EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRICULUM

documentos i.e.p.s.

Azucena Santamarta Estébanez
Departamento de Educación
I.E.P.S.

monografías
nº 12

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM

Azucena Santamarta Estébanez
Dto. de Educación
I.E.P.S.

Depósito Legal: M.19360.1993

INDICE

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM

INTRODUCCION

Cualquier persona por muy poco acostumbrada que esté a formular su percepción de la realidad no tendría dificultad en utilizar las palabras: "plural", "complejo", "diverso"... para caracterizar el mundo que vivimos.

La diversidad es una realidad observable y nos encontramos ante un hecho que es inherente al ser humano pero con manifestaciones distintas en cada uno o cada grupo. Tratándose de algo consustancial al hombre, es un fenómeno de siempre, sin embargo son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuyen y las consecuencias políticas que se derivan de ello. Los esfuerzos realizados por los grupos defensores de los Derechos Humanos y la evolución democrática han ido gestando importantes cambios en las instituciones sociales y consecuentemente a la institución escolar le están llegando las vibraciones de esta sensibilidad social provocando cuestionamientos en la concepción de la educación y transformaciones en la organización de su estructura interna. Hay que subrayar que este movimiento de apertura no se ha originado en la escuela. Los valores que fundamentan la educación en la diversidad son ante todo de carácter social y cultural. Es imprescindible, por tanto, que la escuela no de la espalda a la realidad, al contrario le toca a ella detectar y dar respuesta a las necesidades educativas.

Desde la "Propuesta Educativa"(1) que el equipo del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) ha elaborado para el Master en Educación Secundaria Obligatoria (1993), se insiste en ello y entre las claves de esta Propuesta aparecen entre otras, las siguientes:

- Avanzar hacia una educación intercultural y solidaria que impida las situaciones de injusticia provocadas por la condición de ricos y pobres, de contextos diferentes, rurales y urbanos.
- Avanzar hacia una educación intercultural que rompa con la discriminación étnica y racial.
- Avanzar hacia una auténtica coeducación que termine con las discriminaciones sexistas, etc.

---

(1) Bartolomé, M (1993): *Una Propuesta Educativa en la Revolución Mundial.* Monografía nº 14. IEPS.

Sin lugar a duda estos son ámbitos de diversidad que reclaman atención. Dada la amplitud del fenómeno, en la primera parte del trabajo nos fijaremos solamente en aquellas claves que partiendo de los principios educativos de comprensividad-diversidad, tienen presente la diversidad de cada individuo manifestada en diferentes capacidades (cognitivas, sensoriales, motrices) motivaciones, estilos de aprendizajes, intereses, etc., haciendo especial hincapié en los sujetos con "necesidades educativas especiales". Se abordarán también, las actitudes del profesorado ante la diversidad de alumnos/as. En la segunda parte se explicitarán distintas respuestas educativas que posibiliten una escuela para todos y cada uno.

En el lenguaje pedagógico la palabra diversidad, como señala Rué (1993) ha adquirido recientemente un importante relieve.

Nos situamos ante uno de los PILARES BASICOS en los que se fundamenta la Reforma.

I. PARTE

1. LOS PRINCIPIOS DE COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD.

1.1. Planteamiento en la actual Reforma del Sistema Educativo

La Reforma del Sistema educativo opta claramente por un modelo de enseñanza comprensiva no segregador, orientado a proporcionar "una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula; ofrece a todos los alumnos el mismo currículo básico; retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles (Libro Blanco, 1989).

Los defensores de esta opción luchan por una escuela que sepa:

- reconocer, admitir y atender a la diversidad individual
- eliminar, limitar o al menos no contribuir a reforzar las grandes diferencias sociales (Fernández Enguita, 1990).

En conseguir este último objetivo habían puesto sus expectativas nuestros antecesores británicos y norteamericanos como solución para terminar con las desigualdades sociales, sin embargo los resultados no han sido los esperados. Todos sabemos que las desigualdades sociales no dependen de la escuela. A pesar de las dificultades y desencantos esta dimensión de escuela igualitaria, como señala Albericio (1991), no deja de ser justa y deseable desde el punto de vista social pero no debe extenderse al ámbito pedagógico.

> "Reivindicar una escuela igualitaria no significa reclamar la uniformidad para todos los alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en la estima por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia"
>
> (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, MEC 1987)

1.2. El principio de la diversidad educativa. ¿Cómo lo ven diferentes autores?

- "Para algunos autores, integrar la diversidad quiere decir eliminarla progresivamente; nada más lejos de los creadores del concepto. Integrar la diversidad a la escuela quiere decir que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de progresar, conforme a sus intereses, necesidades y aptitudes" (Monereo 1987).

- "Eje básico de todo el planteamiento curricular derivado de la concepción constructivista del aprendizaje" (Onrubia 1993).

- "Algo consustancial a la propia actuación habitual de los profesores" (Onrubia 1993).

- "Uno de los ejes vertebradores del currículum de la Secundaria Obligatoria". "Una preocupación prioritaria" (Cabrera 1993).

- "La oportunidad para alcanzar lo que todas las reformas educativas persiguen con afán, una educación de calidad para todos... oportunidad de oro para aunar por primera vez excelencia y equidad educativa" (Echeita 1992).

- Yendo aún más allá tenemos la afirmación de Pablo del Rio (1988): "la discapacidad único camino hacia el hecho humano". (Nos detendremos en ella más adelante).

Al lado de estas afirmaciones aparecen otras muchas que lo ven como una de las cuestiones más **polémicas y controvertidas.** La propia Administración educativa lo considera como uno de los **problemas más importantes a resolver.**

Podemos concluir que nos situamos ante algo esencial, primordial pero en proceso de construcción, en los primeros pasos de hacerlo realidad.

Antes de abordar el tema desde una perspectiva estrictamente psicopedagógica, queremos acercarnos desde marcos más amplios. A ello nos ayuda la ponencia de Flecha (1992) en X Congreso de Pedagogía titulada: "Desigualdad, diferencia e identidad más allá del discurso de la diversidad", celebrado en Salamanca.

Situándonos en el marco de la sociedad de la información, señala algunas características de esta sociedad:

- El paso de los recursos materiales a los intelectuales. Se destaca la importancia del proceso, la función del diseño que desplaza a la mera producción y la información se convierte en la materia prima esencial.
- La priorización de los recursos intelectuales de esta sociedad lleva consigo un incremento de la importancia de lo educativo. Junto a esto la propia educación se está convirtiendo en un criterio cada vez más intenso de discriminación.

Defiende el autor que, dada la actual necesidad de formación polivalente la mejor contribución que puede realizar el sistema escolar al mercado laboral es la aportación de futuros trabajadores con un elevado nivel de formación básica, flexible, capaz de acomodarse a las distintas demandas sociales.

Y aludiendo a la Reforma de la enseñanza, Flecha echa en falta mayor reflexión sobre el hecho de que la sociedad no solo es diversa sino desigual. Esta laguna puede provocar que bajo el enfoque de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se haga sea un subrayado de la desigualdad. Si no se entiende adecuadamente el respeto a los diversos procesos pueden llegar a elaborarse proyectos curriculares con un enfoque discriminatorio y programarse actividades semejantes con criterios distintos. Ej: talleres de informática, para unos sectores de población, predomina el criterio de competitividad y para otros el de sociabilidad.

El autor defiende una opción por la diversidad que no suponga mayor desigualdad, ello exige una mayor reflexión sobre el tema y el conocimiento de experiencias en las que apoyarse para iniciar este cambio educativo.

1.3. El difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad

La organización de la enseñanza debe asegurar este equilibrio entre comprensividad y la **satisfacción real** de las necesidades de todos los alumnos. Con palabras de Rué (1993), "estamos ante un verdadero reto educativo y político: entender simultáneamente y con eficacia a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente. La tarea es compleja no solo por las dificultades del reto en sí, sino también por el esfuerzo que conlleva romper con la concepción selectiva vigente en la realidad educativa".

Este reto educativo y político supone una búsqueda de soluciones para aunar los siguientes aspectos: tronco común y optatividad; contenidos académicos y funcionales, tratamiento común e individualizado...

El equilibrio entre comprensividad-diversidad exige un planteamiento global y un esfuerzo en diferentes ámbitos:

- diseño y desarrollo curricular
- organización de los centros
- formación del profesorado y creación de equipos docentes
- infraestructura y apoyos tanto personales como materiales
- la implicación de los padres
- coordinación y utilización de los recursos comunitarios.

Desde una perspectiva estrictamente curricular son varias las vías de respuesta que propone el MEC. Estas no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias.

En los Diseños Curriculares aparecen las siguientes:

- La propia naturaleza del Diseño Curricular Base, **abierto** y **flexible** con distintos niveles de concreción.
- La optatividad curricular.
- Las adaptaciones curriculares.
- La diversificación.
- Los programas de garantía social.

Desde esta progresión se entiende la afirmación antes señalada, que la atención a la diversidad se constituye en uno de los ejes vertebradores del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria. En la segunda parte de trabajo se analizan cada una de estas vias.

Durante el 1er ciclo de la ESO, el equilibrio entre comprensividad y tratamiento de la diversidad se inclina abiertamente a favor del primer elemento: en primer lugar, el tronco común predomina de forma muy manifiesta sobre el espacio de opcionalidad, que queda reducido a sólo un 10% aproximadamente de la actividad escolar; en segundo lugar, la atención a las distintas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos se aborda esencialmente en el seno de grupos-clase de alumnos heterogéneos. En el 2º ciclo, la estructura y organización del currículo se hace más compleja. El espacio de opcionalidad se va ampliando hasta alcanzar el 25-35% aproximadamente del horario escolar.

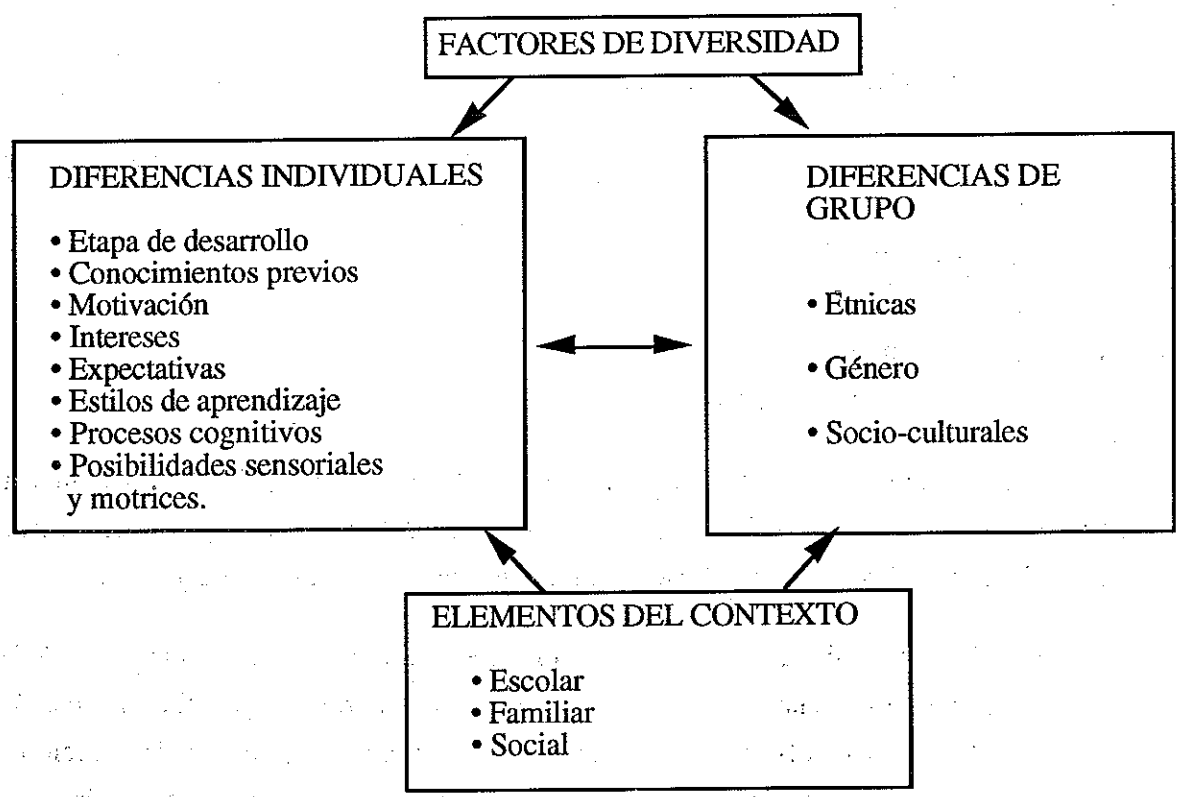
2. DIVERSIDAD DE ALUMNOS. "ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"

En la lectura de los documentos oficiales relativa al tema queda claro que la respuesta a las necesidades educativas del alumnado debe inscribirse en la noción más general de respuesta a la diversidad.

