



Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

---

Declarada de utilidad pública (O.M. de 26 de noviembre de 1998)

Nº de registro: 132.394 N.I.F.: G - 50583533  
Centro Comercial Roma local 8 (C/ Santander, 36)  
50010- Zaragoza

Tfno: 976 300 198

Fax: 976 300 201

Correo electrónico: [aaps@psicopedagogia-aragon.org](mailto:aaps@psicopedagogia-aragon.org)

Internet: [www.psicopedagogia-aragon.org](http://www.psicopedagogia-aragon.org)

## II ENCUENTRO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Coordina: Juan Antonio Planas Domingo**

**Colaboran: Marisa Fernández**

**Miguel Angel Divi**

*ÍNDICE*

**PRESENTACIÓN DEL “II ENCUENTRO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:**

**Juan Antonio Planas Domingo.** Presidente del Comité Organizador y Coordinador de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

**PONENCIA :**

“Nuevo Horizonte de la Orientación y la Atención a la Diversidad en España”

**Alejandro Tiana Ferrer.** Secretario de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.

**PONENCIA:**

“Orientación y Educación Emocional”

**Rafael Bisquerra Alzina.** Doctor en Pedagogía y Catedrático de la Universidad de Barcelona.

**EXPERIENCIAS:**

“Experiencias Innovadoras de Atención a la Diversidad”

- **José Luis Galve Manzano.** Catedrático de Psicopedagogía.
- **Juan Carlos López Garzón.** Área Altas Capacidades de la AAPS
- **José Luis Soler Nages.** Presidente de la AAPS y Asesor de Orientación de la D.G.A.
- **Ana Torres Jack.** Orientadora CPI Cruz do Sar, Bergondo - A Coruña y colaboradora de la Voz de Galicia.

**PONENCIA:**

Presentación del estudio: “Necesidades formativas del profesorado en la Atención a la Diversidad”

**Pilar Arranz y Marisa Herrero.** Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

**PONENCIA:**

“Jóvenes, entornos conflictivos y educación”

**Javier Elzo.** Catedrático de Sociología. Universidad de Deusto.

**EXPERIENCIAS:**

“La Atención a la Diversidad en las Comunidades Autónomas”

- **Néstor Lasheras Taira.** Unidad de Programas de Huesca.
- **Mercedes Cruz Terán.** Coordinadora de Atención a la Diversidad de Cantabria.
- **José Narciso Forte Segura.** Asesor de Atención a la Diversidad de Ceuta.
- **Jesús Gimeno Gómez.** Jefe de Unidad de Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
- **Marcos Luis Cámara Barroso.** Técnico de los Equipos de Orientación y Necesidades Educativas Especiales de la Dirección Gral. De Ordenación e Innovación Educativa de Canarias.

**EXPERIENCIAS:**

“Experiencias de Tutoría y Orientación en las Comunidades Autónomas”

- **Pedro Carlos Almodóvar.** APOCLAM (Asociación Profesional de Orientadores de Castilla –La Mancha)
- **José Antonio Gabelas Barroso.** Universitat Oberta de Catalunya.
- **Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.** ÁPSIDE (Asociación Profesional de Orientadores de Euzkadi).
- **Carmen Delia García-Fuentes.** Titular de la Facultad de Educación de A Coruña.

**PONENCIA:**

“La Educación Intercultural: una apuesta de futuro”

**Carmen Elboj.** Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

**EXPERIENCIAS:**

“Programas de Interculturalidad”

- **Carmen Ezpeleta.** CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Interculturalidad)
- **Javier Martínez Diestre.** Orientador del IES “Pablo Serrano” de Zaragoza.
- **Francisco Bailo Lampérez.** Profesor del C.P. Ramón y Cajal de Fraga.
- **Juan José China Álvarez.** Coordinador del Programa de Educación Intercultural de la Dirección Gral. De Ordenación e Innovación Educativa de Canarias.

**CONCLUSIONES**

## PRESENTACIÓN DEL II ENCUENTRO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*Juan Antonio Planas Domingo. Presidente del Comité de Organización.  
Coordinador de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y  
Orientación de España (COPOE)*

El 14 y 15 de enero de 2005 la **Asociación Aragonesa de Psicopedagogía** ha organizado el **II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad**. Más de 500 personas han asistido a este evento en calidad de ponentes, organizadores o asistentes.

Tanto los asistentes como los medios de comunicación han destacado la calidad de las ponencias y de las mesas redondas que se han llevado a cabo. El programa previsto se ha llevado a cabo escrupulosamente tanto en los aspectos formales como los más informales.

El objetivo principal de este II Encuentro era servir de intercambio de experiencias desde distintas perspectivas y desde diferentes comunidades autónomas para abordar los nuevos retos del sistema educativo. Vistas las conclusiones y valoraciones de los asistentes podemos sentirnos más que satisfechos con los objetivos prefijados.

Este II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad **ha llegado en un momento clave para el Sistema Educativa Español**. Desde nuestra perspectiva hay tres hechos relacionados con la educación realmente significativos que están condicionando las tomas de decisiones y los análisis críticos.

El primero es el amplio **debate sobre el documento:** “*Una educación de calidad para todos y entre todos*” en la Comunidad Educativa promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia y que también se producirá en las Cortes Españolas. Las conclusiones y aportaciones de los ponentes de este Encuentro pueden servir para enriquecer dicho documento y el debate parlamentario. Toda esta documentación se han trasladado tanto a los responsables educativos como a los distintos agentes sociales y medios de comunicación.

Por otro lado, el **informe PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)** de la OCDE sobre el rendimiento académico de alumnos de 15 años pone de manifiesto que hay **más alumnos españoles que no alcanzan los niveles mínimos en lectura, en matemáticas y en cultura científica** que la media europea y que existe un porcentaje significativamente menor de **alumnos que alcanzan un alto nivel de excelencia**. El **fracaso escolar** sigue manteniéndose en unas tasas elevadas (el **29%** de la población entre 18 y 24 años no ha completado la Educación Secundaria). Es decir estamos 10 puntos porcentuales por encima de la media europea y aunque hemos avanzado muchísimo con respecto a épocas recientes no podemos considerarnos satisfechos. La Administración educativa planteó en 1990 la primera modernización de la enseñanza en nuestro país que consistió en aumentar la escolarización hasta los 16 años y mejorar las tasas de fracaso escolar. Ahora se plantea una segunda modernización que es la alfabetización de la población escolar en los idiomas extranjeros y las nuevas tecnologías.

Como el fracaso escolar sigue todavía excesivamente alto, el riesgo de exclusión social de una parte de la población es más que evidente. Si no se avanza en este aspecto la pretendida alfabetización en idiomas y nuevas tecnologías va a contribuir a hacer más grande la brecha entre las diferentes clases sociales. Por ello pensamos que el aspecto que debe considerarse prioritario en la nueva ley es la **Atención a la Diversidad en general y la orientación en particular**.

Y el tercero, es que estamos inmersos en pleno **proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior por el que los Sistemas Educativos de la Unión Europea serán homologables**. Como se ha visto en la publicación de los decretos de grado y posgrado, todas las titulaciones universitarias tendrán una duración similar valorada en créditos de aprendizaje de los alumnos (ECTS). Esta circunstancia va a suponer que nuestros alumnos van a competir con sus compañeros comunitarios y también la posibilidad de que haya más movilidad entre profesores y entre alumnos. Por tanto, nuestro sistema educativo deberá estar preparado para esa permeabilidad y la futura movilidad.

Tanto en mi opinión como en la de la mayor parte de los expertos que han participado en este Encuentro coincidimos en destacar que la piedra angular del nuevo sistema educativo va a ser **la Atención a la Diversidad** entendida en un sentido amplio.

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía piensa que **la reforma de la Ley de Calidad que plantea el MEC debe ser mucho más ambiciosa**. Es necesario **anticiparse al fracaso escolar** (estamos viendo que los resultados académicos en España dejan mucho que desear). Por ello **las medidas de atención a la diversidad deben adoptarse ya en Educación Infantil y en Educación Primaria y no esperar a la Educación Secundaria**. Las propuestas de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía ya se han enviado al Secretario de Estado para que, en la medida de lo posible, se incardinan en el documento definitivo.

A nuestro parecer, **el Sistema Educativo Español sigue siendo excesivamente rígido** en algunos aspectos (por ejemplo no se permite ejercer el derecho de los alumnos a permanecer más tiempo en Educación Infantil, o sólo se puede realizar al final de los ciclos). Cuando hay tanta casuística individual **las medidas educativas deben ser más autónomas**. Consideramos que deberían adoptarse según el criterio de los Equipos de Profesores asesorados por los orientadores. Por ejemplo el concepto de alumnos de necesidades educativas especiales debe ser mucho más amplio y no restringirse al de alumnos del programa de integración.

Es necesario avanzar mucho más en los **agrupamientos flexibles**. Todavía se mantiene mayoritariamente el **agrupamiento rígido del grupo clase** y un alumno promociona o repite pero a otro grupo clase. Dado que las capacidades y los rendimientos no son armónicos en todas las áreas se precisan planteamientos más abiertos que los actuales. Hay que avanzar mucho más en los **grupos de refuerzo, en los desdobles y en las adaptaciones curriculares**. **Los países más vanguardistas en educación han adoptado medidas muy interesantes como la permeabilidad en los agrupamientos dependiendo de las áreas, grupos mucho más reducidos, fomento del uso de la biblioteca de centro y de aula, formación de los padres, etc.**

Es preciso destacar la necesidad de que los **alumnos con altas capacidades** tengan una **atención educativa especializada**, ya que en un alto porcentaje no están

desarrollando sus potencialidades y, en algunos casos llegan incluso a fracasar. En ese sentido además de su diagnóstico precoz es necesario darles una respuesta educativa adecuada. Actualmente el profesorado mayoritariamente **carece de una formación mínima** para atender este tipo de alumnos y los centros educativos no contemplan, generalmente, su atención educativa.

La **educación intercultural** es, a nuestro juicio, otro de los aspectos clave que nuestro sistema educativo debe contemplar. De hecho en este II Encuentro se ha tratado este asunto desde distintos ángulos. Es necesario avanzar mucho más rápido en este campo anticipándonos en las respuestas educativas a un elevado número de alumnos y familias que se están incorporando a nuestras escuelas.

La escuela actual no tiene nada que ver con la de hace tan sólo diez o quince años. La sociedad española está cambiando con una rapidez inusitada y **nuestro sistema educativo debe dar respuesta a las nuevas necesidades de los alumnos y de la sociedad.**

Con frecuencia observamos que las respuestas van muy por detrás de las demandas y que apenas existe una planificación preventiva. El profesorado adolece de una formación inicial y permanente que le permita anticiparse e intervenir en problemas que hasta hace pocos años no existían. El aumento de las adicciones (a videojuegos, drogas, ...), la irrupción de las tecnologías de la información, los teléfonos móviles, alumnos con déficit de atención e hiperactividad, la llegada de alumnos inmigrantes, alumnos con altas capacidades, etc. hace necesario ajustar la respuesta educativa a estas nuevas situaciones y una nueva forma de atender a esa gran heterogeneidad.

De igual manera, consideramos el **papel importantísimo de los Servicios de Orientación** en el nuevo Sistema Educativo. Son la pieza clave para detectar a tiempo cualquier problemática educativa o personal en los alumnos, pueden asesorar al profesorado y también pueden incidir directamente en las familias. El nuevo papel de la orientación debe ser mucho más ambicioso dirigido a la formación y al asesoramiento al profesorado tanto a nivel individual como colectivo a través de las Comisiones de Coordinación Pedagógica, y no tanto a las intervenciones clínicas centradas en unos pocos alumnos. **En la nueva dimensión de la orientación debe abarcar a toda la Comunidad educativa, es decir, a la totalidad de los alumnos, de los profesores y a las familias.**

Si realmente queremos una educación de calidad hay que tener en cuenta estas medidas de carácter preventivo e implementar cuantos refuerzos educativos sean necesarios en el momento en que se detecta cualquier dificultad. Es imprescindible, por tanto que se contemple una **sólida red de Servicios de Orientación** tanto en Educación Infantil y Primaria, como en el resto de las Etapas Educativas tanto obligatorias como no obligatorias. (Hay experiencias de dos orientadores en algunos I.E.S. muy interesantes). No entendemos el poco peso que se da a la orientación en el documento de debate del MEC y tampoco entendemos el motivo del retraso en publicar el **Decreto de Orientación** por parte del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, máxime cuando existía un compromiso unánime de las Cortes de Aragón para que se pusiera en marcha antes de octubre e 2002.

La situación actual es que a pesar del aumento de alumnos, de funciones y problemáticas existen prácticamente los mismos orientadores que hace años. También

habría que considerar la orientación en Educación de Personas Adultas, en la Educación no formal y en la Universidad.

La mayor parte de los expertos está coincidiendo en que la atención a la diversidad debe tener **un carácter inclusivo, debe implicarse la totalidad del profesorado. Pero para que estas medidas puedan llevarse a cabo de forma realista es preciso reducir los ratios y también debe aumentar el número de profesores especializados de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.**

En la presentación de este evento se ha dado a conocer públicamente la constitución de la **“Plataforma Pro-Expo 2008 por la integración”** constituida por diversas entidades relacionadas con la diversidad de Aragón y coordinada por M<sup>a</sup> Carmen Molina y María Frontera Decana y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Vamos a hacer propuestas innovadoras a las instituciones para que se adopten medidas educativas, laborales y sociales que favorezcan realmente la integración de las personas con alguna discapacidad, aprovechando las sinergias de la Exposición Internacional que se celebrará en Zaragoza en el 2008.

De igual manera, en este Encuentro se ha informado de la constitución formal de la **Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (C.O.P.O.E.)**. Desde hace varios años personas vinculadas al mundo de la educación en general y de la orientación en particular hemos tenido la inquietud de aglutinar en una sola organización al numeroso colectivo de Asociaciones, Federaciones y Secciones de Colegios Oficiales relacionados con la psicopedagogía y la orientación dispersos por toda la geografía española.

En la sociedad actual se está percibiendo cada vez con mayor nitidez la necesidad de potenciar los servicios de prevención y asesoramiento como una de las fórmulas que más coadyuvan a la calidad del sistema educativo.

Las diversas Comunidades Autónomas han desarrollado modelos propios de Servicios de Orientación con el denominador común de la necesidad de ampliar los efectivos humanos y recursos psicopedagógicos conforme la comunidad educativa ha conocido su existencia.

En estos momentos, nadie discute la importancia de que nuestro sistema educativo cuente con profesionales que incidan directamente en los centros escolares asesorando al profesorado, a los alumnos y a sus familias, detectando las dificultades educativas de los alumnos, colaborando en la formación del profesorado y contribuyendo a coordinar las intervenciones de otros servicios educativos, sanitarios y sociales. Por ese motivo, no es de extrañar el gran número de organizaciones repartidas por todo el territorio que agrupan a profesionales relacionados con la psicopedagogía y la orientación.

Las personas que constituimos la COPOE tenemos en común la ilusión por emprender proyectos innovadores conjuntamente, intercambiar información, elaborar instrumentos de evaluación y de diagnóstico, difundir a toda la comunidad educativa las investigaciones y experiencias desarrolladas con éxito en cualquier comunidad autónoma.

Somos muy ambiciosos en cuanto a los proyectos de futuro por cuanto los pasos preliminares se han dado con firmeza y contamos con un buen número de profesionales ilusionados y con ganas de trabajar.

## *II Encuentro de Atención a la Diversidad - Zaragoza 2005*

Prácticamente la totalidad de las organizaciones relacionadas con la orientación y la psicopedagogía existentes en España forman parte de esta gran familia que cuenta con más de **8.000 asociados** en las distintas organizaciones.

Para terminar, hay que hacer referencia al programa de este II Encuentro. El **Secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana Ferrer**, intervino en la Conferencia Inaugural.

Se impartieron cinco ponencias según los núcleos temáticos que se iban a tratar. Además de Alejandro Tiana, intervinieron personalidades de reconocido prestigio a nivel internacional como el catedrático de la Universidad de Barcelona **Rafael Bisquerra** para hablar de la **Educación Emocional**, se hizo público un estudio inédito sobre las **necesidades formativas del profesorado en la Atención a la Diversidad en Aragón** a cargo de las profesoras **Pilar Arranz** y **Marisa Herrero** de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, el Catedrático de la Universidad de Deusto, **Javier Elzo**, trató sobre los **entornos conflictivos en los jóvenes** y la profesora **Carmen Elboj** de la Universidad de Zaragoza que disertó sobre la **Educación Intercultural**.

Se celebraron **cuatro mesas redondas**:

En la primera se trataron distintas “**Experiencias innovadoras de Atención a la Diversidad**” por parte de cinco profesionales de distintos ámbitos educativos.

En la segunda participaron seis representantes de distintas Comunidades Autónomas para tratar la organización de la “**Atención a la Diversidad**” en Aragón, Ceuta, Cantabria y Canarias.

En la tercera denominada “**Experiencias de Orientación y Tutoría en las Comunidades Autónomas**” se expusieron las medidas más innovadoras que se están llevando a cabo en estos dos ámbitos. Intervinieron cinco representantes de distintas Asociaciones de Psicopedagogía del Estado Español de Galicia, Euzkadi, Castilla la Mancha, Aragón y Cataluña.

Finalmente, en la cuarta mesa se debatieron “**Programas de Interculturalidad**” de distintas experiencias en centros aragoneses y de otros lugares como por ejemplo de Canarias.

Desde la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía queremos hacer un reconocimiento explícito a todos los ponentes que aceptaron de inmediato la invitación para participar en este evento, a **Eva Almunia Badía**, Consejera de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y a **Miguel Angel Gargallo Lozano**, Teniente de Alcalde del Área de Educación del Ayuntamiento de Zaragoza por la colaboración directa en el éxito de este II Encuentro y, finalmente, al Ministerio de Educación y Ciencia que ha avalado con su reconocimiento la calidad del mismo.

**CONFERENCIA INAUGURAL**

**UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y  
ENTRE TODOS**

**Alejandro Tiana**  
**Secretario General de Educación**  
**Ministerio de Educación y Ciencia**

**INVITACIÓN AL DEBATE**

El Ministerio de Educación y Ciencia presentó públicamente a finales del mes de septiembre de 2004 el documento que lleva por título *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. En él se invita a la comunidad educativa y a toda la sociedad a reflexionar y debatir acerca de la situación de nuestro sistema educativo y de sus principales problemas, con el objetivo de buscar las soluciones más adecuadas y sobre las que exista un mayor grado de consenso. Para facilitar el debate, el Ministerio de Educación y Ciencia realizó un conjunto de propuestas, que deben servir como punto de partida para el diálogo. La finalidad de este proceso de debate no es otra que la de permitir manifestar su opinión a todos los sectores de la comunidad educativa y a cualquier persona interesada por la mejora de la educación, antes de proceder a realizar cualquier modificación legal.

Hemos invitado a participar a todos los centros docentes, a los profesores y profesoras, a los alumnos, a las alumnas y sus familias y a la ciudadanía en general. Además de las aportaciones individuales, creemos que son imprescindibles las contribuciones de las organizaciones que representan a esos colectivos y las opiniones de las diversas instituciones vinculadas a la educación. Naturalmente, el debate institucional debe contar particularmente con la reflexión y las aportaciones de las Comunidades Autónomas, responsables de llevar a la práctica las medidas que finalmente se adopten. Entendemos que este proceso de reflexión es fundamental y debe preceder a la toma de decisiones.

Cuando decidimos posponer el calendario de aplicación de la LOCE lo hicimos porque la aprobación de esta Ley había creado una profunda división en el mundo educativo. Se identificaron problemas reales existentes y se ofrecieron supuestas soluciones, pero no se buscó el consenso, ni entre los implicados en la educación, ni entre las fuerzas políticas. En la toma de decisiones, que fue de carácter unilateral, quedó marginada la comunidad educativa. Además, muchos tenemos la convicción, que ya manifestamos entonces, de que las soluciones se adoptaron mirando más al pasado que al futuro, prescindiendo en muchos casos de las experiencias y las alternativas que venían funcionando de modo satisfactorio en nuestro país y en otros de nuestro entorno. Es el caso del tratamiento que se dio a la educación infantil, las decisiones adoptadas para el tratamiento de la diversidad en la educación secundaria o la propuesta de la reválida al finalizar el bachillerato y el procedimiento posterior de acceso a la universidad.

En esta ocasión hemos optado por una forma de actuar diferente. Estamos convencidos de que si no hay un acuerdo amplio sobre cuáles son los problemas importantes y las soluciones adecuadas, no es posible que la normativa resultante sea asumida por los responsables y los protagonistas de la educación. Y si no sucede de ese modo, es muy difícil que proporcionemos al sistema educativo la estabilidad que reclaman las familias y el conjunto del profesorado.

Nuestro sistema educativo necesita hoy, por encima de otras consideraciones, estabilidad y debe tener la vista puesta en el futuro. Pero necesita también aprovechar todo aquello que ha funcionado satisfactoriamente en las últimas décadas. El horizonte que nos hemos marcado en la Unión Europea para el año 2010 nos obliga a realizar adaptaciones importantes de nuestro sistema educativo. Pero deseamos un consenso que permita alargar ese horizonte: creemos que es conveniente poner en marcha las reformas necesarias sobre una base sólida, aceptada por la mayoría, que permita ir adaptando y modernizando el sistema educativo de acuerdo con las necesidades del futuro, sin que sea preciso replantear el conjunto con cada cambio político.

Estas son las razones que nos han llevado a plantear este debate, que creemos será más fructífero cuanto mayores sean la participación y el número de soluciones alternativas que se puedan considerar. Para iniciar el debate hemos creído oportuno poner de manifiesto nuestra posición de partida: el análisis que desde el Ministerio hacemos de la situación, el diagnóstico de los problemas detectados y un conjunto inicial de propuestas de actuación. Quiero insistir en esta idea que preside todo el documento presentado.

En la introducción del documento hemos recogido los principios que inspiran nuestra concepción de la educación y los objetivos fundamentales a los que hemos acomodado las propuestas planteadas. El primero de ellos es el de conseguir una educación de calidad que permita a todos los alumnos y alumnas alcanzar los mejores resultados individuales, que esté abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes y que garantice una igualdad efectiva de oportunidades educativas, sin excepciones. Dicho de otro modo, se trata de lograr una educación de calidad con equidad, una educación de calidad para todos.

El segundo de los principios consiste en que el esfuerzo para conseguir los mejores resultados debe ser compartido por todos los implicados en la educación. La concepción de la educación con calidad y equidad que hemos planteado implica que la responsabilidad del aprendizaje y la formación no deben recaer sólo en alumnos y profesores, por importante que sea el esfuerzo de unos y otros, sino que debe ser asumida también por las familias, por la Administración educativa, por los centros y por el conjunto de la sociedad.

Las familias deben colaborar en el trabajo cotidiano de sus hijos e hijas y en la vida de los centros docentes, pues su influencia en el rendimiento del alumnado ha sido puesta de manifiesto en todos los estudios realizados al respecto. La familia puede apoyar y estimular a los alumnos y debe inculcarles los necesarios hábitos de trabajo y marcar los niveles de exigencia. Por eso entendemos que se debe reforzar la participación familiar y proponemos el establecimiento de compromisos educativos explícitos entre centros y familias.

Las Administraciones educativas deben facilitar a todos el cumplimiento de sus funciones respectivas y, al mismo tiempo, reclamarles su esfuerzo. La responsabilidad que tienen las Administraciones para con los centros y el profesorado debe traducirse en planes

de acción que potencien su trabajo y les proporcionen los medios necesarios para desarrollarlo con eficacia. Pero es el conjunto de la sociedad el que debe también contribuir con un esfuerzo decisivo: el gasto en educación, que es necesario incrementar hasta igualar el que realizan los países mas avanzados de nuestro entorno, a los cuales deseamos aproximar las cifras de nuestros resultados.

Los centros y el profesorado también deben contribuir a este esfuerzo compartido, tanto impulsando entornos de aprendizaje motivadores y exigentes como favoreciendo la implicación de los alumnos y alumnas, la participación de las familias y la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje. A cambio, necesitan recibir medios y recursos suficientes para desarrollar sus tareas.

El tercero de los principios es el de aproximar los resultados de nuestro sistema educativo y de nuestros estudiantes a los de la Unión Europea y contribuir activamente a la consecución de los objetivos acordados para el año 2010. Estos objetivos son: primero, mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación; segundo, construir entornos de aprendizaje abierto, accesibles a todos y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social; tercero, abrir los sistemas al mundo exterior, reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

De estos principios derivan nuestras propuestas. Las actuaciones que creemos más importantes se deben dirigir a:

- Prevenir las desigualdades y los problemas de aprendizaje, desde el momento en que se detecten en la educación infantil y en la primaria.
- Elevar el rendimiento de los estudiantes de educación secundaria, bachillerato y formación profesional y mejorar las tasas de titulación respectivas. Se trata de conseguir que el mayor número posible de ellos finalicen con éxito sus estudios secundarios, aproximando así nuestros resultados a los logrados por los países de nuestro entorno mejor situados. Se trata, por tanto, de reducir al mínimo la exclusión de aquellos jóvenes que terminan su estancia en el sistema educativo sin alcanzar una cualificación y una capacitación satisfactorias para afrontar la vida laboral y la ciudadanía.
- Garantizar una educación en valores y una formación ciudadana acordes con la sociedad española actual y con la que deseamos para el futuro.
- Mejorar la organización y el funcionamiento de todos los centros educativos, abriéndolos al entorno, de modo que presten adecuadamente el servicio público que es la educación y que escolaricen con equidad a todos los jóvenes, sin exclusiones.
- Valorar socialmente la profesión docente y garantizar que el profesorado esté bien preparado, que se implique y que obtenga el reconocimiento y las compensaciones adecuadas a su esfuerzo y dedicación. Debemos recuperar la mejor tradición de extraordinarios docentes, ilusionados y comprometidos en un proyecto educativo de futuro.

## *II Encuentro de Atención a la Diversidad - Zaragoza 2005*

A partir de los principios y objetivos principales reseñados estamos abiertos a un diálogo profundo sobre todas las cuestiones planteadas. Es un debate, como dije al principio, abierto y al que queremos invitar a todos. Quiero aprovechar esta ocasión para invitar especialmente a participar a todos los profesores y profesoras. Es muy importante para nosotros conocer directamente las dificultades con las que se enfrentan en su trabajo cotidiano, las reflexiones que sobre ellas realizan y las medidas que a su juicio pueden contribuir a resolverlas. Los docentes son nuestros especialistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y nadie tiene un conocimiento a la vez técnico, de experto, y directo como el suyo. Su contribución es imprescindible en el análisis de los problemas y sus soluciones y en la puesta en práctica de las medidas que finalmente se adopten.

El resultado del proceso que hemos abierto debe ser la incorporación de todas las propuestas que encuentren un amplio acuerdo en el proyecto de Ley que presentaremos en los primeros meses de este año. Pretendemos que sea un texto que cuente con el máximo consenso social posible, a partir de los principios enunciados, que consideramos irrenunciables. Este proyecto respetará todo lo que estando en vigor de las anteriores leyes educativas ha supuesto mejora y avance para el sistema educativo. Queremos que sea objeto de reforma aquello que se debe cambiar para conseguir un sistema educativo capaz de afrontar con éxito los desafíos del presente y que ofrezca el marco educativo adecuado que necesita el país.

## CONFERENCIA

### Orientación y Educación Emocional

Rafael Bisquerra Alzina  
Universidad de Barcelona

#### **Diversidad de inteligencias: de la inteligencia general a las inteligencias múltiples**

Las investigaciones y teorías sobre la inteligencia han hecho correr ríos de tinta y no se puede decir que se haya llegado a conclusiones de aceptación general. En la última década del siglo XX se ha producido una multiplicación de las “inteligencias” que ha revitalizado la discusión sobre el tema. En esta ponencia se hace referencia a las aportaciones más relevantes que han conducido a la génesis de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional, como uno de los fundamentos de la educación emocional.

La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección.

En 1905, Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial. En 1912, Stern introduce el término de CI (Coeficiente Intelectual) que tendrá una gran aceptación y difusión. En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés; pero no empieza a ser difundida hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de L. Terman. Esta prueba fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas americanos, lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960, dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso; el concepto de CI pasó a ser conocido por el gran público.

Cattell (1860-1944) fue discípulo de Wundt y de Galton y posteriormente difundió los tests de inteligencia por Estados Unidos bajo la idea de que eran buenos predictores del rendimiento académico. Más tarde, Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) aplicaron el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Este último, a partir del *factor g* extrajo siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) que, en cierta forma, se puede considerar como un antecedente remoto de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1983). Otro antecedente de las IM es Guilford, que en 1950 presentó sus trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente.

Muchos modelos posteriores se han propuesto para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrandiz, 2001: 15-38). La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Aportaciones recientes se han referido a la inteligencia académica, inteligencia práctica, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc.

### **La inteligencia académica**

Se entiende por inteligencia académica lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia. Remite al clásico *factor g*, el cual comprende aspectos relacionados con la memoria, habilidad analítica, razonamiento abstracto, etc. (Sternberg, 1997).

Durante todo el siglo XX ha estado presente la discusión sobre el constructo inteligencia y lo que se significa exactamente. Conviene insistir en que la importancia de la inteligencia se debe en gran medida a los tests de inteligencia, y que éstos fueron creados para predecir el éxito académico. Es decir, inteligencia, tests y educación, han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX. Desde esta perspectiva, el *factor g* se fue desglosando en otros factores susceptibles de ser medidos por los tests, los cuales han recibido denominaciones como: factor numérico, razonamiento abstracto, habilidad espacial, aptitud verbal, etc.

### **La inteligencia práctica**

La inteligencia práctica se entiende como la habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto (Sternberg y Grigorenko, 2000). Diversos términos se han utilizado para referirse a la inteligencia práctica: inteligencia pragmática, inteligencia cotidiana, solución de problemas prácticos, etc. Entre las habilidades incluidas en la inteligencia práctica están: reconocimiento de los problemas, definición del problema, localización de recursos para solucionar problemas, representación mental del problema, formular estrategias para la solución de problemas, gestionar la solución de problemas y evaluar la solución de problemas.

Sternberg y Grigorenko (2000) argumentan como la inteligencia académica y la inteligencia práctica siguen trayectorias distintas. La investigación demuestra que la inteligencia práctica es distinta de la académica, pero complementaria de ella. Ambas inteligencias tienen que ver con el éxito en la vida cotidiana. Reconociendo este hecho, la investigación sobre la inteligencia se está moviendo de un énfasis exclusivo en la inteligencia académica a un énfasis más amplio que incluye ambos tipos de inteligencia.

### **La inteligencia social**

La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento individual según el cual la gente tiene un conocimiento de sí mismo y del mundo social en que vive. Los individuos utilizan este conocimiento para manejar sus emociones y conducir su comportamiento hacia metas propuestas (Zirkel, 2000).

El constructo de inteligencia social incorpora elementos de la psicología de la personalidad y de la psicología social. Se centra en el individuo en su contexto social. Las raíces de la inteligencia social están en Kelly, Rogers, Rotter y algunos representantes de la psicología cognitiva (Bruner, Bandura). De la inteligencia social se deriva la competencia social y las habilidades sociales.

La competencia social es un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural. Esto incluye establecer y mantener relaciones sociales positivas, abstenerse de amistades perjudiciales, contribuir de forma colaborativa y constructiva al grupo (de iguales, familia, escuela, trabajo, comunidad), adoptar comportamientos de prevención y potenciadores de la salud, evitar comportamientos de riesgo para sí mismo y para los demás, percepción de claves sociales relevantes, anticipación realista de obstáculos sociales, anticipación de las consecuencias del comportamiento para sí mismo y para otros, generar soluciones efectivas en problemas sociales, traducir decisiones sociales en comportamientos sociales efectivos, etc.

A todos nos gustaría pensar que somos socialmente competentes. Pero ¿somos igualmente competentes con los niños, jóvenes, adultos o personas mayores?, ¿somos igualmente competentes con las personas del mismo sexo que con las del sexo contrario?, ¿somos igualmente competentes con los amigos que con los desconocidos?, etc. La competencia social es una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. La competencia social se manifiesta en situaciones concretas. Nadie es socialmente competente en todas las situaciones.

La competencia social es importante en múltiples situaciones: escuela, familia, trabajo, sociedad, etc. Por ejemplo, en el mundo del trabajo, la competencia social es una de las más demandadas por los empresarios, los cuales no están tan interesados en saber lo que el candidato sabe, sino en lo que es capaz de hacer; este saber hacer incluye trabajar con otras personas.

El desarrollo de la competencia social y de las habilidades sociales ya tiene una larga tradición a partir de mediados de los años ochenta. Buenos ejemplos de ello son los trabajos de Goldstein et al. (1989), Monjas (1998), Paula Pérez (2000) y muchos otros. Para una panorámica del estado de la cuestión, donde se revisa la efectividad de más de 700 programas véase Topping, Holmes y Bremmer (2000). Recientemente han aparecido páginas web donde se ofrecen recursos (por ejemplo: <http://ericir.syr.edu>) y enlaces con otras páginas.

Habilidades sociales e inteligencia emocional están muy interrelacionadas. En general se considera que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Pero algunos prefieren mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio-emocionales o inteligencia social y emocional (Bar-On, 2000: 363). Trabajos recientes (Goleman, 1999; Cherniss, 2000: 449) sugieren que las habilidades sociales dependen en gran medida de la competencia emocional. Nosotros asumimos esta perspectiva y por esto nos referiremos a la educación emocional como concepto amplio, que incluye a la competencia social como uno de los aspectos importantes.

### La teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner pone en cuestión el CI, que se ajusta a la "escuela uniforme" y como alternativa propone la teoría de las inteligencias múltiples. H. Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación de la obra *Frames of mind*. Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología, sin embargo provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación. Diez años más tarde publica *Multiple intelligences. The theory in practice*, cuya traducción al castellano ve la luz en 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples, preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de estos diez años, la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad.

Gardner (1995), en su *teoría de las inteligencias múltiples*, distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente Gardner (2001) añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. Incluso sugiere la posibilidad de otras inteligencias.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la inteligencia emocional. En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias. En otro orden de cosas, la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

Como dice Gardner (1995: 30), "si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general". Dicho de otra forma, movilizar todas las habilidades humanas puede contribuir a un mayor bienestar.

### ¿Demasiadas inteligencias?

Hay una considerable variedad de "inteligencias" a las que se han referido diversos autores en los últimos años. Un conjunto de estas "nuevas inteligencias" o inteligencias no tradicionales, como la inteligencia social, interpersonal, personal, intrapersonal, práctica, emocional, etc., pue den englobarse en la categoría de "inteligencias no académicas"(Hedlund y Sternberg, 2000), o "inteligencias no cognitivas" (Bar-On, 1997). ¿No son demasiadas inteligencias? Existen marcados solapamientos entre estas inteligencias: la inteligencia social coincide prácticamente con la interpersonal y además es una parte de la emocional; lo mismo respecto a la inteligencia personal e intrapersonal, que son una parte de la emocional; la práctica y la emocional también tienen muchos elementos en común. Los constructos de estas inteligencias varían considerablemente según los

autores. Dentro de esta amalgama de propuestas, Hedlund y Sternberg (2000) proponen la expresión “conocimiento tácito” para referirse a la inteligencias social, práctica y emocional, con lo cual se evita la confusión que a nivel científico puede provocar la palabra inteligencia.

Estas “nuevas inteligencias”, en general, carecen del apoyo empírico que les permita gozar de una aceptación generalizada en el mundo académico. Tal vez en un futuro consigan abrirse camino hacia un reconocimiento por parte de la comunidad científica. De todas formas, lo que es evidente es que todo este movimiento ha supuesto una bomba de oxígeno en el marco de la inteligencia académica, cuyas implicaciones para la educación son obvias. Dejando al margen las inevitables discusiones académicas en el campo de la psicología de la inteligencia, las implicaciones que se derivan de estas aportaciones estimulan a un replanteamiento de la práctica educativa. En nuestro caso nos centraremos en la inteligencia emocional por las repercusiones que puede tener en la educación emocional.

### **Antecedentes de la inteligencia emocional**

Los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción. Estos son los dos componentes básicos de *inteligencia emocional*, que como descriptor se está utilizando solamente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa.

Por lo que respecta a los antecedentes centrados en la inteligencia, nos hemos referido a ellos en los apartados anteriores. A continuación vamos a referirnos preferentemente a los antecedentes centrados en la emoción. Como antecedentes están los enfoques del *counseling* que han puesto un énfasis en las emociones. Particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción. Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de *counseling* y psicoterapia que toma la emoción del cliente *hic et nunc* como centro de atención. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor et al. (1997) al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos históricos de la inteligencia emocional.

En 1966, B. Leuner publica un artículo en alemán cuya traducción sería “Inteligencia emocional y emancipación” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de como muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Han de transcurrir veinte años para encontrar otro documento que se refiera a ese concepto. En 1986, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a). Como podemos observar en el título aparecía “inteligencia emocional”. En este documento Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva. Por esto, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del que tenemos referencia, se refiere a la educación de la misma. En este sentido podemos afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Estos dos últimos documentos prácticamente no tuvieron trascendencia y no se citan (con muy contadas excepciones) en los estudios científicos sobre inteligencia emocional. Sin embargo podemos suponer que tuvieron una influencia sobre el famoso artículo de Salovey y Mayer (1990), puesto que estos autores son de los pocos (tal vez los únicos) que los citan posteriormente (Mayer, Caruso y Salovey, 2000: 93-96).

En 1985, Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 2000: 366). Aunque parece ser que no tuvo una difusión hasta 1997 en que se publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).

El ímpetu del interés por la inteligencia emocional se inició con dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). Si bien fue este último el que tuvo mayor resonancia, cuyo título era, precisamente: *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990).

A menudo pasa desapercibido que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Este hecho, claramente educativo, fue anterior a la publicación del libro de Goleman (1995).

Como es de todos conocido, fue el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular, al ser un best seller en muchos países. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (1990). Un análisis del contexto de mediados de los noventa en EEUU permite entrever que en el éxito de la obra de Goleman intervinieron una serie de factores que es esclarecedor conocer. Entre ellos están los siguientes.

Antes de la publicación del libro de Goleman, había causado un impacto social la publicación de la obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), en la cual se pone el dedo en la llaga de la polémica entre igualitarismo y elitismo. Esta obra justifica la importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades. Estos autores defendían la postura elitista. Según ellos, la inteligencia de la gente se distribuye de acuerdo con la curva normal: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Toman en consideración la relación entre inteligencia y economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. Las personas inteligentes consiguen reconocidos títulos universitarios que les permiten acceder a buenos empleos, con buenos sueldos, y como consecuencia son felices. En cambio las personas poco inteligentes tienen dificultades de aprendizaje, obtienen títulos de bajo nivel o ninguno, tienen dificultades en lograr empleos y los que obtienen son temporales, poco considerados y mal pagados; como consecuencia no pueden ser felices. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia. La resonancia fue tan grande, tanto en la prensa, en los *mass media* y en la literatura científica, que hasta se llegó a hablar de *The Bell Curve Wars* (Fraser, 1995). En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al elitismo de *The Bell Curve*. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (emotional quotient) en el futuro substituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria, frente al elitismo.

A esto hemos de añadir que Goleman presentó su obra en un momento en que el antagonismo entre razón y emoción empezaba a ser superado. Se acababan de producir aportaciones importantes a favor de la emoción por parte de la investigación científica

(psicología cognitiva, psicología social, neurociencia, psiconeuroinmunología, etc.). Esto ayuda a entender mejor la popularización de la inteligencia emocional que se produjo a partir de este momento.

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio. Las obras de Matthews (1997) y Dalglish y Power (1999), entre otras, son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción. Esta receptividad hacia la aceptación del binomio cognición-emoción, se debe a un conjunto de factores, entre los cuales están el creciente índice de violencia (con su carga emocional); la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad; la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología; una creciente preocupación por el bienestar más que por los ingresos económicos (*downshifting*); la creciente preocupación por el estrés y la depresión, con la consiguiente búsqueda de habilidades de afrontamiento, donde los índices de venta de los libros de autoayuda son el indicador de una necesidad social, etc.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen como se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (*Zeitgeist*).

### **El constructo de inteligencia emocional**

La definición del constructo *inteligencia emocional* ha acaparado la atención de los investigadores desde el artículo de Salovey y Mayer (1990). Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Estos autores han ido reformulando el concepto en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una de las que se toman como referencia es la siguiente (Mayer y Salovey (1997: 10): “la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (traducción propia). En aportaciones posteriores, Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: 1) Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas. 2) Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición). 3) Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones. 4) Regulación emocional (*emotional management*): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

El punto de vista de Goleman (1995) probablemente sea el que se haya difundido más. Recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), considera que la *inteligencia emocional* es: 1) *Conocer las propias emociones*: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas. 2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales. 3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden. 4) *Reconocer las emociones de los demás*: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.). 5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Otros autores se han ocupado de definir el constructo de inteligencia emocional, entre los que están Saarni (2000), Davies, Stankov y Roberts (1998), Epstein (1998), Bar-On (1997), Shutte et al. (1998) y muchos otros. Algunos abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000). Otros se inclinan más por un concepto restrictivo de inteligencia emocional. En esta última postura están los que consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que en la medida que dejan de serlo pasan a ser divulgaciones acientíficas. Mayer, Salovey y Caruso (2000) están en esa última postura. La conclusión es que hay claras divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores. El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Schutte, et al. (1998), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000), etc., pone de manifiesto las discrepancias. Por otra parte conviene recordar que las discrepancias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX (Sternberg, 2000).

Las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

No han faltado autores que han criticado la propuesta de una inteligencia emocional (Hedlund y Sternberg, 2000). Davies et al. (1998) a partir de una investigación empírica llegan a una conclusión crítica: tal vez el constructo de inteligencia emocional no sea realmente una aptitud mental. Estos autores se cuestionan que se pueda incluir en la

tradición psicométrica de inteligencia. Los datos ponen de manifiesto la dificultad de operacionalizar la inteligencia emocional como un constructo diferente.

En contraposición, Mayer, Caruso y Salovey (2001) se han centrado en establecer las propiedades psicométricas del constructo inteligencia emocional. Su objetivo es demostrar que el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) satisface los criterios para ser considerada una prueba psicométrica basada en un marco teórico. Concluyen que la inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” (“a thinker with a heart”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

Desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, la inteligencia emocional se puede considerar como un aspecto de la personalidad (McCrae, 2000).

La discusión sobre el constructo de inteligencia emocional sigue abierto. Independientemente de los avances que se puedan producir en el campo teórico, las aplicaciones que de ello se derivan van en la dirección de la existencia de unas competencias emocionales que pueden ser aprendidas.

### La inteligencia emocional como *Zeitgeist*

Se denomina *Zeitgeist* al espíritu de una época, la tendencia intelectual o clima cultural, a veces apasionada, que caracteriza un momento dado. El *Zeitgeist* de finales del siglo XX era favorable a lo emocional. Como consecuencia de la obra de Goleman (1995), la inteligencia emocional ha ocupado las páginas de los principales periódicos y revistas de todo el mundo, incluyendo la portada de la revista *Time* (Gibbs, 1995). El término *Emotional intelligence* fue seleccionado como expresión más útil por la American Dialect Society (1995). Otros datos que explican la consideración de la inteligencia emocional como movimiento son la presencia de Goleman en la prensa diaria, sus nuevas obras que son *best sellers* nada más publicarse, la incidencia en la formación de directivos (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), la educación emocional (Bisquerra, 2000), etc. Conviene decir que ésta es la parte de divulgación del tema, que a veces ha producido malos entendidos, críticas y reacciones, haciendo que el término inteligencia emocional sea controvertido.

A partir de finales de los noventa se van multiplicando las publicaciones sobre educación emocional en castellano (libros, artículos en revistas especializadas, prensa diaria), siendo buena prueba de ello las obras de Alvarez (2001), Arnold (2000), Bach y Darder (2002), Bisquerra (2000), Carpena (2001), Elias et al. (1999, 2000), Fernandez Berrocal et al. (2002), Gallifa et al. (2002), Gómez (2002), Gómez Chacón (2000), GROU (1998, 1999), Güell y Muñoz (2000, 2003), López (2003), Pascual y Cuadrado (2001), Renom (2003), Salmurri y Blanxer (2002), Salvador (2000), Sastre y Moreno (2002), Shapiro (1998), Steiner (2002), Vallés Arándiga (1999), etc.

También van proliferando los cursos, seminarios y ponencias en congresos. Incluso se celebra el *I Congreso Estatal de Educación Emocional* en Barcelona del 3 al 5 de febrero de 2000. En la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se crea una asignatura de libre elección sobre *Educación emocional* en 1999, y otra de doctorado a partir de 1998, a partir de la cual se inician diversas tesis doctorales. En 2002 se inicia el primer *Postgrado en Educación Emocional*.

Paralelamente se han ido creando webs interesantes sobre el tema, como por ejemplo:

<http://www.casel.org/>

<http://eiconsortium.org/>

<http://www.mantra.com.ar/contenido/inteligencia.html>

<http://www.emocionol.com/>

<http://www.EQParenting.com/>

<http://www.libro-educacion-emocional.com/>

<http://www.cfchildren.org/Resources.html>  
<http://www.usuarios.intercom.es/educador/emotion.htm>  
<http://www.6seconds.org/>  
<http://www.e-excellence.es/>  
<http://www.ucm.es/info/seas/>  
<http://www.inteligencia-emocional.org/>

Todo esto justifica que se pueda hablar del movimiento de la inteligencia emocional como *Zeitgeist*, también denominado “revolución emocional”, cuyas aplicaciones prácticas constituyen un aspecto importante de la educación emocional. El reto que se plantea es cómo esta *Zeitgeist* va a incidir en la investigación educativa.

### **Características de la competencia emocional**

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la *competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elias et al., 1997: 6; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000), Casel ([www.casel.org](http://www.casel.org)), etc.

Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2000), vamos a considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

#### *1. Conciencia emocional*

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2. *Dar nombre a las propias emociones*: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para

etiquetar las propias emociones.

- 1.3. *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

## 2. *Regulación emocional*

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- 2.1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- 2.2. *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
- 2.3. *Capacidad para la regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- 2.4. *Habilidades de afrontamiento*: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- 2.5. *Competencia para auto-generar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

## 3. *Autonomía personal (autogestión)*

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- 3.1. *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- 3.2. *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- 3.3. *Actitud positiva*: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- 3.4. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- 3.5. *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- 3.6. *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

3.7. *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

#### 4. *Inteligencia interpersonal*

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1. *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

4.2. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5. *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

4.6. *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7. *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

#### 5. *Habilidades de vida y bienestar*

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

5.1. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

5.2. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.3. *Solución de conflictos*: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

5.4. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

5.5. *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

5.6. *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

### **Educación y competencia emocional**

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado.

El conocido *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. Esto nos lleva a la educación emocional.

### **Concepto de educación emocional**

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Concebimos la **educación emocional** como un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento*

*esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

### **Fundamentos de la educación emocional**

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos más relevantes de la educación emocional son los siguientes.

Los **movimientos de renovación pedagógica**, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una **educación para la vida**, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la **educación psicológica**, la **educación para la carrera**, la **educación moral**, las **habilidades sociales**, el **aprender a pensar**, la **educación para la salud**, la **orientación para la prevención y el desarrollo humano** (GROP, 1998a), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a ésta última es el enfoque “desde dentro”, que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

El **counseling** y la **psicoterapia** se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones; la logoterapia de V. Frankl, al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la *responsabilidad en la actitud ante la vida*; la psicología cognitiva, y en especial la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, es otro referente significativo; otras aportaciones son las de Carkhuff, Beck, Meichenbaum, etc.

Desde el punto de vista de la **metodología** de intervención, conviene destacar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la

teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc.

Las **teorías de las emociones**, que se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos probablemente haya que buscarlos a finales del siglo XIX. Hay que señalar que después de unos brillantes inicios con Ch. Darwin, William James, Cannon y otros, el estudio de la emoción sufrió un cierto letargo hasta finales de los años ochenta, con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc.).

La **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (1995), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo.

El concepto de **inteligencia emocional**, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* a la que hacemos referencia en otro apartado de este artículo.

Las recientes aportaciones de la **neurociencia** han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la **psiconeuroinmunología** indican como las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Las investigaciones sobre el **bienestar subjetivo**, realizadas por autores como Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si bien se analiza se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar subjetivo. Todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar.

Relacionado con el bienestar está el concepto de **fluir** (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997). El *fluir* se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de como nos gustaría que fuese la vida. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de como los interpretamos. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de "experiencias cumbre" (*peak experiences*) que utilizó Maslow (1982: 109; 1987: 205).

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional.

La fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos del programa de intervención. Criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son: 1) los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; 2) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase; 3) deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

### **Objetivos de la educación emocional**

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

### **Los contenidos de la educación emocional**

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

**Conciencia emocional**, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés

(relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **Fluir (flow)**, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redanda un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la **teoría de las inteligencias múltiples** de Howard Gardner y de la **inteligencia emocional**. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no solo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

**Bibliografía**

- Alvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- American Dialect Society (1995). Words of the year. <http://americandialect.org/woty>, <http://americandialect.org/excite/collections/adsl/011272.shtml>.)
- Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. Londres: Academic Press.
- Apter, M. J. (1989). *Reversal theory: motivation, emotion and personality*. Londres: Routledge.
- Apter, M. J. (1991). A structural phenomenology of play. En J. H. Kerr y M. J. Apter (eds.), *Adult play: a reversal theory approach* (pp. 13-29). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Apter, M. J. (1992). *The dangerous edge*. Nueva York: Free Press.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, A. R. (2000). Poor Judgement in Spite of High Intellect: Neurological Evidence for Emotional Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 192-214). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO*. Investigación para el concurso de catedrático de universidad. Barcelona: Universidad de Barcelona (inédito).
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- Brown, R. I. F. (1991). Gaming, gambling and other addictive play (pp. 101-118). En J. H. Kerr y M. J. Apter (Eds.) *Adult play*. Amsterdam: Swets and Zillinger.

