

15

INFORME
ESPAÑA
2 0 0 8

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. 91 562 44 58 - Fax 91 562 74 69
correo@fund-encuentro.org
www.fund-encuentro.org

ISBN: 978-84-89019-35-5
ISSN: 1137-6228
Depósito Legal: M-29664-2008

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.
Antonio Alonso Martín, s/n - Nave 10
28860 Paracuellos del Jarama (Madrid)

PARTE CUARTA: EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL**Capítulo III**

LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD	201
I. Tesis Interpretativas	203
1. La respuesta educativa a la diversidad de todos	203
2. Un reto para los centros educativos y la comunidad escolar	204
II. Red de los Fenómenos	206
1. Qué entendemos por diversidad	206
1.1 Respuesta educativa de calidad para todos	206
1.2 Aumenta la diversidad, se estanca el presupuesto	208
2. La escuela inclusiva	210
2.1 Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales	213
2.2 De la integración a la inclusión	219
3. Los alumnos con dificultades de aprendizaje	221
3.1 Su situación en España	223
3.2 Competencias e intervenciones específicas	226
3.3 Prevención y atención	227
4. Los alumnos con altas capacidades	229
4.1 Sus problemas	229
4.2 Identificación del talento	230
4.3 La atención educativa	231
5. Los alumnos con diversidad cultural	236
6. La diversidad: un reto para los centros educativos	239
6.1 Organización del centro	239
6.2 Competencias profesionales	247
7. Información, formación y orientación a los padres	252

Capítulo III

LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. La respuesta educativa a la diversidad de todos

La expresión atención a la diversidad se ha relacionado, durante las últimas décadas, con la atención a las necesidades educativas especiales y fundamentalmente con los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad psíquica o física. En la década de los años noventa del siglo pasado se empezó a considerar seriamente la situación de los alumnos superdotados o de altas capacidades. En los últimos años, la importancia del fenómeno inmigratorio en nuestro país y la presencia creciente de alumnos extranjeros en las aulas ha dotado de nuevos contenidos al concepto de diversidad. Hoy, la atención educativa a la diversidad se contempla como la necesidad de dar respuesta educativa a todos y a cada uno de los sujetos, con carácter de transversalidad, bajo los criterios de igualdad, equidad, inclusividad y atención a las diferencias específicas de todos los que integran el sistema educativo.

Educación en la diversidad es necesario actualmente por dos motivos importantes principalmente. En primer lugar, porque cada vez más se concibe la educación como una actividad centrada en el sujeto concreto, en la persona del educando, con la singularidad que lo distingue y las características que lo definen. Desde hace al menos tres décadas, los principales movimientos y modelos psicoeducativos insisten en la necesidad de centrarse en el individuo concreto, con sus necesidades, características, circunstancias y demandas, a la hora de planificar, estructurar y atender su educación. Se habla, en determinados casos, de sujetos con necesidades educativas especiales para referirse tanto a un discapacitado psíquico como a un superdotado o a un inmigrante, al que un enfoque educativo especial y singularizado debe ayudar a integrarse en el nuevo contexto social y cultural en el que empieza a vivir. Estos individuos son distintos, diversos, por un problema o circunstancia determinados, como todo educando lo es en cualquier caso, en función de sus características personales, como el género, las capacidades, los ritmos de aprendizaje, etc.

En segundo lugar, porque nuestra sociedad es cada vez más heterogénea, multirracia, multicultural, y este hecho tiene una repercusión inmediata en la escuela, en la educación. Si muchos países pueden aplicarse a sí mismos estas características con propiedad, el nuestro puede hacerlo por muchos motivos y parece estar llamado a ser cada vez más diverso, variado, distinto, en su composición social. El reto al que tiene que responder la educación en este nuevo contexto consiste en ser capaz de ayudar a

los individuos a adaptarse, transformando así el presente y el futuro de una sociedad en continuo cambio.

El reconocimiento de las diferencias que manifiestan los alumnos demanda la respuesta educativa correspondiente, igualmente diferenciada. La atención a la diversidad constituye el principio regulador de la acción educativa, que parte del conocimiento de cada persona y de las diferencias que manifiesta y se compromete a llevar a cabo una atención formativa ajustada a las necesidades individuales detectadas. Diseñar y desarrollar las intervenciones correspondientes no es fácil, sobre todo en un sistema educativo que contempla la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la atención a la diversidad representa un alto nivel de exigencias para el conjunto del sistema, para el profesorado y para la sociedad, tanto en el ámbito político como económico y profesional.

2. Un reto a los centros educativos y la comunidad escolar

Los centros educativos han de hacer frente a la atención a una creciente diversidad de los alumnos en las aulas. Al mismo tiempo, la tendencia dominante por parte de los poderes públicos es la escolarización sin exclusiones, siendo conscientes de que los profesionales de la educación no están preparados para atender la diversidad, que requiere respuestas educativas integradoras en forma de estilos y métodos de enseñanza-aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades personales de cada uno de los alumnos.

¿Hasta qué punto los profesionales de los centros educativos están de acuerdo en aceptar que cada alumno tiene derecho a que la enseñanza se adapte el máximo posible a sus posibilidades y limitaciones? En el fondo del debate hay un posicionamiento filosófico y ético del que dependerá el del centro escolar. A partir de ahí se plantean aspectos técnicos, metodológicos y organizativos para atender a la diversidad, apoyados en principios como:

- La flexibilidad para aplicar las soluciones adecuadas a cada caso.
- La atención temprana a la diversidad, que debe ponerse en marcha cuanto antes, ya desde la Educación Infantil y Primaria.
- La prevención del fracaso escolar y del desarrollo de todo el potencial de cada alumno.
- La puesta en marcha de las medidas organizativas de atención a la diversidad, arbitrando los recursos humanos, los procedimientos, los medios y los recursos tecnológicos necesarios, con la correspondiente dotación económica.

Los centros educativos requieren la autonomía necesaria para aplicar los procedimientos que estimen convenientes para comprometerse con la atención a la diversidad en el marco de una educación de calidad. Esto no es posible sin visión directiva, profesionalidad, formación actualizada y el talento innovador y creativo que conlleva. Si se plantea una mejora en la atención a la diversidad habrá que formar primero a todos los agentes educativos, empezando por los directivos y continuando por los profesores y por los propios padres de los alumnos.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

1. Qué entendemos por diversidad

1.1 Respuesta educativa de calidad para todos

El concepto de diversidad en el campo educativo ha ido unido, desde hace tiempo, a la educación de alumnos con problemas de diferente índole. Últimamente es cuando ha tomado un sentido más generalizado, entendiendo que todos y cada uno de los sujetos a los que se pretende educar son personas iguales en su dignidad y, al mismo tiempo, diversas y con las diferencias específicas propias, susceptibles de tener en consideración.

Se puede entender la atención a la diversidad como la respuesta educativa de calidad a la que tienen derecho todas y cada una de las personas que integran el sistema educativo. Esto supone la educación y enseñanza integral como referencia a la personalidad de cada educando, incluyendo la educación de todos aquellos que requieran mayor atención y apoyo, englobados en la denominada, durante mucho tiempo, educación especial. En la actualidad, la escuela inclusiva es el objetivo al que tender para dar respuesta educativa a todos y cada uno de los alumnos, sin discriminación de ninguna clase¹.

La atención a la diversidad es un concepto complejo que conviene analizar desde diferentes planos y significados. Aun cuando tradicionalmente se ha entendido así, no se puede confundir atención a la diversidad con atención a las necesidades educativas especiales, puesto que se realiza en diferentes ámbitos educativos y repercute en el desarrollo general de

¹ “El concepto de diversidad acoge múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irrepetible. Por lo tanto todo ser humano tiene cabida dentro del concepto de la diversidad, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes sociofamiliares ricos hasta los que se mueven en ambientes ‘pobres’ o desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas [...]. Cada persona [...], cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores –sexo, edad, capacidad, motivación, intereses, momento madurativo, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo, nivel socioeconómico, etc.–. Todo ello en su conjunto y conjugado de una forma original hace del sujeto un ser irrepetible y, por lo tanto, hace que responda de una forma propia”. Garanto, J. (1994): “Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas”, *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP), p. 17-28.

cada persona, en su rendimiento escolar y en su futuro profesional, así como en el grado de desarrollo educativo y en los niveles de competencias de toda la sociedad.

Se requiere coherencia, pues, para centrar la atención en la adecuación de las respuestas educativas a la pluralidad de las necesidades de todos y cada uno de los alumnos de un centro escolar o aula para que alcancen los objetivos previstos en cada etapa educativa. Desde la profundización del término, se va avanzando en ofrecer oportunidades de una educación de carácter personalizado a todos y cada uno de los alumnos. El currículo, la organización escolar, la metodología empleada en el aula, la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje, normales y de altas capacidades, así como el conocimiento de las características de cada alumno, sus intereses, capacidades, niveles de conocimiento y las habilidades para afrontar los aprendizajes y la motivación, son elementos que hacen referencia al protagonismo del alumno y a la atención a la diversidad.

Pero este término indica además la preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos y alumnas en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas otras que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impidan, en su sentido más amplio, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en el currículo y en la vida escolar². En consecuencia, es necesaria la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja por diferentes razones: discapacidad o enfermedad, problemas familiares, diferencias sociales y culturales, inmigración... Este planteamiento exige analizar la situación actual para dar una respuesta educativa de calidad y equitativa a la diversidad del alumnado, revertir las medidas de exclusión escolar en las que tradicionalmente se han basado las políticas educativas dirigidas a esos grupos de alumnos y promover la inclusión de todos ellos en un sistema comprensivo. En los últimos años se han ido creando unidades de atención a la diversidad en las consejerías de educación, aunque muchas de sus tareas se centran en la educación especial y compensatoria³.

Por último, aunque no se aborde directamente en este capítulo, queremos dejar constancia de que no sería completo un planteamiento para atender a la diversidad en el campo educativo si no incluyera la formación en los valores propios de la persona, teniendo en cuenta las diferencias humanas y la necesidad de formar en valores de dignidad personal, igualdad,

² Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Echeita, G.

³ Echeita, G. (2005): "Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad", en *Alambique*, 44.

solidaridad y cooperación, en un marco democrático, acorde con los tiempos actuales. Transversalidad, educación para la paz, la tolerancia, la igualdad, la diversidad y la convivencia en solidaridad, elementos que teóricamente forman parte del currículo escolar de nuestros alumnos, sólo son bonitas palabras si no se asimilan con conocimiento de causa y se digieren con años de esfuerzo a través de una siembra y un goteo pedagógico constantes.

Por otro lado, es imposible proponer esos contenidos transversales sin haber estudiado con detenimiento los parámetros de un nuevo orden internacional, las diferencias entre países (norte-sur y otras), las causas y características de sociedades plurales que tantas veces degeneran en sociedades duales (ricos y pobres), las nuevas formas de inmigración y las relaciones de sumisión-dominación entre minorías inmigrantes e individuos autóctonos. Aunque el concepto de diversidad se haya ampliado en la actualidad, no se debe olvidar ese conjunto axiológico y la necesaria sensibilidad social hacia aspectos urgentes y prioritarios.

