden en distintos contextos de aprendizaje y, por tanto, en todas las áreas y, por otro lado, los contenidos escogidos resultan ser, muchas veces, los que más contribuyen a alcanzar los objetivos, lo que coincide con los de tipo procedimental y actitudinal que están presentes en todas (o en la mayoría) las áreas.

Además, las características del alumnado que realiza una diversificación curricular exigen un mayor seguimiento y acompañamiento personalizado de su proceso educativo y de aprendizaje. Esto supone individualizar al máximo el Plan de Acción Tutorial del instituto lo que, a su vez, conlleva la cooperación de todos los enseñantes, coordinados por el tutor o tutora para que éstos realicen tareas de mayor contacto personal con cada alumno o alumna.

La diversificación curricular debe considerarse una medida más de atención a la diversidad de los institutos y, por tanto, hay que situarla en el continuo de actuaciones educativas que, en este sentido, lleva a cabo el profesorado. Pero se encuentra en un extremo de aquel por lo que, previamente a su uso, es indispensable desarrollar al máximo las diferentes medidas anteriormente mencionadas, así como las que se señalan en el siguiente capítulo, modificándolas cuando se produzcan desajustes durante el proceder educativo cotidiano y rehuyendo concentrar al final de la etapa y en acciones extraordinarias la atención a la diversidad de determinados estudiantes.

Como corolario de este capítulo hay que subrayar que la atención a la diversidad en los centros o institutos conlleva distintas medidas y posibilidades, que deben desarrollarse coordinadamente entre sí, puesto que se complementan y todas ellas persiguen posibilitar que los alumnos realicen los aprendizajes considerados básicos para obtener la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria. La atención a la diversidad compromete todos los niveles de concreción y toma de decisiones del currículum y, en consecuencia, a todos los profesionales y a las funciones que desarrollan los órganos de gestión del instituto.

CAPÍTULO III

La atención a la diversidad en el aula

Dolores Dolz. Miguel Soler

La atención a la diversidad en el aula supone la adopción de un conjunto de decisiones y de medidas encaminadas a ofrecer una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de los alumnos y alumnas que constituyen un grupo-clase.

Conviene insistir en que tales decisiones y medidas deben guardar estrecha relación con las adoptadas al respecto en el Proyecto educativo del instituto y, sobre todo, en el Proyecto curricular de etapa, de manera que quede asegurada la coherencia entre los acuerdos que se tomen con carácter general en el centro y las actuaciones concretas que se lleven a cabo en las aulas para dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Es más, como ha quedado reflejado en el capítulo dos de este volumen, buena parte de las medidas que se pueden poner en marcha para dar respuesta a necesidades concretas del alumnado (refuerzos, desdobles, agrupamientos flexibles, etc.) sólo son factibles si se han previsto oportunamente en la organización y funcionamiento del centro.

En el contexto del grupo-clase, atender a la diversidad entraña fundamentalmente, desde nuestro punto de vista, dos tipos de actuaciones que vale la pena diferenciar. Por una parte, aquellas que se relacionan con la planificación de la intervención educativa que se lleva a cabo con el grupo de alumnos o programación, por otra, las que se derivan de la puesta en práctica de dicha programación,

es decir, del trabajo de aula propiamente dicho, entendido como un conjunto organizado de actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten desarrollar una secuencia de unidades didácticas¹ a lo largo de un ciclo o curso.

Esta distinción resulta útil desde una doble perspectiva. En primer lugar, porque destaca la importancia de la programación como instrumento de planificación que permite organizar el trabajo en el aula y tomar decisiones –de manera anticipada– que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Y, en segundo lugar, porque se pone de manifiesto su carácter flexible, en el sentido de que la programación no debe ser un corsé que impida u obstaculice lo que venimos denominando una enseñanza adaptativa. La entendemos por el contrario como una hipótesis de trabajo que se pone a prueba mediante su aplicación en la práctica, y que debe ser objeto de revisión y ajustes como consecuencia de la interacción que se produce en el aula y de las necesidades concretas que van presentando los alumnos y alumnas del grupo.

En el presente capítulo se abordará la atención a la diversidad en el aula desde la doble perspectiva señalada. En primer lugar, nos referiremos a algunas decisiones fundamentales de programación e intentaremos mostrar que brindan una oportunidad privilegiada para favorecer la atención a la diversidad. Posteriormente abordaremos algunos aspectos más vinculados a la actividad de aula propiamente dicha que pueden ayudar a progresar a todos los alumnos y alumnas del grupo-clase. Por último, centraremos nuestra atención en la evaluación, por entender que ésta es uno de los instrumentos fundamentales para poder ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades educativas concretas que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto último no debe interpretarse en ningún caso como si la evaluación fuese una actividad netamente diferenciada de las tareas anteriores; si nos referimos a ella por separado es para poder analizar su papel específico en el ajuste continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN

Antes de entrar a considerar –desde el punto de vista que aquí nos interesa– las distintas decisiones que pueden, y deben, tomarse en las programaciones, nos parece ininteresante señalar algunos aspectos que ayudan a comprender el significado de esta tarea en el marco del proceso de concreción y adecuación curricular de los centros, tal como se ha planteado en el primer capítulo de este volumen.

¹ Entendemos aquí por *unidad didáctica* toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y responde en su máximo nivel de concreción a todos los elementos del currículo: *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*.

Programación de área y programación de aula²

La programación de las enseñanzas correspondientes a cada área de la E.S.O. es competencia, en primera instancia, de los respectivos departamentos didácticos. Cada uno de ellos debe elaborar su programación de área, a partir de los acuerdos generales que se hayan adoptado en el Proyecto curricular de etapa. La programación de área constituye, para el profesorado de cada departamento, el marco común de referencia para organizar su actividad docente en los diferentes ciclos y cursos de la etapa.

Por su parte, lo que denominamos programación de aula se refiere a la planificación y desarrollo de dicha actividad docente por cada profesor o profesora, y supone una adecuación –para el curso y grupo correspondiente– de la programación general del área establecida por el departamento respectivo.

Si mediante su programación general cada departamento organiza las enseñanzas del área que tiene encomendada a lo largo de la etapa, con la programación de aula cada docente debe especificar la secuencia de unidades didácticas que se desarrollarán en cada curso y grupo.

En el proceso de elaboración de la programación general de cada área, los departamentos tienen la ocasión de reflexionar y adoptar acuerdos compartidos sobre cuestiones relativas a organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área a lo largo de la etapa; metodología didáctica que se va a emplear; procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje de los alumnos; materiales y recursos didácticos, medidas de atención a la diversidad; etc.

Como puede comprobarse, son muchas y de distinta naturaleza las decisiones que competen a los departamentos a la hora de elaborar su programación de área. El conjunto de las mismas responde, en última instancia, a la necesidad de especificar, para cada área, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a lo largo de la etapa. Como ya hemos indicado, todas esas decisiones deben ser coherentes y concretar –desde la perspectiva del área– los acuerdos correspondientes que se hayan adoptado en el Proyecto curricular de etapa.

Entre las decisiones mencionadas se deberán incluir las relativas a las medidas de atención a la diversidad, pero en nuestra opinión éstas no deben entenderse como algo meramente añadido a los demás componentes que integran la programación; pensamos, por el contrario, que la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado debe estar presente, sobre todo, en las reflexiones y criterios que adopta cada departamento cuando selecciona y concreta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (qué y cuándo enseñar y evaluar), cuando especifica la metodología y los recursos didácticos (cómo enseñar) y cuando precisa los procedimientos de evaluación (cómo evaluar).

Desde este enfoque, la atención a la diversidad en la programación se concie-

² Buena parte de las ideas que desarrollamos en estos apartados están basadas en M. E.C. (1996): *Programación. Educación Secundaria*. Madrid.

be como una vertiente fundamental de la misma, la más importante para poder hacer realidad una enseñanza adaptativa, es decir, una práctica educativa que, desde el momento mismo de su planificación, tiene en cuenta la existencia de alumnos y alumnas con diferentes capacidades, motivaciones e intereses. Y, en función de ello, prevé la posibilidad de ofrecer respuestas educativas diferenciadas que se ajusten a la diversidad del alumnado³.

Si se comparte el planteamiento que venimos haciendo, podemos afirmar que la atención a la diversidad en el aula empieza a “tomar cuerpo” en cada área, a través de la programación general de la misma, mediante la adopción de distintos tipos de decisiones; posteriormente, adquiere perfiles más definidos en la programación de aula, mediante la previsión de secuencias de aprendizaje (unidades didácticas) que permitan adecuar las actividades de aula a las características del grupo-clase. Y, por último, se traducirá en actuaciones concretas para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las peculiaridades y necesidades de los estudiantes, en función de la información que va obteniendo el profesorado acerca de los avances, dificultades o bloqueos de unos u otros alumnos respecto a los objetivos que se persiguen.

EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN DE ÁREA

Hemos sugerido anteriormente que la mejor manera de integrar la atención a la diversidad en la programación general de cada área es contemplarla al tomar diferentes tipos de decisiones. Vale la pena detenerse en ellas para mostrar sus posibilidades al respecto.

Las decisiones relativas a la organización y la secuencia de los aprendizajes

En el caso de las decisiones relativas al qué enseñar y evaluar, se trata ante todo de determinar la organización y secuencia de los aprendizajes del área en la etapa. Ello conlleva utilizar criterios para adecuar y concretar los objetivos que se pretende desarrollar en cada nivel educativo (primer ciclo y cada curso posterior), para seleccionar los contenidos pertinentes a tal fin y para formular los correspondientes criterios de evaluación.

Esta tarea no la entendemos como una mera distribución (por ciclos y cursos) de temas o bloques de contenidos con escasa conexión entre ellos, sino como una efectiva secuencia de aprendizajes que permita presentar los contenidos, a lo largo de la etapa, de manera interrelacionada y con un grado de complejidad o de detalle creciente. Dicha secuencia deberá responder, sin duda, a lo que suele

³ Véase C. COLL; M. MIRAS (1990): «Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de algunas interacciones», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza editorial. págs. 395-419.

llamarse lógica de la disciplina –especialmente en determinadas áreas–, pero sobre todo debe tener muy en cuenta la lógica del aprendizaje del alumnado, los requisitos necesarios para que puedan aprender significativamente. En el capítulo primero de este volumen se presta especial atención a los principios del aprendizaje significativo, por lo que no vemos necesario repetirlos aquí.

Otro criterio que debe ser considerado al organizar y ordenar temporalmente los aprendizajes del área es el que se deriva de las “exigencias” que plantean unas áreas respecto a otras. En muchas ocasiones determinados contenidos de una materia (Física, por ejemplo) no se pueden trabajar adecuadamente hasta que los alumnos no han adquirido ciertos conocimientos de otras áreas (Matemáticas, por ejemplo) que son necesarios para el aprendizaje de los primeros. Otras veces la cuestión se plantea en términos más “suaves”, pero igualmente relevantes; nos referimos a aquellos casos en que se abordan contenidos afines en distintas áreas, por ejemplo: los de carácter histórico o los relativos a procedimientos como el comentario de textos, pero se presentan a los alumnos totalmente desconectados entre sí o se trabajan en cada área en momentos excesivamente distantes. En ambos casos, estos desajustes se pueden solucionar con una buena coordinación entre los departamentos correspondientes, de manera que se programen conjuntamente los contenidos que están interrelacionados y se establezcan secuencias de aprendizajes coherentes. Esta manera de actuar es positiva para todos los alumnos, pero de manera especial para los que tienen más dificultades a la hora de establecer relaciones entre unos y otros aprendizajes o de transferir lo aprendido en determinado contexto a otras situaciones.

En relación con la organización y secuencia de los aprendizajes a lo largo de la etapa, nos parece útil incluir hacer algunas consideraciones sobre el papel que desempeñan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el tratamiento de la diversidad del alumnado.

- Respecto a los objetivos, conviene recordar que deben referirse a los distintos tipos de capacidades recogidos en los objetivos generales de las áreas y de la etapa (referentes fundamentales para concretar los de cada nivel educativo), y que tales capacidades pueden alcanzarse en distinto grado.

Desde el punto de vista de la atención a la diversidad del alumnado, ambos rasgos resultan muy apropiados. Por un lado, los departamentos tienen la oportunidad de reflexionar sobre las capacidades que deben desarrollar todos los alumnos y alumnas a lo largo de la etapa y en cada nivel educativo de la misma. En este sentido, los acuerdos sobre concreción y adecuación de objetivos deben mantener el equilibrio entre los cinco tipos de capacidades que se intentan promover (motrices, cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social) para asegurar una educación integral que atienda los diferentes ámbitos de desarrollo de las personas; y deben servir también para dar prioridad a aquellas capacidades que se hayan destacado en el Proyecto curricular al contextualizar y adecuar los objetivos generales de la etapa a las características del alumnado y de su entorno sociocultural. Por ejemplo, si un centro ha optado por dar prioridad a la capacidad de comprensión oral y escrita porque se han detectado importantes carencias al respecto en el alumnado, en la

concreción de objetivos de todas las áreas debe quedar reflejado este acuerdo, de manera que se precise cómo se va a reforzar el desarrollo de tal capacidad en cada área, en función de su especificidad.

Por otra parte, el hecho de que los objetivos se expresen en términos de capacidades y no de conductas uniformes, constituye en sí mismo una vía de atención a la diversidad, pues, cualquiera de las capacidades puede alcanzarse en distinto grado y ponerse de manifiesto mediante distintos tipos de tareas. En consecuencia, al formular los objetivos debemos hacerlo de manera que sea posible plantear, a partir de ellos, actividades de enseñanza y aprendizaje que presenten distintos niveles de dificultad y que sean diversificadas, es decir, que permitan poner en juego la capacidad de que se trate mediante distintos tipos de tareas y/o de contenidos.

- En lo referente a la selección de contenidos, su importancia para atender a la diversidad del alumnado la podemos observar desde un doble punto de vista. Por un lado, dicha selección puede, y debe, hacerse teniendo en cuenta su pertinencia para el logro de los objetivos previstos. En este sentido, será preciso prestar especial atención a los que se consideran básicos o nucleares para que todos los estudiantes puedan desarrollar —en diferente grado— los distintos tipos de capacidades y especialmente las que se hayan establecido como prioritarias en el Proyecto curricular.

Por otra parte, la existencia de tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) ofrece amplias posibilidades para dar prioridad a uno u otro, sin perder de vista que los tres tipos deben estar presentes en la selección que se haga, pues, sólo asegurando su tratamiento equilibrado se pueden desarrollar las distintas capacidades. A su vez, plantear tareas diversificadas, en función del tipo de contenidos, facilita —como hemos apuntado antes— la atención a la diversidad del alumnado. En este sentido, creemos que se debe evitar la utilización de unidades didácticas centradas exclusivamente en contenidos de tipo conceptual (como ha venido ocurriendo con demasiada frecuencia), pues, pueden suponer un obstáculo insalvable para algunos alumnos y una desmotivación creciente para seguir aprendiendo. Por ejemplo: trabajar la expresión escrita en el área de Lengua a partir del estudio exclusivamente conceptual de las reglas de morfosintaxis puede ser una traba importante para determinados alumnos que, sin embargo, pueden aprender tales reglas con más facilidad y motivación mediante su utilización en la producción de textos sobre temas que les interesen.

- Por último, a través de la formulación de los criterios de evaluación para el primer ciclo y cada curso posterior, los departamentos deben concretar los aprendizajes básicos que el alumnado tendrá que alcanzar al final del período correspondiente. No hay que olvidar que los criterios de evaluación indican tipo y grado de aprendizaje mediante la vinculación de determinados contenidos (especialmente aquellos que se consideren esenciales) a las capacidades indicadas en los objetivos del ciclo o curso respectivo. Tales criterios deben formularse de manera flexible, es decir, de modo que su aplicación permita comprobar grados de aprendizaje diferentes, de acuer-

do con la diversidad del alumnado. Esto facilitará proponer tareas, relacionadas con las capacidades y contenidos especificados en los criterios, que presenten distintos niveles de dificultad y pongan de manifiesto los conocimientos adquiridos mediante la realización de distintos tipos de actividades.

Las decisiones sobre cómo enseñar

Respecto a las decisiones sobre cómo enseñar (metodología didáctica), creemos que es uno de los ámbitos de la programación que ofrece más posibilidades para favorecer la atención a la diversidad en cada área. Es, sin duda, el más flexible y adaptativo, dado que los métodos de enseñanza no son mejores o peores en términos absolutos, sino que su “bondad” depende, en último término, de su efectividad para que todos los estudiantes logren los objetivos previstos.

En este sentido, las diferentes decisiones de carácter metodológico que se adopten por los departamentos (opciones didácticas propias del área, criterios sobre el agrupamiento del alumnado, organización de espacios y tiempos o selección de recursos y materiales didácticos), deberían basarse ante todo en el criterio de la máxima diversificación posible de estrategias didácticas, dentro de los límites que exijan las condiciones del centro y el propio departamento.

Tener prevista una gama variada de ellas que permita combinar distintas formas de agrupamiento de alumnos (trabajo individual, por parejas, en equipo, en gran grupo, etc.), que promueva la utilización de recursos y materiales didácticos diversos y de distinta complejidad, que fomente la interacción profesor-alumnado y entre los propios alumnos y alumnas (exposiciones, debates, grupos cooperativos, etc.), que plantee tareas abiertas en las que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre contenidos concretos e implicarse activamente en su resolución, etcétera, contribuirá, sin duda, a dar respuesta a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado, además de brindar múltiples oportunidades al profesorado para recabar información sobre la manera de desenvolverse cada alumno y alumna en distintas situaciones de aprendizaje (evaluación continua). Esto ofrecerá datos más fiables y completos sobre sus progresos o dificultades, que serán de gran utilidad para proporcionarles las ayudas que necesiten.

En nuestra opinión, las decisiones sobre cómo enseñar deben concebirse siempre como un medio para conseguir que todos los alumnos y alumnas progresen en su aprendizaje. Por eso, a la hora de elegir una u otra opción metodológica, sería importante que el profesorado se plantease, entre otras cosas, si dicha opción favorecerá una presentación de los contenidos que facilite a los estudiantes construir sus propios aprendizajes, partiendo de sus conocimientos previos; si estimulará la motivación del alumnado permitiéndole descubrir el interés, la aplicación y el sentido de lo que aprenden; si servirá para que el alumnado pueda utilizar los conocimientos adquiridos en otras situaciones que los requieran; si fomentará la utilización de estrategias didácticas diversas para que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos previstos,

en distinto grado, aunque sus ritmos de aprendizaje sean distintos y sus aptitudes e intereses también; etc.

Las decisiones sobre cómo evaluar

Como último aspecto de este bloque nos vamos a referir a las decisiones sobre cómo evaluar, por considerar que constituyen otra vía fundamental para integrar la perspectiva de la atención a la diversidad en el marco de la programación general de cada área.

Ante todo queremos dejar clara la diferencia entre evaluación y calificación. La primera cumple una función estrictamente pedagógica y consiste en obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para ajustarlo a las necesidades del alumnado. La segunda cumple una función preferentemente social o acreditativa y sirve para expresar los resultados del aprendizaje de acuerdo con una escala establecida (Sobresaliente, Notable, Bien, etc.).

Al tomar decisiones sobre evaluación, cada departamento didáctico –siguiendo las directrices generales del Proyecto curricular– tiene que reflexionar y adoptar acuerdos sobre los procedimientos que se van a emplear para evaluar los aprendizajes y la propia práctica docente. El criterio fundamental que debe presidir tales reflexiones y acuerdos es justamente el que responde a la función pedagógica de la evaluación, tal como acabamos de definirla. En este sentido, nos atrevemos a decir que la evaluación es la vía fundamental para atender a la diversidad, pues, sólo a través de la información que nos proporcione acerca de la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje, estaremos en disposición de regularlo y ajustarlo a las características y necesidades de los alumnos y alumnas del grupo.

Más adelante dedicaremos un apartado completo de este capítulo a reflexionar sobre la relación entre la evaluación y el ajuste de la ayuda pedagógica. No obstante, nos ha parecido imprescindible iniciar aquí tales reflexiones porque pensamos que los acuerdos sobre evaluación que se tomen en las programaciones de área pueden ser la clave para promover prácticas educativas que atiendan efectivamente a la diversidad o, por el contrario, constituir una traba en relación con esa finalidad.

En efecto, una evaluación exclusivamente concebida como un instrumento para constatar resultados mediante la aplicación de pruebas o exámenes al final de un período determinado (ciclo, curso, trimestre, etc.) sirve justamente para lo contrario de lo que aquí venimos defendiendo, es decir, para calificar, clasificar y seleccionar al alumnado.