- Brown, R. I. F. (1991). *Mood management, self states as goals and addiction models of criminal behaviour*. Paper a la British Psychological Society Division of Criminal and Legal Psychology, Department of Psychology, Rampton Hospital Conference, Addicted to Crime, Nottingham.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Nueva York: Cambridge University Press.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.). (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford.
- Doll, B., & Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363.
- Dryfoos, J.G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R.P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L., Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams. (Eds.), *Hearthy children 2010: Enhancing children's wellnes* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20, 1, 7-43.
- Ekman, P., Friesen, W. V., y Ellsworth, P. (1982). Research Foundations. En P. Ekman (Ed.). *Emotion in Human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westpoint, CT: Praeger.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fraser, S. (1995). *The Bell Curve Wars*. Nueva York: Free Press.
- Frijda, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davidson (eds), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabler, H. (1984). On the problem of soccer spectators aggressions. Paper en el Olympic Scientific Congress, Eugene, Or., USA.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 146 (2 de octubre), 60-68.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., y Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 1ª edición 1997).
- Goleman, D. (1999a). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Gómez, M<sup>a</sup> J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Greenberg, M.T., Kushe, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- GROP (1998a). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.
- GROP (1998b). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000), *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Harre, R. (Ed.). (1986). *The social construction of emotions*. Oxford, R. U.: Blackwell.
- Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class in American life*. Nueva York: Free Press.
- Hurrelmann, K., (1997). Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos, L., y T. J. Carrasco, *Psicología preventiva* (pp. 105-116). Madrid: Pirámide.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- INCANOP (1997). *La formació al segle XXI: les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INCANOP.
- Javaloy, F. (1996). Hinchas violentos y excitación emocional. *Revista de psicología del deporte*, 9-10, 93-102.
- Javaloy, F. (1996). La eterna búsqueda de la felicidad. *La Vanguardia. Ciencia y Vida*, 36 (6 de enero), 10-13.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- Kerr, J. H. (1994). *Understanding soccer hooliganism*. Buckingham: Open University Press.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: gestión 2000.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (V.O. de 1968: *Towards a Psychology of Being*. Litton Educational Pub.).
- Mattews, G. (Ed.). (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 29, 6.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000b). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E., y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- McDougall, W. (1926). *An introduction to Social Psychology*. Boston: Luce.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning and behavior*. Nueva York: John Wiley.
- Murgatroyd, S., et al. (1978) The development of the Telic Dominance Scale. *Journal of Personality Assessment*, 42, 519-28.
- Noguera, J., Asensio, J. M., Bisquerra, R., Riera, M. A., Riera, V., Valls, E. (2002). Competències bàsiques. Conferència Nacional d'Educació, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Oatley, K., y Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1, 29-50.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Paula Pérez, I., y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting

- mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Plutchik, R. (1980a). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Prieto Sánchez, M. D., y Ferrandiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Russell, J. A. (1991). Culture and categorization of emotion. *Psychological Bulletin*, 110, 426-450.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto, Berna, Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Mumme, D. L., Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. En W. Damon y Eisenberg, N. (Eds.). (1998). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5 ed.) (pp. 237-310). Nueva York: Wiley & Sons.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1999). Current directions in emotional intelligence research. (En prensa).
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Segura, M., Arcas, M., Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias. (Video)
- Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Sells, C.W., & Blum, W.R. (1996). Current trends in adolescent health. In R.J. DiClemente, W.B. Hansen, & L.E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 5-34). Nueva York: Plenum Press.

- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Shutte, N., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Steiner, C., y Perry, P. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Dissorders of affect regulation*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect therapy. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Topping, K., Bremner, W., y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Walker, Z., y Townsend, J. (1998). Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature. *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

# EXPERIENCIAS

## *“Experiencias innovadoras de atención a la diversidad”*

*José Luis Galve Manzano y Carlos L. Ayala Flores  
Juan Carlos López Garzón  
José Luis Soler Nages  
Ana Torres Jack*

## ADAPTACIONES CURRICULARES DE CARÁCTER GRUPAL

Carlos L. Ayala Flores y J. Luis Galve Manzano

### 1. Antecedentes

Si toda adaptación supone un ajuste pedagógico a las necesidades particulares de un determinado alumno, parece una contradicción hablar de *adaptaciones curriculares grupales*. De hecho, sólo tendría sentido esta denominación si suponemos que todos los alumnos a los que dichas adaptaciones se dirigen manifiestan necesidades educativas semejantes. Obviamente, sabemos que esto último no es cierto en sentido estricto. Sin embargo, sí cabe suponer que existirán en muchos alumnos necesidades educativas *similares*, lo suficientemente parecidas como para justificar que sean atendidas por respuestas educativas también *similares*.

Según esta lógica, existen desde hace algún tiempo dos tipos de medidas que podríamos considerar antecedentes de las adaptaciones curriculares grupales: las *adaptaciones curriculares tipo* y los *programas de diversificación curricular*.

#### 1.1. Adaptaciones curriculares tipo

El trabajo de realizar una adaptación curricular individualizada es ingente, y se multiplica cuando el número de alumnos con necesidades educativas especiales es elevado, teniendo muchos centros verdaderas dificultades para desarrollar las acis, demostrándonos la práctica que suelen ser poco operativas. Por esta razón, es práctica común en algunos centros diseñar una especie de modelo de adaptación de la programación utilizable para dar respuesta a distintos alumnos con necesidades educativas especiales mediante el establecimiento de pequeños cambios.

Habitualmente, estos modelos son elaborados por profesores, equipos de ciclo o departamentos didácticos y se utilizan como referentes para concretar la adaptación requerida por cada uno de los alumnos en particular.

El principal inconveniente de esta forma de proceder es que, con frecuencia, se han empleado dichos modelos sin apenas cambios, no como estrategia para facilitar una verdadera adaptación curricular individualizada, sino como documento directamente aplicable al alumno. Obviamente, la concreción de la respuesta educativa contenida en dicho modelo no está suficientemente adaptada a cada uno de los alumnos, sino que generalmente precisa ajustes en los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc,... aún así suele ser más efectiva que la programación general.

#### 1.1. Programas de diversificación curricular

Los programas de diversificación curricular pueden ser contemplados como una verdadera adaptación curricular grupal –de hecho es la medida de atención a la diversidad que mejor ha funcionado-, que conlleva importantes cambios en el currículo que afectan incluso a la organización de las áreas en ámbitos de conocimiento más amplios (existiendo diferencias muy significativas en cómo están organizados en la diferentes comunidades autónomas).

La propia normativa señalaba que “*la diversificación curricular es una medida extraordinaria que consiste en adaptar globalmente el currículo de la educación secundaria obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos, con una organización distinta a la establecida con carácter general...*” (Resolución de 12 de abril de 1996, BOE de 3 de mayo).

Los centros deben tener diseñado un *programa base* (o, como posteriormente se denominó, un *programa de diversificación curricular*) que, posteriormente, había de concretarse para cada uno de los alumnos participantes mediante un *programa individualizado*. Este programa individualizado debería incluir las áreas del currículo y optativas recomendables y, en su caso, las adaptaciones de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características del alumno.

Sin embargo, el programa individualizado rara vez se seguía con todas sus consecuencias, limitándose a ligeros cambios en la acción tutorial o en el currículo de algún área concreta. De esta manera, se manifestaban las mismas disfunciones señaladas cuando hablábamos de las *adaptaciones curriculares tipo*, si bien el grado de ajuste del programa de diversificación a los alumnos es normalmente mayor, dadas las características que éstos comparten y que determinan que sean destinatarios idóneos de esta respuesta educativa.

## 2. Justificación para realizar adaptaciones curriculares grupales

Podemos definir la adaptación curricular grupal como una “*modificación del currículo que se diseña para atender a un conjunto más o menos amplio de alumnos que presentan necesidades educativas especiales relativamente similares y que se pone en práctica mediante actividades que involucran a todo este grupo de alumnos. Estas actividades pueden ocupar todo el horario semanal de clase o bien sólo una parte del mismo*”.

Es de reseñar que puede existir bastante confusión terminológica con respecto a este concepto, dependiendo del autor que leamos o de la Comunidad donde lo desarrollemos. De hecho, para algunos, está especialmente indicada para alumnos desmotivados que no tienen expectativas de lograr la titulación correspondiente (véase, las normativas de Valencia y Navarra), mientras que para otros se trata de una medida excepcional dirigida a facilitar la consecución de los objetivos de la etapa mediante una programación adaptada a las necesidades de un grupo de alumnos (Grupo Cerpa, <http://www.grupocerpa.com/gcpages/gcqsomos1.htm>). Nosotros consideramos ambas posibilidades como perfectamente válidas.

Eso no sería necesario cuando en un centro existan pocos alumnos que requieran adaptaciones del currículo o si las medidas ya implantadas, como los programas de diversificación curricular o los programas de refuerzo, permiten atender adecuadamente a quienes presenten necesidades educativas, pero por lo general, se puede afirmar que existen centros que por las características socio-culturales del entorno, y del alumnado que de ellos dimanar, tienen una problemática de fracaso escolar elevada respecto a la media.

La justificación de esta propuesta sería: Cuando exista en un mismo centro un cierto número de alumnos con necesidades educativas parecidas, que requieran intervenciones educativas similares, las cuales no se pueden abordar desde el enfoque general (acis, programas refuerzo y apoyo), ya que el número de alumnos es elevado, entonces requiere otra organización del centro educativo, ya que con la clásica o general no se da respuesta a la necesidad.

Esta organización se ha llevado a cabo, con mucha frecuencia, mediante agrupamientos específicos o programas para grupos de alumnos relativamente homogéneos. Aunque dicha homogeneidad no es real, se facilita la intervención del profesorado si se actúa como si lo fuera. La programación de la enseñanza así adaptada permite llegar a un mayor porcentaje de alumnos que en el grupo de origen.

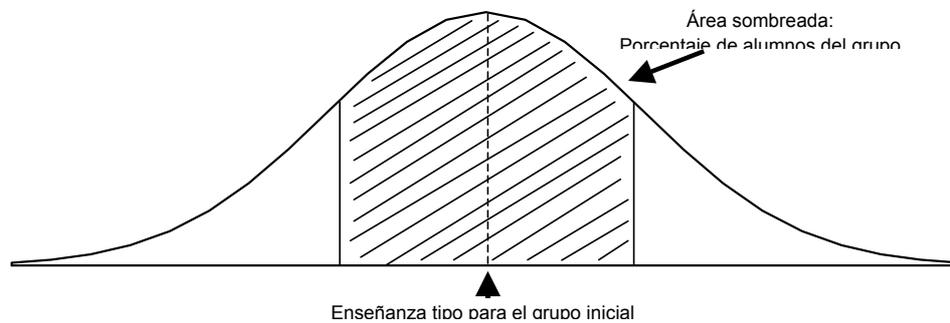
### 3. La atención a grupos de alumnos mediante una programación adaptada

Una programación adaptada mediante agrupamientos específicos permite atender a más alumnos que la programación ordinaria, incluso cuando ésta se complementa con adaptaciones curriculares individualizadas para unos pocos alumnos.

Se entenderá mejor esta idea con el siguiente razonamiento.

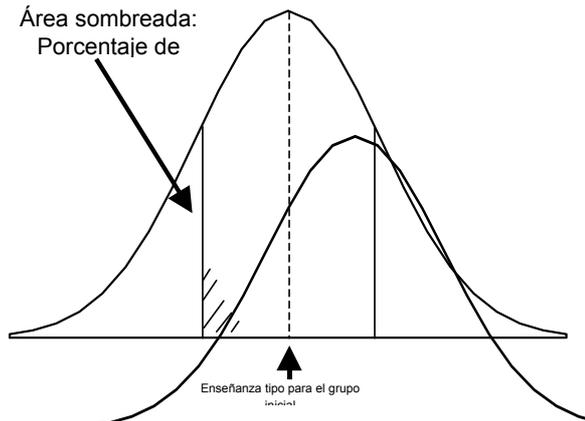
Vamos a partir de tres axiomas:

- El profesor sólo utiliza un enfoque de enseñanza cada vez.
- Un determinado enfoque de enseñanza  $X$  sólo permite atender a un porcentaje de alumnos del total de la clase. Podemos establecer arbitrariamente que los alumnos atendidos por dicho enfoque son los que se separan como máximo una desviación típica respecto a la media en una cierta característica  $Y$  ( $-1r_x$ ,  $+1r_x$ )
- La distribución de la característica  $Y$  entre el alumnado de una clase adopta la forma de una curva normal. Esto implica que el porcentaje de alumnos atendidos por el enfoque de enseñanza  $X$  será aproximadamente del 60%.

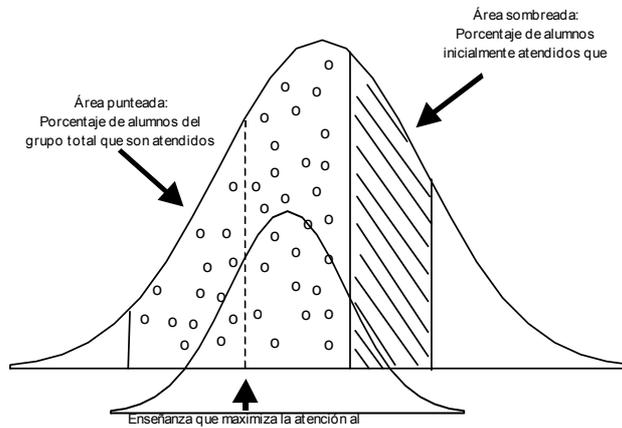


Imaginemos que existe un subgrupo de alumnos dentro de la clase que se define por poseer en menor o mayor grado la característica  $Y$ . El subgrupo podría estar a la izquierda o a la derecha de la media en dicha característica; sin embargo, esta posición en la curva es irrelevante para el resto de la argumentación.

Lo que sí es verdaderamente importante es que el enfoque de enseñanza  $X$ , que resultaba adecuado para buena parte del conjunto de la clase, permite atender a sólo un porcentaje muy pequeño del subgrupo específico.

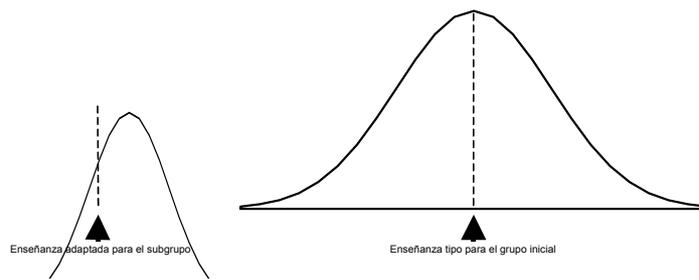


Si el profesor opta por desplazar la enseñanza, adoptando un enfoque  $X_2$  con el fin de atender a casi todos los alumnos del grupo específico, estará dejando de atender a muchos otros alumnos que sí estaban atendidos con la enseñanza tipo X.



Lo mejor, entonces, sería optar por hacer dos agrupamientos específicos distintos, adoptando en cada uno de ellos enfoques de enseñanza diferenciados:

- Mediante la enseñanza tipo (el denominado enfoque X) se enseñará al grupo inicial de referencia. Con este enfoque conseguirá atender a un mayor porcentaje de alumnos, por el mero hecho de que ha desaparecido una parte de los alumnos a los que no atendía.
- Mediante la enseñanza desplazada (el denominado enfoque  $X_2$ ) se enseñará al subgrupo específico que se disgrega del grupo inicial. Este enfoque permitirá atender a la mayor parte de dicho subgrupo, porque está pensado precisamente en virtud de la característica definitoria de dicho subgrupo.



Obviamente, este tipo de organización plantea determinados requerimientos, entre los cuales los dos principales son los de espacio y profesorado: se necesita, en efecto, disponer de dos aulas cuando lo habitual es que sea suficiente con una sola y de dos profesores, si bien no tienen por qué ser del mismo departamento didáctico, puesto que pueden balancearse las áreas que cursa cada uno de los subgrupos (por ejemplo, mientras el grupo inicial hace *Lengua*, el subgrupo específico hace *Sociales*).

Obsérvese que hemos puesto el énfasis en los enfoques de enseñanza, y no tanto en otro tipo de intervenciones, como pudiera ser la simple reducción de los contenidos que se imparte a cada grupo de alumnos, porque creemos que ésta es la razón principal de que la fórmula de los agrupamientos específicos pueda funcionar de manera adecuada.

Si esto es así, bastaría con adoptar diferentes enfoques de enseñanza dentro de una misma aula para lograr una respuesta educativa que atendiera mejor a la diversidad de los alumnos. Pero esto no siempre es factible, dada la organización de los espacios y tiempos, los recursos humanos y materiales, la formación previa de los profesores y la heterogeneidad de algunos grupos-clase. No creemos que los agrupamientos específicos sean la mejor opción, pero una alternativa viable tendría que pasar necesariamente por hacer falso el primer axioma (*el profesor sólo utiliza un enfoque de enseñanza cada vez*), porque los otros dos nos parecen inmutables. Pero esto es difícil y sólo cabe hacerlo por fases, aprendiendo progresivamente de las experiencias anteriores; por ejemplo:

- Fase I. Un profesor atiende a un grupo heterogéneo con un enfoque de enseñanza A.
- Fase II. Dos profesores atienden a dos subgrupos más homogéneos entre sí, el primero mediante el enfoque A y el segundo mediante un enfoque B.
- Fase III. Dos profesores atienden a un solo grupo heterogéneo, utilizando simultáneamente los enfoques A y B.
- Fase IV. Un solo profesor atiende a un solo grupo heterogéneo mediante los enfoques A y B.

Tal como vemos, esta forma de proceder exige la colaboración de dos profesores, los cuales aprenden uno de otro a utilizar diversos enfoques de enseñanza para atender a grupos de alumnos con características diversas.

#### 4. Propuestas relacionadas con las adaptaciones curriculares grupales

##### 4.1. Experiencias en centros

Muchos centros han optado, en estos últimos años, por diseñar medidas basadas en adaptaciones curriculares grupales, para dar respuesta al alumnado que escolarizan y que no pueden atender con las medidas recogidas en la LOGSE .

Así, por ejemplo, al llegar a la ESO se observa que muchos alumnos arrastran una historia de fracaso escolar, y que han repetido curso bien en el 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Primaria (denotando, quizás, dificultades iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura), bien al término de la Etapa (lo que podría significar una escasa base de conocimientos, una dificultad intelectual o estratégica para enfrentarse a contenidos de mayor complejidad o una creciente desmotivación ante el estudio), o incluso de “carencias ocultas” (ya que aún teniendo superado el nivel curricular anterior, no dominan suficientemente los contenidos básicos) como para tener una evolución académica adecuada.

En 2º de ESO cobran especial importancia las dificultades en las habilidades instrumentales así mismo el desinterés por dejar de estudiar adquieren peso gran peso en un porcentaje de alumnos significativo, los cuales en muchos casos entorpecen el progreso de los otros alumnos a lo largo de la Etapa. Por otro lado, la práctica totalidad de estos alumnos no tiene edad suficiente para beneficiarse de los programas contemplados en la LOGSE como medidas extraordinarias de atención a la diversidad: garantía social y diversificación curricular.

#### 4.1.1. Adaptaciones grupales basadas en agrupamientos específicos

Con frecuencia, la implantación de respuestas diferenciadas para grupos de alumnos se ha puesto en práctica a través de la realización de agrupamientos específicos con un programa más o menos diferenciados. Si bien los alumnos pueden mantener un grupo de referencia, una parte del horario semanal lo cursan de manera independiente (algo similar a PDC).

Un ejemplo es el del IES San Isidro de Azuqueca de Henares se organiza en función de *aula-materia* y no de *aula-grupo*. Las clases tienen toda una gran heterogeneidad, ya que en cada grupo se trata de equilibrar el número de repetidores, alumnos con necesidades educativas, alumnos que cursan cada una de las optativas ofrecidas, etc. (Alonso, 2001). No obstante, posteriores medidas (apoyos fuera del aula, agrupamientos específicos) reducen parcialmente dicha heterogeneidad en determinados momentos del horario semanal. Se diseñó un programa para los alumnos menores de 16 años y que, por lo tanto no pueden incorporarse a diversificación curricular, que cursando 2º ESO y presentaban carencias instrumentales básicas y lagunas de conocimiento, pero que mantienen un cierto interés y hábitos de trabajo así como expectativas de titulación (Ayala y Alonso, 2002).

La organización del programa es muy sencilla en su planteamiento, aunque lógicamente, ha precisado un esfuerzo en la confección de los horarios: Los alumnos destinatarios salen de su grupo clase de referencia (en realidad, cualquiera de los cuatro grupos existentes en 2º de ESO) para cursar en un grupo reducido, de no más de quince estudiantes, las áreas de *Lengua*, *Matemáticas* e *Inglés*. A lo largo del curso, pueden abandonar el programa o incorporarse a él determinados alumnos, en virtud de los beneficios que obtengan en el mismo.

La segunda de las medidas trata de ofrecer una respuesta a alumnos desmotivados, algunos de los cuales presentan un elevado índice de absentismo y riesgo de abandono del sistema educativo (Ayala y Alonso, 2002). Muchos de estos alumnos manifiestan la intención de incorporarse cuanto antes al mercado de trabajo o, con mayor frecuencia, simplemente la de dejar de estudiar. Tienen también menos de 16 años.

El programa ha sufrido cambios desde el curso 1998/1999, que fue el primero en el que se implantó. Consiste, básicamente, en adecuar el nivel de exigencia de las distintas áreas y materias al nivel de los alumnos y de dotar a aquéllas de un carácter más práctico y funcional que el que tienen en 3º de la ESO, que es el curso que se toma como referencia.

Se ha ensayado también la reorganización de áreas en ámbitos más amplios, en formas que recuerdan bien a los ámbitos de diversificación bien a la formación básica de garantía social. Y también se ha incluido en diferentes años materias o talleres con un carácter de iniciación profesional.

Progresivamente, los alumnos han cursado mayor número de áreas fuera de su grupo de referencia, hasta el punto de que, en la actualidad, se puede hablar prácticamente de un grupo independiente.

#### 4.1.2. Adaptaciones grupales basadas en niveles de habilidad

Para muchos profesores, uno de los inconvenientes de los agrupamientos heterogéneos es la dificultad para realizar adaptaciones curriculares grupales que permitan la introducción de otros enfoques didácticos distintos del tradicional. Consideran que sólo es posible realizar adaptaciones grupales cuando los grupos son homogéneos en cuanto a su competencia curricular.

En los centros que conforman los grupos-clase a partir de la elección de optativas, se produce a veces un cierto grado de homogeneidad. Por ejemplo, si se asigna a todos los alumnos de un grupo-clase la optativa de *Procesos de Comunicación (Taller de Lengua)*, es previsible que en dicho grupo haya un gran número de repetidores y un bajo nivel en las habilidades instrumentales; muy diferente será el caso si la optativa que cursan es *Francés*. Un ejemplo de este tipo de adaptación lo tenemos en el IES Almunia de Jerez de la Frontera (<http://www.proyecto-atlantida.org/expemate/experien/ESAlmunia.rtf>)

Otras actuaciones de tipo organizativo contribuyen a un mejor tratamiento de la diversidad. La primera y principal es la conformación de grupos: determinadas fórmulas organizativas, tales como constituir los grupos en función de las optativas elegidas por los alumnos, prefiguran la existencia en un mismo centro de clases *buenas* y *malas*, haciendo más difícil en estas últimas la actuación del profesor. La segunda, es la conformación de los horarios del profesorado, ya que a veces no existen tiempos de reunión y coordinación para la toma conjunta de decisiones educativas.

### 4.2. Agrupamientos flexibles

#### 4.2.1. Características de los agrupamientos flexibles

De alguna forma, hablar de adaptación curricular grupal implica hablar de agrupamientos, muchas veces *específicos* o realizados con *finés específicos*. En efecto, al agrupar a los alumnos de determinada forma, se facilita la realización de una adaptación curricular, en el sentido de que se elabora una programación *diferente* para ese nuevo grupo.

Con frecuencia, estos agrupamientos tienen como objetivo reducir la heterogeneidad del grupo de origen. Se toma como criterio una variable X y se agrupa a aquellos alumnos que presentan valores o características similares en dicha variable. Se programa entonces en virtud de este criterio. Por ejemplo, si se toma en cuenta las dificultades de comprensión lectora, podría diseñarse un currículo que tratara de potenciar dicha habilidad; obviamente, nunca se considera una sola variable puntual, sino más bien una constelación de variables relativamente relacionadas entre sí.

Aunque esta homogeneidad es más teórica que real. De hecho, seleccionar un criterio implica dejar fuera otras muchas variables en las cuales los alumnos pueden diferir, de modo que en un agrupamiento específico puede haber tanta heterogeneidad como en el grupo de origen, ya que los alumnos siguen siendo distintos en capacidades, motivaciones e intereses. El currículo adaptado ignora estas diferencias, el profesor actúa como si los

alumnos fueran iguales (o más correctamente, deberíamos decir que concede más importancia a la variable criterio y minusvalora otras) y éste es precisamente uno de los riesgos de la adaptación curricular grupal, porque es más fácil ignorar la diversidad en un agrupamiento específico que en un grupo ordinario, donde la heterogeneidad es más evidente. Además de diferir en otras características no contempladas al hacer el agrupamiento específico, las propias variables criterio no son inmutables a lo largo del tiempo.

Frecuentemente hay que ir realizando cambios en la adaptación o programación inicial a medida que los alumnos evolucionan. Entre otras razones, las características que han motivado la adaptación curricular cambian con el entrenamiento o práctica, lo más frecuente es debido a la mejora experimentada.

Los agrupamientos flexibles, también son objeto de crítica, como por ejemplo:

La primera tiene que ver con la *flexibilidad*: ¿Qué tiempo es el máximo razonable para que podamos decir que un grupo es realmente flexible? Albericio (1994, 2001) indica que cuando el plazo temporal para cambiar alumnos es de un trimestre o mayor no puede hablarse, en puridad, de agrupamientos flexibles. No obstante, sabemos que cuestiones organizativas, cupos de profesores, horarios, etc. dificultan en muchos casos lograr un mayor grado de flexibilidad.

La segunda es que pueden ocasionar que los alumnos pierdan identidad social y no se sientan partícipes de ningún grupo. Sin embargo, según el mismo autor, no se ha constatado esta impresión con los estudios sociométricos efectuados.

Por último, también se aduce que pueden favorecer la creación de grupo homogéneos por nivel, identificándolos como los *listos*, los *tontos*, los *lentos*, etc. Hasta donde se sabe no hay evidencias empíricas que corroboren este supuesto.

Sin embargo, lo cierto es que los agrupamientos flexibles pueden suponer una estrategia de *cambio para que nada cambie*. Por su propia naturaleza, no cuestionan las prácticas pedagógicas del profesor dentro del aula, sino que se limitan a ubicar a los alumnos en diferentes clases, en cada una de las cuales el enfoque didáctico no tiene por qué ser distinto del habitual. Por supuesto que suponen un avance sobre el quehacer habitual, ya que permiten, por lo menos, ajustar el nivel de los contenidos al nivel de competencia de los alumnos. Pero no siempre suponen ajustes a otras características del alumnado, como los intereses, el tipo de motivación, el estilo de aprendizaje, etc.

Conviene indicar que no debe perpetuarse un agrupamiento específico cuando han desaparecido o se han modificado las características que lo motivaron. Con frecuencia, el éxito de un alumno en uno de estos grupos es tan notorio que tendemos a mantenerlo en el mismo más allá de lo razonable. Obviamente, existe el riesgo de que, fuera de dicho agrupamiento, los resultados del alumno vuelvan a empeorar drásticamente. Por eso es importante sopesar todas las condiciones y, con todas las salvedades, tratar de *predecir* los resultados futuros del alumno, basándose en experiencias previas con otros compañeros, o bien en determinados rasgos personales, tales como expectativas, autoestima, habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje, nivel de competencia curricular alcanzado en relación con el currículo de referencia tanto del agrupamiento específico como del grupo ordinario, etc. Sólo de esta forma tomaremos una decisión acertada: continuar la adaptación curricular o prescindir de ella.

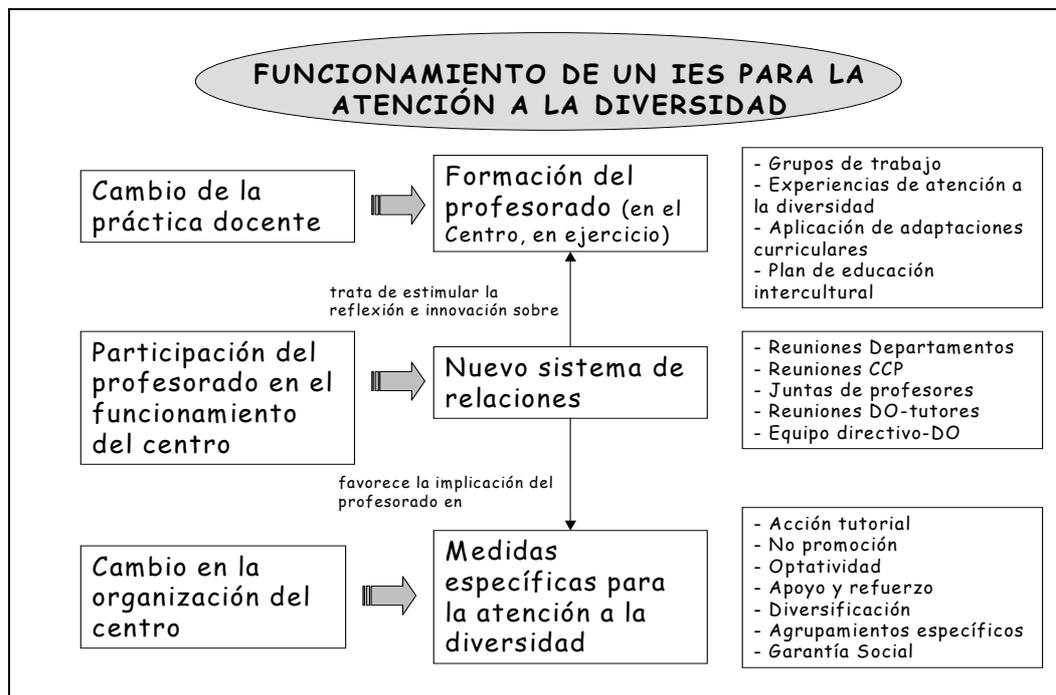
#### 4.2.2. Agrupamientos específicos y organización del centro

Este tipo de medidas conlleva una reflexión profunda sobre la organización del centro. Las adaptaciones curriculares en grupo conciernen no sólo al currículo mismo que se concreta en el aula, sino a la propia organización de tiempos y espacios, a la conformación de grupos y a la selección de los profesores responsables de aplicarlas (siendo este último elemento clave en el éxito o fracaso de la medida).

Para que una institución escolar sea sensible a la diversidad, debe cumplir una serie de condiciones (Santos Guerra, 2002):

- *Flexibilidad.* Los modelos excesivamente prescriptivos dejan poco margen a la adaptación a nuevas necesidades. Para que haya flexibilidad se precisa autonomía y medios, pero también capacidad para tomar decisiones y asumir los riesgos que esto conlleva.
- *Permeabilidad.* El centro educativo debe abrirse al entorno, pero también éste a la escuela. Para ello se necesita interés, pero también espacios, tiempos y condiciones para el intercambio.
- *Creatividad.* Las prácticas profesionales en la escuela tienden a ser homogéneas y rígidas, debido en gran parte a las *costumbres adquiridas* de los docentes, pero también a las presiones de la administración educativa y de las propias familias, que no aceptan fácilmente aquello que se sale de lo habitual.
- *Colegialidad.* Uno de los males de las organizaciones educativas es el individualismo de sus participantes. No es usual encontrar instituciones donde se tomen decisiones conjuntas, con participación cooperativa del profesorado, pero también del alumnado y los padres.

No es fácil conseguir que un centro se implique en un cambio organizativo que facilite la atención a la diversidad; creemos que se necesita establecer un nuevo sistema de relaciones entre el profesorado, y apoyarse en la formación de los docentes durante su práctica profesional.



#### 4.2.3. Alternativas a los agrupamientos flexibles

Los agrupamientos flexibles se pueden considerar una opción *conservadora* con respecto a la práctica docente. Por esta razón, se han descrito otras estrategias didácticas alternativas que suponen un cambio mucho más radical del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten, hablando con mayor rigor *terminológico*, atender a la heterogeneidad. Algunas de ellas han sido someramente descritas por Agelet, Bassedas y Comadevall (2001).

Somos conscientes, no obstante, de que no es fácil generalizar estas propuestas, porque exigen una formación previa del profesorado, difícil de llevar a efecto en institutos donde una buena parte del claustro cambia de un año para otro, y donde los definitivos suelen instalarse en los niveles menos conflictivos (por ejemplo, final de ESO y Bachilleratos).

Pero además, la mayor parte de estas medidas requiere un espacio mayor que el tradicional del aula tipo. Y, en muchos casos, la elevada ratio de las clases dificulta la organización de agrupamientos muy diversos dentro del aula, mientras que, por otra parte, el incremento de alumnos impide la utilización flexible de los espacios, ya que casi todas las aulas están ocupadas la mayor parte del tiempo.

##### *a) Talleres y rincones*

Se organizan alrededor de un material o unos recursos que el docente coloca en diferentes espacios de la clase y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes. Los alumnos trabajan solos, en parejas o en pequeños grupos, habitualmente escogiendo la tarea, y planificando el trabajo y el tiempo. Pueden organizarse varios talleres distintos, por los cuales los alumnos pasan de modo rotativo.

##### *b) Un aula, dos docentes*

Se trata de conseguir que todos los alumnos puedan ser atendidos dentro del aula por parte de dos profesores. El grupo de alumnos es siempre el mismo. Exige un trabajo previo de coordinación para escoger los momentos y tareas de intervención conjunta, estableciendo funciones complementarias para ambos profesores. Aunque siendo realista con las plantillas actuales es bastante difícil esta opción.

##### *c) Diferenciación por niveles de aprendizaje*

Se pretende trabajar un mismo tema para todo el grupo, pero elaborando actividades diferentes por niveles de dificultad.

Exige un trabajo previo en los departamentos didácticos o equipos de ciclo para preparar materiales ajustados a las características previamente identificadas en el alumnado. En cierto sentido, recuerda el modo de trabajo de las escuelas unitarias. Otro problema añadido es la evaluación y la forma de obtener la calificación final

##### *d) Plan de trabajo*

Se trata de un trabajo individualizado, en el cual, aprovechando los intereses del alumno, cada uno puede trabajar aspectos del currículo siguiendo su ritmo y nivel personal.

Cada alumno puede escoger las actividades que desee, durante un tiempo determinado, de entre el repertorio propuesto por el profesor, y realizarlas en el orden que prefiera. Al cabo de ese tiempo, profesor y alumno se reúnen para revisar el trabajo realizado y acordar las

tareas del período siguiente. Esta opción exige una gran creatividad y preparación del profesorado.

*e) Contrato didáctico*

Se trata de una variante del plan de trabajo en la cual se negocia con el alumno la tarea que debe realizar durante un tiempo determinado y se anotan los compromisos adquiridos.

*f) Grupos cooperativos*

Se intenta crear una dinámica general de la clase en la cual el aprendizaje sea fruto de la interacción y cooperación entre iguales. Cada cual consigue sus objetivos si y sólo si el resto del equipo consigue los suyos. En el momento actual se está poniendo en marcha este tipo de dinámicas para abordar y reducir la conflictividad en las aulas (Díaz-Aguado, 2004).

Es importante que los grupos cooperativos sean heterogéneos y que las tareas distribuidas sean de distinto tipo y nivel para permitir la aportación de todos los miembros. Finalmente, hay que insistir en que la evaluación del trabajo no tiene en cuenta tanto el producto grupal, sino lo adquirido por cada uno de los componentes.

*g) Proyectos de trabajo*

Se especifican proyectos que permitan interrelacionar conocimientos y buscar y tratar información. Cada proyecto tiene un recorrido distinto, a partir de los intereses, conocimientos previos y experiencias del alumnado.

### **1.1. Algunas propuestas en diferentes comunidades autónomas**

En distintas comunidades autónomas, se ha legislado medidas específicas de atención a la diversidad que tienen como base una adaptación curricular grupal. No pretendemos dar un repaso a todas ellas, entre otras razones porque la normativa está cambiando rápidamente, sino sólo mostrar algunas que puedan servir como ejemplo.

#### **4.3.1. Navarra**

En la Comunidad Foral de Navarra, los programas de diversificación tienen un fuerte componente práctico. Durante 15 horas semanales, los alumnos trabajan en un aula-taller que integra conocimientos de diversas áreas y que preconiza enfoques de aprendizaje de potencian que cada alumno trabaje según su propio ritmo. Los alumnos que obtienen el graduado siguen normalmente en Ciclos formativos.

Sin embargo, existe otra medida más excepcional, las *unidades de currículo adaptado* (reguladas en 1998) y que se dirigen a otro tipo de alumnos menos motivado:

- Se descarta razonablemente la posibilidad de acceder al título de Secundaria.
- Existe un desajuste de la conducta que dificulta el desarrollo normal de las clases.
- Hay un grave riesgo de abandono del sistema educativo.

#### **4.3.2. Valencia**

En la comunidad valenciana, se han desarrollado normativamente unos *programas de adaptación curricular en grupo* (junio de 1999):

- Dirigidos a alumnos del 2º ciclo de la ESO menores de 16 años.
- Con serias dificultades de adaptación a la actividad escolar.

## *II Encuentro de Atención a la Diversidad - Zaragoza 2005*

- Con graves desajustes del comportamiento.
- Que acumulen un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en el grupo ordinario.
- Y que corran un grave riesgo de abandono del sistema educativo.

El currículo es muy distinto del ordinario. Se organiza en ámbitos, en el cual se integran los aprendizajes básicos de diversas áreas de forma globalizada: ámbito lingüístico-social, científico y tecnológico-plástico. Con el grupo de referencia cursan Música, Educación Física, Religión y otras actividades alternativas.

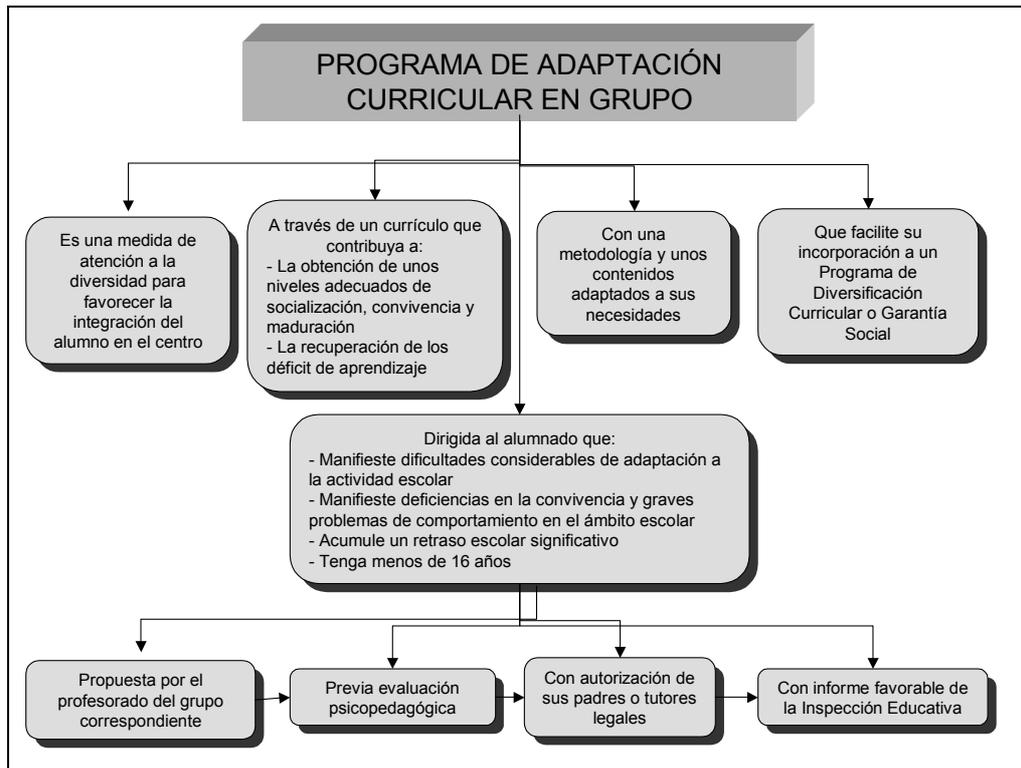
La valoración parcial de la medida muestra (Soler, 2000):

- Se reduce el absentismo escolar.
- Se necesitan intervenciones coordinadas con los ayuntamientos y los servicios sociales, ya que la problemática del alumnado no se restringe al medio escolar.

Según este autor, el desarrollo de estas medidas (como el de los programas de diversificación curricular) no exigiría profesores de apoyo, sino incrementar el número de horas de los departamentos didácticos, cuyos profesores darían clase de forma voluntaria en estos programas.

También opina que la legislación sobre estos programas deberían ser sólo orientativa. Los centros deberían poder presentar sus propias propuestas en función de sus alumnos y de los profesores que les van a impartir clase, potenciando así una mayor autonomía organizativa y pedagógica.

El siguiente gráfico expresa las principales características de estos programas ([http://www.cult.gva.es/dgoiepl/area\\_educacion/innovacion/diversidad/pacg.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/area_educacion/innovacion/diversidad/pacg.htm)):



### 4.3.3. Madrid

En la comunidad autónoma de Madrid existían las aulas-taller, desde 1983, como una forma de rellenar la laguna entre la edad escolar y la laboral. Se impartían fuera de los centros educativos, dirigidas a alumnos menores de 16 años, en situación de desventaja familiar y social, que presentaban un alto riesgo de abandono del sistema educativo o que se encontraban de hecho desescolarizados.

Estos alumnos deben cumplir 15 años en el curso en el que son admitidos. La duración del aula-taller es de un año académico.

El contenido del programa incluye componentes de formación básica (con la esperanza de reintegrarlos en el sistema escolar) y de iniciación profesional (para facilitar su posible incorporación al mundo del trabajo); también incluyen una parte tutorial y de animación y tiempo libre.

Los resultados son positivos. Muchos alumnos se incorporan a garantía social, y otros muchos al mundo laboral (véase Garrido y Vega, 2000; Gordo y Rogero, 2000).

A juicio de estos autores, parece que algunas de las claves del éxito son: menor número de profesores, trato más personalizado y menor peso de los contenidos conceptuales; exige también un compromiso de las administraciones no educativas.

Esta actuación, mediante una legislación específica, se ha incorporado recientemente como medida de compensación educativa en los centros de educación secundaria. De esta manera, orgánicamente las aulas-taller dependen de un IES, aunque en la práctica muchas siguen funcionando como módulos separados.

#### 4.3.4. Cantabria

El borrador del Decreto XXX/2004, de Ordenación de la Atención a la diversidad, introduce medidas similares a lo indicado con anterioridad; así en el Art. 12, de Medidas ordinarias singulares, en los apartados d y e, indica lo siguiente: “d. Adaptaciones individuales o grupales no significativas del currículo. Medida destinada a alumnos o grupos de alumnos, que supone una modificación no esencial de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como de la temporalización y otros aspectos organizativos. e. Agrupamientos flexibles. En función del nivel de competencia curricular del alumnado, podrán establecerse agrupamientos flexibles, garantizando a los alumnos y alumnas la posibilidad de incorporarse, a lo largo del curso, a grupos de nivel curricular diferente, dependiendo de su evolución.”

De igual forma en el artículo 14, de Medidas específicas, se indica la posibilidad de diseñar: a) Programas específicos de aprendizaje para determinados grupos de alumnos y alumnas: programas de inmersión lingüística, programas de compensación educativa y otros programas de características similares; b) Adaptaciones grupales del currículo. Medida destinada a grupos de alumnos y alumnas, que supone una modificación esencial de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como de la temporalización y otros aspectos organizativos.

En el art. 16 de. Medidas extraordinarias se indica la posibilidad de: a) Programas grupales adaptados en un aula específica dentro de un centro ordinario. Medida destinada a aquellos alumnos y alumnas que, debido a sus graves discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta puedan necesitar adaptaciones muy significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponde por su edad.

#### 5. Una reflexión final

Igual que ocurre con las adaptaciones curriculares individualizadas, las adaptaciones curriculares grupales también pueden ser no significativas o significativas. Las primeras son propias de muchos grupos flexibles y con frecuencia se aplican a alumnos con distinto nivel de competencia curricular pero que participan de los objetivos habituales de los grupos ordinarios: conseguir un título, superar el curso, prepararles para el siguiente ciclo o etapa rellenando lagunas de conocimiento o potenciando habilidades instrumentales, etc. Las segundas, en la práctica aunque no tenga que ser así en la teoría, con frecuencia se utilizan para alumnos con tal grado de desfase curricular y –muchas veces también- de desmotivación escolar que, al menos inicialmente, se proponen otros objetivos.

Como es fácil suponer, tanto los objetivos como los contenidos y las áreas curriculares de estas últimas propuestas hacen a veces difícil hablar propiamente de una adaptación del currículo. Algunos ven en ellas currícula paralelos, grupos segregados. Y en cierto modo es así. Sin embargo, también pueden contemplarse como una propuesta de mínimos (*sociales* más que *académicos*), como la creación de un contexto o condición previa que nos permita avanzar hacia otros objetivos, entre los cuales siempre debería estar el de reincorporar a algunos de estos alumnos al currículo ordinario, aunque sea esto un desideratum más que una posibilidad real en muchos casos. Sólo si esta reincorporación se plantea como una meta a medio o corto plazo, al menos para algunos alumnos –lo cual tendrá consecuencias para la estructura de estos programas- podríamos hablar, en realidad, de *adaptación curricular grupal* y no de *programación alternativa*.

Precisamente, una de las críticas de más calado que se han hecho a muchas de estas propuestas es que contribuyen a generar *ghetos* en la escuela. Aunque podamos aceptarla, no podemos ignorar que muchos alumnos se *autoexcluyen* cuando muestran un elevado

número de faltas de asistencia, no participan en clase o presentan conductas disruptivas que perjudican el progreso de otros compañeros. El grupo-clase se constituye como una constelación de subgrupos, de modo que pertenecer a una clase implica pertenecer a uno de estos subgrupos. Así, el propio grupo margina a determinados alumnos: con necesidades educativas especiales, inmigrantes, disruptivos, etc. En muchos institutos, se ha tratado de potenciar la identificación con el centro más que con el grupo-clase, para paliar en la medida de lo posible la exclusión social que se produce por el carácter *cerrado* de ciertos grupos-clase; una serie de medidas como la formación de grupos no basados en optativas, la oferta de actividades intergrupos de carácter extraescolar o complementario, etc. contribuyen a avanzar hacia este objetivo.

Hemos revisado someramente algunas de las respuestas que, en las distintas comunidades autónomas, se están dando a este tipo de alumnos. Algunos creen que *“las diferentes formas de segregación que en algunas Comunidades se están practicando (UCAs, UACs, Aulas de Preparantía...) no están resolviendo el problema de atención a la diversidad, ni ayudando a compensar desigualdades (..) en muchos casos no se utilizan criterios claros para determinar qué alumnos/as deben asistir a estas unidades (...) no está claro el perfil de profesorado más adecuado para atenderlos, ni la propuesta curricular que se les ofrece. Tampoco están claramente determinadas las condiciones de vuelta al aula ordinaria, ni las futuras expectativas profesionales que de esta segregación se derivan. En muchos casos se constata también una considerable falta de recursos para poder desarrollar el currículum básico desde una perspectiva más práctica”* (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 2001; texto disponible en [www.nodo50.org/igualdadydiversidad](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad)).

Si se apuesta por este tipo de actuaciones, habría que tener en cuenta las consideraciones siguientes (MRP, 2000; texto disponible en [http://cmrp.pangea.org/ig\\_di\\_li.htm](http://cmrp.pangea.org/ig_di_li.htm)):

- La finalidad ha de ser integradora, y nunca la de quitar problemas de otros grupos.
- No es adecuado considerar que lo *ideal* es tener aulas homogéneas y grupos de alumnos con similares niveles curriculares.
- Se debe mantener un grupo ordinario como referencia básica.
- Deben plantearse con fines concretos, revisados cada año... No deben ir más allá de la finalidad creada, ya que se trata de algo *"excepcional"*.
- No se trata de hacer *"lo mismo"* que en el grupo de referencia, pero a menor nivel.
- Debe evitarse la tendencia general de estas medidas a rutinizarse y *"marcar"* al alumnado.

En cualquier caso, aunque a veces resulten necesarios, los agrupamientos específicos y las adaptaciones grupales no pueden considerarse como la principal vía de atención a la diversidad. En consecuencia, nunca deben establecerse a priori y de forma general, sin haber ensayado otras posibilidades previas.

### Bibliografía

Agelet, J.; Bassedas, E. y Comadevall, M. (2001) Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En VV.AA. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó, pp.15-54.

Albericio, J.J. (1994) *Los agrupamientos flexibles*. Barcelona: EDB.

Albericio, J.J. (2001) Las agrupaciones flexibles, reflexión crítica desde la experiencia. En VV.AA. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. Barcelona: Graó, pp. 29-35.

## II Encuentro de Atención a la Diversidad - Zaragoza 2005

- Alonso Juliá, M.Á. (2001) *Modelo integrado para atender a la diversidad en la secundaria obligatoria. Proceso de aplicación de la LOGSE en el IES San Isidro de Azuqueca de Henares*. Torres de la Alameda: Fugaz.
- Álvarez, L. et al (2002) Adaptación curricular grupal. En L. Álvarez et al (coord.) *Diversidad con calidad*. Madrid: CCS.
- Ayala Flores, C.L. y Alonso Juliá, M.A. (2002) Dos programas específicos para atender a la diversidad en el IES "San Isidro". *Clasé, 11*, pp. 22-29.
- Ayala Flores, C.L. (2002). Las adaptaciones curriculares de carácter grupal. En Galve, J.L. y Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (2001) Congreso *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Madrid, 26, 27 y 28 de enero de 2001. Organizado por la Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.
- Díaz-Aguado, M<sup>ª</sup>J., Martínez Arias, R., Martín, G (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Instituto de la juventud. INJUVE. Madrid.
- Garrido, M.J. y Vega, M.J. de la (2000) Las aulas-taller de educación compensatoria. Una mirada desde el municipio. *Cuadernos de Pedagogía, n° 293*, pp. 61-64.
- Gordo, J.L. y Rogero, J. (2000) Programas de garantía social y aulas-taller. Entre el deseo y la realidad. *Cuadernos de Pedagogía, n° 293*, pp. 48-52.
- MRP (2000) Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Aula de Innovación Educativa, Febrero 2000*.
- Santos Guerra, M. A. (2002) Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía, n° 311*, pp. 76-80.
- Soler, M. (2000) Nueva normativa en la Comunidad Valenciana. Un paso más en la atención a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía, n° 293*, pp. 37-41.