1.2 Aumenta la diversidad, se estanca el presupuesto

La atención a las necesidades educativas de las personas ha ido paralela al desarrollo ético de la sociedad. La organización tradicional de la escuela se ha llevado a cabo teniendo en cuenta a los alumnos que pueden aprender de forma “normal” y se ha enviado a centros “especiales” a los que presentan alguna discapacidad intelectual, motora, sensorial o alteraciones de la personalidad y del comportamiento. En la actualidad existe una mayor preocupación por los miembros más desvalidos de la sociedad y se propone la aceptación de la diversidad, ofreciendo condiciones educativas normalizadas al mayor número posible de alumnos.

Existen diferentes ámbitos de diversidad que se han ido teniendo en cuenta de forma progresiva en el campo educativo. La preocupación tradicional por los alumnos con necesidades educativas especiales se amplió hacia los alumnos que en la escuela normalizada no alcanzaban los objetivos mínimos de conocimientos y de desarrollo personal y social. En los últimos años se empieza a tomar en consideración a los alumnos con talento y altas capacidades dentro de la atención a la diversidad.

Las leyes educativas han ido recogiendo todo este proceso respecto a la atención a la diversidad. Desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970, donde se hace referencia expresa únicamente a la Educación Especial⁴, hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en 2006, donde se especifican los diferentes campos y tipos de situaciones educativas que

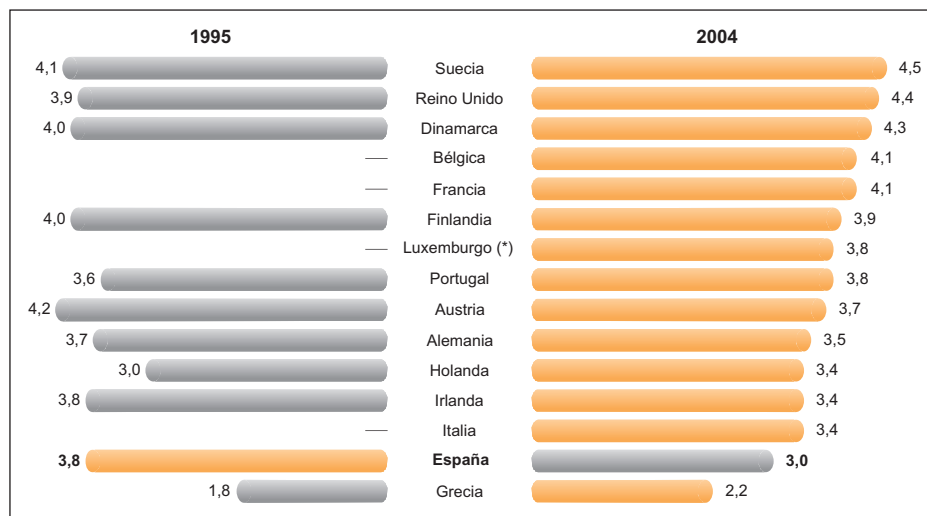
⁴ Concretamente, en el artículo 49 del Capítulo VII: “La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso”.

hay que resolver: alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)⁵, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos que se han incorporado tarde al sistema educativo y alumnos con condiciones específicas personales o de historia escolar.

La sociedad española e internacional muestran una sensibilidad y preocupación cada vez mayor hacia las necesidades educativas de los escolares y éstas son cada vez más diversas. A las tradicionales fuentes de diversidad se ha añadido en los últimos años –de modo especial en nuestro país– la escolarización de inmigrantes. La apuesta de los poderes públicos por la escolarización sin exclusiones incrementa la diversidad de las aulas, pero los profesionales de la educación no están preparados para hacer frente a esta nueva situación y a las demandas que plantea.

La adecuada atención a la diversidad introduce un evidente elemento de complejidad en los centros educativos y en el conjunto del sistema. Exige una disponibilidad de recursos materiales y, sobre todo, humanos, que incrementan necesariamente los costes de la educación. A este respecto, es preocupante comprobar que el gasto total en educación preuniversitaria sobre el PIB se ha reducido apreciablemente en nuestro país en los últimos años, al pasar del 3,8% en 1995 al 3% en 2004 (gráfico 1). En otros

Gráfico 1 – Evolución del gasto total en educación preuniversitaria en la UE-15. En porcentaje del PIB. 1995-2004

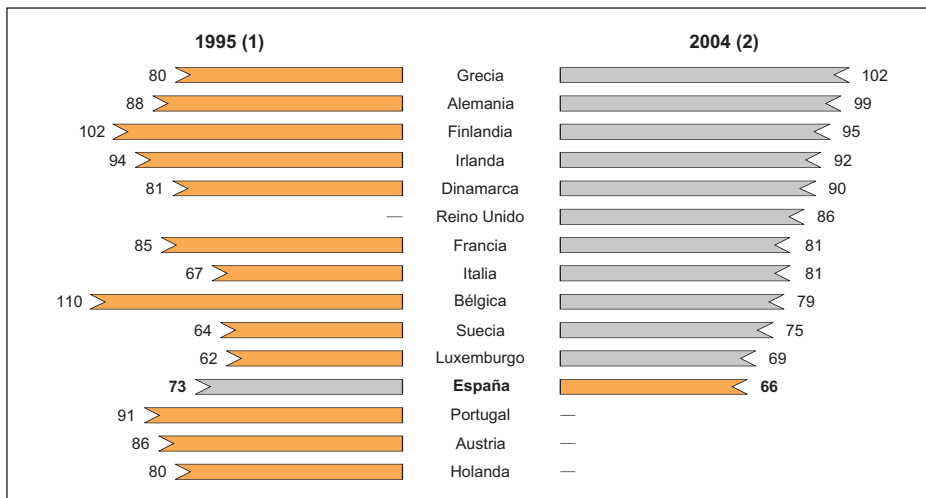


(*) Los datos corresponden únicamente a fuentes públicas.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de OCDE, *Regards sur l'éducation*, varios años.

⁵ Se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de todo ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Gráfico 2 – Evolución de los titulados en Educación Secundaria en la UE-15. En porcentaje de la población de la edad teórica de finalización de la Educación Secundaria. 1995-2004



(1) Los datos de Austria, Francia y Portugal son de 1996 y los de Luxemburgo de 1998. (2) Los datos de Bélgica son de 2002, los de Dinamarca y Francia de 2003 y los de Grecia y Reino Unido de 2005.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de OCDE, *Regards sur l'éducation*, varios años.

países europeos también ha disminuido el gasto total en educación, aunque en menor medida. Esto contribuye a alejarnos aún más de la media de la UE.

En la visión amplia de atención a la diversidad que se propugna en la actualidad, un indicador básico para valorar el impacto de las medidas adoptadas es el del fracaso escolar. Precisamente, uno de los fines principales de la atención a la diversidad es conseguir reducir el número de alumnos que no alcanzan los objetivos educativos mínimos. En este sentido, la situación de nuestro país en el contexto internacional es también preocupante. El porcentaje de alumnos de Educación Secundaria que alcanzan la titulación que les corresponde por su edad (66%) es el más bajo entre los países considerados (gráfico 2). Y, de nuevo, la situación se ha agravado en los últimos años, ya que en 1995 se situaba en el 73%.

2. La escuela inclusiva

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales es aquel que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de alguna discapacidad o de trastornos graves de conducta por un período determinado de su escolarización o a lo largo de toda ella. Existe una amplia y detallada documentación sobre el desarrollo de las finalida-

des, los objetivos educativos, las actividades, los apoyos y las orientaciones en la atención a este colectivo.

El Informe Warnock⁶ estableció los fines educativos, iguales para todos, de aumentar el conocimiento y la comprensión que tienen del mundo y adquirir toda la independencia y autosuficiencia de que sean capaces para dirigir su propia vida. La educación pretende ayudar a todos los alumnos a superar los diferentes obstáculos que se encuentran. Cuando se presentan situaciones de discapacidad se precisa ayuda especial.

La Declaración de Salamanca⁷ reafirma la voluntad y el compromiso de 92 países y 25 organizaciones internacionales con la *educación para todos*. En la Reunión Plenaria de la Unión Europea sobre Derechos Humanos se ratifican los derechos de las personas con discapacidad, denunciando las actitudes de marginalidad de la sociedad y reclamando los cambios necesarios para superarlas. Los cuatro años siguientes a su publicación se dedicaron a la integración escolar. En 1997, en el marco del Seminario final de Helios (europeo e internacional), se presentó la propuesta de *escuela para todos*.

Actualmente, la tendencia dominante es lograr una auténtica integración, que dé respuesta educativa a todas las necesidades y que evite todo tipo de discriminación. La escolarización de estos alumnos se rige por los principios de normalización e integración:

— La *normalización* consiste en favorecer las relaciones sociales con las personas con discapacidad en los principales ámbitos de la vida cotidiana: salud, educación, trabajo, vivienda, etc. Los pioneros de este concepto fueron Bank-Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger, que propugnaron unas condiciones de vida para las personas con discapacidad lo más parecidas posibles a las del resto de la sociedad. La Ley de Normalización aprobada por el Parlamento sueco en 1968 define por primera vez el principio de normalización: hacer accesibles a los discapacitados mentales las pautas y las condiciones de la vida cotidiana lo más próximas posible a las del cuerpo principal de la sociedad.

— La *integración escolar* es necesaria para lograr una aceptable integración social en todas las edades. La UNESCO en 1998 afirmaba que la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación

⁶ Warnock, H. M. (1978): *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Londres.

⁷ UNESCO y MEC (1995): *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. Madrid: MEC; y UNESCO (1994): *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción*.

diferenciada a todos en función de sus necesidades en un marco único y coherente de planes de estudio⁸.

La plena operatividad de estos principios requiere del trabajo profesional actualizado de equipos de orientación, profesores de educación especial y pedagogía terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, cuidadores..., y de la definición de las funciones de cada uno, junto con la coordinación eficiente de todos.

La normativa legal que ampara y recoge estos principios es ya bastante amplia: desde la Constitución Española (1978) pasando por Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE, 2/6/95) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). El Título II de esta última, dedicado a la equidad en la educación, trata la atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo; en el artículo 71 establece que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal.

Las comunidades autónomas, por su parte, han ido desarrollando las diferentes leyes y los aspectos que afectan a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales⁹ a medida que han ido asumiendo las competencias en educación.

El importante esfuerzo legislativo realizado no siempre se ha visto correspondido por el sentir, pensar y actuar de entidades públicas y privadas. Por eso, aún es mucho lo que queda por aplicar y desarrollar.