Por eso, queremos destacar la necesidad de elegir procedimientos e instrumentos de evaluación que resulten pertinentes para obtener información relevante sobre el *proceso* de enseñanza y aprendizaje. Será necesario, por una parte, seleccionarlos teniendo en cuenta su coherencia con los objetivos, es decir, deberán permitir al profesorado y a los propios estudiantes comprobar si están desarrollando las capacidades previstas y en qué grado y, por otra parte, será preciso para ello utilizar diversos procedimientos de evaluación, de acuerdo con lo que hemos venido señalando acerca de las diferentes maneras en que alumnos y alumnas pueden mostrar su grado de aprendizaje respecto a unos contenidos concretos.

En cualquier caso, los procedimientos que se seleccionen deberán servir para conocer los avances, dificultades o bloqueos de cada alumno y alumna en su proceso de aprendizaje, de modo que podamos adoptar las medidas pedagógicas que se estimen más convenientes (contando con los recursos del departamento y del centro en general) para ayudar al alumnado que lo necesite a seguir progresando.

EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA⁴

Como dijimos inicialmente, la programación de aula está integrada básicamente por la secuencia de unidades didácticas que se van a desarrollar a lo largo de un ciclo o curso. En relación con lo anteriormente expuesto, programar la actividad de aula significa que cada profesor o profesora concrete los acuerdos adoptados en la programación general del área, con el objetivo de adecuarlos a las peculiaridades de sus grupos de alumnos.

Esta tarea es, por tanto, competencia de cada docente, aunque resulta muy conveniente compartirla con el resto del departamento, ya que de este modo se favorecerá una mayor coherencia educativa entre todos los grupos de un mismo nivel (ciclo o curso). También nos parece muy importante poner en común con el profesorado que imparte docencia a un mismo grupo aquellos criterios o decisiones tomados en las diferentes áreas (sobre metodología, sobre procedimientos de evaluación, etc.) que puedan derivar en actuaciones conjuntas, pues eso resultará beneficioso para el alumnado del grupo en general y, especialmente, para aquellos estudiantes que necesiten un apoyo más coordinado.

En cualquier caso, resulta muy útil para cada docente contar con un plan de actuación bastante preciso a la hora de abordar el trabajo con sus grupos, aun cuando su puesta en práctica exija introducir modificaciones o reajustes más o menos significativos a lo largo del desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicho plan de actuación (o programación de aula) debería concretar la selección de unidades de trabajo o unidades didácticas que organizan y ordenan temporalmente los aprendizajes que se pretende que alcance el alumnado a lo largo un ciclo o curso.

El conjunto de las unidades didácticas que integran la programación de aula no lo entendemos como una mera yuxtaposición de temas o bloques de contenidos, sino como una efectiva secuencia de aprendizajes intraciclo o intracurso. Por ello, su organización y distribución temporal deberá responder, al igual que en la programación general del área, a determinados criterios, entre los

⁴ Véase ANTUNFZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; PARCFRISA, A.; IMBERNON, F.; ZABALA, A. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Editorial Graó.

que nuevamente se deberá considerar la lógica de la disciplina y especialmente la lógica del aprendizaje del alumnado del correspondiente nivel educativo. Esta última se relaciona directamente con su desarrollo evolutivo y con sus conocimientos previos, fruto de su historia escolar; por eso vale la pena insistir en la necesidad de obtener información sobre tales conocimientos previos antes de iniciar un curso o una nueva unidad de trabajo.

Por otra parte, en muchas ocasiones los profesores hemos comprobado en la práctica que utilizando determinado orden en la presentación de los contenidos (a lo largo de un curso o en el desarrollo de un bloque temático), el alumnado aprende con más facilidad o con mayor grado de autonomía; conviene prestar atención a este tipo de experiencias, pues, suelen ser de gran utilidad para establecer secuencias de aprendizaje que ayuden a todos los alumnos a construir sus conocimientos. En este sentido, queremos llamar la atención sobre un hecho puramente circunstancial, pero que repercute notablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje: nos referimos a los momentos del curso que resultan más o menos idóneos para introducir contenidos de cierta complejidad y/o considerablemente nuevos para el alumnado. Nuestra experiencia nos indica que son más favorables los períodos de comienzo de trimestre (después de las correspondientes vacaciones escolares), pues, tanto el profesorado como el alumnado suele estar en mejores condiciones para enfrentarse a tareas que requieran más esfuerzo o ritmos de aprendizaje más intensos.

La atención a la diversidad en las unidades didácticas

Indicamos al comienzo del capítulo que entendemos por unidad didáctica toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos básicos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. En este sentido, cada unidad didáctica es una unidad de trabajo articulada y completa en la que se deben precisar las actividades de enseñanza y aprendizaje (incluyendo las de evaluación) que permiten alcanzar determinados objetivos didácticos, mediante el tratamiento de unos contenidos concretos⁵.

Toda unidad didáctica debería responder a un *eje vertebrador* que dé sentido y coherencia a los aprendizajes que la integran. Pueden enfocarse de distintas maneras según giren en torno a un bloque temático, un centro de interés, un proyecto de trabajo, la preparación de una salida, etc. Globalmente lo importante es que esté bien integrada en el conjunto de la programación y que tanto el profesorado como el alumnado sean conscientes de lo que se persigue con cada una de ellas (objetivos y contenidos), de los conocimientos requeridos para el aprendizaje de los nuevos contenidos, del tipo de actividades se van a realizar y de los procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a emplear.

⁵ Véase COLL, C. (1991): *Psicología y currículum*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía. Ediciones Paidós.

Para analizar la planificación y desarrollo de las unidades didácticas desde la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado, nos vamos a detener en sus componentes fundamentales, pues, entendemos que –al igual que en la programación general del área– ofrecen múltiples oportunidades para proporcionar respuestas educativas adaptadas a las características de los estudiantes del grupo-clase.

- Los objetivos didácticos deben concretar al máximo los aprendizajes que se persiguen en cada unidad didáctica. Para ello, su formulación expresará las capacidades que se pretende desarrollar referidas a contenidos específicos. De este modo, dichos objetivos identificarán el tipo y grado de los aprendizajes previstos en cada unidad y, en consecuencia, servirán para responder simultáneamente a qué enseñar (y aprender) y a qué evaluar. Es decir, los objetivos didácticos así entendidos funcionan a la vez como criterios de evaluación.

Lo que decíamos en páginas anteriores respecto objetivos y criterios de evaluación en la programación general del área, nos parece igualmente válido en este contexto. En concreto nos referimos a la necesidad de tener en cuenta que las distintas capacidades se pueden desarrollar en *distinto grado* y a la importancia de identificar aquéllas que sean prioritarias por referirse a aprendizajes fundamentales cuya adquisición por todos los alumnos y alumnas debe quedar asegurada.

En las unidades didácticas este tipo de consideraciones adquieren plenamente su sentido, dada su mayor cercanía al trabajo de aula. En él, las intenciones educativas (expresadas en los objetivos didácticos) se pueden materializar en actividades de enseñanza y aprendizaje diversificadas y de distinto nivel de complejidad, en función de las características concretas de los alumnos y alumnas del grupo.

Por otra parte, nos parece útil señalar la importancia de formular con la máxima claridad y precisión los objetivos didácticos para poder compartirlos con el alumnado. Comprender desde el inicio de cada unidad didáctica lo que se pretende con ella, favorece el desarrollo de la autonomía para aprender de los estudiantes y les permite detectar mejor sus progresos y/o dificultades. Esto facilita además su implicación en la evaluación (autoevaluación y coevaluación) y, en consecuencia, aumenta su competencia para regular el propio aprendizaje, sea por sí mismos o solicitando ayudas pertinentes del profesor.

- Respecto a los contenidos seleccionados en cada unidad didáctica, ya hemos señalado que, al menos los fundamentales, pueden quedar incluidos en los objetivos didácticos. Esto no debe entenderse de manera rígida, frecuentemente conviene detallar más ciertos contenidos para facilitar la concreción y secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje. A su vez, un mayor desarrollo de los contenidos puede servir para responder adecuadamente a los alumnos que pueden ampliar sus conocimientos, mientras los demás consolidan aprendizajes básicos o nucleares de la misma unidad didáctica.

- Por su parte, las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas constituyen el referente inmediato del trabajo de aula. Son el componente más adaptativo de la programación de aula, por lo que su planificación debe responder al principio de máxima flexibilidad. Con esto no queremos dar a entender que se deban “improvisar”, sino que se tendrán que acabar de perfilar en función de la interacción que se produce en el aula. Dicho de otro modo: la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje deviene en el trabajo de aula; de ahí que su cantidad y calidad deba ajustarse al máximo a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas del grupo.

No obstante, al definir cada unidad didáctica, se deben prever diversos tipos de actividades que, además de ajustarse a los objetivos y contenidos seleccionados, ayuden al alumnado a realizar aprendizajes significativos con una autonomía creciente. Para ello, será conveniente proponer actividades que sirvan de introducción y motivación, para suscitar el interés del alumnado por lo que va a aprender y le encuentre sentido a dicho aprendizaje; de detección de ideas y conocimientos previos, para adecuar el desarrollo de los contenidos previstos a la situación de partida del alumnado del grupo (sus ideas, preconcepciones, aciertos o errores sobre lo que van a aprender); de adquisición de nuevos aprendizajes, a partir del trabajo con los contenidos seleccionados y de la comunicación de las tareas realizadas; de síntesis y recapitulación para interrelacionar los contenidos trabajados y contrastar lo aprendido con las ideas y conocimientos previos; de refuerzo, recuperación o ampliación, para el alumnado que las precise en función de sus dificultades o progresos; y de *evaluación*, para conocer (profesorado y alumnado) la evolución de cada alumno y alumna a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ajustarlo a las necesidades detectadas.

Por otra parte, los distintos tipos de actividades deberían plantearse de manera que, en conjunto, respondan a una secuencia que introduzca los contenidos más generales o simples antes que los más específicos o complejos; que promuevan la interacción en el aula mediante diversas formas de organización del trabajo; que sean diversificadas y presenten distintos grados de dificultad; que fomenten la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación; que permitan, en definitiva, la utilización de estrategias didácticas variadas.

- En lo relativo a las actividades de evaluación, creemos que no deben diseñarse al margen de las demás, ni siquiera tienen que diferenciarse necesariamente de ellas. En general, todas las actividades que realicen los alumnos pueden proporcionar una valiosa información acerca de qué y cómo va aprendiendo cada uno de ellos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

Esa información resulta imprescindible para poder realizar una evaluación continua, es decir, inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y orientada a proporcionar ayudas a lo largo del mismo, sin que haya que esperar al final de dicho proceso para dar respuesta a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas del grupo.

Esto supone: tener previstas actividades de evaluación inicial para conocer los intereses, conocimientos y actitudes del alumnado ante los aprendizajes que se proponen; seleccionar diversos procedimientos e instrumentos para realizar el seguimiento de su proceso de aprendizaje (fichas de observación del trabajo de aula, revisión periódica del cuaderno de clase, corrección de ejercicios y problemas, etc.); y proponer actividades que permitan hacer balance de lo aprendido globalmente por cada alumno y alumna al final de la unidad didáctica.

En cualquier caso, lo que no podemos perder de vista es que la información que obtengamos a través de la evaluación debe servir para adoptar medidas pedagógicas que respondan a las necesidades del alumnado del grupo y les ayude a mejorar sus aprendizajes respecto a los objetivos marcados. Más adelante, en este capítulo, centraremos la atención en esta dimensión de la evaluación, como ya anunciamos en otro momento.

LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Una vez analizada la programación desde la perspectiva de las diversas decisiones que se pueden tomar en ella para favorecer una enseñanza adaptativa, nos vamos a referir al trabajo de aula entendido como un proceso interactivo entre todos los componentes de la clase.

Conviene precisar que la interacción en el aula no la concebimos como un aspecto más del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que compartimos la opinión de los que señalan que el proceso mismo es interacción⁶, tal y como se indica en el primer capítulo. El aula aparece, en ese sentido, como un contexto comunicativo⁷ en el que se establecen múltiples relaciones que, según se desenvuelvan, pueden favorecer u obstaculizar la construcción de aprendizajes significativos, tanto en su vertiente cognitiva como en lo relativo a sus dimensiones social y afectiva.

Organizaremos nuestras reflexiones en torno a dos tipos de interacción: la que se produce entre el profesor y el alumnado y la que establecen los estudiantes entre sí.

En ambos casos el papel del profesor es fundamental para contribuir a que el clima de la clase permita relacionarse en un ambiente de trabajo en el que impere la confianza, la participación, el diálogo, la cooperación y el respeto mutuo. Los adolescentes son especialmente sensibles a este tipo de valores. Si no se sienten escuchados, atendidos y sobre todo aceptados, el trabajo de aula se resiente continuamente.

⁶ Véase el artículo de G. ECHEITA y E. MARTÍN (1990): «Interacción social y aprendizaje» en A. MARCHESI; C. COLLI; J. PALACIOS. *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Editorial. págs. 49-67.

⁷ Véase el artículo de C. COLLI y I. SOLÉ (1990): «Interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje» en C. COLLI; J. PALACIOS; A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial. págs. 315-352.

La interacción profesor-alumnos

Con frecuencia la actividad docente de buena parte del profesorado de Educación Secundaria se ha centrado básicamente en explicar los temas del “programa oficial” de su asignatura a toda la clase; en plantear ejercicios o problemas (en clase y/o para casa) para que los alumnos (individualmente por lo general) reproduzcan o apliquen los contenidos explicados; y en hacer periódicamente controles o exámenes (habitualmente escritos) de la parte de la materia impartida, cuya corrección y calificación permite poner una nota a cada alumno y alumna en dos o tres momentos a lo largo del curso y, por supuesto, al final del mismo.

Con esta forma de desarrollar la actividad docente, la interacción en el aula se plantea de un modo bastante unidireccional y jerarquizado. El profesor se comporta, en efecto, como “un erudito y capacitado informador”⁸ que comunica su saber, y los alumnos como meros *receptores* de unos conocimientos que se les transmiten y de los que periódicamente deben dar cuenta. Por otra parte, la actividad del profesor se dirige ante todo a un supuesto *alumno medio*, por lo general inexistente, y ello provoca que en numerosas ocasiones se queden “descolgados” tanto los estudiantes que tienen mayores dificultades como los que pueden seguir un ritmo más rápido o profundizar más en los contenidos que se estén trabajando.

En general, este tipo de prácticas obstaculiza lo que venimos llamando una enseñanza adaptativa que permita atender a la diversidad del alumnado, puesto que no pone el acento en el seguimiento del proceso de aprendizaje que van realizando los estudiantes y en el consiguiente ajuste de la ayuda pedagógica que requieran, sino en transmitir determinada información y en comprobar posteriormente si los alumnos son capaces de reproducirla. Su papel se limita, por lo general, a prestar atención a las explicaciones de clase y a asimilar lo explicado con la ayuda del correspondiente libro de texto.

Desde nuestro punto de vista, el sistema de trabajo que “grosso modo” acabamos de describir no es el más adecuado, pues, no favorece una interacción en el aula que, por un lado, proporcione al profesor información sobre lo que saben sus alumnos y cómo van adquiriendo los nuevos conocimientos y, por otro, no promueve la construcción de aprendizajes significativos por el alumnado, es decir, la integración o “enganche” de los nuevos conocimientos en/con los esquemas e ideas previas que ya poseen.

Para que se produzca ese tipo de aprendizaje, el papel del profesor ha de ser el de «un participante activo en el proceso de construcción del conocimiento que tiene como centro al alumno y a la alumna que actúan sobre el contenido que han de aprender»⁹. Por ello, como hemos venido exponiendo a lo largo de

⁸ Véase MAURI, T. (1993): ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?, en *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó. págs. 65-100.

⁹ Véase MAURI, T.: op. cit., p. 72.

este capítulo, el desarrollo de la programación en el aula exige poner en práctica, en cada unidad didáctica, un repertorio de actividades de enseñanza y aprendizaje que fundamentalmente ayuden al alumnado a: i) suscitar su interés por los contenidos que van a aprender y detectar sus ideas y conocimientos previos al respecto; ii) incorporar los nuevos contenidos estableciendo relaciones significativas con los conocimientos que ya poseen; y iii) regular su propio aprendizaje.

Además de tener planificadas estas decisiones en relación a los diversos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad en el aula exige, sobre todo, que el profesor sea capaz de ajustar sobre la marcha, es decir, en la propia dinámica del proceso, su intervención a la actividad constructiva del alumno. El grado de ajuste en la ayuda dependerá de su contingencia, ya que una misma actuación del profesor puede resultar significativa para un alumno o grupo de alumno y no serlo para otros.

A pesar de que la naturaleza peculiar de la interacción profesor alumno pone de manifiesto la dificultad de tener previsto de antemano la respuesta más adecuada, sí es cierto, no obstante, que existen determinados procedimientos de intervención, determinados “mecanismos de influencia educativa”, siguiendo la terminología de C. Coll y otros (1992), que están presentes en cualquier actuación docente que pretenda favorecer el proceso de construcción de conocimientos en los alumnos. Nos referimos a aquellos modos de hacer de los docentes que como señala J. Onrubia (1993) ayudan a crear «zonas de desarrollo próximo», es decir, situaciones en las que un alumno es capaz con la ayuda de alguien más competente –profesor o compañeros– de solucionar la tarea de aprendizaje. Desde este punto de vista, la atención a la diversidad, entendida como ayuda ajustada supone, como este autor señala (pág. 103): «retos abordables para el alumno; abordables no tanto en el sentido de que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda transformarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos o instrumentos que reciba del profesor.»

Entre las estrategias que pueden ayudar a realizar este ajuste entre la actividad del profesor y la del alumno tiene especial importancia el uso de las preguntas que el profesor plantea así como la reinterpretación de las intervenciones de los alumnos en un contexto más amplio y significativo. Se trata de utilizar el lenguaje como mediador entre el proceso de construcción del alumno y la ayuda del profesor con toda su potencialidad. Las preguntas del profesor deben, desde este punto de vista, dirigirse a los elementos más relevantes de la actuación del alumno para ayudarle a fijar su atención y tomar consciencia de los procesos que le están permitiendo resolver la tarea. Por otra parte, cuando el profesor retoma lo que un alumno ha dicho y lo reformula de una manera formal y semánticamente más correcta, cuando lo relaciona con un contenido sólidamente adquirido por los alumnos o lo repite en otros términos utilizando para ello una terminología nueva además de ampliar su significado, está utilizando la información que el alumno le aporta sobre su proceso de construcción de conocimiento para ayudarle ajustando al máximo la ayuda que le brinda a lo que comprende que éste necesita. Así, reformular, ampliar, repetir, completar, demandar al alumno más información o más precisa forman parte de las actuaciones de que el profesor se sirve para ayudar al alumno.

Sin embargo, la intervención del profesor para ser ajustada tendrá que ir variando en función de la secuencia de aprendizaje. En los primeros momentos deberá aportar más a la resolución de la tarea como mecanismo de ayuda al alumno para, progresivamente, ir cediendo el control de la situación en la medida en la que identifique en la actividad del alumno muestras de una mayor autonomía. Un mayor peso al principio de explicaciones y práctica guiada del profesor debe dejar paso, posteriormente, a momentos en que los alumnos intenten resolver los problemas por sí mismos, a situaciones de transferencia de la tarea a contextos diferentes o incluso a actividades en las que el alumno pueda explicar a otros la resolución, actuando como expertos. A través de estas actividades, el profesor podrá ir valorando el nivel de autonomía de los alumnos, como indicador del grado de aprendizaje y podrá intervenir ajustando su ayuda a las diferentes necesidades que observe. La evaluación formativa y formadora, de la que nos ocuparemos más adelante, es un instrumento de que profesor y alumno se sirven para regular y autorregular el proceso de construcción de conocimiento en el aula, de manera que las ayudas puedan gestionarse desde el momento mismo en que surge la necesidad del alumno en el proceso.

Este enfoque presupone, pues, que la actuación del profesor consiste primordialmente en crear situaciones de aprendizaje que generen una intensa interacción en el aula. Con esto queremos decir que su función no se reduce a facilitar información sobre los nuevos contenidos, aunque esto también deba hacerlo, sino, sobre todo, a proporcionar las ayudas que requieran unos u otros alumnos en función de sus características y necesidades. Para que eso sea factible, el trabajo de aula –como indicamos en otro momento– tendrá que organizarse empleando estrategias didácticas variadas, en las que se combinen distintas formas de agrupamiento de alumnos, se utilicen materiales didácticos diversos y con distinto grado de dificultad, y se planteen actividades que fomenten la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación.

Lo que estamos proponiendo no debe entenderse como una especie de enseñanza “a la carta” en la que cada alumno y alumna va a su aire sin que quepa realizar tareas comunes. Nada más lejos de nuestra intención. En muchas ocasiones las actividades se deberán realizar con todo el grupo-clase conjuntamente (al presentar inicialmente los contenidos más relevantes que se van a trabajar, al formular preguntas a la clase, al plantear las tareas que los alumnos han de realizar –individualmente o en equipo–, al debatir o poner en común sus producciones, al establecer acuerdos, etc.); pero también en otros muchos casos los alumnos deberán trabajar autónomamente a la vez que el profesor dedica su atención a quienes solicitan ayuda o a los que tienen más dificultades.