José Luis Galve Manzano. [jlgalve@wanadoo.es](mailto:jlgalve@wanadoo.es)  
Carlos L. Ayala Flores. [cayala@correo.cop.es](mailto:cayala@correo.cop.es)

## ***Programa extraescolar de atención a las altas capacidades***

**Juan Carlos López Garzón**  
**Área de Altas Capacidades**  
**Asociación Aragonesa de Psicopedagogía**

### **1. Inicios del Programa de Atención. Primeros Objetivos**

Para ayudar a las familias a resolver las dudas sobre la cuestión de la sobredotación intelectual, y orientar tanto a los padres, tutores y profesores, como a los niños y jóvenes afectados, el Grupo de Atención a Jóvenes con Altas Capacidades puso en funcionamiento en el año 1999 el “Programa de Atención” para jóvenes con altas capacidades. Desde el principio, este programa se propuso una serie de objetivos, entre los que cabe destacar especialmente dos:

- Favorecer la adaptación social de los jóvenes con altas capacidades dentro de su familia y en su entorno (escuela, barrio, sociedad), ayudándoles a encontrar el equilibrio emocional y personal necesario para el desarrollo óptimo de su personalidad.

- Descubrir y potenciar nuevas motivaciones que fomenten en el niño o el joven una implicación mayor en las tareas escolares, mediante la apertura de nuevas vías en la adquisición de conocimientos. Este objetivo pretende alcanzarse a través de la programación de actividades basadas en la ampliación cualitativa de materias integradas en el currículo escolar, en la presentación de temas no contemplados directamente en la enseñanza obligatoria, en la realización de experiencias lúdicas, y en el aprovechamiento de todo tipo de actividades culturales extraescolares ofrecidas por otras organizaciones o instituciones, sean presenciales o a distancia.

El programa ha puesto en marcha las siguientes actividades:

#### **Actividades presenciales:**

- Sesiones grupales periódicas para jóvenes, que les sirvan para mejorar su capacidad para relacionarse socialmente, para desarrollar su creatividad, y para aportar su experiencia y conocimientos en la resolución de problemas cotidianos, y en la mejora de las condiciones de adaptación social del grupo. Incluyen dinámica de grupos, debates, juegos, etc.
- Sesiones grupales periódicas para adultos, familiares, tutores y profesores. Pretenden dar información relacionada con la sobredotación intelectual que pueda ayudarles a rebajar el nivel de preocupación o ansiedad. También se contempla la realización de experiencias de dinámica de grupos similares a las realizadas con los jóvenes, para que experimenten situaciones parecidas. Se da un peso específico mayor a las actividades dirigidas a mejorar la relación con los jóvenes en el hogar.
- Cursos y talleres dirigidos a jóvenes y adultos relacionados con el objetivo del enriquecimiento cultural.

- Visitas culturales y excursiones que sirvan para dar cohesión a los grupos, a la vez que para ser una experiencia intelectual amena y agradable.
- Formación de grupos de trabajo según áreas o materias, que permita a los jóvenes desarrollar sus capacidades intelectuales en las tareas de investigación, y también en las de docencia.

#### Actividades a distancia:

Se vertebran a través de la dirección de Internet [www.altacapacidad.org](http://www.altacapacidad.org). Son las siguientes:

- Foros de discusión, empleando el espacio de chat o programas tipo Messenger.
- Servicio de preguntas y respuestas a través de correo electrónico.
- Cursos y talleres a distancia, en los que se emplearán los recursos disponibles en Internet, y los que la propia Asociación deposita en el espacio que está preparando a partir de la plataforma educativa *Moodle*.
- Comunicación con jóvenes y adultos relacionados con el tema de la superdotación y los talentos en todo el mundo. Para esta actividad se recomienda emplear la página de *Epals*, a la que se puede entrar desde nuestro espacio web.

El crecimiento del número de socios que han ingresado para participar en este Programa ha sido importante a lo largo de estos años, y esto conlleva mayores dificultades de organización. En la práctica esto se traduce en que se estén realizando actividades centradas en alguno de los objetivos fijados, y que sin embargo, todavía no se hayan podido desarrollar con amplitud otros objetivos.

## 2. Fundamentos del Programa de Atención

En todo caso, tanto los objetivos como las acciones que se están llevando a cabo para conseguirlos, no responden a un diseño caprichoso. El esqueleto sobre el que se asienta el diseño de las acciones del programa tiene nombre y apellidos. El Área de Altas Capacidades sustenta sus actividades sobre la estructura del Modelo de Enriquecimiento Escolar, ideado y llevado a la práctica desde hace 30 años por el profesor Joseph Renzulli y sus colaboradores, con la salvedad, por supuesto, de que la Asociación tiene que adaptar este paradigma para hacer de él un Modelo de Enriquecimiento Extraescolar.

El Modelo de Enriquecimiento Escolar está dirigido a un colectivo de alumnos con potencial suficiente como para obtener de ellos respuestas de alumno bien dotado. Este grupo de alumnos tienen en un común el disponer de unas **capacidades por encima de la media**. Para Renzulli, la "habilidad o capacidad por encima de la media" (*above average ability*) se puede definir de dos maneras: como habilidad general y como habilidad específica:

*"La habilidad general consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que llevan a respuestas apropiadas y adaptativas ante nuevas situaciones, y utilizar el razonamiento abstracto. Ejemplos de habilidad general son el razonamiento numérico y verbal, las relaciones espaciales, la gestión de la memoria o la fluidez verbal.*

*La habilidad específica consiste en la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades o la habilidad para rendir en una o más actividades de un tipo especializado y dentro de un intervalo restringido. Ejemplos de estas habilidades específicas son: la*

*química, la danza, las matemáticas, la composición musical, la escultura o la fotografía.. Cada habilidad específica puede a su vez subdividirse en otras áreas específicas (por ejemplo, retrato fotográfico, astrofotografía, foto periodística, etc.)*

*(Renzulli, 1997)<sup>1</sup>*

Renzulli defiende en su modelo el término “*habilidad por encima de la media*” para describir **ambos tipos** de habilidades, tanto generales como específicas, interpretando el significado de la expresión “por encima de la media” como un “*intervalo elevado de potencial dentro de un área determinada*”. El mismo autor reconoce que algunas de estas capacidades son de difícil evaluación, mientras que para otras, la evaluación mediante tests tradicionales suele ser suficiente. En cualquier caso, Renzulli y sus colaboradores creen que los sujetos con “*un buen nivel de habilidad por encima de la media son individuos que rinden o que potencialmente pueden rendir con alguna de sus capacidades*”, y “*representan del 15 al 20 por ciento más alto de un área determinada del conocimiento humano*”.<sup>2</sup>

**El Área de Altas Capacidades piensa en este colectivo a la hora de programar sus actividades.** Un colectivo formado por población infantil y juvenil con altas capacidades, es decir con capacidades por encima de la media, independientemente de que tengan un rendimiento escolar excepcional o no, de que tengan un dictamen de escolarización asociado a sobredotación intelectual o no lo tengan.

Es más, los dos objetivos antes mencionados tratan de solucionar dos de los grandes problemas que afectan al alumnado bien dotado: la *desmotivación* por un lado, y las *relaciones personales a nivel social y afectivo* por otro. Así pues, es frecuente trabajar desde el Área de Altas Capacidades con niños, niñas y jóvenes con dificultades para terminar con éxito las etapas escolares obligatorias, que, por supuesto no han sido identificados por el Sistema Escolar, o en caso de haber obtenido altas puntuaciones en tests de inteligencia, no se les ha tratado como sobredotados intelectuales.

El Modelo de Enriquecimiento Escolar propuesto por Renzulli y Reis está soportado por varios pilares: los que corresponden a las **estructuras escolares** (el currículo oficial, los *grupos de enriquecimiento*, y determinados *servicios especiales permanentes*); un segundo grupo que corresponde a los **componentes organizativos** (que van desde el *equipo escolar de enriquecimiento*, los *recursos y materiales de que dispone el centro*, el *especialista en MEE*, la *red de recursos en Internet*, el *Proyecto Educativo de Centro*, y la *atención paterna*, fundamentalmente), y un tercer grupo que son los **servicios que proporciona el Modelo**, es decir aquellos que se aplican directamente al alumno (La *Carpeta del Talento*, las *Técnicas de Modificación del Currículo*, y el *Enriquecimiento del Aprendizaje y la Docencia*).

Es evidente que para un Programa de Enriquecimiento Extraescolar, muchos de estos pilares no son necesarios, pues la estructura es mucho menos compleja. Todos aquellos relacionados con el currículo escolar no participan en un programa extraescolar.

De esta manera, el **primer grupo** debe modificarse. No van a existir estructuras de agrupamiento en aulas que de manera permanente se utilizan para desarrollar el currículo escolar, ya que los grupos que se forman en las actividades del programa son variables: por

<sup>1</sup> RENZULLI, J.S., REIS, S.M. (1997): *The Schoolwide Enrichment Model* Mansfield, CT. Creative Learning Press.

<sup>2</sup> RENZULLI, J.S. REIS, S.M. Op. Cit.

una parte, se desea potenciar el agrupamiento por ciertos intervalos de edades, para realizar experiencias entre iguales; en segundo lugar, se quiere potenciar el agrupamiento por intereses comunes, independientemente de la edad: este es el fundamento de los Sectores o Grupos de Enriquecimiento, estructura que se estudia implantar a partir de 2005; en tercer lugar, los servicios especiales que presta la Asociación coinciden con algunos del Modelo de Renzulli, y otros no: así, existe una *orientación individual a las familias*, y en su caso un *proceso de identificación*; ha habido intentos de poner en contacto a algún socio con *mentores*, y sobre todo una estructura que trata de *mantener la relación entre los socios*, y aportar *los conocimientos de los mismos acerca de personas, entidades o instituciones que pueden colaborar* en el Programa. A este apartado se le puede denominar **Estructuras Extraescolares**.

El **segundo grupo**, que se refiere a los **componentes organizativos**, es el más complicado de configurar, puesto que los responsables del programa son socios de una entidad sin ánimo de lucro, y por tanto aportan su colaboración de manera voluntaria. Este hecho diferencial con el staff de un programa escolar, plantea problemas de continuidad en las personas participantes. Hasta la fecha, se ha contado con un coordinador del grupo de trabajo, y un reparto de funciones entre el resto de los miembros del grupo. Desde marzo de 2004, la coordinación es colegiada, entre todos los miembros que componen el Equipo de Enriquecimiento. Existe un responsable del equipo de evaluación, identificación y orientación; un responsable de atención e información al público; otro responsable de la página web a través de la que se informa de las actividades y se aglutinan los recursos disponibles en la red. El grupo en su totalidad actúa como Equipo de Enriquecimiento, buscando, proponiendo y diseñando las actividades que se van a realizar.

El **tercer grupo** integra los pilares que corresponden a los **servicios** que se aplican directamente a los niños y a los jóvenes. Está constituido por dos de los tres componentes del Modelo de Renzulli. Se excluye por razones obvias el componente correspondiente a las Técnicas de Modificación del Currículo, puesto que no tiene lugar en un Modelo Extraescolar. Sin embargo, sí se asume el componente de Enriquecimiento del Aprendizaje, a través de las siguientes experiencias:

- Actividades de Exploración (Tipo I del Modelo de Renzulli).
- Actividades de Tipo II del Modelo de Renzulli. Comprenden experiencias relacionadas con:
  - i) El entrenamiento cognitivo. Desarrollo de:
    - a) Creatividad.
    - b) Resolución Creativa de Problemas y Toma de Decisiones.
    - c) Pensamiento Crítico y Lógico.
  - ii) Entrenamiento afectivo.
  - iii) Habilidades para aprender a aprender.
  - iv) Habilidades necesarias para la investigación Documental.
  - v) Habilidades de Comunicación Escrita, Oral y Visual.

No se plantea integrar en el Modelo Extraescolar actividades de tipo III del Modelo de Renzulli, por ser inviables desde esta organización, y existir ya otras entidades que podrían servir para este fin, como es el caso del ICIJA de Zaragoza, con el que en un futuro se pretende llegar a un acuerdo de colaboración.

El otro componente, la Carpeta Integral del Talento, no se está llevando a efecto en la actualidad, pero es un reto que debe afrontarse, a ser posible a partir de este curso. La Carpeta del Talento recoger no solo la información que se ha obtenido en el proceso de

identificación, sino también todos los trabajos, evaluaciones y resultados que el niño o joven ha llevado a cabo en las distintas experiencias y actividades de la Asociación, y en su momento, los comentarios oportunos acerca de la evolución histórica del socio.

Finalmente, hay dos componentes no presentes en el Modelo de Renzulli, que son imprescindibles en el proyecto de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: la información, orientación y asesoramiento, por un lado, objetivo imprescindible en cualquiera de las manifestaciones de la Asociación (no sólo en el área de altas capacidades), y la identificación de alumnos no evaluados por el sistema educativo, que es uno de nuestros iconos representativos.

### 3. Experiencias y Actividades del Programa.

Siguiendo el modelo anterior, se establecen dos grandes grupos de actividades y experiencias:

- Las actividades de exploración, dirigidas a motivar y a orientar vocaciones.
- Las actividades de entrenamiento, tanto cognitivo como afectivo, y de adquisición de habilidades para el aprendizaje y las relaciones sociales.

En algunas ocasiones, las experiencias comparten objetivos de ambos grupos.

#### 3.1 Actividades de exploración.

Hasta el momento forman el grupo fundamental de experiencias organizadas por el Área de Altas Capacidades. Para su selección y organización se tienen en cuenta tres criterios fundamentales:

El primero de ellos es que con estas actividades se estimule en la medida de lo posible el mayor número de capacidades o aptitudes. De ahí que se tome como referencia de estas aptitudes por una parte la teoría de las **inteligencias múltiples de Gardner**, por considerarla más ajustada a la realidad educativa que los modelos de inteligencia tradicionales, más próximos a identificar la inteligencia con el uso y desarrollo de procesos de razonamiento lógico abstracto. Así, las actividades, aunque dispersas a lo largo del calendario anual por motivos de organización, se engloban dentro de cada una de estas "inteligencias". Por otra parte se intenta facilitar el acceso a las nuevas tecnologías de la información, promoviendo actividades en las que la herramienta de trabajo sea el ordenador y las posibilidades que ofrece Internet como fuente informativa y como medio de comunicación.

El segundo criterio está basado en los usos de las inteligencias, tal y como propugna **Robert Sternberg**<sup>3</sup> con su **teoría triádica**. Independientemente de la memorización de datos, en la medida de lo posible debe favorecerse la **respuesta analítica, creativa y práctica** del participante. El desarrollo del pensamiento divergente es un componente fundamental dentro de la respuesta de una persona bien dotada intelectualmente. Sin embargo es un componente que en la mayoría de los casos es preciso estimular y desarrollar, pues sólo en casos esporádicos aparece en los alumnos de manera espontánea.

---

<sup>3</sup> STERNBERG, R.J. (2000): *Enseñar a pensar*. Santillana. Madrid

El tercer criterio es que la actividad sea lo suficientemente atractiva para que los asistentes mantengan un buen nivel de **atención y motivación**. De ahí que se trabaje con componentes lúdicos y con recursos sacados de la mercadotecnia para promover el interés de los participantes. Por esta causa, es frecuente que aparezcan actividades relacionadas con la divulgación científica, o que se busquen como ponentes y monitores a profesionales con cierta experiencia en animación del tiempo libre o en medios audiovisuales.

A continuación cito algunos ejemplos de experiencias que se han celebrado dentro del programa:

Área Lógico-Matemática:

- . Talleres de matemáticas recreativas.
- . Sesiones lúdico-matemáticas.
- . Talleres de juegos de estrategia y simulación histórica.
- . Taller de lógica para niños.
- . Talleres de filosofía para niños.

Área Lingüística:

- . Taller de creación literaria.
- . Taller de poesía.
- . Talleres de radio.
- . Talleres de lectura recreativa.

Área espacial:

- . Talleres de expresión plástica.
- . Sesiones lúdicas con programas informáticos.

Área musical:

- . Talleres de expresión musical para niños.

Área corporal-cinética:

- . Talleres de expresión corporal.
- . Taller de prestidigitación.
- . Talleres de manualidades.
- . Sesiones de dramatización.

Área científico-técnica:

- . Talleres de Física y Química para niños.
- . Talleres de Paleontología.
- . Taller de Biología.

Por lo que respecta a las inteligencias interpersonal e intrapersonal, las actividades se desarrollan dentro del segundo gran grupo, dedicado al entrenamiento afectivo.

Área informática:

- . Taller de herramientas de comunicación a través de Internet.
- . Taller de navegación en Internet.
- . Taller de publicaciones electrónicas.
- . Taller de creación de videojuegos.
- . Taller de introducción a la programación.

### 3.2 Actividades de entrenamiento.

Dentro de este grupo, las experiencias que más tradición tienen dentro del Programa son las que correspondan al entrenamiento afectivo. En particular hay dos experiencias que están dando resultados interesantes y que se están consolidando como actividades permanentes:

## II Encuentro de Atención a la Diversidad - Zaragoza 2005

- *Experiencias entre iguales*: sesiones mensuales de dos horas de duración, en la que los participantes realizan actividades donde se ponen en juego habilidades de relación a través de situaciones lúdicas, creativas o de dinámica grupal, y que tiene como meta fundamental consolidar nexos afectivos entre los participantes, que son niños, niñas y jóvenes de un determinado intervalo de edad, y que en un principio no se conocían con anterioridad a las experiencias. Su punto en común es el nivel alto en alguna de las capacidades intelectuales.
- *Ludoteca*: abierta los domingos por la tarde para los socios, pretende ser un lugar en el que se establezcan relaciones permanentes entre los asistentes a través de la participación en juegos de estrategia, de cooperación y de competencia en grupos, de un nivel de complejidad adecuado a la edad de los participantes, y en todo caso superior (a veces muy superior) a los juegos de salón más conocidos o de mayor difusión. En dicha ludoteca participan monitores mayores de edad, que en su día asistieron a las actividades de la Asociación como jóvenes con altas capacidades. Ellos explican y dirigen juegos de lógica y estrategia, de simulación histórica, tanto de mesa como con empleo de figuritas y dioramas, juegos de cartas coleccionables, juegos de rol avanzados, y se dispone también de un puesto de ordenador con juegos de estrategia.

A partir del próximo año, se van a incorporar actividades de entrenamiento cognitivo, basadas en el Proyecto de Inteligencia de Harvard, y de adquisición de estrategias de aprendizaje, con la meta de que se conviertan también en experiencias permanentes, requisito imprescindible para poder hablar de un Programa de Enriquecimiento estable.

### 3.3 Ejemplos de actividades para el año 2005.

Como una muestra de las actividades preparadas para el año 2005 cito dos experiencias, novedosas para la Asociación, que se realizan en colaboración con el grupo Prometeo de Divulgación Científica de Zaragoza:

- Taller de Paleontología “Dinodetectives”: los participantes, después de recibir cierta información de forma amena sobre los dinosaurios, simulan ser paleontólogos y se ponen manos a la obra para descubrir en un terrario los restos de un dinosaurio fosilizado. Se enfrentarán a los problemas de identificación que también se dan en la realidad.
- Taller de cohetes de agua: los participantes se pondrán en la piel de trabajadores de una agencia espacial, diseñando un sistema de aterrizaje de una “cápsula espacial” frágil con el fin de conseguir que los hipotéticos astronautas sobrevivan al aterrizaje, para posteriormente “lanzarla al espacio” en cohetes propulsados con agua y aire comprimido.

## 4. Limitaciones del Programa y apoyos encontrados para resolverlas.

La puesta en marcha de un programa de estas características no es fácil. Es incluso más difícil que poner en funcionamiento un Modelo de Enriquecimiento Escolar, pues se parte de una serie de limitaciones mucho más severas:

En primer lugar, hay que señalar el **carácter no lucrativo** que tiene la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, y por lo tanto, el Área de Altas Capacidades. La casi totalidad del Área lo forman socios que participan como tales por su condición de

representantes de familias en las que al menos uno de los integrantes (hijos e hijas casi siempre) dispone de altas capacidades. La **participación** de estos socios es totalmente **voluntaria**, incluso para los integrantes del grupo encargado de organizar las actividades, y para aquellos que ocupan puestos en la Junta Directiva. Su **dedicación**, por tanto, **no es plena, ni es remunerada**, sino que participan con la ilusión y el entusiasmo de las personas que tienen una meta atractiva, como es la de facilitar el desarrollo personal de sus hijos y ayudar a que los demás socios consigan cumplir el mismo objetivo. El rendimiento es, pues, inferior al que se obtendría si al frente del proyecto se encontrasen personas con un sueldo estable y dedicación completa, como ocurriría en el caso de un Programa Escolar.

En segundo lugar, el Área de Altas Capacidades no se beneficia de subvenciones públicas ni privadas, por lo que debe ajustar el presupuesto al del resto de la Asociación en cuanto a las cuotas de los socios, y a los ajustados ingresos de las actividades que organiza. No es fácil sacar adelante un Programa tan amplio como el que se presenta año tras año con unos **recursos económicos tan limitados**, pero a la vez es motivo de satisfacción, pues sirve como ejemplo de que la puesta en marcha de un Modelo de Enriquecimiento Escolar no tendría que resultar tan costosa en cuanto a recursos materiales como en un principio pudiera pensarse.

En tercer lugar, las actividades necesitan un espacio físico para poder realizarlas, y deben coexistir con un amplio programa de cursos, seminarios y talleres que realiza la Asociación dentro de otras temáticas dentro del ámbito de la Psicopedagogía. Resultaría imposible llevar adelante un programa de esta extensión disponiendo sólo de la sede social. Por otro lado, tampoco es posible incrementar el gasto por alquiler de otros locales, por las razones aducidas en el anterior párrafo.

Para superar algunas de estas limitaciones, el Área de Altas Capacidades ha recibido el apoyo inestimable de algunas personas e instituciones. Sin su ayuda no podríamos haber llevado con tanta intensidad este proyecto. Agradecemos en primer lugar, y dentro de la Universidad de Zaragoza, a D<sup>a</sup> Carmen Molina, Decana de la Facultad de Educación, las facilidades que nos ha dado para llegar a un acuerdo con dicha Facultad y poder llevar adelante la mayoría de las actividades en sus aulas los sábados, aportando también su colaboración como ponentes algunos representantes de su profesorado, como D. Pedro Allueva o D<sup>a</sup> Susana Sarfson. También agradecemos a profesores de esa Universidad, como D. José Antonio Gamez, D<sup>a</sup> Cristina Bohanna o D. Rafael Cases, de la Facultad de Ciencias por la dedicación de su tiempo a las experiencias de una forma desinteresada. Agradecer también a D. Julio Martínez, responsable del Centro Cultural Universidad del Ayuntamiento de Zaragoza, por las facilidades que nos ha dado en todo momento para llevar adelante un buen número de actividades durante este año 2004.

Y también es necesario reconocer el esfuerzo y la dedicación que todos los monitores y ponentes de las actividades, los socios organizadores, padres y profesionales, que a lo largo de estos seis años han prestado a este proyecto sin percibir remuneración alguna, prescindiendo de su tiempo libre para poder atender a un grupo de niños y jóvenes ávidos de conocimiento. A todos ellos queremos hacerles llegar nuestra máxima gratitud por su colaboración.

## **5. Conclusiones.**

Llevar adelante un proyecto de esta envergadura, y más con un soporte teórico como el indicado en esta comunicación no ha sido casual. No se realiza de forma

espontánea. Los Estatutos de la Asociación recogen claramente dentro de sus fines “*la promoción de la Psicología, la Pedagogía y la Psicopedagogía en todas sus formas como bases de una educación permanente y global que contribuya a la mejora de la sociedad*”. También queda claro que las actividades que promueve La Asociación “*tienden a responder al interés general de la comunidad y a dar respuesta a las necesidades de la sociedad*”.

Las líneas de actuación del Área de Altas Capacidades van dirigidas a cumplir con estos fines. Este área trata de ser el caldo de cultivo, el laboratorio donde se experimentan ideas, donde se crean proyectos, donde se comprueban teorías, y en suma, donde se obtienen productos que puedan ser útiles para la sociedad. Y en este sentido el Programa de Atención a las Altas Capacidades trata de demostrar a la sociedad que es factible y viable la atención a nuestros niños, niñas y jóvenes con altas capacidades, de una forma mucho más sencilla y fácil de lo que se cree, aprovechando mejor los recursos disponibles, si somos capaces de trabajar con el mayor número posible de niños potencialmente aptos para obtener rendimientos excepcionales; y sirve como amplificador de las nuevas corrientes de pensamiento en el ámbito de la Psicopedagogía, que aportan soluciones más eficientes a los problemas reales de nuestro sistema educativo. Y todo ello para conseguir ciudadanos mejor formados, más preparados y con un desarrollo personal más rico y equilibrado.

Todo aquello que se recomienda y se defiende desde el Área es antes estudiado, analizado, contrastado y comprobado. Por un lado, defendemos la identificación de alumnos a través de un protocolo<sup>4</sup> para la obtención de un perfil, al margen de su rendimiento escolar, puesto que los centros educativos lo que deben tratar de obtener es que el mayor número posible de alumnos presenten respuestas propias de alumnos bien dotados, y no etiquetar a un número reducido de alumnos como piezas raras de museo. Este punto es fundamental para llevar adelante un programa de enriquecimiento con un rendimiento eficiente de los recursos empleados. Y se defiende esta postura porque se ha podido constatar que muchos niños y jóvenes tienen potencial suficiente como para poder dar respuestas propias de talentos o superdotados, y sin embargo no están siendo identificados por el sistema educativo, y no reciben el apoyo ni la formación suficiente como para poder conseguirlo.

Por otro lado, se experimenta con recursos didácticos de todo tipo, poniéndolos en práctica con niños y jóvenes con altas capacidades, comprobando sus puntos valiosos, e incorporando aquellos que realmente funcionan al programa de enriquecimiento como actividad estable. Así se ha hecho con recursos como la lectura recreativa, defendida por Francisco Monterde y con actividades lúdicas y creativas propuestas por diferentes autores españoles; se estudian proyectos educativos basados en la teoría triádica de Sternberg; se analizan programas informáticos para explotar sus posibilidades didácticas; se traducen experiencias educativas procedentes de Estados Unidos que están dirigidas a los alumnos superdotados y talentosos; y finalmente, se está preparando una plataforma educativa donde los profesores podrán contar con todos estos recursos a través de Internet.

La experiencia en el desarrollo de las actividades de este Programa de Enriquecimiento, muestran a todas luces que es posible llevar a la práctica un programa de

---

<sup>4</sup> CASTELLÓ, A., BATLLE, C. (1998): *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. En FAISCA, nº 6. SEES. Santiago.

enriquecimiento escolar, sustentado en un modelo teórico, con unos recursos materiales y humanos adecuados y con un coste económico modesto, siempre que exista un factor indispensable: la **voluntad** y la motivación necesaria para llevar adelante el proyecto. Y no sólo es posible, sino también es deseable que se lleve a efecto, si no queremos que año tras año los informes internacionales de expertos nos saquen los colores. No hay mayor despilfarro educativo que el de una organización que desaprovecha su capital humano, desperdicia sus recursos materiales en proyectos de galería dedicados a obtener votos, y deja perder un capital humano importante abandonando a los alumnos con un potencial intelectual superior a lo normal. No deja de producir tristeza que muchos profesores, en lugar de beneficiarse de la circunstancia de tener a alumnos con altas capacidades que puedan servirles de apoyo anímico en su labor docente, los ignoren y no sepan sacar de ellos lo mejor que llevan dentro. Resulta vergonzoso para un sistema educativo público ver que sus ciudadanos de más valía sólo tienen la oportunidad de desarrollar su proyecto de vida acorde con su potencial si disponen de un importante respaldo económico familiar, que les permita asistir a centros educativos de elite nacionales o foráneos, o disponer de educadores personales. Mientras tanto, los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos deambulan por sus aulas, y sus padres ven pasar el tiempo impotentes, confiando en que un golpe de suerte les lleve a tener un profesor que les entienda, o consigan contactar con un mentor o una institución que, como hada madrina, descubra sus talentos. Y estamos hablando no sólo de alumnos con altas capacidades sin rasgos especiales. Hablamos también de emigrantes, que muestran un alto potencial de aprendizaje, de discapacitados físicos con capacidades intelectuales altamente desarrolladas, de alumnos de sustratos sociales bajos, con ambientes degradados que penalizan el desarrollo de sus capacidades.

Todos los centros educativos, sobre todo los sustentados con fondos públicos, necesitan construir programas de enriquecimiento. Es la mejor forma de contar con unos futuros ciudadanos mejor formados, de aprovechar los recursos del programa para todos los alumnos de los centros educativos, y de garantizar la igualdad de oportunidades entre los alumnos de las distintas capas sociales.

## **Estrategias organizativas y metodológicas como respuesta a la diversidad: las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE)**

**José Luis Soler Nages**  
**Doctor en Ciencias de la Educación**  
**Asesor de Orientación de la Dirección**  
**General de Política Educativa de la DGA**

### **1.- Introducción**

El discurso que acompaña a las últimas reformas educativas se encamina hacia la atención a la diversidad, y sin embargo desde el aula se sigue actuando como si todo el alumnado pudiera seguir por igual unos mismos objetivos, con unas mismas estrategias. Se observa que ese planteamiento no favorece el progreso del alumno, y sin embargo se continua manteniendo posturas organizativas tradicionales, caracterizadas por la exposición directa del profesor en el aula, justificándose con el discurso de respeto a la no-discriminación.

Tenemos que avanzar hacia el cambio, y éste nos viene dado, de alguna manera, de acuerdo con nuestra propia “filosofía” de la educación, que indudablemente, si queremos contar con mayores garantías de éxito, debe ser compartida por el resto de los miembros de la comunidad educativa.<sup>5</sup> Filosofía que pasa por la aceptación previa de que todos somos diferentes y que la atención a la diversidad afecta por esa misma razón a todos.

No cabe la menor duda que cada uno de nosotros, “contaminados” si cabe por la corriente ideológica que nos resulte afín, planteamos una posible alternativa a la atención a la diversidad, no en vano <<cualquier opción que se adopta está condicionada por valores y contextos socioeducativos>> (Rué, 1993). No obstante, lo importante es ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado.

Se trata de optar, en principio, por un enfoque abierto y flexible del currículum, de tal forma que permita, mediante los distintos niveles de concreción previstos, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-aula y, en definitiva, de cada alumno o alumnos concretos. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización colabore a aumentar las desigualdades.<sup>6</sup> En definitiva, y puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad del alumnado a quien va dirigido.

<sup>5</sup> El Servicio Provincial de Zaragoza, a través de la Inspección de Educación, consciente de ello, elabora un documento sobre “Orientaciones para la organización de medidas de atención a la diversidad en los Institutos de Educación Secundaria – 2000-2001”, en el que en el primer punto habla de que la atención a la diversidad es una cuestión de Centro. Este rico material es el punto de partida para la experiencia que presento.

<sup>6</sup> La diversidad social, cultural e ideológica es causa de la desigual ponderación de los distintos fines de la educación que, aunque se admitan en el plano de las declaraciones de principios como válidos para todos, son después valorados de muy desigual manera.

Como afirma Tomlinson (2001), <<lo que hace que una clase funcione no es la estandarización, sino el respeto profundo por la identidad de cada individuo>>, a lo que añade, por otro lado, la necesidad de que el profesor acepte el nivel de aptitud de cada estudiante y sus expectativas, de forma que exista la oportunidad para todos de <<explorar los conceptos y habilidades esenciales en niveles de dificultad que aumentan de manera consistente según evoluciona su comprensión de los mismos>> (Íbidem, 2001), sin renunciar a un grado de interés, importancia y esfuerzo en las actividades de manera similar.

Este planteamiento de respeto a la diversidad en conjunción con el principio de comprensividad no es algo nuevo.<sup>7</sup> En España, el modelo de escuela comprensiva comienza a profundizarse a través del *Libro Blanco para la Reforma*, 1989, aunque existen algunos antecedentes en la Ley Moyano (1857) y en la Ley General de Educación (1970), tales como la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años en el marco de un tronco curricular común, las enseñanzas aplicadas, los aprendizajes funcionales... (Román, 1990).

Favorecer la "igualdad de oportunidades" y apoyar la "justicia social" a través de la educación, van a ser algunos de los adjetivos que fundamentan el apoyo a una enseñanza comprensiva.

Un sistema de enseñanza comprensiva se opone a la enseñanza diferenciada, selectiva y segregada. La idea de la comprensividad, como sistema de enseñanza, es que cada persona pueda confeccionar su propio currículum en función de su motivación, de su capacidad, de sus vías de desarrollo futuro, entre otras (con un tronco común, acompañado de materias optativas).

En definitiva, tal y como indican Luis Álvarez y Enrique Soler (1996), el significado educativo de la Escuela Comprensiva puede concretarse en los siguientes puntos:

- 1- Se parte de la idea de que las personas son diferentes y que por tanto la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus aptitudes.
- 2- También influye la idea de eliminar la competitividad, es decir, la creencia de que la vida es una carrera en la que sólo unos pocos consiguen llegar al final.
- 3- Tampoco se trata de educar en la igualdad, es decir, formar personas iguales, sino ofrecer a todas las mismas oportunidades para ser desiguales.

En este sentido, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo ya se plantean algunos procedimientos para articular comprensividad con diversidad, como son (MEC, 1989):

- Establecer diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo, de tal modo que todos los alumnos cursen las mismas materias, pero en algunas de ellas (ejemplo matemáticas) lo hagan con distintos niveles de exigencia.
- Crear organizaciones flexibles dentro del aula, según el nivel de los alumnos en cada materia, pero manteniendo siempre el principio de trabajar con grupos de alumnos heterogéneos.
- Organizar la opcionalidad curricular, permitiendo que los alumnos configuren una parte de su currículum escolar de acuerdo con sus necesidades educativas, manteniendo no obstante al mismo tiempo la presencia de un fuerte tronco común que asegure el planteamiento comprensivo.

En definitiva podemos decir que hay suficientes medidas para poder atender a la diversidad del alumnado, sin embargo ninguna de ellas puede tener un eficaz resultado si por un lado, no son asumidas por todo el centro, y, por otro lado si no aceptamos que <<todos somos diferentes>>, y que todos respondemos a una (Stephen W. Hawking):

---

<sup>7</sup> La educación comprensiva está vinculada históricamente al pensamiento liberal clásico. Las ideas de Locke, Helvetius y Rousseau sobre la libertad, la igualdad y la democracia son su sustento prioritario (Román, 1990).

- Diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas.
- Diversidad de estilos de aprendizaje.
- Diversidad de ritmos.
- Diversidad de intereses motivaciones y expectativas.
- Diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo.

## **2.- Fundamentación teórica**

El planteamiento de partida es el de establecer unas estrategias organizativas y metodológicas que den respuesta a la atención a la diversidad, por lo que, se encierran dos conceptos claves a los que vamos a abordar.

La atención a la diversidad ha ido evolucionando lentamente desde modelos segregadores a modelos integradores (Carr, 1996), sobre todo, a partir del Informe Warnock (Warnock Report, 1978) que acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.Es). Como ellos explican, este nuevo término supone centrarse no en la deficiencia, sino en la prestación que ésta requiere.

La Atención a la Diversidad es un nuevo concepto que va sustituyendo poco a poco al de N.E.E., y supone una ampliación del mismo porque tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para abordar esta diferenciación de conocimientos, experiencias, actitudes, expectativas, etc., el contexto educativo tiene que definir qué modelo de aprendizaje y estrategia metodológica se va a aplicar (Álvarez, 1995).

Desde este punto de vista, la diversidad de los alumnos es hoy entendida en términos de necesidades educativas o en determinados casos necesidades educativas especiales, conceptos que remiten a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que todos los alumnos o alguno de ellos precisan a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación. Es el caso también de aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos, y que igualmente necesitan una respuesta educativa que le permita progresar de acuerdo con sus capacidades. Por tanto el concepto de diversidad remite a la necesidad de la escuela a ayudar a cada alumno a desarrollarse al máximo dentro de sus capacidades y límites personales.

Muñoz y Maruny (1993) señalan como ejes-clave de la respuesta escolar para una educación en la diversidad los siguientes puntos:

1. La educación en la diversidad requiere considerar a la totalidad del alumnado.
2. Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad.
3. El criterio de agrupamiento regular del alumnado facilitador de la educación en la diversidad es el de la composición heterogénea de los grupos en género, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc.
4. La gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje por el profesorado individual es prácticamente inviable.
5. Los recursos específicos de carácter compensatorio dirigidos al alumnado con necesidades especiales deberían estar estrechamente articulados con el conjunto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
6. La evaluación cualitativa del alumnado centrada en el propio proceso es el tipo de evaluación más ajustada a la educación en la diversidad.

Toda teoría pedagógica y curricular está orientada a ese quehacer práctico que se concreta en la actividad docente del profesor y en la actividad de aprendizaje llevada a cabo por el alumno. Como indica Gimeno (1988), «el aula se configura como el

microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas...>>. Sin embargo este “microsistema” se halla inmerso en otro sistema más amplio como es el Centro educativo. Sólo desde él tiene sentido abordar la atención a la diversidad, como una estrategia compartida por toda la comunidad educativa.

Ninguna medida de atención a la diversidad enfocada de manera aislada tiene la suficiente fuerza como para obtener el éxito deseado. Se precisa una “asunción” por todos los miembros del Centro con el fin de que exista una corresponsabilidad compartida que ayude a su definición y puesta en marcha.

Por otro lado, todo profesor debe conseguir que su labor educativa vaya más allá de la mera instrucción o transmisión de conocimientos convirtiéndose en educador y orientador de sus propios alumnos. Las tareas educativas -es decir, contribuir al desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje- no corresponde en exclusiva a un sólo profesor -el tutor-, sino que tienen que ser asumidas por todo el equipo de profesores. Acción educativa y acción tutorial llegan a un claro acercamiento e identificación. Y en esa aceptación de corresponsabilidad, el Departamento de Orientación tiene que asumir el objetivo principal de dinamizar la acción de todo el Centro educativo.

Es evidente que la atención a la diversidad no está tanto en el proceso como en su concepción, la respuesta a la diversidad está en la propia diversidad, en su aceptación y en su respeto. Tarea, por otro lado, nada fácil de llevar a la práctica, máxime cuando, en general, la respuesta a la diversidad ha tendido a considerarse por parte de los profesores como un problema que desborda sus posibilidades y funciones y que exige la presencia de nuevos profesionales en los centros escolares. Esta perspectiva se ha visto reforzada cuando la escuela ha ido dando entrada a alumnos con problemas serios de aprendizaje o con necesidades educativas especiales en general. La extensión de la obligatoriedad unida a la variación en la filosofía educativa de la LOGSE con respecto a sistemas educativos anteriores, llevan a “agravar” tal situación.

La opción por un currículum abierto deja un mayor número de decisiones en manos de los docentes, en tanto se considera que la toma de decisiones curriculares es un rasgo fundamental de su quehacer.

La prolongación de la enseñanza obligatoria durante dos años aumenta la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. El asesoramiento acerca de la respuesta a esta diversidad, a través de las adaptaciones curriculares y de estrategias de individualización de la enseñanza en general, es sin duda una de las funciones que más peso adquiere en los centros escolares. Función que se ve incrementada asimismo por el aumento progresivo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

Por otro lado, y conjugando la relación entre “atención a la diversidad” y “estrategias metodológico-organizativas”, hay que tener en cuenta que la escuela y el sistema educativo en general se hallan estrechamente relacionadas con la cultura de su entorno. En función de los principios dominantes, se podrá hablar de una escuela como instrumento de selección de los “mejores”, o de una escuela multicultural dentro de una población plural, que respeta el desarrollo personal. Incluso se puede plantear una escuela cuyos objetivos se dirijan hacia la obtención de un nivel mínimo de logros para todos. Sin embargo, la tradición escolar ha estado marcada por un talante claramente selectivo, definida por los principios de homogeneidad y clasificación del alumnado.

El contexto del aula se caracteriza, efectivamente, por una gran diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, lo que lleva al profesorado a establecer diferentes ritmos en el grupo-clase, y a desarrollar dos tipos de currículum que marcan al menos dos culturas, por un lado, la del propio sistema escolar -pensado para todos aquellos alumnos catalogados como competentes-, y por otro, el de la subcultura

generada por la propia selección -definido por el propio currículum transmitido-, y en la que se atiende, entre otros, a aquellas personas que rechazan el sistema, en su máxima extensión (Gairín y Tejada 1990). Se trata de una selección oculta, amparada en un discurso ideológico de no-aceptación de la diversidad como valor humano, a la vez que se acaba legitimando, de forma indirecta, la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Con todo ello, <<la tarea central de la sociología de la educación es, o debe ser, relacionar los principios de selección y organización subyacente a los currículum con sus ambientes institucionales e interactivos en las escuelas y clases y con la estructura social más amplia>> (Young, 1971).

Los alumnos, desde este punto de vista, no son formalmente iguales ya que en su “primera educación”, la educación familiar, adquieren una desigual cultura que se encuentra relacionada con el grupo social en el que se desarrolla. Estas desigualdades sociales se traducen, mediante la organización y el funcionamiento del sistema escolar, en desigualdades escolares. De esta forma se enmascara una desigualdad social, estableciendo luego en el sistema escolar una jerarquía de hecho que se acepta por tratarse de una eliminación natural y que repercute en las probabilidades de acceso a la enseñanza, en perjuicio de las clases menos favorecidas. En este sentido, podemos ver como <<la desigualdad educativa es un reflejo directo e inmediato, sin rodeos ni legitimación académica,<sup>8</sup> de la desigualdad social>> (OCDE, 1986).

No cabe la menor duda de que hay que conseguir cambiar ese proceso contextual que la escuela hace de cada persona, y de esa manera, legitimar el ambiente social y familiar del que procede “el contexto primario” y, de esta forma, evitar que muchos alumnos de barrios marginados y también de algunas zonas rurales abandonen la escuela aún antes de que ésta les cierre las puertas con sucesivas barreras selectivas.<sup>9</sup>

Esta fuerza de determinación que de alguna manera marca el devenir de la persona no se refiere exclusivamente a la actuación individual del sujeto, sino que también se refiere al propio contexto social en el que se mueve. No se trata de considerar al individuo como un ente aislado, inmune a las influencias y dependencias externas, ya que la dinámica de la acción personal no se da en el vacío, sino en el medio cultural del que se participa.

Está claro que, en el planteamiento de medidas de tipo metodológico y organizativo habrá que tener en cuenta su adecuación en función del alumnado y de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, la cohesión metodológica por parte del equipo docente, la actitud activa del discente que le posibilite la adquisición de aprendizajes significativos, así como, la atención a la diversidad del alumnado y la fijación de distintos criterios metodológicos para los distintos ciclos, que serán asumidos por el equipo docente.

El planteamiento de los agrupamientos en el alumnado de siempre ha resultado ser una cuestión poco claramente definida. En realidad, sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras pueden aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades.

### 3.- Desarrollo de la experiencia

<<Así es mi primer día en la escuela,  
con los niños que hacen sus exámenes, y al día siguiente se les asigna el grupo,  
y se pasan el día sentados sin hacer nada.

---

<sup>8</sup> La legitimación es el <<proceso por el que un poder dominante afianza en sus súbditos al menos un consentimiento tácito a su autoridad [...] sugiere la necesidad de volver respetables intereses por lo demás ilícitos>> (Eagleton 1997: 82).

<sup>9</sup> Bernstein en *El PAIS* (25-05-1982).

Rápidamente sabían cuál era el grupo mejor, y cuál el peor.  
Y una niña a la que todavía no le habían asignado grupo decía:  
"Oh, confío estar en éste", y "Oh, éste tiene que ser el bueno porque fulano está en él".  
Y luego llamaron a los del último grupo, y ella estaba en él.  
El desaliento que demostraba al entrar en clase, el segundo día del curso,  
sabiendo que estaba en el grupo de los torpes... era terrible.  
Por eso nunca aceptaré el agrupamiento por niveles,  
por muchas cosas buenas que pueda tener>>

(Connell)

Pese a que esta medida de atención a la diversidad, pueda parecer cercana a los parámetros de "selección a la baja", en mi opinión no debe enmarcarse dentro de la denominación de "pedagogía clasista" y selectiva, que intenta agrupar a los alumnos en función de sus posibilidades, intentando con ello trabajar con grupos seleccionados. Como ya he dicho con anterioridad, cualquier medida de atención a la diversidad, no está tanto en su desarrollo como en la concepción filosófico-ideológica que se defiende y que, determinará, de alguna manera, su puesta en práctica y su relación con el respeto y la interrelación con el principio de comprensividad.

### **3.1.- Contexto**

La experiencia que presento, afín a la filosofía educativa de partida, brevemente descrita, ha sido llevada a cabo en un IES de tres vías. Responde a la idea de que la atención a la diversidad tiene sentido si desde la dinamización del Departamento de Orientación y el apoyo tutorial, surge posteriormente la iniciativa y el apoyo del Equipo Directivo, en primer lugar, como verdaderos catalizadores de la atención a la diversidad, y del claustro, en general, como apoyo fuerte a cualquier iniciativa particular.

En estos últimos años en las diferentes reuniones de Equipos Docentes el profesorado muestra su malestar a la hora de llevar adelante la propuesta de alumnos para los Programas de Diversificación Curricular<sup>10</sup> y de Garantía Social,<sup>11</sup> puesto que se observa como algunos de ellos que reúnen los criterios marcados por el centro para su ingreso no pueden hacerlo debido a la edad (16 años). Esto hace, según el estudio de seguimiento, que parte del alumnado abandone, si no de manera real sí al menos en sus propias declaraciones de intenciones, entrando así a formar parte de la lista de los mal denominados "objetores escolares".<sup>12</sup> Esta situación nos ha venido preocupando de manera notable al equipo de profesores porque en realidad consideramos que es ésta, verdaderamente, una de las causas del tan difundido "fracaso escolar".<sup>13</sup> No cabe la menor

---

<sup>10</sup> La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 23, la posibilidad de realizar diversificaciones del currículo para aquellos alumnos de más de 16 años y que no hayan alcanzado los objetivos generales de la E.S.O., pero mantienen expectativas de conseguirlo, si bien la vía ordinaria no parece la más adecuada dadas las características que confluyen en el alumno.

<sup>11</sup> Los programas de diversificación curricular se dirigen a alumnos que se considera pueden alcanzar los objetivos de la E.S.O., por una vía adaptada a sus características. Los programas de Garantía Social, están dirigidos a los alumnos que no han podido alcanzar los objetivos de la etapa, ni por tanto el título de Graduado en ESO, y necesitan una respuesta educativa distinta.

<sup>12</sup> Digo "mal denominados" porque en realidad el ser "objeto", hasta cierto punto, es una opción libre que el individuo elige. Sin embargo este tipo de objeto no es en realidad verdaderamente libre en su opción. Es el propio sistema quien le obliga a ello porque no le da la respuesta que necesita a su diversidad de capacidades, intereses...

<sup>13</sup> En mi opinión el verdadero "fracaso escolar" no está tanto en los resultados académicos del alumnado como en su acusado abandono del sistema. No son pocos, desgraciadamente, los alumnos que "huyen" de una estructura educativa que "reniega" de su atención.

duda de que había que estudiar otra medida “puente” entre el grupo ordinario y el resto de alternativas de atención a la diversidad.

### **3.2.- Objetivos**

1. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado.
2. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
3. Prevenir las dificultades de aprendizaje.
4. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

### **3.3.- El papel del orientador y el tutor**

Como se puede ir viendo a lo largo de este documento, el papel del orientador y el tutor en una “escuela diversa” es clave, entre otras razones porque acaban constituyéndose en el punto de arranque y en la referencia clara de cualquier medida de atención a la diversidad que se plantee en el Centro.

En esta experiencia, ambos han jugado un papel muy importante. El primero, asumiendo el rol de “dinamizador” de Centro, y el tutor como “intermediario” claro entre el orientador y los alumnos. No hay que olvidar que el educando es el verdadero protagonista de cualquier acción educativa, y que el contacto directo del alumno y el tutor, van a ayudar no sólo a un mejor conocimiento personal, sino también a canalizar más adecuadamente las propuestas curriculares a las características y necesidades personales de cada uno.

### **3.4.- Desarrollo**

Uno de los puntos clave en el éxito de esta experiencia ha estado, por un lado, en el planteamiento de la reunión de partida desde el Servicio Provincial. El hecho de que fuéramos convocados el Orientador y el Jefe de Estudios del Centro a una sesión formativa por parte del Servicio de Inspección Técnica, en la que se nos planteaban diversas formas de atención a la diversidad, y entre las que se encontraba la que posteriormente desarrollamos, y que ahora presento como una extraordinaria experiencia, hizo que el “grado de complicidad” entre ambos se viera favorecido. Por otro lado, el alto grado de implicación entre el Equipo Directivo del Centro y el Departamento de Orientación, en los temas básicos de atención a la diversidad, también han ayudado a su buen desarrollo.

Con este punto de partida, el Departamento de Orientación, a través de las sesiones de tutoría y de las reuniones del profesorado, y el Equipo Directivo del Centro, llevamos a cabo unas sesiones de trabajo con el fin de estudiar la viabilidad de tal medida organizativa. Al ver que sus posibilidades y resultados podían ser positivos se acuerda iniciar el proceso, que viene marcado por los siguientes apartados:

Sesiones de reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica para explicar esta medida de atención a la diversidad, con el fin de que se debata en cada uno de los departamentos didácticos.

En este sentido, tomando como referencia el propio documento, el jefe del departamento de orientación explica al resto de los jefes de los departamentos didácticos las siguientes cuestiones:

a) Objetivo de la medida: tal y como recoge en el documento, es el de <<ofrecer una ESO adaptada para determinados alumnos que por sus condiciones de adaptación escolar, personal y de aprendizaje no pueden ubicarse dentro de las medidas ordinarias de atención

a la diversidad>>. Por nuestra parte se trata de dar respuesta a aquellos alumnos que, por motivo de edad, no pueden entrar a formar parte de los Programas ya establecidos como son los de Diversificación Curricular o Garantía Social, intentando de esta forma organizar un “curso puente” de acceso a los mismos, intentando fundamentalmente que esta vía les conduzca al grupo de diversificación curricular.

En la Secundaria Obligatoria podemos apreciar como la diversidad se concreta no únicamente en relación al ritmo de aprendizaje, y en los conocimientos iniciales que el alumno posee para interpretar la nueva información que le presenta el profesor, sino también, en las formas y estrategias de que éste dispone para llevar a cabo un determinado aprendizaje en diferentes situaciones, con contenidos escolares diversos y, asimismo, en las habilidades sociales que le permiten participar en una situación educativa y aprovecharse de ella de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Conforme sigue avanzando la etapa, se van incorporando nuevos elementos de diferenciación entre el alumnado.

b) Alumnado: en razón al contexto y a las indicaciones generales, esta medida de atención a la diversidad está pensada para alumnos de 2º o 3º de ESO que tienen quince años o que los cumplen en el año en que se inicia el programa.