En 2007, la ONU ha reconocido los derechos de las personas con discapacidad¹⁰. Después de cinco años de estudios y debates se ha aprobado el proyecto del primer tratado internacional en defensa de los derechos de los 650 millones de personas (un 10% de la población mundial) con algún tipo de discapacidad.

Cuando entre en vigor, la convención obligará a los países a garantizar que los discapacitados no sufran la explotación ni el abuso y a proteger derechos como el aprendizaje de las diferentes lenguas de signos en todos los países, el voto para los ciegos y la disponibilidad de rampas para

⁸ Véase Sánchez Asín, A. (1996): *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

⁹ Para mayor información se pueden consultar las webs correspondientes y la del CNICE (www.cnice.es).

¹⁰ Véase <http://www.cnse.es>

sillas de ruedas en los edificios. El acuerdo hace un llamamiento a la “aplicación progresiva” de la mayoría de las cláusulas del tratado, de acuerdo con los recursos de cada país. La convención pretende poner fin a situaciones tan inaceptables como que el 90% de los niños y niñas discapacitados del mundo en desarrollo no asistan a la escuela o que la mortalidad infantil en estos colectivos se eleve al 80%.

Un estudio realizado en 1998 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) indica que sólo un 3% de los hombres y un 1% de las mujeres que sufren alguna discapacidad están alfabetizados. En algunos países, el desempleo en este sector de la población alcanza el 80%. La convención no crea nuevos derechos, pero prohíbe específicamente la discriminación hacia los discapacitados en todos los ámbitos. Cubre varias áreas clave, como la accesibilidad física, la movilidad personal, la salud, la educación, el empleo, la participación política y la equidad.

2.1 Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales

La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales se realiza a partir de una serie de evaluaciones que se llevan a cabo con regularidad. Cuando sus necesidades no pueden ser cubiertas con las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en los centros ordinarios son escolarizados en centros específicos.

La detección temprana de las necesidades de los alumnos es muy importante para promover su escolarización desde la Educación Infantil, continuando la misma en etapas postobligatorias. Cuando terminan su etapa escolar se intenta su integración social y laboral. Las administraciones educativas deben fomentar ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de estos alumnos. Igualmente, tienen que establecer una reserva de plazas en Formación Profesional para alumnos con discapacidad.

Tabla 1 – Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de centro en el que está escolarizado. Valor absoluto y porcentaje. Cursos 1999/00-2005/06

	Absoluto				Porcentaje			
	Centros específicos	Centros ordinarios con aulas específicas	Centros ordinarios	Total	Centros específicos	Centros ordinarios con aulas específicas	Centros ordinarios	Total
1999/00	24.781	2.556	109.775	137.112	18,1	1,9	80,1	100
2005/06	24.705	3.960	107.410	136.075	18,2	2,9	78,9	100

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*, varios años.

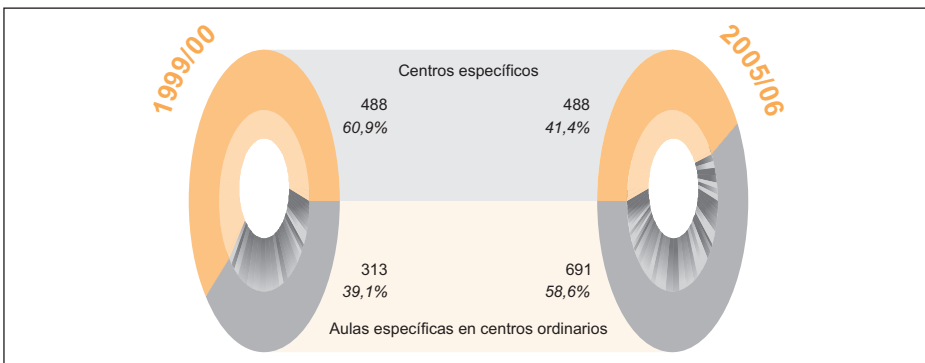
En el curso 2005/06, el número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en nuestro país era de 136.075 (tabla 1), prácticamente el mismo que en el curso 1999/00 (137.112). De ellos, el 72,6% (99.534) acudía a centros públicos, un porcentaje claramente inferior al registrado quince años antes (78,6%, 107.826).

La inmensa mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales (78,9%) estaba escolarizada en el curso 2005/06 en centros y aulas ordinarias, mientras que el 18,2% acudía a centros específicos y un reducido 2,9% lo hacía a centros ordinarios con aulas específicas para ellos. Aunque las variaciones de los porcentajes respecto al curso 1999/00 son pequeñas, es interesante señalar el aumento de los alumnos escolarizados en aulas específicas en centros ordinarios. Es la consecuencia lógica del importante incremento del número de este tipo de aulas en los centros ordinarios: pasan de 313 en el curso 1999/00 a 691 en el 2005/06 (gráfico 3).

Todos estos datos apuntan a un esfuerzo creciente por la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, en línea con las recomendaciones y los objetivos que se señalaban anteriormente.

Un análisis más detallado a escala autonómica de la distribución de este alumnado por tipo de centro muestra diferencias importantes dignas de mención. El dato más llamativo es el elevado porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos en Cataluña (42,3%), muy superior al registrado en cualquier otra comunidad autónoma (tabla 2). No se puede establecer una correlación positiva entre el nivel de renta y el porcentaje de alumnado escolarizado en este tipo de centros, pues en comunidades autónomas de rentas altas, como Baleares, País Vasco o Navarra, la participación es baja. Probablemente esté más relacionado con el arraigo y

Gráfico 3 – Evolución de los centros con aulas para alumnos con necesidades educativas especiales según el tipo de centro. Valor absoluto y porcentaje. Cursos 1999/00-2005/06



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*, varios años.

el desarrollo de asociaciones dedicadas a los distintos tipos de discapacidad.

Quizá más interesante sea el dato correspondiente a la escolarización en aulas específicas en centros ordinarios, por lo que tiene de objetivación de la voluntad de las consejerías de apoyar la integración de aquellos alumnos que no lo pueden hacer en aulas ordinarias. A este respecto, resultan ilustrativos los datos del gráfico 4, donde se recoge el porcentaje de centros educativos que cuentan con aulas específicas para alumnos con necesidades educativas especiales sobre el total de los centros educativos de cada comunidad autónoma. Sobresalen claramente Navarra, Andalucía, País Vasco y Canarias.

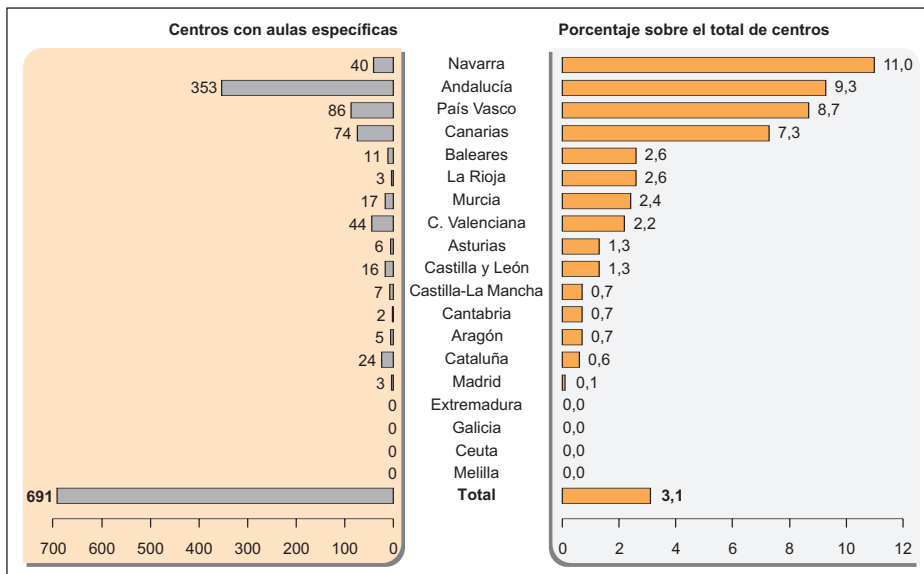
La Organización Mundial de la Salud (OMS) elaboró la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), pu-

Tabla 2 – Alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de centro en el que está escolarizado por comunidades autónomas. Valor absoluto y porcentaje. Curso 2005/06

	Absoluto				Porcentaje			
	Centros específicos	Aulas específicas en centros ordinarios	Centros ordinarios	Total	Centros específicos	Aulas específicas en centros ordinarios	Centros ordinarios	Total
Andalucía	3.407	1.507	24.213	29.127	11,7	5,2	83,1	100
Aragón	641	159	2.712	3.512	18,3	4,5	77,2	100
Asturias	474	17	2.000	2.491	19,0	0,7	80,3	100
Baleares	396	89	4.236	4.721	8,4	1,9	89,7	100
Canarias	872	391	2.228	3.491	25,0	11,2	63,8	100
Cantabria	268	14	2.351	2.633	10,2	0,5	89,3	100
Castilla-La Mancha	1.057	49	7.292	8.398	12,6	0,6	86,8	100
Castilla y León	1.064	83	5.454	6.601	16,1	1,3	82,6	100
Cataluña	6.394	385	8.336	15.115	42,3	2,5	55,2	100
C. Valenciana	2.614	398	11.628	14.640	17,9	2,7	79,4	100
Extremadura	638	0	4.304	4.942	12,9	0,0	87,1	100
Galicia	1.130	0	4.009	5.139	22,0	0,0	78,0	100
Madrid	4.049	71	13.986	18.106	22,4	0,4	77,2	100
Murcia	771	102	6.902	7.775	9,9	1,3	88,8	100
Navarra	218	164	2.106	2.488	8,8	6,6	84,6	100
País Vasco	450	523	4.113	5.086	8,8	10,3	80,9	100
La Rioja	122	8	693	823	14,8	1,0	84,2	100
Ceuta	95	0	461	556	17,1	0,0	82,9	100
Melilla	45	0	386	431	10,4	0,0	89,6	100
Total	24.705	3.960	107.410	136.075	18,2	2,9	78,9	100

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2007): *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2005-2006.*

Gráfico 4 – Centros que tienen aulas específicas para alumnado con necesidades educativas especiales por comunidades autónomas. Valor absoluto y porcentaje respecto al total de centros. Curso 2005/06



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2007): *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2005-2006*.

blicada en su primer ensayo en 1980. Distingue entre deficiencia, discapacidad y minusvalía¹¹:

♦ Una *deficiencia* es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

♦ Una *discapacidad* es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

♦ Una *minusvalía* es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Desde el punto de vista educativo, los organismos oficiales hacen referencia al término discapacidad en sus distintas manifestaciones: visual, auditiva, motórica, psíquica, autista, otros trastornos de personalidad y otras plurideficiencias. En la tabla 3 se recogen los datos de alumnado con

¹¹ Organización Mundial de la Salud (1997): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. IMSERSO.