El trabajo de aula así planteado facilita igualmente el desarrollo de las relaciones entre unos y otros alumnos, pues, ofrece múltiples ocasiones para que interactúen y para que aprendan de y con los propios compañeros y compañeras. De esto vamos a tratar a continuación.

La interacción entre los alumnos y alumnas¹⁰

Desde nuestro punto de vista, la interacción en el aula de los alumnos entre sí es un recurso importante para dar respuesta a la diversidad por diversas razones:

- El aprendizaje entre iguales resulta en numerosas ocasiones tan eficaz o más que aprender con ayuda del profesor, dada la mayor simetría de la relación.
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje que fomentan la interacción entre iguales son en sí mismas educativas, puesto que promueven el desarrollo de capacidades básicas (de relación interpersonal y de actuación e inserción social).
- La utilización de métodos de aprendizaje que requieran trabajar en pequeños grupos permite que el profesor dedique esos tiempos a prestar una atención más personalizada a los alumnos que la requieran.

Para potenciar dicha interacción, el profesor debería combinar distintas formas de organización del trabajo en el aula: en pequeños grupos, por parejas, en gran grupo. Se trata fundamentalmente de plantear unas u otras formas de trabajo en función de las características de la tarea que se vaya a desarrollar y sobre todo de los objetivos que se persigan. Si lo que se pretende, por ejemplo, es promover actitudes de cooperación, respeto mutuo, etc., resulta imprescindible utilizar sistemas de trabajo que permitan manifestar tales actitudes en la relación con los demás. Para ello, será muy positivo proponer tareas grupales en las que cada estudiante tenga alguna responsabilidad concreta, junto a la que comparte con su grupo (grupos cooperativos¹¹); o también plantear actividades que se resuelven individualmente o por parejas, pero se ponen en común, de forma que se aprenda a contrastar soluciones, a relativizar el propio punto de vista y a respetar criterios u opiniones ajenas.

Además de favorecer la socialización, estas formas de trabajo promueven el aprendizaje entre iguales que, como hemos apuntado antes, suele ser de gran eficacia, pues, muchas veces los alumnos comprenden mejor las explicaciones o argumentos de sus compañeros que las del profesor, dado que se sitúan con mucha más facilidad en "su lógica". Otra de las ventajas de esta opción es que los alumnos con más dificultades pueden resolver algunas de ellas con la ayuda de sus compañeros sin que necesariamente tenga que intervenir el profesor, lo que contribuye a fomentar su autonomía y a desarrollar actitudes de cooperación, a la vez que contribuye a valorar el trabajo en equipo como un medio para lograr resultados más completos y elaborados que los que se consiguen individualmente¹².

¹⁰ Véase C. COLL y R. COLOMINA (1990): «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza editorial. págs. 332-352.

¹¹ Véase E. MARTÍN, E. y G. ECHEITA (1990): op. cit.

¹² Véase: C. COLL y R. COLOMINA (1990): op. cit.

Por otra parte, el aprendizaje entre iguales facilita una atención más personalizada del alumnado por parte del profesor, pues le permite dedicar más tiempo a unos u otros en función de las necesidades concretas que manifiesten al realizar las tareas. A su vez, el trabajo en grupos ofrece múltiples oportunidades para diversificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las distintas motivaciones, intereses y capacidades del alumnado, puesto que resulta perfectamente posible plantearlas con distinto grado de complejidad, utilizando materiales didácticos diversos, u ofreciendo un abanico de posibilidades para que los grupos elijan unas u otras en función de sus preferencias. Mediante el trabajo en grupos se pueden compartir, por tanto, los mismos objetivos y análogos contenidos sin que necesariamente todos los alumnos tengan que realizar idénticas tareas.

En definitiva, se trata de fomentar la interacción en el aula para ayudar a los alumnos y alumnas a aprender más y mejor. En general, esto requiere utilizar diferentes formas de organización del trabajo, de modo que existan tiempos para realizar tareas individualmente, para trabajar en pequeños grupos o por parejas y para el trabajo en gran grupo. Otra ventaja de esta combinación de estrategias es que el profesor o profesora puede realizar un seguimiento más preciso y cualitativo del proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna, y proporcionar las ayudas pertinentes a los que más lo necesitan en el momento en que se detectan sus dificultades.

EVALUACIÓN Y AJUSTE DE LA AYUDA PEDAGÓGICA

En diferentes momentos de este capítulo nos hemos referido a la evaluación y hemos comentado su carácter de instrumento privilegiado para hacer efectiva la atención a la diversidad. Pretendemos ahora retomar las reflexiones al respecto que hemos ido intercalando y poner el punto de mira en la importancia crucial que tiene el proceso evaluativo para lograr en la práctica una enseñanza adaptativa o, lo que viene a ser lo mismo, una enseñanza capaz de introducir los ajustes necesarios para ayudar a todos los alumnos y alumnas a progresar en su proceso de aprendizaje en relación con los objetivos programados.

Función pedagógica de la evaluación¹³

Recordemos, en primer lugar, la distinción que hicimos entre evaluación y calificación. Esta última cumple su función (preferentemente acreditativa de resultados) en determinados momentos de la trayectoria escolar del alumnado, en concreto aquéllos en que el profesorado decide si un alumno o alumna promociona al curso o etapa siguiente, y cumple también una función pedagógica cuando

¹³ Véase C. COLL y E. MARTÍN (1996): «La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto», en *SIGNOS*, 18 (Abril-Junio).

las decisiones de promoción van asociadas a la propuesta de medidas educativas que den respuesta a las necesidades del alumno o alumna en cuestión.

No obstante, lo que nos interesa aquí prioritariamente es centrar la atención en la función pedagógica de la evaluación que se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pues, esa vertiente de la acción evaluadora es la que está indisolublemente asociada al ajuste de la ayuda pedagógica, es decir, a la adopción de medidas concretas para adaptar dicho proceso a las diferentes capacidades, motivaciones e intereses que presenta el alumnado de un grupo-clase.

En efecto, si se concibe y se practica la evaluación de forma que sirva para obtener información sobre lo que va aprendiendo cada alumno y sobre cómo lo hace, nos resultará muy útil (imprescindible, en nuestra opinión) para introducir ajustes o modificaciones en las actividades, en los ritmos de aprendizaje, en la selección de contenidos o incluso en los objetivos con el fin de asegurar una mayor adecuación entre lo que se enseña y lo que los alumnos pueden aprender (y cómo) en un momento dado.

Lógicamente tales ajustes o modificaciones (de la programación) no siempre serán necesarios o no de la misma manera para unos u otros alumnos o alumnas. Frecuentemente algunos estudiantes necesitan actividades de refuerzo para alcanzar o consolidar determinados aprendizajes, mientras otros pueden realizar tareas de ampliación de los contenidos que se estén trabajando; de ahí la importancia de programar las unidades didácticas contando con esta circunstancia y, en consecuencia, habiendo previsto uno y otro tipo de actividades. Igualmente suelen detectarse notables diferencias entre los alumnos respecto a su competencia para realizar distintos tipos de tareas (resolución de problemas o ejercicios, exposiciones orales o escritas, elaboración de pequeños trabajos monográficos, participación en debates o puestas en común, etc.); por eso hemos insistido en la necesidad de prever una gama variada en cada unidad didáctica, y en la utilidad de proponer a veces tareas abiertas u opcionales sobre los mismos contenidos, para que los alumnos elijan aquéllas que mejor respondan a sus intereses o habilidades. Algo semejante podríamos decir sobre las formas de agrupamiento del alumnado, en el sentido de sugerir –como lo hemos hecho– que se empleen diferentes modos de organizar el trabajo de aula (en gran grupo, en equipo, por parejas, individualmente, etc.).

Como puede comprobarse, una parte importante de los ajustes que puede requerir el alumnado de un grupo no supone, en sentido estricto, modificar la programación de aula, sino utilizarla de manera flexible. Cuanto más se haya tenido en cuenta la diversidad del alumnado al planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, más fácil resultará regular dicho proceso a partir de la información que vamos recabando, mediante la acción evaluadora, sobre las características del grupo y de cada alumno y alumna en particular.

No obstante, en ocasiones nos podemos encontrar con que determinados alumnos o alumnas presentan necesidades educativas que no pueden ser suficientemente atendidas sin alterar significativamente la programación de aula. En estos casos, será preciso afinar en la detección de tales necesidades (mediante

una evaluación psicopedagógica) con el fin de ajustar al máximo la ayuda pedagógica correspondiente (adaptaciones curriculares individualizadas). En el capítulo cuatro de este mismo volumen se aborda esta cuestión, por lo que a él remitimos al lector.

EVALUACIÓN CONTINUA

Para que la evaluación cumpla la función pedagógica que acabamos de mencionar, es decir, para que permita proporcionar ayudas personalizadas “a tiempo”, el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser continuo, en el sentido de que debe estar plenamente integrado en dicho proceso.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación continua no consiste en pasar “pruebas” al alumnado con mucha frecuencia, sino en afronrar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo muy en cuenta que cualquiera de sus fases constituye una oportunidad para introducir ajustes en la actuación docente y que tales ajustes sirvan para dar respuesta a las necesidades del grupo y de cada alumno y alumna.

Para llevar a cabo esta tarea, cada profesor debería plantear secuencias didácticas que incorporen actividades relacionadas con una evaluación inicial, de proceso o formativa y final. Como dijimos en otro momento, eso no significa necesariamente proponer actividades específicas para evaluar, que alternen con actividades para aprender, sino que supone tener en cuenta las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, pues, todas ellas pueden proporcionar información útil para contribuir a mejorar los aprendizajes en relación con los objetivos programados.

A continuación vamos a comentar cada uno de los tipos de evaluación señalados (inicial, formativa y sumativa) destacando su particular contribución para poder ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumnado.

Evaluación inicial

Al comenzar una unidad didáctica es sumamente importante conocer lo que saben los alumnos, así como sus habilidades, intereses o actitudes respecto a los contenidos que se van a trabajar en la misma. Para ello, es necesario plantear actividades de aula (individuales y colectivas) que requieran utilizar conceptos o datos relativos al tema en cuestión, o bien que exijan aplicar determinados procedimientos y que permitan, también, poner de manifiesto actitudes, intereses, expectativas, etc.

En relación con los conocimientos previos, la complejidad de las tareas se deberá centrar en lo que se considere requisitos mínimos o básicos para poder iniciar los nuevos aprendizajes. De este modo, se podrá contar con una información imprescindible para ajustar lo programado a los conocimientos de partida del alumnado.

Además, una evaluación inicial de estas características también servirá para

que los propios alumnos tomen consciencia de sus conocimientos previos y puedan comprobar posteriormente su progreso (autoevaluación y coevaluación).

La evaluación inicial no debería limitarse a pasar una “prueba de nivel” en la que exclusivamente se detecte qué alumnos saben más o menos; por el contrario, es muy conveniente utilizar procedimientos variados para obtener desde el comienzo información suficiente acerca de la situación de partida del grupo.

No se trata de pasar una batería de pruebas de compleja y pesada corrección, sino de realizar algunas actividades que permitan conocer las actitudes, conocimientos e ideas previas de los estudiantes sobre los nuevos contenidos que se van a abordar, y utilizar dicha información para despertar su curiosidad e interés por las tareas que se proponen. En definitiva, se trata de favorecer el acercamiento del alumnado a los nuevos contenidos mediante actividades del estilo de las siguientes: plantear al grupo algunas preguntas relacionadas con el tema que se va a trabajar para conocer sus ideas previas, intereses, expectativas o actitudes al respecto; proponer cuestiones o problemas relacionados con los nuevos contenidos para que los resuelvan en pequeño grupo; solicitar a los alumnos y alumnas producciones (orales o escritas) en las que tengan que expresar lo que saben o creen saber al respecto, si les interesa, si lo consideran útil; etc.

De este modo, desde el primer momento, se podrá contar con suficientes elementos de juicio para decidir si procede abordar los nuevos contenidos tal como se había previsto, o si conviene modificar algún aspecto de la programación, ya sea para el grupo en general o para algunos alumnos en concreto.

No tendría sentido, por ejemplo, empezar el trabajo sobre los nuevos contenidos manteniendo las actividades programadas, si éstas requieren utilizar conocimientos previos que el grupo de alumnos no ha adquirido. También puede ocurrir que sólo se detecten este tipo de “lagunas” en algunos alumnos; en ese caso, dependiendo del grado de desajustes, se puede optar por modificar el ritmo o la vía de introducción de los nuevos contenidos para quienes lo necesiten, o bien dedicar algún tiempo a repasar y afianzar conocimientos ya adquiridos por el resto del grupo de modo que el trabajo resulte útil para todos.

Evaluación durante el proceso o formativa

El carácter continuo de la evaluación exige que, a lo largo del desarrollo de cada una de las unidades de trabajo programadas, se vayan recogiendo e interpretando informaciones diversas sobre los logros, dificultades o bloqueos que pueda presentar el alumnado. La finalidad de este tipo de evaluación es que el profesorado pueda proporcionar “sobre la marcha” las ayudas necesarias para que cada alumno y alumna progrese, se implique en su aprendizaje y, en suma, avance en el logro de los objetivos previstos en cada unidad didáctica.

La evaluación, desde este punto de vista, pone el acento especialmente en el proceso mismo de aprendizaje; es decir, no se centra tanto en la situación de partida (aunque la tiene muy en cuenta) o en los resultados alcanzados, cuanto en el progreso de cada alumno: lo que va aprendiendo y sobre todo cómo lo va aprendiendo (ritmo de aprendizaje, manera de trabajar, actitud respecto a las tareas individuales o grupales, interés, esfuerzo, etc.).

Esto no implica, como ya se ha dicho, realizar múltiples pruebas, sino recoger información variada sobre cómo va afrontando y resolviendo las tareas cada alumno y alumna, individualmente o en grupo. El profesor puede obtener esta información mediante la observación del trabajo en el aula, la revisión del cuaderno de clase, la corrección de ejercicios o problemas, etc.

Lo importante es, en definitiva, que los instrumentos de evaluación elegidos sirvan para conocer el desarrollo del proceso y, en concreto, las diversas estrategias que utilizan los alumnos y las alumnas para llegar a un resultado u otro. Esto es, no interesa tanto el tipo de instrumento o procedimiento de evaluación en sí mismo cuanto la calidad de la información que permite obtener, pues ésta es un requisito imprescindible para poder proporcionar ayudas a los alumnos que las necesiten.

Para realizar este tipo de evaluación de manera que no resulte una tarea inabordable o una pesada carga, es fundamental contar con instrumentos adecuados (diarios, guías de observación, cuadernos del profesor, etc.) que permitan recoger y sistematizar de manera ágil y eficaz la información relevante en relación con los objetivos previstos. Para ello será necesario determinar previamente los indicadores que permitan verificar si tal o cual actividad se está realizando correctamente, es decir, que indiquen en qué aspectos conviene centrar la atención para comprobar la mayor o menor aproximación a los objetivos marcados.

El hecho de que el profesor delimite y además haga explícitos estos indicadores cuando propone al alumnado tareas determinadas (que resuman o comenten un texto, que elaboren una pirámide de población, que construyan hipótesis para explicar un determinado fenómeno, etc.), tiene una doble utilidad formativa.

Desde la perspectiva del profesorado, son un instrumento importante, tanto para plantear actividades en las que puedan emerger tales indicadores, como para recoger información relevante en relación con la presencia de los mismos.

Y desde la perspectiva del alumnado, conocer esos indicadores le sirve de guía para la construcción de sus aprendizajes, puesto que le ayudan a representarse con claridad la tarea propuesta y, en consecuencia, las acciones que han de ejecutar para resolverla con éxito. En definitiva, le sirve para compartir los criterios del enseñante, lo que permitirá a cada alumno y alumna autoevaluarse y regular su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto, no resulta imprescindible plantear actividades de evaluación estrictamente diferenciadas de las actividades de enseñanza y aprendizaje, pues el seguimiento de éstas proporcionará información suficiente y relevante sobre la marcha del proceso.

Ahora bien, no serviría de nada dotarse de un sistema de recogida e interpretación de información como el que venimos planteando, si éste no va asociado a la adopción de medidas adecuadas a las necesidades educativas que vayan presentando los alumnos. Tales medidas, en el ámbito de cada área concreta, pueden consistir en: plantear actividades individuales o grupales con tareas más o menos complejas, en función del tipo de dificultades encontradas; modificar el ritmo de trabajo o la forma de presentar los nuevos contenidos; introducir cambios en los materiales y recursos didácticos; etc.

Dependiendo de la información que se vaya obteniendo, se tomarán unas u otras decisiones, incluyendo, en su caso, aquellas de carácter más extraordinario para algunos alumnos que puedan requerir apoyos fuera del grupo por necesitar una atención más individualizada.

Evaluación sumativa

Por último, para cerrar el proceso de evaluación continua que se debería llevar a cabo en cada unidad de trabajo, es conveniente realizar una evaluación sumativa al final del desarrollo de la misma. Si se ha evaluado la situación de partida del alumnado al iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje, y se ha ido recogiendo información durante el desarrollo del mismo, sólo resta realizar una evaluación final que proporcione información sobre los logros alcanzados, en mayor o menor grado, por cada alumno.

En coherencia con su función pedagógica, esta evaluación sumativa también ha de conducir a la adopción de medidas que incidan en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La diferencia más tangible respecto a otros tipos de evaluación (inicial y formativa) reside en la información que se busca. En este caso, se trata de comprobar resultados de aprendizaje y, por tanto, los procedimientos e instrumentos que se utilicen deben proporcionar información significativa acerca de lo que globalmente han aprendido los alumnos y alumnas, para poder determinar si han adquirido, como mínimo, los contenidos básicos (de la unidad de aprendizaje evaluada) que les permitan seguir progresando cuando se enfrenten a contenidos nuevos o más complejos.

Nuestra tradición hace que la evaluación sumativa se identifique frecuentemente con un examen escrito (generalmente sobre hechos y/o conceptos), realizado al final de un período determinado. Ahora bien, sería conveniente que ésta fuese una forma más y no la única de realizar una evaluación sumativa. Así, actividades como las que se indican a continuación pueden ser utilizadas para llevar a cabo este tipo de evaluación. En cualquier caso, la idoneidad de las mismas dependerá de la naturaleza del área y, sobre todo, de los objetivos que se pretendía alcanzar, así como del tipo de trabajo que se haya realizado a lo largo del período objeto de evaluación.

Entre las posibles actividades de evaluación sumativa cabe señalar: la realización de trabajos monográficos que desarrollen el tema estudiado, bien en grupo o individualmente; la elaboración y exposición oral, por grupos, de un resumen o síntesis de lo tratado en la unidad correspondiente; la realización de un “producto” asociado a un proyecto de trabajo que se haya llevado a cabo a lo largo del período objeto de evaluación; la elaboración del cuaderno de clase como síntesis del proceso seguido; la organización y participación en debates que aborden la temática en su conjunto; la realización de experiencias de laboratorio; la realización de pequeñas memorias de investigación; etc.

La evaluación sumativa, en tanto que supone una recogida de información sobre resultados, brinda la oportunidad de hacer un balance y contrastar los objetivos didácticos previstos con lo que realmente ha conseguido cada alumno y alumna al final del proceso seguido. Dicho balance debe servir fundamen-

mente para plantearse si procede iniciar algún tipo de actuación que ayude a quienes han tenido un rendimiento poco satisfactorio. En ese caso, se deben poner en marcha medidas de apoyo que les sirvan para superar las dificultades presentadas lo antes posible.

A su vez, conviene resaltar que la evaluación sumativa puede y debe servir, en buena medida, como evaluación inicial para el siguiente proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, la información obtenida resultará muy útil para decidir si es posible abordar la nueva unidad de trabajo tal como se había previsto o, por el contrario, conviene introducir algún tipo de reajuste (en los objetivos, en la secuencia o tipo de actividades, en los recursos, etc.) para adecuarla mejor a las peculiaridades del grupo o de algunos alumnos y alumnas.

Sólo nos queda añadir, a modo de resumen, que lo que aquí se ha expuesto es nuestra concepción sobre cómo se puede (debe) planificar y poner en práctica el trabajo de aula para que, en su desarrollo ordinario, contribuya a hacer realidad una enseñanza adaptativa. Pensamos que en una etapa obligatoria y básicamente comprensiva como es la E.S.O., la atención a la diversidad del alumnado es una obligación inexcusable, pues sólo de ese modo se podrá asegurar que todos los alumnos y alumnas adquieren la formación básica e imprescindible para convertirse en personas autónomas y críticas capaces de intervenir activamente en la sociedad.

CAPÍTULO IV

Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria

Climent Giné. Juan Herráez. J. M^a Salguero

En los capítulos anteriores se ha precisado el concepto de atención a la diversidad y su alcance, y se han examinado algunas medidas orientadas a promover el progreso personal y académico de todo el alumnado a partir del ajuste de la respuesta educativa a sus necesidades y características.