El “perfil” de este alumnado viene definido por alguna de las siguientes variables:

- Retraso escolar acumulado que dificulte seguir el ritmo habitual con su grupo de referencia.
- Comportamiento atípico en el aula.
- Una notable falta de interés por seguir escolarizado.
- Intereses más centrados en aspectos prácticos y preprofesionales.

c) Acceso del alumnado: la selección del alumnado seguirá los siguientes cauces:

- Propuesta del Equipo Docente.
- Evaluación psicopedagógica en la que se recoja el nivel de competencia curricular en las áreas implicadas en los ámbitos de trabajo.
- Aceptación por parte del alumno y sus padres.
- Autorización expresa de la Inspección de Educación.

d) Formación del grupo: un máximo de 15 alumnos que pertenecen a un grupo de referencia y con el que llevarán a cabo alguna de las áreas, entre ellas la Educación Física. Por nuestra parte no fijamos un número mínimo, si bien el servicio de inspección lo determina en diez.

e) Organización del currículum: en primer lugar hay que insistir en la idea de que el desarrollo curricular va a estar en razón al punto de partida del alumnado. No todos se encuentran en el mismo punto de salida, ni todos tienen que llegar al mismo final. Lo importante no está tanto en el nivel a alcanzar como en el proceso seguido para su desarrollo curricular.

En nuestro caso y en razón al objetivo del programa el contenido curricular viene definido por la siguiente distribución: 5 h. del ámbito lingüístico y social, 5 h. del ámbito científico / técnico, 12 h. del área práctica, 1 h. de inglés, 1 h. de informática, 1 h. de religión / AE, resto horario del ámbito dinámico y artístico con el grupo de referencia.

f) Profesorado: contando con los recursos humanos disponibles, el peso fundamental del programa lo lleva a cabo el profesorado de los tres ámbitos perteneciente al Departamento de Orientación. El resto de las áreas curriculares lo desarrollan los correspondientes departamentos didácticos según su disponibilidad horaria.

g) Metodología: es importante proporcionar a cada alumno una ayuda pedagógica diferenciada en función de las variables de capacidad, motivación, intereses y estilos de enseñanza-aprendizajes, para que así se haga realidad el principio de atención a la diversidad.

La metodología fundamentalmente en este programa debe ser eminentemente práctica y motivadora. Hay que tener presente las características de este alumnado que

fundamentalmente se define por una autoestima muy baja y necesita, por encima de su desarrollo curricular, alcanzar una mejor valoración de sí mismo que le permita avanzar en su desarrollo personal.

La capacidad de aprender, concepto distinto a capacidad intelectual, está sujeta considerablemente a las experiencias educativas del alumno, por tanto, el ajuste pedagógico del profesor, es tan básico como las condiciones del alumno.

Por otro lado, la motivación por aprender, determina en gran medida el rendimiento del alumno.<sup>14</sup> La presentación de los contenidos, con significatividad lógica y psicológica, la selección de los mismos, de tal modo que sean funcionales para los alumnos, la ayuda que proporciona el profesor para que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituya una experiencia de éxito en los discentes, son elementos que condicionan la motivación por aprender.

En cuanto al contenido a trabajar, se trata de tener como referencia el nivel de competencia curricular del alumno y partir de él, intentando llegar hasta donde se pueda, con la finalidad de favorecer el desarrollo curricular básico que le permita incorporarse al Programa de Diversificación Curricular, o en su defecto al de Garantía Social.

h) Evaluación: en coherencia con el sentido y finalidad del Programa, la evaluación no debe ir encaminada a decisiones de promoción o de permanencia, ya que, entre otras cuestiones, se trata de una “medida puente” entre este grupo específico y los programas de medidas extraordinarias. En este sentido la evaluación debe enfocarse desde un talante claramente motivador que ayude al profesor y al alumno a conocer el lugar en el que se encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de este proceso inicial, corresponde llevar la información al Claustro y Consejo Escolar de esta medida de atención a la diversidad.

En estas sesiones no se trata sólo de explicar esta medida de atención a la diversidad sino también de intentar “sensibilizar” a la comunidad educativa por la necesidad de buscar otras alternativas de respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones... del alumnado, con el fin de que todos asumamos conjuntamente nuestra parte de responsabilidad en la medida. Cualquier discurso oculto puede llevar al fracaso la experiencia.

Posteriormente, llega la propuesta de alumnado por parte del Equipo Docente, en las diferentes sesiones de reunión. Y, con la primera relación se procede a una evaluación psicopedagógica que aporte la suficiente información del alumno que “justifique” su entrada en el Programa.

Se atiende fundamentalmente a la capacidad y nivel de competencia curricular del alumno. Para ello, el orientador aplica una prueba de aptitud escolar, a la vez que proporciona a cada uno de los profesores de las áreas implicadas en los ámbitos, los criterios de evaluación de cada uno de los niveles con el fin de determinar el grado de competencia curricular alcanzado. También se emite por parte del tutor un informe de los aspectos socio-afectivos del alumno.

De igual forma, se lleva a cabo una entrevista con el alumno y sus padres. La finalidad de esta actividad es la de dar a conocer el sentido y finalidad del programa y recoger la aceptación de su incorporación al mismo.

A los padres y al alumno se les informa de que este programa tiene como principal finalidad la de “rentabilizar” el tiempo de estancia en el centro, favoreciendo un aprendizaje práctico que ayude a elevar la motivación por el aprendizaje. Se trata de una

<sup>14</sup> En el intento de alcanzar un mejor rendimiento, se “reabre” con ello la vieja polémica acerca de los agrupamientos del alumnado. Entonces, cabe preguntarse: <<¿Existen diferencias básicas de capacidad o los defectos residen más bien en el medio ambiente y en la falta de motivación? [...] ¿Es democrático agrupar a los alumnos conforme a sus aptitudes? ¿Tenemos suficientes elementos de prueba para justificar la agrupación por aptitudes? ¿Puede justificarse la agrupación homogénea aunque no haya dos niños idénticos en su aptitud o capacidad para aprender?>> (Lawson 1957, *apud* De la Orden 1969).

vía educativa encaminada a la formación básica del alumno. No conduce al título salvo que tras su finalización (un año de duración) el alumno sea propuesto para el Programa de Diversificación Curricular y tras su aceptación logre, por esa medida, alcanzar los objetivos mínimos de la etapa.

Finalmente, se procede a una reunión de todos los tutores de alumnos propuestos, jefe de estudios y jefe de departamento de orientación para levantar acta con la relación de los alumnos que han sido propuestos por el Equipo Docente y han aceptado el Programa, para enviar el acta y el informe correspondiente que justifica la propuesta de estos alumnos, al servicio de inspección técnica con el fin de recibir su aprobación, si procede, y, tras la recepción en el centro de su aprobación por parte de la inspección el programa es puesto en marcha de acuerdo con sus planteamientos de origen.

### **3.5.- Resultados: dificultades encontradas y toma de decisiones al respecto**

Esta experiencia la hemos llevado a cabo con ocho alumnos (en principio no queríamos que fuera un grupo numeroso y que por supuesto no sobrepasase de los quince definidos para los Programas de Diversificación o Garantía Social), pertenecientes a 2º y 3º de la ESO.

Tanto el planteamiento organizativo como metodológico sigue la línea de los grupos de diversificación curricular. En este sentido, el grupo específico pertenece a uno ordinario de referencia escolarizado en 3º de ESO.

Al comenzar el curso los alumnos propuestos se incorporan al grupo ordinario de referencia y acuden a las sesiones de trabajo específicas en el aula asignada y se incorporan con el resto de su clase para las comunes. Se trata pues de una programa semi-abierto que facilita la integración de los alumnos al centro, mejorando su desarrollo curricular.

En el primer trimestre se reúnen a todos los padres de los alumnos del Programa para animarles a colaborar en su tarea educadora y especialmente para pedirles apoyo en cuanto al espíritu motivador de la medida, intentando con ello elevar la autoestima de sus hijos. De igual forma se trabaja en la misma línea con los alumnos.

La “escena” de trabajo está preparada, sin embargo no por ello se halla exenta de alguna que otra dificultad.

La primera se ha debido al retraso en la incorporación del profesorado del ámbito del área práctica al centro, por lo que prácticamente la mitad del programa no podía llevarse adelante. Además se limitaba mucho el talante práctico de la medida.

Ante esta situación se opta inicialmente por seguir un desarrollo curricular con el grupo ordinario con el fin de no “romper” la estructura programada. En breve se incorpora, y la medida es puesta en marcha.

La segunda dificultad hace referencia al espacio disponible. La UIEE comparte un aula dividida con el grupo de Garantía Social, lo que provoca importantes interferencias y alienta a comportamientos disruptivos.

Ante esta situación se decide desarrollar los ámbitos sociolingüístico y científico-técnico en las aulas que quedan libres de otros grupos por desplazarse a sus correspondientes áreas optativas.

El ámbito práctico sigue conviviendo con esa dificultad si bien se intenta llevar a cabo contenidos prácticos compatibles con la situación espacial.

La tercera dificultad viene dada por la propia “mentalidad” del profesorado. Se trata de entender el sentido del Programa y modificar nuestros planteamientos metodológicos y nuestros criterios de evaluación. Para ello se programan diferentes sesiones de trabajo con el fin de reflexionar sobre estos puntos. Se insiste en la idea formativa de esta medida, sin un carácter “clasificador”, fijando como principal objetivo el de elevar la autoestima del

alumno con el fin de “reincorporarlo” al sistema a través de los Programas de Diversificación Curricular.

En general, cabe decir que la opinión recogida tanto por los padres como por los alumnos implicados ha sido muy positiva. Ambos han manifestado su agrado al ver la correspondencia entre sus posibilidades y su nivel de exigencia. El alumno se ha encontrado mucho más adaptado al ritmo de trabajo, encontrando con ello una mayor satisfacción en su esfuerzo. Es cierto que en algunos momentos ha existido una relativa tendencia al “abandono” por esa misma idea de que de una forma o de otra el ver el camino más fácil se llega a una actitud de relajación, sin embargo la reconducción de los diferentes planteamientos metodológicos y curriculares han llevado a la modificación de esa conducta en principio pasiva.

En cuanto a la evaluación por parte del profesorado implicado en el Programa también ha sido positiva, en términos generales, si bien, existen ciertas reticencias por alguno de los miembros, mas bien referidos a la propia utilidad de esta medida. No obstante, dados los resultados se confía en que esta actitud por una parte mínima del equipo docente mejore para posteriores cursos, máxime si sigue adelante la idea de presentar al Centro un proyecto de trabajo por un grupo de profesorado voluntario.

Por otro lado, en las reuniones de equipos docentes del nivel de 3º de ESO se ha manifestado una opinión muy positiva respecto a la mejora de actitud de los grupos ordinarios una vez que se les ha “apartado” a los alumnos de la UIEE. Hay que pensar que en sus inicios el trabajo en el aula era realizado con todo el grupo, ante la falta del profesor del área práctica, por lo que existen dos referencias para valorar, la del grupo del curso anterior y la de este en los dos primeros meses. En las dos situaciones se observa que mejora el comportamiento en el aula cuando se lleva adelante la medida metodológico-organizativa de la UIEE.

Finalmente, en mi opinión el mayor éxito de esta medida ha estribado en los propios resultados de los alumnos, no tanto en su nivel de competencia curricular como en su propia orientación académica. Seis de los ocho alumnos que han iniciado el Programa van a seguir un Programa de Diversificación Curricular, por lo que se ha logrado con esta medida que al menos el 75% del alumnado que al finalizar el curso anterior manifestaba una clara “repulsa” al sistema haya modificado su actitud. Estos seis alumnos van a incorporarse al grupo propuesto de diversificación por lo que sus posibilidades de obtención del título se van a ver facilitadas.

### **3.6.- Conclusiones y propuestas de mejora**

La experiencia llevada a cabo ha resultado ser muy positiva. En el Centro se ha “respirado” un ambiente más agradable de respeto a la diversidad.

Esto lleva a plantearse una serie de puntos concluyentes que pueden llevar a la reflexión:

1. Como comentan Muñoz y Maruny (1993) el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad, no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres.
2. Hay que favorecer estrategias metodológico-organizativas que vayan en la visión contraria a la uniformidad y a la jerarquización del alumnado a partir de sus diferencias.
3. La educación ha de ser considerada como instrumento de promoción y desarrollo personal y social, y no como instrumento de clasificación.
4. Hay que promover la flexibilidad.

5. Es fundamental el apoyo y dinamización del Equipo Directivo en la puesta en marcha de cualquier medida de atención a la diversidad.
6. La relación Departamento de Orientación y Equipo Directivo de Centro es una relación necesaria. Cuanto más estrecha se mantenga, mayor eficacia se obtendrá en sus intervenciones.
7. Cualquier medida adoptada de atención a la diversidad tiene efectos positivos si es verdaderamente asumida por toda la comunidad educativa.

Con todo ello, del análisis y valoración de esta experiencia lleva a la formulación de una serie de propuesta de mejora como las siguientes:

1. Hay que contar con el suficiente espacio físico en el centro como para poder llevar a la práctica programas como éste que requieren de una importante manipulación y ejercicio práctico.
2. No ha de haber una coincidencia espacio-temporal en el desarrollo de dos programas de atención a la diversidad diferentes.
3. Se han de asegurar desde sus inicios los diferentes recursos humanos y materiales necesarios para su puesta en práctica.
4. Han de ser valoradas muy a conciencia, y de manera previa, todas las ventajas e inconvenientes de cualquier medida que se decida por el centro para la atención a la diversidad, con el fin de que exista una máxima implicación por todos los miembros de la comunidad educativa.
5. El seguimiento y valoración de las medidas adoptadas en la respuesta a la diversidad ha de ser constante fijándose los períodos temporales para tal fin.

Después de haber llevado adelante esta experiencia he podido comprobar que, como ya he dicho, existen más medidas a nuestro alcance de atención a la diversidad de las que nosotros mismo podemos pensar, y que el trabajo conjunto entre el orientador y el tutor pueden ayudar a su desarrollo. En principio la gran “sombra” que planea sobre nosotros acerca de la falta de recursos humanos y materiales, no nos deja ver otras posibilidades, cuando en realidad de lo que se trata es de “rentabilizar” nuestros propios recursos, romper las rutinas institucionales, poner en marcha nuestra propia imaginación educativa,<sup>15</sup> y en definitiva, creer en la diversidad y en el trabajo cooperativo no sólo entre el orientador y el tutor, sino también entre toda la comunidad educativa.

#### **4.- Bibliografía**

- ÁLVAREZ, L., SOLER, E. (1996): La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- BELTRÁN, F. (1991): Política y reformas curriculares. Valencia: Universidad de Valencia.
- BELTRÁN, R. (2000): Función del discurso en las reformas educativas. Principio y contexto escolar de la ESO. Málaga: Universidad de Málaga.
- BERNSTEIN, B. (1983): “Clase y pedagogías visibles e invisibles”. En Gimeno, J. y Pérez, A. (de.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal: 54-72.
- BOIX, R., y otros (1996): Una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía, nº 247 / mayo. Barcelona: Cisspraxis.
- BOURDIEU y PASSERON (1977): La reproducción. Barcelona: Laia.
- CALVO DE MORA, J. (1988): “Consideraciones sobre la formación del profesorado de Enseñanza Media”. En: Vicente De, y otros (1988): La formación de los profesores. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

---

<sup>15</sup> A veces resulta eficaz volver a una pedagogía utópica, porque no siempre la utopía es tal y nos sorprende como la irrealidad de nuestros sueños se hacen reales.

- CALVO GÓMEZ, F. (1988): Fracaso/éxito escolar: análisis y vías de solución. Bilbao: Itxaropena.
- CARBONELL, J. y MONÉS, J. (1978): *Escola única-unificada. Pasta, present i perspectives*. Barcelona: Laia.
- CARR W., y otros (1996): Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. Barcelona: Icaria editorial. Traducción-Adaptación de Benjamín Zufiaurre.
- CARRASCO, M<sup>a</sup> L.; y, RUIZ, M. (1996): La Reforma Educativa está en marcha. ¿Y la tuya? Madrid: La Muralla, S.A.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1996): Una escuela integradora que acoja a la diversidad. Comunidad Escolar, 16 de octubre.
- COLEMAN, J.S., y otros (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Educational and Welfare.
- COLL, C. (1989): Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C., PALACIOS, J. y, MARCHESI, A. (compilación) (1990): Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- COLOM, J. y colab. (1979): Lectura del discurso pedagógico actual. Palma de Mallorca: Embat.
- CONNELL, R.W. (1997): Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- DOLZ, M<sup>a</sup> D.; MOLTÓ, P. (1993): Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. Aula, n<sup>o</sup> 12 / marzo.
- EAGLETON, T. (1997): Ideología. Una introducción. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. (1992): “¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa?”. Cuadernos de Pedagogía, núm. 207: 44-47. Barcelona: Cisspraxis.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1999): “De la calidad total y otras calidades”. Cuadernos de Pedagogía, núm. 285: 77-84. Barcelona: Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1980): Sistema de enseñanza y democracia. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987): Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. Barcelona, Laia.
- (1990a): Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Madrid: aprendizaje Visor.
- (1990b): La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI.
- FERRANDIS, A. (1988): La Escuela Comprensiva: situación actual y problemática. Madrid: MEC - CIDE.
- FINKIELKRAUT, A. (1990): La derrota del pensamiento. Barcelona: Anagrama.
- GAIRÍN, J. Y TEJADA, J. (1990): El contexto del aula. En Medina y Sevillano (coords.): El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED.
- GARCÍA HOZ, V. (1966): “Lo que hay tras los *grupos homogéneos*”. Revista Española de Pedagogía, núm. 94: 163-166.
- (1967): “Agrupamiento de alumnos”. Revista Española de Pedagogía, núm. 97: 3-21.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- (1992): Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, n<sup>o</sup> 209.
- (1999): “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En Aula de Innovación Educativa. Núm. 81.
- (2000): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, P.C.; y, GARCÍA, A. (1997): Los programas de diversificación curricular. Madrid, CC.OO. / T.E. n<sup>o</sup> 185 / septiembre.

- GONZÁLEZ, E. (1995): Educar en la diversidad: estrategias de intervención. Madrid: CCS.
- HUSÉN, T. (1986): La escuela a debate. Problemas y futuro. Madrid: Narcea.
- ILLÁN, N., GARCÍA, A. (Coord.) (1997): La diversidad y la diferencia en la ESO: Retos educativos para el S. XXI. Málaga: Aljibe.
- JENCKS, C., y otros (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Londres: Basic Books.
- JIMÉNEZ, C. (2000): "La atención a la diversidad". En Seminario sobre la atención a la diversidad. La escuela Intercultural. Madrid: MEC – Consejo Escolar del Estado.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- MARÍN, R. (1991): La Reforma educativa. Madrid: UNED.
- MARTÍN, E., y MAURI, T. (Coord.) (1996): La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE / Horsori.
- M.E.C. (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. M.E.C.
- MENDIA, R. (1997): Orientación educativa y programas de garantía social. Madrid, CC.OO. / T.E. nº 185 / septiembre.
- MUÑOZ, E. y MANURY, L. (1993): Respuestas escolares. Cuadernos de Pedagogía, nº 212. Barcelona: Cisspraxis.
- OCDE (1986): Informe del examen de la política educativa española. Madrid: CIDE.
- ORDEN, A. de la (1968): "Influencia de la homogeneidad de las clases en el rendimiento escolar". Revista Española de Pedagogía, núm. 101: 65-77.
- (1969): Hacia nuevas estructuras escolares. Madrid: Magisterio Español.
- PERRET-CLERMONT (1979): "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar". Infancia y Aprendizaje, núm. 5.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993): Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ, E. (1991): El Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: ITE-CECE.
- ROMAN PÉREZ, M. (Coord.) (1990): Educación comprensiva: nuevas perspectivas. Madrid: Cincel.
- RUÉ, J. (1993): "Un reto educativo y político". Cuadernos de Pedagogía, nº 212. Barcelona: Cisspraxis.
- SANTAMARTA, A.; y, ESPÍN, J.V. (1997): Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta. (En Manual de Orientación y tutoría). Barcelona: Cisspraxis.
- SCHWARTZ, B. (1986): Hacia otra escuela. Madrid: Narcea.
- SELVINI, M. y otros (1985): El mago sin magia. Buenos Aires: Paidós.
- SOLER, J. L. (Coord.) (2004): Orientación y Tutoría. Zaragoza: Mira Editores.
- TIRADO, V. (1993): Características de la diversidad en la ESO. Aula, nº 12 / marzo.
- TOMLINSON, C. A. (2001): El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Octaedro.
- TORRES J. (1989): "Formas de interiorización del poder en la escuela". En Paniagua y San Martín, A. (1989): Diez años de educación en España (1978-1988). Valencia: Diputación de Valencia.
- VARIOS (1993): La necesidad de una educación para la diversidad. Actas de las X Jornadas Nacionales Universidad-Educación Especial. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de L'Educació i Psicologia. Ensenyament de Pedagogia.
- VIÑAO, A. (1997): Educación comprensiva. Experimento con la utopía. Cuadernos de Pedagogía, nº 260. Barcelona: Cisspraxis.
- WANG, M.C. (1995): Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea.

## ATENDER A LA DIVERSIDAD... DESDE LA PRENSA ESCRITA

### La experiencia del Suplemento La Voz de la Escuela del diario La Voz de Galicia

Ana Torres Jack  
Orientadora Educación Secundaria  
Colaboradora de La Voz de Galicia  
[anat.jack@terra.es](mailto:anat.jack@terra.es)

#### 1. En pocas palabras...

**La Voz de la Escuela**, el suplemento educativo del diario regional **La Voz de Galicia**, publica cada semana una página dedicada a **Orientación** que con frecuencia aborda temas de **Atención a la Diversidad**.

#### 2. ¿Qué es La Voz de Galicia?

Es el periódico de mayor tirada de todos los que se editan en Galicia. Fundado en 1882, es uno de los diarios regionales españoles de mayor difusión: más de 600.000 lectores cada día.

#### 3. ¿Qué es La Voz de la Escuela?

Es un suplemento educativo semanal de ocho páginas que se edita desde 1982, y que cada miércoles llega a todos los centros educativos y mayoría de hogares de la comunidad gallega

#### 4. Vayamos por partes

El suplemento se compone de ocho páginas:

- La portada, que aborda temas generales
- La 2: Ecoquelegas, página dedicada a Educación Ambiental
- La 3: El periódico en la clase (Guía del profesor)
- La 4 y 5: Las centrales, dedicadas a abordar temas en profundidad (de literatura, ciencias, orientación...)
- La 6: Literatura Infantil y Juvenil
- La 7: Noticias Científicas
- La 8: Orientación Educativa

#### 5. La página 8: una sección dedicada a Orientación

Hace siete años se puso en marcha una experiencia sin precedentes: una **sección semanal** dedicada en su totalidad a abordar **temas de orientación**. Esta iniciativa coincide con la generalización de los **Departamentos de Orientación** en la comunidad gallega (1997).

## 6. ¿Cuál es su objetivo?

Es doble:

- Servir de **recurso** para los centros educativos, sobre todo a nivel de **tutorías (como una forma de atender a la diversidad)**.
- **Informar** al público en general, y a los **padres** en particular, de temas relacionados con la orientación personal, escolar y profesional de sus hijos.

## 7. ¿Cómo se cuentan las cosas?

Los artículos se redactan con un **estilo sencillo, didáctico y conectados** con la realidad, ya que están elaborados por una orientadora de Educación Secundaria en activo.

## 8. ¿De qué se habla en estas páginas?

Los contenidos se pueden agrupar en torno a los siguientes cinco bloques:

1. Orientación educativa y profesional
2. Actividades de tutoría
3. Temas de actualidad
4. Temas transversales
5. Atención a la Diversidad

## 9. La Atención a la Diversidad desde el suplemento La Voz de la escuela

-Se concibe la **Atención a la Diversidad** desde una perspectiva amplia, que engloba las características individuales de cada persona (físicas, psíquicas, sociales o comportamentales) y las características propias de su entorno (educativo, social o familiar).

-Por tanto, cualquiera de los temas que tienen cabida dentro del ámbito de la **Orientación Educativa**, no sólo los tradicionalmente catalogados en esta categoría (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje o trastornos de comportamiento) son concebidos desde estas páginas como una experiencia innovadora de Orientación y Atención a la Diversidad desde la prensa escrita.

## 10. Dentro de poco, en internet

-De momento, se puede consultar el periódico en [www.lavozdegalicia.es](http://www.lavozdegalicia.es) y, a corto plazo, se podrá consultar el suplemento y una hemeroteca con todos los artículos publicados.

**La Voz de la Escuela**  
**Orientación Educativa**  
**1999-2004**

**CLASIFICACIÓN POR CONTENIDOS**

**1. ACTIVIDADES DE TUTORÍA (34% de los contenidos)**

- Empezar con buen pie (Ante un nuevo curso)
- ¡Comienza la temporada!
- ¡Quién dijo miedo!
- Cómo escoger un buen jefe (Guía rápida para elegir delegado de clase)
- Hoy, cita con el tutor (Claves para una buena entrevistas)
- ¡Ay, que estrés!
- Un poco de relax
- ¡Nervios fuera! (El estrés y la ansiedad dificultan el rendimiento en los estudios)
- ¡Estoy estresado! (Técnicas de relajación 1)
- Ommm... (Técnicas de relajación 2)
- Inspira, espira... (Técnicas de relajación 3)
- ¡Que no cunda el pánico! (Técnicas de relajación y 4)
- Tiempo de estudio
- ¡Estás en Babia! (Algunas técnicas para mejorar la concentración)
- La educación de la voluntad
- ¡Me olvidé! (Algunas claves para mejorar la memoria)
- Memoria de elefante
- ¡Toma nota! (Cómo conseguir unos buenos apuntes)
- Exámenes a la vista (Técnicas para conseguir mejores resultados I)
- ¡Exámenes a mí! (Técnicas para conseguir mejores resultados II)
- Hablar alto y claro (Cómo exponer trabajos orales)
- Para subir nota (Cómo presentar trabajos escritos)
- Un libro abierto (Algunas consideraciones previas a la lectura)
- Y tú... ¿sabes leer? (El primer paso para superar el fracaso escolar es mejorar el nivel de lectura)
- Como estudiar más en menos tiempo: un repaso a las técnicas de estudio más eficaces.
- Trabajar en equipo (Todas las ventajas y algunos inconvenientes)
- Malos rollos entre compañeros (Técnicas para solucionar conflictos interpersonales)
- Nadie es perfecto (Cómo hacer y recibir críticas sin crear conflictos)
- ¿Qué ha fallado?
- Promesas de año nuevo (Análisis de los resultados de la primera evaluación)
- Evaluar para orientar
- Bla, bla, bla (La importancia de saber dialogar)
- La inteligencia emocional
- Estrategias para enfrentarse al público con éxito
- Educar para la paz: todo un reto.
- No te dejes engañar (Prejuicios y racismo)
- ¿Por qué los mataron? (Cómo explicar el terrorismo a los niños)

**2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (15%)**

- ¿Premios o castigos?
- Atender a la diversidad



- Disciplina, ¿y eso qué es?
- El fracaso escolar (El 30% de los alumnos no finalizan la enseñanza obligatoria)
- El mago sin magia (El papel del orientador en los centros educativos)
- La fobia escolar y otros miedos (Dos momentos clave: el acceso a primaria y el salto a la ESO)
- Palabras que se atascan (Las claves de la tartamudez)
- Superdotados en el aula
- ¿Jornada continua o partida?
- La televisión como recurso didáctico
- No pierdas el norte (El periódico es un buen orientador profesional y personal)
- No sé vivir sin ella (Los adictos a la red de Internet)

### 3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL (12%)

- Ante la selectividad... mucha calma (El 80% de los que se presentan, aprueban)
- Así es la formación profesional
- Ciencias experimentales y de la Salud (Las carreras universitarias)
- Las carreras del Área Social, Jurídica y Económica (Las carreras universitarias)
- Las Carreras Técnicas
- Los estudios de Humanidades en seis puntos (Las carreras universitarias)
- No sé qué hacer (La toma de decisiones ante los estudios)
- Aún no he encontrado trabajo
- Presentarse en unas líneas (La búsqueda del primer empleo)
- Yo soy el que buscan (Cómo elaborar un buen currículum)
- Como superar una entrevista de trabajo
- Cara a cara (La entrevista, el último paso en la búsqueda de trabajo)

### 4. TEMAS GENERALES-ORIENTACIÓN FAMILIAR (18%)

- ¡No para de llover! (El efecto de la meteorología en el estado de ánimo)
- ¡Nos vamos de vacaciones! (Llegó el momento de cambiar de aires)
- ¿Du yuspik inglés? (El nivel de inglés de los jóvenes no llega al aprobado)
- ¿Qué es Pokémon?
- Adictos a las videoconsolas
- Aula vacía, bar lleno (Los españoles son los que más faltan a clase)
- El placer de escribir (Redescubrir las cartas personales)
- En busca de la felicidad
- Hablemos de negocios... (Técnicas de comunicación entre padres e hijos)
- Lo que se hereda, ¿no se compra? (El binomio herencia-ambiente)
- Los riesgos de internet (Es divertido, pero no es un juguete)
- Los videojuegos (Luces y sombras de un entretenimiento que fascina a los adolescentes)
- Opinan ellos (El punto de vista de los adolescentes)
- Telebasura a la vista
- Un médico peludo y cariñosos (El efecto terapéutico de gatos, perros y otras mascotas)
- ¡Mucho ojo! (Problemas de visión y fracaso escolar)
- Soy zurdo, ¿y qué?
- Cuando no llega el aire (Uno de cada cuatro bebés ya presenta síntomas asmáticos)
- El aprendizaje entra por la vista
- ¡Dame la paga! (Cómo responder a la primera demanda económica de los hijos)



- Ya no nos cuenta nada (De hijos que no hablan a sus padres)
- Mi hijo me toma el pelo (Cuando no existen normas)
- Padres desorientados (El 42% de los españoles no sabe qué hacer con sus hijos adolescentes)
- Mi hijo irá a la universidad (Tres de cada cuatro padres desean que sus descendientes alcancen el nivel máximo de estudios)
- Solo en casa (De padres e hijos que se ven a la hora de cenar)

### 5. TEMAS TRANSVERSALES (21%)

- Bicis, motos y peatones
- Comprar, comprar (El 46% de los jóvenes son adictos al consumo)
- Hoy, al teatro (Cómo poner el arte dramático al alcance de todos los escolares)
- La importancia del sueño
- Mochilas de plomo (Siete de cada diez adolescentes sufren dolor de espalda)
- Pocos años, muchos kilos (El 65% de los niños obesos también lo serán de adultos)
- Fumar a los quince
- Fumar a los trece (Los malos humos de la adolescencia)
- Hospital sin malos humos (La experiencia del Hospital Juan Canalejo como Centro Libre de Tabaco)
- Porros en el patio (Aumenta el consumo de cannabis entre adolescentes)
- Los jóvenes y el alcohol (Una mezcla explosiva que no ayuda al desarrollo físico ni al intelectual)
- ¡Cerveza para el nene! (La edad de inicio de consumo de alcohol es cada vez más precoz)
- Me veo gorda (La anorexia)
- ¡Qué flaca estás! (Aumenta los casos de anorexia en niños y adolescentes)
- ¡Me comería un buey! (Cómo detectar la bulimia)
- ¡Muévete un poco! (Los beneficios del ejercicio físico 1)
- Las niñas también juegan al fútbol (Los beneficios del ejercicio físico 2)
- ¿A qué dedica el tiempo libre? (Seis de cada diez alumnos practican deporte como actividad extraescolar)
- ¡Que bien he dormido hoy! (Las horas de sueño, la mejor medicina)
- ¡Que vienen los reyes! (Los mejores juguetes para esta Navidad)
- Sobrevivir a los Reyes Magos
- Las claves del SIDA



## ***PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO***

### **NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Dra. Pilar Arranz  
Dra. M<sup>a</sup> Luisa Herrero  
Universidad de Zaragoza

#### **PRESENTACIÓN**

En esta ponencia se resume el trabajo de investigación llevado a cabo con futuros maestros y centrado en la pretensión de contribuir a su formación en creencias y actitudes integradoras, de aceptación y de implicación profesional, hacia el alumnado con discapacidad, en este caso concreto el que presenta síndrome de Down. Las acciones llevadas a cabo, fundamentadas en la reflexión crítica y constructiva y en la revisión de anteriores investigaciones, así como los positivos y alentadores resultados que se van observando, nos conducen a proseguir en la línea de trabajo aquí descrita, intentando, no obstante, superar las limitaciones, sesgos y contradicciones que también se presentan.

#### **1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA**

##### **1.1. La Investigación Acción en Educación Especial**

Aproximarnos al concepto de investigación-acción se presenta como un ejercicio complejo, debido, entre otras razones de menor envergadura, a la variedad de experiencias llevadas a cabo y a la pluralidad metodológica. Cualquier intento de simplificación se traduciría en una minificación del mismo. No obstante, sí podemos afirmar que supone un intento de integración de la experimentación científica con la acción social, acción que, en nuestro ámbito, pretende contribuir a la mejora de práctica educativa a través de la investigación dentro de nuestras propias actividades.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la investigación-acción no es una forma de investigar sobre la enseñanza, sino de entender la enseñanza y el trabajo docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se desarrollan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. La investigación-acción puede iluminar y conducir a los profesionales de la educación (Pérez Gómez, 1991), que, como es nuestro caso, no nos resignamos a emplear el conocimiento como simple retórica o adorno intelectual. De acuerdo con Elliot (1993), separar la investigación de la enseñanza supondría separar la enseñanza del desarrollo del currículum.

A pesar de estar considerada como uno de los recursos más eficaces para el éxito de la integración escolar de los alumnos con discapacidad permanente, siempre que sea acompañada de modificaciones en las condiciones de trabajo escolar, son escasos los trabajos realizados en nuestro país utilizando esta metodología. Posiblemente, ello es debido a los serios problemas que la misma plantea, tanto a nivel de forma (disposición de tiempo para discusión y reflexión con los compañeros, y para la planificación, recogida y análisis de la información), como en



relación a la propia disposición de los posibles protagonistas de la red de investigación (docentes e investigadores de las instituciones universitarias y/o escolares). La mayoría de nosotros presentamos una excesiva resistencia al cambio, posiblemente consecuencia de nuestras concepciones y representaciones mentales acerca de la educación, asumidas en muchos casos como la práctica de un conocimiento ya prescrito y de carácter teórico y un rol docente de técnico-aplicador dependiente de expertos.

Desde nuestro punto de vista, la investigación acción como forma de investigación educativa debería estar presente como estrategia formativa en la formación, inicial y permanente, del profesorado, reconociendo asimismo la necesidad de analizar y valorar nuevos modelos que intenten superar algunos puntos débiles de la investigación-acción.

## 1.2. Representaciones mentales y pensamiento del profesor

Las denominadas representaciones mentales del profesor se corresponden con áreas de otro constructo cuyo contenido ha dado lugar a numerosos y fructíferos estudios en el ámbito de la enseñanza; nos referimos al Programa de Investigación del Pensamiento del Profesor. Desde nuestra perspectiva, la relación entre ambos conceptos es evidente:

Por una parte y de acuerdo con autores tan representativos en la materia como son Moscovici (1975 y 1976), Gilly, (1980), Le Ny, (1989), Moscovici, Mugny y Pérez (1991), las representaciones mentales, definidas como entidades de naturaleza cognitiva que reflejan en cada uno de nosotros una parte del universo, no consisten en una mera reproducción de la realidad, sino que todo proceso de representación implica la idea de una transformación. Las representaciones mentales son modelos interiorizados que la persona construye, a partir de su medio ambiente y de sus acciones sobre ese medio ambiente. Tales modelos son utilizables por cada uno de nosotros como fuentes de información e instrumentos de regulación y planificación de nuestras conductas.

En el constructo representaciones mentales se incluyen tres ámbitos: información, actitud y campo de representación. La “información” es la suma y la organización de los conocimientos sobre el objeto de representación, el conocimiento objetivo. La “actitud” expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de la representación. La noción de “campo de representación” es más compleja. En esencia, expresa la idea de una organización del contenido. La expresión es empleada como equivalente de imagen, señalando la existencia de un todo unitario (Moscovici, 1976). A su vez, la actitud se compone de tres elementos o niveles: el componente emocional, lo que sentimos; el conductual o conativo, nuestra tendencia a manifestar los pensamientos y emociones; el cognitivo, lo que pensamos, también denominado creencia (Marrero, 1991, Myers, 1991; Sarabia, 1992; Lahey, 1999; Salvador, 2003).

Gilly (1980) define las representaciones mentales de los maestros como el universo de opiniones, creencias, juicios y saberes acerca de un objeto de representación relacionado con su rol profesional. Así, dicho objeto de representación puede, lógicamente, ser muy diverso: alumnos, materias, políticas educativas....

Por otra parte, desde la perspectiva estudio del programa de investigación denominado Pensamiento del profesor, uno de los temas que ha centrado la atención de numerosos investigadores es el conocimiento de los docentes (Elbaz, 1988; Carter, 1990; Marcelo, 1995; Angulo, 1999), es decir, qué saben los docentes y la importancia que tiene, entre otros, el conocer las características de sus alumnos. Otra área de trabajo muy divulgada ha sido la denominada “teorías y creencias de los docentes”. Asimismo, es destacable la relevancia de las actitudes del profesorado como ámbito fundamental de estudio desde el programa de investigación del Pensamiento del Profesor (Barquín, 1999). Para Sola (1999) buena parte de lo que denominamos





Por lo expuesto, parece evidente la intrínseca relación entre las áreas que se incluyen en cada uno de los constructos citados, así como la interdisciplinariedad entre la Didáctica, la Sociología y Psicología de la Educación. La razón de emplear la expresión “representaciones mentales” y no “pensamiento” es debida a que bajo tal denominación se agrupan claramente las áreas del pensamiento del profesor objeto de estudio en nuestro proceso de investigación. En cambio, la referencia a “pensamiento” o incluso “conocimiento” en general, como propone Angulo (1999), puede producir ambigüedad en cuanto al contenido, ya que bajo estas denominaciones, son diversas las áreas de estudio.

### **1.3. La psicopedagogía y el alumnado con síndrome de Down**

Como es sabido, la alteración del cariotipo producido por un cromosoma extra en el par 21 (trisomía 21) y con una prevalencia relativamente elevada en el conjunto de los recién nacidos (uno de cada setecientos, aproximadamente), da lugar a que las personas con síndrome de Down, además de una serie de características fenotípicas entre las cuales se halla siempre presente, en mayor o menor grado, un retraso mental, presenten una serie de peculiaridades en su funcionamiento cognitivo (Flórez, 1991a y 1991b), las cuales deben ser tenidas en consideración desde el ámbito educativo, ya que si en la actualidad no hemos dado con las condiciones para rehabilitar las funciones cognitivas dañadas en estas personas, sí es posible implementar una pedagogía compensatoria que, en cada caso, adapte el proceso de enseñanza a sus potencialidades (funciones cognitivas menos dañadas) de modo que se puedan lograr aprendizajes significativos, tanto en referencia a los aprendizajes escolares como en otros que puedan producirse fuera del contexto estrictamente escolar. Asimismo, otros aspectos relacionados con la formación de estas personas como son los relativos a la transición a la vida adulta no deben ser descuidados en un adecuado planteamiento curricular (los lineamientos generales de los resultados más relevantes de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años y relacionadas con la psicopedagogía en personas con síndrome de Down pueden encontrarse en Arranz -2002a-, Molina y Cols. -2002- y Grupo EDI -2004-).

Si tal y como hemos descrito anteriormente, las representaciones mentales del profesorado acerca de los alumnos con síndrome de Down incluyen los conocimientos que se poseen acerca de los mismos, parece obvia la necesidad de que cualquier profesional relacionado, directa o indirectamente, con su educación tenga una formación acerca de su problemática psicopedagógica; ello repercutirá muy positivamente en un más adecuado planteamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje con estos alumnos y, no menos importante, en una mayor comprensión de sus particularidades, potencialidades y mayores dificultades.

Entendemos que lo expuesto nos conduce nuevamente a la necesidad de llevar a cabo acciones formativas de carácter práctico.

## **2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Primera fase: planificación**

#### ***2.1.1. Definición del problema: las necesidades formativas del maestro en el marco de la diversidad del alumnado (alumnos con síndrome de Down)***

Añadida a algunas de las consideraciones ya apuntadas en los apartados anteriores, una cuestión básica para la definición de la situación y eje de la investigación es el convencimiento de que el profesor es el responsable directo del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo su alumnado y, consiguientemente, la formación del docente en una escuela caracterizada por la atención a la diversidad debe ser atendida, sea cual sea la especialidad que curse. Obviamente,



dicha atención a la diversidad debe contribuir al desarrollo global de todos los estudiantes, entre los cuales pueden hallarse, lógicamente, los que presentan síndrome de Down.

Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con los más relevantes expertos en la materia, de la necesidad de docentes cualificados, tanto en la dimensión curricular organizativa como en la tutorial, puede inferirse la inclusión, durante el periodo de formación inicial, de dimensiones referentes a conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con el proceso de atención a la diversidad del alumnado. Ya el Informe Warnock (1978) recomendaba la presencia de algunos contenidos en los programas de formación inicial de todo futuro profesor: conocimientos sobre Educación Especial en general, conocimientos específicos sobre el aprendizaje y la conducta de los niños, detección de necesidades, conocimientos sobre el currículum y sobre cambios organizativos y métodos de enseñanza.

Como ya se ha señalado con anterioridad, resulta evidente que las características del trabajo docente (metodología, recursos, etc.) con alumnos que presentan síndrome de Down repercuten en el proceso de aprendizaje de éstos. De ello se deduce, a nuestro modo de ver, que la formación de este profesorado no puede quedarse en la superficialidad del denominado "conocimiento y atención a la diversidad", sino que es necesario proporcionarle una preparación que garantice un proceso de enseñanza adecuado a los estilos de aprendizaje y características de sus estudiantes, las cuales, recordemos, no van a ser las mismas en todo el grupo clase<sup>16</sup>.

En referencia concreta a la integración escolar, es patente que la progresiva incorporación de alumnos con discapacidades permanentes a las escuelas y clases ordinarias ha planteado un nuevo papel al profesor tutor. Numerosos trabajos ponen de manifiesto que las creencias y actitudes de estos profesores hacia los alumnos integrados o hacia la integración en general no son, en ocasiones, las adecuadas para facilitar el proceso de aprendizaje y la integración escolar de dichos alumnos. Como principal causa de tales carencias por parte del profesorado se ha esgrimido la falta de preparación e información. Ciertamente, hasta hace unos años (y en el caso de los maestros en ejercicio de mayor edad ocurre todavía) la mayoría de los profesores tutores adquirían sus primeros conocimientos sobre las necesidades educativas especiales cuando se encontraban en su aula con un alumno de integración. Y estas actitudes no siempre eran de aceptación, poniendo, de este modo, en serias dificultades la integración educativa y el equilibrio emocional de este estudiante, ya que, como diversas investigaciones demuestran, una actitud desfavorable por parte del profesor hacia la integración repercute tanto en una menor comprensión de las necesidades educativas especiales como en la falta de desarrollo de nuevos planteamientos didácticos, que no sólo beneficiarían al alumno integrado, sino al grupo-clase en general, mejorando, en consecuencia, la calidad educativa. Igualmente, so numerosos los autores que se muestran coincidentes en la necesidad de trabajar las creencias y actitudes de los futuros maestros hacia la integración escolar ya durante la formación inicial (Pelechano, 1991; García Sánchez y cols., 1992; Jiménez y Vilá, 1997; Muntaner, 1999; Forner, 2000, Arranz, 2002b y 2003).

Algunas partes de la propuesta formativa de Muntaner (1999) nos resultan adecuadas en general, aunque, a nuestro modo de ver, resulta más correcta la referencia a "formación y/o afianzamiento en actitudes adecuadas" que la de "cambio de actitudes", expresión empleada por el autor, ya que en ocasiones nuestras actuaciones se concretarán en favorecer la consolidación de actitudes, por no considerarse éstas prejuiciosas o inadecuadas. Un aspecto de la formación al

<sup>16</sup> En el trabajo aquí presentado nos hemos centrado en la atención educativa a alumnos con síndrome de Down, lo cual no sirve sino de punto de referencia, puesto que muchas de las áreas abordadas (aceptación de la diferencia, valoración de sus posibilidades, expectativas reales y funcionales, etc., etc.) son coincidentes con otros grupos. En el supuesto caso de atender a otras necesidades específicas, las necesidades se incardinarian en una línea general de actuación muy semejante. Estas reflexiones son válidas también para la actuaciones en formación permanente.



que la mayoría de los expertos dan notabilísima relevancia es el relativo al desarrollo del pensamiento reflexivo. Al respecto y de acuerdo con Forner (2000), apuntamos la necesidad de incluirlo con mayor protagonismo en la formación inicial del maestro. Adaptando la propuesta de Muntaner (1999) respecto de la cuestión reseñada -formación en actitudes- y teniendo en cuenta otras aportaciones y nuestra propia perspectiva teórico.práctica en el tema, un programa para maestros que contemple el ámbito de las necesidades educativas puede concretarse del siguiente modo:

- Información
  - Conocimiento de las necesidades educativas especiales
  - Legislación específica
  - Introducción de procesos de innovación didáctica
  - Estrategias para el desarrollo del currículum
- Formación didáctico-organizativa
  - Capacitación para el trabajo en equipo
  - Capacitación para el cambio metodológico y organizativo
  - Desarrollo de destrezas y habilidades didácticas
- Formación en actitudes
  - Sensibilización hacia todo tipo de diversidad
  - Desarrollo o consolidación de actitudes positivas hacia la posible diversidad del alumnado, en cuanto a todo tipo necesidades educativas especiales se refiere
- Desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y constructivo en torno a la teoría y práctica de la Educación Especial

En resumen, cabe afirmar que la formación del maestro generalista o de área debe incluir, con el protagonismo y rigor que merece, una serie de conocimientos y competencias que faciliten al desarrollo de un profesional cuyas improntas sean: el dinamismo, la innovación, la creatividad, la reflexión y la crítica constructiva, además, lógicamente, del conocimiento, respeto y disposición profesional hacia la diversidad y/o individualidad del futuro alumnado. Asimismo, no hay que olvidar que nos hallamos en el proceso de la necesaria adecuación de las titulaciones de maestro a las características del Espacio Europeo de Educación Superior. Cabe esperar que la formación para facilitar una adecuada atención educativa a la diversidad no sea obviada en las titulaciones resultantes.

### ***2.1.2. Referencias para el plan de actuación***

Es preciso dar la relevancia que merece a la influencia directa de nuestro trabajo cotidiano en esta primera fase de definición del problema y planificación de acciones que diesen respuesta a cuestiones iniciales como “¿qué debemos hacer?, ¿con quiénes podemos contar?, ¿dónde?, ¿cuándo?...”:

- Por una parte, la reflexión acerca de nuestra respectiva docencia en la materia troncal denominada “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial”, presente en los planes de estudios de todas las especialidades de Magisterio y segmentada en nuestra universidad en las



asignaturas “Bases Pedagógicas de la Educación Especial” y “Bases Psicológicas de la Educación Especial”, respectivamente, nos conducía a reafirmarnos en la necesidad de contribuir a crear en los futuros docentes representaciones mentales de aceptación de la diversidad de su posible futuro alumnado. La superación de algunos prejuicios y creencias erróneas respecto a las discapacidades permanentes se nos presentaba como un objetivo imprescindible en las citadas asignaturas.

- Por otra parte, la trayectoria investigadora en el ámbito de la Educación Especial, en este último caso con algunas líneas de trabajo centradas en aspectos psicopedagógicos de las personas con síndrome de Down (Herrero, 2001 y 2003, Arranz, 2002b y 2003), nos condujo a observar que los resultados de una serie de investigaciones reflejaban de forma preclara, desde nuestro punto de vista, una necesidad de formación por parte de los docentes respecto a conocimientos, creencias y actitudes en torno al alumnado con la citada discapacidad cognitiva.

En concreto, los estudios que nos sirvieron como referencia, tanto para objetivizar las necesidades de formación como para planificar y concretar cada uno de los planes de acción fueron las siguientes:

- El trabajo llevado a cabo por García Sánchez y Cols. (1992) con estudiantes de Magisterio de diferentes especialidades y cursos. Aunque el objeto de esta investigación no hacía referencia explícita a los alumnos con síndrome de Down, supuso el primer intento riguroso en la formación en actitudes de futuros docentes hacia las personas discapacitadas como forma de favorecer una más eficaz escolarización de alumnos discapacitados en el aula ordinaria.

- Los resultados obtenidos por Petty y Sadler (1996) identificando una serie de factores que podían influir sobre el resultado de la integración total de niños con síndrome de Down en las escuelas primarias avanzadas, analizando el conocimiento del profesorado, sus actitudes y expectativas, así como el nivel de apoyo y las necesidades que percibían los profesores.

- El estudio realizado por la National Down Síndrome Society de E. E. U. U. (Wolpert, 1996), acerca de la inclusión en colegios ordinarios, sus efectos sobre niños con síndrome de Down y el grado de satisfacción de padres y profesores. En los resultados de este trabajo se hace referencia a la formación del profesorado.

- La investigación iniciada por Herrero en 1998 (Herrero, 2001 y 2003) referida a la problemática educativa con los alumnos de integración en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Los resultados obtenidos por Arranz (2002b) en una investigación cuyo marco fue precisamente la Comunidad Autónoma de Aragón. El objeto del estudio empírico fue doble, ya que, por una parte, se conocieron las representaciones mentales de los maestros en ejercicio y en formación; por otra parte, se analizaron las carencias de formación al respecto en ambos grupos de población.

- La investigación realizada por Liesa (2002) y en cuya dirección participó la doctora Herrero (en coordinación con la doctora Medrano).

### ***2.1.3. Objetivos y actuaciones***

#### **a. Objetivos/hipótesis de partida**

Partiendo de la hipótesis de que es posible contribuir a la formación de representaciones mentales en el futuro maestro acerca de un campo de representación concreto, en este caso el



alumnado con síndrome de Down (representaciones mentales relacionadas con la aceptación y la implicación profesional), el objetivo a corto plazo de nuestra actuación se concretaba en incidir sobre el componente “información” y “creencia objetiva”, es decir, saberes, conocimientos, de modo que se abordase de forma indirecta la dimensión cognitiva de la actitud, otro de los componentes de la representación mental.

