

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 31

Monográfico: *Educación básica / Educação básica*

Enero - Abril 2003 / Janeiro-Abril 2003

TÍTULO: El tratamiento de la diversidad en la educación
básica española

AUTOR: María Antonia Casanova

EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPAÑOLA

María Antonia Casanova (*)

SÍNTESIS: Las diferencias de todo tipo que en la actualidad plantean los alumnos y alumnas, exige a los sistemas educativos realizar planteamientos flexibles que permitan ofrecer respuestas adecuadas, mediante una educación de calidad para todos.

El artículo comienza abordando los principios adoptados por el sistema educativo español a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), dada la diversidad personal –y en los últimos años cultural– del alumnado. Igualmente, las diferencias debidas a la situación social de los desfavorecidos implican medidas especiales de atención, destinadas a conseguir la igualdad de oportunidades socioeducativas del conjunto de la población.

Para ello, se comenta la estructura educativa establecida para todo el Estado, al igual que la autonomía de gobierno, la curricular y la organizativa de la que deben disponer las escuelas para llevar a la práctica de modo efectivo esa atención a la diversidad, imprescindible si el sistema busca calidad y equidad educativas.

Seguidamente, se exponen medidas de carácter general dirigidas a atender las diferencias que se presenten en las distintas etapas escolares, así como otras de carácter más específico y extraordinario orientadas a «compensar» las desigualdades de partida y a intentar que la meta de llegada sea la misma.

En definitiva, la educación integradora parece la opción más real y eficaz para lograr una sociedad cohesionada, por lo que se hace preciso conseguir una «escuela de calidad para todos», con capacidad de atender a las diferencias particulares de «cada uno».

SÍNTESE: *As diferenças de todo tipo que, na atualidade, os alunos e alunas estabelecem, exigem dos sistemas educativos realizarem considerações flexíveis que permitam oferecer respostas adequadas, mediante uma educação de qualidade para todos.*

(*) Directora General de Promoción Educativa de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

O artigo começa abordando os princípios adotados pelo sistema educativo espanhol a partir da «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» (LOGSE), dada a diversidade pessoal – e nos últimos anos cultural – do alunado. Igualmente, as diferenças devidas à situação social dos desfavorecidos implicam medidas especiais de atenção, destinadas a conseguir a igualdade de oportunidades sócioeducativas do conjunto da população.

Para isto, se comenta a estrutura educativa estabelecida para todo o Estado, do mesmo modo que a autonomia de governo, a curricular e a organizativa que as escolas devem dispor para levar à prática de modo efetivo essa atenção à diversidade, imprescindível se o sistema busca qualidade e equidade educativas.

A seguir, se expõem medidas de caráter geral, dirigidas a atender as diferenças que se apresentam nas várias etapas escolares, assim como outras de caráter mais específico e extraordinário orientadas a «compensar» as desigualdades de partida e a tentar que a meta de chegada seja a mesma.

1. PLANTEAMIENTOS PREVIOS

La sociedad actual se caracteriza por el cambio permanente y acelerado. Esto incide en todas las demás peculiaridades que la pueden definir, tales como el avance de los conocimientos y de la tecnología, o la posibilidad de comunicación y de movilidad de la población a lo largo y ancho del mundo. De ello deriva una cultura de globalización, y, por eso, que personas muy diferentes en capacidades, ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc., deban convivir personal o virtualmente en un mismo espacio, o que estén comunicadas entre sí por vía tecnológica.

Por todo lo anterior, resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen unos altos y positivos niveles entre sus habitantes. De un lado, población que proviene de diferentes países, a la par que personas con distintas capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre los seres humanos, componen una sociedad de «diferentes» que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento para todos. El conjunto de la población se encuentra escolarizado en las etapas de educación obligatoria (de 6 a 16 años en las etapas de educación primaria y secundaria), lo que exige disponer de una oferta para atender a la diversidad que niños y niñas plantean ante su educación, de manera que consigan de la mejor manera posible los propósitos del sistema educativo,

es decir, que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades con la colaboración tanto de la estructura y del funcionamiento generales del mismo como con el apoyo del profesorado, que, en definitiva, es el que se hace cargo directo de la situación descrita.