Como se ha visto, la atención a la diversidad es un concepto en sí mismo amplio que engloba distintas características personales y que remite a la posibilidad de «múltiples desarrollos» (véase J.L.Laluzza, 1994). En efecto, si concebimos el desarrollo como fruto de la interacción del individuo –con su equipo biológico de base y su historia personal– con los adultos y compañeros significativos en los distintos contextos de vida «habrá de considerarse la evolución de cada individuo como un proceso abierto» (véase J. L. Laluzza, 1994), que necesariamente tenderá a cristalizar de forma diversa.

Dentro de esta diversidad, que se manifiesta en las distintas posibilidades de desarrollo, se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad sensorial, motora y mental o bien de sobredotación.

El concepto de necesidades educativas especiales remite necesariamente a las ayudas de carácter extraordinario (específicas) que un alumno, con independencia de sus características personales (sociales, culturales, biológicas, etc.) pueda precisar a lo largo de su proceso de escolarización; así pues, son muchos más los alumnos que precisan, de forma complementaria, algún tipo de apoyo personal o metodológico específico que los que, por lo general, se han venido conociendo como “alumnos con necesidades educativas especiales” y que han integrado el colectivo de la “educación especial”, a quienes, en definitiva, se dedica el presente capítulo.

Pero es bueno tener presente que no todos los alumnos que precisan una respuesta diferencial, en mayor o menor grado, a lo largo de su escolaridad deben asimilarse al grupo de “alumnos con necesidades educativas especiales”; aunque la respuesta educativa a estos últimos sólo tenga sentido plantearla en el marco general de la atención a la diversidad de necesidades del alumnado que formula el centro educativo.

Así pues, a lo largo del presente capítulo, se describen, en primer lugar, las necesidades educativas especiales que con mayor frecuencia va a encontrar el profesorado en un centro de Educación Secundaria y se presenta un modelo que permite conceptualizar dichas necesidades especiales y orientar la respuesta educativa más adecuada en cada caso, en el marco de un centro educativo abierto a la diversidad.

En segundo lugar, se analizan las características básicas de la respuesta educativa a estos alumnos y se presentan algunos criterios que le sirvan al profesorado para planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje más apropiadas.

En tercer lugar, se facilitan algunos referentes que orientan al profesorado en la toma de decisiones relativas a la elaboración de la propuesta curricular así como para decidir los apoyos personales y materiales necesarios.

Finalmente, se aborda una cuestión que se plantea con fuerza tanto al profesorado como a los padres al final de la escolaridad obligatoria y que tiene que ver con la transición a la vida adulta y laboral de los jóvenes con necesidades educativas especiales.

LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÁS FRECUENTES: RAZONES PARA LA INTEGRACIÓN

El carácter comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria constituye una de las opciones más características de la reforma educativa emprendida en nuestro país y de mayor trascendencia, como se ha señalado en el capítulo primero. Todo el alumnado, con independencia de sus características personales, compartirá hasta los dieciséis años las experiencias docentes propias de su escolarización en los mismos centros educativos; tan sólo los alumnos con necesidades educativas más graves y permanentes serán escolarizados en centros de educación especial, previa valoración de los Equipos Psicopedagógicos.

Se pretende el acceso de todos los alumnos y alumnas a la educación y a la cultura propia de nuestra sociedad en igualdad de oportunidades, aunque para ello sea necesario en determinados casos la discriminación positiva; es decir, el recurso a un conjunto de medidas educativas de carácter complementario. En consecuencia, los centros de secundaria van a verse en la necesidad de atender a un conjunto de alumnos que presentan necesidades educativas muy variadas; de esta manera, el deseo de homogeneidad de la clase que de forma más o menos consciente abriga buena parte del profesorado queda seriamente comprometido.

Pero, ¿hasta qué punto es ésta una situación radicalmente nueva? En parte sí lo es y en parte no. Ciertamente, hasta ahora los institutos de Bachillerato han venido acogiendo alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación y/o de discapacidad física o sensorial; muchos son los profesores que a lo largo de su experiencia han tenido en clase un alumno que se desplaza con silla de ruedas (debido, por ejemplo, a una espina bífida) o bien una alumna sorda o ciega y también alumnos y alumnas con sobredotación. Asimismo, los institutos de Formación Profesional, junto con alumnos con algunas de las características acabadas de citar, se encuentran con alumnado con retraso global de la escolaridad y con dificultades de aprendizaje de mayor o menor grado.

Es decir, la atención al alumnado con necesidades especiales en secundaria no constituye una realidad del todo desconocida para los profesores. Sin embargo, donde la novedad se manifiesta de forma más nítida es en relación con un triple fenómeno. Por un lado, al no existir la división entre Bachillerato y Formación Profesional, los alumnos con retraso global de la escolaridad coincidirán en la clase con aquellos otros alumnos sin problemas aparentes de aprendizaje e incluso brillantes. En segundo lugar, entre los alumnos con retraso global de la escolaridad y con dificultades de aprendizaje se encontrarán también aquéllos con algún tipo de retraso mental escolarizados hasta ahora en centros de primaria en régimen de integración cuyo paso a secundaria se considere oportuno. Por último, lo realmente importante no son los cambios en relación con las características del alumnado sino las modificaciones que deben producirse en el Instituto (en la organización, metodología, evaluación, etc.) para hacer frente a este reto.

Para entender mejor los aspectos señalados y antes de seguir adelante, es conveniente precisar un poco más el tipo de alumnado con el que el profesor puede encontrarse en un centro de secundaria. Fundamentalmente, puede agruparse –tan sólo con fines descriptivos– en tres grandes bloques, a sabiendas que muy a menudo entre algunos de estos bloques existe a veces relación: de continuidad y otras de coincidencia.

- a) En primer lugar, alumnos con un importante retraso global de la escolaridad y / o con dificultades de aprendizaje en alguna de las áreas. Se incluirían dentro de este grupo a aquellos alumnos con serias dificultades en el área de Matemáticas, por ejemplo, o de Lengua, pero que en el resto de la escolaridad van más o menos progresando. Sin embargo, la población más

característica de este grupo la conformaría el alumnado al que se le atribuye “fracaso escolar” sea por razones de tipo cultural, motivación, etc., o bien por razones de un cierto retraso mental; existen varias definiciones de lo que comúnmente se entiende por fracaso escolar que, con matices y énfasis diferentes, coinciden en señalar que «fundamentalmente el fracaso tiene que ver con las dificultades de los alumnos durante el aprendizaje escolar manifestadas a través de los resultados o notas: suspensos, repeticiones, abandonos, etc.» (C. Giné, 1996). Una buena definición, con todo, nos la proporciona el C.I.R.E.M. (1994): «la no adquisición en el tiempo previsto de los conocimientos y de las habilidades establecidas para los diferentes niveles educativos en el marco de la institución escolar.»

- b) En segundo lugar, alumnado con condiciones personales de discapacidad sensorial, motora o mental. Se incluyen aquí alumnos y alumnas con problemas de movilidad que pueden incluso afectar la marcha autónoma y que, en consecuencia, necesitarán, desplazarse en silla de ruedas (distintos grados de parálisis cerebral; espina bífida; accidentes); a menudo, estos alumnos pueden plantear serios problemas de comunicación que tienen solución con las ayudas técnicas adecuadas. Se incluyen asimismo los alumnos con ceguera o sordera que pueden necesitar también el concurso de algunos especialistas que colaboren con el profesor o bien que atiendan de forma personalizada al alumno.

Finalmente, dentro de este grupo se encuentran algunos alumnos con retraso mental. Conviene recordar que, según sea la naturaleza del mismo los alumnos son orientados a los centros de Educación Especial ya durante la Educación Primaria o bien en el momento de pasar a la Educación Secundaria. Se trata, con todo, de alumnos que van a precisar un itinerario curricular, junto con estrategias organizativas, diferenciado en mayor o menor grado, para el que será necesario contar con la ayuda de los recursos personales complementarios adecuados.

- c) En tercer lugar, debe hacerse referencia a los alumnos y alumnas con sobredotación. Ni es fácil la detección ni tampoco la búsqueda de la respuesta educativa ajustada a sus necesidades; de todas formas parece claro que ésta debe formularse en el marco de un itinerario curricular que enriquezca las experiencias de dicho alumnado en aquellas áreas en las que se muestren más evidentes sus talentos (véase A. Castelló, 1995).

En todo caso, debe recordarse que la decisión de escolarizar a un alumno con necesidades educativas especiales en un centro de secundaria estará siempre fundamentada en una evaluación psicopedagógica que permita albergar razonables expectativas de que el alumno podrá participar y beneficiarse de las experiencias de enseñanza y aprendizaje propias de este tipo de centros. La decisión se toma siempre tanto en función de las necesidades del alumno como de las características del centro. El objetivo es que en ningún caso ni el alumno en cuestión ni sus compañeros “pierdan el tiempo”; aunque justo es reconocer que esta variable no depende exclusiva, ni principalmente, del alumno sino de la capacidad del centro de adaptar la respuesta educativa a sus necesidades particulares.

Esta última afirmación nos lleva a una consideración que se refiere a la importancia de concebir el desarrollo en general y, por tanto el de los alumnos con necesidades educativas especiales, como un proceso interactivo y contextual, tal como postula la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje a la que se ha hecho referencia en el capítulo primero de mayor relieve y trascendencia, y que afecta al modelo que permite conceptualizar las necesidades individuales de los alumnos en el marco de una concepción del desarrollo de naturaleza interactiva y contextual, que ya ha sido puesta de manifiesto en capítulos anteriores. El objetivo no es, pues, “integrar” a alumnos distintos sino crear un contexto educativo capaz de satisfacer sus necesidades particulares.

La integración de los alumnos con necesidades especiales constituye, en consecuencia, un proceso dinámico que moviliza aspectos y variables de naturaleza diferente y que afectan tanto a los agentes que intervienen (profesores, alumnos) como a la institución escolar como tal. Esta concepción de integración supone superar una visión de las necesidades educativas especiales basada en el individuo, en lo que tienen de “especial”, en la primacía de los enfoques terapéuticos, para sustituirla por una de educativa, ecológica, que se centra en las ayudas que estos alumnos van a precisar para su progreso a lo largo de la escolarización y para su calidad de vida. La mayor responsabilidad, por tanto, recae en la capacidad del contexto (el Instituto) de responder satisfactoriamente a las necesidades individuales de estos alumnos, por lo que en este proceso desempeñan un papel determinante los agentes que intervienen (profesores, alumnos, padres) (C. Giné, en prensa).

Desde esta concepción interactiva del desarrollo, la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales se justifica por razones psicopedagógicas. En primer lugar, la integración supone la adopción de un modelo educativo fundamentado en las ayudas que una persona necesita para progresar. El problema no es si el alumno “es capaz o no” de hacer una determinada actividad, sino de ajustar la oferta educativa a sus necesidades de tal manera que se promueva su progreso en relación con los objetivos educativos establecidos para todos los alumnos. A través de asegurar la participación del alumno en experiencias educativas adecuadas, se facilita un entorno más rico y estimulante que redundará en su desarrollo.

En segundo lugar, este esfuerzo sostenido de adaptación implica un cambio importante en la actitud de los profesionales y el desarrollo de estrategias de ajuste adecuadas que incidirán plenamente tanto en la mejora de la calidad de la enseñanza para todos los alumnos como en el progreso de la institución y del equipo de profesionales como tal; en definitiva, el esfuerzo de adaptación supone un beneficio para todos los alumnos y para el propio instituto (véase J.D. Wilson, 1992; M. Ainscow, 1995).

En tercer lugar, debe tenerse presente que una de las primeras consecuencias del proceso de integración es que cambian las expectativas de los profesores, de los padres y de los compañeros, lo que supone una mayor valoración de las capacidades de los niños y, por tanto, de sus posibilidades; de esta manera, se incrementan las demandas de participación y se modifica la naturaleza de ésta, mejorando también la propia autoestima de las personas.

Otro elemento importante a considerar es la incidencia de la integración en los compañeros: parece haber suficientes datos para afirmar que a través de la integración se educa en la tolerancia y en el respeto por las diferencias por parte de todos los alumnos. A través de la convivencia se modifica la imagen social que tienen los alumnos, y la gente en general, de las personas con determinadas condiciones.

Finalmente, el proceso de integración tiene repercusiones positivas para la familia. L. Onnis (1990), al hablar de la integración de alumnos con Síndrome de Down, afirma que los padres, al ver la participación activa de sus hijos en el centro ordinario, tienden a pensar que no tiene sentido “delegar” responsabilidades en los especialistas (terapeutas) sino que confían más en sus posibilidades y se vuelven más activos en el desarrollo de las capacidades de sus hijos en el entorno familiar. Antes de terminar este apartado, bueno es recordar que complementariamente a estas razones de tipo psicopedagógico existen también otras de naturaleza ética y jurídica.

Desde un punto de vista ético, la igualdad de oportunidades para todas las personas es percibida hoy en día como un derecho irrenunciable; se considera que las diferencias individuales tienen un carácter relativo, que dependen de las situaciones y que en ningún caso pueden cuestionar los derechos (a la educación, al trabajo, a los servicios de salud, etc.) de las personas.

Por otra parte, la legislación educativa española reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos, con independencia de sus condiciones personales, siempre que sea posible en el marco de los centros ordinarios y, en consecuencia, la Administración se obliga a proveer los recursos personales y materiales necesarios.

No quisiéramos acabar este apartado sin reconocer las múltiples dificultades que todo proceso de integración comporta. El hecho de reconocer el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos y las ventajas que supone la integración para el desarrollo de los alumnos con necesidades especiales, no ha de esconder la conciencia de que éste es un proceso largo y costoso que compromete tanto a los centros educativos como a la propia Administración. Estamos convencidos, con todo, de que el compromiso de los profesores con el ajuste de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos es una condición para el desarrollo de la Institución y para la mejora de la respuesta educativa para todo el alumnado. Como afirma G. Kristoffersen (1991), la cuestión central es la actitud: «[...] al final del estudio se hizo evidente que las barreras (a la integración) están en las personas, en su cabeza y en su corazón.»

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

Se analizan en este apartado las dimensiones y componentes básicos de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales en los centros de secundaria con la finalidad de que puedan servir de guía al profesorado en el desarrollo de formas organizativas y de estrategias de enseñanza que permitan

el progreso de todos los alumnos, según sus necesidades, en el marco de una escuela para todos.

La aproximación que se propone responde a un modelo educativo y ecológico, de acuerdo con la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo humano, que pone énfasis en la importancia del centro educativo como contexto privilegiado de desarrollo en el que tiene lugar la interacción del alumno con sus profesores, con sus compañeros y con los contenidos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la respuesta educativa ha de girar en torno a dos ejes fundamentales: la dimensión institucional y la curricular.

Dimensión institucional de la respuesta educativa

Distintas investigaciones dentro y fuera de nuestro país han puesto de manifiesto la importancia de los aspectos institucionales en la mejora de la calidad de la enseñanza, de forma que todos los alumnos progresen (y con ello en el éxito de la integración escolar). Constituye un buen ejemplo de todo ello la evaluación de la integración en E.G.B. que llevó a cabo en su día el M.E.C. (1990).

Por otro lado, desde un punto de vista conceptual, no puede extrañar a estas alturas que se afirme que la mejora de las variables que afectan al centro educativo como contexto de desarrollo (como institución) va a incidir de forma decisiva en la calidad del producto, es decir, el progreso de los alumnos.

De todas maneras, quisiéramos referirnos por su interés al estudio llevado a cabo por M. Ainscow, D. Hopkins, G. Southworth y M. West (1994) en el que analizaron las experiencias de varios centros que habían realizado un progreso significativo en el campo de la atención a la diversidad y que les permitió identificar hasta seis variables institucionales que afectan fundamentalmente a la organización y a las que atribuyen el éxito conseguido (véase M. Ainscow, 1995). Estas variables son las siguientes:

- a) Liderazgo efectivo, no sólo por parte del director sino ampliado a todo el claustro; se concibe el liderazgo no tanto como un rasgo individual de una o varias personas sino como una función a la que contribuyen todos los miembros del claustro. Implica una visión clara de los objetivos a conseguir a partir del reconocimiento de los derechos de los alumnos a que se respeten sus diferencias individuales y se estimule adecuadamente su progreso; implica también una conciencia de responsabilidad compartida en este cometido.
- b) Implicación de todos los miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnos y padres) en la toma de decisiones organizativas y de funcionamiento interno. Supone, por un lado, establecer vínculos entre los diversos miembros de la institución, así como con la comunidad, que permita crear un clima de colaboración que mejore las posibilidades del centro. Por otro lado, se persigue lograr la participación directa de todo el alumnado en las diferentes tareas y actividades, dentro y fuera del aula.
- c) Compromiso a favor de la colaboración en la planificación. En la opinión de estos autores, la calidad de la planificación en base a la participación del profesorado se revela como un factor decisivo para que la escuela pue

da ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos. La participación en la planificación supone un «nivel de comprensión compartida que resulta imprescindible para un más amplio fortalecimiento» (de las decisiones) (M.Ainscow, 1995).

- d) Estrategias efectivas de coordinación. El trabajo cooperativo entre el profesorado supone la mejor estrategia para la diversificación de la enseñanza, por lo que es necesario crear las condiciones y oportunidades más favorables. Por un lado, la tarea de enseñar es ya de por sí compleja, por lo que poderla discutir y compartir con los compañeros facilitará enfrentarse a las dificultades con mayor imaginación y recursos, cosa que redundará en un aumento de la confianza en las propias capacidades y de la autoestima; por otro lado, justamente las personas aprenden a través de la negociación de los significados con los compañeros.
- e) Reconocimiento de la importancia de los beneficios derivados de que los profesores se pregunten y reflexionen acerca de los problemas diarios que se suscitan en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula y de las soluciones que proponen.
- f) Establecimiento de una política de “desarrollo del equipo” como fruto de la implementación de las cinco condiciones anteriores. La participación, el trabajo cooperativo, la búsqueda de nuevas soluciones contribuirán a la formación del profesorado en el centro y a que, en definitiva, desarrollen su trabajo de forma más confortable (sin miedos ni ansiedades) y eficaz.

Todas estas variables pueden –y deben– tener cabida en la organización del instituto, fundamentalmente a través del instrumento básico para la gestión y dinamización del centro como es el Proyecto educativo, tal y como se ha señalado en los capítulos primero y segundo. Las medidas de atención a la diversidad que allí se identifican adquieren también todo su sentido en este caso. En síntesis, el diseño de la respuesta educativa a las distintas necesidades del alumnado en el contexto del I.E.S. debería tener en cuenta los siguientes criterios:

- La oferta educativa a los alumnos con necesidades especiales debe formar parte de la planificación general del centro; sólo así existen garantías de continuidad y eficacia para los alumnos y fundamentos para la mejora y progreso de la institución.
- En consecuencia, deben evitarse planteamientos de integración centrados exclusivamente en el “individuo” y en su discapacidad; el alumno con necesidades especiales es, ante todo, un alumno más del centro y sus posibles limitaciones deben entenderse como indicadores del tipo y del grado de ayuda que va a precisar para su proceso académico y personal.
- La oferta educativa debe suponer para todo el alumnado, con y sin condiciones personales de discapacidad, un contexto rico en experiencias y oportunidades ajustado a sus necesidades particulares (desde la persona con retraso mental hasta el superdotado).
- La oferta educativa debe tender a un equilibrio entre la máxima “normalización” en las experiencias que se brindan a los alumnos con necesidades especiales y la necesaria “individualización”, es decir, ajustadas a sus ca-

racterísticas particulares. Debe asumirse este criterio sin dogmatismos; asegurar que, por ejemplo, un alumno con retraso mental comparta todo el tiempo con sus compañeros de clase o, por el contrario, que siempre esté en un grupo especial, no es en sí mismo “bueno” ni “malo”. La fórmula organizativa, así como la adaptación curricular, se basará en las necesidades de este alumno y en las posibilidades del centro, procurando el equilibrio entre la participación con sus compañeros de clase y la posibilidad de que la respuesta educativa que reciba se ajuste a sus competencias actuales; eso sí, tendiendo a que en la medida de lo posible participe con sus compañeros en cuantas más actividades mejor.

Dimensión curricular de la respuesta educativa

Las decisiones en torno al diseño de la respuesta educativa se sitúan, como ya se ha indicado, en un doble plano: el institucional, al cual nos acabamos de referir, y el curricular. Debe entenderse el currículo en un sentido amplio, como el referente en torno al cual se articulan y toman sentido las distintas experiencias que se brindan al alumnado durante todos los días lectivos a lo largo de su proceso de escolarización.

Es, pues, en base al currículum como los profesores promueven el aprendizaje de los alumnos y alumnas y, en consecuencia, el desarrollo de las capacidades contempladas en los objetivos finales de las distintas etapas.