No cabe hablar de alumnos diversos con capacidades, intereses y motivaciones distintas y considerar que "además" de ellos, en los centros habrá alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e).

Los factores en los que se manifiesta la diversidad son variados y con complejas interrelaciones entre ellos. En el siguiente esquema reflejamos algunos:

2.1. Factores de diversidad



Hasta hace poco tiempo, el único factor de diversidad que se tenia en cuenta en la escuela, era la capacidad intelectual, entendida como innata y estática. Los avances sociales y científicos han hecho posible que hoy se tengan en cuenta otros muchos aspectos.

Para que la experiencia educativa se adapte a la diversidad (a todos/as y a cada uno/a) se debe tener en cuenta las condiciones del alumno/a: la etapa del desarrollo en que se encuentra, sus motivaciones, su manera personal de afrontar y responder a las actividades escolares (estilo de aprendizaje), el sentido que da a lo que se le enseña, a la escuela, al profesorado, etc.

Tampoco pueden olvidarse las condiciones del contexto escolar: las metodologías, actividades, materiales, clima, agrupamientos, procesos de evaluación, apoyos... y el contexto socio-familiar.

En la actualidad se pone el énfasis en esa interacción alumno-contexto. En ella se produce el aprendizaje y el desarrollo. Cualquier alumno/a situado en contextos diferentes puede tener aprendizajes y desarrollos muy distintos.

Para evitar la desigualdad y prevenir necesidades educativas muy significativas y/o permanentes se requiere del profesorado una actitud de "escucha" atenta a las peculiaridades de cada uno/a y una capacidad de revisión frecuente de la propia actuación educativa. Esta es la primera respuesta de atención a la diversidad educativa.

Todos los alumnos/as son sujetos de necesidades educativas.

Reconocer esa diferencia que existe en todas las aulas, como algo natural y no excepcional inevitablemente prepara para la acogida y respuesta a los alumnos/as denominados "alumnos con necesidades educativas especiales".

2.2. Nuevo concepto de educación especial en términos de necesidades educativas especiales

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar) y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo". CNREE. (1992).

El concepto de **necesidades educativas especiales**, remite a las **ayudas pedagógicas** o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización.

En el cambio conceptual que conlleva el nuevo término de N.E.E. destacan las siguientes ideas fundamentales:

* **Los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos-as.**

* **Se trata de un término estrictamente educativo. Más que en el déficit el acento se pone en la respuesta educativa.**

* **La respuesta a las necesidades educativas especiales no hay que buscarla fuera del currículo ordinario.** (Habrá que determinar los ajustes o adaptaciones necesarias).

* **El carácter interactivo y relativo.**
  Las dificultades reales de aprendizaje dependen tanto de las características personales del alumno-a como de las características del entorno educativo.
  En este punto juega un papel importante el nivel de expectativas que los profesores tienen respecto a los sujetos con dificultades (a un nivel bajo, menor compromiso y viceversa).
  Asumiendo este origen interactivo **las necesidades** de un alumno/a son, en cierta medida, **cambiantes**, y relativas, dependiendo de las condiciones y oportunidades que el contexto le ofrezca, del nivel de aprendizaje de sus compañeros, de la política educativa local, etc.

* **El criterio fundamental para determinar cuando un-a alumno-a presenta mayores dificultades que el resto de sus compañeros se basa en que el profesorado haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone** (cambios metodológicos, diversos materiales, más tiempo...) y considere que a pesar de ello no es suficiente y el-a alumno-a necesita ayuda extra para resolver sus dificultades.

El cambio conceptual requiere en la práctica, cambios reales. El enfoque adoptado por la Reforma Educativa resalta la preocupación educativa hacia estos alumnos-as y considera que independientemente de sus características personales, todos-as son educables. "Aunque el currículo de un alumno-a acabe siendo muy diferente del de la mayoría, aunque buena parte de su tiempo deba permanecer fuera del aula ordinaria, aunque necesite unos recursos materiales o humanos extraordinarios nunca deberá renunciarse a los beneficios de la integración, no solo los referidos a su socialización, que sin duda resultan fundamentales, sino los relativos al

desarrollo de todas sus capacidades y destrezas: a la mejora de sus posibilidades de comunicación, de conocimiento del entorno, de estrategias de aprendizaje, etc." (M.E.C., Caja Roja. Alumnos con N.E.E. Secundaria).

Haciendo nuestras las palabras de G. Echeita, el compromiso no termina simplemente con la necesidad de una mejor educación. Nuestro anhelo es que esa educación se lleve a cabo en los ambientes menos restrictivos posibles. La calidad de la educación debe tener dos parámetros de medida: el de la respuesta ajustada a las necesidades (este puede darse en un ambiente segregador) y el de la capacidad para favorecer la integración de estas personas en una sociedad, de las que son miembros de pleno derecho.

2.3. Alumnos-as más capaces

Según la Constitución Española es un derecho de todo alumno/a recibir una educación acorde con sus características y necesidades, sin embargo, la mayoría de los profesionales de la educación al poner en práctica este principio parece fijarse solamente en el alumnado que presenta alguna discapacidad. Esta interpretación es sin duda parcial, olvida a individuos que difícilmente pueden alcanzar el máximo aprovechamiento educativo con los recursos normales, por ejemplo el alumno/a superdotado/a. Como señala A. Castelló (1992), el ajuste óptimo del sistema educativo a un determinado alumno/a puede no tener ninguna correspondencia con los criterios convencionales de éxito o fracaso escolar.

Se puede hablar de éxito cuando la escuela ha conseguido el máximo desarrollo personal que un determinado sujeto puede alcanzar. En este sentido **los/as alumnos/as más capaces** también reclaman ayudas complementarias a lo largo del proceso de escolarización en orden a aumentar su motivación, hábitos de trabajo, estimular la investigación e interacción social, etc.

Hasta ahora las vías de intervención con estos sujetos han sido: la aceleración, el agrupamiento y los ajustes curriculares.

La aceleración consiste en situar al alumno en algún curso superior al correspondiente a su edad. Esta forma de intervención tiene la ventaja de que permite aprovechar recursos que existen en el centro sin embargo existe un desfase en el nivel de maduración emocional y físico que puede traer consecuencias negativas.

Los agrupamientos homogéneos. Una de las formas consiste en matricularse en una escuela especial para superdotados. Esta es contradictoria a los planteamientos integradores y que favorezcan el respeto a la diversidad. Dificulta la socialización normal en la realidad social y profesional. También puede ocurrir que el sujeto asista a la escuela ordinaria y paralelamente frecuente otros centros especializados. Esta es una manera de atenuar el problema de la socialización, no obstante se corre el riesgo de desmotivar el trabajo en la escuela ordinaria.

El ajuste curricular. Consiste en individualizar al máximo la propuesta educativa, dentro del contexto de la escuela ordinaria. Las agrupaciones flexibles según niveles, materias e intereses es uno de los recursos válidos para llevarlo a cabo.

No podemos olvidar, la poca tradición que hay en dar respuesta a estos sujetos y la excasez de profesionales dedicados a la investigación y búsqueda de estrategias educativas para superdotados. Con este propósito merece la pena destacar, entre otros, el Centro Psicológico y Educativo Huerta del Rey (Valladolid). Este centro, además de las tareas de identificación y seguimiento de los alumnos/as superdotados, organiza programas de formación del profesorado implicaado en la atención a estos sujetos.

2.4. El reto de la integración educativa

Aludir al principio de normalización, en el ámbito de la educación, supone que los alumnos con necesidades educativas especiales se beneficien, **siempre que sea posible**, de los servicios educativos ordinarios. Esto supone además de las adaptaciones necesarias dentro del centro, un mayor acercamiento de la institución escolar al medio en el que habitualmente se desenvuelven (barrio, grupo de amigos, centros culturales...).

El M.E.C. puso en marcha el Programa de Integración a partir de la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial del 16 de Marzo de 1985. Este Programa ha sido una de las mayores innovaciones llevadas a cabo por el MEC en los últimos años. Dicho programa se ha ido desarrollando progresivamente a lo largo de todos los cursos de la E.G.B. hasta alcanzar en la actualidad lo que corresponde en la nueva educación al 1er ciclo de la E.S.O. En las Enseñanzas Medias algunos centros han llevado a cabo experiencias de integración (sobre todo con sordos o con problemas motóricos).

Nos encontramos por lo tanto en esta etapa, en los primeros pasos de algo que es incuestionable, pero que necesita aún mucha reflexión y muchos ajustes para que no se convierta en una realidad segregadora.

En este empeño deben implicarse todos los profesores, no obstante son los profesores tutores y el departamento de orientación quienes desempeñan un papel más relevante.

Para hacer posible la integración en la E.S.O. se cuenta con la experiencia realizada (éxitos y errores) desde 1985 en la Educación General Básica. Merece la pena conocer el informe: "Evaluación del Programa de Integración" publicado por el M.E.C. y el CIDE (1990).

En este informe se pone de manifiesto que la participación en el Programa ha contribuido en los centros a un mayor desarrollo de los procesos de reflexión sobre la práctica, a una amplitud, diversidad y mejora de la oferta educativa y a una mayor profesionalización de la enseñanza. También se ha considerado la integración como una de las vías más adecuadas para educar a los alumnos en la aceptación y el respeto de las diferencias y en una convivencia mejor.

No hay que olvidar los grandes avances que se han dado, pero tampoco hay que dejar al margen los muchos errores cometidos en el proceso, porque para integrar además de buena voluntad se requiere como señala C. Castelló (1993): COMPROMISO, FORMACION Y MEDIOS.

La implantación de la integración ha supuesto la creación y entrada en los centros de nuevos profesionales bien con carácter externo (los equipos psicopedagógicos) bien interno (profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas...). Esta medida en sí beneficiosa, no se ha aprovechado lo suficiente en muchas ocasiones y en otras ha sido motivo de desconcierto y abandono de responsabilidad por falta de claridad en la delimitación de funciones.

En el Libro Blanco se afirma que la pertinencia o no de un determinado servicio no se establece en función de la bondad intrínseca del mismo, aisladamente considerado, sino de la efectiva necesidad de su participación para el logro de los objetivos curriculares propuestos. Es decir los apoyos deben plantearse desde la perspectiva del proyecto global del centro.

En los centros que han podido contar con los apoyos de otros profesionales, se reclama a la Administración Educativa que defina con más claridad las funciones de cada uno.