El planteamiento sistémico, por tanto, debe abordar desde un enfoque institucional la atención del alumnado (nos referimos a la educación básica, y, en consecuencia, obligatoria), con sus diversas cualidades. Las situaciones de orden individual o social que plantean diferencias que atender desde el punto de vista organizativo, curricular, y en general global, derivan en síntesis de:

- Características generales:
 - Estilos cognitivos.
 - Ritmos de aprendizaje.
 - Intereses, motivaciones...
- Diferencia de capacidades:
 - Altas capacidades.
 - Discapacidades (motoras, psíquicas, sensoriales, de personalidad).
- Diferencias sociales:
 - Desarrollo en entornos sociales desfavorecidos.
 - Pertenencia a minorías étnicas o culturales.
 - Desconocimiento de la lengua mayoritaria o vehicular del sistema.
 - Itinerancia.
 - Hospitalización y convalecencia.

En sentido amplio y comprensivo, el currículo está conformado por el conjunto de experiencias que la escuela ofrece al alumnado, y que obedece tanto a la organización y al funcionamiento de la institución docente como a las áreas curriculares desde las que se abordan los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje. Y el centro escolar es, en definitiva, el lugar donde se desarrollan los hechos educativos, y donde

se realiza de forma práctica la educación prevista legalmente en una nación para sus ciudadanos.

Como se muestra a diario, la sociedad actual es muy variada, por lo cual lo que antes se consideraba «normal» ahora se ha convertido en «diverso». La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto se conoce y se comprueba en cualquiera de las sociedades actuales, en las que la multiculturalidad es un hecho fácilmente comprobable.

Si una escuela debe responder a las exigencias educativas y sociales, es evidente que debe disponer de un margen de autonomía, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado, como ya se ha comentado antes. De este modo la educación institucional atenderá a la diversidad, y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que se le reclama y que, de otra forma, le sería imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio porque no todos somos iguales sino diferentes) nunca responderá a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un «alumno estándar», a un alumno virtual inexistente, y dejará de lado a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En la actualidad la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

Este razonamiento resulta muy válido y hay que asumirlo sin reservas cuando se hace referencia a las etapas de la educación obligatoria, en las cuales se pretende que la enseñanza garantice su ajuste a las características de cada alumno, y, por tanto, a la adecuada oferta para el desarrollo de sus capacidades. Las personas somos diferentes; por ello, el sistema educativo debe tener la suficiente flexibilidad para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tome en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe procurar la adecuación al alumno y no a la inversa.

Sin embargo, todos debemos mantener un nivel satisfactorio de convivencia dentro de la sociedad, por lo que es preciso plantearse el modelo de escuela que se desarrolla, pues éste derivará en el modelo social subsiguiente. Si deseamos una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. Hay que conseguir una escuela para todos que asuma la diversidad, que sea capaz de atender a cada persona y que se enriquezca con las diferencias. Esta meta pasa por la consecución de un

centro educativo que sea capaz de hacerse cargo de educar a su alumnado habitual. Hay que ser conscientes de que cada persona presenta unas necesidades educativas a las que hay que dar respuestas desde la educación institucional.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La estructura del Estado español en comunidades autónomas y la normativa educativa actual que se ha venido emitiendo a partir de 1978 en consonancia con lo establecido en la Constitución, configuran un panorama que permite que cada escuela disponga de una capacidad suficiente para adaptar el currículo a la población que atiende, y para organizar su funcionamiento en orden a lograr ese mismo objetivo de adecuación y de atención a la diversidad y a la calidad educativa para todos. Precisamente porque cada comunidad autónoma posee plenas competencias en materia educativa, pueden darse algunas diferencias en el desarrollo de las normas básicas que obligan al conjunto de la nación, pero que, en cualquier caso, constituyen matices que no alteran los principios básicos e iguales para todos, al garantizar la calidad educativa para la totalidad de los ciudadanos con independencia de su lugar de residencia, y al homologar el sistema educativo, lo que permite la validez de las titulaciones que se alcancen en cualquiera de las comunidades autónomas.