La dimensión curricular de la respuesta educativa comprende, a nuestro criterio, tres fases distintas:

- a) el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas;
- b) el proceso de elaboración de una propuesta curricular ajustada a dichas necesidades;
- c) el proceso de toma de decisiones respecto a los recursos personales y materiales necesarios para llevar a cabo la propuesta curricular diseñada.

Dado que se dedica el apartado siguiente a desarrollar los puntos b) y c) señalados, ahora sólo se abordará en éste el punto a).

Como se ha señalado en el capítulo primero la Administración Educativa atribuye la mayor responsabilidad en el proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado a los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía. Abordar en profundidad este proceso sobrepasa, dada su complejidad, los objetivos de este capítulo. En cualquier caso, parece oportuno recabar la atención del lector sobre los siguientes aspectos:

1. Toda respuesta educativa, incluya o no la elaboración de una adaptación curricular, debe partir de la identificación de las necesidades especiales de los alumnos en términos de su competencia en relación con el currículum de la etapa.
2. Este proceso de identificación debe reunir información relevante tanto respecto de las características y necesidades del alumno como de la calidad de las experiencias educativas que se proporcionan al alumno en el contexto escolar (y, en su caso, el familiar).

3. Se trata, pues, de un proceso de naturaleza interdisciplinar, en el que debe asegurarse la participación expresa del profesor. El profesor puede colaborar de forma decisiva tanto en precisar el tipo y la naturaleza de las dificultades que presenta el alumno como en la evaluación de su competencia curricular, aspectos ambos que resultan críticos para el diseño de la respuesta educativa.
4. El proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos debe orientar la elaboración de la propuesta curricular y la toma de decisiones sobre los recursos personales y materiales necesarios.
5. Las conclusiones del proceso deben incluir medidas tanto relativas al alumno como orientadas a promover cambios en el marco del centro y del aula; en definitiva, cambios en las prácticas educativas.
6. Este proceso debe incluir necesariamente el análisis de la escolaridad previa del alumno y la información disponible acerca de evaluaciones psicopedagógicas anteriores.
7. Este proceso de identificación de las necesidades especiales del alumnado adquiere un relieve especial en el momento de decidir el paso de un alumno de la educación primaria a secundaria. Un elemento importante de la respuesta educativa es el tipo de centro (ordinario o especial) en el que el alumno va a proseguir sus estudios y el hecho de haber estado escolarizado en un centro de primaria ordinario no significa que necesariamente en todos los casos prosiga su escolaridad en régimen de integración en un centro de secundaria; tampoco ciertamente lo contrario.

Conviene en cada caso decidir el tipo de centro en que va a escolarizarse un alumno, en base a las necesidades del alumno y la capacidad del centro de ajustar convenientemente la respuesta educativa, de acuerdo con el criterio de normalización que contempla la normativa y al que anteriormente hemos hecho referencia.

LA PROPUESTA CURRICULAR Y LOS RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES NECESARIOS

Las adaptaciones del curriculum

A pesar de que existen distintas definiciones, es fácil detectar un amplio acuerdo que permite entender por adaptación curricular toda medida tendente a flexibilizar y adecuar los distintos elementos del planteamiento curricular general a las características del alumnado en los diferentes niveles de concreción: en el Proyecto curricular de centro y en las programaciones del aula.

Por ejemplo, A. Ortega y E. Martín citados por A. Parrilla (1992) nos ofrecen las siguientes definiciones de adaptación curricular: «Aquellas estrategias de adecuación del currículo general a las necesidades de los alumnos» (A. Ortega, 1989); y «Acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades, contexto y posibilidades de los alumnos de un centro escolar» (E. Martín, 1988).

Cuando las adecuaciones o ajustes curriculares se hacen teniendo como des-

tinario un alumno o una alumna concreto estamos ante una adaptación curricular individualizada (A.C.I.). Una adaptación curricular individualizada (A.C.I.) es una adaptación de la oferta educativa, común de un ciclo o nivel escolar, a las necesidades educativas de cada alumno con necesidades educativas especiales (véase R. Ruiz y C. Giné, 1986).

Entendemos, pues, por adaptación curricular todo planteamiento curricular diseñado para un grupo de alumnos o bien para un alumno concreto con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales determinadas mediante una evaluación psicopedagógica previa y en la que se hacen explícitos los ajustes realizados en los diferentes elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, criterios de evaluación, provisión de recursos, etc. de la oferta común.

Características de las adaptaciones curriculares

Comentaremos, a continuación, los rasgos fundamentales de las adaptaciones curriculares que deben tenerse en cuenta tanto por los profesores de aula como por los recursos dedicados más específicamente dedicados a la orientación en el centro.

- a) Forman parte de un continuo: si las necesidades educativas forman un continuo que va desde necesidades aisladas y transitorias a aquellas otras necesidades permanentes, desde las que van asociadas a una sobredotación a aquellas que lo están a discapacidades de índole motórica, sensorial o intelectual, también las respuestas han de formar parte de un continuo que vaya desde una simple adecuación parcial, aislada y transitoria a otras más amplias, significativas y duraderas.
- b) Las adaptaciones son relativas: quiere esto decir que dependen del contexto, de las distintas respuestas que el centro tenga planificadas en los distintos niveles. Cuando se han tomado medidas en los niveles superiores, esto es, cuando se ha hecho una adecuación del currículo a las características del centro educativo, de su alumnado, del contexto y de su entorno; cuando se han consensuado las líneas generales y se han plasmado en el Proyecto curricular y cuando se han ido concretando a los distintos grupos mediante las programaciones didácticas, resulta mucho más fácil y eficaz tomar medidas a nivel de alumnos concretos.

Las necesidades de un determinado alumno están en función de las respuestas que ofrece el centro; por ejemplo, si un alumno ha de trasladarse en una silla de ruedas, sus necesidades serán muy diferentes dependiendo de si el centro tiene adecuadas sus estructuras en cuanto a rampas, ascensores, barandillas, asideros, etc. o si no se dan estas circunstancias.

- c) Acordadas en un proceso riguroso y sistemático de toma de decisiones: quiere esto decir que cabe plantear alternativas, analizar y evaluar las previsiones de todas ellas, y seleccionar la más conveniente contando con el concurso de la familia, de la junta de profesores coordinada por el tutor, el departamento de orientación y, en su caso, del propio alumno.

- d) Han de estar sometidas a revisión mediante evaluación continua de tal manera que se introduzcan las modificaciones de ampliación o reducción necesarias lo más pronto posible, buscando siempre la respuesta más normalizada.

Tipos de adaptaciones curriculares

Pueden distinguirse dos tipos de adaptaciones: las que facilitan el acceso del alumno al currículum y las que introducen cambios de mayor o menor trascendencia en la propuesta curricular ordinaria.

A.- Adaptaciones de acceso al currículum: son aquellas que nos permiten poner en práctica el planteamiento curricular; son, por tanto, anteriores a cualquier intento de adecuar los elementos curriculares propiamente dichos.

1. En los accesos físicos al centro constituidos por las rampas, ascensores, barandillas, asideros, etc. que faciliten la movilidad autónoma del alumno afectado por dificultades motóricas.
2. En los elementos personales: dotando al centro de los especialistas necesarios como en Pedagogía Terapéutica, Logopedia, Fisioterapeutas, etc.; interviniendo en la formación de los grupos; dando a conocer los elementos esenciales de su código de comunicación en caso de alumnos que utilicen un sistema especial.
3. En los elementos materiales o ambientales como pueden ser material didáctico adaptado (libro en Braille), equipamiento de mobiliario especial (mesas o sillas ortopédicas), recursos específicos (comunicador, braille speak, etc.)

B.- Adaptaciones en los elementos curriculares básicos: son las adaptaciones realizadas en los elementos curriculares que se derivan de los interrogantes: qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Estas adaptaciones podemos clasificarlas según que afecten o no de una manera sustancial a la consecución de las capacidades contenidas en los objetivos generales de las etapas y de las áreas y en el grado que determinen los criterios de evaluación fijados para cada etapa, ciclo o curso (en el 2º ciclo de la E.S.O.). Si las adecuaciones no modifican sustancialmente la propuesta común estamos ante adaptaciones poco significativas; si, por el contrario, afectan sensiblemente a los planteamientos comunes, las denominamos adaptaciones significativas. Las adaptaciones realizadas de los elementos básicos del currículum se dividen a su vez en dos grupos:

1. Adaptaciones poco significativas: tratan de alcanzar los mismos objetivos, trabajando los mismos contenidos que serán evaluados con los mismos criterios, pero mediante estrategias metodológicas, secuencias o duración diferentes. En este sentido, puede resultar suficiente modificar el tiempo estimado para alcanzar un objetivo, utilizar estrategias cooperativas frente a competitivas, agrupamientos heterogéneos y en pequeños grupos, refuerzos positivos, partir de los conocimientos previos, secuenciar los contenidos de tal manera que vayamos de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, de lo simple a lo complejo, etc.

En cuanto a la evaluación, decidir técnicas e instrumentos variados y ajustados a las necesidades educativas especiales, conceder más tiempo en la realización de determinadas pruebas, hacer realidad la evaluación continua, llevar a cabo una evaluación inicial siempre que se comience una unidad didáctica para detectar las ideas previas de los alumnos, normalizar la práctica de evaluación del contexto a nivel de centro, etapa, ciclo o curso; informar al alumno de cuáles son sus logros y de la manera más eficaz de superar las dificultades, etc.

2. Adaptaciones significativas: en determinados casos nos veremos obligados a dar prioridad a unos objetivos o contenidos, posponiendo otros de una manera más o menos transitoria. Siempre trataremos de priorizar los elementos esenciales, fundamentales o nucleares de los contenidos, entendiendo por tales aquellos que son imprescindibles para seguir avanzando en el aprendizaje. Puede ser igualmente necesario introducir objetivos o contenidos propios de otras etapas y que son necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales.

Por lo que respecta a la evaluación, estaremos ante una adaptación significativa cuando los criterios reduzcan el nivel de exigencia con que hayan de alcanzarse las capacidades, bien por haber sido adaptados o por haber introducido criterios de la etapa o ciclo anterior, o cuando se eliminen determinados criterios.

Criterios para elaborar las adaptaciones curriculares

En el Proyecto curricular de la etapa correspondiente deben figurar los criterios consensuados por el claustro de profesores para llevar a cabo la elaboración de actividades curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Siguiendo a C. López Sepúlveda (1992), pueden formularse los siguientes principios o criterios:

- a) El referente ha de ser el curriculum ordinario establecido para el grupo de alumnos. Es importante tener unas expectativas razonablemente altas para evitar que se cumpla la profecía de que dando por hecho que un alumno no alcanzará determinadas metas, todos los planteamientos irán en esa línea y terminarán siendo realidad las provisiones establecidas.
- b) Partir de una evaluación amplia del alumno y del contexto para determinar cuáles son las necesidades en ambos e introducir las modificaciones o ajustes que las compensen.
- c) Efectuar adaptaciones curriculares con el menor grado posible de significatividad. En el proceso debemos ir de las poco a las muy significativas. Según este criterio debemos empezar adaptando a niveles de centro para seguir a nivel de aula y alumno; en cuanto a los elementos curriculares básicos se debe empezar adaptando estrategias metodológicas, adecuando tiempos y actividades para terminar adaptando, si fuese necesario, todo lo referente al qué, es decir, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

- d) Efectuar las adaptaciones atendiendo a los principios de realidad y de éxito, es decir, que se aproximen realmente a las posibilidades del alumno y le permitan tener éxito en las actividades que se le planteen.
- e) Aplicar el artículo 37.4 de la L.O.G.S.E. favoreciendo la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello es necesario que en el Proyecto curricular se recoja el proceso de toma de decisiones en el que han de fundamentarse las adaptaciones del currículo.
- f) Reflejar las decisiones que se adopten en un documento individual de adaptación curricular (D.I.A.C.)

Proceso de elaboración de una adaptación curricular paso a paso y su reflejo en el D.I.A.C.

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares debe integrarse en un modelo de toma sistemática de decisiones que equilibre el rigor suficiente con la agilidad necesaria. La necesidad de explicitar todas las variables de un planteamiento curricular puede llevarnos en ocasiones al colapso e inducirnos a poner en marcha decisiones, que de no dejar constancia escrita sería complicado poder hacer un seguimiento periódico e introducir las modificaciones pertinentes.

Presentamos, pues, a modo de ejemplo, un anexo con un procedimiento completo, materializado en el Documento Individual de Adaptación Curricular D.I.A.C. (figura como documento adjunto) que contiene todos los apartados necesarios para hacer un planteamiento curricular adecuado individualmente para un alumno concreto, pero partiendo de dos premisas imprescindibles que son, en primer lugar, la evaluación de alumno y del contexto y, en segundo lugar, de la programación del grupo de alumnos de referencia, pues, entendemos que, mientras sea posible, las adaptaciones deben planificarse, diseñarse y desarrollarse en el marco de la programación ordinaria. Nuestra propuesta va en la línea de progresión desde planteamientos poco a muy significativos.

Nos parece necesario insistir en la especificidad de cada propuesta y en que cada centro, departamento, docente, etc. puede elaborar sus propios instrumentos y reflejar sus decisiones en los modelos que considere más oportunos. Nuestra experiencia de trabajo con centros, a los que inicialmente se les presenta instrumentos muy complejos, es que, en algunos casos, estos instrumentos se convierten en disuasorios y el profesorado encuentra gran dificultad en el proceso que se le presenta, no reconociendo, acciones que en su práctica docente esté realizando día a día aunque de forma no sistemática.

Componentes y estructura del D.I.A.C.

Son cuatro los grandes bloques de que consta el documento:

Bloque 1º – Datos de identificación del alumno y de su historia, del centro, de los profesionales responsables y esquema general del proceso.

Bloque 2º – Datos relevantes para la toma de decisiones. Recoge los siguientes ámbitos: estilo de aprendizaje, análisis del contexto escolar y familiar, nivel de competencia curricular.

Bloque 3º – Determinación de necesidades educativas especiales y propuesta de la respuesta curricular más adecuada a nivel de etapa, curso, áreas y unidad didáctica, modalidad de apoyo, provisión de recursos y colaboración familiar.

Bloque 4º – Criterios generales de evaluación y promoción así como el seguimiento de la adaptación realizada.

En cuanto a la estructura del documento hemos desglosado cada uno de los bloques generales en apartados y subapartados con el fin de facilitar el análisis de los datos para emitir un juicio ponderado que culmine en una decisión acertada y sustentada en una propuesta que ajuste el currículo diseñado para el grupo a un alumno concreto.

En cuanto a la vigencia de los datos, tenemos determinados bloques y apartados que no varían con el tiempo, otros que tienen una vigencia variable y habrán de modificarse cada curso y, por último, hay otros que se van generando a medida que avanza el proceso de enseñanza/aprendizaje del grupo y aquí incluiríamos los apartados que forman las adaptaciones en los elementos curriculares de áreas y unidades didácticas que irían formando un cuerpo documental anexo al D.I.A.C.

Cómo surge la necesidad de plantear una adaptación curricular

Generalmente cuando nos encontramos con un alumno que tiene dificultades para aprender, estas dificultades las van detectando los profesores que le imparten clases y que van comunicando al tutor.

En un momento determinado, el tutor juzga necesario reunir a la junta de profesores para estudiar la situación de este alumno. Se inicia así un proceso variable en cuanto a la duración y a las fases por las que va a atravesar. De todo ese proceso es necesario dejar constancia escrita en un documento flexible que pueda reflejar las primeras fases de casos sencillos o que agote todas las fases de casos en los que se determinen necesidades educativas especiales y que precisen adaptaciones significativas. El apartado II del D.I.A.C. adjunto contiene una síntesis de todo el proceso, pero en sus cuatro primeros apartados pueden sustanciarse no pocos casos de alumnos en los que no será preciso seguir adelante.

Para que la sesión sea breve y eficaz es preciso que el tutor y cada profesor lleven preparada cuanta información tengan del alumno desde sus respectivas materias. Se pueden dar dos situaciones, primera, que el tutor informe de dificultades ya detectadas en la etapa o curso anterior porque ya exista un estudio efectuado por el F.O.E.P. o por el D.O. del centro de procedencia y en el que se incluyen indicaciones para la modalidad educativa o para las adaptaciones curriculares (aptdo. II.1.b); segunda, que las dificultades no se hayan manifestado o detectado antes y es ahora cuando preciso concretar cuáles son esas dificultades (aptdo. II.1.a.) y analizar cuantos datos se aporten del alumno y del contexto con el fin de evaluar las causas de las dificultades, comentar las circunstancias en que esas necesidades se manifiestan con mayor intensidad, valorar qué aspectos del contexto pueden estar entorpeciendo su proceso de aprendizaje (aptdo. II.2) y emitir un juicio que se traduzca en una respuesta a las necesidades del alumno (aptdo. II.3 «Medidas ordinarias a poner en marcha»)

¿Las medidas ordinarias han resultado eficaces?

Se trata ahora de valorar la respuesta. Si las medidas puestas en marcha han dado los resultados previstos, el alumno en cuestión sigue con el currículum ordinario dando por finalizado el proceso y si fuera preciso manteniendo las medidas adoptadas (aptdo. II.4.a.)

En el caso en que las medidas no hayan surtido el efecto apetecido y el alumno siga manifestando dificultades de aprendizaje (aptdo. II.4.b.) es el momento de plantearnos llevar a cabo una adaptación más significativa del currículum de acuerdo con las conclusiones de la evaluación psicopedagógica y a partir de la información sobre la escolaridad previa al alumno.

Fuentes principales de información

La toma de decisiones relativa a la elaboración de la adaptación del currículum se basarán fundamentalmente en el análisis de la escolaridad previa y en el proceso de evaluación psicopedagógica que incluirá necesariamente información sobre el contexto familiar.

a) Una fuente de información la constituyen los documentos existentes en su expediente personal (aptdo. III.2.).

Del análisis del expediente y de las entrevistas con la familia obtenemos datos (aptdo. IV) referentes a su escolarización como son: centros donde ha estado escolarizado, áreas en las que ha manifestado especial interés, dificultades que haya tenido anteriormente, medidas que se adoptaron en su día, relación con profesores y compañeros, etc.; datos referentes a su historia personal: dificultades en el parto, enfermedades que hayan podido afectar a sus capacidades, hospitalizaciones prolongadas, aspectos relevantes de su personalidad, etc.; servicios recibidos fuera del centro como pudieran ser tratamientos específicos de control de esfínteres, modificación de conducta, habilidades sociales, etc.

Otros datos relevantes para la toma de decisiones (aptdo. V) lo constituyen aquellos matices que conforman su manera peculiar de acceder al aprendizaje; lo que llamamos su estilo de aprender o «estilo de aprendizaje del alumno» (R. Ruiz, 1988). En el aptdo. V.1.A. detallamos una amplia variedad con el fin de que todos los profesores, sin necesidad de unos conocimientos pedagógicos especiales, puedan señalar aquellos que mejor definen el perfil del alumno en cuestión. Como quiera que son varios los profesores que aporten datos, es seguro que todos coincidirán en tres o cuatro aspectos que van a ser los realmente significativos para acercarnos a su forma de aprender.

b) La segunda fuente de información nos la proporciona los resultados de la evaluación psicopedagógica que permitirá identificar las necesidades educativas del alumno en términos de sus competencias en relación al currículum. En el apartado anterior se ha hecho ya referencia a este proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos. De todas maneras, téngase presente que la evaluación psicopedagógica no debe centrarse exclusivamente en el alumno, por el contrario debe valorar la influencia del contexto educativo (aptdo. V.2.A) y socio-familiar (aptdo. V.2.B). Al hacer la valoración tendremos en cuenta los aspectos que favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje y aque-

llos otros que lo obstaculizan. En el contexto escolar tendremos en cuenta todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades, metodologías, recursos personales y materiales, espacios, criterios de evaluación y medidas adoptadas cuando ésta no ha sido positiva. Del ámbito socio-familiar nos interesan informaciones referentes a la autonomía que demuestra en aspectos tales como la propia higiene, la alimentación, el vestido, la autoestima, la comunicación, los límites, las pautas de ocio y de tiempo libre, la colaboración con el centro, las actitudes y expectativas, el tipo de rol (autoritario, permisivo, etc.), la existencia de estereotipos en materia de igualdad entre los chicos y chicas o de otra índole, etc.

Propuesta de adaptación curricular

Después de la recogida de información y de su estudio hemos concluido en un juicio acerca de la existencia o no de necesidades educativas especiales que justifiquen la necesidad de proceder a elaborar una adaptación del currículum. Corresponde ahora, pues, planificar la respuesta más idónea que se ajuste a las capacidades, intereses y motivación del alumno.

Las adaptaciones tendrán dos frentes: en primer lugar tendremos que adecuar todo aquello que permita el acceso al currículum (aptdo.VII.1); aspectos físicos (rampas), recursos personales (especialistas), recursos materiales (aulas de apoyo, comunicador, braille speak, teclados adaptados, etc.), aspectos organizativos (horarios). En segundo lugar haremos la propuesta de adaptación en los elementos curriculares (aptdo. VII.2).