Tabla 3 – Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y de centro. Curso 2005/06

	Educación especial específica	Alumnado integrado en centros ordinarios						Total
		Educación Infantil	Edicación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Ciclos Formativos FP	Programas de Garantía Social	
Auditiva	699	1.314	3.461	1.483	188	205	133	7.483
Motórica	1.628	2.582	4.300	1.983	251	240	153	11.137
Psíquica	13.751	5.939	31.909	23.103	62	257	3.226	78.247
Visual	178	485	1.140	669	137	68	49	2.726
Autismo y trastornos graves de la personalidad	5.527	3.319	10.251	5.135	66	55	315	24.668
Plurideficiencia	5.861	996	2.237	992	14	12	232	10.344
No distribuidos por discapacidad	1.021						449	1.470
Total	28.665	14.635	53.298	33.365	718	837	4.557	136.075

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2008): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*.

necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y de centro en el curso 2005/06.

El esfuerzo de la Administración por mejorar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales no cubre las necesidades actuales. En muchos casos, la ayuda y el apoyo de fundaciones y asociaciones son determinantes para mejorar los servicios con la calidad educativa que se requiere (cuadro 1).

Cuadro 1 – La ONCE, un ejemplo de fundación para atender un tipo de necesidad especial

Prestación de servicios sociales

El objetivo fundamental de los Servicios Sociales de la ONCE es ayudar a las personas con discapacidad visual a superar las limitaciones que se les presentan en la vida diaria y a eliminar progresivamente las barreras sociales, mentales y ambientales que puedan suponer desventajas o discriminaciones en sus libertades de opción, de consecución de logros, de bienestar o de desarrollo personal.

En este sentido, cada año son más las personas con ceguera o deficiencia visual que necesitan utilizar la oferta de servicios que nuestra Institución pone a su disposición (de rehabilitación, educativos, favorecedores del empleo, culturales, deportivos, tiflotécnicos, de producción de recursos bibliográficos adaptados, etc.) para alcanzar la autonomía personal suficiente que les permita una plena y real integración social, educativa y laboral.

Así, durante el año 2006, 19.585 personas ciegas y deficientes visuales han recibido una atención de calidad en los distintos servicios personalizados. Además, se han concedido un total de 6.066 prestaciones para el bienestar social, el apoyo al empleo y la educación de los afiliados a la ONCE con menos recursos, se han organizado 5.042 actividades de animación sociocultural y deportiva, se han desarrollado 62 proyectos de investigación social tecnológica, se han prestado 17.412 servicios de voluntariado, etc. Igualmente, en la actualidad 5.081 beneficiarios están utilizando un total de 14.438 equipos tiflotécnicos para la adaptación de puestos de estudio y trabajo.

Sigue Cuadro 1 – La ONCE, un ejemplo de fundación para atender un tipo de necesidad especial

Para atender las necesidades sociales derivadas de la discapacidad visual de sus afiliados, la ONCE ha destinado 160,2 millones de euros, distribuidos en las siguientes áreas de actuación: el 38,4% para la atención educativa, un 25,5% para el desarrollo de la autonomía personal y el bienestar social, un 20,2% para el fomento de la cultura y el deporte entre los afiliados y el 15,9% restante al apoyo al empleo y la tiflotecnología.

La Institución cuenta con más de 2.000 profesionales (maestros, psicólogos, trabajadores sociales, técnicos de rehabilitación, instructores de tiflotecnología, animadores socioculturales, gestores de servicios, etc.), distribuidos por su red estatal de atención: 33 Delegaciones Territoriales y Direcciones Administrativas, 210 Agencias, 5 Centros de Recursos Educativos, un Centro de Investigación, Desarrollo Tiflotécnica, un Servicio Bibliográfico con dos centros y una red descentralizada de 5 Servicios de Producción de Recursos Didácticos y Tecnológicos y 34 Unidades de Producción Documental, una Escuela Universitaria de Fisioterapia, un Centro de Adiestramiento de perros-guía, etc.

Conscientes de la importancia que tiene la formación y reciclaje permanente de los recursos humanos implicados en la prestación de servicios sociales, anualmente se desarrolla un plan de formación específico para la actualización técnica de conocimientos, el intercambio de experiencias de innovación y buenas prácticas, el análisis de metodologías de intervención, etc. Así, durante el año 2006 se han desarrollado un total de 36 acciones formativas en las que han participado 951 profesionales de la Institución.

Igualmente, y con el objetivo de incrementar la calidad de la atención que reciben las personas ciegas y deficientes visuales a través de los servicios comunitarios, la ONCE ha organizado, desde sus diferentes Centros, actividades formativas dirigidas a profesionales de otras instituciones: profesores, voluntarios, personal de ayuda a domicilio y residencias de tercera edad, guías intérpretes de sordociegos, personal de compañías de transporte, bomberos, profesionales de atención hospitalaria, etc.

Atención educativa

Los servicios educativos de la ONCE se orientan al doble objetivo de asegurar, por un lado, el seguimiento por parte del alumno con ceguera o deficiencia visual del currículum escolar oficial aplicado al resto de estudiantes y, por otro, de dotarle de una serie de aprendizajes específicos y necesarios para su desarrollo personal y social.

Para este fin, se asesora al centro educativo y al profesor de aula; se facilitan a los alumnos experiencias directas de aprendizaje en ámbitos específicos (estimulación y entrenamiento visual, orientación y movilidad, habilidades para la vida diaria, braille, tiflotecnología, habilidades sociales, ocio y tiempo libre, etc.); se realiza una orientación familiar adecuada y se provee de los recursos materiales necesarios (transcripciones al braille y adaptaciones de libros de texto, material didáctico en relieve, adaptación del puesto de estudio, etc.).

Durante el curso 2005/2006 se ha atendido a 7.401 niños ciegos y deficientes visuales, de los cuales 266 estaban escolarizados en los Centros Específicos de la ONCE (3,6%) y 7.135 en educación integrada (96,4%). De éstos, 643 alumnos con otras deficiencias concurrentes con la visual han sido atendidos mediante 75 convenios suscritos entre los centros donde se encuentran escolarizados, la ONCE y la Fundación ONCE para la Cooperación e Integración Social de Personas con Discapacidad.

Fuente: ONCE: *Memoria de la ONCE y su Fundación 2006*.

2.2 De la integración a la inclusión

El objetivo de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias ha ido evolucionando en algunos sectores hacia la inclusión. El modelo de escuela inclusiva acepta a todos, sin que nadie quede excluido; en ella aprenden y conviven los alumnos, independientemente de sus características individuales, grupales y contextuales¹². La inclusión se entiende como una vía para garantizar la equidad en la educación, el derecho de la persona a ser educado entre sus iguales. Pero no hay una interpretación unívoca de la educación inclusiva. Cada país la entiende en función de su contexto social, político y económico¹³.

La educación inclusiva se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue después en la integración de todos los alumnos en la sociedad, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales. La conferencia de 1990 de la UNESCO, en Jomtien (Thailandia), supone el inicio del movimiento inclusivo y hace pública la idea de inclusión, promoviendo la educación para todos. La conferencia de 1994 de la UNESCO (Salamanca) define la educación inclusiva y la hace extensiva como principio y política educativa. En esta conferencia, 88 países y 25 organismos internacionales asumieron la idea de promover escuelas con una orientación inclusiva. La conferencia de 2000 en el Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos, celebrada en Dakar (Senegal), avanza en la misma línea.

La escuela inclusiva genera incertidumbre y complejidad en su comprensión. Los propios defensores de la inclusión la han reducido exclusivamente al beneficio de personas con discapacidad¹⁴. Algunos autores¹⁵ han visto en la escuela inclusiva una amenaza o utopía que idealiza la verdadera educación especial; no hay hechos concluyentes en cuanto a la

¹² Ainscow, M. (1999): *Exploring links between special needs and school improvement. Support for learning*, 13 (2), 70-75; Corbett, J. (1999): "Inclusion and Exclusion: issues for debate", en Barton, L. y Armstrong, F. (eds.): *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. Sheffield: Universidad de Sheffield.

¹³ Daniels, H. y Gartner, P. (eds.) (1999): *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*. Londres: Kogan Page.

¹⁴ Countinho, M. J. y Repp, A. C. (eds.) (1999): *Inclusion. The integration of students with disabilities*. Boston: Wadsworth Publishing Company; Murphy, D. M. (1996): "Implications of inclusion for general and special education", *The Elementary School Journal*, 95 (5), 569-593; Uritsky, B. (1993): "From integration to inclusion. The Canadian experience", en Slee, R. (ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres: The Falmet Press, 79-146; Ware, L. (1995): "The aftermath of the articulate debate: The invention of inclusive education", en Clark, C. Dyson, C. y Milwards, A. (eds.): *Toward inclusive Schools?* Londres: Fulton.

¹⁵ Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (1994): "Inclusive movement and the radicalization of special education reform", en *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.

práctica de la educación inclusiva, aunque hay experiencias, orientaciones, ideas teóricas, diseños metodológicos y algunas investigaciones al respecto, sobre todo de autores del ámbito anglosajón, lugar donde surgió el término.

El objetivo de la educación inclusiva no es homogeneizar las diferencias, sino reconocer esas diferencias y construir el aula como una comunidad de aprendizaje donde se trabaje de forma que cada persona se sienta apoyada, comprendida y atendida según sus necesidades educativas y, al mismo tiempo, participe y colabore con las necesidades de los demás, en la medida en que pueda. El proceso de inclusión requiere un cambio de actitudes, incorporar los principios de la escuela inclusiva a la práctica del aula, reducir el número de alumnos que se envían a centros y aulas especiales, reasignar los recursos de las aulas especiales a las aulas ordinarias y adaptar la formación inicial y permanente de los profesores.

Clark, Dyson, Millward y Skidmore¹⁶ aplicaron un cuestionario a 200 escuelas de Primaria y Secundaria en el Reino Unido. De los resultados obtenidos extrajeron los factores internos y externos al centro que facilitan la innovación de las escuelas y su respuesta a la diversidad. Entre los primeros, destacan el uso flexible de los recursos de la escuela, el trabajo colaborativo entre los docentes y el pensamiento crítico de la escuela, buscando incrementar la efectividad del ambiente de enseñanza y aprendizaje. Respecto a los factores externos, resultan particularmente importantes la actitud de la sociedad –que debe entender el cambio que supone una educación para todos–, una política educativa con un apoyo firme a este modelo educativo y una financiación suficiente para el desarrollo de las prácticas inclusivas.

La financiación de la educación inclusiva en España se lleva a cabo a través de la educación especial. Los países más avanzados en este tipo de escuelas, como Canadá, financian los servicios de apoyo desde los distritos. El Gobierno provincial establece en cada distrito las ayudas necesarias para la escuela inclusiva y de esta forma elimina la necesidad de justificar los fondos en función de la discapacidad de los estudiantes de forma individual¹⁷. El resultado es que el foco se desplaza desde la discapacidad ha-

¹⁶ Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J. y Skidmore, D. (1997): *New directions in special needs*. Londres: Casell.