Para no hacer pesada la lectura, al final del artículo se incorpora un anexo con la más importante normativa relacionada con la atención a la diversidad desde el sistema educativo. En el desarrollo del texto sólo se citan las normas fundamentales, con objeto de ayudar a situar temporalmente la evolución del tratamiento al que aludimos.

En el contexto aludido, hay que insistir en que la autonomía de la escuela resulta un requisito imprescindible para que pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en la práctica educativa cotidiana. ¿Qué tipos de autonomía debe desarrollar un centro docente para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad? En síntesis, éstos se circunscribirían a:

- Autonomía de gobierno.
- Autonomía organizativa.
- Autonomía curricular.

3. AUTONOMÍA DE GOBIERNO

Queda implantada mediante la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), modificada posteriormente por la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).

En ellas se establecen los órganos de gobierno de los centros unipersonales y colegiados, sus formas de nombramiento o constitución y sus funciones. Así, el director por un lado, y el consejo escolar (con representación de todos los sectores de la comunidad educativa) por otro, disponen de bastantes competencias para el gobierno de la escuela, dentro de unos parámetros básicos de funcionamiento general. Pueden tomar decisiones para dirigir y gestionar el centro en función del entorno en el que desenvuelve su actuación, adaptándolas del mejor modo posible a su realidad. Hay que anotar que en la actualidad, ya publicada y vigente la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la calidad de la educación (LOCE), el consejo escolar ha pasado de ser órgano de gobierno a órgano de participación en el control y en la gestión del centro.

126

4. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), regula las diferentes etapas educativas que componen el sistema, y sienta las bases de la autonomía curricular de la escuela. De este modo, mediante una estructura curricular básica, general para todo el territorio español, y publicada en decretos de enseñanzas mínimas o comunes (de acuerdo con la LOCE), se garantiza la calidad de la educación de todos sus ciudadanos, y, en consecuencia, la homologación del sistema educativo en el conjunto del país. Todos los títulos emitidos o avalados por las escuelas de las distintas comunidades son equivalentes; en definitiva, se pretende avalar que su obtención y su posesión son pruebas de la consecución de las capacidades y de los contenidos establecidos en el currículo propuesto.

El currículo contiene los objetivos generales de la etapa educativa a la que se refiere (infantil, primaria, secundaria), hasta la llegada a una formación profesional o universitaria. Estos objetivos se formulan

como capacidades que deben alcanzarse a través de las áreas curriculares que también aparecen establecidas.

Cada área contiene, a su vez, sus propios objetivos generales, los bloques de contenido correspondientes (en cada uno de los cuales se especifican los conceptos, procedimientos y actitudes convenidos), y los criterios de evaluación finales de etapa para el área concreta que se desarrolla.

A partir de esa situación, cada centro docente –que puede impartir una o varias etapas o niveles educativos– elabora sus propios proyectos institucionales; me refiero sobre todo al proyecto educativo y a los proyectos curriculares (uno para cada etapa).

Este proyecto curricular es el documento en el que se concreta cómo se va a aplicar el diseño curricular anterior, de acuerdo con las características del centro, que comprenden los entornos social, cultural, económico, etc., y, por lo tanto, los tipos de población que atiende esa escuela determinada, al igual que los alumnos considerados individualmente.

De ahí que el equipo directivo: director, jefe de estudios y secretario, junto con el profesorado del centro, ha de:

- Adecuar los objetivos generales de la etapa y de las áreas, secuenciándolos y temporalizándolos, en su caso, por ciclos y cursos.
- Proporcionar los bloques de contenido, secuenciándolos y temporalizándolos, en su caso, por ciclos y cursos.
- Aceptar opciones metodológicas para las distintas etapas y para las diferentes áreas curriculares.
- Decidir el modelo de evaluación que se llevará a cabo, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación institucional de la propia escuela.
- Definir un modelo organizativo del centro que permita practicar el proyecto curricular diseñado.

5. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Quiero dedicarle un breve comentario a cada uno de los elementos curriculares, ya que la posibilidad de flexibilizarlos y de adaptarlos en función de las circunstancias constituye la base de la atención a la diversidad del alumnado.