El objetivo a largo plazo era que este más positivo universo de opiniones, juicios y valores acerca del posible futuro alumnado con síndrome de Down se extendiese y generalizase a otras discapacidades y, posteriormente, se evidenciase en el trato directo de los futuros maestros con personas que presentasen alguna discapacidad.

De este doble objetivo se infería el logro a largo plazo: una mejor en la práctica educativa por parte de los egresados una vez accediesen a un puesto docente o relacionado con el ámbito educativo.

### **b. Participantes en la investigación**

El marco central desde el cual se han planificado y desarrollado la mayor parte de las actividades del proceso de investigación aquí presentado ha sido la propia Universidad de Zaragoza. Dado que el proyecto, en su mayor práctica totalidad, se centraba en la formación inicial del maestro, los centros en los cuales se imparte dicha formación (maestro en diferentes especialidades) y, consiguientemente, sus estudiantes han tenido un protagonismo central:

- Concretamente, han participado estudiantes de segundo y tercer curso de Magisterio de las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, así como estudiantes de los mismos cursos de la Facultad de Educación de Zaragoza. Hay que subrayar que entre estos estudiantes no había futuros maestros de Educación Especial ni tampoco de Audición y Lenguaje, puesto que, como se ha reseñado con anterioridad, se trataba de contribuir a la sensibilización y formación acerca de la discapacidad en futuros docentes que no hubiesen tenido en cuenta esta formación en la elección de sus estudios. Las especialidades de maestro que cursaban los estudiantes eran diversas: principalmente futuros docentes especialistas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Lengua Extranjera. El grupo de participantes ha estado constituido por los que habitualmente acudían a clase presencial en las asignaturas “Bases Psicológicas de la Educación Especial” y “Bases Pedagógicas de la Educación Especial”. En cada uno de los grupos, la media de alumnos que asistían a clase se situaba en torno a cuarenta. Ello da muestra del elevado número de estudiantes que han participado en las acciones desarrolladas.

- Un escaso número de maestros noveles ha tomado parte en la actividad denominada “grupo de discusión de las jornadas de psicología”, puesto que se les dio cabida en dichas jornadas. El número de total asistentes a este grupo de discusión fue de veinticinco.

- Por otra parte, además de las propias investigadoras implicadas en este proyecto, han participado en algunas partes del mismo otros profesionales, en unos casos pertenecientes al personal docente/ investigador de nuestra universidad y, en otros, a instituciones como la Asociación síndrome de Down de Huesca, estrecha colaboradora en algunas de las actividades llevadas a cabo.

### **c. Planes de acción**

El plan de acción no se quedó reducido a una sola actividad, sino que estuvo (y así continúa en la actualidad) conformado por una serie de realizaciones que, muy sucintamente, describimos:



**c.1. La ampliación y transformación en curso (debido a su número de créditos) un seminario sobre síndrome de Down**, que en 1999 y por iniciativa de la profesora Herrero había comenzado a ofertarse al alumnado de tercero de Magisterio de las titulaciones de maestro presentes en la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Física). Se estimó conveniente extender la oferta al alumnado de segundo curso, con la pretensión de favorecer y dar continuidad no sólo al propio curso, sino también a grupos de trabajo e investigación. La voluntaria asistencia al curso ha estado limitada a cincuenta participantes. Los seis créditos de duración del curso han estado distribuidos del siguiente modo:

- Dos créditos teóricos, de adquisición de conocimientos mediante lecturas seleccionadas con posterior reflexión, reflejada en debates y trabajos escritos.
- Cuatro de carácter práctico, dos en intervención directa realizada bajo supervisión de los responsables del curso y los otros dos en prácticas de observación y codificación de las sesiones de intervención previamente grabadas.

El programa del curso abordaba los siguientes contenidos:

- Desarrollo general psicoevolutivo de las personas con síndrome de Down
- Aspectos cognitivos
- El lenguaje en el síndrome de Down
- La escolarización
- Aprendizajes escolares básico: lectura, escritura y aritmética
- Música y Nuevas tecnologías
- La familia del alumno con síndrome de Down
- Preparación prelaboral y acceso al mundo del trabajo
- El rol de adulto

El curso se desarrolló a lo largo del periodo lectivo universitario, iniciándose a finales de octubre y concluyéndose hasta la tercera semana de junio. Las sesiones reintervención tuvieron lugar en la Asociación Down de Huesca.

**c.2. Taller sobre respuestas educativas al alumnado con necesidades educativas específicas en la etapa de Educación Primaria** (Arranz y Herrero, 2003). Este taller se llevó a cabo en el marco de las XVI Jornadas de Psicología celebradas en Huesca y destinadas principalmente a maestros noveles y futuros maestros. En el taller se abordó el tema de las creencias y actitudes del profesorado hacia la discapacidad y cómo lograr su modificación en el caso de no ser integradoras. Asimismo, se abordaron posibles estrategias metodológicas en el aula ordinaria que, llevadas a cabo por el profesor, favoreciesen la aceptación de los alumnos discapacitados por parte de sus compañeros.

**c.3. Observación reflexiva y crítica por parte de los estudiantes de Magisterio durante sus respectivos periodos de Prácticas I** (en segundo curso), II y III (en tercer curso) que eran autorizados por cada una de nosotras. Con objeto de favorecer la reflexión acerca de diversos aspectos didácticos o/y organizativos que, pudiesen influir, positiva o negativamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo emocional de los alumnos con discapacidad, en la primera reunión y tras la oportuna explicación se proporcionaba a los futuros maestros una guía de observación. Semanal o quincenalmente, en función del periodo y tipo de Prácticas, se llevaba a cabo una puesta en común en la que se exponían y debatían las aportaciones y reflexiones de cada participante.



**c.4. Lecturas, debates y reflexiones en la dinámica de la asignatura “Bases Pedagógicas de la Educación Especial”.** Los estudiantes de Educación Física y Lengua Extranjera de la Facultad de Educación de Zaragoza matriculados en la asignatura mencionada realizaron la lectura de una obra entre varias ofertadas. Los contenidos de las obras ofrecían información relativa a aspectos psicopedagógicos sobre las personas con síndrome de Down. Los participantes contestaron anónimamente a un cuestionario y posteriormente se les solicitó reflexionar por escrito acerca de la posible contribución de la lectura a su formación como futuros maestros.

**c.5. Debate y reflexión conjunta en trabajo de taller** en el marco de las XVII Jornadas de Psicología celebradas el pasado mes de diciembre en Huesca sobre las ideas más significativas que habían surgido a lo largo de las ponencias y mesas redondas desarrolladas en torno al tema “El reto de la independencia en las personas con síndrome de Down”. Los participantes en el grupo en el que se realizó el posible efecto de la información y contacto con adultos trisómicos era de 25 personas, algunas de las cuales eran maestros noveles; los restantes cursan segundo o tercero de Magisterio en las especialidades de Infantil, Primaria o Educación Física.

#### **d. Metodología utilizada e instrumentos**

Además del propio proceso de investigación-acción, la selección de centros para algunos de los procesos y la amplia muestra utilizada nos ha permitido llevar a cabo una cuantificación de parte de los datos obtenidos, así como una posible generalización de los mismos, al someterlos un minucioso proceso de análisis.

La observación, el diario y los registros anecdóticos realizados por los futuros maestros, así como los cuestionarios, las entrevistas, y el análisis de documentos analizados se han presentan como instrumentos útiles para la recogida de información. El propósito era obtener una base fiable sobre el proceso de la acción, sus efectos, sus circunstancias y limitaciones, para seguidamente realizar una introspección crítica.

## **2.2. Primeros resultados**

A la vista de los resultados obtenidos, a partir del análisis y reflexión de la información disponible tras el desarrollo de las diferentes acciones desarrolladas y a través de los distintos instrumentos empleados en las mismas, puede inferirse, que los efectos de las acciones implementadas, a pesar de las limitaciones, han sido muy positivos en líneas generales y de notable utilidad para la posterior reflexión y evaluación formativa. Sucintamente, pueden resumirse del siguiente modo:

- Las actuaciones han desarrolladas con escasas variaciones respecto al plan inicial, que lógicamente atendía al principio de la flexibilidad.
- Algunos de los resultados positivos son claramente objetivables, lo cual refuerza la continuidad de este proyecto.
- La inclusión de contenidos referidos a creencias y actitudes hacia la diversidad en la materia troncal “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” la valoramos como notablemente enriquecedora; ello resulta además muy alentador, ya que se trata de innovaciones que no requieren una inversión extra de tiempo por parte de nuestros ya académicamente sobrecargados alumnos de Magisterio.



- Durante la fase de reflexión y evaluación posterior a la actividad de alumnos en Prácticas escolares, hemos constatado la necesidad de participación de los maestros en ejercicio, tutores de nuestros estudiantes, cuyas aportaciones contribuirían a una efectiva triangulación de la información obtenida. Es ésta una cuestión de muy difícil solución, ya que no podemos demandar a estos maestros tutores una participación e implicación en nuestro proceso de investigación-acción mientras continúen manteniéndose las actuales condiciones en que llevan a cabo su labor, tanto docente como de formación permanente. En aisladas ocasiones hemos contactado con algún maestro que se ha mostrado dispuesto a este añadido a su carga laboral, ya excesiva.
- La inversión de tiempo extra en nuestro trabajo también se contempla como una circunstancia negativa, ya que no contamos con apoyo extra de ningún tipo para poder llevar a cabo este proyecto.
- No obstante, los resultados nos han conducido a sugerir nuevos planteamientos que posibiliten una nueva planificación superadora de la anterior:
  - Por una parte hemos iniciado un estudio en el que está presente el alumnado de Magisterio de diferentes universidades españolas (Arranz, Herrero y Cols., 2003), con objeto de conocer y analizar las representaciones mentales de los maestros en formación en relación con necesidades educativas específicas (síndrome de Down, Discapacidad auditiva, sobredotación intelectual, así como sus intereses y preferencias en torno a las necesidades educativas en general.
  - Por otra parte, hemos planificado una serie de acciones para el segundo cuatrimestre del presente curso 2004-2005, algunas de las cuales son coincidentes con las realizadas en el curso anterior.
  - La valoración de los resultados de estas dos propuestas, en caso de confirmas nuestras hipótesis de partida, nos llevaría a propuestas más exhaustivas en el marco de los planes de estudio de grado y postgrado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, F. (1999): "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- ARRANZ, P. (2002a): *Niños y jóvenes con síndrome de Down*. Zaragoza: Egido Editorial.
- ARRANZ, P. (2002b): "Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación". En MOLINA, S. (Coord.): *Psicopedagogía del síndrome de Down* (pp. 299-353). Granada: ARIAL.
- ARRANZ, P. (2003): "Educación y diversidad: propuesta para una más adecuada formación del profesorado en relación con la educación de alumnos con síndrome de Down". En BUISÁN, C.; FREIXA, M.; PANCHÓN, C. Y PAULA, I. (Coords.): *Educación y diversidades: Formación, Acción e Investigación* (pp. 456-462). Universidad de Barcelona: epartamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación e I.C.E.
- ARRANZ, P. y HERRERO, M. L. (2003): "Taller sobre respuestas educativas al alumnado con necesidades específicas en educación primaria". XVI Jornadas de Psicología: *La diversidad como factor de enriquecimiento personal*. Huesca



- BARQUÍN, J. (1999): "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". En PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid: Akal.
- CARTER, K. (1990): "Teachers' knowledge and Learning to teach". En HOUSTON, R. (Ed.): *Handbook of Research on teacher Education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores". En VILLAR, L. M. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.87-95). Alcoy: Marfil.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FLÓREZ, J. (1991a): "Cerebro y aprendizaje. Una aproximación psicológica". En FLÓREZ, J. y TRONCOSO, M. V.(dirs.): *Síndrome de Down y Educación* (pp. 5-26). Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona: Salvat Editores.
- FLÓREZ, J. (1991b): "Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down" En FLÓREZ, J. y TRONCOSO, M. V.(dirs.): *Síndrome de Down y Educación* (pp. 37-56). Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona: Salvat Editores.
- FLÓREZ, J. (1994): "Patología cerebral en el síndrome de Down: aprendizaje y conducta". En V. V. A. A.: *El futuro empieza hoy* (pp. 27-39). I Jornadas sobre el síndrome de Down. Asociación para el Síndrome de Down de Madrid. Madrid: Pirámide.FORNER, A. (2000): "Investigación educativa y formación del profesorado". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.; GARCÍA CABERO, M.; GARCÍA GONZÁLEZ, M .J. y RODRÍGUEZ BRAVO, C. (1992): "Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales". *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 3: 15-55..
- GILLY, M. (1980): *Maitre-élève. Rôles institutionnels et representations*. París, Presses Universitaires de France.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, D. (1988): *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y sus instrumentos*. Barcelona: Alertes.
- GRUPO E.D.I. –EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD- (MOLINA, S. -Dir.-; ALVES, A.; ARRANZ, P.; LIESA; SORIANO, J.; VIGO, B. y VIVED, E. (2004): *Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- HERRERO, M. (2001): "Problemática Educativa en la ESO con alumnos de integración". *Primeras Jornadas Aragonesas sobre síndrome de Down*. Huesca 2001
- HERRERO, M. L. (2002): "La práctica de la observación sistemática". En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría* (456/99-456/106). Barcelona: Praxis.
- HERRERO, M. L. (2003): "Problemática educativa en la E.S.O con alumnos de integración". *Anuario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia ANNALES*, 243-267. Barbastro (Huesca).
- JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1997). "Atención a la diversidad y formación del profesorado. Apuntes para reflexión". En *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol 1 (1), 33-48.
- LAHEY, B. B. (1999): *Introducción a la Psicología*. (6ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- LE NY, J. F. (1989): *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.



- LIESA, M. (2002): *Potenciación del aprendizaje estratégico y de habilidades sociales de los niños con necesidades educativas especiales (síndrome de Down) en su integración en Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Zaragoza.
- MARCELO, C. (1995) (2ª ed.): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARRERO, J. (1991): "Teorías implícitas del profesorado y currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 197: 66-69.
- MOSCOVICI, S. (1975): *Introducción a la Psicología social*. Barcelona: Planeta.
- MOSCOVICI, S. (1976): *Le psychanalyse, son image et son public*. (2ª ed. revisada). París: Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, S.; MUGNY, G. y PÉREZ, J. A. (Eds.) (1991): *La influencia social inconsciente*. Barcelona: Anthropos.
- MUNTANER, J. J. (1999): "Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- MYERS, D.G. (1991): "Conducta y actitudes". En MYERS, D. G.: *Psicología social* (pp. 45-75). Madrid: Médica Panamericana.
- PELECHANO, V. (1991): "Valoraciones psicopedagógicas y sociofamiliares". En BARROSO, E. (dir.): *Respuesta educativa ante la diversidad* (pp. 267-296). Salamanca: Amarú.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991): "Investigación y currículum". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- PETTY, H. y SADLER, J. (1996): "The integration of children with Down syndrome in mainstream primary schools: Teacher knowledge, needs, attitudes and expectations". En *Down Syndrome: Research and Practice*, 4 (1): 15-24.
- SALVADOR, F. (2003): "Actitudes ante la discapacidad". En BUISÁN, C.; FREIXA, M.; PANCHÓN, C. Y PAULA, I. (Coords.): *Educación y diversidades: Formación, Acción e Investigación* (pp. 328-335). Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- SARABIA, B. (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de actitudes". En COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B. Y VALLS, E.: *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- SOLA, M. (1999): "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional". En PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- WARNOCK, M. (1978): *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationery Office.
- WOLPERT, G. (1996): *The educational challenges inclusion study*. National Down Syndrome Society. New York.1



## CONFERENCIA

### Jóvenes, entornos conflictivos y educación

Javier Elzo  
Universidad de Deusto

El título de esta conferencia nos evoca, aún sin quererlo, una especie de tesis implícita y asumida mayoritariamente por la sociedad no reflexiva y que se podría resumir así: *la correlación "jóvenes y violencia" es algo evidente, especialmente cuando hay drogas por medio, y ante la crisis de la familia y la masiva presencia de la violencia en la televisión solo nos queda la escuela para tratar de enderezar el tema.* En esta conferencia voy a tratar de reflexionar sobre algunos aspectos de esa afirmación, incidiendo, al final, en lo que la educación debe propugnar.

Estas serán algunas cuestiones tratadas:

1º. En nuestra sociedad actual probablemente hay menos que la que teníamos hace treinta años o cuarenta años. Mi hipótesis, en esta dimensión diacrónica señalaría, por un lado, que hoy la sensibilidad social ante la violencia es mayor que la existente hace 30 años, lo que hace también, que los adolescentes, como víctimas o agredidos, soporten más difícilmente toda burla, menosprecio y maltrato psicológico, mientras que hoy los actos violentos, aunque en menor número que antaño, lo repito, pueden sin embargo ser más graves en su dimensión física, el límite siendo menos claro entre la violencia tolerable y la intolerable, la violencia "correcta y la incorrecta", la permisible y la rechazable para el agresor o victimario como para el agredido o víctima.

2º. Se habla mucho de jóvenes violentos pero poco de jóvenes violentados o si se quiere de jóvenes objetos de violencia. En muchos casos los agresores son también otros jóvenes, pero en no pocos casos son personas adultas (padres incluidos, sin olvidar algunos profesores aunque aquí la tendencia se ha invertido). Tan importante como lo anterior es señalar que la correlación "jóvenes-violencia" no deja de ser un constructo social, inexacto e injusto. No solamente porque todos, ni la mayoría de los jóvenes sean violentos, sino porque está lejos de haberse demostrado que los jóvenes son más violentos que los adultos. Otra cosa es que sus manifestaciones violentas sean más ruidosas, manifiestas y mediatizadas que las de los adultos. Y menos sibilinas.

3º. Presentaré algunas cifras oficiales, pocas, de violencia asociada a menores y quizás, cifras muestrales, referidas a jóvenes.

#### Menores detenidos en España

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Menos de 14 años	3.303	3.663	3.052	3.685	3.885	2.766
14 y 15 años	5.095	5.163	4.587	6.027	7.040	7.660



16 y 17 años	12.831	13.123	11.398	13.489	14.931	17.252
Total	21.229	21.949	19.037	23.201	23.856	27.678

Fuente: Ministerio de Interior.

4º. Es difícil delimitar cuales son los “entornos conflictivos”. Puede haber sorpresas. En un reciente Congreso sobre violencia juvenil en Valencia, y pensando en el futuro, apunté estos:

- El ámbito de la emigración. Pero, 1º: necesitamos ir mas allá de datos estadísticos censales y oficiales para avanzar algo mas sobre la correlación emigración / violencia... y 2º: que si tal correlación se diera habría que controlar si no estamos ante una correlación espuria neutralizando para ello la variable integración social de la familia de origen y después, mediante análisis rigurosos, determinar si la correlación realmente explicativa no se decanta más por la integración sociocultural que por el origen geográfico del joven violento.
- La violencia relacionada con las noches de alcohol y drogas, dado el aumento del consumo y la persistencia en el trastruque de los husos horarios, exige un tratamiento propio.
- Lo que vengo denominando violencia gratuita (ver mi texto “*La violencia juvenil: modalidades, diagnóstico sociológico y elementos de prevención*” (páginas 297-318) en Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Eds.), “Pacificar violencias cotidianas”. Departamento de Cultura y Turismo. Gobierno de Aragón. 506 páginas. Zaragoza 2.003), término que no tengo inconveniente en revisar si fuera preciso, por ejemplo por el de inespecífico. En todo caso creo que seguirá siendo importante esta modalidad de violencia, aparentemente inexplicable, en jóvenes “que tienen de todo” pero que siempre quieren más, que no saben qué hacer con lo que tienen, que lo que quieren lo quieren al momento y que no toleran ninguna dilación al respecto. ¿Violencia de frustración?. Pero, a la postre, todas son violencias de frustración de algo
- No se hasta donde llega la importancia de las bandas juveniles, pero si alguna modalidad de violencia requiere, de forma prioritaria y prácticamente exclusiva la actuación policial es esta. Aquí no vale eso tan socorrido de que “lo que hace falta es más educación” y trasladar a la escuela cuestiones que escapan a su competencia.
- Lo que sucede en el interior de muchas familias y de muchas aulas escolares, por su cotidianidad y falta de transparencia.

5º. Al hablar de prevención habrá que delimitar de qué modalidad de violencia estamos hablando: de signo racista o xenófoba, revolucionario-nacionalista, antisocial, sexual, gratuita, sin olvidar la familiar y escolar. De todas formas, vengo sosteniendo que más del 90% de las manifestaciones de violencia juvenil responden a tres grandes capítulos: 1º como consecuencia, concomitancia o causalidad en relación a situaciones de marginación social. 2º: consecuencia de algún tipo de fundamentalismo y 3º toda reacción no controlada, proveniente de una frustración, de una disociación entre “objetivos y medios”, de la instauración de un sistema de valores en el que el goce de lo deseado no puede ser diferido, mucho menos cuestionado, etc.

Las situaciones de marginación social se previenen, hasta donde sea posible, mediante la eliminación de la injusticia social, mediante la lucha contra la exclusión social. Es un problema, en última instancia de orden político, salvo que hayamos dimitido en favor del Mercado como único referente de acción social. No se puede pedir a la educación ni al sistema educativo, aún al mejor y más dotado en cantidad y calidad, que resuelva problemas que son anteriores y previos a la educación. No se puede pedir a la educación, como se soñó en la década de los sesenta con la teoría de la igualdad de oportunidades, que ella resolviera las desigualdades sociales. Pero los



otros dos capítulos explicativos de las manifestaciones de violencia juvenil tienen mucho que ver con la educación, en el sentido más amplio del término.

6º. En lo que a la modalidad formalizada de educación que, en gran medida, coincide con la enseñanza reglada, mas allá de cuestiones de fondo (¿cual es objetivo primero de la enseñanza reglada?, en la realidad, no en los idearios, por supuesto) y de cuestiones técnicas de asignación de recursos, temas en los que no puedo entrar, sugiero unos valores a propugnar desde la educación. Cabe hacer una lista casi interminable. Me limitaré a tres, especialmente el tercero, no porque sea necesariamente el más importante sino porque es el menos tratado y el más novedoso en estos tiempos de mayor pluralismo cultural en nuestra vida cotidiana.

*La tolerancia activa.* Es preciso distinguir la tolerancia activa de la tolerancia pasiva, sin olvidar la necesaria intolerancia. La tolerancia activa presupone el respeto profundo a la diferencia, a los proyectos del "otro". Más aún presupone una actitud de comprensión del distinto, esto es una actitud de comprender al distinto desde dentro, desde sus propias ecuaciones personales, sociales, culturales etc., al menos hasta donde sea posible "ponerse en la posición de otro".

La tolerancia pasiva equivale a la indiferencia, es esa aceptación del término tolerancia que significa indulgencia, condescendencia con algo o alguien que, en el fondo se rechaza o no se acepta, pero cuya presencia "se tolera".

Pero bajo capa de tolerancia además del indiferentismo, podemos impedir que aflore la necesaria intolerancia ante determinados comportamientos o ideas. Hay que ser intolerante ante el indiferentismo, ante la exclusión social en razón de la raza, etnia, género, religión, proyecto político, etc. Hay que ser intolerantes ante la legitimación de la violencia para la consecución de objetivos políticos, sean estos los que sean, personales o colectivos, y defendidos por quienes sean, a salvo de la violencia ejercida desde el estado de derecho.

En este orden de cosas, hay que recordar que no es cierto que toda idea sea válida con tal de ser manifestada y defendida por procedimientos no violentos. Este planteamiento, amen de olvidar que puede haber una violencia estructural, quiero decir una violencia que se manifiesta en la propia estructura social, no tiene en cuenta que hay ideas que son ya criminógenas en tanto atentatorias, de formas diversas, a la dignidad de la persona. Todos están de acuerdo en situar aquí las ideas racistas, xenófobas, las que exculpan, cuando no propician, la exclusión social por razón de género, clase social, etnia, raza, religión, etc. Pero pienso que hay que dar un paso más. En una sociedad plural, donde las personas tienen cosmovisiones y proyectos de vida distintos, hay que ser intolerante ante toda pretensión holista de dar cuenta unívoca de la realidad como si esa fuera la única forma de entenderla, arrojando a las gehenas del infierno al que no comulgue con las mismas. No hay verdades absolutas, lo que tampoco quiere decir, como he señalado más arriba, que todo vale. Quiero decir que toda afirmación de verdad absoluta al final es dictatorial, máxime en una sociedad como la occidental donde el pluralismo axiológico es muy notable. Olvidar este principio es caer en los fundamentalismos de signo religioso, nacionalista, étnico, político o de lo que se quiera, lo que no quiere decir, evidentemente que todo proyecto religioso, político, nacional o étnico sea rechazable. Es su carácter de absoluto, de verdad única, de identidad totalitaria y excluyente del "otro" lo que me parece cuestionable, ya desde la formulación. Hay que establecer de una vez por todas que la verdad la vamos construyendo día a día. De ahí no se colige que todo valga. De ahí se concluye que nadie posee la verdad absoluta sencillamente porque los proyectos de vida son diversos. Es en los proyectos de vida en los que perentoriamente hay que incidir, pero incluyendo en la socialización o educación de los niños, adolescentes y jóvenes, el principio de relatividad (no relativismo) en los propios proyectos. Al final sostendría que hay una, y sola una, verdad absoluta: la que propugna el carácter inalienable de los derechos de la persona humana.



La conjunción del ejercicio de la tolerancia activa, rechazando el indiferentismo y la práctica de la intolerancia ante lo intolerable me parecen condiciones "sine qua non" para una sociedad pluralista y abierta como la nuestra, en la que el respeto a la diferencia no conlleve a departamentos estancos en tribus separadas, por un lado o al guardián universal, que solamente de cuenta de sus actos a su dios y a su electorado, por el otro.

*La solidaridad.* Es una vuelta de tuerca más a lo anterior. Hay que dar un salto de la tolerancia activa a la solidaridad. Muchas veces he dicho también que un rasgo central de los jóvenes de hoy es el de su implicación distanciada respecto de los problemas y de las causas que dicen defender. Incluso en temas frente a los cuales son adalides, como el ecologismo y el respeto por la naturaleza por señalar un caso paradigmático, no puede decirse que conforme, salvo en grupos muy restringidos, un campo de batalla, una utopía sostenida en el día a día, en la acción libremente decidida a la hora de ocupar las preocupaciones y el tiempo disponible. Siempre he pensado que en la utilización del tiempo libre durante los fines de semana el problema mayor no está (aunque también) en la ingesta abusiva y compulsiva de alcohol y otras drogas con las consecuencias sabidas, sino en una especie de autismo social, que los deja tirados al día siguiente para hacer algo de lo que dicen que es fundamental en la vida y que solamente puede llevarse a cabo durante las horas diurnas. Por eso he insistido, y lo repito aquí, que en los actuales jóvenes hay un hiato, una falla, entre los valores finalistas y los valores instrumentales. Los actuales jóvenes invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas, (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad etc.) pero presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el gran riesgo de quedarse en un discurso bonito. Me refiero al déficit que presentan en valores tales como el esfuerzo, la auto-responsabilidad, el compromiso, la participación, abnegación (que ni saben lo que es), el trabajo bien hecho, etc. En definitiva en la solidaridad.

Se ha dicho, y con razón, que la sociedad actual se ha hecho muy individualista. Cada cual va a lo suyo y aunque el término solidaridad está muy de moda de hecho lo que prima es el individualismo, cada uno para sí. Si la persona humana se percibe a sí misma como mero sujeto de derechos el riesgo de autismo social es evidente. Pero no tendría porque ser así necesariamente, pues la filosofía de los derechos humanos si se hubiera vehiculado en lo que de más profundo tiene, a saber, una serie de valores inherentes a defender, propugnar y promover, en toda persona humana, precisamente por su condición de persona, conlleva una base de fraternidad universal innegable. Es lo que para algunos conforma una de las bases para una moral de mínimos o sustrato para una ética civil. A partir de ese momento es posible pasar de una situación de individualismo a una situación de autonomía consensuada. Entiendo por autonomía consensuada la fórmula que en la sociedad actual, pluriforme y con una gran diversidad nómica, pueda, respetando este carácter pluriforme, ir más allá del mero individualismo, sin caer por otra parte en tribus por afinidades emocionales, sociales, étnicas, religiosas, políticas, etc. que sean excluyentes de los diferentes, de los "otros".

Se habrá comprendido que me estoy refiriendo a esa otra carencia importante en nuestra sociedad consistente en la gran dificultad de conjugar y asumir la diversidad nómica y de proyectos de vida presentes en nuestra sociedad, con el respeto a las personas que los encarnan sin caer, por otra parte, en compartimentos estancos, en razón de esas mismas diferencias. Solo la asunción de una solidaridad, mas allá, de las afinidades selectivas, incluso propugnando ideales universales, puede dar cuenta de esta situación. En el País Vasco sabemos algo de esto cuando nos enfrentamos, todavía de tapadillo, todo hay que decirlo, a la sociología de las víctimas y de las torturas.



*La espiritualidad.* Ignacio Sotelo inicia su contribución al colectivo “Formas modernas de religión” señalando que “el pensamiento ilustrado diagnosticó el futuro de la religión: su desaparición. Sin embargo, continua Sotelo, el análisis sociológico actual y los análisis de otras ciencias sociales han demostrado el incumplimiento de este pronóstico”<sup>17</sup>. En efecto hace tiempo ya que la secularización ha mostrado sus límites. El binomio “religiosidad versus secularidad” o, si se prefiere, “tradicción ligado a religión” versus “modernidad ligado con secularidad”, no soporta el veredicto de los hechos. La cuestión religiosa, incluso limitándonos al ámbito occidental, exige otros planteamientos para su cabal comprensión.

En España la cuestión religiosa todavía no se ha desembarazado de la memoria histórica del nacional catolicismo. Además la fortísima secularización que ha tenido lugar en España, en un brevísimo espacio de tiempo, no ha facilitado la lectura sosegada de la dimensión religiosa o espiritual. Pero la cuestión religiosa va a tener en el futuro inmediato urgencia y cotidianidad insospechadas hace no más de 10 años. No pienso solamente en la cuestión del Islam y su relación con la cultura moderna, en el famoso choque de civilizaciones de Huntington y en la lectura fundamentalista que algunos hacen del Islam, sin olvidar la añoranza y los deseos de vuelta del estado de cristiandad en no pocos cristianos, católicos y protestantes. Estoy pensando, también en la proliferación de mezquitas (que debiéramos financiar con nuestros impuestos) y en el auge de matrimonios interreligiosos así como en las relaciones entre autóctonos y emigrantes. Un reciente estudio dirigido por Gema Martín Muñoz con entrevistas marroquíes inmigrantes en diferentes puntos de España, concluye que “Es particularmente significativo que un número muy destacado de los entrevistados han manifestado que sienten el rechazo de la sociedad española por el hecho de ser marroquíes y musulmanes<sup>18</sup>... (lo que) les genera tanto un repliegue mayor hacia su identidad islámica como un alejamiento de la sociedad española. Es ésta una de las razones principales que bloquea sus relaciones con los españoles y les lleva a relacionarse dentro de su comunidad con la mezquita como espacio social fundamental. En este sentido, para muchos, la mezquita no es simplemente un lugar donde ir a cumplir con la religión sino donde encontrar un medio social de relación que no encuentran en el espacio público español” (página 143).

Nos faltan también estudios rigurosos de la sociología de la experiencia matrimonial en parejas interreligiosas, por ejemplo. Así mismo, los análisis comparativos de valores (hice uno muy somero entre Marruecos y España) están en sus primicias. Pero en las personas que están en contacto con esta realidad intercultural sin atrincherarse en su propia verdad, sino mas bien en búsqueda, sin angelismos, de puentes de contacto aparece, más allá de la doctrina formal de las iglesias, la importancia y la necesidad de abordar el pluralismo, también en el interior de la propia teología y de la doctrina de esas iglesias. Es lo que, en mis pesquisas he encontrado, de forma magistral, en el libro del profesor Jacques Dupuis, “Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso”.

No puedo sustraerme, por su pertinencia sociológica, de citar dos párrafos de su trabajo. Así cuando señala, comentado las tesis de Hick, que “el dilema fundamental...es el que existe entre exclusivismo eclesiocéntrico y pluralismo teocéntrico, es decir entre una interpretación fundamentalista del axioma “fuera de la Iglesia no hay salvación” y un radical liberalismo que concibe las diferentes manifestaciones divinas dentro de las diversas culturas como caracterizadas todas ellas- incluida la que tuvo lugar en Jesucristo- por una igualdad fundamental

<sup>17</sup>. En “La persistencia de la religión en el mundo moderno” capítulo 2º en Díaz-Salazar, Giner y Velasco, eds. “*Formas modernas de religión*” .Alianza Universidad 1994.

<sup>18</sup>. Gema Martín Muñoz (directora), F. Javier García Castaño, Ana López Sala y Rafael Crespo, “*Marroquíes en España: Estudio sobre su integración*” Fundación REPSOL YPF, Madrid 2003. Subrayado en el original.



en sus diferencias”. Líneas más adelante señala que “la única teología válida de las religiones será la del pluralismo teocéntrico, que explica todos los fenómenos, trasciende toda pretensión cristiana de un papel privilegiado y universal para Jesucristo y finalmente establece el diálogo interreligioso sobre un nivel de auténtica igualdad”<sup>19</sup>.

Necesitamos prestar atención a la cuestión religiosa con otros ojos. A la universalidad de la dimensión religiosa, en nuestra sociedad global debemos responder con la aceptación de su pluralidad, no al modo de competencia sino de enriquecimiento mutuo. Lo que perentoriamente supone admitir, especialmente por lo que nos decimos creyentes, que nadie tiene la verdad absoluta. Un creyente puede, y en mi opinión, debe sostener, según la fórmula de Schillebeck que “Dios es absoluto, pero que ninguna religión lo es”. O esta reflexión de Francois Varillon: “La religión est une démarche d’origine humaine, la foi est l’adhésion à une initiative de Dieu”<sup>20</sup>. Sería fundamental entender esto de una vez por todas, también por las autoridades de las diferentes religiones y respetado por las entidades laicas, sobretodo si son gubernamentales y, todos, hacer un gigantesco esfuerzo en la educación para transmitirlo a nuestros alumnos, con rigor y respeto a las convicciones íntimas de cada uno.

---

<sup>19</sup> Dupuis Jacques. “Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso”. Ed. Sal Terrae, Santander, 2000, páginas 276-277.

<sup>20</sup> La reflexión de Schillebeck la encuentro citada por Jean Delumeau en “*Guetter l’aurore: Un cristianisme pour demain*”. Ed. Grasset. Paris, 2003, página 221. Este libro de Delumeau es estimulante como pocos. Como lo fue la conferencia que impartió en Octubre de 2003 en el Forum Deusto, bajo el título de “*L’Église, doit-elle avoir peur de l’avenir*”, publicado en “Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad”. Vol II. Universidad de Deusto. Bilbao. 2004. La de Francois Varillon, en un libro que me acompaña ya casi 25 años, “*Joie de croire. Joie de Vivre*” su libro póstumo en base a sus conferencias (a veces simples fragmentos de sus notas) recogidas y ordenadas por Bernard Housset. ED du Centurion. Paris 1981. La cita está en la página 251.



# EXPERIENCIAS

## *“La Atención a la Diversidad en las Comunidades Autónomas”*

*Néstor Lasheras Taira  
José Narciso Forte Segura*



## RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD. HUESCA ALUMNADO INMIGRANTE

**Néstor Lasheras Taira.**  
**SERVICIO PROVINCIAL EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.**  
**HUESCA**

En abril de 2002 se elaboró en el Servicio Provincial una propuesta de Atención a la diversidad para el curso 2002-03 en la que se planteaban algunas medidas con el fin de facilitar una respuesta integrada en los centros de nuestra provincia de forma que la atención a la diversidad fuera una cuestión del centro y no de profesores especialistas, orientadores, etc.

Esta respuesta debería suponer una reflexión que propiciara una organización flexible y contextualizada a la realidad de cada centro y que se reflejara en los correspondientes Planes de Atención a la Diversidad.

Para ello era necesario por un lado potenciar que los centros ejercieran la autonomía organizativa y por otro, y no menos importante, que encontraran respuesta desde el Servicio Provincial (asesoramiento, seguimiento y evaluación).

Entre las medidas puestas en práctica en nuestra provincia que han seguido estos principios, me voy a centrar en la atención al alumnado inmigrante:

### ♦ **Atención durante las vacaciones escolares.**

El verano se contempla como una buena época para proporcionar una atención distinta a estos alumnos: la participación en colonias de verano conviviendo con compañeros "nativos" complementadas con clases de castellano y actividades de conocimiento de la cultura local, aragonesa,...

Durante el **verano** de 2001, la asociación El Puente-Lo Pont de Fraga atendió a alumnos inmigrantes recién llegados a Fraga con el objetivo de preparar la incorporación al sistema educativo y la integración en la localidad, intentando llenar lagunas idiomáticas, desconocimiento cultural, etc. El Servicio Provincial subvencionó esta actividad que pareció muy adecuada, sobre todo por la valoración que se hizo en los centros donde se escolarizaron estos alumnos, por lo que se propuso ampliar la experiencia a otras localidades de la provincia mediante acuerdos o participando en la convocatoria de subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, sin fines de lucro, para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa.

En dos años se cubrieron buena parte de las necesidades de la provincia con subvención desde el Servicio Provincial o desde la convocatoria. En algunos casos la actividad de verano se complementa con apoyo extraescolar durante el curso siempre coordinado con los centros, EOEPs y Departamentos de Orientación. Este tipo de actividades se desarrollan en Fraga, Monzón-Binéfar, Barbastro, Huesca, Jaca, Sabiñánigo (organizado por la comarca).



◆ **En el momento de la escolarización:**

La normativa establecía la edad como criterio de escolarización. En el caso de alumnos inmigrantes se contempla la posibilidad, tras informe de EOEP o DO, de escolarizar en un curso por debajo de su edad a alumnos con escolarizaciones precarias en sus países de origen, alumnos con retrasos curriculares y ausencia de idioma, alumnos que se incorporan a partir de enero y son claras sus posibilidades de repetir curso,....

◆ **Durante el curso escolar.**

Ante la realidad en las aulas del crecimiento de alumnado inmigrante escolarizado a principio de curso o a lo largo del mismo se propone:

- **PRIMARIA.** Dotación al servicio provincial de “cupos volantes” a media jornada en comisión de servicio, o algo semejante, para asegurar la voluntariedad e idoneidad, cuyo trabajo consistiría en atender en aulas temporales (periodos de dos meses mínimo) a alumnos inmigrantes en los centros que se consideran más prioritarios, tratando de incorporar la integración paulatina en el grupo aula.
  - Curso 2002-03: dos medios cupos +1 Pio XII
  - Curso 2003-04: tres medios cupos + 1 Pio XII
  - Curso 2004-05: Cinco medios cupos + 1 Pio XII
- **SECUNDARIA.** En el curso 2001-02 se puso en marcha un plan de aprendizaje de español para inmigrantes en los IES (10 horas, 2 de ellas de tutoría, el resto, lectivas), medida muy positiva pero que no se daba en todos los IES con un número significativo de inmigrantes. Se hacían una serie de propuestas como:
  - Que el trabajo lectivo se centre en uno o dos profesores como máximo.
  - Posibilidad de acumular hasta 20 horas en el primer trimestre (del alumno en el centro) para ir disminuyendo progresivamente al tiempo que aumentando la integración en el aula de referencia.
  - Posibilidad de asumir el plan desde el departamento lingüístico más favorable.
  - .....

La organización en los centros fue diversa. Podemos decir que cada uno se organizó como pudo y que no hubo seguimiento cercano.

Este curso contamos con 11 IES con tutores de acogida, con los que hay contacto periódico (reuniones, seminario, e-mail,..) con lo que aumentan las posibilidades de seguimiento, coordinación y apoyo a los IES con inmersión lingüística.

◆ **Coordinadores de Educación Intercultural.**

Son los que posibilitan el asesoramiento, seguimiento y evaluación del desarrollo de la atención al alumnado inmigrante en los centros.



Del cupo de asesores de CPR contamos con dos profesionales a media jornada que tienen funciones de coordinación con el CAREI, conocer la realidad de la inmigración en la provincia, hacer su seguimiento, responder a las demandas de orientaciones y recursos educativos de los centros en relación al alumnado inmigrante, mantener reuniones periódicas con el Servicio Provincial y profesores más relacionados en este tema, proponer líneas de acción, facilitar información y materiales, elaborar materiales, colaborar con asociaciones relacionadas con inmigrantes...en definitiva, no ir a remolque de la realidad sino, en la medida de lo posible, pilotar su evolución.

Desde Enero de 2002 se contó con un coordinador a media jornada y a partir del curso 2002-03 con dos integrados en las plantillas de los CPRs , siendo responsables de la mitad oriental y occidental de la provincia respectivamente.

Consideramos fundamental esta figura en el desarrollo de la atención a alumnado inmigrante por su labor de contacto directo con los centros y coordinación con el profesorado, algo que no se puede hacer sistemáticamente desde el Servicio Provincial.



## ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MEC EN CEUTA. CURSO 04-05

*José Narciso Forte Segura*  
*Asesor Técnico Docente de Atención a la Diversidad*  
*Dirección provincial del MEC en Ceuta*  
*upe2@ceuta.dp.mec.es*  
*956 516 640*

El pasado 14 de octubre de 2004, la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección aprobó el **Plan General de Actuación**, y, a partir de él, esta Unidad de Programas Educativos elabora el correspondiente **Plan Provincial de Actuación**, en el que se recogen, entre otras, **las actuaciones de la Asesoría de Atención a la Diversidad**, para el curso 04-05.

Las actuaciones han sido divididas entre **habituales** y **prioritarias**.

No pormenorizaré las habituales por ser las que normalmente se vienen desarrollando en los departamentos de atención a la diversidad respecto de programas y actuaciones como: Compensatoria, Educación Especial, Integración, Orientación, previsión y provisión de fondos y cupos, control y seguimiento de programas y de convenios con organizaciones sin ánimo de lucro, aulas de la naturaleza, etc., etc.

Sí mencionaré las que este año hemos decidido como prioritarias

Entre las prioritarias

- |  |
|--|
| * Desarrollo, apoyo y seguimiento de las actuaciones de las aulas de adecuación curricular, dentro del programa de mejora de la convivencia escolar  |
| * Fomento de la participación de los colectivos de Padres y Alumnos de los Centros para la mejora de la convivencia escolar en los Centros   |
| * Impulsar la participación del Alumnado y de sus Padres en la vida de los Centros mediante el fomento de asociaciones   |
| * Promover y difundir las actividades dirigidas a la formación e información de los Padres y Madres de Alumnos sobre problemas de educación, las opciones y posibilidades educativas y la participación en los Centros |
| * Colaborar con la Ciudad Autónoma y otras instituciones en la organización de actividades que fomenten los cauces de participación en el ámbito educativo   |
| * Coordinar la formación de los docentes en aspectos relacionados con la mejora de la convivencia escolar y la interculturalidad.  |

- |   |
|---|
| * Determinación del tratamiento de las actuaciones prioritarias del EOEP                      |
| * Apoyo a los Departamentos de Orientación para la prevención, detección y tratamiento de las |



dificultades de aprendizaje.

\* Organizar el Programa de Formación del Profesorado relacionado con la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje

Sin embargo, si me detendré un poco en resaltar aquellas **actuaciones**, dentro de las **prioritarias**, que se vienen desarrollando desde hace algunos años, y **que sí suponen una novedad** o, al menos, **actuaciones especiales** dentro de la **atención a la diversidad**, teniendo en cuenta las características especiales de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Me estoy refiriendo a dos programas en concreto, **las Aulas de Adecuación Curricular (AAC)** y el **Convenio MEC-Ciudad Autónoma**

\* Seguimiento y organización de los “*Programas de Actividades*” y “*Programas de Formación*” del convenio MEC-Ciudad Autónoma, que afectan al sistema educativo no universitario: prevención del absentismo escolar y escolarización de jóvenes hasta los 16 años, plan de acción contra el abuso y la explotación infantil, acciones para favorecer la integración escolar y social de menores, atención educativa a alumnos afectados por enfermedades de larga duración y plan de bibliotecas escolares en horarios no lectivos

### **AULAS DE ADECUACIÓN CURRICULAR DEL IES ALMINA (AAC)**

#### **DESTINATARIOS:**

Alumnos de nacionalidad española matriculados en ESO de cualquier centro que por diversos motivos han perdido cualquier interés por todo lo relacionado con las actividades académicas propias de sus respectivos IES, planteando, además, graves problemas de adaptación y respeto por las normas de convivencia, dentro y fuera del aula y que no encuentran ningún motivo para integrarse en su entorno escolar.

Muchos de estos comportamientos tienen su origen en factores socioeconómicos, culturales, familiares, etc. Pero también en “vivencias negativas y poco edificantes”, dentro y fuera del entorno escolar.

Para dar una respuesta adecuada a la problemática que presentan estos alumnos, y atendiendo a sus características comportamentales y de competencia curricular, la Dirección Provincial del MEC en Ceuta ha puesto en marcha, desde algunos años, una experiencia extraordinaria para llevar a cabo esas respuestas.

Pretendemos que la experiencia sea evaluada interna y externamente para poder decidir sobre su futuro.

De momento, hacemos seguimientos periódicos de los alumnos que se adscriben a estas aulas.



### **EQUIPO DOCENTE QUE ATIENDE A LOS ALUMNOS**

**- Perteneciente al MEC:**

- . Un Profesor de Taller
- . Un Profesor de EF y apoyo
- . Un Profesor del ámbito socio-lingüístico
- . La orientadora del IES Almina

**- Perteneciente al Convenio MEC-Ciudad Autónoma**

- . Un profesor del ámbito científico-tecnológico
- . Una trabajadora Social
- . Un técnico Superior en Integración Social

**- Perteneciente al Plan de Empleo de la Delegación de Gobierno:**

- . Un ordenanza

### **OBJETIVOS:**

- Ofrecer a estos alumnos experiencias educativas que sintonicen con sus intereses y necesidades.
- Intentar paliar el abandono escolar de estos alumnos.
- Conseguir que alcancen niveles adecuados de socialización y convivencia.
- Apoyar su desarrollo madurativo, dentro de las características propias de la etapa.
- Favorecer la “vuelta” a su Centro y su integración normalizada.
- En caso contrario, garantizarles unos conocimientos, destrezas y actitudes mínimos para su incorporación al mundo activo y adulto

### **ESPACIOS Y MATERIALES:**

Estas Unidades de Adecuación constan de tres aulas de aproximadamente 50 metros cuadrados cada una, donde se imparten:

**Aula 1:** Técnicas instrumentales básicas (Lengua, Matemáticas, C. Sociales, Conocimiento del Medio...)

**Aula 2:** Taller de ámbito práctico (Iniciación Profesional) con un espacio concreto de almacenamiento de herramientas, bancos de trabajo, que podrán ser utilizados por los alumnos según su disponibilidad de acuerdo con la planificación general del centro.

**Aula 3:** Biblioteca-informática. En ella se desarrollan todas aquellas actividades que estén relacionadas con las nuevas tecnologías además del uso propio para lectura y consulta.

**Sala de juegos:** Espacio de más de 120 m<sup>2</sup> en donde existen diversos juegos recreativos (tenis de mesa, futbolines) a los que pueden acceder siempre y cuando se cumplan los objetivos de la programación del centro.



### **PRINCIPIOS METODOLÓGICOS:**

La educación se entenderá como un proceso de construcción en el que tanto el profesor como el alumno deben tener una actitud activa que permitirá el fomento de aprendizajes significativos. Es importante tener en cuenta que lo fundamental es **llegar a acuerdos compartidos**.

Se tratará en todo momento de conseguir una estructura de grupos de trabajo armónicos en los que cada alumno cumpla su rol y existan las necesarias relaciones entre sus elementos, así como en la realización de las tareas asignadas.

Toda esta forma de trabajo nos llevará a una dinámica de clase que ha de ser eminentemente PARTICIPATIVA Y COMUNICATIVA. Se tratará, en definitiva de una fórmula de trabajo ACTIVA, en la que el alumno se responsabiliza de su propia actividad.

El trabajo con los alumnos se ajustará las posibilidades individuales, para orientar la progresión personal en función de sus propias características y condiciones. Se planteará las oportunas estrategias que consigan la FLEXIBILIDAD en los mecanismos de aprendizaje.

### **RELACIONES CON LAS FAMILIAS**

Este apartado se lleva a cabo por el Profesor Tec. de Servicios a la Comunidad (Mediador Educativo) y la Trabajadora Social, actuando en equipo y coordinadamente con el Departamento de Orientación del IES.

- Localización de Padres de alumnos
- Información de la propuesta educativa: informar a los alumnos y a sus padres sobre la posibilidad de incorporación lo más objetiva y exhaustivamente.
- Entrega de notificaciones para la entrevista en el Departamento de Orientación.
- Intervención Familiar, modificadora de estilos educativos a través de visitas periódicas:
  - Informando y concienciando.
  - Formando
  - Participando en actividades de inserción del alumno y sus familias.
- Dinamizando la participación en la comunidad educativa del alumno y su familia.
- Coordinar y facilitar los canales de comunicación del centro educativo-familiar y otras instituciones.
- Actividades de Mediación y Coordinación que favorezcan las relaciones Centro-alumnos-familias.

### **ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS:**

Se programan y se realizan determinadas actividades extraescolares en base a las preferencias y los centros de interés de los alumnos según cada ámbito



Dichas actividades se coordinan con las que estén programadas por el propio IES concretando el mejor día para llevar a cabo dichas actividades el último miércoles de cada mes.

## CONVENIO MEC-CIUDAD AUTÓNOMA

El pasado 1 de octubre de 2004, la **Excma. Sra. Doña. María Jesús San Segundo Gómez de Cadiñanos**, Ministra de Educación y Ciencia, y el **Excmo. Sr. D. Juan Vivas Lara**, Presidente de la Ciudad Autónoma de Ceuta, firmaron la renovación, con modificaciones, del **CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA PARA EL DESARROLLO DE DIVERSOS PROGRAMAS DE INTERÉS MUTUO CENTRADOS EN ACCIONES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE JÓVENES Y ADULTOS DESFAVORECIDOS.**

### OBJETIVOS:

- Por una parte, conseguir la integración en el sistema educativo de los alumnos necesitados, por sus especiales circunstancias, de compensación educativa para aliviar las diferencias y discriminaciones que, por su escolarización tardía, o por su condición de inmigrante, o por el desconocimiento del idioma español, o por sus diferencias culturales, o por cualquier otra circunstancia, les han impedido tener una educación normalizada y se encuentran en situación de riesgo de exclusión social, violencia o marginación
- Por otra, contribuir a la formación para el empleo de jóvenes y adultos desfavorecidos y con riesgo de exclusión social y laboral que carecen de una formación general y de base o de una primera formación profesional que les permita su inserción.