Para llevar a cabo la adaptación del currículo podemos optar por dos metodologías; una sería de tipo racional-deductiva y que básicamente consistiría en hacer planteamientos a largo plazo y de largo alcance, empezando por hacer una adaptación de los objetivos generales de la etapa, seguir con los de las áreas, sus criterios de evaluación, contenidos, etc. y terminar adaptando a nivel de unidades didácticas o de temas/lección los objetivos, criterios de evaluación, contenidos, actividades, metodologías, temporalización y recursos. Otra metodología posible sería de tipo empírica e inductiva, es decir, partiendo de lo que hacemos cada día que serían las unidades didácticas, empezaríamos adaptando todo aquello que tiene que ver con el cómo y con el cuándo, es decir primero adecuemos las estrategias metodológicas, los ritmos de aprendizaje, la secuencia de presentación de contenidos, las técnicas de evaluación, etc. y vayamos luego adecuando actividades, contenidos, objetivos y criterios de evaluación; pasaríamos después a adaptar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas y, por último, adaptaríamos los objetivos del ciclo o de la etapa correspondientes.

La segunda propuesta nos parece más acertada aunque la más adecuada será aquella que responda a las peculiaridades y funcionamiento de cada centro. Si en un centro no se han adaptado los objetivos de etapa a las características del alumnado difícilmente podremos nosotros adaptarlos para un alumno concreto, pues, la adaptación de objetivos exige un análisis previo de las capacidades que pretende desarrollar y en qué grado. Otra razón por la que la segunda opción nos parece más acertada es por que las adaptaciones deben partir del currículum

ordinario, separarse lo menos posible de él e ir de menos a más en cuanto a su significatividad; creemos, pues, que si podemos alcanzar los objetivos variando las actividades, las metodologías, los ritmos o seleccionando determinados contenidos será mejor que modificando directamente los primeros.

De una u otra manera estas adaptaciones han de irse realizando partiendo de la programación ordinaria del grupo/curso en que está ubicado el alumno objeto de la propuesta curricular. Esto exige buenos niveles de coordinación entre el profesor titular de la materia y los profesionales que colaboran en la planificación y aplicación de las adaptaciones.

Téngase presente que en los casos en que el desfase entre la competencia curricular del alumno respecto del grupo sea de varios cursos académicos, será necesario proponer un itinerario curricular que pueda llegar a romper con la estructura común de las áreas (reduciendo su número y dándoles un carácter más globalizador) aunque manteniendo como referencia el desarrollo de las capacidades contempladas en los objetivos finales de la etapa.

Modalidad de apoyo y provisión de recursos

La evaluación psicopedagógica nos ha permitido elaborar una propuesta curricular ajustada a las necesidades de los alumnos; el criterio que debe presidir las decisiones relativas a la provisión de recursos ha de ser su pertinencia para llevar a cabo dicha propuesta curricular. En este sentido, cabe distinguir entre recursos organizativos y metodológicos y la contribución directa de otros profesionales (profesorado de apoyo o bien otros especialistas).

Los apoyos han de establecerse de una manera flexible en el doble sentido de ser variados en cuanto al número de componentes del grupo que recibe el apoyo, a la finalidad, al momento en que se llevarán a cabo y al lugar donde se impartirán. (M.E.C. 1992). Por otra parte, serán también flexibles en cuanto a su duración, los apoyos podrán suspenderse, reducirse o ampliar su duración en función de los resultados, de tal manera que el alumno esté, en todo momento, lo más próximo al currículum de su grupo de referencia.

Conviene dejar constancia por escrito (aptdo. VIII.1) de las modalidades de apoyo en cada una de las áreas o de programas específicos que recoja el tipo de agrupamiento, dónde se va a aplicar, cuántas sesiones semanales, qué día y a qué hora, y el plan de coordinación con otros profesionales.

Los agrupamientos pueden ser en gran grupo, pequeño grupo o individual. En gran grupo es cuando ubicamos al alumno con el resto del curso o de otros cursos en actividades determinadas. El pequeño grupo supone un retroceso en cuanto al principio de normalización por cuanto separa cinco o seis alumnos del resto, por contra tiene la ventaja de personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La dificultad de este tipo de agrupamientos reside en seleccionar el perfil de los alumnos tratando de conjugar la similitud de sus necesidades, edad, motivación, origen de las necesidades, etc. Los apoyos individualizados cuentan con la ventaja de poder ajustar el currículo a las necesidades del alumno; por contra, segregamos al alumno del grupo y rentabiliza poco unos recursos de por sí escasos.

Atendiendo al dónde, los apoyos pueden impartirse en el aula general del grupo, en el aula de apoyo o en otro lugar (gimnasio, biblioteca, laboratorio, etc.). Los apoyos en el aula ordinaria, entendiendo por tal el lugar en el que en ese momento se encuentra el grupo, son los más eficaces ya que es la situación más normalizada desde cualquier punto de vista del que se mire; permite apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales y a otros cuyas necesidades no son tan acusadas; por otra parte, la colaboración de ambos profesores permite al titular de la asignatura dedicar más tiempo a atenciones individualizadas. Este tipo de apoyo requiere un par de condiciones para resultar eficaz: la primera, referida a que se dé un buen entendimiento entre ambos profesores, no podría realizarse cuando el profesor de la materia se sintiera fiscalizado o el clima no fuera distendido; la otra, hace referencia a las metodologías, el apoyo dentro requiere trabajo cooperativo, indagación, actividades amplias, variadas que permitan distintos ritmos y niveles de realización; carecería de sentido la presencia del profesor de apoyo con una metodología tradicional de exposición por parte del profesor y realización individualizada de actividades por parte de los alumnos.

El número de sesiones semanales debe determinarse siempre en función de las necesidades, pero procurando que los apoyos individuales o en pequeños grupo sean los menos posibles para evitar que pierda la referencia del grupo.

Los apoyos se efectuarán, siempre que sea posible, durante el tiempo en que su grupo esté recibiendo enseñanza de la misma materia; es decir, que si un alumno debe tener refuerzo en matemáticas lo reciba durante una sesión en que su curso tiene matemáticas. Con el fin de rentabilizar recursos, el Jefe de estudios debe contar con esta variable cuando fije los horarios de los cursos; si dos grupos A y B de un mismo curso coinciden en tener la misma asignatura a la misma hora, ambos se pueden beneficiar del apoyo a los alumnos de ambos grupos.

Es frecuente que determinados alumnos precisen recursos un tanto especiales para poder hacer sus actividades y hay que preverlo a la hora de planificar los apoyos. Estos recursos pueden ir desde un simple adaptador de un lápiz que posibilite o facilite su uso, superficies antideslizantes, mesas regulables, carcasas de teclado de ordenador que facilitan la precisión al pulsar las teclas o comunicadores a modo de minúsculas máquinas de escribir que imprimen mensajes en cinta de papel.

Los apoyos deben incluirse en el horario ordinario del alumno y será muy conveniente que dispongamos del que corresponde al alumno con necesidades educativas especiales. En este sentido, el D.I.A.C (aptdo. IX) incluye una plantilla que permite incluirlo.

La colaboración familiar

La colaboración familiar está amparada por la legislación (L.O.G.S.E. art. 37.4). Independientemente de ello resulta también imprescindible desde el punto de vista pedagógico. Ello es así debido, por una parte, a que la familia aporta datos necesarios y relevantes para la evaluación psicopedagógica y, por otra par-

te y recíprocamente, a su derecho a recibir información de todo el proceso de diagnóstico de las necesidades educativas especiales, a que debe poder autorizar los cambios en el currículo de su hijo, a la necesidad de que colabore en la puesta en marcha del programa de apoyos (aptdo. X) y contribuya a su evaluación.

Su colaboración en el desarrollo del currículo propuesto no consiste en los padres actúen como profesores impartiendo unas clases extras a sus hijos en casa, sino en seguir unas pautas complementarias de la tarea escolar, pero imprescindibles para que ésta se desarrolle del mejor modo posible, como, por ejemplo: fijar el tiempo de estudio, el empleo del tiempo libre, las normas de alimentación, higiene y descanso, etc.

Las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales mantendrán con el tutor la misma relación que el resto de los compañeros de su grupo ya que lo comparten, es decir, se trata de acudir a las reuniones generales de centro o de clase o a las entrevistas individuales que se convoquen. No obstante, los profesores de Pedagogía Terapéutica deben auxiliar a los tutores en el mantenimiento de un contacto más frecuente con estas familias, pues, es necesario para poder realizar un seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje que sirva para acordar las colaboraciones concretas en aquellas materias o aspectos específicos del mismo que se estipulen.

Criterios de evaluación y promoción

El criterio fundamental para la evaluación y promoción de los alumnos que han seguido una adaptación del currículo ha de ser la “evaluación integradora” que contempla la normativa vigente. Se trata de valorar globalmente si el alumno ha conseguido la madurez suficiente en relación con las capacidades que le permita pasar al curso, ciclo o etapa siguiente, y no asignatura por asignatura.

De todas maneras, la evaluación debe referirse a los objetivos establecidos en su adaptación curricular, reflejando el progreso realizado y con independencia de los criterios establecidos para el resto de sus compañeros. Ciertamente, buena parte de los alumnos que siguen una adaptación curricular significativa no consiguen superar los criterios establecidos con carácter general, ni aun con la evaluación integradora, por lo que no podrían recibir el título correspondiente. En este caso, habrá que orientarlos para que logren otras salidas profesionales, tal y como se señala en el apartado siguiente.

Seguimiento de la adaptación curricular

Dado el carácter interactivo del proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo es necesario evaluar el aprendizaje de los alumnos, sino también el proceso de enseñanza, es decir, la planificación y puesta en marcha de la adaptación curricular.

La evaluación debe referirse a aspectos generales como: el acierto en el diseño de los elementos curriculares, el desarrollo del programa de apoyos, los resultados obtenidos, la bondad de los recursos previstos, etc. La redacción de unos indicadores relativos a cada uno de los apartados y subapartados de la A.C.I. que se relacionan en el D.I.A.C. y que implican la evaluación de todos los sectores intervinientes: profesores, padres y alumnos, puede ser de gran ayuda en este proceso.

Los resultados de esta evaluación y las modificaciones a que dieran lugar se anotarán en el D.I.A.C. (aptdo. XII) reflejando la fecha, el elemento curricular en cuestión, la valoración que se hace y la modificación a que da lugar.

¿Y DESPUÉS DE LA SECUNDARIA, QUÉ? LA TRANSICIÓN DE LA VIDA ADULTA Y LABORAL DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como hemos expuesto hasta ahora, el sistema educativo propone los recursos educativos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pueda alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos y en todo caso desarrolle al máximo sus capacidades.

Dentro del período de enseñanza obligatoria tiene especial relevancia la orientación académica y profesional. Esta orientación establece el proceso que permita al alumnado, a través de la información y la reflexión, lograr el máximo ajuste entre sus intereses y capacidades y las opciones escolares, profesionales y de inserción social, que se le presenten. Se trata de promover en el alumnado estilos de vida futura saludables, en su sentido más sistémico: jóvenes autónomos, equilibrados, conscientes y críticos con su realidad; con una proyección más universal y solidaria; y activos participantes en la creación de un nuevo equilibrio sistémico entre la naturaleza, uno mismo y el resto de semejantes.

Los estilos de vida se van configurando en base a las elecciones que se realizan en la vida cotidiana sobre diversas cuestiones: estudio, consumo, ocio, trabajo, etc. En términos absolutos, puede afirmarse que no existe un estilo de vida "tipo" mejor sino diversos estilos y múltiples condiciones que favorecen la calidad de vida.

Las expectativas, el autoconcepto, las creencias y los sentimientos son los principales elementos de juicio a la hora de tomar una u otra de las decisiones que configuran el futuro, y todos ellos son fruto de la interacción cotidiana de cada individuo con los demás. El contexto escolar y la intención y planificación por parte de las personas implicadas en el proceso de orientación académica y profesional, así como la familia y la comunidad, pueden facilitar la toma de decisiones de los jóvenes.

El equilibrio –a veces desequilibrio– entre independencia y dependencia, autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación con el resto del mundo caracteriza a las personas adolescentes que tienen que tomar decisiones. El grupo de iguales constituye en este período la principal célula de desarrollo social y fundamenta en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales el principio de normalización presente en las decisiones curriculares tomadas.

De acuerdo con estas reflexiones, un programa de orientación académica y profesional de un centro adecuado al alumnado con necesidades educativas especiales debe:

- Ser coherente con el Proyecto educativo del centro y su currículo
- Ser asumido por los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro e inmerso en su dinámica institucional.
- Estar integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje con una clara intención formativa que le lleve a no limitarse en modo alguno al desarrollo de actuaciones puntuales informativas
- Conformar un enfoque del asesoramiento psicopedagógico que no supla la competencia del profesorado sino que requiere para su desarrollo de la implicación de toda la comunidad educativa.
- Ser un proceso continuo en el que es necesario destacar momentos concretos de toma de decisiones, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales sobre todo al finalizar la etapa obligatoria de la educación, el Bachillerato o el Ciclo Formativo de Formación Profesional, o el Programa de Garantía Social, etc.

Una vez finalizado el período de enseñanza obligatoria, se proporciona a cada estudiante un Consejo Orientador sobre su futuro académico y profesional que le informa de las propuestas que en su caso se consideran adecuadas. En su elaboración se tienen en cuenta sus preferencias y aquellos itinerarios educativos que le permitirán desarrollar sus capacidades más plenamente. La finalidad es facilitar al alumno una toma de decisiones de futuro ajustada y realista así como la inserción social y laboral necesaria.

Para el alumnado con necesidades educativas especiales se requiere de forma perentoria la utilización de toda la información pertinente para la elaboración del Consejo Orientador y un mayor carácter de apertura a los ámbitos familiar y sociocomunitario por la importancia que para el desarrollo y para la calidad de vida futura de estas personas va a tener la transición a la vida adulta. Al papel que las familias desempeñan en la toma de decisiones sobre la escolarización de sus hijos se une también el de colaborar en ayudarles a planificar su vida adulta en un sentido amplio. En este caso, se trata de conseguir vincularla a los estándares de calidad de vida y no sólo de atender a su futuro laboral. El conocimiento de los diferentes recursos sociales y comunitarios y de su utilización facilita una ajustada elección de formación postobligatoria.

A lo largo de estos últimos años, se ha desarrollado la normativa para que los alumnos y alumnas con necesidades especiales puedan ser escolarizados en distintos niveles una vez finalizados sus estudios de enseñanza obligatoria. Las declaraciones de intenciones iniciales han dejado paso, ante la llegada de alumnos y alumnas de estas características que han cursado estudios de E.S.O., a una más ajustada regulación de las condiciones de atención educativa para que puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En líneas generales se puede afirmar que una parte de este alumnado y, de manera más generalizada, las personas discapacitadas psíquicas, no consiguen desarrollar las capacidades formuladas en los objetivos de la etapa obligatoria. Sin embargo, otro importante sector sí ha cubierto los objetivos e inicia sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional.

Las condiciones de escolarización de este alumnado en los estudios de Bachillerato hacen referencia en primer lugar a una flexibilización de la duración de

esta etapa con un aumento de convocatorias, (el alumnado con sobredotación puede reducir su escolaridad hasta dos años) y después con la posibilidad de realizar las adaptaciones necesarias en la línea indicada en este capítulo. Se han regulado especialmente las condiciones de atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

A tal efecto, se propone que en el Bachillerato al alumnado con problemas graves de audición, visión y motricidad, se le realicen adaptaciones en determinadas materias así como, en ocasiones, en los criterios de evaluación. Asimismo se ha regulado la adaptación del currículum de Educación Física contemplando que ésta en Formación Profesional y Bachillerato incluye objetivos, contenidos y criterios u orientaciones para la evaluación que trascienden la práctica del ejercicio físico de distinto signo y que pueden ser asequibles a la generalidad del alumnado.

La evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes, que, en todo caso, asegurarán un nivel suficiente de consecución de las capacidades.

En cuanto a la Formación Profesional, se contempla las posibles adaptaciones de los módulos y ciclos de la formación profesional reglada y de los programas ordinarios de garantía social, (en régimen de integración) así como la modalidad específica de Programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales, y el componente de formación profesional que, en su caso, se incluya en los programas de formación para la transición a la vida adulta que se imparta en los centros de educación especial.

Especial relevancia tiene el desarrollo en los últimos años de los Programas de Garantía Social para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Estos programas están destinados a jóvenes discapacitados menores de veintidós años que, al menos, cumplan dieciséis en el año natural en que inicien el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional.

Excepcionalmente pueden cursar esta modalidad de Programas de Garantía Social aquellos alumnos escolarizados en centros de Educación Especial, o jóvenes discapacitados desescolarizados, cuyo historial académico y expectativas de inserción laboral así lo aconsejen, a juicio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Esta modalidad tiene como objetivo principal preparar para la inserción laboral, tanto en trabajo normalizado como en trabajo con apoyo, en centros especiales de empleo y en centros ocupacionales. Los elementos formativos son los mismos que los señalados para el resto de los Programas de Garantía Social (área de Formación Profesional Específica, área de Formación y Orientación Laboral, área de Formación Básica, Actividades Complementarias y Tutoría). Los elementos que constituyen las áreas se pueden agrupar de forma flexible en el desarrollo de las programaciones didácticas, aunque en la certificación final el alumno ha de ser calificado en cada una de las áreas independientemente.

El área de Formación Profesional Específica se desarrolla en dos fases: una primera de formación polivalente y una segunda de formación profesional específica, orientada a la adquisición de una competencia laboral determinada.

La primera fase, o fase polivalente, pretende la consolidación de la formación profesional de base del alumnado, con el fin de facilitar su acceso y adaptación a una variada gama de puestos de trabajo, así como a la formación específica correspondiente, y está constituida por un módulo básico de conocimientos generales de útiles y procedimientos de trabajo, encaminados a la adquisición de las actitudes y destrezas necesarias. La segunda fase se ajusta a los módulos y ámbitos profesionales que pretendan implantarse.

Cada una de las fases se desarrolla en un curso escolar; no obstante, los centros, pueden flexibilizar la duración de cada fase cuando así lo aconsejen las condiciones del conjunto de estudiantes que constituyan el grupo. En todo caso, la duración total de ambas fases no es superior a dos cursos escolares, ni la fase polivalente inferior a dos trimestres.

El profesorado del área de formación básica es un maestro o maestra especialista en Educación Especial (pedagogía terapéutica / audición y lenguaje) y de la Formación Profesional Específica se encarga un miembro del profesorado técnico de formación profesional que, en caso de no disponer de una persona especialista, se ocupa también preferentemente del área de formación y orientación laboral.

Al inicio del programa se analizan los niveles de conocimientos o capacidades, motivaciones o intereses y expectativas de los jóvenes incluidos en el programa, recogiendo cuanta información se precise. Los datos quedarán plasmados en una ficha de Seguimiento y Evaluación del estudiante, que los equipos educativos elaboran y cumplimentan como el documento básico que refleja su proceso de aprendizaje en cada una de las áreas, esta ficha pasa a formar parte del expediente personal. La evaluación transcurre como en el resto de los Programas de Garantía teniendo en cuenta la importancia de la Acción Tutorial y las Actividades Complementarias.

Las prácticas, que se realizan a lo largo del segundo curso, tienen un papel fundamental. Es muy importante que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales adquieran formación práctica en centros productivos para propiciar la adquisición de hábitos de trabajo, elevar el nivel de competencia profesional y facilitar la transición entre el mundo educativo y el mundo laboral. Se realizan en centros de trabajo públicos o privados, ya sea en empresas ordinarias, con empleo libre o con apoyo, ya sea en centros especiales de empleo o centros ocupacionales, y están relacionadas con el ámbito profesional del programa.

La experiencia sobre este tipo de enseñanzas y la posterior incorporación de los alumnos al mundo laboral es un ámbito en el que todavía existe poca experiencia. Sin embargo, resulta absolutamente fundamental ya que el objetivo de la integración escolar es conseguir la integración social y laboral. Desde este punto de vista, es preciso prestar una atención especial a éste último período de enseñanza tanto desde la Administración como desde las centros docentes y las familias.

ANEXO

Documento Individual
de
Adaptación Curricular

D.I.A.C.

Datos de identificación del alumno/a

Apellidos: Nombre:

Fecha de Nac.:/...../..... Lugar:

Nombre del Padre: Profesión: Tf:.....

Nombre del Madre: Profesión: Tf:.....

Domicilio: Tf:.....

Centro Educativo:

Dirección: Tf:.....