Actualmente, en la E.S.O. se están poniendo en marcha los Departamentos de Orientación. Son estos departamentos los que de forma más concreta van a estar implicados en la planificación, desarrollo y seguimiento de los apoyos a los alumnos con dificultades.

3. LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD

"El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los padres". Muñoz y Maruny (1993).

Acerca de estas convicciones sociales del profesorado es interesante destacar las reflexiones de Pablo del Rio (1988). Este autor defiende que las imágenes, actitudes y conductas problemáticas respecto a las minorías con diversas discapacidades son consecuencia de un déficit de teorización sobre lo que son las capacidades y discapacidades entre los sujetos llamados normales y entre los sujetos que tienen discapacidades específicas. Por lo tanto sus aportaciones quieren contribuir a la elaboración de "una teoría" para llegar a conceptos maduros sobre la discapacidad.

Teniendo como referencia la teoría de Vygotski sobre el desarrollo de la mente humana, entendido éste como un proceso que va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y la aportación sobre la Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P), afirma P. del Rio, que lo que caracteriza a todos los seres humanos es su capacidad para hacer infinitas cosas e interiorizarlas, con el apoyo externo y su incapacidad para desarrollarse aislados como seres humanos. Esta necesidad de ser ayudados y suplementados como medio para ser autónomos es lo que caracteriza al ser humano.

A lo largo de la vida todos somos en parte complementados y complementadores, y son dos realidades constitutivas sin las cuales no se llega a la maduración. Para ello los procesos de comunicación e interacción son imprescindibles. Toda barrera que corte esa interacción produce un efecto negativo en ambas personas o colectivos. En este sentido, cuando un niño aprende un lenguaje de signos para comunicarse con otro niño con grandes dificultades orales, no solo posibilita a este último el acceso a actividades simbólicas y representacionales, sino que el mismo está desarrollando procesos metacognitivos, está favoreciendo la comprensión de lo que es la representación, la capacidad de procesar la información, de enriquecer sus afectos, en definitiva de comprender y amar.

Se ha puesto de relieve que la predisposición y actitudes del profesorado ha sido uno de los factores que más han influido en la puesta en práctica y en los resultados obtenidos en el Programa de Integración.

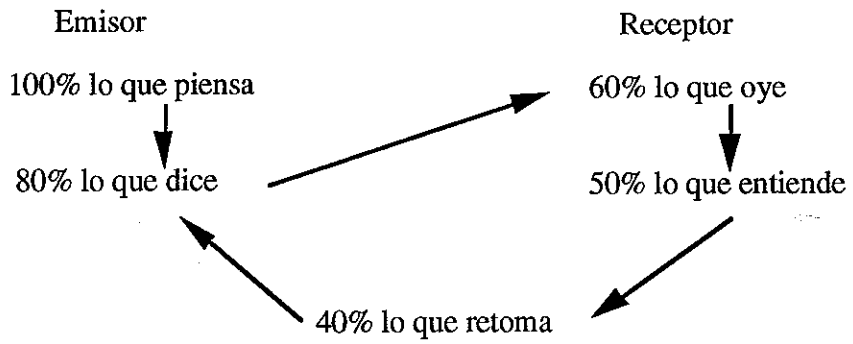
En la actitud hay que señalar tres componentes: el afectivo, intelectual y comportamental. Sin duda las actitudes son consecuencia de experiencias vividas que poco a poco se van consolidando en forma de creencias; para cambiarlas es necesario sustituir esas experiencias por otras más positivas.

¿Qué factores facilitan el cambio de actitudes?

- La comunicación y expresión libre de las propias concepciones, ideas y sentimientos.
- Una formación adecuada.
- El conocimiento de otras experiencias.
- Incentivos de otra naturaleza, económicos, méritos, reconocimiento social.

Se desarrollan, en este apartado, los dos primeros factores.

La comunicación es uno de los temas esenciales a trabajar en la escuela, no solo referido al alumnado sino también al equipo de profesores. El objetivo además de la transmisión de mensajes es crear ambientes y relaciones personales que hagan posible la creación de equipos docentes. Sin embargo, todos sabemos que es un proceso complejo e interactivo. En esa interacción entre el emisor y receptor existen fenómenos que la dificultan, se conoce con el nombre de "arco de distorsión".



Para mejorar la calidad de la comunicación señala Lozano, L. (1993), que es necesario aceptar que el mensaje está distorsionado, tener claros los objetivos de la comunicación, darle tiempo, prestar atención y proporcionar un feed-back adecuado (descriptivo y no evaluativo, huir de generalizaciones, considerar las necesidades de quien lo recibe...)

Son actitudes necesarias en el proceso comunicativo, respecto a uno mismo: la autoconfianza, la capacidad de expresión libre de las propias ideas y convicciones y de mantener el riesgo que supone el feed-back comunicativo; respecto a los interlocutores: respeto y empatia, entendida como capacidad de ponerse en el lugar de otro.

El cuidado de la comunicación, el acuerdo en los criterios de actuación y toma de decisiones (no por mayoría sino por consenso para que sea efectiva la implicación de todo el profesorado) son procesos que **todos** necesitamos aprender.

En la organización de los Centros es imprescindible la planificación de tiempos y espacios para realizar este aprendizaje.

Respecto a la **formación** destacamos que el informe Warcnock (1978), documento inglés que supuso "un importante hito en la conceptualización de la programación dirigida a los alumnos con hándicaps, como adecuación del currículun general ordinario, que además amplió los conceptos de EE y de NEE más allá de las personas con hándicaps" (Ruiz, 1988) y que el M.E.C. ha tomado como modelo, señala entre las prioridades inmediatas **la formación inicial y permanente del profesorado relativa al proceso educativo de estos sujetos.**

Todo profesor, para ajustar la enseñanza a las necesidades de cada individuo, necesita:

a) Conocimiento y dominio de las características, necesidades y dificultades de cada sujeto. Más aún ante los alumnos con necesidades educativas permanentes.

b) Conocimientos didácticos que permitan diagnosticar el punto de partida del alumnado, establecer objetivos de enseñanza realistas y programar a distintos niveles.

c) Desarrollo e implementación de métodos y materiales diferentes. Es necesaria la puesta al día de nuevas técnicas de aprendizaje y de socialización, tales como el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales o con inversión de roles, etc. La puesta en práctica de estas técnicas mejoran los resultados de aprendizaje ya que posibilitan la participación más activa de todos desde sus puntos de partida, estimulan la confrontación de intereses y puntos de vista, aumentan la autoestima y favorecen las actitudes de colaboración.

El enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje acentúa los aspectos cognitivos del aprendizaje y no insiste tanto, aunque los tiene en cuenta en los aspectos sociales, emocionales y afectivos. Si estos aspectos son determinantes en cualquier situación de aprendizaje aún lo son más en los sujetos que presentan dificultades de aprendizaje.

Stainback, Raschke y Anderson (1981) señalan tres tipos de programas ó líneas de trabajo que todo profesor/a debe incluir en su acción pedagógica, con el fin de promover interacciones sociales afectivas y estimuladoras en un clima de aceptación y respeto mutuo entre los alumnos.

1. Programas dirigidos a enseñar a los alumnos integrados destrezas sociales. Este tipo de programas son los que más han predominado en el trabajo con los alumnos/as de integración. La corriente psicológica en la que se fundamentan es la conductual. Sin minusvalorar la importancia de estos programas, se destaca que si solo se tienen en cuenta este tipo de programas, la visión de la integración es tremendamente deficitaria, responde a una idea de integración que enfatiza únicamente los beneficios sociales que reporta a estos alumnos/as estar en un marco ordinario, ahora bien, siempre y cuando sean ellos/as quienes se adapten al contexto sin considerar que la integración, como marco promocionador es cuestión de todos/as. Por otro lado tampoco se plantean las necesidades didácticas o el aprendizaje formal de estos alumnos/as. Por eso junto a este tipo de programas hay que sumar los otros dos siguientes.

2. El diseño y adaptación de la organización y estructura del aula. Este tipo de programas incluyen estrategias pensadas para facilitar la interacción entre alumnos y se dirige tanto a los alumnos integrados como a sus compañeros. La estrategia más utilizada ha sido la enseñanza cooperativa.

3. La incorporación al currículum ordinario de programas instructivos diseñados para enseñar y motivar a participar en el proceso de integración social. Este tipo de programas van dirigidos a los alumnos ordinarios. El origen de esta línea de actuación se basa en la experiencia y en estudios revisados que señalan que en situaciones de integración sin intervenciones específicas, los alumnos ordinarios tendían a interactuar solo entre ellos, e incluso a no aceptar a los alumnos integrados. Por ello el objetivo es modificar las actitudes y comportamientos de los alumnos ordinarios hacia los integrados. La función de la escuela no termina en responder a las necesidades de cada individuo y/o grupo sino ayudar a todos a vivir juntos y desarrollarse culturalmente. Para un estudio más detallado consultar Parrilla (1992), ver bibliografía.

Sin embargo, después de todo tendríamos qué preguntarnos ¿Cuáles son las necesidades formativas de los profesores?. ¿Cuáles sienten ellos mismos, en la actualidad, como prioritarias?. A estas preguntas intenta responder el reciente estudio hecho por A. Montero (1993). En dicho estudio, aparecen entre los contenidos formativos de mayor necesidad sentida los relativos a: la motivación de los alumnos, la evaluación de alumnos con dificultades, la adecuación a las diferencias individuales, la eficacia en la transmisión de conocimientos, cómo afrontar situaciones riesgo. En definitiva aparece la atención a la diversidad como denominador común de buena parte de ellos.

II. PARTE

LAS RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD

La preocupación de adaptar la enseñanza a las características de los alumnos, ha sido constante en las formulaciones pedagógicas. La novedad en nuestra época radica en pasar de los planteamientos teóricos a las explicitaciones "del como".

A continuación se señala algunos de los enfoques que han estado presente y que en muchos casos aún permanecen y condicionan la práctica educativa (Coll y Miras; 1990).

1. ALGUNOS ENFOQUES

Enfoque selectivo

Este enfoque parte del supuesto que el alumno debe llegar en el sistema educativo hasta donde le permitan sus aptitudes. La concepción de las características individuales y del sistema educativo que subyace es una concepción estática. Existieron medidas selectivas radicales como determinar a través de Escalas Métricas de Inteligencia quien "valía" para la escuela ordinaria y quien no, sin tener acceso a la enseñanza mínima obligatoria.

Sin ser tan excluyentes, hoy en día aún existen planteamientos educativos con gran carga selectiva.

Enfoque temporal

En este enfoque se pone el acento en el ritmo de aprendizaje. Tiene su máxima popularidad en los años cincuenta y sesenta. Se apoya en la psicología conductual. Aparece la Enseñanza Programada como uno de los tratamientos educativos propuestos.

Las repeticiones de curso, de exámenes, clases de recuperación, son algunas de las manifestaciones de este planteamiento que en la actualidad perduran.

Más que la cantidad de tiempo es la naturaleza y la cualidad del uso de este, tanto por parte del profesor como del alumno lo que determina el aprendizaje.

Enfoque neutralizador

A través de este planteamiento, se intenta desarrollar en los alumnos un conjunto de destrezas intelectuales y hábitos que hagan posible el seguimiento normal de la escolaridad, compensando los déficit generados por el entorno socio-cultural de estos alumnos. Se ven necesarias de esta manera la existencia de aulas especiales, donde se les ofrece un tratamiento educativo dirigido a compensar el déficit.