### PROGRAMAS PARA EL CURSO 04-05

- **OBSERVATORIO DE LA INFANCIA:** Grupo de trabajo integrado como órgano colegiado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, del que forma parte este Ministerio, cuyos objetivos son:
  - Conocer el estado de situación de la población infantil y su calidad de vida.
  - Proponer políticas sociales tendentes a mejorar los diversos ámbitos que afectan a la infancia.
- **PLAN DE APOYO Y ESCOLARIZACIÓN EXTRAORDINARIA DE ALUMNOS INMIGRANTES:** Con el fin de actuar sobre el colectivo de alumnos de origen transfronterizo (menores no acompañados), que no poseen ningún conocimiento de nuestra lengua, no pudiendo, en principio, seguir una escolarización ordinaria. Cinco maestros actúan en los siguientes centros:



- CETI (Centro de estancia temporal de inmigrantes)
- Centro de Menores “Punta Blanca”
- Centro de acogida de menores no acompañados “La Esperanza”
- **PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE SITUACIONES DE RIESGO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO**, que abarca las siguientes acciones:
  - Plan de acción contra la explotación sexual, comercial de la infancia y adolescencia.
  - Acciones para favorecer la integración social y escolar de menores afectados por medidas judiciales o en situación de alto riesgo.
  - Acciones para prevenir la violencia y el racismo, fomentar la tolerancia, el diálogo y el encuentro entre distintas culturas.

Para llevar a cabo las acciones referidas, actúan los siguientes profesionales.

- 16 Trabajadores sociales
- 8 Técnicos superiores en Integración Social
- 6 Maestros
- 1 Psicólogo
- 2 auxiliares Administrativos

- **PLAN DE APERTURA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES EN HORARIO NO LECTIVO**: 17 maestros desarrollan este Plan en todos nuestros centros, reforzando las acciones que se llevan a cabo dentro del Plan de Fomento de la Lectura en Centros Escolares.
- **ACCIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS, EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA, HOSPITALIZADOS O AFECTADOS POR ENFERMEDADES DE LARGA DURACIÓN**, mediante la atención personalizada en el centro sanitario o en el domicilio, manteniendo la adecuada coordinación con el centro educativo y la integración social en el grupo de referencia del alumno afectado. Se ha contratado 1 Maestro para desarrollar esta labor.
- **PROGRAMAS DE FORMACIÓN**, destinado a jóvenes y adultos de origen inmigrante o transfronterizos , abarcando las siguientes acciones:
  - Plan de Formación e Inserción Profesional (Jóvenes de 16 a 24 años).
  - Plan de Inserción Laboral de Mujeres (mayores de 25 años).
  - Plan de Inserción socio-laboral (mayores de 25 años)
  - Plan de Inserción Social y Educativa (mayores 25 años)
  - Plan de Formación en Nuevas Tecnologías.

Para llevar a cabo las acciones referidas, contamos con el siguiente personal:

- 1 maestro
- 1 técnico especialista
- 16 maestros de informática



## “La atención a la diversidad en Cantabria”

*Mercedes Cruz Terán*  
*Coordinadora Técnica de la Unidad de Renovación Educativa*  
*Consejería de Educación de Cantabria*

La exposición que sigue pretende contribuir a la reflexión sobre el papel que puede desempeñar una administración educativa respecto a la atención a la diversidad. Desde nuestra comunidad podemos aportar una experiencia reducida en el tiempo, puesto que el equipo actual inició su andadura en junio de 2003, pero marcada por una gran inquietud por dinamizar este ámbito.

No es ajeno a este interés el hecho de que el grueso de personas que trabajan directamente los temas relativos a la atención a la diversidad, dentro de la estructura de la Consejería, formen parte de la Unidad de Renovación Educativa. Esto es así porque existe el convencimiento de que la creciente diversidad que caracteriza a nuestro sistema educativo requiere el apoyo a iniciativas creativas e innovadoras que superen enfoques de carácter segregador o planteamientos aislados del conjunto del centro.

### **1. La atención a la diversidad en la comunidad de Cantabria: de dónde venimos y hacia dónde vamos.**

Es incuestionable la existencia de una diversidad creciente en nuestras aulas y centros, sobre todo en los niveles de escolaridad obligatoria, derivada no sólo de las diferencias en las capacidades, intereses, condiciones socioculturales... sino también de los cambios sociales acontecidos en nuestra sociedad en los últimos lustros. Esta circunstancia, que tiene gran influencia en la organización y desarrollo de los procesos educativos, ha sido abordada en la mayor parte de los casos con prácticas en su mayor parte inconexas, de carácter paliativo, articuladas en torno a un concepto reduccionista de la diversidad, puesto que lo asociaba básicamente con el alumnado que presentaba algún tipo de necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad. Así, las intervenciones descansaban sobre todo en especialistas, en muchas ocasiones poco coordinados entre sí y con el resto del profesorado. En la mayor parte de los centros no existía, por tanto, una perspectiva global para afrontar este tema.

El panorama expuesto no deja de ser un extracto de la realidad y, aunque ha habido y hay excepciones, experiencias de gran interés, las actuaciones predominantes encajan en la descripción anterior.

Ante esta situación se puso en marcha un proceso destinado a revisar las prácticas y a ofrecer alternativas tendentes a mejorar las actuaciones en este ámbito.

En primer lugar se vio la necesidad de explicitar un modelo teórico que clarificase aspectos tales como el propio concepto de atención a la diversidad, la finalidad de estas



actuaciones, las medidas que se pueden llevar a cabo y los profesionales implicados. De este modo, se contaba con un referente, necesario, que orientaba la toma de decisiones de distinta índole: desde las de carácter legislativo a las relacionadas con la organización de los centros o la propuesta de medidas concretas.

A diferencia de aquellas interpretaciones sesgadas que asociaban este concepto exclusivamente a colectivos que presentaban unas peculiaridades tales que requerían un diagnóstico y atención por parte de profesionales especializados, se considera que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad. Entre esa diversidad propia se encuentran algunas diferencias más notables que pueden requerir una valoración y atención específicas.

Por tanto, se entiende LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD como el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades temporales o permanentes **de todo el alumnado del centro** y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural; de altas capacidades; de compensación lingüística; de discapacidad o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo; o de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje.

Estos pueden requerir una intervención diferenciada, siempre dentro de un entorno lo más normalizado posible y con la finalidad última de fomentar su desarrollo personal y su participación en un entorno escolar y social ordinario. Es preciso incorporar todas las diferencias, que contribuyen al desarrollo de valores tolerantes y de aceptación del otro, resaltando los aspectos positivos de cada persona e intentando compensar los procesos de exclusión social que sufre una parte de la población en esta sociedad de la información.

Este modo de plantear la diversidad y su atención por parte de la institución educativa va unido a un tipo de competencia docente basada en la responsabilidad compartida y en la **colaboración entre todos los profesionales que intervienen en el centro**. Todo el profesorado debe aportar propuestas que, desde su perspectiva, contribuyan a diseñar la actuación más adecuada en el ámbito del centro o del aula. Los acuerdos que a este respecto se adopten, tanto relacionadas con la organización como de carácter curricular o de coordinación, deben figurar en un **Plan de Atención a la Diversidad**. En este proceso desempeñan un papel muy relevante los equipos directivos, que deben actuar como dinamizadores de la reflexión y facilitar la puesta en práctica de las medidas propuestas por el profesorado.

La atención a la diversidad, desde esta perspectiva, nos remite a tres términos totalmente imbricados: hemos de **educar** al conjunto del alumnado teniendo presente todas las dimensiones de la persona (cognitiva, afectiva y conductual), lo que requiere un esfuerzo por **integrar** a todos los alumnos y alumnas en el centro educativo, de modo que cada cual encuentre un espacio propio, físico y social, con la finalidad última de **incluir** a todas las personas en la sociedad; esto es, de que cualquier sujeto vea reconocidas sus posibilidades y pueda desarrollarse personal, profesional y socialmente.

## 2. Un esfuerzo por dinamizar la atención a la diversidad: actuaciones realizadas.

### *a. Definición de un Modelo de Atención a la Diversidad para Cantabria.*



Ya nos hemos referido a una de las primeras medidas llevadas a cabo: el acuerdo sobre un marco teórico que ofreciera coherencia a las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad. Asimismo, hemos esbozado parte del contenido de dicho modelo, a saber, el concepto de diversidad y algunos principios en los que se sustenta. Es necesario, no obstante, matizar varias cuestiones más relacionadas con el propio proceso de elaboración, puesto que estimamos que el modo de llevarlo a cabo ha condicionado la respuesta posterior del profesorado.

Conscientes de la importancia que debe tener una participación real del profesorado en todo lo que afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje y del gran valor que posee el conocimiento que atesora el profesorado sobre la práctica cotidiana, se constituyó un grupo en el que, de algún modo, estaban representados los distintos profesionales que atienden al alumnado en los niveles de Infantil, Primaria, secundaria y Educación Especial. Entre estos había representantes de equipos directivos, de tutores y tutoras, del profesorado de orientación, de diversificación, de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de compensatoria y diversos asesores/as de los Centros de Innovación y Formación del Profesorado.

A lo largo de varias sesiones este grupo multiprofesional debatió, bajo la coordinación conjunta del Servicio de Inspección y la Unidad de Renovación Educativa, una propuesta, cuyo resultado fue un documento más elaborado que se envió a todos los centros educativos con el fin de difundir su contenido y de que el profesorado pudiera realizar las aportaciones que estimase oportunas.

Una vez valoradas dichas sugerencias, se redactó un documento final que fue presentado en el marco del **I Congreso Regional de Atención a la Diversidad**, congreso al que se invitó a una representación del profesorado de todos los centros educativos de la comunidad autónoma. La respuesta fue muy positiva y, a tenor de las informaciones recogidas de un modo extraoficial, este evento sirvió no sólo para conocer el marco teórico sino para, según palabras de algún asistente, “despertar de un letargo y de un proceso de autarquía en los centros”. Traemos a colación esta afirmación sin ánimo triunfalista, tan sólo queremos dejar constancia de la trascendencia que, en nuestra opinión, tuvo dicho foro. Se generó ilusión y unas expectativas que quizá sean difíciles de cumplir en su totalidad pero no cabe duda de que en ese momento supuso un “soplo de aire fresco” y un revulsivo para que colectivos que quizá se sentían menos implicados en la atención a la diversidad, empezaran a cambiar su perspectiva.

*b. Publicación de una normativa específica sobre Atención a la Diversidad.*

A partir de lo anterior, se ha intentado dar respuesta a una necesidad no cubierta: la elaboración de una normativa específica para la comunidad, en sintonía con el modelo propuesto.

Actualmente está en trámite de publicación un Decreto de Atención a la Diversidad que regula todas las cuestiones básicas sobre este tema. Antes de iniciar el recorrido administrativo para su publicación también se difundió entre los y las docentes para que pudieran realizar aportaciones, de modo que aunque aún no ha aparecido en el Boletín Oficial de Cantabria, desde principios del presente curso, la comunidad educativa ha podido conocer el borrador de esta norma.

Este decreto se completará con sucesivos desarrollos, entre los que cabe señalar dos órdenes relativas a las “Funciones de los profesionales y órganos implicados en la atención a la



diversidad” y a la “Regulación de los Planes de Atención a la Diversidad”, de próxima publicación.

*c. Elaboración de un Plan de Interculturalidad.*

Una tercera actuación que queremos resaltar es la elaboración de un Plan de Interculturalidad, destinado a dar respuesta a un fenómeno complejo y que abarca actuaciones con alumnado tradicionalmente incorporado a nuestros centros, como aquellos pertenecientes a determinadas minorías étnicas, y de otros, cuya presencia en Cantabria es reciente y que ha pasado de ser testimonial a ocupar un porcentaje algo superior al dos por ciento: el alumnado inmigrante.

La mayor parte de este último colectivo procede de países hispanohablantes, que en muchas ocasiones presentan un desfase curricular significativo, seguidos de aquellos de Rusia y de algunos países del Este, que necesitan aprender y socializarse en una segunda lengua, lo cual supone un choque lingüístico inicial pero que, en general, disponen de un nivel académico satisfactorio. Además, existe un tercer grupo en el que se combinan necesidades de los dos tipos. Este alumnado, en cuanto a su localización geográfica, está concentrado en un número limitado de municipios pero, salvo en el caso de Santander, se aprecia dispersión en el número de centros en los que están escolarizados.

Todo esto condiciona el contenido del propio Plan, que incluye determinadas medidas tendentes a apoyar a los centros educativos: estructuras de apoyo para la elaboración de planes de acogida, la coordinación con el profesorado de los centros y la dinamización intercultural en los centros educativos; para la atención directa al alumnado con el fin de desarrollar su competencia lingüística; una propuesta formativa para cualificar a las y los docentes en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y en interculturalidad; una iniciativa destinada a atender a las familias y a fomentar su inserción en la red comunitaria.

Compartimos la afirmación de que la respuesta desde el propio centro es la solución más acertada y que, aunque se necesiten ciertas estructuras de apoyo durante un tiempo limitado que ofrezcan una alternativa a las necesidades inmediatas derivadas de la incorporación de este alumnado a las aulas, es necesario hacer hincapié en el desarrollo de una competencia intercultural en el conjunto de la comunidad educativa. Una competencia intercultural que abra vías para el intercambio, poniendo el énfasis en los elementos comunes y en el fomento de los valores para la convivencia; que afronte los conflictos que surgen entre personas con diferencias culturales significativas y proceda a su resolución en un marco de reconocimiento mutuo mediante la mediación intercultural; que, en fin, conlleve el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para ponerse en el lugar del otro, para escucharle e intentar comprenderle.

*d. Otras actuaciones.*

Existen otras líneas de actuación que queremos resaltar. Algunas afectan a la totalidad de los centros educativos, como la generalización de los Planes de Atención a la Diversidad; otras se refieren a la remodelación de determinados ámbitos educativos, los centros específicos de educación especial; una más, afronta el tipo de atención adecuada para el colectivo formado por los jóvenes en riesgo de exclusión social; y otra, en fin, que muestra el esfuerzo que se está haciendo desde el punto de vista de la formación con relación al ámbito de la atención a la diversidad. Nos gustaría comentar con cierto detalle algunas de estas propuestas.



A partir de la definición del marco de atención a la diversidad y de la publicación de la normativa consiguiente se está impulsando la *elaboración de los Planes de Atención a la Diversidad* en los centros. Durante el curso actual se está llevando a cabo de un modo experimental la aplicación de cinco planes en tres colegios de Infantil y Primaria y en dos Institutos de Secundaria. Al mismo tiempo se están potenciado los procesos de reflexión entre equipos docentes, que están elaborando su propio plan para aplicarlo el curso próximo con el apoyo de la red de formación. Asimismo, tal como se ha mencionado, se publicará una normativa que informa sobre el carácter, contenido y proceso de elaboración de dichos planes. Con el fin de favorecer el debate en los centros y la toma de decisiones consensuada, se establecerá un calendario de implantación paulatina.

En el campo de Educación Especial se ha puesto en marcha un proyecto de conversión de un centro específico de educación especial en un *centro de recursos para la educación especial*. Con esta iniciativa se abre la vía, experimentada con éxito en otras comunidades, de aprovechar de la experiencia y los recursos de los centros de educación especial para facilitar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios y de favorecer el intercambio de información entre toda la comunidad educativa.

Finalmente, podemos mencionar la colaboración iniciada con la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales para buscar *alternativas formativas y de inserción social para los jóvenes en riesgo de exclusión social*. El abordaje de esta situación es harto complejo, por lo que es necesario aunar esfuerzos con el fin de proponer actuaciones realistas y adecuadas a las necesidades de dicho grupo.

### **3. Varios puntos de reflexión: algunas dudas y certezas.**

La línea de trabajo emprendida, de dinamización de la atención a la diversidad, supone un compromiso con el profesorado, el alumnado y las familias, puesto que se trata de uno de los ámbitos más controvertidos dentro de la práctica educativa cotidiana, por la complejidad que conlleva. No obstante, estamos convencidos de la necesidad de habilitar vías para que los y las docentes preocupados encuentren una administración receptiva a sus proyectos y de la importancia, al mismo tiempo, de fomentar una implicación creciente por parte de todos los estamentos de la comunidad educativa. Y el primer paso para ello es hacer visible la diversidad y transformar en un reto lo que muchas veces es percibido como un obstáculo.

Por supuesto, no somos ajenos a las dificultades. Somos conscientes de que este campo, que al fin y al cabo supone cuestionar las prácticas de carácter académico que ofrecen seguridad, máxime en un momento en que la identidad docente y la autoridad que representa arrastra cierta crisis, puede acarrear una dosis de incertidumbre respecto a qué hacer, de qué modo llevarlo a cabo y con qué apoyo.

De igual modo, otro elemento que condiciona enormemente las políticas de atención a la diversidad es la actitud favorable o desfavorable del profesorado frente a esta realidad. Esta es una de las piedras angulares y tenemos presente que las creencias, sentimientos y conductas asociadas a las actitudes se modifican lentamente. ¿Hasta qué punto se puede producir un cambio hacia una actitud favorable? Lo cierto es que los pasos en esta dirección son pequeños pero estamos convencidos del valor de cualquier pequeño avance, que se consolidará en la medida que el profesorado perciba que se le ofrece el apoyo necesario para afrontar la diversidad en las aulas y en los centros.



Partiendo de esta premisa, ofrecemos algunas certezas sobre determinados aspectos que pueden apuntalar el desarrollo de una actitud favorable:

- Es importante insistir en la *importancia de la colaboración y de la cooperación entre todos los docentes*, de modo que se asuma un compromiso conjunto para favorecer la asunción de medidas adecuadas al conjunto del alumnado.
- Se debe *primar la vertiente educativa* frente a la meramente instructiva en el rol docente, otorgando valor a todos aquellos aspectos de tipo emocional o social, más allá de los exclusivamente cognitivos, que inciden en el desarrollo escolar y personal. Y, en la misma línea, se debe atender no sólo a los resultados sino a los procesos, no sólo a los logros cuantitativos sino a los avances cualitativos.
- Es necesario *realizar un esfuerzo muy importante en formación*, de modo que se cualifique al conjunto del profesorado en competencias adecuadas para afrontar la diversidad ordinaria en el seno del equipo docente. Una formación que continúe con un apoyo explícito y real por parte de los asesores pertinentes. De igual modo, hay que incidir en la formación de los equipos directivos como facilitadores y dinamizadores de las iniciativas relacionadas con la atención a la diversidad y en la de otros servicios de apoyo externo a los centros.
- Es importante *apoyar y fomentar iniciativas de carácter singular*, cuya puesta en marcha responda a un proyecto compartido. Proyectos únicos que una vez gestados sean acompañados y evaluados con el fin de tener una visión ajustada de los logros y de las dificultades, así como las posibilidades de extrapolarlos a otros centros y en qué condiciones.
- Por último queremos reseñar la necesidad de *desarrollar unos cauces de colaboración entre las diversas instituciones implicadas* en la atención a la diversidad: entre centros educativos; entre consejerías; con otras organizaciones sociales, etc.

Se ha asumido un reto importante y se están poniendo los medios para revitalizar la atención a la diversidad desde una perspectiva integradora y de corresponsabilidad por parte de la comunidad educativa. ¿En qué medida la política seguida a este respecto incidirá en un cambio real en los centros? ¿Hasta qué punto cambiará la percepción de los profesores y profesoras sobre la atención a la diversidad y aumentará su compromiso al respecto? ¿Es posible que la reflexión sobre la atención a la diversidad pueda traer consigo un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la totalidad del alumnado?

Es pronto para obtener una respuesta a estas cuestiones pero no nos cabe duda de que el camino emprendido ha supuesto una cuña en la inercia educativa. Su alcance aún no se puede valorar pero, suponemos, siempre será mayor que si la orientación de las actuaciones propuestas por la Administración educativa fuera en dirección contraria.



## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ARAGÓN

*Jesús Gimeno*

*DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DE  
ARAGÓN*

*DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA EDUCATIVA  
SERVICIO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD*

### 1.- INTRODUCCIÓN.

La atención a la diversidad era, con la LOGSE, uno de los ejes en los que se sustentaba el sistema educativo español y uno de los aspectos en los que se hacían más evidentes las distintas concepciones educativas. Ahora bien, para nosotros el concepto de “diversidad” sigue siendo inseparable al de “comprensividad”, el uno no alcanza su máximo significado sin el otro. Comprensividad en una doble acepción del término. Como democratización de la enseñanza y como garante de la significatividad de los conocimientos. Por tanto, bajo el nuevo marco normativo de la L.O.C.E. cuya filosofía es opuesta a la comprensividad, que no contempla las “Aula inclusivas” el concepto de Atención a la diversidad pierde una gran parte de su contenido, sobre todo en el ámbito de la educación secundaria.

El concepto de la diversidad es tan amplio que nos lleva directamente a la individualización de la enseñanza, al concepto de educación personalizada. Ahora bien, ante la imposibilidad de una exposición de tal amplitud utilizaré este concepto refiriéndome exclusivamente a tres ámbitos:

- a) Normativa existente relacionada con las discapacidades.
- b) Normativa relacionada con los programas de compensación educativa.
- c) Normativa relacionada con los programas de diversificación curricular.

### **NORMATIVA AUTONÓMICA. LA RESPUESTA ARAGONESA.**

**RESOLUCION de 23 de julio de 1999, (BOA 11 de agosto de 1999), por la que se dictan instrucciones de Compensación educativa.**

Esta Resolución no tuvo aplicación por diversas circunstancias. Se trata de una mala interpretación de la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28 de julio de 1999) del Ministerio de



Educación y Cultura, dado que no era aplicable en Aragón por tener competencias educativas plenas.

**DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre de 2000, DEL GOBIERNO DE ARAGÓN, (B.O.A. 27 de diciembre de 2000) DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Comentario:

Mediante este Decreto el Departamento de Educación y Ciencia de la Diputación General de Aragón adopta un conjunto de medidas al objeto de garantizar que los alumnos y alumnas que a lo largo de toda su escolarización o en algún momento de ella tengan necesidades educativas especiales, puedan alcanzar, en el entorno menos restrictivo posible y con la máxima integración, los objetivos educativos establecidos con carácter general.

En él se regulan los aspectos relativos a la ordenación y a la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse fundamentalmente a la historia educativa y escolar del alumnado, a condiciones personales de mayor capacitación, a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, física o psíquica y a situación social o cultural desfavorecida.

Con relación a la legislación anterior, correspondiente al M. E. C. La aplicación de este Decreto supone las siguientes novedades:

1. Este Decreto va dirigido a la “atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, de carácter endógeno y de carácter exógeno. Es decir regula la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad psíquica, física o sensorial, por presentar sobredotación intelectual, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

2. Unifica en una misma norma a todos los alumnos que a lo largo de escolaridad o en un momento de ella precisan medios y/o apoyos para atender a las necesidades educativas de los alumnos. En el Ministerio de Educación Ciencia estaban recogidos en dos Reales Decretos distintos el Real Decreto de Ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes (R.D. 696/95 de 28 de abril) y de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, dirigida a alumnos con necesidades educativas temporales (R.D. 299/96 de 28 de febrero)

3. Se especifica la atención de los acnees en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

4. El Departamento de Educación garantizará la dotación de recursos a los centros que escolaricen acnees. El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte dota de recursos a los centros, únicamente cuando existe un determinado número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos.



5.- Se concreta la atención a los acnees en los centros de educación de personas adultas. Asimismo ofrece la posibilidad de establecer convenios de colaboración con las entidades y organizaciones que los representen con la finalidad de planificar los recursos y dotarles de los apoyos necesarios.

6. Se facilita y regula la participación de los afectados, de los padres, asociaciones y profesionales junto con la Administración en el seguimiento de la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, mediante la creación de una Comisión de Seguimiento.

Cuatro Órdenes desarrollan el Decreto anterior:

**A) ORDEN de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.**

Se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, para facilitar la participación de los sectores sociales implicados en la respuesta a estas necesidades especiales.

La Comisión tiene carácter consultivo y está formada por veinticuatro vocales estando presidida por el Director General de Renovación Pedagógica. En ella están representados los discapacitados, los padres de alumnos afectados, los sindicatos de profesionales que trabajan en este medio y la administración educativa.

**B) ORDEN de 25 de junio de 2001, del departamento de educación y ciencia por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad, física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.**

El principal objetivo de la Orden es regular la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad, física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

En la práctica se traduce en una reafirmación de todos aquellos elementos que han ido consolidando las opciones integradoras para este alumnado y el establecimiento de algún elemento novedoso que permita corregir alguna disfunción, producida en el proceso de la integración educativa, o responder a nuevas necesidades demandadas por la sociedad.

Podemos destacar como novedosos los siguientes aspectos recogidos en ella:

1. Distribución equilibrada de los acnees.
2. Revisión de la escolarización en cualquier momento de la etapa y sin necesidad de la autorización previa.



3. El Departamento de Educación y Ciencia favorecerá el reconocimiento y aprendizaje de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos sordos.

Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos.

4. En Educación Primaria, los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, cuando exista un desfase significativo entre los objetivos para él propuestos y los correspondientes a la etapa, permanecerán siete años en dicha etapa. En Educación Secundaria Obligatoria permanecerán escolarizados un año más en el primer ciclo. (La finalidad es que al terminen el primer ciclo de la E.S.O. con 16 años para poder incorporarse directamente a Garantía Social Especial).

5. Se contemplan a los alumnos lentos con dificultades de aprendizaje garantizándoles las intervenciones de refuerzo educativo que precisen.

6. Se establecen unidades específicas para:

a) *Alumnos afectados de trastornos generalizados del desarrollo que no lleven asociada una deficiencia mental (autistas).*

b) Alumnos con trastornos muy graves por déficit de atención y comportamiento perturbador.

En cualquier caso, se asegurará el carácter transitorio de dicha escolarización y la participación de estos alumnos en el mayor número posible de las actividades que organice el centro.

7. Ofrecer (los centros de educación especial) con carácter ordinario 2º ciclo de Educación infantil y excepcionalmente estimulación precoz ambulatoria.

8. En educación postobligatoria los acnees podrán hacer constar sus necesidades especiales a efectos de prever y proveer los recursos específicos de acceso al currículo.

9. En Ciclos Formativos la adaptación curricular individualizada (en adelante A.C.I.) no podrá eliminar objetivos relacionados con competencias curriculares básicas para el logro de la competencia general para la que capacita el título.

10. La A.C.I. significativa, en alumnos con posibilidad de obtener un título oficial, afectará solamente a un área o materia y deberá ser aprobada por el Director del Servicio Provincial de Educación y Ciencia.

Las dos primeras “novedades” favorecen al profesorado, las seis siguientes al alumno y las dos últimas garantizan la valía de los títulos de los acnees, por tanto benefician al sistema.

Como desarrollo de esta Orden se han publicado:

INSTRUCCIONES de 27 de agosto de 2001, mediante las que se regulan los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2001 (B.O.A. 19-9-01), regulando las unidades específicas en centros ordinarios.



RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2001 (B.O.A. 19-9-01), estableciendo los criterios de flexibilización del período de escolaridad obligatoria para los acnees derivadas de sobredotación intelectual.

RESOLUCIÓN de 5 de septiembre de 2001 (B.O.A. 19-9-01), regulando las prórrogas de escolaridad para los alumnos escolarizados en centros de educación especial.

RESOLUCIÓN de 6 de septiembre de 2001 (B.O.A. 19-9-01), regulando la fórmula de escolarización combinada.

**C) ORDEN de 25 de junio de 2001, (BOA 6 de julio de 2001) del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.**

La Orden especifica que los destinatarios de estas medidas de acción educativa compensadora son aquellos alumnos que requieran determinados apoyos o intervenciones educativas específicas contempladas en esta Orden **durante algún período de su escolarización.**

Este alumnado puede encontrarse en cualquiera de estas situaciones:

- a) Alumnado que por factores sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, así como, con dificultades de integración derivadas de una incorporación tardía, de una escolarización irregular o con graves dificultades de adaptación escolar.
- b) Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, así como alumnos inmigrantes con desconocimiento o conocimiento insuficiente de la lengua castellana.
- c) Alumnado que por razones personales, familiares o sociales no puede seguir un proceso normalizado de escolarización: por condiciones de salud, por itinerancia familiar o por tutela judicial.

Los alumnos de enseñanza obligatoria incluidos de los apartados a) o b) únicamente se considerarán con necesidades de compensación educativa cuando presenten dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentren escolarizados. En el caso del alumnado inmigrante el desfase podrá ser de tipo curricular y/o lingüístico.

En ninguna circunstancia serán considerados alumnos con necesidades de compensación educativa aquellos que presenten retraso escolar, dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito educativo, si estos factores no van unidos a las características descritas en los apartados anteriores.

Los elementos más novedosos son los siguientes:



1.- Regular el procedimiento para determinar que alumnos deben ser incluidos en el programa de Educación Compensatoria.

2.- En Infantil y Primaria se establece como obligatorio, la elaboración de un Plan de Compensación educativa en los centros.

3.- Actuaciones con alumnado inmigrante. Estableciendo los Planes de acogida mediante los que se establecen las medidas adoptadas por cada centro para la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas básicas.

4.- En Educación Secundaria se establecen las siguientes modalidades organizativas:

- A) De carácter ordinario.
  - Apoyos individualizados.
  - Desdobles de grupos de alumnos.
  - Agrupamientos flexibles.
- B) De carácter extraordinario.
  - Grupos de apoyo.
  - Unidades de Intervención Educativa Específica.
- C) De carácter excepcional.
  - Unidades de escolarización externa en los Centros Sociolaborales.

**D) ORDEN de 17 de agosto de 2001, (BOA 7 de septiembre de 2001) del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se crea la Comisión técnica de seguimiento y evaluación de las modalidades excepcionales de carácter externo en Educación Secundaria Obligatoria.**

Tiene como finalidad de estudiar la inclusión, el seguimiento y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria que puedan ser sujetos de medidas organizativas excepcionales de carácter externo.

Esta Comisión tiene carácter regional y está formada por:

Presidente.

- El Jefe de Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad.

Vocales.

- Los Asesores provinciales de Atención a la Diversidad de los tres servicios provinciales.

- Un Inspector de Educación.

- Un Director de Instituto de Educación Secundaria.

- Un Psicopedagogo, Jefe de departamento de Orientación de un centro de Enseñanza Secundaria.

**E).- DECRETO 281/2002 (BOA del 16/09/02) Creación del Centro Aragonés para la Educación Intercultural (C.A.R.E.I.)**

Cuya finalidad es encargarse de todos los aspectos educativos relacionados con la inmigración como es la inmersión lingüística, planes de acogida, ...



#### 4.- CONCLUSIÓN.

Tras este recorrido legislativo, no puedo olvidar que detrás de la fría legislación existe un colectivo de personas que por la circunstancia de estar afectadas por uno u otro tipo de discapacidad tradicionalmente son marginadas por una sociedad y por una escuela más preparadas para la recepción del triunfador que para ayudar al menos dotado.

Queremos que esos “menos dotados” se integren y por ello tratamos de mejorar el marco legal que nos permita conjugar la integración no sólo desde el integrado, el objeto del esfuerzo integrador, sino, a un tiempo y con duplicada energía, desde el integrante, el que integra, esto es, desde el todo que recibe a la parte ausente y la acoge no como un añadido, un postizo, un sobrante al que no queda otro remedio que admitir, sino asumiéndola, como parte real de su propia entidad, de su ser total que quedaría incompleto sin ella.

#### ANEXO

##### **1.- LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACION CURRICULAR:**

*La diversificación curricular es una medida excepcional que consiste en adaptar globalmente el currículo de la Educación Secundaria obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos y alumnas, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender a las capacidades generales recogidas en los objetivos de la etapa y a los contenidos esenciales del conjunto de las reas. Todo ello con el fin de que el alumnado que participe en estos programas pueda alcanzar los objetivos generales y obtener así el Título de Graduado en Educación Secundaria.*

*Tenemos que partir de dos ideas básicas: que la diversificación curricular es una medida más, no la única, de atención a la diversidad y que esta medida se enmarca en el Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y tiene como objetivo que los alumnos y alumnas obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria.*

*Esto supone que, aunque es una medida excepcional que afecta al currículo de la etapa, sus objetivos son los objetivos de la Educación secundaria Obligatoria.*

##### *2.1.- Características principales de estos programas:*

- \* Adaptados a las condiciones y necesidades del alumnado.*
- \* Que mantengan un equilibrio de capacidades, contenidos etc., que garanticen el mismo marco de referencia que el currículo ordinario.*
- \* Que garanticen la funcionalidad de los aprendizajes.*
- \* Que respondan al principio de máxima normalidad, es decir que se aproximen lo más posible al currículo ordinario.*
- \* Que tengan un intenso seguimiento y apoyo tutorial.*
- \* Que permitan su impartición en grupos.*
- \* Que sean viables dentro del marco organizativo de un centro.*



## ***2.- LOS PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL.***

*Constituyen una oferta para jóvenes que no ha alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria.*

*Deberán proporcionar una "formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas" que se ofrecen en el sistema educativo, preferentemente en la Formación Profesional Específica de grado medio.*

*Se sitúan fuera de la E.S.O. y, en consecuencia, no es una variante de ésta ni persigue en todos los casos alcanzar el título correspondiente.*

*Es importante insistir en que poseen un componente de formación profesional específica que les prepara para desempeñar uno o varios puestos de trabajo afines. Para ello, los contenidos que se ofrecen en estos programas se inspiran en perfiles profesionales claramente determinados, vigentes en el mundo del trabajo.*



# EXPERIENCIAS

## *“Experiencias de Tutoría y Orientación en las Comunidades Autónomas”*

*Pedro Carlos Almodóvar  
José Antonio Gabelas Barroso  
Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz*



## **Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los CEIPs de Castilla-La Mancha**

*Pedro Carlos Almodóvar  
APOCLAM*

*(Asociación Profesional de Orientadores de Castilla -La Mancha)*

### **ANTECEDENTES DEL PIMO:**

Este Plan tiene sus antecedentes en los siguientes hitos:

- 1º. La publicación de la LOGSE en el año 90 definió un modelo de orientación que quedó incompleto en su segundo nivel en los centros de educación infantil y primaria: la orientación interna en los centros. Este modelo proponía la presencia de orientadores internos en los centros, tanto en primaria como en secundaria, sin embargo no llegó a realizarse en primaria por problemas presupuestarios. La experimentación de los PIPOEs resultó muy positiva, pero no había dinero para generalizarlo.
- 2º. Las conclusiones de las diversas Jornadas, Encuentros y Ponencias de Orientación que se han realizado en Castilla – La Mancha desde las transferencias.
- 3º. Las ponencias presentadas por diversos autores, entre ellos Elena Martín, Miguel Soler y Manuel Álvarez (este último en el I Encuentro Nacional de Orientadores que se celebró en Toledo) comentando la necesidad de afrontar el modelo propuesto por la LOGSE y completarlo con la incorporación de orientadores a los Centros de Educación Infantil y Primaria.
- 4º. La celebración del Encuentro Estatal de Asesores de Orientación que se llevó a cabo en mayo de 2004 en Cuenca donde se constató que, además de Navarra y Galicia, las demás comunidades optan por incrementar la presencia de orientadores en los CEIPs a corto o medio plazo y apostar por un modelo de orientación más educativo.

Esta propuesta está contenida en el programa electoral del gobierno autonómico para la presente legislatura y que en la Dirección General en cuanto recibieron el visto bueno político (mes de mayo) decidieron ponerlo en marcha cuanto antes para asegurar las plazas de nueva creación que conlleva el Plan aunque lo tuvieran que llevar a la práctica sin una legislación definitiva que lo regulara.

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PIMO:**

Se propone para el curso 2004-05 y tiene como finalidades declaradas:

- Ofrecer de forma continuada un asesoramiento especializado al alumnado, al profesorado y al resto de la comunidad educativa en algunos centros de educación infantil y primaria.
- Poner al servicio de toda la comunidad educativa los recursos de orientación como herramienta básica para la mejora de la calidad del sistema educativo.
- Consolidar una red coordinada de orientación educativa y profesional a lo largo de toda la etapa obligatoria y coordinada con el resto de servicios de orientación.

El Plan se concreta en la incorporación de un orientador u orientadora a un número determinado de centros de educación infantil y primaria. Así como la creación neta de 88 nuevas



plazas de orientadores en el primer curso y 100 más en el segundo, lo que supone duplicar la plantilla de orientadores en primaria en estos dos cursos.

Se ha optado porque estas nuevas plazas sean cubiertas por profesores de psicología y pedagogía, no como en otras comunidades autónomas que se está haciendo por maestros habilitados.

El modelo de orientación será el modelo LOGSE, el de los 3 niveles:

- primer nivel: profesores y tutores.
- segundo nivel: orientadores integrados en los claustros de los centros, tanto en infantil y primaria como en secundaria.
- tercer nivel: "equipos especializados interdisciplinarios" que asesoren a los dos niveles anteriores. (Este tercer nivel está todavía sin concretar)

La situación de los orientadores en infantil y primaria quedaría de la siguiente forma:

- En centros de 2 líneas o más, CRAs y centros de 1 línea con proyecto de compensación o aula de Educación Especial habría un orientador/a a tiempo completo.
- Los centros de 1 línea se emparejarían para que un solo orientador/a atendiera dos centros.
- En las zonas claramente rurales, los CRAs, los centros rurales incompletos y/o unitarios, en tanto en cuanto no se integren en CRAs, serían atendidos por un "equipo" denominado "Centro de Asesoramiento a la Escuela Rural" y que estaría integrado con el CPR.
- Los "Equipos Especializados Multidisciplinares" aunque, según nos indicaron están todavía sin definir, estarían compuestos por diversos profesionales especializados en discapacidades o trastornos específicos y se crearía uno por provincia. Estos equipos sustituirán a los equipos específicos actuales.

#### **Funciones del Responsable de Orientación en Infantil y Primaria:**

- A. El asesoramiento en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el Plan de Acción Tutorial, en especial aquellas que conllevan:
  - Las actuaciones con el alumnado en los programas de aprender a aprender, aprender a convivir y ser persona, aprender a emprender y aprender a tomar decisiones.
  - La evaluación del alumnado y las decisiones relativas a promoción.
  - La orientación a familias.
- B. El asesoramiento y la colaboración en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el Plan de Atención a la Diversidad en especial aquellas que exigen:
  - La identificación y evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas específicas del alumnado.
  - Las decisiones de escolarización, asociadas a la elaboración de los dictámenes de escolarización.
  - Las medidas de anticipación y prevención de los problemas de aprendizaje.
  
  - Las decisiones sobre la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adopción de medidas ordinarias o extraordinarias de apoyo y refuerzo.
  - La elaboración y adaptación de materiales y recursos técnicos.



- La continuidad de los programas con las familias.
- C. El asesoramiento al profesorado, a los órganos de coordinación didáctica, de gobierno y de participación, facilitando apoyo documental, en el desarrollo de la evaluación interna y la puesta en marcha de programas de formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa.
- D. La respuesta a las demandas de la comunidad educativa, en lo referente a atención educativa del alumnado y la colaboración con las AMPAs.
- E. La colaboración con otras instituciones y entidades en la mejor respuesta al alumnado.
- F. La participación en el desarrollo de planes institucionales y estratégicos de la Consejería, entre los que se incluye: la colaboración con la Inspección en el desarrollo del Plan de Evaluación Externa.

#### **Aspectos organizativos y de funcionamiento:**

Estos orientadores, este curso, dependen orgánicamente de la Delegación Provincial y funcionalmente del director del colegio de primaria o del CPR si es el caso en cuanto a jornada de trabajo, horario, faltas y permisos. En su nómina figura que son profesores del cuerpo de secundaria y por tanto "adcritos" a un IES de referencia, aunque con éste no tienen nada que ver.

Se integran en la CCP, en a las reuniones del Equipo de Apoyo, en el Claustro y en los órganos de coordinación didáctica.

Los viernes se dedican a la coordinación con los Equipos de Orientación, los Departamentos de Orientación y con otros servicios (sanitarios, servicios sociales, etc.) e instituciones del sector donde se ubica el centro.

Su horario se concreta, de forma flexible, atendiendo al siguiente reparto:

- 16 h a la ev. psicopedagógica, al asesoramiento y la participación de los distintos planes del centro y a la atención a familias.
- 5 h para la elaboración de informes y adaptación de materiales.
- 4 h dedicadas a la coordinación en: CCP, Equipos de apoyo, Equipo directivo, Equipos de ciclo, tutores o tutoras, Claustro, Equipos de Orientación, Departamentos de Orientación y otros servicios.
- Las restantes horas, hasta completar 29 semanales, para otras actuaciones, incluyendo desplazamientos, para aquellos que comparten dos centros o los que están en un CRA.

Es decir, el horario es el del colegio de primaria, 29 horas semanales en el centro, con las reducciones por itinerancias, etc.

#### **Medidas para el desarrollo del Plan:**

1. La organización de un proceso inicial de intercambio de información, en la primera quincena de septiembre, con los componentes de los E.O.
2. La organización de dos sesiones, para el intercambio de información sobre la escolarización de acnees con los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación, a realizar durante los meses de diciembre y marzo.
3. La planificación de un Seminario de trabajo, de frecuencia mensual, para el estudio de casos, el intercambio de materiales y experiencias, y el asesoramiento sobre los distintos Planes estratégicos de la Administración Educativa, incluido el propio PIMO.



4. La difusión de buenas prácticas realizadas en los centros que desarrollan el PIMO.
5. La puesta en marcha de un plan de evaluación de esta experiencia.

#### **Otros aspectos del Plan:**

Se les ha prometido dotar de presupuesto para materiales, ordenador de mesa y portátil para los que compartan centro.

Estas plazas no saldrían en el próximo concurso de traslados para beneficiar a los miembros de los Equipos de Orientación que quisieran cogerlas antes en comisión de servicios, entendemos que en un futuro concurso de traslados ellos deberían tener preferencia.

#### **PROBLEMAS QUE HA OCASIONADO LA APLICACIÓN DEL PLAN:**

Todos los orientadores y especialmente APOCLAM hemos manifestamos en primer lugar nuestro malestar por las formas y los tiempos en que esto se está llevando a cabo. En cuanto a las formas por no habernos consultado antes de tomar una medida tan importante. Con respecto a los tiempos por haberlo hecho coincidiendo con el final del curso y el periodo estival. Todo esto ha ocasionado que el inicio de este curso muchos orientadores, especialmente los aprobados este verano, se han encontrado con la sorpresa de que se les asignaba un IES pero después tienen que hacer su trabajo en un colegio de primaria por indicación verbal.

Especialmente se ha generado una amplia oposición (aunque no es generalizada) entre los compañeros/as de los actuales equipos de orientación. Esta oposición al Plan reclama mayor presencia de los orientadores en infantil y primaria pero manteniendo la estructura de la orientación que se heredó del MEC, lo cual implicaría incrementar el número de orientadores en los equipos o el número de equipos en cada sector.

Creemos que no se puede aceptar de ninguna manera que si los orientadores pertenecemos a un solo cuerpo y una sola especialidad concreta y reconocida tengamos diferente horario en función del centro de trabajo.

Creemos que es urgente la publicación del prometido Decreto de Orientación y que éste defina la presencia de los orientadores (cuerpo de secundaria) en los centros de primaria con las condiciones laborales del mencionado cuerpo.

Creemos que estos responsables de orientación (como se les denomina) debieran pertenecer a alguna estructura orgánica que los respalde y apoye para no trabajar como “franco tiradores”, esa estructura podría ser similar a la del departamento de orientación, así como poner acceder a la dirección del centro, la jefatura de estudios, etc. si van a ser miembros del claustro con plenos derechos.



**LA ACCIÓN TUTORIAL EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE  
(EVA)**

*José Antonio Gabelas Barroso  
Universitat Oberta de Catalunya*

*En tu lucha contra el resto del mundo, te aconsejo que te pongas del lado del resto del mundo.*

*Franz Kafka*

*“Lo virtual tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. No es opuesto a lo real, sino una forma de ser que favorece procesos de creación”*

*P. Lévy.*

**Introducción.**

La inmersión en los entornos virtuales de aprendizaje (desde ahora EVA) es una fácil tentación para olvidar todo lo “emergente” que tiene la educación presencial, en sus valores, procedimientos y contenidos, así como en su permanente interacción. Como lo es el desconocimiento de la educación virtual que provoca su indiferencia, incluso su rechazo. Porque se olvida lo importante: tanto lo presencial, como lo virtual en sus múltiples ámbitos (educativo, social, económico, afectivo, etc), son reales.

Recuerdo el primer encuentro presencial de consultores y tutores en la UOC, yo pensaba que el trabajo en los EVA era frío y distante, un compañero, exalumno de la UOC me dijo que no, que todo lo contrario. Y así es. La sensación de que tus compañeros están “ahí”, porque puedes presentar una duda, una aportación al foro, de que tienes a tu disposición al tutor o consultor en cualquier momento es un hecho. Pero claro, no es un hecho fácil, ni podemos venderlo como garantía sólo porque se utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), porque entendemos que el objetivo no sólo es vender ordenadores. Como siempre, quien puede convertir un EVA en un espacio para la formación y el conocimiento es la materia humana, el educador. Por supuesto que será necesario una plataforma tecnológica apropiada, con unos materiales multimedia que disponen de un diseño didáctico adecuado, y con un campus virtual que garantice la correcta gestión de la información, y permita múltiples canales de interacción y comunicación entre consultores, tutores y estudiantes, entre estudiantes entre sí, entre estudiantes, profesores y materiales. Por supuesto.

Por tanto, partimos hasta ahora de dos premisas. En primer lugar, que lo virtual y lo presencial son dos realidades diferentes, pero reales. Segundo, que para que los EVA garanticen lo que prometen, necesitan un potencial humano y tecnológico apropiado. Añadamos que las instituciones educativas tienen todavía una asignatura pendiente. Abandonar inútiles enfrentamientos entre virtualidades y presencialidades, para buscar escenarios de encuentro. ¿Qué posibilidades y valores ha tenido, tiene y puede tener lo presencial y lo virtual? ¿Cómo podemos explorar y experimentar una educación que se aproveche de las potencialidades de estas dos realidades, lo presencial y lo virtual? Pues bien, estas tres reflexiones son las que me gustaría que sirvieran de marco a esta breve comunicación.

**1.¿Cuál es el perfil del estudiante de la UOC?**



El perfil del estudiante es adulto (edad media de 30 a 35 años), socialmente en ámbito laboral, con una dinámica personal y relacional asentada (familiar) y cultura media. Este retrato robot del estudiante virtual se debe tener muy en cuenta desde el principio hasta el final de la acción tutorial. Esto significa que estamos ante sujetos con una fuerte motivación inicial para formarse y/o promocionarse en su empresa o lugar de trabajo. Pero también nos indica que son personas muy ocupadas, con una larga jornada laboral, repleta de tareas domésticas y familiares. El primer dato nos conduce a pensar que el consultor y tutor virtual debe mantener constante la motivación, realizando un seguimiento muy personalizado del proceso de aprendizaje, de lo contrario, las múltiples ocupaciones y preocupaciones del estudiante adulto le irán alejando de las aulas virtuales.

Si hablamos de estudiantes y no de alumnos es porque en este entorno nadie enseña a nadie y todos aprenden de todos y sus interacciones con los entornos virtuales de aprendizaje. Los profesores/mediadores interaccionan con el estudiante facilitando, planificando y estructurando muy cuidadosamente el proceso. Los estudiantes interaccionan entre sí, desde los distintos canales de interconexión e interacción (correo electrónico, chats, foros y debates). Asimismo, cada estudiante marca su propio itinerario desde los materiales didácticos (en soporte impreso, electrónico y web) que dispensa el campus virtual. Esta triple interacción que provoca un espacio continuo de interactividad obliga a que el consultor/tutor, sea mediador, invirtiéndose el tradicional rol de depositario del saber y transmisor de conocimientos, en facilitador de aprendizajes, gestor de información y tutor de acompañamiento.

Hemos barajado dos conceptos aparentemente paradójicos. Motivación y tiempo. De lo primero, los estudiantes virtuales tienen mucho, de lo segundo apenas. La pregunta es ¿Cómo mantener la motivación inicial a lo largo de todo el cuatrimestre, sabiendo que su disponibilidad es muy escasa?

## 2. Las funciones del consultor/tutor

### □ Animador/motivador

La motivación inicial que tienen los estudiantes hay que sostenerla, porque las tentaciones de abandono son frecuentes y continuas. Disponen de poco tiempo, están cargados de obligaciones laborales, domésticas y familiares, que les obligan muchas veces a sacar el tiempo de su poco ocio y del sueño. Por eso es fundamental hacer un acompañamiento permanente, desde el ámbito académico y personal. Es necesario que el tablón del aula virtual, lo equivalente a la pizarra en el aula física, funcione con una periodicidad de mensajes entre dos o tres días. Que las respuestas que hace el consultor-tutor a los mensajes que recibe de cada estudiante, sea de cuarenta y ocho horas máximo. También es necesario generar una dinámica en los espacios compartidos, especialmente en el foro del aula, viva, ágil y espontánea.

Otro de los espacios que se valoran notablemente son los debates. Hasta ahora desarrollábamos dos, con el nuevo plan de estudios y formación, sólo habrá uno. Bien mediante un artículo con una guía de lectura y algunas cuestiones abiertas, o bien mediante la presentación de casos y su simulación se abre un debate que dura diez días, en el cual participan todos. Previamente se les ha dado unas pautas para intervenir y facilitar la propia dinámica. Participar y encontrarse con las opiniones y posturas de uno y otro concede un gran nivel de calidez al aula y permite que los estudiantes se integren en el grupo y desarrollen actitudes más colaborativas.

### □ Facilitador/orientador



La sensación de “estar perdido” entre tanta terminología, pastillas, espacios telemáticos, información y novedades es muy intensa. El consultor/tutor proporciona pautas y orientaciones de estudio y trabajo, reforzando el sentido de la planificación. La anticipación a las posibles dudas y necesidades del estudiante, alivia enormemente los miedos e inseguridades.