Etapa: Ciclo: Curso: Grupo:

II.- Proceso de toma de decisiones

1.a. Manifestaciones que evidencian dificultades de aprendizaje (Aportación de la Junta de Profesores)		1.b. Informe dificultades detectadas en etapa anterior y en su caso modalidad de escolarización indicada (Aportación expediente académico, E.O.E.P y D.O.)					
2. Evaluación de las causas, condiciones, circunstancias personales y/o del contexto que producen esas dificultades							
3. Medidas ordinarias a poner en marcha para dar respuesta a esas dificultades de aprendizaje. Seguimiento							
4. Valoración: ¿Las medidas resultan eficaces?					a. SÍ Fin del proceso	b. NO Realizar evaluación psicopedagógica	
5. Evaluación psicopedagógica: 5.1. Aspectos relevantes de su estilo de aprendizaje 5.2. Resultado aplicación de test (cuando proceda) 5.3. Valoración del contexto escolar y familiar 5.4. Informe Junta Profesores anterior 5.5. Informe acerca del nivel de competencia curricular					Apartado V.1.A Apartado V.1.B Apartado V.2.A y B Apartado V.3.A. Apartado V.3.B.		
6. Del resultado de la evaluación psicopedagógica se pueden determinar necesidades educativas especiales en el alumno/a					6.a. SÍ Determinar las NEE en Apto. VI.	6.b. NO Volver al punto 3. del proceso.	
7. Tipo de adaptación curricular individualizada (ACI) que se propone: (Tachar lo que no proceda). Apto.VII							
De Acceso	SÍ	NO	Poco Significativa	SÍ	NO	Muy Significativa	SÍ NO
8. Decidir los profesionales que van a elaborar e impartir la ACI. Dejar constancia en el Apto. III.1.							
9. Manifiestan su conformidad con la decisión. (Indicar SÍ o NO)		Familia	Equipo Docente	Jefe Estudios	Inspección		
10. Decidir acerca de la modalidad de apoyos y provisión de recursos. Apto. VIII y IX							
11. Acordar el tipo de colaboración que vamos a solicitar a la familia. Apto. X							
12. Consensuar criterios generales de evaluación y promoción. Apto. XI							
13. Reflejar los cambios introducidos o acuerdos adoptados en las distintas revisiones de la ACI. Apto. XII							

III.- Hoja de identificación del documento

FECHA DE ELABORACIÓN/...../..... DURACIÓN PREVISTA/...../.....

III.1.A. PERSONAS IMPLICADAS EN LA REALIZACIÓN DE LA EV. P/P
Y DE LAS ADAPTACIONES:

NOMBRE	FUNCIÓN	FIRMA

III.1.B. CONFORMIDAD DE LA FAMILIA

Fecha	Padre/Madre/Tutor	Indicaciones que se le dan acerca de la propuesta	Conformidad

III.2.- DOCUMENTOS QUE COMPONEN EL EXPEDIENTE DEL ALUMNO:

IV.- Información sobre el historial personal del alumno

IV.1.- ESCOLARIZACIÓN PREVIA

Centros anteriores, áreas que más le interesan, medidas adoptadas en otros colegios, relación con compañeros y profesores, etc.

IV.2.- OTROS DATOS DE INTERÉS:

Datos de su historia personal, clínica, etc.

IV.3.- PROVISIÓN DE SERVICIOS FUERA DEL CENTRO ESCOLAR:

V.- Datos relevantes para la toma de decisiones

V.1.A.- ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER:

Señalar con una «X» los aspectos más destacables

01º. Realiza trabajos en los que participe la imaginación y las propias ideas	
02º. Realiza trabajos dirigidos con pautas bien marcadas	
03º. Aborda los problemas paso a paso	
04º. Aborda los problemas de manera global	
05º. Prefiere los contenidos que están bien estructurados	
06º. Prefiere los contenidos que le interesan	
07º. Se centra en hechos concretos	
08º. Se centra en aspectos generales	
09º. Persiste en un sistema de trabajo aunque no funcione	
10º. Cambia sus técnicas de trabajo cuando ve que no le funcionan	
11º. Es perseverante a pesar de las dificultades	
12º. Se rinde con facilidad y abandona la tarea cuando los resultados no son los esperados	
13º. Se para a pensar antes de abordar una tarea (es reflexivo)	
14º. Empieza inmediatamente a realizar la tarea (es impulsivo)	
15º. Trata de memorizar	
16º. Trata de comprender	
17º. Enriquece lo que aprende con aportaciones personales	
18º. Interpreta textualmente la situación de aprendizaje	
19º. Su acceso al conocimiento lo basa en los elementos visuales: lectura, observación, etc.	
20º. Su acceso al conocimiento lo basa en los elementos auditivos: hablar, escuchar, etc.	
21º. Su acceso al conocimiento lo basa en la manipulación, experimentación, etc.	
22º. Nivel general de motivación: nada 1, poco 2, regular 3, bastante 4 y mucho 5	
23º. Disfruta con el trabajo escolar	
24º. Con frecuencia, los temas le resultan interesantes	
25º. En el tiempo libre, realiza trabajos escolares de carácter voluntario	
26º. Le preocupa su capacidad para el trabajo escolar	
27º. Se bloquea ante los exámenes o cuando se le pregunta	
28º. Manifiesta ansiedad ante la tarea	
29º. Disfruta con la competición en el trabajo escolar	
30º. Le molestan las calificaciones inferiores a las esperadas	
31º. Da mucha importancia a la obtención de mejores calificaciones que los demás	
32º. Le agradan los refuerzos positivos en público	
33º. Los refuerzos en público le cohiben	
34º. Toma notas en clase	
35º. Entrega los trabajos revisados, con esmerada presentación y en los plazos convenidos	
36º. Organiza y respeta los tiempos marcados para estudiar	
37º. Es cuidadoso/a con el material escolar propio y ajeno	
38º. Prefiere los trabajos en grupo, participando en ellos activamente	
39º. Trabaja mejor de forma individual por temor al ridículo dentro del grupo	
40º. Acapara las intervenciones dentro del grupo, sometiéndole a un intenso dirigismo	
41º. Respeto las aportaciones de los demás y anima a participar a los más retraídos	
42º. Manifiesta un ritmo lento de aprendizaje	
43º. Presenta dificultad para comprender mensajes, indicaciones, etc.	

V.1.B.- RESULTADO DE LOS TESTS APLICADOS

Prueba	Breve reseña de los aspectos más significativos de los resultados

V.2.- ANÁLISIS DEL CONTEXTO

V.2.A.- Contexto escolar:

OBJETIVOS Y CONTENIDOS:

Aspectos que favorecen	Aspectos que obstaculizan

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA:

Aspectos que favorecen	Aspectos que obstaculizan

ELEMENTOS PERSONALES, MATERIALES Y ESPACIOS:

Aspectos que favorecen	Aspectos que obstaculizan

EVALUACIÓN, MEDIDAS ADOPTADAS, APOYOS:

Aspectos que favorecen	Aspectos que obstaculizan

V.2.B.- Contexto Socio-familiar: (Autonomía, comunicación, tiempo libre, pautas educativas, actitudes, expectativas, colaboración con el centro, etc.)

Aspectos que favorecen	Aspectos que obstaculizan

V.3.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Se trata de elaborar un documento para cada una de las áreas en el que conste una selección de los objetivos didácticos más importantes y se constate si el alumno es capaz o no de realizarlos.

VII.2.1 ADAPTACIONES EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

TEMPORALIZACIÓN		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		RECURSOS	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES ADAPTADAS Realizar en el grupo	INDICAR APOYOS	ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS	
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES		TEMA TRANSVERSAL	
OBJETIVOS DE LA UNIDAD		OBJETIVOS PREVIOS Y/O ADAPTADOS	OBJETIVO ELIMINADO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

VII.2.2. ADAPTACIONES EN LAS ÁREAS

VII.2.2.A. SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE LAS ÁREAS

CONCEPTOS, HECHOS Y PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES, VALORES Y NORMAS (T. TRANSVERSALES)	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y RECURSOS

VII.2.2.B. ADAPTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE ÁREA

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA	OBJETIVOS ADAPTADOS O DEL CICLO/CURSO ANTERIOR	INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN	OBJETIVO ELIMINADO

VII.3. ADAPTACIONES DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

OBJETIVOS DE ETAPA	CAPACIDADES QUE DESARROLLAN Y TIPOS	COMPETENCIAS QUE PRETENDEMOS	INDICADORES SEGÚN LAS CAPACIDADES DEL ALUMNO

Lecturas recomendadas

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO - Narcea.

La presente guía es el resultado de varios años de investigaciones y trabajos en relación con el proyecto “Necesidades Especiales en el Aula” de la Unesco. El objetivo principal es ayudar a los profesores y a sus formadores a desarrollar estrategias que permitan atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, sustituyendo enfoques anteriores más centrados en el “individuo con problemas” por otras alternativas orientadas a mejorar las condiciones de enseñanza en el aula que habrán de traducirse en una educación de calidad para todos los alumnos.

El proyecto ha significado el desarrollo de un conjunto de materiales para la formación/actualización del personal docente a partir de las iniciativas y experiencias de diversos equipos de trabajo de distintos países; dichas iniciativas fueron posteriormente analizadas y debatidas por un amplio equipo de formadores, en el que había representantes de todos los continentes, dando lugar a una oferta de formación que, tras ser experimentada y evaluada, ha dado pie a la guía actual que se recoge en esta publicación.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1992). *Del Proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Barcelona: Graó.

Seleccionamos este título especialmente por su cuarto capítulo «El trabajo de cada día, la programación de aula». En él se aborda la tarea de programar el trabajo de aula en el marco de las unidades didácticas. Vale la pena destacar sus aportaciones sobre el papel que los objetivos didácticos cumplen y los criterios para su formulación; sobre la selección y estructuración de los contenidos; so-

bre las estrategias metodológicas; sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje; sobre los materiales didácticos y sobre la evaluación. La programación de aula se concibe como un instrumento imprescindible de la acción didáctica, como «el primer acto de la intervención educativa» cuya puesta en acción debe permitir adecuarse a las diferentes circunstancias que pueden surgir, es decir, a las diferencias individuales del alumnado en su proceso de aprendizaje.

BLANCO, R. y otros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.- C.N.R.E.E.

Ofrece unas orientaciones para responder a las necesidades educativas del colectivo de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, tanto transitorias como especiales. En los capítulos uno y dos orienta las bases conceptuales de necesidades educativas especiales y analiza la respuesta a los alumnos que las experimentan. En los capítulos tres y cuatro se centra en la elaboración del Proyecto curricular de etapa y la programación de aula teniendo en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales. En el capítulo cinco recoge el proceso de elaboración de A.C.I.s.

C. WANG, Margaret (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Este libro constituye una innovadora guía práctica que va describiendo paso a paso el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación en la diversidad. Presenta gran cantidad de recursos, modelos de materiales complementarios, pruebas de evaluación y bibliografía complementaria y constituye un valioso instrumento para profesores de educación ordinaria, programas de integración, educación especial y departamentos de orientación. Las propuestas, por otra parte muy valiosas, hacen referencia a las escuelas americanas y se hace necesario, en caso de utilización, una adaptación a la realidad española.

COLL, C., MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje se vertebra en torno a una concepción de individualización de la enseñanza que consiste en adaptarla a las necesidades educativas del alumno. Ésta reconoce que es precisamente la calidad y ajuste de las ayudas al proceso de construcción personal del alumno lo que permite que el alumno aprenda y desarrolle las capacidades necesarias para vivir en sociedad.

Este libro es un trabajo serio, riguroso y, al mismo tiempo, ameno que recorre paso a paso los aspectos más significativos del aprendizaje y la enseñanza escolar, tales como: el aprendizaje significativo, la atribución de sentido al aprendizaje, la interacción profesor y alumno, la evaluación continuada de dicho proceso que actúa como instrumento de gestión del ajuste de la ayuda educativa al alumno. Por todo ello, puede ser de utilidad a los lectores interesados en profundizar en el enfoque que debe tener cualquier medida de atención a la

diversidad que se ha ido comentando a lo largo de los capítulos dos, tres y cuatro del libro. Su lectura puede ser también de utilidad para profundizar en las ideas base de la atención a la diversidad que se desarrollan en el primer capítulo.

HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.

El cambio conceptual en el campo de la Educación Especial, la integración escolar entendida como “educación” de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco ordinario, la necesaria modificación del currículo escolar son aspectos fundamentales que el presente libro desarrolla.

La obra aporta ideas muy concretas en aspectos tan trascendentes para la integración escolar como la organización escolar, la modificación del currículo, la dotación de los recursos humanos necesarios y la misma actividad de enseñar en el aula.

Los autores plantean diferentes modelos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, que van desde la escuela ordinaria hasta modelos más restrictivos como pueden ser los centros de educación especial. En el libro se señala algo tan fundamental como la necesidad de desarrollar más los nexos de unión entre las escuelas ordinarias y las escuelas especiales.

MARTÍN, E. (1995). «Práctica docente y dificultades de aprendizaje», *Aula de innovación educativa*, 45, págs. 27-32.

Este artículo presenta de forma sintética, pero precisa y ajustada a las demandas de formación de los docentes sobre este aspecto, diez características del proceso educativo que pueden servir como criterios para estructurar la práctica docente de manera que se potencie al máximo una respuesta diversificada. La intención subyacente es que sirva de referente a los equipos docentes en el momento de tomar decisiones que les ayuden a mejorar la calidad de su práctica y, consecuentemente, el ajuste de la propuesta educativa a las características y necesidades de los alumnos.

Su lectura es especialmente recomendable como preparación a la del propio libro en su conjunto y, en especial, permite al lector elaborar una representación de los elementos relevantes que se tratan con más detalle en el capítulo tercero, muy vinculado a la práctica de la enseñanza y al proceso mismo de aprendizaje en el aula. Los puntos comentados en el mismo pueden servir al lector de guía de autoevaluación de la lectura del libro, ya que, en este caso, se trataría de completarlos con todo lo que haya podido aprender durante la misma.

M.E.C.- Centro de Desarrollo Curricular (1995). *Secundaria Obligatoria. Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.

En este libro se exponen en detalle la filosofía de los Programas de Diversificación Curricular, así como su ordenación, los procedimientos para ponerlos

en marcha, el perfil de los alumnos para los cuales resultan adecuados y el currículum que en ellos se ofrece.

En los primeros apartados, tanto del primer capítulo del libro como del segundo, se analizan los planteamientos generales sobre atención a la diversidad y la enseñanza adaptativa como la respuesta más adecuada para conseguir un ajuste entre las necesidades peculiares de los alumnos y los procesos de instrucción. El resto del primer y segundo capítulos revisan las medidas de atención a la diversidad desde el punto de vista del continuo normalización/segregación. Su lectura está, por lo tanto, especialmente recomendada para profundizar en los temas que se abordan en el primero y segundo de los capítulos del libro.

El resto del libro presenta una información bastante exhaustiva sobre la organización y puesta en marcha de los Programas de Diversificación, que ayuda a entender más en concreto el interés y, a su vez, la complejidad de esta medida de atención a la diversidad. Su lectura resultará útil a aquellos profesores que vayan a desempeñar funciones de dirección o coordinación en los centros docentes, Equipo Directivo, Jefes de Departamento, Departamento de Orientación, pero resulta en general de interés, ya que se trata de una vía más para cursar la Etapa Secundaria Obligatoria de la Educación. Conocerla en profundidad es, por lo tanto, responsabilidad de cualquier profesor.

Por último, el libro incorpora un anexo normativo que, a pesar de referirse fundamentalmente a normas que afectan sólo a los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, concreta conceptos que son de aplicación en el conjunto de los centros que imparten Educación Secundaria.

M.E.C. (1996). *Programación Secundaria*. Madrid: M.E.C.

Esta publicación –que forma parte de la colección «Materiales para la reforma» editada por el M.E.C.– ofrece información básica sobre las características, las funciones y los componentes fundamentales de las programaciones docentes, así como orientaciones y criterios que resultan útiles para su elaboración. Aunque el libro no está concebido desde el punto de vista de la atención a la diversidad en el aula, proporciona múltiples sugerencias sobre este aspecto educativo, dado que se recorren las distintas decisiones de programación sin perder de vista su potencialidad para un adecuado tratamiento de la diversidad.

Por otra parte, el último capítulo –dedicado a “las necesidades educativas especiales en el marco de la programación”– se centra en las adaptaciones curriculares individualizadas como respuesta a las características del alumnado con necesidades educativas especiales, ya sea por presentar alguna discapacidad (psíquica, física o sensorial), ya sea por encontrarse en una situación de desventaja social o cultural.

ONRUBIA, J. (1993). «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria» *Aula de innovación educativa*, 12, págs. 45-50.

El autor revisa en este artículo los principales criterios que, en su opinión, es necesario tener en cuenta para atender a la diversidad en el quehacer cotidiano del aula. Se analiza de una manera breve, pero rigurosa, la importancia de las

decisiones que los docentes deben tomar en relación con los objetivos y con los contenidos de la enseñanza, con la organización social del aula y con la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su contenido está, pues, especialmente relacionado con el tercer capítulo del libro.

Se trata de un artículo cuya lectura puede resultar especialmente útil antes de abordar dicho capítulo, ya que presenta suscintamente la mayor parte de los temas de atención a la diversidad en la práctica. Puede servir, por lo tanto, de organizador previo y puede ayudar a dar significado a los contenidos de esta parte esencial del libro.

PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A.; (Comps.), (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1: Psicología Evolutiva. Vol. 2: Psicología de la Educación. Vol. 3: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Esta obra incluye tres artículos, todos ellos relacionados con la interacción en el aula, cuya lectura puede ayudar a profundizar en los contenidos que a este respecto se tratan en el capítulo tercero del libro.

El primero de ellos, “La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” de C. Coll e I. Solé, recogido en el segundo volumen de la obra, analiza el proceso desde el punto de vista de los mecanismos de influencia educativa que permiten el ajuste de la ayuda pedagógica. El segundo, incluido en este mismo volumen, “Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar” de C. Coll y R. Colomina, tiene el mérito de ir más allá de una mera descripción organizativa y centrarse en los procesos que explican la ayuda que los alumnos pueden ofrecerse entre sí. Por último, el artículo de G. Echeitia y E. Martín, “Interacción social y aprendizaje”, en este caso en el tercer volumen de la obra, expone los métodos de aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de su idoneidad para favorecer el tratamiento de la diversidad en el aula. Tienen especial interés las sugerencias prácticas que se ofrecen al final del artículo, por su claridad, sencillez y utilidad.

PUIGDELLIVOL, I. (1996) *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.

Esta publicación –cuya primera edición es de 1993– consta de dos partes, una dedicada a la adecuación curricular en general y otra que trata de ésta como respuesta a las necesidades educativas especiales. El capítulo tercero de la primera parte se titula “Adecuación curricular y programación de aula”; en él se plantean «las bases para una estructura de programación de aula que potencie las posibilidades de adecuación del currículum». Los componentes de la programación se analizarán, pues, desde la óptica de «su ajuste a las necesidades de los alumnos y a las finalidades que la escuela plantea».

Respecto a la segunda parte –la adecuación curricular como respuesta a las necesidades educativas especiales– merece la pena destacar que gran parte de las propuestas y orientaciones que la integran son de gran utilidad para favorecer una enseñanza adaptativa en general, y no sólo dirigida a aquellos alumnos

que presentan necesidades educativas especiales. Buen ejemplo de esto es el capítulo seis –adecuaciones inespecíficas– en el que se tratan, por ejemplo, distintas formas de agrupamiento del alumnado (trabajo por parejas, en pequeños grupos, grupos flexibles, talleres, etc.) que facilitan y favorecen la atención a la diversidad en el aula con independencia de que haya o no alumnos con necesidades educativas especiales.

Supuestos prácticos y actividades complementarias

Como complemento imprescindible de la reflexión teórica que se ha venido realizando desde los cuatro capítulos que componen el libro, al tratarse de un manual para la formación inicial del profesorado de secundaria, se presentan a continuación una serie de propuestas para llevar a cabo actividades prácticas con los alumnos y alumnas, futuros docentes. Se trata de determinados supuestos teóricos y actividades prácticas en cuya resolución es preciso utilizar las principales ideas que, en relación con la atención a la diversidad, se han venido analizando. El que los alumnos puedan obtener el máximo rendimiento de ellos dependerá, sin duda, de la relación que se establezca entre los supuestos y las prácticas en centros docentes que los estén llevando a cabo. Desde este punto de vista sería muy importante que el profesor ayudara a contextualizar los supuestos en la realidad de los institutos a los que cada uno asista. Por otra parte, los supuestos presentan situaciones que, con intención de resultar claras y didácticas, destacan los rasgos más relevantes para el tema que se desea ilustrar, llevando con ello a una cierta simplificación y artificialidad de los problemas. Es importante, por lo tanto, hacer una presentación a los estudiantes de estas actividades prácticas con el fin de salir al paso de posibles representaciones poco adecuadas. Por último, los supuestos pueden utilizarse en un doble momento, al comienzo de la asignatura y al final de la misma, de tal manera que permitan en el primer caso motivar a los alumnos y conocer sus ideas previas al respecto y, en un segundo momento, profundizar en los contenidos y, a su vez, servir para valorar, tanto el profesor como los propios alumnos y alumnas, el progreso que se haya producido.