¹⁷ “Todos los fondos educativos de New Brunswick proceden directamente del gobierno provincial y no hay impuestos locales para fines educativos. Este enfoque se implementó hace 25 años para alcanzar una equidad fiscal a través de toda la provincia. El Ministerio de Educación provee fondos para ‘educación especial’ o ‘servicios estudiantiles’ proporcionando una beca por alumno basada en la población total de estudiantes del distrito. Por ejemplo, con 5.000 alumnos y una beca de \$325 por alumno, el Distrito 12 tendría \$1,625 millones para gastar en servicios especiales”. Porter, G. L. (1997): “Critical Elements for Inclusive Schools”, en Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. y Hegerty, S. (eds.): *Inclusive Education, a Global Agenda*. Londres: Routledge Publishing, 68-81.

cia los servicios de apoyo a los profesores y a todos los estudiantes con necesidades especiales. Además, este enfoque no fomenta ni premia al distrito porque designe estudiantes como “defectuosos” o discapacitados. Asume que cada clase, cada escuela y, por lo tanto, cada distrito necesitará un cierto nivel de servicios de apoyo, simplemente porque el sistema educativo sirve a una población heterogénea de alumnos.

3. Los alumnos con dificultades de aprendizaje

Para atender a la diversidad en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje es necesario analizar las características que manifiestan, las causas que las producen y cómo se pueden identificar y superar. No obstante, pocos profesores, sobre todo en Educación Secundaria, reciben la formación necesaria para identificarlas y resolverlas mediante las intervenciones correspondientes en las actividades en el aula, con el apoyo del orientador psicopedagógico y el trabajo en equipo de todos los profesores.

Se consideran alumnos con dificultades de aprendizaje a aquellos con un nivel de inteligencia dentro de la media de su edad que no alcanzan el nivel educativo adecuado, con bajo rendimiento escolar y fracaso escolar en las áreas consideradas instrumentales, como el lenguaje, la lectura, la escritura, el cálculo y otros aspectos relacionados con las áreas curriculares. Su nivel madurativo es más bajo que el correspondiente a su edad. Las dificultades de aprendizaje pueden tener su origen en causas internas y externas (cuadro 2).

Cuadro 2 – Causas internas y externas de las dificultades de aprendizaje

Causas internas	Causas externas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Falta de habilidades neuropsicológicas relacionadas con el aprendizaje. ■ Habilidades mentales sin desarrollar para afrontar las demandas escolares de cada período escolar. ■ Insuficientes estrategias de aprendizaje: codificación, comprensión, diferenciación de las ideas relevantes, análisis, síntesis y expresión, entre otras. ■ Metodología de estudio ineficaz. ■ Manifestaciones de dislexia, disgrafía, discalculia y otras. ■ Problemas psicológicos y emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel sociocultural bajo. ■ Pobreza de desarrollo del entorno. ■ Ambientes familiares desestructurados. ■ Ambientes escolares inapropiados a nivel conductual. ■ Falta de orientación personalizada en el aula. ■ Entorno escolar que no se plantea la prevención de las dificultades de aprendizaje. ■ Profesores más pendientes de terminar el currículo escolar que de desarrollar las habilidades propias de cada edad y de atender a la diversidad de los alumnos.

Los programas y la intervención para superar las dificultades de aprendizaje han motivado numerosos estudios, que están aportando nuevas vías de actuación para los profesionales del ámbito psicopedagógico y para los profesores en el aula. El avance científico en el conocimiento de los procesos cerebrales y en la actuación de las funciones neuropsicológicas en el aprendizaje está favoreciendo la aplicación de programas con un alto nivel de efectividad. Diferentes centros, como el de Neurociencia y Aprendizaje en Ulm (Alemania) o el Instituto de Neuropsicología y Educación (Madrid), trabajan en equipos multidisciplinares de neurocientíficos, optometristas, psicólogos, orientadores y profesores de centros educativos para estudiar, diseñar y aplicar programas para la mejora del rendimiento escolar de los alumnos con dificultades de aprendizaje¹⁸. Los resultados son muy positivos, particularmente cuando participan activamente los directivos, los orientadores y los profesores y colaboran los padres de los alumnos.

El alumno debe mejorar también sus habilidades superiores, saber cómo aprende y para qué, relacionando el nuevo contenido con su experiencia previa y con el presente y fijándolo para el futuro, en un proceso de incorporación de ese contenido a su vida. Es necesario, además, elaborar estrategias y aplicarlas al estudio: el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad y la elaboración de las respuestas de forma eficaz, por mencionar algunas entre todas las necesarias. Muchos profesores están más centrados en los contenidos del currículo escolar que en el dominio de las competencias y habilidades de los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, sólo los buenos alumnos siguen el ritmo del aprendizaje que marca el profesor; los otros fracasan en sus estudios.

Para superar las dificultades de aprendizaje es imprescindible analizar cómo llevan a cabo los procesos de aprendizaje cada uno de los alumnos e intervenir con profesionalidad en los puntos débiles y apoyarse en los fuertes, siempre en un ambiente estimulante y positivo, donde cada estudiante encuentre orientación y seguridad personal.

¹⁸ Santiuste, V., Martín Lobo, M^a P. y Ayala, C. (2005): "Bases neuropsicológicas del fracaso escolar". Madrid: Fugaz. Estudio patrocinado por el CIDE, con 200 alumnos de Educación Primaria, que muestra más de 40 factores neuropsicológicos diferenciales de forma significativa, a favor de los alumnos que aprueban, cuya conclusión es la necesidad de mejorar las habilidades neuropsicológicas para aumentar el rendimiento escolar. Véase también Martín Lobo, M^a P. (2003): *La lectura. Procesos neuropsicológicos del aprendizaje, diagnósticos, estudio de casos y programas de intervención*. Barcelona: Lebón; ídem (2006): *El salto al aprendizaje. Cómo obtener éxito en los estudios y superar las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Palabra.

3.1 Su situación en España

En el análisis de la situación educativa en lo que se refiere a las dificultades en el aprendizaje se suelen tomar en consideración tres indicadores: la tasa de idoneidad, la tasa de abandono de los estudios y el nivel en las competencias básicas.

La tasa de idoneidad mide el porcentaje de alumnos que cursan el año académico que les corresponde por edad y no han repetido curso. En la tabla 4 se ha optado por recoger el indicador complementario, la tasa de no idoneidad, pues resalta de forma más clara la evolución con la edad y las diferencias. Así se puede apreciar que el porcentaje de alumnos que repiten curso aumenta notablemente a partir de los 12 años, edad a la que comienza la Educación Secundaria Obligatoria. Conviene tener en cuenta que en este porcentaje se encuadran alumnos y alumnas con muy distintas circunstancias específicas, además de los problemas estrictamente académicos, como pueden ser desde una incorporación tardía al sistema educativo por provenir de otros países hasta enfermedades que han obstaculizado su normal desarrollo educativo¹⁹. En la citada tabla se observa la importante diferencia que se registra entre alumnos y alumnas. La tasa de estas últimas es bastante inferior a la de los varones. Además, la diferencia ha aumentado en los últimos años, algo achacable en su práctica totalidad a los resultados de los varones.

La consecuencia última de las dificultades de aprendizaje es el abandono del sistema educativo. Dado que en nuestro país la escolarización es obligatoria hasta los 16 años, lo lógico es tomar como referencia los 17 años para valorar el nivel de abandono de la escolarización. En el curso 2005/06, el 75,7% de los jóvenes de 17 años estaban escolarizados, lo que supone una tasa de abandono del 24,3%. Esta cifra apenas ha sufrido modificaciones en los últimos años: se ha reducido en 0,8 puntos respecto al

Tabla 4 – Evolución del alumnado que no está en el curso correspondiente a su edad. En porcentaje del alumnado matriculado de esa edad. Cursos 1995/96-2005/06

	1995/96			2005/06		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
10 años	7,6	9,2	6,0	9,8	11,3	8,3
12 años	16,7	19,9	13,2	15,8	18,5	12,9
14 años	30,1	35,4	24,6	34,0	39,8	27,8
15 años	41,4	46,9	35,8	42,3	48,5	35,9

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de la educación en España. Resultados detallados*, varios años.

¹⁹ Consejo Escolar del Estado (2006): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2005/2006*, en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>

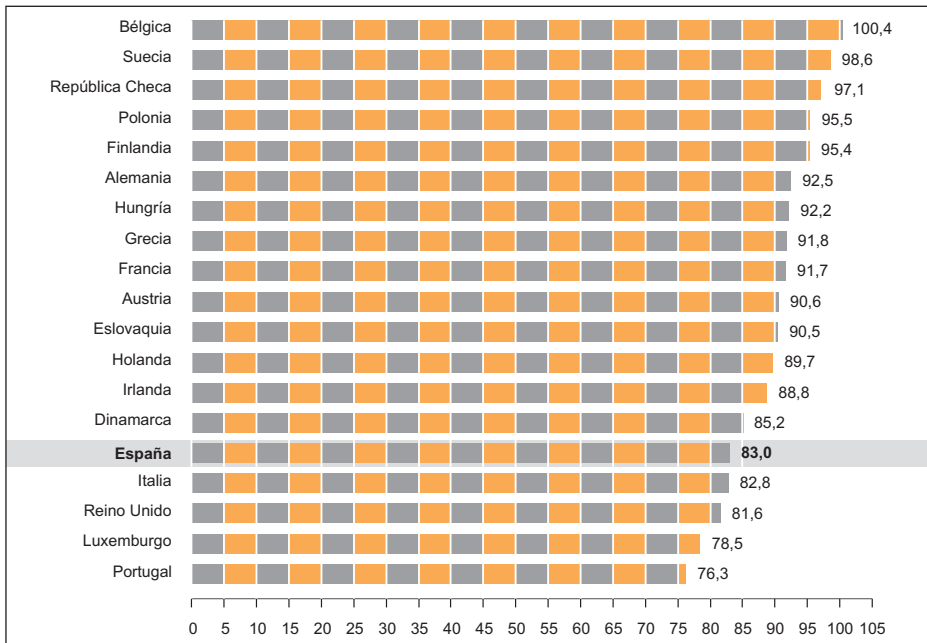
curso 1999/00. Los Programas de Garantía Social están desempeñando un papel destacable en la continuidad de la escolarización: en el curso 2005/06 los alumnos de más de 16 años matriculados en este tipo de enseñanza ascendían a 25.580, que recibían esta formación en 1.674 centros.

La tasa de abandono de nuestro país es una de las más altas en el conjunto de los países de la Unión Europea (gráfico 5), sólo por delante de Portugal, Luxemburgo, Reino Unido e Italia.

En cuanto al nivel de competencias básicas, el estudio de referencia a escala internacional es el Informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En su edición de 2006 se recoge el análisis pormenorizado de los factores que pueden estar asociados con los distintos niveles de competencia lectora, matemática y científica de los alumnos de 15 años de cada país. En el estudio participaron 57 países, incluidos los 30 de la OCDE y la muestra comprendió de 4.500 a 20.000 alumnos en cada uno de ellos.