5.1 OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La adecuación y la secuenciación de los objetivos generales de la etapa y de las áreas favorecen la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que se refiere a las metas del nivel educativo en el que se trabaja. Si este marco es flexible en cuanto el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y la secuencia coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En función de los objetivos que se pretenden alcanzar se seleccionarán los contenidos más apropiados para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior.

Este planteamiento supone que, a través de objetivos y de contenidos, se podrá favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea preciso en función de sus características personales, y ofrecerle la atención educativa más conveniente.

128

5.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Por lo que se refiere a la metodología, el centro debe aceptar casi todas las opciones, ya que no se establece ningún modelo obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajen. En este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Si realmente se quiere modificar algo en la educación, se hace imprescindible el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos, y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores, la verdad es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine la exposición del profesor (cuando se estime necesaria) con la actividad individual del alumno y con las tareas en equipo, coordinadas adecuadamente, además de utilizar distintos recursos que contemplen y que tengan en cuenta los diferentes

estilos de aprendizaje. Hay que admitir que ésta es la única manera en que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares y la atención a la diversidad en la realidad del aula. Difícilmente los alumnos pueden trabajar a distinto ritmo y con diferente estilo cognitivo si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera. Como afirman Brighouse y Woods (2001, p. 121), la situación que se produce responde a este esquema: «adultos del siglo XXI enseñados por profesores del siglo XX en aulas del siglo XVIII».

No hay que olvidar que el alumno aprende más de lo que hace que de lo que se le dice. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico seleccionado. Con base en este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículo general exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando. No es cuestión de estudiar, sino de aplicar siempre esta forma de hacer en el centro y en el aula. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los objetivos, lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten. En definitiva, las capacidades relacionadas con las actitudes y con los valores sólo se logran mediante la práctica y la convicción.

Hay que favorecer la realización de un mayor número, de más fáciles o más complejas actividades por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de distintas situaciones.

5.3 EVALUACIÓN

La evaluación constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluativo elegido, así será el modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas, se vacían durante los períodos de vacaciones, y ese relleno es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se «sabe», aunque se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a

uniformizar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales. No atiende al que no llega a esa prueba estándar ni deja pasar adelante al que la tiene superada. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo establecido queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que eso tiene para su vida futura y para la evolución positiva de la convivencia social.

Un modelo de evaluación continua y formativa presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos permanentes acerca del desarrollo del aprendizaje. Con ello, permite favorecer el aprendizaje de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza, ajustándolo con el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada niño o joven. Las diferencias se atienden también, y de modo especial, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue ni constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento igualador de las personas, sino como clave para la adecuada diversificación de los aprendizajes.

Por otro lado, la normativa favorece una evaluación descriptiva que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta, lo que propicia informes que superan la simple anotación de una calificación. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias podrán saber con claridad los aspectos en los que se destaca y en los que es necesario esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Nadie conoce lo que un alumno sabe o deja de saber con esos signos. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación formativa.

6. LA ORGANIZACIÓN, ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Resulta obligado hacer alguna puntualización en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículo es flexible y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace

imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares muy bien pensados desde un punto de vista teórico.

La práctica de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles del alumnado (por ejemplo, en función de su nivel de aprendizaje o de determinado tipo de actividades) exige también la organización flexible de la escuela: unas franjas horarias adecuadas para que puedan hacerse con control los cambios de alumnos, o para que dentro de un mismo nivel, grado o ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, de forma obligatoria y continua, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna.

En la educación secundaria, en la que en general y por su misma estructura se plantea mayor dificultad, pueden establecerse actividades trimestrales en las que coincidan dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndolas en una o dos sesiones, que permitan desarrollar actividades que de otro modo serían imposibles de realizar.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, como apuntaba antes. Hay agrupamientos que permiten diferentes niveles de trabajo de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

131

7. MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Además de este planteamiento sistémico general que pretende una escuela para todos (me refiero otra vez a la educación básica y obligatoria), y que permite atender a la diversidad con los mecanismos curriculares establecidos, se prevén medidas específicas para las situaciones que así lo requieran.

Las medidas contempladas son las siguientes:

- Refuerzo educativo.
- Adaptación curricular.
- Optatividad.