SUPUESTOS PRÁCTICOS

Primer supuesto

Isabel es profesora de Ciencias Sociales de un grupo de tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Al realizar la primera evaluación de sus alumnos comprueba que Diego ha sido incapaz de contestar más de la mitad de las preguntas que se planteaban en la prueba. Diego es un alumno al que Isabel no ha dado clases anteriormente. Su impresión, a partir del comportamiento habitual de Diego en clase, es que no se trata de un alumno despistado ni con falta de motivación. Diego parece atender y no presenta problemas de disciplina. Por otra parte, las notas de Diego en las restantes asignaturas son buenas, no destaca especialmente pero ha aprobado todas. Isabel atribuye a la falta de estudio los malos resultados del alumno y, al devolverle el ejercicio, le anima a esforzarse más. En la segunda evaluación, Diego vuelve a suspender. Isabel empieza a preocuparse seriamente, pero no sabe muy bien cómo enfrentar el problema.

Analiza la situación que se plantea en el supuesto desde los conocimientos que has adquirido sobre atención a la diversidad e intenta contestar a las siguientes preguntas, organizadas en dos bloques de reflexión:

Primer Bloque temático:

¿Crees que Diego es un alumno con graves problemas de aprendizaje?

¿Es posible que existan en el mismo grupo clase otros alumnos que, como Diego, tengan problemas con otras asignaturas?

En este caso, arbitrar una solución al respecto, ¿hasta qué punto es un problema de cada profesor y en qué medida lo es del equipo de profesores del centro? Justifica tu respuesta.

Segundo Bloque temático:

En la reunión de equipo, los profesores han decidido ofrecer créditos de refuerzo para atender las dificultades que tienen determinados alumnos en diferentes materias.

¿Hasta qué punto constituye esta opción una solución real a los problemas de Diego y a los de los compañeros que se encuentran en sus mismas circunstancias?

¿Qué debería analizar Isabel para poder identificar las causas que están provocando el suspenso de Diego?

¿Debería Isabel hacer algo al respecto en su misma clase? En este caso, ¿qué le sugerirías?

Tomando en consideración lo que has analizado en los dos anteriores bloques temáticos:

¿Cuál es tu opinión sobre procurar a Diego una atención especial?, ¿hasta qué punto puede ello resultar positivo o puede tener posibles repercusiones más negativas que la posibilidad de que Diego suspendiera finalmente la asignatura?

Segundo supuesto

María está rellenoando los impresos para matricularse en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Al llegar a la elección de créditos optativos elige asignaturas que tienen que ver, por una parte, con contenidos de ciencias de la naturaleza, porque tiene intención de seguir estudiando en la modalidad del Bachillerato de ciencias de la naturaleza y de la salud y, por otra, con aprendizajes de carácter artístico, ya que le gustan especialmente; por último, busca créditos relacionados con la informática, pero no encuentra oferta.

Una vez estudiadas por el Instituto las peticiones de los alumnos, se organizan los grupos y, cuando María busca qué créditos le han concedido, se encuentra con que la mayoría de sus peticiones no han sido atendidas. María va entonces a hablar con su tutor para ver si es posible encontrar una solución y el tutor le explica las razones de la organización que finalmente se ha hecho de los créditos optativos. Los argumentos que el tutor utiliza son los siguientes:

- Hemos organizado los créditos de tal manera que respondan a itinerarios de mayor coherencia académica y, en tu caso, las opciones eran muy dispares.*
- Dado que los grupos se han organizado en primer lugar por la opción del idioma, algunos de los créditos solicitados no coincidían con el horario de tu grupo.*
- Hay que tener en cuenta además que este año algunos de los créditos no han tenido suficiente número de solicitudes y no ha podido formarse grupo.*
- Por otra parte, no hemos ofrecido informática porque los profesores de los departamentos implicados han considerado que era más importante utilizar estos créditos para reforzar y profundizar los contenidos de las asignaturas comunes.*

La situación descrita pone de manifiesto las dificultades de utilizar el espacio de optatividad como una herramienta de atención a la diversidad del alumnado. Reflexiona sobre la variedad de factores que intervienen en las decisiones de optatividad e intenta contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos de tipo organizativo están presentes en la situación anterior? ¿Están influyendo, además, en la situación otro tipo de decisiones? ¿Cuáles?*
- ¿Cómo consideras que podría ampliarse y hacerse más ajustada la oferta? ¿Qué procesos habría que poner en marcha? ¿Qué estructuras del centro serían las más adecuadas para tomar decisiones al respecto?*
- ¿Cómo consideras que debería proceder el profesorado y/o el tutor para que María escoja adecuadamente considerando que se halla a punto de iniciar el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria?*
- ¿Crees que la calidad del espacio de optatividad puede llegar a ser un criterio de elección del centro donde los padres quieran que estudien sus hijos o te parece que no es un elemento suficientemente relevante?*

Tercer supuesto

El equipo educativo compuesto por todos los docentes de un grupo de tercero de Educación Secundaria Obligatoria, reunido en la sesión final de evaluación,

analizó el caso Nacho que es un alumno que no ha conseguido aprobar las Matemáticas, la Lengua y las Ciencias Sociales. A la hora de tomar las decisiones para el siguiente curso, hay profesores que, dado que los criterios de evaluación del centro lo permiten, consideran que Nacho debe pasar a cuarto y apoyarle con grupos de refuerzo. Otros, por el contrario, opinan que, teniendo en cuenta que ya repitió al final del primer ciclo, es mejor que pase a un Programa de Diversificación porque es probable que no pueda obtener la titulación sin esta ayuda.

Si tuvieras que definirte como profesor del mencionado equipo educativo sobre cómo actuar:

¿Qué factores crees que deberías tener en cuenta para valorar la situación?

¿Debería resolverse el problema en el marco de la Junta de Evaluación o sería necesario recurrir a algunas otras instancias?

¿Es este un caso que necesite de una evaluación psicopedagógica o es suficiente con la información del tutor y de los profesores de las asignaturas suspendidas? Argumenta sobre las razones que te han llevado a tomar una decisión.

Con la información que tienes sobre el alumno, en tu opinión, aunque sea estimativa ¿cuál crees que sería la mejor solución? Al responder, define las características que debería cumplir la opción que has tomado para que Nacho progrese.

Cuarto supuesto

El equipo de sector de la zona ha hecho la propuesta de escolarizar a Esther, una alumna con discapacidad intelectual, hasta ahora integrada en un centro de primaria, en un determinado instituto para cursar la E.S.O. El Director, el Jefe de Estudios y el Orientador se reúnen con el equipo de sector para planificar el apoyo necesario.

Tras analizar la historia escolar de Esther y los informes procedentes del centro donde estaba hasta ahora, surgen serias discrepancias acerca de la mejor solución a proponer. El instituto ciertamente tiene asumido que debe acoger a los alumnos con necesidades especiales, aunque los procedimientos hasta ahora utilizados tienden a reproducir sin más la estructura del “aula especial” que venía funcionando anteriormente en los centros de primaria; es decir, los alumnos con necesidades especiales se adscriben a un grupo “especial” que es atendido por el profesor de pedagogía terapéutica prácticamente todo el día, compartiendo sólo con sus compañeros la Educación Física, la Educación Plástica, el comedor escolar y el tiempo libre.

En dicha reunión se ponen de manifiesto opiniones contrarias a este modelo de atención a los alumnos con n.e.e., argumentando que marginar de entrada a una alumna significa limitar sus oportunidades y que no es adecuado priorizar los aspectos académicos por encima de los relacionales. Por contra, otros opinan que no es posible atenderla en clase adecuadamente y que haría bajar el nivel –cosa muy mal vista también por los padres–, por lo que es mucho mejor atenderla mediante un “grupo especial”.

Dado que es difícil llegar a acuerdos ese día, deciden que cada uno repensará la situación y volverán a discutirla dentro de una semana, puesto que es necesario tomar una decisión.

¿Crees que los implicados en la reunión tienen toda la información necesaria para decidir la mejor solución? ¿Qué tipo de información falta? ¿Cómo conseguirla?

Anota los elementos a tener presente en la decisión y define el peso que otorgas a cada uno.

Razona las ventajas e inconvenientes de una u otra solución para la alumna y para el centro.

¿Qué cambios deberían producirse en el instituto (organizativos, de apoyo, de enfoque educativo, etc.) para encontrar una modalidad de atención más normalizadora que la propuesta? ¿Crees que son posibles?

¿Escribe la solución que te parezca más acertada y razonable teniendo en cuenta lo que te ha aportado la lectura del libro.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Primera

Analiza el Proyecto Curricular del centro donde realizas las prácticas desde el punto de vista de las medidas de atención a la diversidad. Para ello ten en cuenta que éstas muchas veces no se encuentran recogidas exclusivamente en el apartado dedicado a este tema sino que están también en las restantes decisiones del proyecto y en especial en los Programas de Diversificación y en el Plan de Acción Tutorial. Una vez revisado el documento, habla con el Jefe de Estudios, con algunos Directores de Departamento, con el Orientador y con profesores del centro.

En este análisis pueden resultarte de ayuda las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes han participado en estas decisiones?
- ¿Qué nivel de acuerdo han alcanzado?
- ¿En la práctica del centro y de las aulas se reflejan las decisiones adoptadas en el Proyecto?
- ¿Las medidas son preventivas o están pensadas para solucionar los problemas una vez que ya se han planteado?
- ¿Se evalúa periódicamente la eficacia de las medidas establecidas?

Segunda

Lleva a cabo una serie de entrevistas con profesores, alumnos y padres para conocer su opinión acerca de las causas de los problemas de aprendizaje y de sus posibles soluciones. Analiza y compara sus respuestas intentando ver si existen puntos de vista distintos en los tres colectivos o si, por el contrario, las opiniones tienen más que ver con otras razones. Intenta valorar la coherencia de las causas que atribuyen con las soluciones que plantean.

Tercera

Lleva a cabo entrevistas con profesores del área de conocimiento que se corresponde con tu especialidad, para conocer las medidas de atención a la diver-

alidad que llevan a cabo en el aula y en colaboración con otros profesores del equipo docente de su centro.

Analiza sus respuestas intentando poner de relieve los criterios curriculares, organizativos y psicopedagógicos que las inspiran.

Compara sus respuestas con las que han recogido y analizado otros compañeros sobre otras áreas de conocimiento para conocer hasta qué punto existen planteamientos comunes en la elaboración de la respuesta a la diversidad en las diferentes áreas y en los distintos centros docentes.

Referencias Bibliográficas

- ANTÚÑEZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; PARCERISA, A.; IMBERNON, F.; ZABALA, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. London: David Fulton Pub. Ltd.
- AINSCOW, M. (1995). «Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs», en C. Clark et al. (eds.), *Towards Inclusive schools?* London: David Fulton Pub. Ltd.
- BLANCO, R. et. al. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.- C.N.R.E.E.
- CASTELLO, A. (1995). «Estrategias de enriquecimiento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados». *AULA de Innovación educativa*, 45, págs.19-26.
- C.I.R.E.M. (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COLL, C. (1990). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. págs. 435-453.
- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación Psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1996). «La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per l'educació escolar», en C.COLL (coord.), *Psicología de l'Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLL, C.; MIRAS, M. (1990). «Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de algunas interacciones», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, págs. 395-419.

- COLL, C.; SOLÉ, I. (1990). «Interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, págs. 315-352.
- COLL, C.; COLOMINA, R. (1990). «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, págs. 332-352.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (1994). «Aprendiendo de la experiencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 223, págs. 8-15.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1996). «La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto». *SIGNOS*, 18 (Abril-Junio).
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y aprendizaje*, 59-60, págs. 189-232.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- ECHETA, E.; MARTÍN, E. (1990). «Interacción social y aprendizaje», en A. MARCHESI; C. COLL; J. PALACIOS. *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza, págs.49-67.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: E.O.S.
- GIMENO, J. (1992). «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 209, págs. 62-68.
- GINE, C. (1996). «La respuesta del centro docente al reto del fracaso escolar: nuevas posibilidades a partir de la reforma». *JANO*, vol. 51, nº1173, págs.61-66.
- GINE, C. (en prensa). «El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració». *Simposi sobre el Tractament Integrador de la Diversitat*. Universitat Autònoma de Barcelona, 19, 20 i 21 de desembre de 1996.
- GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1996). «El currículum de les Etapes de l' Educació a Catalunya», en T. MAURI (coord.), *Disseny, desenvolupament i innovació del currículum*. Mòdul 3. Universitat Oberta de Catalunya.
- KRISTOFFERSEN, G. (1991). «La experiencia social de niños y jóvenes con discapacidad en la educación integrada. Una cuestión de actitud». *Actas de la III Conferencia de la C.E. sobre hándicap y educación*. Helios. Valladolid: C.C.E.-M.E.C.
- LALUEZA, J. L. (1994). «El análisis de la interacción en el estudio de la diversidad en el desarrollo». *I Symposium sobre Interacción Social y Comunicativa en el Desarrollo Humano*. Girona, 15 i 16 de desembre de 1994. Trabajo no publicado.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. 4-10-1990.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C. (coord.), (1992). *La acción psicopedagógica en la enseñanza secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN E. (1988). *Adaptaciones curriculares en la enseñanza primaria*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- MARTÍN, E. (1995). «Práctica docente y prevención de las dificultades». *Aula de innovación educativa*, 45, págs. 27-32.
- MAURI, T. (1993). «¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?» COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, págs. 65-100.
- M.E.C. (1990). *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: C.N.R.E.E.
- M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría Secundaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. B.O.E. 23-2-96.
- M.E.C. (1996). *Programación Secundaria*. Madrid: M.E.C.
- MONOGRÁFICO Educación Secundaria Obligatoria (1995). *Cuadernos de Pedagogía*, 238.
- ORDEN de 12 de Enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- ONNIS, L. (1990). «The child, the parents, the professionals and disability: a systemic analysis». *Second HELIOS Conference of the European Community on handicap and education*. Cagliari (Italia), 25-27 oct. 1990.
- ONRUBIA, J. (1993). La atención a la diversidad en la E.S.O. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de innovación educativa*, 12, págs.45-51.
- ONRUBIA, J. (1993). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, págs. 101-123.
- ORTIGA, A. (1989). «Las adecuaciones curriculares individualizadas». *DEDES*.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la programación escolar. Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- PUIGDELLIVOL, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. B.O. E. de 26 de Junio de 1991.
- REAL DECRETO 1345/ 1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. de 13 de Septiembre de 1991.
- RUIZ, R.; GINÉ, C. (1986). «Las necesidades educativas especiales». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, págs. 31-34.
- SOLÉ, I. (1993). «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje». COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, págs. 25-46.
- TIRADO, V. (1993). «Características de la diversidad en la ESO». *Aula de innovación educativa*, 12, págs. 51-58.

- VILARRUBIES, P. (1995). *Metodologia del canvi en el centre educatiu. Una estratègia d'avaluació reguladora*. M.E.C.- I.M.E.B..
- VILARRUBIES, P.; MAURI, T. (1995). "Todo lo que se puede formar en la formación de centros". *Aula de Innovación educativa*, 34, págs. 43-48.
- WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós- M.E.C.

Índice temático

- Actividades de aprendizaje 47, 49, 113
- Adaptación Curricular 52, 89-91, 94-95, 97, 100, 105-106, 112
- Agrupamientos flexibles 48, 57
- Ajuste de la ayuda pedagógica 29, 64, 70, 74-75, 121
- Alumnos de Educación Secundaria
- Alumnos con necesidades educativas especiales 12, 81-82, 85, 93-94, 99-100, 103, 117-119, 122, 129, 131
- Aprendizaje significativo 34, 61, 118
- Áreas curriculares 33, 40
- Autoconcepto 19, 50, 101
- Autonomía del profesorado 25, 27
- Capacidades 11, 16-17, 19-24, 28-30, 33, 35-36, 40, 42-45, 47, 51-53, 55, 57, 60-64, 67, 73-75, 85-86, 88-89, 91-93, 96-98, 100-104, 113, 118
- Colaboración familiar 95, 99, 115
- Comprensividad 27-28, 30
- Concepción constructivista 14, 16, 85, 118
- Conocimientos previos 15-16, 19, 35, 63, 66, 68, 71, 76-77, 92
- Consejo orientador 102
- Contenidos de aprendizaje 33, 39, 87
- Desdobles de grupo 48-49, 57
- Dificultades de aprendizaje 11, 23, 26, 38-40, 46, 50, 83, 96, 106, 118-119
- Disciplinas 28
- Documento individual de adaptación curricular (DIAC) 105-115
- Diversidad 11-17, 19-20, 22-42, 44-45, 48-49, 51-52, 55, 57-67, 70-71, 73-75, 80-82, 87-88, 118-125, 127-128, 130-131

Diversificación curricular 51-55, 94
 Enseñanza adaptativa 11-16, 24, 26-27, 30, 38-39, 42, 58, 60, 69-70, 74, 80, 120-121
 Estilo de aprendizaje 41, 94, 95, 106, 109
 Evaluación formativa 72
 Evaluación integradora 100
 Evaluación psicopedagógica 53, 76, 84, 91, 96, 98-99, 106, 126
 Evaluación sumativa 79-80
 Equipo Educativo 31, 40, 47, 125, 126
 Garantía Social 35, 102-103, 131
 Iniciación profesional 101-104
 Integración de alumnos con n.e.e 82-86
 Integración a la vida adulta y laboral 101-104
 Intenciones educativas 13, 17, 20-21, 24, 31, 67
 Interacción 15-16, 26, 39, 41, 44, 58, 63, 68-74, 81, 87, 101, 118, 121, 130
 Intereses 11, 17-20, 23, 28-30, 33, 35, 40, 44-45, 47, 53-54, 57, 60, 63-64, 69, 74-77, 97, 101, 104
 Itinerario curricular 84, 98
 Mecanismos de influencia educativa 71, 121, 130
 Metodología 22, 25, 31, 35, 41, 43, 52, 59, 63, 65, 83, 97-99, 110
 Materiales Curriculares 49, 52
 Motivaciones 11, 17, 19-20, 28-29, 33, 45, 57, 60, 63-64, 74-75, 104
 Necesidades educativas especiales 12, 81-82, 84-85, 89-91, 93-97, 99-104, 106, 112, 117-122, 129-131
 Niveles de concreción del curriculum 23-24
 Normativa de centro 40
 Objetivos del aprendizaje 20-22
 Optatividad 26, 28, 30, 35, 44-45, 47-48, 54, 125
 Organización de centro 30, 38
 Parte variable del curriculum 32, 35
 Plan de acción tutorial 44, 55, 127
 Plan de orientación académica y profesional
 Programación de aula 26, 59-60, 65, 68, 75, 117-118, 121, 129, 131
 Profesor de apoyo 99
 Programación didáctica 59-60
 Programas Base de Diversificación 51-55
 Proyecto curricular de centro 32, 34-35, 42-43, 90
 Psicopedagogo 32, 35, 51-52
 Refuerzo 33, 44, 48-50, 57, 68, 75, 92, 99, 109, 124, 126
 Repetición 33, 50-51
 Secuencia 11, 16, 25-26, 33-34, 58-61, 65-68, 72, 76, 80, 92, 97
 Triángulo interactivo 15
 Unidades de coordinación docente 30
 Unidades didácticas 59-60, 62, 65-67, 75, 95, 97, 112-113, 117

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)
- **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- **Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- **Psicología del desarrollo: pubertad, adolescencia y juventud.**
Eduardo Martí (Coord.)
- **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)

Individualizar la enseñanza respondiendo con ello a las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas ha sido siempre la máxima aspiración del profesorado. La opción por una Educación Secundaria Obligatoria de carácter comprensivo adoptada en la LOGSE da aún mayor importancia a este objetivo educativo y sitúa *la atención a la diversidad* como el principio vertebrador de la organización y de la práctica docente de esta etapa escolar. El libro aborda este tema presentando una panorámica general desde el propio concepto de diversidad hasta las medidas que es necesario poner en marcha en los centros. Una respuesta a la diversidad eficaz exige organizar *el trabajo en el aula* de tal manera que el profesor pueda ajustar su intervención a las peculiaridades de los alumnos, pero supone también determinadas decisiones que implican al conjunto del centro. *La optatividad o los programas de diversificación curricular* son algunas de las estrategias curriculares y de organización más relevantes desde este punto de vista, que deben completarse, en el caso de los centros docentes que escolarizan *alumnos con necesidades educativas especiales*, con algunas otras más específicas. En el libro se revisan todas estas actuaciones docentes desde un planteamiento riguroso y asequible, tanto para los futuros profesores de secundaria, como para los que ya están impartiendo docencia en este crucial periodo educativo.

ISBN 84-85840-49-6



9 788485 840496

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.