Muñoz y Maruny (1993) hacen un análisis crítico de algunos recursos que en el marco de la Reforma tienen carácter compensatorio, entre ellos los agrupamientos por niveles, la tutoría personalizada y los cursos complementarios. Sin dejar de valorar los avances que han supuesto en cuanto a flexibilización del currículum, cambios metodológicos y en la dinámica y participación de los alumnos, se cuestionan por qué esas innovaciones no se realizan en el grupo, clase ordinario, en todas las áreas y para todo el alumnado. Utilizando los mismos recursos se puede estar contribuyendo bién a un planteamiento de tipo compensatorio, o bién a una concepción de la respuesta a la diversidad como un proyecto de "promoción y desarrollo". Para saber cual es el planteamiento hay que tener claro cuál es nuestra concepción, "los ejes-clave" de la respuesta y saber responder a las siguientes cuestiones que los autores citados establecen como criterios de valoración de los recursos.

* Criterios de valoración de los recursos:
  - La finalidad del recurso: ¿custodia o promociona?
  - Grado de información del alumno-a
  - Grado de información institucional del centro y del equipo educativo.
  - Cualificación técnica del recurso específico en el proyecto global de atención a la diversidad.

El enfoque basado en la adaptación de objetivos

Supone la existencia de objetivos y currícula distintos en función de las diferencias individuales de los alumnos. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe contar con varias vías posibles y los alumnos seguirán una u otra en función de sus aptitudes e intereses.

Para que este enfoque no caiga en una concepción estática de las diferencias y en posturas de desigualdad debe asegurarse que responde a las características reales de los alumnos y no a otros condicionantes bien del centro, (la posibilidad de oferta), o de la realidad socio-económica (exigencias del mercado de trabajo). Por estas razones, la adaptación o

modificaciones en los objetivos debe aplicarse como último recurso y con unos buenos servicios de orientación y tutoría. De ahí el equilibrio entre comprensividad y diversidad que persigue nuestra Reforma Educativa.

La adaptación de los métodos de enseñanza

Este enfoque parte de la evidencia de que al no existir un único método capaz de dar respuesta óptima a la diversidad de alumnos, el objetivo a lograr es el máximo grado de ajuste posible entre las características de los alumnos y las actividades de aprendizaje. Se trataría de elaborar y poner en práctica métodos y técnicas de enseñanza alternativos en respuesta a las diferencias individuales. En este planteamiento existe una concepción dinámica e interaccionista de las diferencias individuales.

Esta opción plausible de adaptar los métodos de enseñanza no es la única vía y como ya se ha señalado existen otras opciones compatibles con esta tales como: el espacio de opcionalidad, la adaptación temporal, priorización de objetivos y contenidos, la diversificación...

2. VIAS DE RESPUESTA

2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO Y EL PROYECTO CURRICULAR

Como se viene insistiendo, se trata de dar respuestas globales con clara coherencia interna que afectan a todos los ámbitos de la escuela.

> "Sin un proyecto educativo que presida y de sentido a las actuaciones, sin una gestión y organización escolar eficaz, sin la participación de los distintos sectores de la comunidad y el consenso como base de la toma de decisiones, sin el compromiso solidario en el trabajo diario y en la evaluación, no puede concebirse un trabajo pedagógico fértil, aunque aparentemente pudiera contarse con los medios técnicos y personales necesarios"
>
> Giné y Ruiz (1990)

Desde esta perspectiva merece la pena analizar, a modo de ejemplo, dos proyectos que se están llevando a cabo, uno en la Comunidad Autónoma de Cataluña, y otro en el territorio M.E.C., en Madrid.

El primero nace a partir de las reflexiones hechas por el seminario de "Educación en la diversidad" que coordina el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y que se está experimentando en tres centros de Educación Secundaria, desde comienzos del presente curso 1992-1993. (Ver: Varios autores (1993): Un Proyecto Global, en Cuadernos de Pedagogía nº 212, Marzo pag. 25-28) El segundo titulado: "Areteia: un proyecto educativo para atender a la diversidad". Se lleva a cabo en el colegio Areteia (La Moraleja - Madrid). Lleva funcionando desde 1980. Partiendo de que todos los alumnos/as son diferentes se plantea los siguientes fines:

1.- La formación integral de alumnos en edades comprendidas entre 5 y 20 años, en los niveles de primaria, E.G.B. y B.U.P.

2.- La integración escolar en el diseño curricular de Centro de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

3.- La investigación sobre procedimientos metodológicos para la adecuación curricular y programas psicopedagógicos para la intervención en las dificultades de aprendizaje, que faciliten la individualización.

4.- La formación de un equipo especializado, sensible a las diferencias individuales, con formación en el metodología individualizada y en programas de intervención psicopedagógica.

Un requisito necesario para la consecución de estos fines es la reducción del número de alumnos por grupo, quedando en nuestro Centro delimitada a 16 en Primaria y E.G.B. y 22 en B.U.P. A pesar de que este requisito podía contemplarse como un factor limitador, por las características del Proyecto educativo, en unos momentos en los que este planteamiento era excepcional, la demanda del alumnado ha sido abundante desde el inicio, fundamentalmente de alumnos que padecían una situación de fracaso escolar en otros centros, buscando en el nuestro, un planteamiento más adecuado a sus necesidades. Consecuentes con esta demanda de alumnado en situación de fracaso, nuestro objetivo ha sido transformar este fracaso en éxito mediante el tratamiento a las diferencias y la adecuación curricular. (Ver: CATELLO, C (1992): "Reflexiones sobre la diversidad educativa y el programa de integración de la Reforma" en Actas de IV Jornadas Municipales de Psicopedagogía. Torrent (Valencia)).

¿Qué decisiones deben estar presentes en el P.E.C. relativas a la atención a la diversidad?

- Decisiones teóricas referidas al tipo de escuela que se pretende y al modelo-os por los que opta para promover el desarrollo de todos los alumnos. Ello requiere que a nivel de centro se promuevan distintos foros de confrontación de pareceres con la participación de todo el profesorado hasta llegar a consensos que se reflejan por escrito. Son estos acuerdos los que dan sentido y coherencia al trabajo en común y los puntos de referencia para el seguimiento y evaluación del Proyecto.

- Recoger acuerdos en relación al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales y de evaluación y promoción del alumnado.

- Identificar las prioridades educativas de esa comunidad escolar.

- Explicitar los cambios en la estructura organizativa: horarios, agrupaciones de alumnos, espacios... de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado concreto del centro.

- Manifestar el tipo de profesorado que se necesita en el centro, establecer sus funciones y promover formas ágiles de organización que posibiliten un trabajo en equipo y coordinado.

- Favorecer la participación del alumnado, de las familias y la vida del centro.

- Promover la relación con otras instituciones de la comunidad y facilitar el aprovechamiento de recursos.

Sin embargo, el proceso no finaliza con unos primeros acuerdos por lo tanto en el P.E.C. debe quedar reflejado el **favorecer espacios y recursos de formación y actualización.**

Elementos a tener en cuenta en el Proyecto Curricular.

- La adaptación de los objetivos y contenidos a las posibilidades reales de cada sujeto. Realizar programaciones adaptadas a distintos niveles. Cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales es necesario priorizar dentro del Proyecto Curricular la **adquisición de estrategias cognitivas especialmente relacionadas** con la resolución de problemas para que puedan enfrentarse con mayores posibilidades de éxito a las dificultades diarias.

- Determinar la oferta de optativas.
- Especificar el plan de orientación y tutoría.
- Planificar las estrategias de evaluación inicial, formativa y sumativa. Es esencial plantear actividades de evaluación diferentes respecto al tipo de competencia y las características físicas de cada sujeto. Disponer de instrumentos de observación que faciliten el conocimiento del alumnado en las diferentes áreas de desarrollo. Junto con la evaluación del alumnado, debe planificarse también la evaluación de la respuesta educativa, es decir, la evaluación del contexto educativo.
- Organizar los espacios y tiempos.
- Incluir programas de diversificación curricular.
- Especificar los principios metodológicos más determinantes en la respuesta a la diversidad. Estos principios se especificarán en diferentes técnicas, estrategias y actividades en cada aula de acuerdo con el estilo de enseñanza de cada profesor/a y el estilo de aprendizaje de cada alumno/a.Es imprescindible mantener criterios comunes y continuidad a nivel de Centro.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Principios metodológicos

• La flexibilidad

Es uno de los principios clave en la respuesta a la diversidad de alumnos/as.

- A nivel de agrupamientos:
  - Trabajo en grupo cooperativo
  - Trabajo individual y autonomo
  - Alternancia de unos con otros

  No se puede perder de vista en cualquiera de los casos, el carácter social de los procesos de aprendizaje.

- En la combinación de métodos, técnicas y actividades, la utilización de diferentes lenguajes (literario, icónico, gestual) y diversos soportes (audio-visual, gráfico, informático), la utilización de estas vías no solo es imprescindible para que la interacción pueda darse con determinados sujetos con graves deficiencias en la comunicación (sordos, paralíticos cerebrales...) sino que además permite el enriquecimiento de recepción y emisión de mensajes en todo el alumnado y responder a la diversidad de estilos de aprendizaje. Se contribuye con ello al desarrollo global de la mente como

afirma Willians en su libro "aprender con todo el cerebro". Cada uno de los hemisferios cerebrales está especializado en distintos tipos de procesos. Así el hemisferio izquierdo, entre otras características es analítico y eficiente para procesar información verbal y el hemisferio derecho es más sintético y eficiente en el procesamiento visual y espacial. Una forma de acceso al conocimiento no es superior a la otra, ambas son necesarias. Cuando sólo estimulamos una parte no favorecemos el desarrollo global de nuestro cerebro.

- **La globalización de los aprendizajes**

Está íntimamente relacionado con una forma de organización de los contenidos que permita alcanzar un mismo objetivo por distintas vías, en definitiva unificar los aprendizajes y ayudar a los alumnos/as a encontrar relaciones entre ellos. Para conseguir tal fin es preciso poner en marcha estrategias comunes tales como diseñar actividades (de centro, ciclo, aula) que impliquen a varios profesores y que permitan trabajar contenidos y objetivos de diferentes áreas. Destacamos una vez más, la necesidad del trabajo en equipo. Para facilitar esta forma de trabajo se necesita entre otras cosas, que estén disponibles y organizadas las "tecas" (biblioteca, hemeroteca, viodeteca), como señala Rodríguez Muñoz, (1993), con criterios de máximo aprovechamiento y rentabilidad y la flexibilización de los espacios y tiempos escolares.

- **Una metodología que favorezca el aprendizaje activo, funcional y autónomo**

Esto supone dedicar tiempo y esfuerzo a la adquisición de los procesos y estrategias para aprender y una voluntad del profesorado de dar participación al alumnado tanto en la organización del trabajo como en los procesos de evaluación. En el siguiente apartado se explicitan algunas estrategias metodológicas que promueven este tipo de aprendizajes. A nivel de centro se deberían diseñar actividades y preparar materiales para el trabajo de destrezas cognitivas, que favorezcan el proceso de metacognición, la capacidad de iniciativa y toma de decisiones.

2.2.3. Estrategias

Cambiar la metodología implica incidir en la práctica diaria del enseñar-aprender. Es en lo cotidiano dónde realmente se producen los cambios. Llegar a este nivel de actuación supone un equipo de profesores con una postura abierta respecto a su perfeccionamiento profesional, un equipo dispuesto a aprender. Existen equipos de profesores que se han embarcado en esta aventura. Todos sabemos que conocer otras experiencias es una de las fuentes que motivan el

cambio, junto con la teoría y la reflexión sobre la propia práctica. En este sentido el MEC está impulsando la publicación de experiencias llevadas a cabo en los Centros que favorezcan la atención a la diversidad.

Antes de pasar a comentar los cambios metodológicos que en la actualidad se están introduciendo en los centros, conviene recordar lo ya realizado en esta línea de respuesta a las necesidades individuales.