- Diversificación curricular.
- Itinerarios.
- Duración de dos años menos de la educación obligatoria.
- Permanencia de dos años más en la educación obligatoria.

El refuerzo educativo supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Se pretende que si éste, por motivos circunstanciales, presenta un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y para continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

La adaptación curricular consiste en la modificación de algunos o de todos los elementos del currículo. Puede o no ser significativa. En el primer caso, se modifican los propósitos o los objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa. A partir de ese cambio de objetivos también se varían los contenidos, la metodología, los recursos, la evaluación, etc. En el segundo caso, no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las capacidades previstas para su etapa educativa, aunque se modifique el resto de elementos curriculares: contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambian los caminos pero se alcanza la meta propuesta. Las denominadas «adaptaciones de acceso» suponen la supresión de las barreras existentes, casi siempre materiales, para facilitar que el alumnado acceda sin dificultades al medio en el que tiene lugar la educación institucional.

La optatividad consiste en la posibilidad de elegir, en la educación secundaria, determinadas materias que no corresponden al currículo común de todo el alumnado. La institución docente ofertará estas materias para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o de sus necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad se amplía a medida que avanzan los cursos de este ciclo, dado que las diferencias individuales se van acrecentando en función de la edad. Resulta importante, porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias con talleres específicos para el alumnado que precise este apoyo, destinados a alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

La diversificación curricular se aplica igualmente en la educación secundaria obligatoria. Supone la mayor modificación curricular que puede darse en la educación obligatoria, sin cambiar los objetivos, y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje –aunque no por discapacidad– se prevé que, siguiendo el currículo ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de etapa. El centro docente elabora un programa de diversificación curricular casi siempre para dos años académicos, en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas debe ser cursado por el alumnado con el grupo habitual de compañeros. Un dato importante es que los grupos de diversificación no pueden tener más de quince alumnos, con el fin de personalizar la atención a los mismos, factor fundamental del éxito escolar.

Los itinerarios, referidos al bachillerato, suponen la posibilidad de elección de materias en función de los estudios que posteriormente deseen cursar el alumno o la alumna. Es una medida similar a la optatividad, pero dirigida más hacia un futuro profesional o de estudios de carácter inmediato.

La permanencia de dos años más en la educación obligatoria se ofrece para que el alumnado consiga superar los propósitos que se prevén en ella, y, en consecuencia, se alcance el título de Graduado en Educación Secundaria. Por su parte, los alumnos que demuestren altas capacidades pueden cursar esta misma escolaridad en dos años menos. En el primer caso permanecen hasta los 18 años, y, en el segundo, hasta los 14.

Cualquiera de estas medidas resulta válida para atender a las diferencias que, en momentos determinados de la escolaridad básica, pueden presentar los alumnos por distintas circunstancias. No obstante, aparecen situaciones de especial gravedad o marginación, para las cuales está prevista otra serie de medidas más diversificadas según los contextos.

8. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Es obligación de las administraciones educativas garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos. Sin embargo, dada la desigualdad social existente, se hace preciso adoptar medidas en el ámbito escolar para atender a las situaciones planteadas diferenciadamente según las condiciones en que cada alumno o alumna se encuentre.

De forma genérica se deberán ofrecer opciones para:

- Garantizar la escolarización del alumnado en función de sus necesidades.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención de los estudiantes.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas a los alumnos con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas administraciones implicadas.

134

Este conjunto de medidas generales debe partir de un diagnóstico previo que garantice la oportunidad de las actuaciones que se emprendan. Por tanto, además de datos como tasas de escolarización en la educación obligatoria, número de alumnos inmigrantes sin conocimiento de la lengua mayoritaria, cantidad de alumnos con desfase curricular significativo, etc., será preciso conocer, por ejemplo:

- Tasas de escolarización temprana en educación infantil.
- Datos sobre resultados académicos.
- Datos de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentaje de familias con ingresos económicos mínimos.

Para alcanzar la efectividad de las medidas curriculares seleccionadas en cada caso, éstas deben desarrollarse dentro de principios tales como:

- Normalización.
- Acción positiva.
- Integración e interculturalidad.
- Equilibrio territorial y sectorial.
- Participación social.
- Coordinación.
- Carácter global de las actuaciones.
- Evaluación continua.