La tabla 5 permite apreciar la desventajosa situación que ocupa nuestro país en las tres áreas de competencias evaluadas (por debajo de la posición 30 en todas ellas), por detrás no sólo de países con un nivel de riqueza y desarrollo claramente superior al nuestro, sino de otros con niveles inferiores en esos indicadores generales.

Gráfico 5 – Tasa neta de escolaridad a los 17 años en algunos países de la Unión Europea. Curso 2004/05



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2008): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*.

Tabla 5 – Evolución de los resultados de los informes PISA por áreas y países. 2003-2006

	Matemáticas			Ciencias			Lectura	
	2003	2006		2003	2006		2003	2006
Taiwán		549	Finlandia	548	563	Corea del Sur	534	556
Finlandia	544	548	Hong Kong		542	Finlandia	543	547
Corea del Sur	542	547	Canadá	519	534	Hong Kong		536
Hong Kong		547	Taiwán		532	Canadá	527	527
Holanda	538	531	Estonia		531	Nueva Zelanda	522	521
Suiza	527	530	Japón	548	531	Irlanda	515	517
Canadá	532	527	Nueva Zelanda	521	530	Australia	525	513
Liechtenstein		525	Australia	525	527	Liechtenstein		510
Macao		525	Holanda	524	525	Polonia	497	508
Japón	534	523	Corea del Sur	538	522	Holanda	513	507
Nueva Zelanda	523	522	Liechtenstein		522	Suecia	514	507
Australia	524	520	Eslovenia		519	Bélgica	507	501
Bélgica	529	520	Alemania	502	516	Estonia		501
Estonia		515	Reino Unido		515	Suiza	499	499
Dinamarca	514	513	República Checa	523	513	Japón	498	498
República Checa	516	510	Suiza	513	512	Taiwán		496
Islandia	515	506	Austria	491	511	Alemania	491	495
Austria	506	505	Macao		511	Reino Unido		495
Alemania	503	504	Bélgica	509	510	Dinamarca	492	494
Eslovenia		504	Irlanda	505	508	Eslovenia		494
Suecia	509	502	Hungría	503	504	Macao		492
Irlanda	503	501	Suecia	506	503	Austria	491	490
Francia	511	496	Polonia	498	498	Francia	496	488
Polonia	490	495	Dinamarca	475	496	Islandia	492	484
Reino Unido		495	Francia	511	495	Noruega	500	484
Eslovaquia	498	492	Croacia		493	República Checa	489	483
Hungría	490	491	Islandia	495	491	Hungría	482	482
Luxemburgo	493	490	Letonia		490	Letonia		479
Noruega	495	490	Estados Unidos	491	489	Luxemburgo	479	479
Letonia		486	Eslovaquia	495	488	Croacia		477
Lituania		486	España	487	488	Portugal	478	472
España	485	480	Lituania		488	Lituania		470
Azerbaiyán		476	Noruega	484	488	Italia	476	469
Rusia		476	Luxemburgo	483	486	Eslovaquia	469	466
Estados Unidos	483	474	Rusia		479	España	481	461

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana Educación; y OCDE (2007): *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. París.

3.2 Competencias e intervenciones específicas

Los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía, hiperactividad...) requieren un conocimiento, un diagnóstico y unos programas de intervención específicos para cada problema. Es necesario detectar estas dificultades cuanto antes e intervenir para mejorar y superar en la medida de lo posible estos procesos. Las consecuencias que se pueden ocasionar con el paso del tiempo, si no se resuelven, pueden afectar de forma negativa al propio sujeto, a su familia, al centro escolar y al conjunto de la sociedad. La preocupación creciente por este tema se pone de manifiesto en la multitud de datos y de documentación sobre los distintos tipos de dificultades de aprendizaje que existen actualmente.

Uno de los más estudiados y de mayor actualidad es el Déficit de Atención e Hiperactividad, ya que se ha comprobado que un 70% de los niños que lo sufren siguen siendo hiperactivos de adultos. Un alumno que presenta síntomas de Déficit de Atención e Hiperactividad desde la Educación Infantil muestra dificultades para atender, concentrarse en la realización de sus tareas; y, a medida que se va haciendo mayor, difícilmente puede realizar las funciones cognitivas al nivel que le demandan los cursos escolares. El bajo nivel de habilidades, de conocimientos y de competencias básicas puede ocasionar un fracaso escolar cada vez más difícil de superar. Además, la impulsividad y la inquietud de su conducta dificultan la atención de sus compañeros y su adaptación y desarrollo social. Para resolver este tipo de situaciones es necesario diagnosticar y aplicar los programas adecuados, implicando a todos los agentes educativos que rodean a cada sujeto, tanto en el centro educativo como en su ámbito familiar y en la sociedad.

La atención a los alumnos con bajo rendimiento escolar es uno de los aspectos que más influyen en la obtención de un alto nivel de aprendizaje global. Los diferentes estudios publicados sobre el Informe PISA así lo reflejan²⁰, como en el caso de Finlandia. Los análisis sobre la educación en este país destacan la relevancia e importancia que dan a los siguientes apartados en las líneas de trabajo y en los procedimientos educativos:

- Estrategias para el desarrollo de la calidad educativa: principio de equidad y esfuerzo para reducir el bajo rendimiento.
- Atención a alumnos con dificultades de aprendizaje.

²⁰ "El rendimiento exitoso de los estudiantes finlandeses parece deberse a todo un conjunto de factores interrelacionados que tienen que ver con la educación comprensiva, los propios intereses y aficiones de los alumnos, la estructura del sistema educativo, la formación del profesorado, las prácticas escolares y, por último, con la cultura finlandesa". Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006): "Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura", en *Revista de Educación, número extraordinario*, p. 227-235.

- Atención al talento y a las altas capacidades.
- Formación y prestigio de los profesores.
- Organización: escuela inclusiva.
- Ambiente cultural.

Respecto a los alumnos con dificultades de aprendizaje, por lo general, un alumno con problemas en una o varias materias tiene la oportunidad de estudiar una o dos veces por semana con un pequeño grupo de 2-5 alumnos, o incluso por separado con un profesor particular. En ocasiones también está presente un profesor especialista en dichas materias. En Educación Primaria, donde los maestros son los principales responsables de la educación, se da prioridad a la lectura, la escritura y las matemáticas; en Secundaria Inferior, se añaden las lenguas extranjeras como materias de especial atención.

El derecho de un estudiante a recibir educación especial está recogido en el reglamento del centro. Cada estudiante tiene derecho a solicitar ayuda específica en su centro. Normalmente, la educación especial está integrada en la educación ordinaria y es sumamente inclusiva por naturaleza. Sólo un 2% de los alumnos acude a centros específicos de educación especial. Los centros y los docentes tienen un alto grado de autonomía en sus decisiones.

Los datos de Finlandia, que ha conseguido los mejores resultados de la Unión Europea en ciencias, matemáticas y comprensión lectora, reafirman el planteamiento de identificar las dificultades de aprendizaje y de resolverlas en cuanto aparecen, previendo las acciones a nivel personal, en pequeños grupos e implicando a todos los profesores del aula y profesionales de apoyo que se requieran.

3.3 *Prevención y atención*

En la misma línea de prevención e intervención se manifiesta el informe del Consejo Escolar del Estado²¹, donde se plantean las necesidades específicas de apoyo educativo, priorizando la detección y atención temprana de dichas necesidades desde las etapas iniciales.

En Educación Infantil se considera fundamental la escolarización temprana, ya que influye en el desarrollo de las capacidades psicológicas, emocionales, sensoriales y motoras, la sociabilidad, la estructuración y organización de las capacidades mentales y, en definitiva, en la formación de la personalidad y la autoconfianza del alumno. La escolarización en esta

²¹ Consejo Escolar del Estado (2006).

etapa constituye el vehículo idóneo para que los niños se incorporen a la Educación Primaria con un nivel de desarrollo adecuado y se compensen las diferencias, haciendo posible la equidad del sistema educativo.

En Educación Primaria, el mismo informe señala que esta etapa es uno de los períodos clave para la prevención de las dificultades de aprendizaje y plantea orientaciones al respecto. Además de resaltar la importancia de la detección de las dificultades de aprendizaje desde el momento en que aparecen, se propone la aplicación de medidas de refuerzo y de apoyo educativo para corregirlas con celeridad, sobre todo en el ámbito de las habilidades culturales básicas: expresión y comprensión oral, lectura, escritura y cálculo. Se concede especial atención también al desarrollo de las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

En Educación Secundaria, la atención a las dificultades de aprendizaje es mucho más costosa y requiere una mayor intervención, tanto de los equipos de orientación y de especialistas como del trabajo en equipo de los directivos y los profesores, así como la implicación y colaboración de los padres con todos los profesionales educativos. Para dar respuesta a estas dificultades –y a las consecuencias que en forma de fracaso escolar y abandono tienen con frecuencia en esta etapa educativa– es necesario, según el citado informe, aplicar medidas como el desdoblamiento de grupos o la puesta en marcha de refuerzos y apoyos y de programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial. En todo caso, los centros educativos deben tener más en cuenta las características y la diversidad de los alumnos en la organización de los grupos y las materias.

Que todos los alumnos culminen con éxito la enseñanza obligatoria exige un importante esfuerzo que debe compartir toda la comunidad educativa:

— Los alumnos, a los que corresponde un protagonismo y una responsabilidad básica en su aprendizaje.

— Las familias, que han de marcar niveles de exigencia, inculcar hábitos de trabajo y disciplina y apoyar y estimular el esfuerzo de sus hijos.

— Los centros y profesores, que deben trabajar para construir entornos de aprendizaje motivadores y exigentes, que favorezcan la participación de los alumnos y la implicación de las familias.

— Las administraciones educativas, que son responsables de facilitar que todos los componentes del sistema educativo realicen sus funciones en un clima de autoevaluación encaminada a la innovación y la mejora que demanden en cada momento los cambios sociales.

— La sociedad, que tiene que establecer una adecuada financiación que garantice los recursos necesarios para obtener el resultado deseado.

El éxito de todos los alumnos exige poner el acento en atender lo prioritario, es decir, que éstos adquieran las competencias básicas que se incorporan al currículo junto con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Las competencias básicas, que constituyen la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto, son aquellas que todos los ciudadanos deben haber desarrollado al final de la enseñanza obligatoria: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia en el tratamiento de la información, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Estas competencias constituyen el referente de la evaluación para garantizar la solidez de la formación común. La LOE ha establecido la realización de una evaluación de diagnóstico, que versará sobre las competencias básicas del currículo, en segundo de ESO.