En torno al año 1922 aparecen en EE.UU dos experiencias que han tenido gran repercusión en el campo de la enseñanza individualizada: el plan Dalton y el Sistema Winnetka. Ambos sistemas tienen en cuenta el ritmo personal y los intereses de cada alumno/a.

La forma de organización del trabajo la realiza el propio alumno/a. Disponiendo del tiempo necesario y los materiales suficientes para lograr los objetivos propuestos. Ello contribuye a la formación de la responsabilidad personal.

La estructura de clases por niveles y grados se transforma en aulas-laboratorios especializadas en las que el alumno/a coincide con otros alumnos/as que tengan el mismo interés en aquel momento.

Las funciones del profesor/a (especializado en una determinada materia) son las de programar, evaluar y orientar.

Los clásicos libros de texto se sustituyen, en el caso de plan Dalton por un libro guía en el que se encuentra la justificación del trabajo, los contenidos, las tareas que debe realizar y el material de consulta. En el Sistema Winnetka se utilizan: el libro-base que indica los trabajos que deben desarrollarse, el libro-clave con los resultados y el libro-prueba con ejercicios de control.

Otra de las grandes aportaciones de este último sistema es la creación de planes que respondan a las necesidades de cada comunidad, modificando los planes oficiales.

En España el procedimiento de individualización más utilizado ha sido el Sistema de fichas.

Otros sistemas de individualización que merecen ser señalados son:

- El PROYECTO PLAN, o Programa de Aprendizaje según las Necesidades.
- El PLAN I.G.E., Plan deEducación Dirigida Individualizada.
- El PROYECTO I.P.I. o Instrucción Prescrita Individualmente.
- El movimiento de la Enseñanza Programada.

A continuación señalamos algunas de las experiencias metodológicas que en la actualidad se están generalizando en los centros escolares.

* **Proyectos. Grupos de investigación. Trabajo por "tópicos". etc.**

Consiste en la realización de actividades didácticas, macro-actividades, programadas en torno a temas nucleares de temporalidad variable. Requieren un nivel de compromiso entre alumno y profesor y una organización distinta del trabajo, del tiempo y del espacio. Los alumnos/as participan activamente en la planificación del proyecto de trabajo guiados por el profesor/a.

En el proceso de realización, se aprende a buscar y tratar la información de forma individual o en grupo a utilizar distintas vías de conocimiento: la observación, la experimentación-manipulación, la solución de problemas; por último se produce un intercambio de la información a través de diversas realizaciones (monografías, carteles, mapas)... y se hace una valoración del trabajo a nivel grupal e individual.

Posible guía de trabajo

- Elección del tema
- ¿Qué sabemos sobre él?
- ¿Qué queremos saber?
    - Formulación de cuestiones
    - Clasificar en categorías esas cuestiones
- Planificación del trabajao
    - Qué elecciones se hacen
    - Distribución en grupos o de forma individual
- ¿Cómo averiguar lo que deseamos saber? Utilizar distintas fuentes de información y vías de conocimiento.
- Tratamiento de la información. Cómo registrar la información y dar sentido a lo descubierto.
- Presentación e intercambio de la nueva información.
- Evaluación.

Como señalan González Jiménez y Sabaté Mur (1991), esta manera de trabajar permite varias posibilidades:

- Análisis de contenido y su diversificación en distintas actividades.
- Aportación de cada alumno, según sus posibilidades en las tareas concretas que implica cada actividad.
- Realizar adaptaciones y planes de trabajo individualizados para alumnos con mayores dificultades.
- Colaboración de los distintos profesionales.

* **Talleres.**

La implantación de talleres ha sido uno de los medios educativos más generalizados en los últimos años. Sin embargo, no en todos los centros tienen las mismas connotaciones.

Unos lo entienden como la aplicación de los aspectos conceptuales, una vez que se han trabajado estos. Ej.: taller de animación a la lectura.

Otros lo conciben como algo independiente del resto de las actividades docentes. Y consideran solamente como taller las actividades que se realizan en determinadas materias, como plástica o expresión y/o se obtienen determinados productos. Ej.:Taller de cerámica, fotografía, teatro... La participación de los alumnos suele ser rotatoria y optativa.

En otros centros se les otorga un carácter más curricular y se entienden como "lugares dónde se hacen cosas y se sacan conclusiones, se aprende de y con la experiencia, tanto los contenidos relativos a conceptos y procedimientos como actitudes, valores y normas derivados de la interacción entre adultos, con los materiales y con el medio" Equipo de profesores del Collegi Public Norai - Puerto de Alcudia - Baleares (1992).

Otros, ven en esta forma de organización un medio fundamental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tal es el caso del Colegio Público "Ave María" de Pamplona, que se manifiestan de la siguiente manera: "Con esta experiencia no se pretende formar profesionalmente al alumno, sino proporcionarle una serie de estrategias y ayudas que le sean útiles para poder desarrollar sus propias aptitudes, destrezas y habilidades... se basa en trabajar interdisciplinarmente Lengua y Matemáticas a través de diversos talleres: encuadernación, electricidad (...). No se concibe como una actividad desligada del diseño curricular del Centro, sino como una adaptación dentro del mismo" (Iriarte y Alfaro 1991).

Como señala J.Rué es capital explicitar la finalidad de taller, es decir, qué aspectos pretendemos trabajar: metodológicos, curriculares, motivadores, de socialización e integración específicos, de promover la colaboración de los padres, etc.

Son muchas las posibilidades educativas de los talleres, en el plano metodológico, favorece el desarrollo de una metodología activa, la observación y manipulación como fuente de conocimiento, el desarrollo de la creatividad, la vinculación entre teoría y práctica, la potenciación de la globalización interdisciplinariedad y aprendizajes funcionales.

* **Grupos flexibles.**

Una de las innovaciones que más han proliferado en los centros, tal vez haya sido la de romper la estructura del grupo-clase tradicional en grupos más pequeños con el fin de responder más adecuadamente a las necesidades de cada sujeto. Sin embargo, no siempre se han alcanzado los resultados deseados. La flexibilidad en los agrupamientos de alumnos-as facilita la atención a la diversidad siempre que se tengan claros los objetivos y se formen con los criterios adecuados a lo que se pretende.

Los estudios realizados por (C. Oliver 1993) ponen en duda los agrupamientos según niveles de competencia y ritmos de aprendizaje. Se aboga por una composición heterogénea de los grupos y sin carácter fijo, que fomentan la cooperación y complementación de las aportaciones de unos y otros. En algunos casos, siempre que se crea conveniente, sera necesaria la formación de grupos de alumnos-as con necesidades semejantes, como en el caso de intervención de apoyos y especialistas (logopedas, profesores itinerantes de ciegos, fisioterapeútas...) a alumnos-as que lo necesiten.

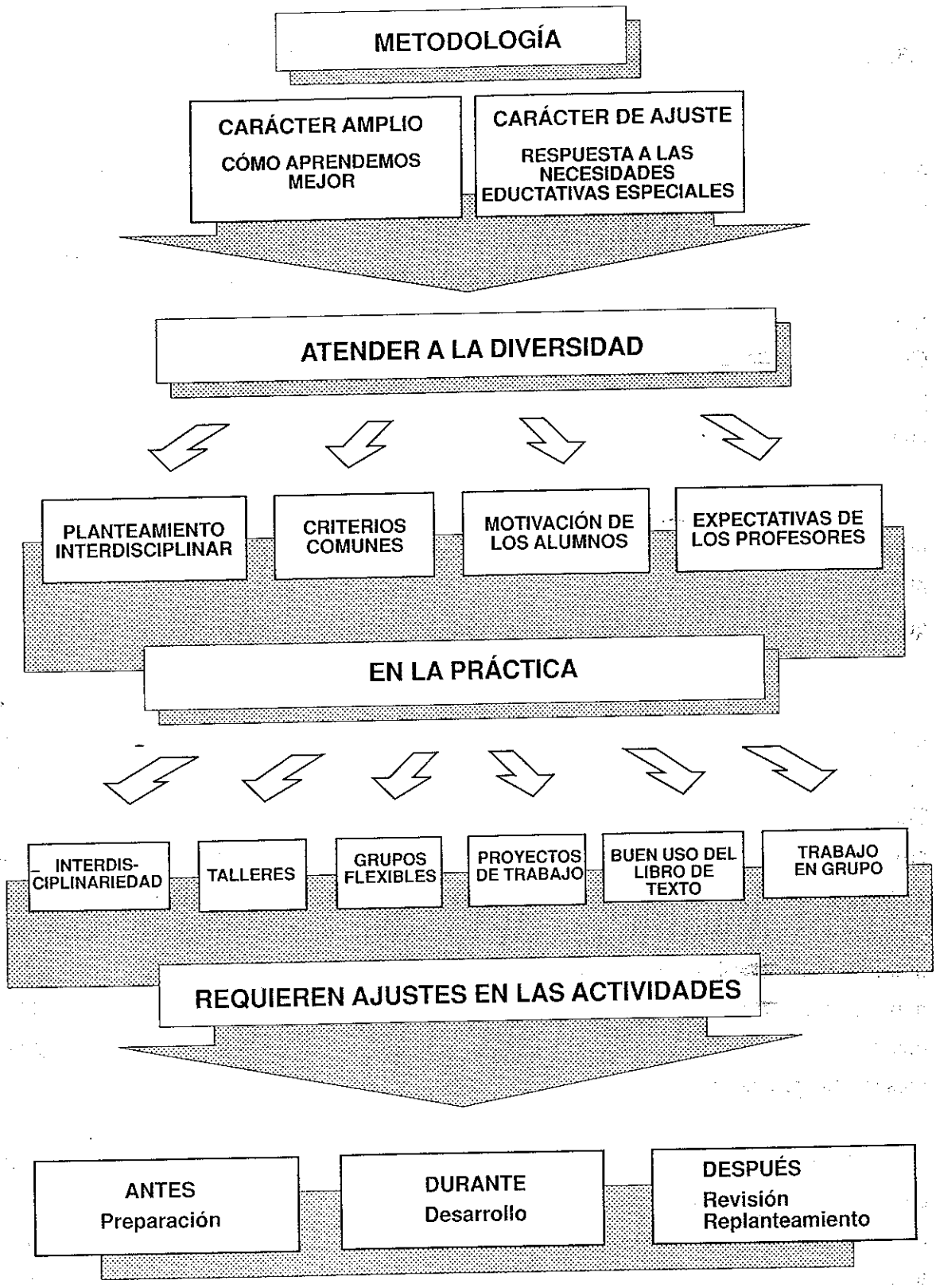
Otras modificaciones realizadas son: la utilización del libro de texto, aprender a trabajar en grupo (en pequeño grupo, en asamblea...).

En definitiva con palabras de A. Rodríguez y J. Sabaté (1991), cambiar el papel a desempeñar por los alumnos en las actividades implica también cambiar el del profesorado y requiere su tiempo. Algunos puntos para hacernos pensar en ese cambio serían:

- Plantear a los alumnos/as actividades variadas, tanto en lo que respecta a las tareas a realizar, los entornos donde llevarlas a cabo, como en los contenidos.
- No darles el planteamiento totalmente acabado. Es preciso dejar un margen para el desarrollo de la capacidad de organización, diseño y desarrollo de su trabajo.

- Darles oportunidad de que consulten diversas fuentes de información y contrasten los datos obtenidos.
- Procura que su papel sea de mediador atento a las dificultades que cada alumno/a o grupo de alumnos/as pueda tener, involucrandoles en la reflexión y valoración orientada de sus propias tareas.

A continuación, se añade un cuadro resumen elaborado por las autoras citadas.