Es igualmente importante diseñar un modelo de evaluación permanente que permita ir ajustando las medidas en sus distintas fases de aplicación, de manera que se garantice el logro de las metas en un grado máximo.

9. ALGUNOS EJEMPLOS DE MEDIDAS EXTRAORDINARIAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

135

Además de las medidas ya comentadas, que pueden generalizarse de modo sistemático para toda la población escolar en función de las necesidades que ésta presente en cada etapa evolutiva, se prevén otras de carácter extraordinario para casos más o menos amplios que surgen en los distintos momentos sociales, según las circunstancias, de modo acelerado.

Teniendo en cuenta las diferencias que se presentan en cada una de las comunidades autónomas, son muy variadas las medidas que se van adoptando. No obstante se reseñan a continuación, de forma genérica, algunas de las existentes.

9.1 OPCIONES CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS

- Unidades de apoyo educativo en centros hospitalarios –«aulas hospitalarias»– para alumnos internados por períodos considerables de tiempo (en todo caso más de quince días), de manera que continúen sus estudios obligatorios y manten-

gan la actividad que les es habitual, lo que contribuye al mejor funcionamiento de su sistema inmunológico, y, por lo tanto, a su más pronta curación.

- Funcionamiento de un servicio de apoyo educativo domiciliario para el alumnado que debe permanecer convaleciente por períodos superiores a un mes, con cargo al profesorado de la propia administración educativa o a través de la colaboración con alguna organización o entidad sin ánimo de lucro.
- Creación de servicios de apoyo itinerantes para el alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo a lo largo del curso o ciclo escolar, y que, además, desconoce la lengua mayoritaria. Dichos servicios pueden disponer de un número variable de profesores que atiendan al alumnado de varios centros en una misma localidad, hasta que éste pueda incorporarse al aula en adecuadas condiciones de comprensión.
- También es importante prever que exista profesorado de apoyo, además del habitual en la escuela, para facilitar la escolarización del alumnado con desfase curricular significativo (dos años, al menos, en función del nivel que le correspondería por edad). Este profesorado estable enseñaría igualmente la lengua en caso de desconocimiento por parte del alumno o alumna.
- Cuando se dan procesos de inmigración rápidos y numerosos, resulta conveniente mantener el equilibrio del alumnado recién incorporado al sistema entre todas las escuelas existentes sostenidas con fondos públicos. Es posible reservar plazas a lo largo de todo el curso o ciclo escolar, de manera que en cualquier momento el niño o la niña pueden incorporarse a la escuela sin mayores dificultades. La escolaridad regular es siempre la mejor garantía para una adecuada integración.
- Crear regulación legal para favorecer la integración escolar de la forma más conveniente. Para edades comprendidas entre 14 y 16/18 años pueden ser apropiadas las aulas-talleres, con actividades eminentemente prácticas acompa-

ñadas de aprendizajes instrumentales, o la anticipación de los programas antes citados de diversificación curricular organizados por ámbitos curriculares amplios, más que por áreas o materias específicas.

- Estas medidas organizativas y curriculares para alumnos de hasta 14 años pueden centrarse en apoyos dentro o fuera del aula en grupos pequeños (un máximo de ocho alumnos), en los que reciban refuerzos educativos específicos de acuerdo con su nivel curricular, que se supone desfasado de lo que debería ser por edad.
- El establecimiento de talleres conducentes a la adquisición de un oficio dirigido directamente al empleo del alumno o alumna a partir de los 16 ó 18 años (programas de «garantía social»). Los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos socialmente o recién llegados de otro país en las edades citadas, pueden encontrar por esta vía el camino y la salida para su inserción personal, laboral y social.
- La institución de actuaciones de compensación externa en los centros, a través de proyectos planificados por ellos mismos y por entidades sin ánimo de lucro para reforzar acciones escolares, crear y desarrollar hábitos de trabajo, acompañar al alumnado desprotegido, etc., fuera del horario escolar, es decir, ampliando las labores del alumnado, es otro componente que favorece el apoyo y la integración social deseada.
- Creación de «aulas de enlace» –se denominan de diversas maneras– que, de forma transitoria (un máximo de seis meses), prestan apoyo especial al alumnado recién llegado al país de acogida y se dedican, de manera prioritaria, a la enseñanza de la lengua vehicular del sistema y de las áreas instrumentales si el desfase curricular es muy grave.