4. Los alumnos con altas capacidades

4.1 *Sus problemas*

Los niños y adolescentes con altas capacidades demandan una educación específica para desarrollar todos los ámbitos de su personalidad; si se les proporciona, pueden ser una gran riqueza humana para la familia, el aula, el centro escolar y la sociedad; pero si no se les orienta adecuadamente pueden fracasar e, incluso, tener problemas afectivos y de adaptación, con una repercusión negativa en su comportamiento personal y social. El punto de partida es identificar el talento, reconocer a quienes son inteligentes y desenmascarar el talento que puede existir detrás de niños con fracaso escolar o con problemas conductuales y afectivos.

El Consejo Europeo de Alta Capacidad (ECHA)²², principal foro europeo en el que los especialistas debaten sobre la atención educativa a los niños de alta capacidad, refleja en sus informes la necesidad de una educación diferenciada, donde estos alumnos puedan encontrar los medios para orientar y desarrollar sus talentos y aspiraciones. En primer lugar, destaca el interés actual por el tema y el marco general en el que debe afrontarse:

²² Según Javier Tourón, presidente del Consejo Europeo de Alta Capacidad (European Council for High Ability): “ECHA reúne a más de dos centenares de investigadores, psicólogos y pedagogos de 38 países de toda Europa (también de los países del Este) y algunos de fuera de Europa, que quieren ofrecer una atención más adecuada a los niños superdotados, no sólo en el campo intelectual, sino también en el artístico o en el deportivo. Es el principal foro de debate y análisis de un campo de estudio sobre el que la investigación es relativamente reciente”.

en el ámbito familiar, escolar y social. Los padres de este tipo de niños demandan orientaciones acerca de cómo atender a sus hijos y solicitan de los centros escolares la atención específica que necesitan. Sin embargo, los profesores no siempre están preparados para satisfacer estas demandas educativas. Además, la sociedad a veces no entiende ni aprovecha el talento de estos niños. Así, puede haber padres con la lógica alegría de tener un hijo inteligente y, al mismo tiempo, sentirse rodeados de incompreensión y desconcierto sin saber qué hacer.

Las Administraciones Públicas han reconocido que no habían atendido suficientemente a los niños con altas capacidades. Hasta 1995, en el Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, no había referencia expresa a estos alumnos, que requieren también una atención educativa específica desde el propio centro escolar con el apoyo del sistema educativo. La LOE incluye a los alumnos con estas características entre los que presentan una necesidad específica de apoyo educativo. Atribuye a las administraciones educativas la identificación temprana de los alumnos con altas capacidades intelectuales, con el fin de poder adoptar planes de actuación adecuados a sus necesidades específicas. Asimismo, se establece que las administraciones educativas proporcionarán los recursos materiales y humanos de apoyo para este alumnado. Finalmente, corresponde al Gobierno el establecimiento de las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo, con independencia de la edad que presenten los alumnos afectados. En la norma se incluye al alumnado con altas capacidades intelectuales entre los supuestos de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, cuya escolarización se rige por los principios de normalización e inclusión. Esto parece excluir de nuestro sistema educativo la escolarización de este alumnado en centros o unidades específicas.

4.2 Identificación del talento

Para identificar a este tipo de alumnos es necesario conocer las características comunes de estos sujetos, estudiadas y definidas por diferentes investigadores, como J. Renzulli: un nivel de inteligencia por encima de 130 de cociente intelectual, buena capacidad creativa y motivación intrínseca para el aprendizaje. Aproximadamente, hay entre un 2,2% y un 4% de alumnos con altas capacidades.

El punto de partida para la identificación del talento son las pruebas psicopedagógicas y los cuestionarios para profesores y padres: inteligencia, creatividad, desarrollo de inteligencias múltiples y otras pruebas y cuestionarios. Posteriormente se lleva a cabo la intervención educativa adaptada a las necesidades educativas de cada alumno. En esta tarea colaboran los

Tabla 6 – Evolución del alumnado con sobredotación intelectual por nivel de estudios. Cursos 1998/99-2004/05

	Educación Infantil	Educación Primaria	ESO	BUP y COU	Bachillerato LOGSE	Formación Profesional	Ciclos Formativos/ Módulos Profesionales	Programas de Garantía Social	Total
1998/99	45	738	307	67	9	2	4	1	1.173
2002/03	87	1.293	515		52		5		1.952
2003/04	74	1.516	634		69		3	2	2.298
2004/05	85	1.748	726		89				2.648

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, varios años.

departamentos de orientación y los profesionales de psicología, de ciencias de la educación o de psicopedagogía.

Las consejerías de educación de las comunidades autónomas han desarrollado proyectos de investigación y aplicación de pruebas y programas específicos para este tipo de alumnos. Por ejemplo, Navarra cuenta con un Centro de Recursos de Educación Especial (Creena), que ofrece información práctica a los padres y profesores que se enfrentan a casos de superdotación. De forma similar, se realizan actividades para alumnos y orientaciones para padres, así como cursos para formación de orientadores y profesores.

En la tabla 6 se recoge la evolución de los alumnos con sobredotación intelectual por nivel de estudios entre los cursos 1998/99 y 2004/05. Se puede apreciar un aumento sostenido a lo largo de todo el período, lo que ha multiplicado por 2,5 este alumnado en apenas siete años. Estos datos no reflejan los perfiles exactos de la sobredotación, debido al margen de error que pueda haber en la identificación y al hecho de que no haya constancia de algunos casos. No obstante, ponen de manifiesto la creciente preocupación por estos alumnos y el esfuerzo en su identificación.

4.3 La atención educativa

La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales presenta con frecuencia problemas específicos, como dificultades de adaptación, desinterés, marginación e incluso fracaso y abandono escolar. Aunque el número de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales dentro del sistema educativo es porcentualmente reducido, sus características conllevan con frecuencia problemas escolares que el sistema debe prever y responder adecuadamente.

Como grupo, sacan mejores notas y son buenos alumnos. Pero hay subgrupos que fracasan en la escuela y otros que logran un rendimiento

mediocre para su capacidad. Las diferencias son una realidad y la escuela tiene que considerarlo en sus previsiones docentes. Atender la baja capacidad no es compasión sino previsión y se debe exigir a una sociedad avanzada y democrática. Atender la capacidad media y alta es considerar el derecho de todo alumno a ser educado de acuerdo con sus necesidades específicas. No es elitismo. Es educar para la excelencia personal y social, porque se trata de enseñarles a colaborar, a comprometerse con los demás, a ser exigentes consigo mismos y a disfrutar con el trabajo.

Estos alumnos no son los más aplicados cuando el estudio se convierte en algo aburrido y repetitivo. Estudiar para aprobar carece de sentido para ellos, aunque les agrada que se reconozca su capacidad. Estudian para saber, comprender, dominar, crear y proyectar. El fracaso se produce cuando se les acostumbra a “vivir de las rentas”, se castiga su originalidad y capacidad o no se les exige de acuerdo con sus recursos. Algunos centros y padres entienden que ser exigente y sobresalir es sinónimo de falta de solidaridad con el que destaca menos. Asumir la diferencia y respetarla debe ser válido para todos.

Muchos niños con altas capacidades y talento son creativos, tienen imaginación o están dotados con un pensamiento divergente que les lleva a encontrar varias soluciones donde los demás solamente ven una. Sorprenden con preguntas inusuales, con ocurrencias increíbles, donde combinan unos elementos con otros de manera diferente a cualquier niño de su edad.

Esto lleva a considerar la importancia de la creatividad en niños inteligentes, que se encuentran con un caudal de ideas en su interior y nece-

Cuadro 3 – Actividades creativas para alumnos con altas capacidades

Preparación de la actividad	Propuestas creativas en el aula	Interacción con el alumno y valoración
<ul style="list-style-type: none"> ■ Programar actividades creativas, no limitarse a los conocimientos. ■ Conocer a los alumnos y prever metodologías diversas, adecuadas a sus posibilidades y a su creatividad. ■ Preparar materiales con antelación. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Variedad de procesos (resolución de problemas, pensamiento divergente, pensamiento convergente), preguntas y consultas a varias fuentes. ■ Dar tiempo a los alumnos para pensar y desarrollar sus ideas. ■ Utilizar técnicas de resolución creativa de problemas en proyectos de ciencia, actividades artísticas y redacción, con el objetivo de llegar a un producto más creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Provocar en los alumnos confianza en sus capacidades creativas. ■ Favorecer el autoconcepto, la autoconfianza, la curiosidad, la flexibilidad y la motivación intrínseca del alumno. ■ Ayudar a los alumnos a librarse del miedo a cometer errores, manifestando tolerancia y respeto por sus ideas, cuestiones y producciones. ■ Valorar sus trabajos y facilitar la crítica constructiva.

sitan que los adultos que conviven con ellos –sobre todo de la familia y del colegio– les den posibilidades de realizar acciones creativas y, además, que encaucen y orienten su creatividad. De hecho, algunos estudiosos de este tema afirman que es necesario cultivar la creatividad, ya que si no se orienta el talento creativo de un niño, con el tiempo puede perder esa capacidad. Además de tener una disponibilidad innata, se requiere la ejercitación y el ambiente propicio para desarrollarla. Se pueden realizar actividades creativas en la propia clase del alumno o bien en programas y talleres preparados para ellos (cuadro 3).

Las consecuencias de este tipo de clases son muy positivas. El alumno con talento y altas capacidades se siente feliz en las clases en las que el profesor propone este tipo de actividades: encauza su talento, desarrolla sus capacidades y se siente útil ayudando y colaborando con sus compañeros. Los demás alumnos se motivan, estudian, aprenden con mayor facilidad y adquieren hábitos de respeto a los otros y de aceptación hacia estos niños.

Estas habilidades sirven de referencia para organizar las actividades que pueden llevar a cabo los niños con altas capacidades. Si sólo se utilizan actividades de aprendizaje memorístico se corre el riesgo de que se aburran y de que no puedan desarrollar sus talentos. En cambio, si se hacen propuestas adecuadas a los procesos de creatividad (*insight*), se encuentran con un ambiente adecuado para su aprendizaje y desarrollo personal.

En España, al igual que en otros países, se realizan programas de aceleración, agrupamiento y enriquecimiento para estos alumnos:

□ *La aceleración* consiste en que el alumno o alumna realice un curso más avanzado del que le corresponde por su edad. Se les adelanta para ubicarlos en el contexto educativo que mejor se corresponde con su nivel de conocimientos. Cada país tiene una legislación oficial sobre los procedimientos que son preceptivos para promocionar saltando algún curso. En el caso de España, en la Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares del MEC, se describe cómo llevar a cabo los pasos legislados para el alumno con altas capacidades que, a juicio de los padres, el orientador psicopedagógico y los profesores, sea candidato para un programa de aceleración.

□ *El agrupamiento* facilita la atención, por parte del profesorado especializado, mediante la formación de grupos en diferentes momentos del horario lectivo, sin olvidar un inconveniente: la posibilidad de desintegración o aislamiento. En el cuadro 4 se puede observar el proceso para organizar el sistema de agrupamiento de alumnos con talento.