Tomado de: CNREE (1991). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior. Madrid: MEC-CNREE.

2.3. LA OPTATIVIDAD COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Es una de las vías ordinarias de atención a la diversidad. El objetivo de esta vía es ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de alcanzar los objetivos generales de etapa (capacidades) "siguiendo itinerarios diferentes de contenidos".

De acuerdo con este principio, la oferta de las materias optativas tiene un marco y una limitación clara: "la impuesta por las intenciones educativas declaradas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria". Este marco, añade el D.C.B, es el que permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la E.S.O.

A lo largo de la etapa va aumentando progresivamente el espacio de opcionalidad y reduciéndose el peso de las áreas que configuran el Diseño Curricular Base, sobre todo en el último curso de la E.S.O. Aunque este curso tiene una estructura organizativa diferente, no hay que olvidar la unidad de ciclo y el doble carácter propedeútico y terminal de la etapa.

En el Real Decreto 1345/1991, del 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la E.S.O. se especifica que en cuarto año de la etapa los alumnos han de elegir dos entre las cuatro áreas siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Además de esta posibilidad, el currículo comprenderá materias optativas. El artículo 7°,2 determina aquellas materias que son de oferta obligada para los centros: entre estas se encuentran una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, y una materia de iniciación profesional en el segundo ciclo. La Dirección General de Renovación Pedagógica ha ofertado modelos de desarrollo de materias optativas que pueden ser impartidas en los centros (Ver materiales MEC, Caja Rojas), siempre con carácter orientador. Los equipos docentes que decidan ofertar otras optativas diferentes a las presentadas por el MEC están obligados a presentar su propuesta alternativa a la Inspección Técnica.

El número de materias optativas que han de cursar los alumnos será de una en el tercer curso y dos en el cuarto curso siempre que la organización temporal de las materias elegidas sea el curso completo. Excepcionalmente, este número podrá modificarse con organizaciones temporales distintas, trimestrales, o cuatrimestrales, respetando los tiempos dedicados al espacio de optatividad en cada curso, dos horas en el tercer curso y seis en el cuarto.

En los documentos oficiales se insiste en que no se trata de ofrecer "más de lo mismo" respecto a las áreas obligatorias sino de hacer cosas distintas encaminadas a lograr los mismos

objetivos generales. No se pueden olvidar los aspectos transversales del currículo, y la ampliación de contenidos hacia campos culturales y profesionales diversos.

Ahora bien, esto no puede derivar (según señala el equipo del Programa "Diversidad y Educación Comprensiva" del ICE-UAB) en que lo opcional sea tratado como algo complementario, incluso marginal y donde se produce una mayor falta de planificación. En muchos casos, se deriva la atención a la diversidad, al ámbito de la opcionalidad y los refuerzos, desfigurando el verdadero objetivo de la opcionalidad.

Finalidades de la optatividad

* Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales. El trabajar un contenido poniéndolo en relación con otros ámbitos de conocimiento y el acercamiento de éstos a la realidad, son criterios que tienen que estar presentes en las áreas del tronco común pero en el caso de las materias optativas adquieren un subrayado especial.
* Facilitar la transición a la vida adulta. Por una parte a través de los contenidos y actividades pre-profesionales y por otra, ayudando al alumnado en la toma de decisiones y corresponsabilidad de su propio proceso formativo a la hora de elaborar el propio curriculo.
* Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.
* Promover la participación del profesorado en la propuesta e innovación curricular del centro.

Limitaciones y riesgos de la optatividad

Fernández Enguita (1990), sin dejar de ver las ventajas, expresa sus miedos respecto al tema. Se basa para ello, por un lado, en las críticas a la optatividad en EE.UU y Reino Unido, países en los que en el currículum de secundaria hay mucho peso de estas materias; señala como riesgos:

* La formulación de currícula irrelevantes por parte de los alumnos, de poco valor para su vida adulta o formativamente incoherentes.

* La configuración por parte de los alumnos de programas que reproducian las viejas líneas de segregación y unilateralidad de las ramas "académicas" y "profesionales". Las elecciones de éstos estaban fuertemente marcadas por: su contexto social, la interiorización como destino personal de sus desiguales oportunidades sociales, por las expectativas del profesorado, etc...)

Por otro lado, se basa también, en la investigación de campo realizada en varios centros que están aplicando experimentalmente, en nuestro país, la Reforma de las Enseñanzas Medias. Defiende que a través del régimen de opciones existe el riesgo de una elección desequilibrada por parte del alumno, favorecida por el centro y por las diferencias entre centros.

El mismo autor, añade las siguientes limitaciones reales:

- La ausencia de una formación especializada del profesorado. Es fácil poner nombres imaginativos a las opciones pero es bastante más difícil que en su contenido real se aparten de manera sensible del campo definido por las asignaturas clásicas.

- Por sí misma, la existencia de opciones no garantiza al alumno una posición más activa ante su proceso de aprendizaje que en las asignaturas obligatorias, salvo en el momento puntual de la elección. Podemos temer incluso que la existencia de las opciones descargue a los profesores, tanto en las materias obligatorias como en las optativas, de la tensión por atender a la diversidad: en las primeras porque puede considerar que hay otro espacio para eso; en las segundas porque puede creer que ya se ha cumplido con el alumno al permitirle elegir y que si surge algún problema es del alumno por no saber elegir bien.

- Otra limitación está en que para hacer una oferta rica y variada son necesarios muchos recursos humanos y económicos.

¿Cómo prevenir estos riesgos?

Dos aspectos son fundamentales:

- La decisión del equipo docente sobre la oferta de optativas. ¿Qué tipo de formación se promueve con la oferta?. ¿Se tiene presente el objetivo prioritario de la E.S.O. que es formar integramente la personalidad del alumnado?. En estas decisiones, sin duda entra en juego el plano de los valores.
  La Administración Educativa, dice que la propuesta debe ser variada y equilibrada, de tal forma que permita una elección real para el alumno y responda a los distintos ámbitos del conocimiento.
  Todo equipo educativo debería saber dar respuesta a las siguientes preguntas a la hora de plantear la oferta de optativas que J. Rué se plantea y nos plantea dicha oferta:
  ¿Promociona o segrega?
  ¿Diversifica o especializa?
  ¿Orienta o dispersa?

- El acompañamiento al alumno en la toma de decisiones. Una buena acción tutorial y la intervención del departamento de orientación juegan un papel esencial en estos momentos. Son muchos los autores que piensan que no es aceptable la opcionalidad sin un seguimiento adecuado del alumnado.

2.4. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

En estos últimos años el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E) ha realizado un importante esfuerzo, tanto a nivel de clarificación conceptual como de ejemplificaciones prácticas, encaminado a la formación de profesores.

De sus publicaciones relativas al tema, se extraen los siguientes puntos:

Definición

Se entiende por adaptación curricular cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común, para dar respuesta a las diferencias individuales de los alumnos.

Niveles

Existen distintos niveles de adaptación curricular:

- Adaptaciones curriculares de centro.
- Adaptaciones curriculares de aula.
- Adaptaciones curriculares individuales.

Las Adaptaciones curriculares de centro pretenden:

- Contextualizar el currículum base a la realidad de cada centro.
- Responder a la diversidad de alumnos/as.
- Favorecer que a todo el profesorado asuma la respuesta a las necesidades educativas del alumno.
- Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica general del centro y las aulas.
- Favorecer que las adaptaciones individualizadas sean las menos posibles.

Las adaptaciones de aula intentan, además

- Que todos los alumnos del grupo-clase tengan el tratamiento adecuado a sus características. Y todos los tratamientos diferenciados se recojan en la programación. Para que eso esa posible hay que crear las condiciones necesarias: desarrollo simultáneo de diferentes programas en el aula, utilización de diferentes metodologías, seguimiento de cada alumno, etc.

Las adaptaciones curriculares individualizadas

Se refieren al conjunto de ajustes o modificaciones en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno/a, tras una amplia valoración del alumno y del contexto, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales.

Características

- Es el último nivel de concreción curricular
- La referencia es el grupo-aula en la que está el alumno. La adaptación se realiza en función del currículum del aula correspondiente.
- Conlleva un proceso de toma de decisiones, que debe partir siempre de una evaluación amplia y del alumno y del contexto.
- Deben tener en cuenta la realidad y posibilidades de éxito.
- La adaptación curricular individual (ACI) se recoge en forma de documento (DIAC).

Tipos

A) Adaptaciones en los elementos curriculares básicos.
(Evaluación, metodología, actividades, objetivos y contenidos)
* No significativas
* Significativas

B) Adaptaciones en los elementos de acceso.
(Elementos personales, materiales y organizativos)

Las adaptaciones curriculares no significativas

Se trata de la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen las acciones esperables de todo profesorado. Este tipo de adaptaciones conlleva ajustes en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un

aula, en la evaluación, en la metodología, en la secuencia, priorización, incluso eliminación de algunos contenidos y objetivos parciales, pero tales ajustes no modifican sustancialmente la programación propuesta para el grupo de referencia.

Las adaptaciones curriculares significativas

Son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

Se pueden considerar aprendizajes esenciales o nucleares aquellos que:

- Tienen un carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones.
- Son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.
- Tienen una mayor aplicación en la vida social.

Un buen referente para determinar que aprendizajes son esenciales en cada área curricular son los criterios de evaluación determinados por la Administración educativa, ya que en ellos se recogen aspectos que, de no conseguirse, bloquearian el aprendizaje de los alumnos.

Se trata de una posible "ruptura" del equilibrio deseable entre comprensividad y diversidad en favor del 2° principio. Sin embargo, no se puede olvidar que las capacidades que se intentan alcanzar a través de estas adaptaciones, son las mismas que para el resto del alumnado.

Adaptaciones curriculares de acceso

La provisión de recursos tanto personales como materiales o técnicos y la adaptación de los centros y aulas a las condiciones de todos los alumnos son consideradas adaptaciones de acceso necesarias para facilitar el aprendizaje de algunos alumnos-as.