El espacio del “foro” en cada una de las aulas, resulta de gran ayuda porque es la referencia para cualquier apuro o problema. El cien por cien de las peticiones de ayuda se responden por los mismos compañeros o tutor en menos de cuarenta y ocho horas.

#### □ Seguimiento personalizado

El sistema de evaluación que rige la UOC es la evaluación continua, aunque algunas asignaturas tengan exámenes finales, bien virtuales o presenciales. El cuatrimestre se divide en tres o cuatro PECs (Pruebas de Evaluación Continua), dependiendo de la carga lectiva que tengan. Entendiendo que la motivación del estudiante es grande pero fluctuante, se concede mucha importancia a la entrega de la primera PEC y su seguimiento. Cada uno de estos trabajos reciben un feed-back inmediato por parte del consultor/tutor y se cuelga la nota en el registro correspondiente. Esta primer PEC exige diseñar un plan de estudio de toda la asignatura para todo el cuatrimestre. Lo que incluye que cada estudiante decide cuándo presentará cada una de sus PECs. La LEE (Línea Estratégica de Estudio) recoge por tanto, la temporización de las tareas de estudio y las fechas de entrega. La LEE la realiza cada uno de los estudiantes según sus posibilidades, intereses y disponibilidades .

La introducción de la LEE en el sistema de estudio es reciente, pero las pruebas nos confirman que el absentismo es menor. La autoevaluación de los estudiantes también nos confirman que les resulta más fácil ser metódicos y constantes en el estudio para evitar el desaliento y abandono.

### 3. Breve descripción de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

- Asincronía
- Metodología abierta y flexible
- Docente/mediador
- Estudiante sujeto y protagonista.

El rasgo que caracteriza la formación virtual es la asincronía, no es necesario coincidir en el espacio, ni en el tiempo para aprender; pero el aprendizaje es real como el presencial, aprovechando las ventajas que no dependen de las coordenadas espacio-temporales. La metodología es abierta y flexible. El docente deja de ser un mero transmisor de información para facilitar la gestión de la misma y potenciar la interactividad. Esta acción docente se centra en el estudiante, auténtico protagonista del hecho educativo y sus ritmos personales marcan y determinan significativamente su aprendizaje.

Los EVA arrancan de unos objetivos para el aprendizaje para los que se seleccionan las mejores técnicas y sus sinergias. La gran diferencia entre la enseñanza tradicional (presencial) y



la virtual, es que cambia el medio de comunicación. De una educación con una comunicación unidireccional, jerárquica y secuencial, pasamos a una comunicación radial, interactiva, multidireccional y coparticipativa.

#### **4. Hacia dónde vamos**

La UOC se encuentra ahora en una interesante etapa de cambios. Desde Multimedia y Comunicación, asignatura transversal y vital para todos y cada uno de los estudios, se pretende la adquisición de competencias genéricas digitales, que enmarca el nuevo espacio europeo de educación superior.

La metodología es un trabajo en proyecto virtual, basado en un proceso de aprendizaje, donde se desarrollarán un conjunto de actividades PECs (pruebas de evaluación continua) vinculadas y relacionadas entre sí y que conducirán a un proyecto final (práctica). El modelo de evaluación estará centrado única y exclusivamente en la evaluación continua, con la entrega de pecs y de una práctica final: proyecto virtual.



## EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

*Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz*  
*APSIDE*

*(Asociación Profesional de Orientadores de Euzkadi)*

Con el objeto de contextualizar los programas educativos más significativos que en el ámbito de la orientación se desarrollan en Euskadi (destinados especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales), describiré brevemente algunos rasgos que caracterizan la orientación en esa Comunidad.

### ALGUNOS RASGOS QUE CARACTERIZAN LA ORIENTACION PSICOPEDAGÓGICA EN EL PAIS VASCO

-Carencia de un **marco normativo** sólido que regule la orientación en todos sus ámbitos y no sólo la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Las disposiciones actuales resultan escasas y muy generalistas.

-**Desigual distribución del personal orientador:** Se ha generalizado la figura de los orientadores (Secundaria) y consultores (infantil-primaria) pero no en todos los centros. Existen alrededor de 15 centros, que imparten ciclos formativos de formación profesional, que carecen de orientador/a).

-Constitución de los departamento de orientación en Secundaria, integrado por el orientador u orientadora como jefe de departamento así como por los docentes que atienden a alumnado con necesidades educativa especiales y programas de diversificación curriculares. **Los departamentos de orientación se consideran no didácticos.**

El profesorado que imparte los módulos de Formación y Orientación laboral, no pertenece al departamento de orientación y constituyen un departamento propio.

-Desaparición de orientadores en los servicios de apoyo zonales (excepto en Guipúzkoa), aunque se mantienen los asesores de necesidades educativas especiales en esos servicios.

-Desde el ámbito de la Administración educativa vasca, la labor de los orientadores y orientadoras se asocia prioritariamente al ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales, en detrimento de otras funciones como la orientación profesional, la innovación educativa, etc.

-Carencia de planes de formación sistemáticos y continuados dirigidos a los orientadores y orientadoras, así como de recursos y programas de intervención en el aula.



-En la Enseñanza privada concertada la figura del orientador, en caso de existir, presenta la particularidad de la no dedicación exclusiva. En esos centros el personal orientador, en la mayoría de los casos, dedica sólo algunas horas de su jornada laboral a desarrollar y coordinar los planes de orientación y acción tutorial ,además de impartir asignaturas .

-Escasa dedicación horaria a la acción tutorial: En la ESO se establece una hora de tutoría quincenal y en Bachillerato se deja a libre elección de los centros. En Formación Profesional, ni se contempla la hora de tutoría. En este contexto resulta difícil elaborar planes sistemáticos de acción tutorial y orientadora.

-Carencia de equipos de tutores estables en los centros. Con frecuencia se asigna este cargo al sustituto o al profesor que no tiene otro cargo. Escaso reconocimiento de la importancia fundamental del papel del tutor.

**-Como aspectos positivos:**

-La constitución de los departamentos de orientación en Secundaria, integrado por el orientador u orientadora (jefe de departamento)y docentes que atienden a alumnado con necesidades educativa especiales y programas de diversificación curricular.

-La existencia de programas de atención a la diversidad en la ESO, que han permitido adaptar el currículo a las necesidades del alumnado y paliar el fracaso escolar en esta etapa educativa. Posteriormente me referiré a algunos de ellos.

**Recursos personales en el ámbito de la orientación(además de los tutores):**

- Consultores en Infantil y Primaria.
- Orientadores en Secundaria.
- Profesorado de Educación Especial con especialización de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje..
- Asesores de necesidades educativas especiales en los Berritegunes (servicios de apoyo zonales).

**PROGRAMAS SIGNIFICATIVOS DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PAIS VASCO**

Los programas que se señalan a continuación se realizan a petición de los centros educativos para abordar la atención a la diversidad y el fracaso escolar. Estos programas tienen entre otras las siguientes características:

-Están destinados a alumnado de medio social o cultural desfavorecido o con inadaptación escolar grave.

-Tienen una finalidad preventiva, priorizando los entornos normalizados y con los medios ordinarios, reservando medidas extraordinarias para casos excepcionales o complejos.

-Se aplican una vez agotadas las medidas ordinarias, como son: el refuerzo educativo y las adaptaciones curriculares temporales.

**TIPOS DE PROGRAMAS:**

1. **Proyectos de intervención global** en centros con alumnado de medio social desfavorecido.



## 2. Proyectos de intervención educativa específica.

## 3. Programas de Escolarización Complementaria ante situaciones excepcionales.

### 1. Proyectos de Intervención global:

Condiciones: Que el alumnado presente alguna de las siguientes características:

- La renta familiar sea inferior a la cantidad fijada como máximo para gozar de beca de estudios.
- Pertenencia a grupos étnicos minoritarios y en condiciones de discriminación social.
- Pertenencia a familias de reciente inmigración o con ausencias temporales superiores a un trimestre.

Los Proyectos de Intervención global son aquellos en los que un centro o una etapa del mismo establece la forma de responder a las necesidades educativas de su alumnado desde un planteamiento de intervenciones generales de centro y se implica **todo o gran parte de profesorado**. Cuentan con el asesoramiento preferente de los servicios de apoyo de la zona y tienen una vigencia de **cuatro años** renovables.

### 2. Proyectos de Intervención educativa específica:

- Por su carácter son más puntuales que los proyectos de Intervención global; la implicación del centro es menos global y permite una mayor flexibilidad.
- Tienen una vigencia de **dos años** renovables.

#### **Acciones a desarrollar por los proyectos de intervención global y específica:**

- Curriculares:** adecuando el currículo a las necesidades del alumnado
- Organizativas:** adecuación de horarios, presencia de dos profesores o profesoras por aula o desdobles de grupos, agrupamientos flexibles, etc.
- De carácter tutorial y/o de orientación educativa personalizada** priorizándose un seguimiento individualizado.
- En colaboración con los servicios sociales y socio-comunitarios.**

#### **Recursos extraordinarios:**

- Provisión de recursos humanos suplementarios como: el profesorado de área o ámbito; profesorado con conocimiento de lenguas y culturas minoritarias, etc.

### 3. Programa de escolarización complementaria:

- Se destina a alumnado **menor de 16 años** con problemática social relevante o con graves dificultades de adaptación a la escuela.
- Los Programas Complementarios de Escolarización ofertan la oportunidad de cursar la Educación Secundaria Obligatoria, **bien durante un tiempo semanal del horario del alumno/a, bien a tiempo completo durante un periodo determinado**, en unidades específicas de carácter externo.



- Estos programas hacen hincapié en aquellos aspectos que resultan más útiles para la formación del alumno o alumna, aunque sin renunciar a trabajar las capacidades básicas que propone la ESO.
- Los centros que imparten programas complementarios de Escolarización, tienen acuerdos de colaboración con centros que imparten también programas de Iniciación Profesional y Educación Compensatoria.

Acceso del alumnado a los Programas Complementarios de Escolarización:

- Se exige un informe del Berritzegune donde se exprese la conveniencia o no de la participación en un Programa Complementario de Escolarización.
- El alumnado tras cumplir los 16 años, podrá acceder a programas de Diversificación Curricular del centro de Educación Secundaria donde se encuentre matriculado o a programas de Iniciación Profesional.

**A MODO DE CONCLUSIÓN.**

La orientación psicopedagógica presenta en nuestra comunidad un desarrollo **desigual** con programas de intervención, especialmente en la ESO, que resultan innovadores pero con carencias muy significativas en otros aspectos como: la ausencia de un modelo o plan de orientación, la irregular dotación de recursos humanos (centros públicos con un orientador, otros con dos y algunos con ninguno), la escasa oferta formativa dirigida a los orientadores, etc. Es preciso, por tanto, que la Administración vasca apueste con decisión por el desarrollo de la orientación y la acción tutorial, entendidas como factor de calidad e innovación en la educación.



## CONFERENCIA

### Una educación inclusora para todas las culturas: una apuesta de futuro

*Carmen Elboj Saso.  
Universidad de Zaragoza*

#### 1. Una nueva realidad social y educativa multicultural

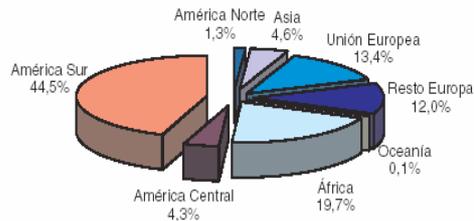
En los últimos años, nos hemos convertido en uno de los nuevos países receptores de inmigración. El incremento de las personas residentes extranjeras no comunitarias es especialmente significativo en el año 2001. A 31 de Diciembre del pasado año las personas no comunitarias ya representan un 70'65% de las residentes extranjeras en nuestro país. Según el INE (Instituto Nacional de Estadísticas), en el 2001 el colectivo inmigrante no-comunitario más importante lo forman las personas procedentes de Marruecos, seguida de las personas residentes de países latinoamericanos y especialmente de Ecuador, Colombia y Perú. No obstante, el Estado Español se ha convertido en un reciente país de inmigración que ha experimentado, en los últimos años, un incremento importante. Según los últimos datos, la inmigración no representa más que un 2,71% de la población, una cifra irrisoria si la comparamos con otros países europeos. (CREA 2001-2005)

Aún así, nuestro país, ya es una realidad multicultural que debe dar respuesta a las demandas y necesidades esta nueva ciudadanía, no sólo pensando en aquellas personas que vienen a trabajar, sino en sus hijos e hijas que se escolarizan aquí. Si nos centramos en el ámbito educativo, las repercusiones de la entrada de inmigración está siendo patente:

#### Evolución del alumnado extranjero por enseñanza

	1993-94	1998-99	2001-02	2002-03 <sup>(1)</sup>
<b>TOTAL</b>	<b>50.076</b>	<b>80.687</b>	<b>200.804</b>	<b>297.262</b>
E. Infantil / Preescolar	8.640	12.387	38.998	60.412
E. Primaria / E.G.B.	32.471	34.017	87.526	133.310
Educación Especial	153	178	560	1.015
E.S.O.	0	22.558	55.177	80.820
Bachilleratos	6.149	6.311	8.582	12.200
Formación Profesional	2.663	2.732	6.545	9.505
No consta enseñanza	—	2.504	3.416	—

## Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad. Curso 2002-03<sup>(1)</sup>



(1) Cifras avance.

Fuente: Datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En las escuelas, el número de niños y niñas inmigrantes sigue aumentando sin que la mayoría de centros educativos se hayan planteado la necesidad de transformarse para dar respuesta a las necesidades de estos niños y niñas, con el objetivo de ofrecerles una educación de calidad que les ayude a romper con el círculo de exclusión en el que pueden caer.

A este proceso de inmigración se le añaden otros dos tipos de elementos que están influenciando en la exclusión que sufren las personas inmigrantes. El primero son las desigualdades provocadas durante la primera fase de la sociedad de la información y que todavía están presentes actualmente: la selección entre “los más preparados” y la exclusión del resto. El segundo elemento es el racismo existente que está contribuyendo a agravar la situación de desigualdad. Uniendo estos dos obstáculos, se genera la necesidad de que el debate de la transformación de los centros educativos a la nueva realidad social entre de forma profunda y generalizada en todo el campo educativo, desde las políticas hasta los propios centros educativos.

Uno de los ejemplos concretos es el fracaso de los niños y niñas árabes en las escuelas españolas. Un caso concreto lo podemos encontrar en Ceuta, con un 40% de población escolar perteneciente a este colectivo, donde sólo un 4% llegó a la selectividad del total de alumnado que se presentó a las pruebas (De Botton 2000). La cuestión lingüística no es el único elemento que juega en detrimento de la educación de niños y niñas que provienen de países con otra lengua. Las escuelas donde existe un número elevado de niños y niñas inmigrantes pierden prestigio, ya que el elevado fracaso escolar que se da en estos centros es atribuido a los resultados escolares del colectivo inmigrante. Los familiares de la etnia mayoritaria prefieren llevarse a sus hijos e hijas a otras escuelas públicas sin inmigrantes o a escuela privadas, atribuyendo el cambio a que el alumnado inmigrante es más conflictivo o que su aprendizaje es más lento a causa del idioma.

Ante esta situación es necesario fomentar acciones que permitan la inclusión de todas las culturas que están compartiendo el mismo espacio demostrando que el hecho de pertenecer a otra cultura no es sinónimo de conflicto o fracaso escolar.

Una sociedad multicultural necesita instituciones escolares que incluyan las voces de todas las culturas que conviven en nuestro país, valorando sus aportaciones y no cuestionando desde un plano de superioridad las tradiciones y creencias de estas culturas.



Situaciones como las de la reciente aprobación de la ley francesa que prohíbe llevar símbolos religiosos<sup>21</sup> en los centros educativos (entre otros lugares públicos), va a provocar mucha más exclusión de la que la que ya sufren muchos colectivos culturales minoritarios, especialmente la población árabe en Francia, y en concreto las mujeres. Aunque esta ley se haya aprobado solamente en Francia, no debemos olvidar que en nuestro país hace un par de años se dio una situación muy parecida a lo que ha generado esta ley. El caso tuvo que ver con una niña árabe de 13 años que llevaba hiyab. Después de cinco meses en España y tras intentar inscribirse en dos centros educativos distintos aún no había podido ser escolarizada al negársele en ambos la entrada por llevar pañuelo.

La argumentación que se ofreció entonces y que ofrecen hoy los defensores de la “ley del velo” (tal y como se le ha llamado), la de hacer prevalecer la conquista "occidental" de la igualdad de la mujer, está privando a niñas y adolescentes musulmanas de su derecho a la educación, a la vez que se genera más racismo. El hecho de que la familia de Fátima no la dejase asistir al centro educativo si no era con pañuelo, hacía que las acusaciones sólo señalasen como culpables a su familia: Fátima Elidrissi ha olvidado los meses que ha permanecido en su casa sin escolarizar, por no renunciar su padre a que lleve la cabeza tapada con un pañuelo o “hiyab” para ir a clase (Sánchez 2002). La única demanda que la familia hizo durante todo ese tiempo era que se respetasen sus tradiciones, de manera que Fátima, pudiese asistir a sus clases con el hiyab.

Si mediante este tipo de actuaciones es como pretendemos que las familias y personas de diferentes culturas vean en la escuela una institución que vela por sus intereses y sus necesidades y un lugar donde pueden participar, no lo vamos a conseguir. Mediante la no inclusión de todas las culturas de forma igualitaria respetando sus diferencias, seguiremos acrecentando los problemas educativos que acusan muchas escuelas con un determinado tipo de población. La diversidad cultural que supone la inmigración, o la propia convivencia con la comunidad gitana, se suele percibir como un problema. En el caso de la inmigrante árabe y musulmana, ésta se considera como una de las causas que generan mayor conflictividad social, a pesar de que su mayor visibilidad no se responde con su número. A su especificidad lingüística y religiosa se le asocian una serie de prejuicios e imágenes (difundidas la mayoría de veces por los medios de comunicación) que distan mucho de la realidad y que alimentan el desconocimiento que existe hacia esta comunidad (De Botton 2000), provocando graves situaciones como la descrita.

Toda familia quiere una educación de calidad para sus hijos e hijas, pero no una escuela que cuestione sus costumbres y sus valores sin previo diálogo y que no les deje decidir libremente. Así lo lleva planteando un colectivo francés llamado: Une école pour tous-tous. Contre les lois d'exclusion<sup>22</sup>, del que forman parte asociaciones árabes y musulmanas, asociaciones educativas, etc., que desde el principio y hasta el día de hoy llevan planteando, junto con un manifiesto unitario, una ley que prohíba llevar símbolos religiosos creada especialmente a raíz del velo de la mujer musulmana. Sin embargo, y aunque se intente aparentar lo contrario, esta ley sólo va a provocar más exclusión y racismo en la sociedad francesa y, especialmente, al colectivo inmigrante más mayoritario: el árabe.

Mientras, son muchos los colectivos tanto árabes y musulmanes como de otra índole que defienden tanto en Francia como en otros países la libertad de “vestir como se quiera”. En

---

<sup>21</sup> Loi n° 2004-228 du 15 Mars 2004 parue au JO n° 65 du 17 Mars 2004

*Objet du texte* : Ce projet de loi fixe une règle précise : le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit dans les écoles, collèges et lycées publics. Un large consensus a souligné son opportunité, son urgence et sa portée symbolique. (<http://www.senat.fr/dossierleg/pil03-209.html>)

<sup>22</sup> Una escuela para todos y todas, contra las leyes exclusoras. (traducción propia)



Estados Unidos incluso se ha dado un paso más allá, y el propio gobierno ha declarado que “perseguirá” judicialmente a aquellos centros educativos que prohíban llevar el hiyab, por ser una forma de atentar contra la libertad religiosa de toda persona:

El gobierno de EEUU ha decidido actuar judicialmente en defensa del derecho de una niña a llevar al colegio público un pañuelo islámico (hiyab) en la cabeza. La familia de la niña musulmana Nashala Hearn ha presentado una demanda contra las autoridades del distrito escolar de Muskogee (Oklahoma) por discriminación religiosa. El Departamento de Justicia ha solicitado personarse en el caso, en defensa de la niña. (Del Pino 2004)

Está claro que los centros educativos en nuestro país no están respondiendo a las necesidades y demandas de los diferentes colectivos que conviven en nuestra sociedad, especialmente si se trata de minorías étnicas. Así que, es una tarea aún no resuelta ni en relación a la actual población inmigrante, ni desde hace más de 600 años con la comunidad gitana<sup>23</sup>.

La tarea a la que deben dedicarse los centros educativos debe centrarse en reducir esta polarización social y cultural al máximo y combatir el racismo, ofreciendo a todas las personas las herramientas necesarias para vivir dignamente en la sociedad de la información. Sólo de esta manera se conseguirá una sociedad de la información para todos y todas. Por lo tanto, la escuela tiene que ser un lugar donde toda la comunidad se implique en la lucha por este objetivo común sin ningún tipo de discriminación:

Una escuela que se da por misión reforzar la capacidad y la voluntad de los individuos de ser actores y aprender a reconocer en el Otro la misma libertad que en sí mismo, el mismo derecho a la «individuación» y a la defensa de unos intereses sociales y de unos valores culturales, es una escuela de la democracia desde el momento en que reconoce que los derechos del sujeto personal y la relaciones interculturales necesitan de garantías institucionales que sólo pueden lograrse a través de un proceso democrático. (Touraine 1997: 389)

Todas las personas pasamos una larga etapa de nuestras vidas dentro del sistema educativo y, cada vez más, también lo hacemos en otros contextos educativos no escolares (familia, calle, centros de ocio organizado, etc.) donde debemos adquirir las capacidades que requiere la sociedad de la información. Cada vez hay más espacios de interconexión de valores, sentimientos, actitudes y prácticas que pueden potenciar o bien el desarrollo de las capacidades clave para la construcción pacífica e igualitaria de una sociedad con una creciente pluralidad de personas, grupos y culturas, o bien el fomento de actitudes y acciones xenófobas y violentas. En este sentido, la educación (escuela, televisión, calle) nunca es neutral y nunca debe serlo.

En esta ponencia plantearemos al final, una propuesta de convivencia multicultural e intercultural, como son las Comunidades de Aprendizaje, entendida de forma positiva, interactiva y enriquecedora. Se trata de hacer realidad no sólo una educación más tolerante sino de identificar y transformar muchas de las prácticas educativas inmersas en los currículums escolares que parten de enfoques asumidos desde nuestra cultura “blanca y europea”.

<sup>23</sup> En el Estado Español, el 54% de los niños y niñas gitanos van a la escuela primaria pero sólo un 65% los finaliza. En relación a las cifras de analfabetismo, según el informe presentado al Parlamento Español (“Informe de la subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano”, 1999), en relación a la población mayor de 55 años, entre los hombres puede llegar al 75%, mientras que entre las personas gitanas, al 90%. (Sordé 2004: 48)



Por ello, nos planteamos, en una primera parte, el análisis de la evolución del racismo y de la exclusión por razones culturales y de sus implicaciones teóricas en la educación, en la organización escolar y en las prácticas educativas en el pensamiento actual: el etnocentrismo (racismo moderno), el relativismo (racismo postmoderno), y la igualdad de diferencias (paradigma dialógico), propuesta superadora de racismos. Desgraciadamente, las ideas de los diversos tipos de racismo están presentes con frecuencia entre nosotros y nosotras y por ello su conocimiento y análisis resultan imprescindibles desde una educación crítica que quiere fomentar la igualdad educativa entre las diferentes culturas que conviven en las aulas.

No se trata solamente de reciclarse en una sociedad multicultural donde existen diferentes culturas ni de una educación intercultural en el limitado sentido de interrelación entre culturas. Se trata de reconocer e impulsar un espacio educativo en que las diferentes culturas simultanean su interrelación con el mantenimiento de su propia autonomía.

## **2. Racismo moderno: Subordinación de las minorías culturales a la cultura dominante**

El racismo moderno es la concepción etnocéntrica del mundo que lleva a definir el progreso partiendo exclusivamente del modelo de cultura occidental. Este etnocentrismo propio de la modernidad tradicional legitima la desigualdad considerando lo no occidental como inferior.

El racismo moderno propio de la sociedad industrial se fundamentaba y se fundamenta en la desigualdad entre las personas por razones "biológicas" (Harris 2000), es decir, parte de la existencia de razas superiores e inferiores y define las desigualdades como "naturales". El racismo moderno culmina con el nazismo, es decir, con el intento por parte de los nazis de acabar con otras "razas", diferentes a la aria, por considerarlas inferiores en todos los sentidos. Estas ideas llevaron al exterminio de millones de personas de las comunidades judía y gitana.

Sin llegar directamente a estos extremos nazis, desde esta perspectiva etnocéntrica, se lanza como única solución a la creciente realidad multicultural, multiétnica y multilingüística, la homogeneización y asimilación de toda cultura minoritaria a la cultura dominante o a la cultura académica. Esta ofensiva constituye un intento de seguir imponiendo la cultura masculina, blanca y occidental, excluyendo al resto de las identidades y culturas.

Concepciones basadas en parte en el menosprecio de otras culturas, es decir, en presupuestos del racismo moderno, podemos encontrarlas en autores como Bloom (1989) y Hirsch (1987) que han sobresalido en Estados Unidos como los intelectuales líderes dentro de esta perspectiva. Consideran que la educación ha de ser para una elite y no valoran la riqueza del saber "profano" del pueblo, adquirido en ámbitos no académicos (Rorty 1989).

Desde el etnocentrismo, se está en contra de la existencia de escuelas basadas en otras culturas e incluso de la introducción de elementos de éstas en el currículum. Se plantea, por el contrario, un currículum único basado en la cultura hegemónica, junto a la distribución y asimilación del alumnado inmigrado y de culturas diferentes a la dominante, ya que el fracaso escolar se atribuye a su concentración en las aulas. Sin embargo, su elitismo se hace patente cuando observamos que este ataque no se hace extensivo a la existencia de escuelas francesas, americanas, japonesas o alemanas, ni tampoco a la introducción de elementos anglosajones en las culturas latinas. A estas escuelas no se las considera guetos y a sus elementos culturales no se les considera un obstáculo para el aprendizaje.



El etnocentrismo elimina las diferencias en las escuelas imponiendo una cultura homogénea que coincide con la de los sectores mayoritarios y la del poder económico y político. La mayoría de los niños y niñas pertenecientes a estos sectores dominantes triunfan, mientras que una buena parte de los otros y las otras fracasan. Este fracaso escolar se justifica a través de la individualización del problema en el niño o en la niña en lugar de atribuirlo a la institución escolar (CREA 2001-2004). Partiendo del punto de vista de una cultura dominante, se considera que el alumnado perteneciente a culturas minoritarias presenta una falta de competencias, sin tener en cuenta que éste no parte de los mismos contextos y que los planes educativos están elaborados desde la cultura hegemónica. Partir de las carencias de las personas de otras culturas, "carencias" según los criterios establecidos por los sectores académicos, plantea basar la educación destinada a estos sectores de la población en una educación compensatoria para alumnos y alumnas con necesidades especiales que, lejos de ser una alternativa igualitaria, genera nuevas desigualdades educativas y sociales.

Como simple ejemplo decir que la escuela es todavía vivida por muchas familias gitanas como símbolo de apayamiento. Aunque la cultura gitana ha formado parte de nuestra sociedad durante los últimos quinientos años, no lo ha hecho en cuanto a la construcción de la historia oficial de España, por lo que no forma parte del imaginario colectivo y mucho menos de los conocimientos sociales que transmite la escuela. De esta forma, los niños y las niñas que van a la escuela o bien se adaptan a la transmisión cultural ofrecida, o bien no superan el proceso de educación básica, abocándose así a lo que se ha dado en llamar fracaso escolar. A su vez, colectivos magrebíes o de otras culturas han visto cómo tenían que aprender la lengua, la historia, las costumbres y todas las características de la cultura receptora sin ningún tipo de intercambio o diálogo y desde una visión totalmente sesgada que refuerza un proceso de asimilación cultural.

El reclamo por parte de las elites de una enseñanza de calidad, que desde esta perspectiva etnocéntrica se ve cuestionada por el acceso a la educación no sólo de los pueblos minoritarios sino también de los sectores populares, ha ido acompañado de programas educativos que pretenden asegurar una enseñanza de elite para la elite. Desde este punto de vista, factores tan diversos como la diferencia cultural, la renovación pedagógica, la democratización de las escuelas o la discriminación positiva son contemplados como la causa de que el alumnado disminuya su nivel de aprendizaje. Ante esta posibilidad, muchas familias "blancas y europeas" retiran a sus hijos e hijas de las escuelas donde se concentra una diversidad cultural de alumnado, ya sea gitano o proveniente de la inmigración, y buscan otras donde, dicen, se asegure su nivel de aprendizaje, que es lo mismo que buscar escuelas donde la mayoría sea de la cultura mayoritaria.

En la misma línea, se legitiman políticas, tanto en el ámbito europeo como estatal, que parten de la relación de causalidad concentración/fracaso escolar. La concentración se ha interpretado negativamente como el origen de la creación de guetos, puesto que la población escolar autóctona mayoritaria se trasladaba a otras zonas y centros escolares. En España, el porcentaje máximo de alumnos y alumnas pertenecientes a grupos minoritarios se sitúa alrededor del 15%, más allá del cual se considera difícil asegurar el rendimiento escolar (Carrasco y Soto 2000). No obstante, otros gobiernos europeos han sido más generosos: el partido nazi de Austria propone un máximo del 30% de estudiantes en una escuela; Holanda, alrededor del 25%; y Alemania, también sobre el 30%.

En resumen, las tendencias asimilacionistas que provienen del racismo moderno, partiendo explícita o implícitamente de la superioridad de la propia cultura exigen la anulación de las demás y dan a la escuela la función de silenciar sus aportaciones. Para facilitar esta función se maximizan los problemas que pueda comportar la concentración de alumnado de culturas no



oficiales, se apuesta por su distribución y se exige que su presencia en cada aula sea mínima para no estorbar en el desarrollo "normal" de los aprendizajes.

### **3. Racismo postmoderno: Diversidad educativa sin igualdad basada en el relativismo cultural**

El racismo moderno hablaba y habla de personas y culturas inferiores y superiores, mientras que el racismo postmoderno habla de personas y culturas diferentes. Asociaciones de diferentes minorías sociales y culturales están advirtiendo del auge de los conflictos entre culturas y enfatizan el carácter racista y xenófobo de estos conflictos. La cultura mayoritaria, por su parte, teme el contacto con ciertas comunidades de inmigrantes o con la comunidad gitana, por ejemplo, porque las identifican con la inseguridad y el conflicto.

El racismo postmoderno no se basa en la desigualdad "natural" para justificar la subordinación de unas personas pertenecientes a minorías culturales respecto a la cultura mayoritaria y dominante. Por el contrario, se basa en el concepto de la diferencia y en la noción de territorio para argumentar la imposibilidad de entendimiento y convivencia entre personas pertenecientes a culturas distintas.

Los planteamientos relativistas proporcionan argumentaciones que justifican la imposibilidad de una convivencia pacífica entre culturas en un mismo territorio y que intentan legitimar con argumentos pretendidamente igualitarios la expulsión de todas las personas consideradas diferentes de las sociedades occidentales. Una de las bases del relativismo, que fundamenta el racismo postmoderno, es la noción de poder como el mejor o el único medio de regulación de las relaciones humanas dentro de cada territorio. Autores como Foucault, basándose en Nietzsche, entienden las relaciones entre las culturas como relaciones de dominación, de violencia, y cualquier intento de sustitución de la violencia por el diálogo, como una pretensión más de poder (Foucault 1992). Estas críticas al diálogo no van acompañadas de propuestas orientadas a encontrar mejores formas de convivencia entre personas y culturas, sino que permiten justificar la violencia en las relaciones humanas.

Desde la perspectiva postmoderna, se enfatizan aquellos elementos que diferencian, sin hacer hincapié en aquellas aportaciones al enriquecimiento común que hacen las diferentes culturas. Este planteamiento se concreta, de nuevo, en la idea de la redistribución de los niños y niñas de culturas diferentes en escuelas diferentes. No se trata de distribuir las diferentes culturas para diluirlas en la cultura mayoritaria, sino de distribuir a las personas en grupos según sus características culturales (y también académicas). Como hemos visto, la diversidad, la diferencia o propuestas similares son el punto de partida de muchas reformas educativas orientadas a la definición de diferentes itinerarios para adaptarse a las características de colectivos y estudiantes como forma de respetar la diversidad de culturas, contextos y personas.

Sin embargo, estas perspectivas obvian el hecho de que todas las escuelas donde estas reformas tienen lugar no son sólo diversas sino también desiguales. El respeto a la diversidad educativa y cultural basado en la mera adaptación a las diferentes realidades sociales y personales implica una adaptación a las desigualdades. Así se entiende que los niños o niñas gitanas, por ejemplo, no lleguen a un nivel alto de estudios puesto que su cultura es básicamente oral, y puesto que para trabajar en la venta ambulante o en la chatarrería poco más necesitan, identificando su bajo rendimiento escolar con su cultura.



Así, el principio postmoderno de singularidad ha sido el principal instrumento legitimador del impulso de esa desigualdad educativa y cultural en algunos países. El enfoque relativista en que se basa es la oposición a principios universales como el de igualdad, justicia o libertad. Su premisa es la incompatibilidad entre culturas y la validez de todas las formas culturales. Las culturas son irreductibles y se defiende su particularismo para asegurar la conservación de la "pureza" de sus características. Esto lleva al gueto y la segregación de las diferentes etnias en nombre de un pretendido respeto cultural. Bajo esta defensa acérrima de la diferencia de la que se sustrae toda igualdad, en realidad se esconde un pretendido afán de poder y dominación por parte de la cultura dominante.

Estas actitudes han ido apareciendo en mayor o menor medida, situándose de pleno en nuestra sociedad. No nos debe extrañar teniendo en cuenta el contexto actual de Europa en el que los grupos más cercanos al nazismo están en apogeo (FN francés, FPÖ austriaco, Vlaams Blok flamenco, l'Alleanza Nazionale-Forza Italia-Lega Nord italianas, La Lisjt Pim Fortyun en los Países Bajos, el Partido del Pueblo Danés, etc.) consiguiendo unos porcentajes de votos impensables hace pocos años.

Desde nuestra posición, el respeto cultural va acompañado de una maximización del aprendizaje, cosa que nunca ocurre en las propuestas desarrolladas desde esta otra perspectiva. Los currículums deben tener en cuenta la igualdad de oportunidades o, más bien, de resultados para todas las personas, analizando las causas que provocan la adaptación a contextos desiguales. No hacerlo así constituye una solución viciada de inicio, que comporta muchas más desigualdades que el racismo moderno.

**Frente al etnocentrismo del racismo moderno, la alternativa no es un relativismo postmoderno, pues comporta mucha más desigualdad. La solución que reclaman las culturas excluidas está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria, que permita expresar las diferencias y luchar por el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes etnias y pueblos que componen la Europa del siglo XXI.**

#### **4. Diálogo multicultural: hacia la igualdad de diferencias**

Las prácticas educativas habituales hasta ahora, basadas en enfoques etnocentristas y relativistas, se han traducido, como hemos visto, en formas diferentes de racismo. En cambio, la perspectiva dialógica se basa en el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales. Además, el desarrollo de la sociedad de la información y el impacto de la globalización a escala social y cultural en estos últimos años está favoreciendo que tanto intelectuales (Beck 1998; Giddens 1993; Habermas 1987 o Touraine 1997, entre otros) como movimientos sociales críticos estén organizándose y consigan el refuerzo y consolidación de objetivos igualitarios, además de fomentar la posibilidad de reelaborarlos de forma consensuada teniendo en cuenta todas las voces. Por ello, toda propuesta educativa que quiera ser exitosa y potenciar el aprendizaje de todos los niños y de todas las niñas, ha de recoger la opinión de la comunidad. Sólo a través de una acción coordinada entre profesorado, alumnado, familiares, entidades del barrio, etc., es posible ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la comunidad y rompa con las actuales desigualdades educativas y sociales.

Uno de los temas que ha generado más debate en la escolarización de las niñas árabe-musulmanas está relacionado con el tema de la identidad de mujer, es decir, con tener en cuenta



sus diferencias culturales dentro de una educación igualitaria. Uno de los elementos que desata mayores conflictos es el hijab (o velo islámico), por la intolerancia que se genera a su alrededor, tanto en escuelas como es el caso comentado de Fátima, como a nivel político. No obstante, el fenómeno que ha desatado mayores comentarios en la actualidad hace referencia a la escolarización de las chicas musulmanas mayores de doce años, ya que, en ocasiones, sus familias han impedido que fueran a la escuela. En estos casos, se ha llegado a criminalizar a toda la comunidad árabe-musulmana, vinculando esta situación puntual con las características intrínsecas de su cultura.

Ante los casos de las familias que interrumpen la escolaridad de las niñas cuando alcanzan la adolescencia, tanto el hecho de obligarlas a llevar a sus hijas a la escuela como todo lo contrario (obviar la situación para evitar el conflicto) no soluciona el problema. La solución, en cambio, pasa por establecer un diálogo igualitario con las familias que favorezca el entendimiento entre la institución académica y la comunidad cultural. La mayor parte de las veces el problema no está en que no deseen que sus hijos e hijas vayan a la escuela y aprendan, sino en algunas cuestiones organizativas o en aclarar ciertas dudas que provocan el desconocimiento o el recelo de las familias con respecto a una escuela que no pertenece a su cultura.

Si luchamos por una educación igualitaria para todos y todas, necesariamente ha de pasar por el respeto a las diferencias culturales. La cuestión radica en cómo las personas de diferentes culturas pueden acceder a los elementos culturales y conocimientos instrumentales más valorados socialmente sin que eso les exija perder su identidad. Se trata de promover la igualdad en los resultados, es decir, que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos necesarios en la sociedad de la información (formación básica, informática, diferentes lenguas, etc.). Siguiendo con el ejemplo anterior, desde la perspectiva de la igualdad de diferencias, el problema de la escolarización de estas niñas musulmanas se ha solucionado simplemente con la presencia en el grupo clase de una profesora o una madre voluntaria de su propia cultura. Lo importante es que estas niñas adquieran los mismos conocimientos y resultados que esperamos del resto del alumnado sin que se vean obligadas a renunciar, si no lo desean, a su cultura.

Hay que ser conscientes de que cuando aplicamos una etiqueta a todo un grupo cultural se le está impidiendo la posibilidad de desarrollarse y de recibir una educación en las mismas condiciones que el resto del alumnado. ¿Por qué existen preconcepciones como que a las personas gitanas no les interesará aprender informática o idiomas?, ¿por qué se considera que los y las chicas gitanas o magrebíes no desean llegar a la universidad?, ¿por qué los hijos e hijas de los sectores privilegiados suelen tener carreras universitarias y en muy pocas ocasiones aprenden un oficio o alguna rama de la formación profesional? Necesitamos plantear la diversidad cultural como un nuevo reto para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente, pero con la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión.

Hay experiencias como las Comunidades de Aprendizaje, de las que hablaremos a continuación, que muestran cómo llevar a cabo este reto. En ellas, se establece un contacto permanente entre la escuela y las asociaciones y entidades sociales y culturales del barrio para llegar a propuestas de colaboración igualitaria y conseguir una educación de calidad para todas y todos, que contemple también las características propias de las diferentes culturas que conviven en el barrio. Las normas no son impuestas desde arriba sino acordadas entre las personas implicadas en el proceso de diálogo, que se construye de manera constante. En todos estos casos, la igualdad de diferencias no se lleva a cabo en las actividades extraescolares o culturales al margen de las aulas y los aprendizajes instrumentales, sino que se desarrolla en todas las actividades y relaciones del



centro. Así, niños y niñas no sólo aprenden a través de los contenidos, sino también de la coherencia entre lo que se les enseña y lo que viven.

De esta forma, el diálogo y los acuerdos tomados fruto del consenso regulan las relaciones establecidas entre diferentes comunidades y culturas. El concepto de igualdad de diferencias responde a este giro dialógico de la sociedad, que está posibilitando la conversión de la sociedad actual en una sociedad más democrática y dinámica. Este concepto hace hincapié en la posibilidad de reconocernos como diferentes desde un plano de igualdad. Implica, por un lado, la superación de un concepto de igualdad asimiladora, homogeneizadora del resto de las formas culturales, y, por otro, la superación del concepto de diferencia propugnado por los planteamientos relativistas, a través de los cuales se reproducen y acentúan las diferencias culturales y sociales. De este modo, se crea una sociedad multicultural fundamentada en la solidaridad y en valores universales que fundamentan la convivencia entre culturas.

Cuando se prioriza la diferencia sin tener en cuenta la igualdad, se logra el efecto de potenciar, consciente o inconscientemente, los efectos excluyentes más que los superadores de las desigualdades de partida. La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de todo el mundo para escoger ser diferente y ser educado o educada en la propia diferencia. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo, único, de cultura que produce exclusión y desigualdad. Hablamos de Diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas. De Igualdad, para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Diferencias que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento, sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social.

**En este sentido, la Europa multicultural, sobre la base del derecho fundamental de toda persona a una educación de calidad y a la propia cultura, ha de fomentar tanto la existencia de escuelas de diferentes culturas (también árabes, gitanas, etc.) como escuelas basadas en el intercambio cultural entre diferentes culturas.**

### **5. Comunidades de aprendizaje: una propuesta educativa desde la Igualdad de Diferencias.**

Desde mediados de los años 80 CREA<sup>24</sup> ha ido observando aquellas experiencias educativas igualitarias de éxito inclusivas de todas las culturas. Todas aquellas experiencias que obtenían estos resultados se caracterizaban por tener una serie de elementos comunes: la implicación de toda la comunidad, la introducción de otras personas adultas en el aula y la formación de familiares y la inclusión de todas las culturas a partir de los mejores aprendizajes. En la actualidad ya son una veintena de centros educativos de educación primaria y de educación secundaria que están transformándose en comunidades de aprendizaje en España, en tres Comunidades Autónomas: País Vasco, Aragón y Cataluña.

El proyecto de transformación en Comunidad de Aprendizaje está enmarcado dentro de la perspectiva dialógica, en la cual se reivindica el papel activo del sujeto en las transformaciones sociales y el papel del diálogo intersubjetivo como motor de transformación social. En la transformación de escuelas e institutos en Comunidades de Aprendizaje existen dos pre-fases: la

---

<sup>24</sup> CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.



llamada sensibilización y la toma de decisión. Son dos momentos previos al desarrollo de las **fases del proyecto** e implican:

*Sensibilización:* Contempla unas sesiones de formación continua donde se explica y se discute con familias, profesorado, entidades sobre la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirá de los niños y niñas que en los próximos años trabajarán en ella. Durante estas sesiones se realiza un análisis del contexto social en que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales de las Ciencias Sociales, en el que surgen cambios fundamentales para la transformación de las concepciones que son hegemónicas entre nosotras y nosotros.

Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Esta decisión debe ser unánime entre todos los miembros de la comunidad educativa (es decir familias, profesorado, entidades, administración, etc.). Una vez iniciado el proyecto se pasa a la primera fase:

*El sueño:* Tal y como Martin Luther King expresaba con vehemencia en sus discursos (“I have a dream”) la comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), familiares, alumnado, asociaciones culturales y sociales, empresas, ayuntamientos, etc. La nueva escuela es resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados.

En el sueño se da al profesorado la pauta del siguiente lema: *que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas sea el aprendizaje que queramos para todas las personas*. Es decir, no queremos dobles discursos (para mis niños/as lo mejor y para los demás, entre ellos los hijos e hijas de grupos culturales minoritarios, puede valer un poco de cariño y las cuatro reglas básicas). Es una fase fundamental porque no sólo se sueña la escuela y el entorno que queremos, sino que se enfatizan tres aspectos básicos: Las altas expectativas, la ilusión y la convicción de que se puede transformar la realidad.

*Selección de prioridades:* Tras el sueño, viene la selección de prioridades para los próximos años. Es la parte de utopía que podemos conseguir a corto y medio plazo. Personas magrebíes, africanas y gitanas expresan las mismas demandas a diferencia de lo que escriben de ellos los autores relativistas. Todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

*Planificación:* Se crean comisiones de trabajo mixtas que son las encargadas de llevar a cabo el plan de acción establecido para cada prioridad.

A partir de estas fases existen otras posteriores en las que se evalúan los resultados de estas transformaciones y en las que se establecen nuevas prioridades para seguir avanzando en el proceso de transformación.

Una de las prioridades que suelen surgir en todas las Comunidades de Aprendizaje, es la necesidad de llevar a cabo grupos interactivos dentro del aula, una nueva forma de organización de esta. Se trata de no hacer agrupaciones flexibles por niveles, ya que éstas aumentan las desigualdades, sino de organizar grupos heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, género y cultura. Por ejemplo, un aula de 25 niñas y niños puede organizarse en grupos de cinco. En cada grupo habría una persona voluntaria tutorizando y el profesor o profesora gestionaría el aula, en la que se habrían multiplicado las interacciones y a la vez el aprendizaje y la solidaridad.



Asimismo, las familias incrementan sus motivaciones al participar desde todos los ángulos del proyecto, aula incluida.

## **6. La transformación inclusora de todas las culturas de las Comunidades de Aprendizaje**

Para finalizar podemos decir que la transformación multicultural de las Comunidades de Aprendizaje se basan, de forma sintética en tres principios: Convivencia pacífica entre culturas a través del diálogo, Aumento del aprendizaje igualitario e Inclusión social de todos y todas.

### *Convivencia pacífica entre culturas a través del diálogo*

Una de las preocupaciones de nuestra sociedad es la convivencia entre culturas tanto a nivel social como en los centros educativos. Cada vez más sectores sociales y colectivos ven en el diálogo el camino para lograr esa convivencia, ese vivir juntos. El diálogo emerge como medio para crear una cultura de paz, de valores y actitudes democráticas, en definitiva como vía de construcción social.

A la escuela se le pide, desde la sociedad, que eduque a los ciudadanos y ciudadanas del futuro para el diálogo, el consenso y la resolución de conflictos de forma no violenta. Sin embargo, estas demandas no concuerdan, generalmente, con el funcionamiento de las escuelas: casi todo está estructurado desde el profesorado, las editoriales y los diseños curriculares, las normas suelen venir impuestas, el programa o el horario elaborado. Es decir, en la vida diaria de las aulas, el espacio para el diálogo es reducido y se reduce aún más en los niveles altos del sistema educativo. Todo lo relacionado con la resolución de conflictos, la negociación y los valores democráticos suele relacionarse con espacios muy concretos, generalmente la tutoría, y a menudo a través de programas o técnicas concretas: programas de habilidades sociales y de comunicación, técnicas de trabajo en grupo, de resolución de conflictos, etc. (Elboj, C. et al.2001).

En relación a las culturas minoritarias, los planteamientos que se hacen habitualmente son de carácter asistencial, encaminados a conseguir una adaptación y asimilación a la cultura mayoritaria. No se les suele considerar en el nivel de igualdad necesario para poder hablar de diálogo. Sin embargo, el diálogo igualitario es la única vía posible para la inclusión de estas culturas en la sociedad. Con planteamientos asistenciales y compensatorios no se supera la exclusión social, sino que se mantiene e incluso se incrementa.

La experiencia de Comunidades de Aprendizaje como modelo que supera situaciones de racismo y conflictividad entre diferentes culturas tiene una gran repercusión a nivel sociocultural porque entre sus objetivos está la transformación del entorno a través de la participación y el diálogo entre los diferentes miembros de las comunidades culturales que componen la escuela. De este modo se potencia, a través del aprendizaje dialógico, el llevar al aula toda la experiencia y bagaje cultural no sólo a través del alumnado, sino también a través de las familias y miembros de la comunidad en general.

La diversidad que se da entre las familias, equipos docentes, asociaciones, etc., que forman una Comunidad de Aprendizaje reflejan la diversidad cultural e ideológica de la propia sociedad. Se intenta construir un diálogo que no excluya a nadie, buscando la colaboración y participación de todas y todos para conseguir el mejor aprendizaje. Con ese objetivo común se va construyendo



una comunidad multicultural más igualitaria en la escuela y en su entorno más inmediato con la colaboración de otros servicios y agentes.

Este es un proceso largo. Un centro escolar no se convierte en Comunidad de Aprendizaje de un día para otro, por ello el proyecto de transformación pasa por diferentes etapas y requiere procesos de aprendizaje dirigidos a todas las personas. No podemos pretender crear canales de participación y utilizar un lenguaje excluyente hacia otras culturas. Es necesario hacer un esfuerzo para incluir en condiciones de igualdad a los colectivos más desfavorecidos que en un principio pueden plantear reticencias debido a sus experiencias negativas. Dicha participación se puede promover, por ejemplo, abriendo un amplio abanico de actividades de colaboraciones individuales y colectivas, formales e informales y promoviendo la implicación de todas las personas y culturas.

#### *Aumento del aprendizaje igualitario*

Se trata de conseguir los mejores recursos y la optimización de los mismos, los proyectos más exitosos y los aprendizajes más potentes que respondan a las necesidades de la sociedad actual. Se priorizan unas áreas determinadas como la de lengua y todo lo relacionado con ella y otras áreas instrumentales como las nuevas tecnologías, sin olvidar otro tipo de aprendizajes como el arte, la comunicación dialógica, la actitud crítica o la literatura. Se potencia las habilidades y capacidades necesarias en la sociedad de la información como el trabajo en equipo, la flexibilidad, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el “aprender a aprender”. La estructura de aula cerrada se rompe y se buscan estructuras más flexibles que proporcionen un clima estimulante de aprendizaje, por ejemplo, a través de la participación de más personas adultas de diferentes culturas en el aula, o a través de proyectos de trabajo que respondan a los intereses de todas las personas que participan en ellos.

El aprendizaje aumenta significativamente entre todo el alumnado y se ve sometido a procesos continuos de evaluación en los que participa toda la comunidad, lo que garantiza la posibilidad de mejora y de dar respuesta a las últimas exigencias que la sociedad demanda, consiguiendo un progreso continuo del proceso de aprendizaje.

#### *La inclusión social de todos y todas*

Aunque el problema de la exclusión social por razones culturales sobrepasa el ámbito educativo, la escuela es un elemento que puede contribuir a perpetuarla a través del fracaso escolar de este alumnado o que, por el contrario, puede ayudar a superarla.

Si bien una de las prioridades del proyecto se centra en el alumnado culturalmente desfavorecido, no se plantea para este alumnado un modelo de educación diferente al del resto, como sería el caso de la educación compensatoria, sino que se plantea intervenir en el medio desfavorecido para transformarlo optimizando los recursos al máximo. Aunque no es un modelo válido únicamente para un tipo de centros si que es importante priorizar aquellos centros con alumnado más desfavorecido. Otros grupos sociales tienen otras vías de acceso, como pueden ser clases particulares, el ordenador o la biblioteca en casa, cursos de idiomas en el extranjero, etc.