9.2 OPCIONES COMPLEMENTARIAS

- Las medidas de carácter complementario, como pueden ser las ayudas de comedor escolar, de transporte o de material didáctico (libros de texto o manuales), resultan también

necesarias para la incorporación no marginal ni discriminatoria de la población desfavorecida económica y socialmente.

- La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad es, igualmente, la base sobre la que se apoya toda actuación. Cursos sobre enseñanza del español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales..., son esenciales para la atención del alumnado.
- El funcionamiento de aulas que aborden temáticas como música, danza, teatro, biblioteca, deporte..., suponen la apertura de los centros a su entorno durante las tardes, contribuyendo a la mejora social de los barrios o de las zonas donde se ubiquen.
- Hay que citar la importancia de extender y de reforzar la red de centros de educación de personas adultas, por ser la vía de educación permanente, de educación a lo largo de la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos del mundo. El sistema no se cierra a los 18 años de edad. Se amplía con una extensa e interesante oferta educativa, tanto de enseñanzas iniciales u obligatorias como de iniciación profesional, con enseñanzas abiertas, con aprendizaje del español como segunda lengua..., que son garantía del ejercicio de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de la vida.
- La prevención y el seguimiento del absentismo escolar son factores fundamentales para evitar los desfases en el aprendizaje; por ello, la colaboración con entidades locales (ayuntamientos o alcaldías) y con las administraciones que asumen competencias en servicios sociales resulta imprescindible para lograr el objetivo de la escolarización continuada.
- La creación de un servicio de intérpretes, que favorece la comunicación de las familias con los centros docentes, ayuda a la incorporación de éstas al sistema escolar, sobre todo en el momento de su llegada al país receptor.

10. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON CAPACIDADES DIFERENTES

Además del alumnado ya mencionado, que precisa de medidas ordinarias o extraordinarias para su debida atención, también las distintas capacidades de los alumnos y alumnas generan necesidades educativas especiales (n.e.e.), ya sea por alta capacidad o por algún tipo de discapacidad.

Para el cuidado del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, el enfoque general parte de su escolarización en la escuela regular o común, siempre que pueda ser atendido en ella de forma adecuada mediante los apoyos que requiera y con las medidas curriculares y organizativas oportunas. Cuando a causa de una plurideficiencia o de una deficiencia muy grave el alumno no puede ser atendido en la escuela regular, se le escolariza en los centros de educación especial, desde donde desarrolla la enseñanza básica obligatoria y los programas de transición a la vida adulta o de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales. En estos centros el alumnado puede estar escolarizado hasta los 21 años de edad. A través de los programas citados últimamente, se pretende la incorporación del alumnado al mundo del trabajo.

Incluso en los centros de educación especial se diseñan numerosas actividades con el entorno para favorecer la mejor integración social de los alumnos y alumnas. También está regulado que este tipo de centros se conviertan, poco a poco, en centros de recursos para la zona donde se ubican.

Aproximadamente el 80% del alumnado con n.e.e. se encuentra integrado en el sistema ordinario.

Por lo que se refiere a los estudiantes con altas capacidades, ingresan igualmente en las escuelas ordinarias, regulares o comunes. La atención que requieren suele centrarse en adaptaciones curriculares de ampliación y en programas de enriquecimiento curricular, de manera que el centro dé una respuesta a sus capacidades y expectativas de aprendizaje. En los casos en que, tras la evaluación psicopedagógica correspondiente, se considere beneficioso para el alumno que siga sus estudios en un curso superior al que le correspondería por edad, se autoriza la flexibilización del período de escolaridad obligatoria, de forma que pueda cursarla en dos años menos (primaria + secundaria).

También se ofrece la posibilidad de que curse sólo algunas áreas curriculares en un nivel superior al que le corresponde cronológicamente.