Además de las dificultades de acceso de tipo material o físico (supresión de barreras arquitectónicas, eliminación de ruidos y adquisición de equipo de ampliación de sonido...) exiten otras más importantes y determinantes: las dificultades de comunicación, estas condicionan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando un alumno-a necesita adaptaciones de acceso, sobre todo la adquisición de un sistema complementario o aumentativo de comunicación (sistema BLISS, SPS, lenguaje de signos) es evidente que también requiere

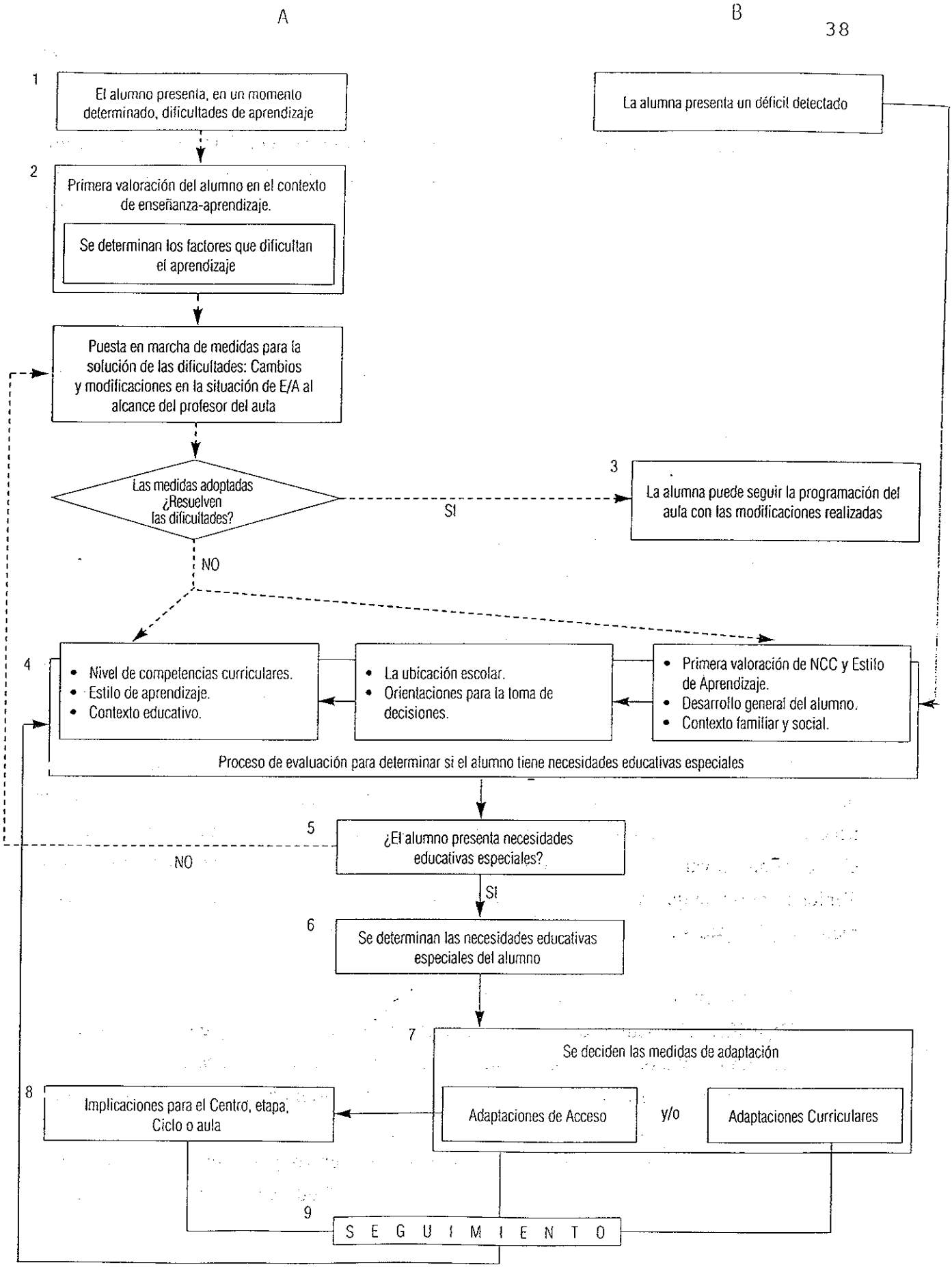
adaptaciones estrictamente curriculares, tanto en la metodología y organización del aula, como en la evaluación y temporalización de los contenidos y objetivos.

Cuanto más temprano haya sido el aprendizaje de los sistemas de comunicación y cuánto mayor sea el conocimiento de estos sistemas por todos el profesorado y los compañeros-as, menos significativos tendrán que ser las adaptaciones.

Proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares para sujetos con N.E.E.

Se trata de un proceso *riguroso, controlado y participativo*

En el esquema 1 se especifican los pasos a seguir para dar una respuesta educativa ajustada a un alumno-a con n.e.e. partiendo de situaciones distintas (casos A y B).



Tomado de: CNREE (1992) Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid. MEC-CNREE.

El primer paso en la elaboración de las adaptaciones, consiste en la evaluación diagnóstica del alumno y del contexto de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de las adaptaciones curriculares, la información que interesa es la que realmente sea útil par determinar las necesidades educativas especiales y relevante para la toma de decisiones curriculares. La información puede agruparse en dos grandes bloques:

-> Información sobre el alumno
- Aspectos de su desarrollo: biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales y de inserción social
- Nivel de competencia curricular en las áreas que experimenta dificultades
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

-> Información relativa al entorno del alumno
- Información sobre el contexto escolar. (Aula y centro)
- Información sobre el contexto familiar y social.

Es unanime la creencia de lo mucho que influyen en el aprendizaje los contextos, sin embargo goza de poca tradición la valoración detallada y sistemática de estos.

La evaluación del contexto del aula tiene una especial relevancia por constituir el entorno más cercano en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario analizar el estilo de enseñanza de cada profesor, es decir, la forma peculiar de elaborar el programa, llevarlo a la práctica, organizar la clase y relacionarse con los alumnos-as. Teniendo presente que no existe un estilo mejor que otro, la tarea consiste en analizar si la metodología, ayudas o materiales son adecuados a cada alumno.

Para que este proceso de evaluación sea eficaz se requiere:

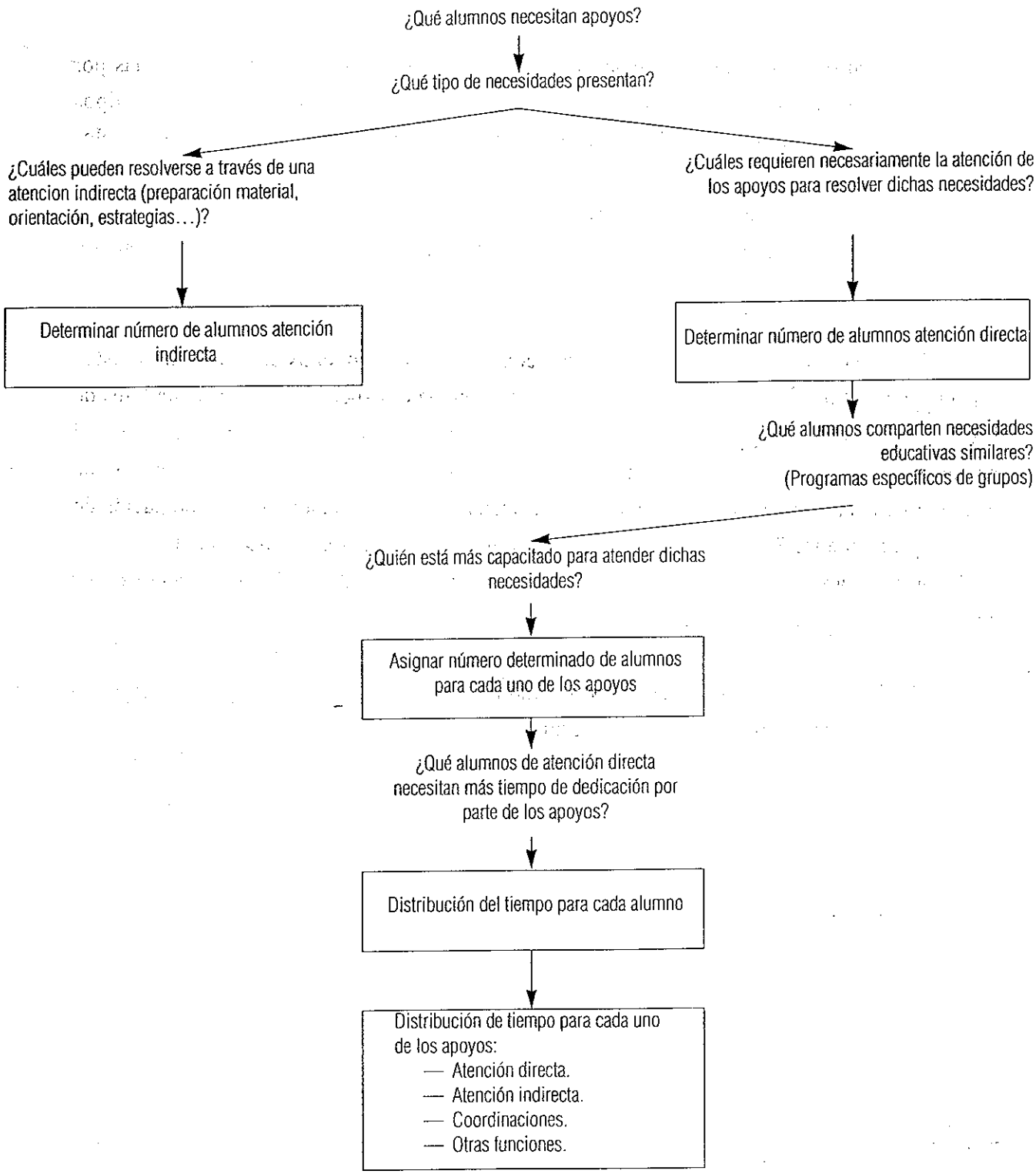
- Especificar el objetivo de la evaluación. Determinar claramente el qué se va a valorar.
- Determinar el modelo de registrar los datos. Existen diferentes técnicas:
  - Observación a través de diarios, escalas de aprendizaje, registros de aspectos concretos con respuesta cerrada, etc.
  - Análisis de documentos. El Proyecto de Centro y las programaciones son documentos cuya revisión periodica nos da un feed-back del proceso que se está realizando.

- Entrevistas, diálogos... elaboradas por los propios docentes o ya elaboradas por otros equipos, por ej. en la serie "Documentos y experiencias de los equipos Psicopedagógicos" (Madrid. M.E.C) se recogen distintos cuestionarios y modelos de entrevistas.
- Pruebas estructuradas (cuestionarios, escalas...)

- Determinar quien debe realizar la recogida de datos; nosotros mismos, un compañero, etc.

Respecto a la evaluación del alumno-a con necesidades educativas especiales, existen aspectos a valorar que requieren la presencia de profesionales especializados (orientadores de los Centros, logopedas...) sin embargo no por ello debe dejar de colaborar el resto del profesorado, aportando sus propias observaciones. Al comienzo de este apartado se decia que la elaboración de adaptaciones curriculares significativas precisaba una mayor participación de todo el profesorado. Si no existe un clima de colaboración, y respaldo mutuo entre tutores, profesores de apoyo, especialistas y familias difícilmente podrán plantearse decisiones curriculares adaptadas a cada individuo.

En el esquema 2 se presenta un posible modelo de toma de decisiones para organizar el trabajo de los profesionales de apoyo en el centro.



En este punto terminarían las decisiones a nivel de Etapa, y comienzan las relativas a la atención directa más idónea para cada alumno entre los apoyos, los tutores implicados y el Equipo Psicopedagógico.

Tomado de: CNREE (1992) Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: MEC-CNREE.

Documeto individual de Adaptaciones Curriculares (D.I.A.C.)

Es el documento en el que se refleja la evaluación inicial y las decisiones curriculares planificadas para el alumno/a con necesidades educativas especiales. Este documento es un complemento de la programación de ciclo y aula y no un programa paralelo a la misma. Es necesaria la revisión periódica de las decisiones reflejadas en él, se trata por tanto de un documento abierto a posibles modificaciones en función de la evolución del alumno/a. En él se deben reflejar decisiones reales, no modificaciones utópicas y compartidas por todos aquellos que estan implicados en el proceso.

Aspectos que deben reflejarse en un D.I.A.C.

Datos relevantes del alumno

* Historia personal
* Historia educativa

Datos relevantes para la toma de decisiones curriculares:

* Nivel de competencia curricular: qué es capaz de hacer y con qué tipo de ayuda
* Estilo de aprendizaje y motivación para aprender
* Contexto: - escolar
  - sociofamiliar

Necesidades educativas especiales:

* Información obtenida en el proceso de evaluación
* Capacidades básicas que debe desarrollar el alumno
* Requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza/aprendizaje

Propuesta de adaptaciones:

* Adaptaciones generales de acceso al currículo: modificaciones de materiales, espacios, sistemas de comunicación...
* Adaptaciones curriculares: pueden afectar a un área o a varias
  - cómo enseñar y evaluar
  - objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Seguimiento del D.I.A.C.

* Evolución educativa del alumno
* Cambios en la modalidad a apoyo
* Colaboración con la familia
* Decisiones sobre la promoción del alumno.