El desconocimiento lleva, habitualmente, a procesos de ghattización. En las escuelas en las que aumenta el alumnado de culturas como la gitana o la árabe se produce una huida del alumnado de niveles sociales medios bien por miedo a conflictos, o bien por miedo a que el nivel del aprendizaje de dicha escuela disminuya. Situaciones que muchas veces acaban



ocurriendo no por culpa del alumnado, sino por otros muchos factores escolares, sociales y culturales que van unidos a dicho proceso de ghetización.

A través de un proyecto como las Comunidades de Aprendizaje el proceso de ghetización y de exclusión de las minorías se invierte por diferentes razones: (1) por la participación de las familias, que supone una mayor confianza en la escuela y en la educación que reciben sus hijos e hijas; (2) por el alto nivel de aprendizaje a partir de los recursos y conocimientos más novedosos del momento; (3) por la colaboración de todos los agentes culturales y sociales de la comunidad que garantizan una atención adecuada a la diversidad cultural de la comunidad.

Para finalizar presentamos un cuadro que resume las características principales que definen a una educación como racista o como superadora del racismo, y por tanto inclusora de la todas las culturas, como lo es el modelo de las Comunidades de Aprendizaje.

Cuadro IV: Características que definen una educación como racista o antirracista

Educación racista y excluyente	Educación superadora del racismo y de la exclusión cultural
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproducción</li><li>• Énfasis en los déficits culturas excluidas</li><li>• Aprendizaje del conocimiento experto</li><li>• Resistencia a la sociedad de la información</li><li>• Adaptación a la diversidad</li><li>• Segregación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transformación</li><li>• Énfasis en las capacidades</li><li>• Diálogo igualitario</li><li>• Sociedad de la información para todos y todas</li><li>• Transformación hacia la igualdad</li><li>• Inclusión</li></ul>

Fuente: (Elboj, C., en proceso).

## BIBLIOGRAFÍA

Beck, U. 1998. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós. (p.o. en 1986).

Bloom, A. 1989. *El cierre de la mente moderna*. Esplugues: Plaza y Janés.

De Botton, L.; Puigvert, L. y Taleb, F. 2004. *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.

CREA. 2001-2003. *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



CREA. 2001-2005. Amal. Inmigración y mercado laboral. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Programa Nacional de Socioeconomía. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, R. y Gómez, J. 1995. *Racismo: No, gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. El Roure: Barcelona.

Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Gobierno Vasco. 2002. *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1981).

Harris, M. 2000. *Teorías sobre la cultura de la era postmoderna*. Barcelona: Crítica (p.o. 1999).  
Hirsch, E.D. 1987. *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.

Instituto Nacional de Estadística (INE). 2000-2003. *Boletín Mensual de Estadística*. Madrid: INE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). 2003. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rorty, R. 1989. Education without dogma. Truth, Freedom and Our Universities. *Dissent, primavera*, pp. 198-204. New York: Foundation for the Study of Independent Social Ideas.

Sánchez, E. 2002. "Los progresos de Fátima. La niña marroquí, encantada en el instituto San Lorenzo de Escorial" a El País. Madrid, 2 de marzo de 2002. <http://www.elpais.es> (consultada el 5 de febrero de 2004)

Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC



# EXPERIENCIAS

## *“Programas de Interculturalidad”*

*Javier Martínez Diestre  
Juan José China Álvarez  
Francisco Bailo Lampérez*



## ACOGIDA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA "PABLO SERRANO" DE ZARAGOZA.

*Javier Martínez Diestre*  
*Orientador del IES "Pablo Serrano" de Zaragoza*

**“Todos somos potencialmente hombres-cigüeña o hijos o nietos de ellos. No añadamos trabas discriminatorias para los que han aterrizado ya en nuestro suelo” (Juan Goytisolo).**

### 1.- INTRODUCCIÓN:

Si reconocemos nuestra condición de “hombres-cigüeña”, como señala Goytisolo, podremos seguramente adoptar una actitud diferente ante el fenómeno migratorio, pero tampoco conviene “esconder la cabeza bajo el ala” y presentar un panorama idílico de acogida y de aceptación. Hay que aceptar que la integración educativa del alumnado inmigrante es conflictiva, como es conflictiva la convivencia de distintas culturas en un mismo entorno. Naturalmente que ello no supone un rasgo negativo, todo lo contrario, habrá que decir que el conflicto es el camino natural hacia la convivencia pacífica, que es un reto que nos ayudará a superarnos y a enriquecernos superando las barreras diferenciales.

Decimos que la acogida e integración del alumnado en los centros educativos –y más en los de Secundaria- presenta numerosas dificultades, porque hasta ahora nuestra experiencia no iba más allá de llegadas aisladas. Desde hace tres cursos, en la mayoría de los centros, hemos observado un crecimiento importante de incorporaciones que, cuando se da el caso de falta de competencias lingüísticas, produce entre el profesorado especialmente un aumento de la ansiedad, de la sensación de carencia de medios y finalmente de formación. Además la edad de nuestro alumnado y su temprana incorporación (en la mayoría de los casos) al mundo laboral nos hacen contar con poco tiempo para lograr una educación adecuada y valiosa para su incorporación a nuestra sociedad.

Finalmente quiero señalar que las actitudes predominantes en nuestros centros son mucho más integradoras-asimiladoras que respetuosas con la cultura de los inmigrantes. No se plantea, salvo en raras ocasiones, el respeto a las diferencias. Sigue planeando entre nosotros el miedo a la pérdida cultural y el temor al otro. Como consecuencia de todo ello, las experiencias de interculturalidad son muy escasas, aunque empezamos a comprender que este es el único camino para la resolución del conflicto de convivencia

### 2.- EL INSTITUTO PABLO SERRANO Y SU CONTEXTO:

Nuestro Instituto se encuentra en el barrio de Las Fuentes y surgió como un Instituto de Formación Profesional a mediados de los 80. Vino a paliar las deficiencias en equipamientos educativos que tenía el barrio. Nuestro barrio ha surgido de la presión demográfica de los años 50-60, con el desarrollo industrial y la primera emigración procedente fundamentalmente del propio Aragón.

A las primeras barriadas edificadas para los tranviarios (Vizconde de Escoriaza) se fueron sumando en los años 50 las viviendas obreras sindicales que se construyeron con gran rapidez y

poca planificación. El crecimiento rápido desembocó a principios de los años 70 en un barrio con grandes deficiencias de equipamientos y zonas de esparcimiento. Más tarde, en 1986, el Plan General de Ordenación Urbana permitió correcciones importantes y un desplazamiento de los servicios hacia el Parque Torrerramona, que era el único espacio libre para su ubicación.

Actualmente el barrio tiene cubiertas sus necesidades básicas y ha comenzado su renovación con la recuperación de la Calle Compromiso de Caspe, uno de los ejes vertebradores del barrio.

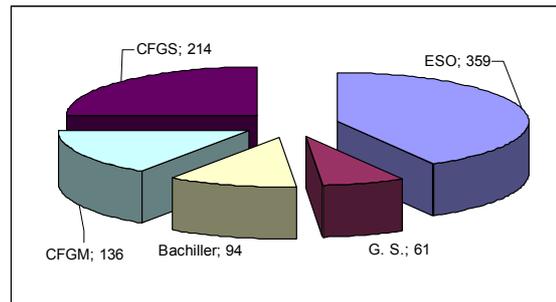
El motivo de la llegada de un numeroso grupo de inmigrantes es el precio de la vivienda de alquiler y el envejecimiento de la población en un barrio que se ha quedado encerrado entre el tercer cinturón, las vías del tren y los ríos Ebro y Huerva. Además el efecto llamada ha hecho que la población inmigrante predominante sea latinoamericana (especialmente ecuatorianos) y rumana.

Algunos de los recursos sociales más significativos en el barrio son los siguientes:

- Fundación “El Tranvía”: un centro que realiza una labor social e integradora en Las Fuentes.
- Escuela de español que desarrolla CODIA en el Instituto Pablo Serrano.
- Centro de inserción socio-laboral “Las Fuentes”. Con aulas taller y programas de garantía social.
- Centro de Formación “Salvador Allende”.
- Escuela Taller “Ricardo Magdalena”.
- Centro Municipal de Servicios Sociales, ubicado en el Centro Salvador Allende.
- Programa de Integración de Espacios Escolares: programa municipal en centros educativos para el desarrollo de un ocio educativo entre los jóvenes.

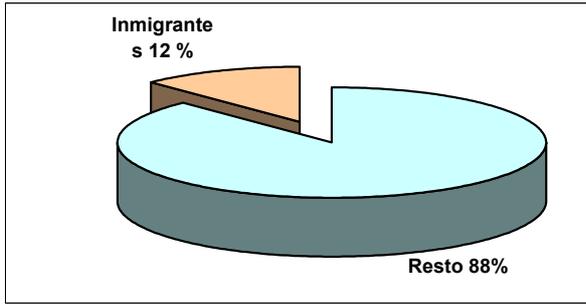
Nuestro Instituto, por su parte, es actualmente un Instituto de Educación Secundaria que imparte enseñanzas de Educación Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos, Programas de Garantía Social. Tiene 864 alumnos distribuidos entre estas etapas educativas y desarrolla desde hace años una labor de incorporación de los recursos sociales del barrio para las tareas educativas y por otro

lado presta sus instalaciones a todo tipo de asociaciones y entidades sin ánimo de lucro del barrio. Se plantea en su Proyecto Educativo ser un centro flexible y abierto a la comunidad.



DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR ETAPAS

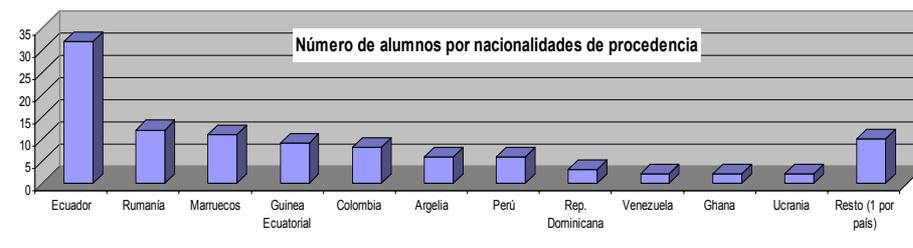
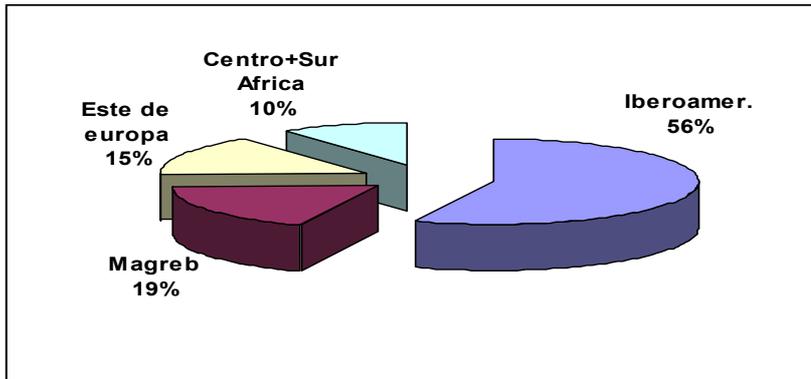
Por otra parte, hace ya cuatro cursos que iniciamos la experiencia de las primeras aulas de español para alumnado inmigrante, en colaboración con el CAREI y hemos tenido la oportunidad de conocer directamente las necesidades educativas de los primeros alumnos que se integraron en nuestras aulas, antes de que llegara el gran aumento de los últimos tres años. Ello nos sirvió para elaborar medidas dentro del Plan de Atención a la Diversidad y nos empujó a buscar recursos educativos y formación para hacer frente a este nuevo desafío.



La llegada de alumnado inmigrante ha sido notoria en los tres últimos años. En el curso actual hay un 12 % de alumnado de otras nacionalidades en nuestro centro. Hay que señalar, sin embargo que entre ellos hay muchos que llevan en España más de dos años.

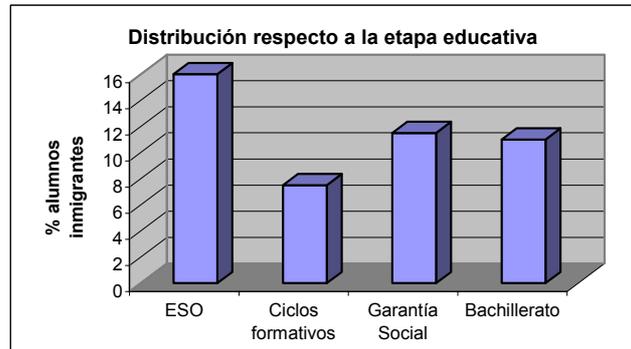
Conviene pues clarificar a quiénes llamamos inmigrantes y cuál es el grado de incorporación social e

integración escolar de cada uno de ellos. Como se puede ver en los dos cuadros siguientes, la mayoría del alumnado inmigrante en nuestro centro corresponde a tres o cuatro nacionalidades y el resto se reparte de forma muy irregular.



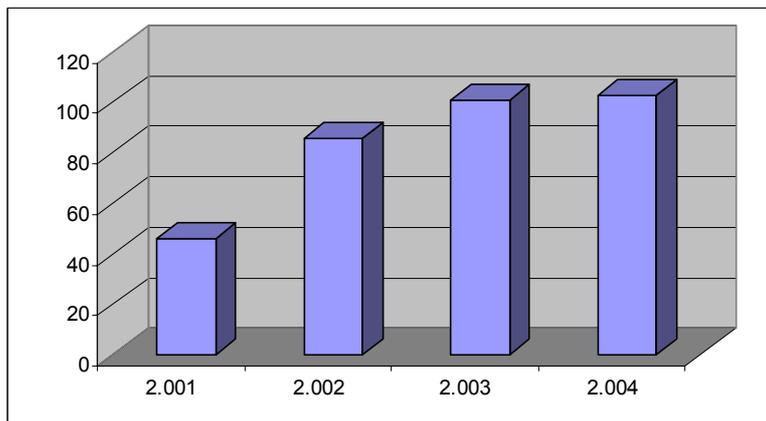
Hasta el momento, las necesidades en lo que se refiere a desarrollo de competencia lingüística no son muy grandes, dado el componente mayoritario de emigración latinoamericana o guineana, aunque desconocemos los efectos de la regularización con la Ley de Extranjería y la reunificación familiar que se puede propiciar. Habrá que esperar a la nueva reglamentación y al desarrollo de consecuencias que propicie. La distribución del alumnado actual por etapas es la que aparece en el cuadro superior.

Observamos que el mayor porcentaje se encuentra en E.S.O., que es el alumnado de menor edad. Siendo menor en los niveles más altos del sistema educativo. Convendrá analizar la evolución de este alumnado y su potencial para alcanzar los niveles no obligatorios.



Para acabar este breve repaso sobre la situación en nuestro

Instituto, el siguiente cuadro nos muestra la evolución en los últimos años de alumnado de otras nacionalidades en el centro. En el se observa el crecimiento espectacular de los tres últimos cursos y una paralización en el curso actual, pasando de 106 a 103 alumnos.



La impresión general del profesorado del centro es, cierta por otra parte, que el aumento de la diversidad complica la atención y el trabajo dentro del aula. Acostumbrados como estábamos a una cierta homogeneidad, se supone que habrá que cambiar la metodología didáctica si pretendemos atender de forma más individualizada por un lado, pero también cooperativa por otro.

Por otra parte, hemos concluido ( todos los órganos del centro) que es fundamental la realización de una buena acogida y esencialmente para el alumnado que se incorpora fuera del período ordinario de matrícula.



### 3.- EL PROCESO DE ACOGIDA:

Nuestro Instituto ha adaptado a sus posibilidades y necesidades la acogida de alumnado inmigrante propuesta como modelo por la DGA. Consideramos dicha acogida como una tarea de toda la comunidad educativa y, en consecuencia, consideramos vital la participación y coordinación de todos los implicados.

El protocolo de acogida debe contar, a nuestro entender, con las siguientes características:

- Supone una reflexión colectiva sobre la sociedad que estamos construyendo.
- Debe implicarse toda la comunidad educativa.
- La acogida del alumnado inmigrante tiene que reflejarse en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular.
- Es un proceso que no acaba con la entrada en el centro y que continúa a lo largo de la escolarización.
- Es vital la coordinación de las actuaciones dentro del marco de un Protocolo de Acogida.

La primera acogida se realiza a lo largo normalmente de la primera semana tras la llegada al centro y comienza con:

- **La formalización de la matrícula y primer contacto con la familia y el alumno /a (Secretaría y Jefatura de Estudios)**
- **Recepción a la familia(contexto familiar y social) a cargo de la Trabajadora Social y del Orientador.**

Los siguientes pasos abarcan entre cuatro días y una semana y tienen como objetivo que el alumno / a se vaya integrando en la estructura escolar de forma tranquila y comprendiendo todo el proceso. Dichas actuaciones se organizan así:

1º.-Asignación del grupo previa consulta a tutores.(Jefatura de Estudios)

Se suele valorar: nº de alumnos / as, capacidad de acogida del grupo, la optatividad, ...

2º.-Información al tutor / a y equipo docente de la nueva incorporación y fecha de entrada. (Secretaría y Jefatura de Estudios).Secretaría informa al profesorado del grupo de la información básica del nuevo alumno / a.

3º.-Información sobre la estructura y organización del centro, del sistema educativo. Trabajadora Social y Orientador colaboran en esta tarea en la que se intenta que esté presente la familia también (en ocasiones hemos utilizado mediadores culturales o intérpretes). Utilizamos también documentos y materiales traducidos.

4º.-Visita al centro: aula, biblioteca, aulas específicas...Se trata de conseguir que el alumno / a se familiarice con el contexto y conozca los recursos con los que cuenta para su trabajo personal o colectivo.

Dentro del aspecto didáctico y de la integración en el grupo clase, la tarea a lo largo de la primera semana se distribuye de la siguiente forma:

- Acogida del alumno / a en el grupo-clase. Entrega de horario.Tutor / a.
- Propuestas de atención educativa en las distintas áreas. Posibles adaptaciones curriculares.Departamentos didácticos.



-Evaluación inicial de la competencia lingüística. Departamento de Lengua y Literatura -- Castellana. Dpto. Orientación.

-Atención a las necesidades de materiales didácticos: libros, cuadernos... Trabajadora social.

-Inclusión en el aula de español, si se considera necesario. Profesorado del Aula de Español, Jefatura de Estudios y Departamento de Orientación.

No cabe ninguna duda que la acogida no puede limitarse a esta atención organizada de los primeros días. Debe garantizarse el seguimiento y la evaluación posterior del proceso. Nosotros en el centro lo determinamos de esta forma:

- Valorando el bienestar y el grado de integración escolar conseguido.
- Avances comunicativos desarrollados.
- Proceso curricular en función de las capacidades.
- Necesidades expresadas (personales o familiares).
- Orientación académica y profesional realizada de forma individual.

Todos ellos son factores que nos indican si la acogida ha tenido resultado o si hemos cometido errores en alguna fase del proceso. El seguimiento de los tutores, las reuniones de equipos docentes, las sesiones de evaluación aportan a partir de este momento información sobre los logros obtenidos o sobre las dificultades encontradas.

#### **4.- LA TUTORÍA DE ACOGIDA:**

Nuestro Instituto se encuentra entre los centros que iniciamos en Zaragoza una nueva experiencia en el marco de un programa experimental: tutoría de acogida. Dicha tutoría tenía en un principio propuestas de acción mucho más amplias, pero se supone que los recursos humanos y económicos son limitados y también su campo se ha visto restringido.

En un principio, se planteó que este tutor para inmigrantes debería promover el desarrollo de la interculturalidad en los centros, pero no se puede plantear con los escasos recursos actuales de reducción horaria de hasta tres horas lectivas una labor tan impresionante. Cierto es que la interculturalidad tiene que recorrer transversalmente toda la actividad educativa de los centros, pero esta animación requiere que personas concretas planifiquen, elaboren, recojan recursos, animen...

Nuestro Instituto se ha planteado para el presente curso los siguientes objetivos dentro de este nuevo marco-programa:

- 1.- Analizar, a través de un cuestionario, las necesidades que expresan nuestros alumnos inmigrantes, específicamente en el campo educativo.
- 2.- Coordinar con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos actuaciones para mejorar la participación de las familias inmigrantes en la vida del Instituto: asambleas, reuniones con los tutores, actividades recreativas, Escuela de Madres y Padres...
- 3.- Rotular las dependencias del centro en los idiomas más utilizados.
- 4.- Introducir en el Plan de Acción Tutorial actividades destinadas a mejorar la aceptación del alumnado inmigrante por parte de sus compañeros y conocer las diversas culturas, tradiciones, festividades de los presentes en el grupo.
- 5.- Coordinar nuestra actividad de Aula de Español con las actividades y recursos de CODIA en nuestro propio centro.
- 6.- Promover el uso de actividades extraescolares entre el alumnado inmigrante. Utilización del Programa de Integración de Espacios Escolares.



7.- Mejorar nuestra coordinación con el CAREI y la Casa de las Culturas y promover entre nuestro alumnado la asistencia a cursos de español de ambas entidades.

8.- Animar e informar al profesorado para la formación en educación intercultural.

Si optamos por la interculturalidad en nuestro centro es porque necesitamos ponernos a la obra con rapidez y porque es un modelo que permite:

- a) Que exista un espacio y un tiempo común para todas las culturas, es decir, favorece no sólo el contacto, sino también el encuentro.
- b) Abarcar a las minorías, pero junto a la gran mayoría, y por tanto incide en las discriminaciones personales, familiares e institucionales del conjunto social.
- c) Promover el conocimiento de las distintas culturas que conviven aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno social y ambiental.
- d) Favorecer la toma de conciencia de un mundo global e interdependiente, accediendo a las claves de desigualdad económica y a la necesidad de paliar las desventajas.
- e) Enseñar a afrontar los conflictos de forma positiva, no negando el conflicto, que existe y es real, pero estimando que puede ser el motor de un cambio a mejor.



## “CANARIAS: AULAS ABIERTAS AL MUNDO”

*Chinea Álvarez, Juan José*

*Coordinador del Programa de Educación Intercultural de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias.*

La escuela es siempre reflejo de la realidad social en la que está inmersa y a la que debe dar respuesta, en este sentido, las aulas canarias no han sido ajenas al creciente fenómeno migratorio de los últimos años en nuestra Comunidad. En la actualidad nuestras aulas acogen alumnado de 130 nacionalidades diferentes a la española, lo que las dota de una pluralidad cultural importante y enriquecedora. A su vez, esta realidad exige de la sociedad y de la escuela un esfuerzo organizativo y metodológico para afrontar una serie de efectos que suelen acompañar al hecho natural de la multiculturalidad.

En general, las zonas de las Islas en las que se asientan mayor número de familias inmigrantes son las zonas turísticas (normalmente localizadas al sur), a excepción de Lanzarote y Fuerteventura en las que se reparten en todo su territorio. La población que llega habitualmente se ubica en el extrarradio o municipios colindantes a estas localidades turísticas y consecuentemente su mayor presencia es en sus centros educativos. Así pues, a finales del curso 2003-04, 819 centros acogían a un total de 21985 alumnos y alumnas de nacionalidad no español. A esta cifra se ha llegado en muy pocos cursos y de forma muy rápida, colocándonos entre las comunidades autónomas con más alumnado de nacionalidad no española del estado y con la peculiaridad de ser territorio insular y con los núcleos urbanos concentrados en zonas muy concretas.

En ese mismo curso escolar, la población escolar en enseñanzas no universitarias en Canarias fue de 362.410 alumnos y alumnas de los cuales 21985 procedían de otras nacionalidades distintas a la española, es decir, el 6,06 % del alumnado total. Centrándonos en lo que representa el periodo de escolarización obligatoria (incluyendo en este caso la Enseñanza Infantil, que si bien no pertenece a ella, es una enseñanza generalizada) el porcentaje aumentaba hasta el 6,70 %.

En cuanto a su distribución por isla, Tenerife es la que más número recibe, 8742 escolares (el 39,76 % del total del alumnado inmigrante), pero son Lanzarote (con un 14,93 % del total de su matrícula) y Fuerteventura (11,14 %) las islas donde esta población escolar está más concentrada, tal como se recoge en el cuadro.

Isla	Alumnado total	alumnado extranjero	porcentaje
Lanzarote	22548	3377	<b>14,98</b>
Fuerteventura	15362	1711	11,14



Gran Canaria	156878	7102	4,53
El Hierro	1546	107	6,92
La Palma	13990	683	4,88
La Gomera	3065	207	6,75
Tenerife	149021	<b>8742</b>	5,87

Tal como mencionábamos al principio, en nuestras aulas se cuentan hasta 130 nacionalidades diferentes; entre ellas podemos encontrar alumnado de cualquier país de la Unión Europea, países del este europeo (Albania, Yugoslavia, Lituania, Bosnia Herzegovina, Bielorrusia), Etiopía, Emiratos Árabes, las 2 Guineas, Irán, Irak, Camerún, Senegal, Ghana, India, Sahara Occidental, Tailandia, Líbano, Finlandia, EE.UU, Túnez, Singapur, Malasia, Nigeria, Botswana, Vietnam, Cuba, Kuwait, Santo Tomé y Príncipe, Georgia, Kazjastan, Barbados, Eritrea, Samoa, Kirguizstanor, etc. Por número destacan las siguientes seis, que representan el 54,66 % del total del alumnado no español:

país	Colombia	Venezuela	R. Unido	Argentina	Alemania	Marruecos
alumnado	3024	2222	1956	1909	1676	1231

Por último, en un intento de caracterizar a esta población escolar, consideramos interesante destacar que el 85,17 % del alumnado inmigrante es usuario de la oferta pública educativa, frente a los que asisten a la enseñanza concertada y privada. Así como el hecho de que el 15,50 % de los centros canarios tiene más de un 10 % de matrícula de alumnado no español.

Para dar respuesta educativa a esta realidad, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Canario establece una serie de medidas, de las cuales, la mayoría se realizan desde la **Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa** a través de su *Programa de Educación Intercultural* (Unidad de Apoyo). Desde esta Dirección General se pretende impulsar el desarrollo de un amplio abanico de medidas que favorezcan la progresiva implantación en Canarias de respuestas educativas de carácter intercultural. Con estas medidas educativas se pretende el abordaje de la pluralidad cultural de las aulas, el centro y la sociedad de forma que faciliten la convivencia, el respeto, la tolerancia y el enriquecimiento cultural que tal situación conlleva en los centros educativos y, lo que es más importante, también fuera de ellos. En definitiva, se pretende potenciar acciones socioeducativas que favorezcan la inclusión y la reciprocidad frente a las que potencien la exclusión y la hegemonía.

Las acciones del Programa de Educación Intercultural se enmarcan en torno al “**Pacto Social Por la Educación**” y el “**Plan Canario para la Inmigración**” (2002-04):

1.- “**Pacto Social por la Educación**”, bajo el lema “*La calidad, compromiso de todos*” ha aglutinado a diversos agentes sociales, económicos e institucionales en torno a un documento que analiza y señala las prioridades a afrontar en los próximos años, comprometiéndose al desarrollo entre otros del “**Plan Sur**” (Lanzarote, Fuerteventura, Los Llanos de Aridane, sur de Gran Canaria y Tenerife); y la “**Ley de los Principios Rectores del Sistema Educativo Canario, la Corresponsabilidad y la Compensación de las Desigualdades Socioeducativas**”, que pretende garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad, estableciendo entre sus líneas de trabajo la “atención a la multiculturalidad con programas de integración y de enriquecimiento cultural”.

2.- En cuanto al “**Plan Canario para la Inmigración**”, en el apartado educativo, diseña acciones a realizar desde los diferentes ámbitos de la Consejería de Educación, con el fin de afrontar la incorporación del alumnado inmigrante a nuestro sistema educativo, desde la asunción de los nuevos retos organizativos y metodológicos que ello supone, potenciando los aspectos más positivos que la diversidad cultural proporciona a toda la comunidad. En este momento se redacta el II Plan Canario para la Inmigración, en el que los aspectos educativos se plantean como fundamentales.



Los objetivos que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa persiguen desde el Programa de Educación Intercultural son:

- \* Para acoger e integrar al nuevo alumnado y a su familia en el centro educativo y en la sociedad, superando el desarraigo que acarrea el hecho de emigrar.
- \* Para que las personas no hispanohablantes superen la barrera idiomática y el resto del alumnado aumente sus competencias lingüísticas (y esto es un hecho contrastado).
- \* Para educarnos en valores, previniendo la xenofobia y el racismo, profundizando en la tolerancia y la democracia.
- \* Para el enriquecimiento cultural a través del intercambio y para favorecer un pensamiento abierto y crítico.
- \* Para ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que deciden convivir en con nosotros.

En general estas medidas se centran en dos grandes bloques, por un lado el desarrollo de medidas de educación intercultural y por otro el establecimiento de las aulas de apoyo idiomático, que conllevan apoyos personales, materiales y económicos. Del primer tipo de medidas se ve beneficiado todo el alumnado de nuestras escuelas, inmigrante o no, ya que considera la variedad cultural de nuestras aulas como un buen recurso educativo, del segundo sólo el alumnado no hispanohablante para los que el idioma es una primera barrera que puede determinar su integración social y escolar y que para ello asiste a las aulas de apoyo idiomático. Así definidas, tales medidas se concretizan en dos grandes acciones a desarrollar desde los centros con el apoyo de esta Dirección General y los Servicios de Apoyo (Equipos de Orientación Psicopedagógicos, Centros de Profesores - que también dependen de esta Dirección General- e Inspección Educativa) y que responden a convocatorias anuales: los Proyectos de Educación Intercultural y el Plan de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural.

*\* Proyectos de Educación Intercultural*

Para los centros de educación infantil y primaria se convoca cada curso de los Proyectos de Educación Intercultural. Para el curso 2004-05 se han autorizado 30 Proyectos en toda la comunidad. Cada uno de estos proyectos se dota con materiales específicos para tabajar iniciativas de educación intercultural y de apoyo idiomático, así como de recursos económicos. A su vez, las coordinaciones de cada uno de esto proyectos son convocados al menos tres coordinaciones cada curso, en la que se comparten experiencias, búsqueda de estrategias de intervención, formación, etc.

Por primera vez, el pasado 18 de diciembre, con motivo del Día Internacional de la Migración, según resolución de la ONU, se ha entregado el *Reconocimiento al Proyecto de Educación Intercultural desarrollado en el curso 2003-04*. Con tal distinción se pretende reconocer a la comunidad educativa que ha desarrollado el Proyecto de Educación Intercultural más novedoso, innovador y coherente con la realidad que desde su Proyecto de Centro se pretende abordar. En esta ocasión ha sido el CEIP de Costa Clama, en el municipio de Pájara, isla de Fuerteventura, el que ha merecido tal reconocimiento. Este es un centro que en sus tres años de funcionamiento ha protocolarizado el acogimiento del alumnado de procedencia no española (en el presente curso, el 38 % de su matrícula), la valoración de sus necesidades educativas y las medidas a desarrollar para cubrirlas, así como para el enriquecimiento cultural de toda la comunidad educativa, logrando el acercamiento y compromiso de las familias en la tarea educativa.

*\* Plan de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural.*

Dentro del Plan de Atención a la Diversidad de los centros de educación secundaria obligatoria, junto a los Programas de Diversificación Curricular y de Mejora del Clima y la Convivencia Escolar, se contemplan los **Planes de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC)**. Para el curso 2004-05 se ha autorizado tal medida a 36 centros.



Igualmente, dentro del Plan de Atención a la Diversidad, se contempla la oferta de materias optativas de carácter complementario, entre ellas, 10 centros de enseñanza secundaria han incluido en su catálogo de materias la de *Español como Lengua Extranjera*, que en el presente curso cuenta con un vitae específico para la comunidad Canaria.

Tanto, en los centros con Proyectos de Educación Intercultural como en los que se desarrolla PADIC, se incluyen las Aulas de Apoyo Idiomático en las que se trabaja el *Español como Segunda Lengua*.

Otras medidas desarrolladas desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa para tratar la realidad pluricultural de las aulas canarias son:

- \* Convocatoria anual de los **Proyectos de Mejora de Centros Docentes** (*Proyectos de Formación en Centros y Proyectos de Innovación e Investigación educativa*) que contemplan el desarrollo de los ejes transversales y el tratamiento de las necesidades educativas derivadas de la realidad multicultural.

- \* Creación de las *Asesorías de Centros de Profesores de Educación Intercultural*, se han creado en 14 de los 19 CEPs de la comunidad asesorías con este perfil.

- \* La oferta de formación del profesorado a través de los Centros de Profesores con la organización de los cursos de obligada oferta “¿Qué hacer cuando en el aula hay variedad idiomática y cultural” y “Didáctica del español como lengua extranjera”.

- \* *Aula de Primera Acogida para menores no acompañados* en Fuerteventura. En el presente curso, se atiende a un total de 15 chicos entre 13 y 17 años, especialmente de procedencia subsahariana. Estos chicos llegan a la isla en patera y mientras esperan el lugar al que serán trasladados (en cualquiera de las islas) y los centros educativos a los que han de acudir, en este aula reciben las primeras nociones de español y de costumbres propias de nuestra sociedad y escuela.

- \* Convenio con el Cabildo de Tenerife y la Universidad de La Laguna para el desarrollo del *Proyecto Sansofé: sean bienvenidos* de mediación Intercultural. Este será el segundo curso que se desarrolla el Proyecto y con él se benefician un total de 12 centros de enseñanza obligatoria. Los centros asumen voluntariamente su participación en el Proyecto, de tal manera que al centro se le asignan becarios o becarias para trabajar mediación intercultural y al profesorado se le ofrece la posibilidad de formarse en este tema. El pasado curso de esta medida se beneficiaron aproximadamente 5.000 alumnos y alumnas y se formó el 45 % de los claustros participantes. En este momento se trabaja para conveniar con Instituciones Locales e Insulares de otras islas para desarrollar el Proyecto no sólo en Tenerife.

- \* El Programa de Educación Intercultural, junto al Programa de Fomento de la Lectura y Dinamización de Bibliotecas han montado la exposición “Libros abiertos al mundo”, exposición que cuenta con unos 400 ejemplares y un dossier de actividades para trabajar en enseñanza obligatoria aspectos de educación intercultural.

- \* El Programa de Educación Intercultural y el Programa para la Igualdad de Oportunidades entre Ambos Sexos trabajan en un vídeo que recoge como miembros de las distintas culturas presentes en nuestras aulas definen el rol de cada uno de los sexos en función de su procedencia cultural y sus consecuencias en la vida del centro y el contexto extraescolar.

- \* Desde la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos se oferta la opción de Español para Extranjeros en la oferta de Educación y Formación de Adultos y los actuales Programas de Garantía Social, a los que se acoge gran número de inmigrantes entre 15 y 18 años. Igualmente de esta Dirección depende la oferta de *Español para Extranjeros* en las Escuelas Oficiales de Idiomas.



Estas son en resumen las acciones que desde Educación se desarrollan en la actualidad para la atención del alumnado inmigrante y sus familias. No obstante, se sigue en la búsqueda de estrategias que favorezcan la integración del nuevo alumnado y el enriquecimiento del alumnado de acogida, así como en su formación en la tolerancia y el respeto. Pero todo ello exige una serie de esfuerzos de los que todos debemos sentirnos comprometidos.

## II Encuentro de Orientación y atención a la diversidad Mesa redonda “Programas de interculturalidad”

Sábado, 15 de enero de 2005

*Paco Bailo Lampérez*

*Coordinador del programa provincial de Educación Intercultural. Huesca*

*Apoyo en programa de Ed. Compensatoria en el C.P. “Miguel Servet”. Fraga (Huesca)*

### 1.- Desde la duda y la incertidumbre

La multiculturalidad es una realidad. La interculturalidad es una apuesta, una buena apuesta, quizá no la única. Tenemos las herramientas, vamos adquiriendo la formación. No tenemos el manual ni los planos. La imaginación, la hija de la memoria, tiene que ver en esta construcción no exenta de continuos interrogantes.

¿Es paradójico hablar de una “cultura intercultural”? ¿Es paradójico que los centros educativos “reproduzcan” y, a la vez transformen, el entorno social, el presente y el futuro a corto plazo de la ciudadanía? ¿Es paradójico que una mayoría de docentes formados en el etnocentrismo puedan o podamos abordar con entusiasmo este reto de educar a la ciudadanía que gestionará en un par de décadas una sociedad multicultural y globalizada?

Lo que sí es cierto es que construimos la cultura cotidianamente, con los pequeños gestos y decisiones, subrayando unos rasgos culturales y desechando otros. En los centros educativos presentando y profundizando unos contenidos y silenciando otros, ante el comercio eligiendo unos productos y no otros, con el mando a distancia dedicando tiempo a unos programas, adquiriendo la edición de un libro y no otra, consumiendo un tipo de música y no otro, usando un buscador para Internet en lugar de otros, usando un tipo determinado de ropa, de tecnología, de hábitos alimentarios,...

Durante el curso 1991-1992 se matricularon los primeros alumnos magrebíes en el centro donde trabajo. En este momento hay unos doscientos alumnos y alumnas en edad escolar obligatoria en los centros educación obligatoria de la localidad.

En aquel momento el profesorado se empezó a plantear preguntas, primer paso imprescindible para intentar resolverlas. Preguntas diversas y desordenadas: ¿qué pasará con los menús del comedor? ¿Cómo plantear con los recursos del centro una buena didáctica del castellano, lengua vehicular del centro, en una localidad cuya primera lengua es el catalán? ¿Qué respaldos extraescolares pueden compartir y colaborar en la integración de este alumnado y de sus familias? ¿Cómo formarnos para responder a esta nueva realidad?

### 2.- Aproximando algunas certezas



Quincenalmente y con asistencia voluntaria del profesorado en el centro se han ido conformando los llamados “jueves pedagógicos” donde casi a modo de tertulia compartimos aquellos temas que nos ocupan o preocupan. En ese espacio se usaron como excusa para el encuentro formativo los primeros estudios de Miquel Siguán sobre el alumnado extranjero, se abordaron rasgos culturales del pueblo gitano, su historia y realidad, sobre el alumnado magrebí, se profundizó sobre el bilingüismo, se conocieron experiencias y prácticas del Sedec en la vecina Cataluña, se han ido revisando los libros de texto, sus contenidos e ilustraciones,...

En los últimos cursos cada mes de septiembre voluntariamente parte del profesorado conforma un grupo de trabajo que sigue avanzando en la atención a la diversidad y que ha publicado algunos folletos dirigidos a la comunidad escolar como “Palabras mágicas”, con los saludos, diferentes alfabetos y frases usuales transcritas en los idiomas usados por el alumnado del centro llegado de otros países, “Vecindario” con datos y anécdotas de los diferentes países de origen y “Juegos del mundo”, recopilación de juegos tradicionales de diversas culturas, explicados por el alumnado. El pasado curso se abordó la posibilidad de ir concretando desde la reflexión sobre la práctica cotidiana un “proyecto lingüístico de centro” donde se tengan en cuenta las diferentes lenguas del alumnado y sus familias.

En colaboración con la asociación de madres y padres se han trabajado con las familias rasgos culturales como la celebración de bodas, se ha publicado un compendio de recetas gastronómicas de los diferentes países. El centro está hermanado con una fundación nicaragüense dedicada entre otros a aspectos educativos. Es otra excusa para organizar un mercadillo solidario a finales de curso, otro espacio de encuentro para la participación y colaboración de las familias de origen extranjero desde el protagonismo de sus hijas e hijos, de nuestro alumnado.

En la localidad de Fraga desarrollan actividades colectivos sociales como la asociación intercultural “El Puente-Lo Pont” o Caritas que junto con los centros educativos y con la colaboración del ayuntamiento y la comarca del “Baix Cinca” hacen posible durante el curso clases extraescolares de castellano, de árabe y de búlgaro (zonas de origen mayoritarias del alumnado cuya cultura de origen pensamos no deben olvidar, su identidad está en juego)

### **3.- Cotidianamente**

He comenzado esta exposición presentando faenas y labores del componente “adulto” de la comunidad educativa, las familias y el profesorado, los principales y más cálidos referentes de nuestro alumnado.

El alumnado participa y comparte la apuesta intercultural desde espacios como los encuentros de las y los representantes de curso con la jefatura de estudios para revisar y plantear deseos, actividades, mejoras. Un entrenamiento para la participación ciudadana.

Cada curso se trabaja colectivamente un eje transversal propuesto desde el profesorado y elegido desde el consejo escolar que intenta atravesar y teñir todas las actividades, celebraciones, propuestas,... que se lleven a cabo durante el curso escolar. El respeto a la diferencia, la curiosidad por saber, el cuidado del entorno próximo familiar y social han sido algunos de los ejes trabajados.

Como la llegada del alumnado extranjero se iba incrementando, antes de que el Departamento de Educación hiciera llegar los protocolos de acogida, se sintió la necesidad de concretar el cómo dar forma a esta acogida, primer y fundamental contacto con nuestro sistema



educativo, desde las reflexiones de los ciclos y el claustro así como la elaboración de un plan de atención teniendo en cuenta los recursos con que contaba centro. Así se han ido dando pasos con la colaboración del equipo psicopedagógico, de las asesorías del centro del profesorado, consensuando posturas en la comisión pedagógica, verdadero motor del quehacer educativo y tomando las decisiones pertinentes en el claustro o el consejo escolar.

Algunas de estas decisiones:

- En septiembre se intenta un proceso de inmersión a la lengua castellana con el alumnado que matriculado en el segundo y tercer ciclo de primaria la desconoce, el planteamiento se basa en el enfoque comunicativo revisando semanalmente el avance en las distintas funciones y evaluado el uso de los diferentes exponentes así como el proceso de socialización del alumnado. Simultáneamente se intenta la colaboración en estos momentos de colectivos sociales y de la asociación de madres y padres.

- La biblioteca realiza una tarea de animación a la lectura intentando que haya textos y materiales en las lenguas de origen del alumnado matriculado, buscando el mayor protagonismo de alumnos y familias.

- Se motiva la participación en las actividades extraescolares y en el programa de “puertas abiertas”. Se desarrolla un programa de higiene y salud con el alumnado que usa el servicio del comedor, momento educativo en el que se puede participar en, entre otras, una ludoteca abierta a diferentes juegos del mundo.

- Se cuida la relación con las familias. La información trimestral sobre los procesos de aprendizaje se transmite directamente a las familias, con traductores o mediadores si es preciso. Ese cuidado se intenta mimar en el tramo de la educación infantil.

- Se van revisando los contenidos. Ya la presencia de alumnado de cultura gitana nos invitó a ello desde hace una quincena de años. Se siguen dando pasos. Vemos enriquecedora la aceptación de procedimientos que el alumnado llegado desde otros sistemas educativos nos puede aportar. El trabajo respecto a las actitudes sigue siendo fundamental dado que nuestro proyecto educativo se elaboró teniendo en cuenta la imagen de persona que deseáramos tras su paso por nuestro centro.

#### **4- Lento pero llega (el futuro)**

Desde lo recorrido, revisando y aprendiendo, en este momento nos motiva ir concretando por dónde podría ir un proyecto lingüístico de centro. Estamos en una zona bilingüe, nuestro alumnado puede usar para comunicarse el castellano, con las diferentes pragmáticas de países latinoamericanos, el catalán, algunos dialectos del árabe, el bereber, el rumano, el búlgaro, el lituano, el bambara, el soninké, el inglés, el francés, usar léxico y giros del romanó caló que se pierde inexorablemente,...

Sabemos que “algo tienen que ver” el lenguaje y el pensamiento. De vez en cuando recordamos, con Aute, que “el pensamiento no puede tener asiento”. Que el dominio en los usos de la lengua es vital en la socialización y el desarrollo.

Es imprescindible la reflexión sobre nuestras prácticas docentes cotidianas, seguir evaluando los avances, revisar lo mejorable.



No sirve de mucho educar en valores si no se viven. En estos momentos las propuestas que llegan a nuestro alumnado (desde la tv, tres horas diarias de media) tienen más que ver con lo virtual, lo individual lo consumible que con lo real, lo colectivo, lo creativo.

Como docentes, como ciudadanas y ciudadanos, debemos hacer más acogedores nuestros centros, nuestros espacios públicos. Sin garantías, sin euforias, con esperanza.

Los buenos jugadores saben y deben mantener las apuestas. La interculturalidad es una buena apuesta.

## CONCLUSIONES II ENCUENTRO ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad se ha celebrado en Zaragoza durante los días **14 y 15 de Enero de 2005**. Las distintas ponencias y mesas redondas han transmitido un cúmulo de ideas, imágenes y experiencias que van a redundar en la mejora de práctica educativa y también para facilitar la toma de decisiones de las Administraciones Educativas.

1. Es la hora de la **participación y el consenso** en este momento en que se va a iniciar el debate del anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación.
2. El informe PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) de la OCDE sobre el rendimiento académico de alumnos de 15 años pone de manifiesto el **elevado porcentaje de alumnos españoles que no alcanzan los niveles mínimos en comprensión de la escritura, en matemáticas y en cultura científica** y porcentaje significativamente menor de alumnos que alcanzan un alto nivel de excelencia, lo cual nos alerta de que queda mucho por hacer en el campo educativo.
3. Nuestra participación en el Espacio Europeo de Educación Superior nos impone una necesaria **adecuación de las titulaciones** de maestro y de profesor de Educación Secundaria a las características de la escuela actual. Cabe pues esperar que la formación para facilitar una adecuada atención educativa a la diversidad no sea obviada en las titulaciones resultantes.
4. **La Orientación ha de estar integrada en el curriculum escolar** y en el seno de la Comunidad Educativa, y **la atención a la diversidad ha de ser cosa de todos**. La nueva dimensión de **la orientación debe abarcar a toda la Comunidad educativa**, es decir, a la totalidad de los alumnos, de los profesores y a las familias.



5. La educación tendrá que asegurar un **equilibrio entre la necesaria comprensividad** del currículum y la innegable **diversidad** del alumnado a quien va dirigido.
6. Es preciso destacar la necesidad de que los **alumnos con altas capacidades se les considere como alumnos con necesidades educativas especiales y reciban una respuesta educativa adecuada**, ya que en su mayoría no están desarrollando sus potencialidades y, en algunos casos, llegan incluso a fracasar.
7. El **nuevo rol de la orientación** exige una dotación de profesionales mucho más numerosa para que puedan llevarse a cabo las funciones asignadas. Es urgente la publicación del prometido **Decreto de Orientación en Aragón** y que éste defina el modelo de Orientación que de respuesta a las necesidades y características de la Comunidad Aragonesa.
8. La Atención a la Diversidad exige **reforzar el Plan de Acción Tutorial** en coordinación con las Asociaciones de padres de alumnos afectados de alguna discapacidad. Es preciso que se cuente con la participación activa y las aportaciones de las Asociaciones de afectados por diversas discapacidades. Ellos, desde su propia experiencia, pueden añadir valiosas aportaciones para mejorar el reto de la atención a la diversidad. Así mismo, en dicho Plan de Acción Tutorial se habrían de introducir actividades destinadas a mejorar la aceptación del alumnado inmigrante por parte de sus compañeros para conocer las diversas culturas, tradiciones o festividades de los alumnos presentes en el grupo.
9. **Los centros deberían poder presentar sus propias propuestas educativas** en función de sus alumnos y de los profesores que les van a impartir clase, potenciando así una mayor autonomía organizativa y pedagógica y una mayor flexibilidad en la organización de los tiempos y espacios escolares.
10. Se propone una **propuesta de convivencia multicultural e intercultural**, como son las Comunidades de Aprendizaje, entendida de forma positiva, interactiva y enriquecedora. Se trata de hacer realidad no sólo una educación más tolerante sino de identificar y transformar muchas de las prácticas educativas inmersas en los currícula escolares que parten de enfoques asumidos desde nuestra cultura “blanca y europea”.
11. La educación es un proceso caracterizado por la **relación interpersonal**. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. La **educación emocional** es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.
12. El sistema educativo debe garantizar una **educación en valores** y una formación ciudadana acordes con la sociedad española actual y con la que deseamos para el futuro.
13. Es necesario que el sistema educativo sea mucho **más flexible** en sus agrupamientos.
14. Hay que dotar de **mayor autonomía** al profesorado y a los orientadores en la toma de decisiones, ya que nuestro sistema educativo sigue siendo excesivamente rígido.
15. Una mejor **formación inicial de los profesionales de la educación** implica diseñar planes de acción que puedan repercutir en una mejor calidad de la formación, inicial y/o permanente, del profesorado, lo cual ha de traducirse en una revisión de los planes de estudio del profesorado de primaria y secundaria.



16. Se pide a la Administración acciones concretas para **incentivar al profesorado y revalorizar la función docente.**

17. Solicitamos que el profesorado de la nueva asignatura sobre **Educación para la Convivencia en Educación Secundaria** sea llevada a cabo por psicopedagogos, psicólogos o pedagogos de los Departamentos de Orientación.

Si hubiéramos de resumir en un lema las conclusiones de este Encuentro habríamos de elegir esta frase:

**Hay que aunar voluntades e ilusiones para llevar a cabo una educación de calidad para todos y entre todos.**

## COMITÉ ORGANIZADOR DEL ENCUENTRO

D<sup>a</sup> Almudena Aguado Redrado  
D<sup>a</sup> Pilar Andrés Omedes  
D<sup>a</sup> Myriam Andreu Lapiedra  
D<sup>a</sup> Pilar Arranz Martínez  
D. José María Artiaga Bueno  
D<sup>a</sup> Rut Bosque Becana  
D<sup>a</sup> Carmen Bouzas  
D. Fermín Carrillo  
D<sup>a</sup> Isabel Bueso González  
D<sup>a</sup> Carmen Calvo Villar  
D. Jacobo Cano  
D. Miguel Angel Divi Castellón  
D<sup>a</sup> Marisa Fernández Diez  
D<sup>a</sup> Pilar González Ramírez  
D. Jesús Ibañez Bueno  
D<sup>a</sup> Asun Langa  
D. Luis Lizcano Utrilla  
D<sup>a</sup> Mar Martín Ayllón  
D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Navarro  
D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Paniagua Martín  
D. Juan Antonio Planas Domingo  
D<sup>a</sup> Irene Sánchez  
D<sup>a</sup> Clara Sancho Martín  
D. José Luis Soler Nages  
D<sup>a</sup> Raquel Soriano  
D. Mario Torrado Ezquerro

**Colabora: Librería Central**