Los programas de enriquecimiento extracurricular se llevan a cabo fuera del horario escolar; suelen centrarse en temas de interés personal del alumno, y resultan convenientes para que niños y niñas convivan con otros de características evolutivas similares a las suyas.

La población con altas capacidades se cifra, estadísticamente, entre un 1,5% y un 2% de la población total, aunque este porcentaje varía en función de los baremos que aplican los diferentes autores estudiosos del tema.

11. UNAS REFLEXIONES PARA EL FUTURO

Aunque está vigente la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de la calidad de la educación, el sistema educativo continúa funcionando con base en la regulación anterior hasta tanto no se promulguen los decretos de desarrollo de esta última Ley.

Por comentar algunas de las líneas novedosas que afectan a la atención a la diversidad en el articulado de la citada Ley, hay que señalar la implantación de distintos itinerarios en la educación secundaria obligatoria (artículo 26), que pretenden dar respuesta a las diferentes capacidades e intereses del alumnado a partir de los 14 años. Concretamente, en el tercer curso de este ciclo los itinerarios serán dos: tecnológico y científico-humanístico. En cuarto curso serán tres: tecnológico, científico y humanístico. Debido a este planteamiento existirán unas enseñanzas comunes y otras específicas de los itinerarios.

De otro lado, se establecen los programas de iniciación profesional (artículo 27), integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados a algunas de las cualificaciones profesionales vigentes. Tendrán una duración de dos cursos escolares, conducirán a la misma titulación que el resto de los itinerarios, y los alumnos y alumnas podrán incorporarse a ellos a partir de los 15 años.

Por lo que se refiere al alumnado con necesidades educativas específicas (artículos 40-48), se establece el tratamiento de los alumnos

extranjeros, de los superdotados intelectualmente y de los que tienen necesidades educativas especiales. En todos los casos se favorece una política de carácter integrador, aunque permitiendo atenciones particulares en función de las necesidades que se detecten. Se hace referencia a los recursos de los que deben disponer las administraciones educativas para desarrollar los programas pertinentes, y también al asesoramiento que tienen que recibir las familias de estos alumnos. La formación y la actualización del profesorado constituyen otras claves para que esta atención específica sea una realidad eficaz para el alumnado que la precise.

12. EL RETO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Es necesario resaltar e insistir en que el reto de los sistemas educativos se centra en ofrecer la calidad que la sociedad exige, y que su consecución pasa por la atención a la diversidad y por la evaluación permanente del sistema.

La primera, porque supone la oferta de la atención específica que cada alumno o alumna requiere, y, por ello, garantiza esa calidad además de la equidad, pues avala la calidad para todos.

La segunda, porque es el medio de disponer de elementos de juicio fiables y válidos para tomar medidas inmediatas de mejora de los diferentes componentes del sistema, y la mejora permanente es el fundamento de la calidad. El binomio calidad-evaluación es inseparable. ¿Para qué evaluar en educación si no es para mejorar la calidad? ¿Cómo mejorar la calidad si no es mediante un sistema válido de evaluación? Son dos preguntas que quedan en el aire, para que cada ciudadano y cada profesional las conteste en función de su experiencia y de su planteamiento de futuro.

141

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERICIO, J. J. (1997): *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona, Edebé.
- CANO, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.

BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid, La Muralla.

CASANOVA, M. A. (2002): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.

— (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P. y ALFARO, E. (coords.) (2002): *Actas del Seminario sobre la Situación Actual de la Mujer Superdotada en la Sociedad*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

PLAN REGIONAL DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (2000): Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

REIMERS, F. (coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, La Muralla.

REYÁBAL, M. V. (2002) (coord.): *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

ROSS, J. y WATKINSON, A. M. (coord.) (1999): *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

SORIANO, E. (coord.) (2002): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla.

— (2001): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid, La Muralla.

VLACHOU, A. (2000): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.

ZAY, D. (coord.) (1998): *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid, La Muralla.

ANEXO LEGISLATIVO

- Constitución Española de 1978 (BOE 29.12.78).
- Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE 30.4.82).

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4.10.90).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26.6.91).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 26.6.91).
- Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (BOE 11.11.92).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2.6.95).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21.11.95).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 12.3.96).
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 3.5.96).
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 16.1.01).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (BOE 24.12.02).