2.5. LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACION CURRICULAR

La LOGSE en el artículo 23 señala que pueden establecerse, previa oportuna evaluación, diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. Una Resolución de la Secretaría de Estado, regula la elaboración de estos programas para el curso 1992-1993 (6 de noviembre de 1992). Seguidamente destacamos algunos aspectos de dicha resolución ministerial.

Destinatarios

Los alumnos mayores de 16 años o que los cumplan durante el año en que cada curso comienza y que a lo largo de la escolaridad hayan presentado dificultades generalizadas de aprendizaje, alumnos que no hayan promocionado al segundo ciclo de Secundaria Obligatoria, o que habiendo promocionado se prevee que no alcancen los objetivos de la etapa cursando el currículo establecido aún realizando las adaptaciones necesarias de éste.

Finalidad

Con estos programas se pretende que "los alumnos mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y por tanto obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria".

¿Cuál es la propuesta curricular de estos programas?

La normativa establece que los programas de diversificación deben incluir.

- Tres o cuatro áreas del segundo ciclo del currículum común, compartidas con un grupo, a ser posible con su grupo de referencia, teniendo siempre presente las adaptaciones que precise el alumno.
- Areas o materias específicas de estos programas que se organizan en torno a los ámbitos sociolingüísticos y científico-tecnológico. A través de áreas globalizadas se pretende desarrollar de una forma más intensa las capacidades que se consideran básicas. A partir de ellas se trabajan objetivos propios de la etapa y otros de la etapa Primaria que no han sido superados.
  El tiempo dedicado a éstas áreas es de 10 a 12 horas semanales.
  El número de alumnos por curso no puede ser superior a 15.
- Materias optativas de la oferta ordinaria o materias específicas diseñadas al efecto hasta completar 30 horas lectivas.
- Deben incluir también, 2 horas semanales de tutoria.

Duración

"Los alumnos podrán permanecer en los programas de diversificación uno o dos años, en función de sus necesidades y expectativas, así como de su edad".

¿Quienes los elaboran?

Como ya se ha señalado, en cada centro deben existir Programas Base de Diversificación formando parte de su Proyecto Curricular. La elaboración corre a cargo del departamento de Orientación en colaboración con el jefe de estudios y el resto de los departamentos del Centro.

Cada alumno que siga un programa de diversificación tendrá asignado un tutor, designado por el jefe de Departamento de orientación. La responsabilidad del tutor es coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la orientación del alumno a lo largo de todo el programa.

Pasos para la adscripción al programa individual de diversificación curricular.

Se analizara:

- Un informe dirigido al jefe de estudios, realizado por todos los profesores del alumno y firmado por el tutor que indique el grado de competencia alcanzado por el alumno-a en cada una de las áreas del currículum e incluya una propuesta sobre el programa de diversificación a seguir.

- Un informe del Departamento de Orientación que indique explicitamente si considera o no oportuna la entrada del alumno en un programa de diversificación y en caso afirmativo las líneas generales del programa. En esta toma de decisión se tiene en cuenta la evaluación psicopedagógica del alumno-a, la opinión de este-a y la de sus padres.

- La decisión última la toman en una sesión especial el tutor, el jefe de estudios y un representante del Departamento de Orientación.

- El Departamento de Orientación, a partir del Programa Base, elabora el programa concreto que ha de seguir el/la alumno/a.

- Envio de la propuesta de diversificación a la Inspección.

2.6. LOS PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL

Al igual que en el tema de la diversificación curricular, la LOGSE dentro de la sección: "De la educación secundaria obligatoria" recoge en el artículo 23.2 lo siguiente. "Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantia social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio".

En el punto 3 de este mismo artículo añade: "Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior".

El 12 de enero de 1993 aparece una Orden Ministerial por la que se regulan los programas de Garantia Social.

Recogemos los puntos siguientes:

Los Destinatarios

Jóvenes entre 16 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos de la E.S.O. ni posean titulación de formación profesional. Entre ellos:

- Alumnos escolarizados en el segundo ciclo de E.S.O. que, habiendo accedido a un programa de diversificación curricular no alcanzan los objetivos.
- Alumnos a los que no les haya sido posible acceder a un programa de diversificación y se encuentren, a juicio del equipo en grave riesgo de abandono escolar.
- Jóvenes desescolarizados que no posean titulación académica superior a la de Graduado Escolar, o que habiendo alcanzado dicha titulación carezcan del título de Formación Profesional de primer grado. (Transición)

Un informe de la Subdirección General de Educación Compensatoria (Nov-1992) añade que, en la actualidad, la mayoría de los destinatarios estará constituida por jóvenes cuya salida del sistema educativo no se ha producido desde la etapa de educación secundaria obligatoria, aún no implantada, pero cuya situación es similar a la que la LOGSE define como posibles destinatarios de los programas de garantía social.

Finalidad

Facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen, o bien posibilitar el principio constitucional de acceso a un puesto de trabajo.

Estos programas pretenden los siguientes objetivos:

a) Ampliar la formación de los alumnos para que adquieran las capacidades de la enseñanza básica, bien para trabajar o para seguir estudios de grado medio de formación profesional.
b) Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas profesionales.
c) Desarrollar y afianzar la madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades para el desempeño de puestos de trabajo.

Propuesta curricular

La estructura de estos programas es la siguiente:

a) Area de Formación Profesional Específica (de 15 a 18 horas semanales). Se dirige a preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo para los que no se necesite título de Formación Profesional de grado medio.
b) Area de Formación y Orientación Laboral (de 2 a 3 horas semanales). Pretende familiarizar al alumno con el marco legal de condiciones de trabajo y de relaciones laborales de la profesión correspondiente.
c) Area de Formación Básica (de 6 a 9 horas semanales). Se encamina a adquirir o a afianzar unos conocimientos de tipo básico.
d) Actividades complementarias (de 2 a 3 horas semanales). Ofrece al alumno actividades deportivas y culturales que completen su formación y faciliten el disfrute del ocio y del tiempo libre.
e) Tutoría (1 a 2 horas). La acción tutorial constituye una pieza básica para la consecución de los objetivos del programa de Grantía Social.

El total de horas lectivas semanales es de 26 a 30. Los grupos de alumnos no pueden ser superiores de 15.

Duración

La duración de los programas será variable, en función del momento y niveles de acceso y de las expectativas de los alumnos. Siempre estará comprendida entre seis meses y dos cursos académicos.

El alumno que haya participado en un programa de garantia social recibirá un certificado en el que consten el número total de horas cursadas y las calificaciones obtenidas. Este certificado irá acompañado de un informe no prescriptivo sobre el futuro académico y profesional del alumno-a

¿Dónde se desarrollan?

Según la orden ministerial dichos programas pueden implantarse en centros educativos que impartan enseñanzas de Educación Secundaria o Enseñanzas Artísticas y en Centros de Educación de Adultos, siempre que cuenten con la autorización del M.E.C. Este a su vez, podrá establecer convenios de colaboración con otras instituciones públicas o privadas, para el desarrollo de programas de garantia social, en aquellas modalidades que lo requieran.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBERICIO, J.J. (1991). Educar en la diversidad. Madrid. Bruño.

BARROSO, E. (Coor) (1991): Respuesta educativa ante la diversidad. Salamanca. Amaru.

BARTOLOMÉ, M. (1993): Una Propuesta Educativa en la Revolución Mundial. Monografía nº 14. Madrid. IEPS.

C.N.R.E.E. (1991): La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de E.G.B. Madrid: MEC-C.N.R.E.E.

C.N.R.E.E. (1991): La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Experiencias en el Ciclo Superior de E.G.B. Madrid: MEC-C.N.R.E.E.

CABRERA, A. (1993): " Comprensividad y diversidad en la E.S.O.". Aula de Innovación Educativa nº 12. Marzo pag. 64-69.

CASTELLO, C. (1992): "La otra actividad: el alumno superdotado y talentoso". Ponencia presentada en las IV Jornadas Municipales de Psicopedagogía. Torrent (Valencia).

CASTELLO, C. (1992): "Reflexiones sobre la diversidad educativa y el Programa de Integración de la Reforma" Ponencia presentada en las IV Jornadas Municipales de Psicopedagogía.. Torrent. (Valencia).

COLL, C. y MIRAS, M. (1990): "Características individuales y condiciones de aprendizaje: La búsqueda de interacciones" en Desarrollo Psicológico y Educación, C. COLL, J.L. PALACIOS y A. MARCHESI, (comps). Madrid: Alianza Universidad.

DEL RIO, P. (1988): "La discapacidad único camino hacia el hecho humano. Imágenes sociales y actitudes mentales ante la discapacidad". Documentos 14/87. Discapacidad e información. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalia.

ECHEITA. G. (1992): "Alumnos con necesidades educativas especiales. Un análisis interactivo de su desarrollo y educación". Ponencia presentada en la XVIII Escuela de Verano. Acción Educativa.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Madrid. Aprendizaje/Visor.

FLECHA, R. (1992): "Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

GINÉ, C. y RUIZ. R. (1990): "Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro" en Desarrollo Psicológico y Educación, III. A. MARCHESI, C. COLL, J. PALACIOS. Madrid: Alianza Psicología.

IRIARTE, G. y ALFARO, P. (1991): Talleres. Una metodología para la diversidad. Madrid. MEC. E. Alameda.

JIMÉNEZ, M.C. (1991): Lecturas de Pedagogía Diferencial. Madrid. DYKINSON.

LOZANO, L. (1993): "Es posible aprender a comunicar y comunicarse". Ponencia presentada en las Jornadas Formación Continuada en Pediatría. Valladolid. Marzo.

M.E.C. (1987): Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate. Madrid.

M.E.C. (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid.

M.E.C. (1990): Informe. Evaluación del Programa de integración. Alumnos con necesidades educativas especiales.

M.E.C. (1992): Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria. MEC. Madrid.

M.E.C. (1992): Diversificación Curricular, en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria. MEC. Madrid.

M.E.C. (1992): Optatividad, en: Materiales para la Reforma Educación Secundaria Obligatoria. MEC. Madrid.

MONEREO, C. (1987): "Alternativas pedagógicas a la diversidad a l'escola. Perspectiva Escolar, nº 119, pp. 14-19.

MONTERO, A. (1993): Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes. Alcalá de Guadaira. Sevilla. Departamento de publicaciones.

MUÑOZ, E. y MARUNY, LL. (1993): "Respuestas escolares". Cuadernos de Pedagogía nº 42. Marzo, pp. 11-14.

OLIVER, C. (1993): "El agrupamiento flexible". Cuadernos de Pedagogía nº 212. Marzo. pp. 19-21.

ONRUBIA, J. (1993): "La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria". Aula de Innovación Educativa nº12. Marzo pp. 45-49.

PARRILLA, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación". República Argentina. Cincel.

PEREZ JUSTE (1986): Elementos de Pedagogía Diferencial. Madrid. U.N.E.D.

RODRIGUEZ, V. (1993): "La metodología y el tratamiento de la diversidad en el P.C.C.". Aula de Innovación Educativa nº 10. Enero pp. 52-54.

RUÉ, J. (1987): "Talleres ¿Actividad ó Proyecto?" Cuadernos de Pedagogía nº 145. Febrero, pp 8-12.

RUÉ, J. (1993): "Un reto educativo y político". Cuadernos de Pedagogía nº 212. Marzo. pp. 8-10.

VARIOS. (1993): "Un Proyecto global". Cuadernos de Pedagogía nº 212. Marzo. pp. 25-28.

i.e.p.s.

instituto de estudios
pedagógicos somosaguas

Vizconde de Matamala 3
28028 MADRID