Cuadro 4 – Sistema de agrupamiento de alumnos con talento

Actividades	Responsable	Experiencias a tener en cuenta
1. Aplicación de pruebas y cuestionario para la selección de los alumnos con altas capacidades.	Orientador	Es conveniente implicar a padres y profesores para que aporten los datos necesarios.
2. Estudio de resultados y selección de los alumnos para el programa de agrupamiento. Informe y propuesta a los padres.	Orientador Tutores Directivos	Antes de establecer el grupo de alumnos que recibirán el programa es necesario mantener una entrevista personal con los padres de cada alumno.
3. Diseño de programas en función de los talentos de los alumnos, su capacidad, estilo de aprendizaje e intereses.	Orientador Profesores Supervisión de directivos	El análisis de los resultados de cada alumno sirve de punto de partida para establecer el plan individual y el general del grupo.
4. Elaboración de materiales para los alumnos y de guías de profesores para la aplicación eficaz de los programas.	Orientador Profesores Supervisión de directivos	Los programas pueden enfocarse a la creatividad y a la realización de actividades y proyectos originales que normalmente no realizan.
5. Formación de profesores y establecimiento del calendario de sesiones, junto con la preparación de los lugares y los materiales.	Directivos Orientador Profesores	La fase de preparación de los profesores es clave y debe ser previa a la puesta en marcha de los programas.

La organización de los agrupamientos se puede llevar a cabo mediante talleres en el propio centro educativo (lo más eficiente) o bien asistiendo a otros centros que imparten este tipo de programas:

- Si se realiza en el entorno escolar, se organiza en el horario habitual del centro educativo, normalmente en las horas de mediodía o al salir de clase.
- Si se organiza en sábado, se suele dedicar el tiempo de la mañana para la realización de las actividades.
- Si se establece en un centro ajeno al colegio de los alumnos, normalmente se hace los viernes por la tarde y los sábados.

Estos datos reflejan los aspectos organizativos habituales, pero en cada ciudad existe una gama de posibilidades propia, a medida que se van abriendo centros de agrupamiento.

No todos los padres inscriben a sus hijos en un sistema de agrupamiento del centro escolar. Algunos prefieren llevarlos a un agrupamiento externo al colegio, con la finalidad de que no se les identifique como niños superdotados. Son padres que temen la incompreensión de los profesores y de los compañeros de sus hijos.

En otras ocasiones, los padres piensan que estos agrupamientos pueden ser una sobrecarga para sus hijos. La realidad es que los niños de altas capacidades están felices entre sus iguales y asisten muy contentos a las actividades con otros niños como ellos.

En todo caso, hay que estudiar cuál es el mejor sistema para cada alumno, contando con la oferta educativa del propio centro escolar. Lo importante es que todos los niños dispongan de una oferta educativa acorde con sus necesidades y que se puedan coordinar las acciones de los padres, de los profesores y del propio alumno.

Cuadro 5 – Sistema de enriquecimiento de alumnos con talento

Recursos humanos y materiales	Funciones	Objetivos y tareas
Orientador	<ul style="list-style-type: none"> Organizar el departamento de orientación: atender a la diversidad y formar a los profesores y a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de pruebas para la identificación. Orientar la aplicación de programas de intervención.
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> Informarse. Formarse. 	<ul style="list-style-type: none"> Gobierno del proyecto. Proporcionar recursos.
Profesores y tutores	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad para aprender y para trabajar. Deseo de orientar el talento y las altas capacidades de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar programas de orientación y desarrollo de talentos y altas capacidades. Realizar adaptaciones curriculares de enriquecimiento. Orientar la formación y el talento de los alumnos.
Padres	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación veraz y completa con el centro educativo. Profundizar en los planteamientos educativos. Informarse y formarse como padres. Proporcionar oportunidades a sus hijos con talento. 	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo y colaboración con el centro educativo. Enriquecimiento en el ámbito familiar de los hijos con talento y altas capacidades. Educación de los hijos en el tiempo libre en función de las capacidades, intereses y necesidades de formación personal.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Responder al nivel de los talentos recibidos y ayudar a los demás desde su inteligencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Poner los medios para realizar su proyecto personal. Colaborar en el servicio a los demás.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> Disponer de los materiales necesarios para los alumnos y las orientaciones para los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> Guías para los profesores. Materiales para los alumnos. Biblioteca o libros necesarios en el aula. Tecnología (internet, multimedia...).

□ *El enriquecimiento* trata de personalizar la enseñanza. Consiste en ajustar el programa a las características de cada alumno o alumna. Estos alumnos permanecen en el aula habitual, junto con el resto de sus compañeros, y se les presta la atención educativa que necesitan, adaptando el currículo a sus necesidades.

Al organizar el enriquecimiento de alumnos con altas capacidades en el centro escolar es necesario diseñar el papel de los directivos, orientadores, padres y profesores, así como los objetivos y tareas que deben realizar (cuadro 5).

Los alumnos con altas capacidades demandan también orientaciones para aprender a cooperar con los demás desde su alto nivel de inteligencia, pues facilita sus relaciones sociales y la aceptación de sus compañeros, aspecto en el que pueden tener alguna dificultad. Las ayudas que pueden realizar en el centro escolar son muchas y variadas: apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, integración y adaptación de alumnos nuevos e inmigrantes, desarrollo de proyectos creativos y de servicio y cooperación con los demás.

5. Los alumnos con diversidad cultural

La atención a la diversidad en el ámbito educativo ha adquirido un gran protagonismo en los últimos años en España debido en gran medida al fenómeno de la inmigración. Los procesos de reagrupación familiar de muchos inmigrantes han supuesto la incorporación a los centros educativos españoles de un número muy importante de alumnos con características sociales, económicas, culturales y de nivel académico muy diversas. Este hecho sitúa al sistema educativo ante el reto de integrar adecuadamente a estos alumnos y ante la oportunidad de enriquecimiento de la experiencia formativa de todos los miembros de la comunidad educativa a partir de la diversidad cultural que estos alumnos y sus familias aportan.

No vamos a extendernos en el análisis de este aspecto de la atención a la diversidad en el ámbito educativo, pues le dedicamos un capítulo en el *Informe España 2005*²³. Nos limitaremos a actualizar los principales datos, hacer referencia a las novedades legislativas y señalar los aspectos más relevantes en la atención a estos alumnos.

Los datos oficiales más recientes indican que hay más de medio millón de alumnos extranjeros en las aulas de la educación preuniversitaria

²³ Fundación Encuentro (2005): "Integración de los inmigrantes a través de la escuela", en *Informe España 2005*.

Tabla 7 – Evolución del alumnado extranjero por enseñanza. Valor absoluto y porcentaje respecto al total del alumnado de cada enseñanza. Cursos 1999/00-2005/06

	Alumnado extranjero		% respecto al alumnado de cada enseñanza	
	1999/00	2005/06	1999/00	2005/06
E. Infantil	17.148	94.162	1,5	6,3
E. Primaria	43.943	228.842	1,7	9,2
ESO	29.644	146.966	1,5	8,0
Bachillerato	6.235	21.936	0,8	3,4
Formación Profesional	2.959	19.292	0,6	4,2
E. Especial	330	1.863	1,2	6,5
Programas de Garantía Social	681	5.106	2,1	11,4
Total	100.940	518.167	1,4	7,4

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de la educación en España*, varios años.

(tabla 7); en el curso 2005/06 suponían el 7,4% del alumnado total. El 75,5% de esos alumnos provienen de países en desarrollo.

Existen diferencias muy notables entre los distintos niveles educativos. Su porcentaje es claramente superior a la media en Educación Primaria y en ESO, mientras que desciende abruptamente en Bachillerato y en Formación Profesional. Ya se señaló en el informe antes citado la elevada tasa de abandono de los alumnos inmigrantes tras la enseñanza obligatoria. Una parte se recupera a través de los Programas de Garantía Social, en los que el porcentaje de participación de los alumnos inmigrantes ha pasado del 2,1% en el curso 1999/00 al 11,4% en 2005/06.

Los alumnos que se incorporan en Educación Infantil y Primaria han de hacer un esfuerzo de adaptación, pero suelen coger pronto la marcha del aula y el ritmo de trabajo establecido, siempre que superen las dificultades del idioma. Los mayores problemas se perciben en Educación Secundaria, tanto en los alumnos que se incorporan en este período como en los que vienen de Educación Primaria sin haber adquirido el nivel de desarrollo de competencias básicas para afrontar las demandas escolares de esta etapa educativa. Atender a la diversidad de este tipo de alumnos requiere medidas y apoyos extraordinarios, sobre todo con los que no dominan el idioma curricular. Para afrontar esta situación se han creado, por un lado, las aulas de acogida o enlace y se han incrementado, por otro, las aulas de refuerzo y apoyo para intentar integrar al alumnado con carencias formativas, lingüísticas y culturales.

La LOE regula la integración tardía de este tipo de alumnado en el sistema educativo español en una sección específica del capítulo dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dentro del título

lo referido a la equidad en la educación. En esta ley se afirma que las administraciones deben favorecer la incorporación a nuestro sistema a aquellos alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otra razón, se incorporen de manera tardía a los centros educativos. Esta incorporación tendrá que garantizarse cuando el alumno se encuentre en edad de escolarización obligatoria, sin menoscabo de la atención que necesitan los alumnos que lo hacen fuera de la edad de escolarización obligatoria y que quieran continuar sus estudios. La incorporación se realizará atendiendo a sus circunstancias personales, valorando sus conocimientos, edad y su historia académica, de tal manera que quede incorporado al curso que mejor se adecue a sus características.

También se señala que las administraciones educativas deberán poner en práctica programas específicos que faciliten la integración de los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o de conocimientos básicos. Estos programas se deberán desarrollar de manera simultánea a la escolarización en los grupos ordinarios, evitándose en todo caso su segregación.

Por lo que se refiere a los centros educativos, los procedimientos para atender a los alumnos inmigrantes se pueden clasificar en tres tipos de respuestas²⁴:

— Respuesta de *emergencia* a una situación de crisis, que denota la falta de previsión, se concreta en apoyo al aprendizaje de la lengua y compensación educativa, orientada a la asimilación rápida.

— Respuesta de *interculturalidad pasiva*, en la que se acepta la presencia del alumnado con referentes culturales heterogéneos, pero sin establecer un análisis profundo de los cambios que hay que hacer y de los recursos que hay que poner en marcha.

— Respuesta de *interculturalidad activa*, en la que todo el equipo educativo establece las medidas y las adaptaciones necesarias para hacer frente a las nuevas incorporaciones del alumnado.

Para lograr una mayor eficacia en esta tarea se está prestando atención a la colaboración entre las distintas administraciones e instituciones con responsabilidades sobre familia e infancia y con asociaciones y entidades que trabajan con colectivos de inmigrantes para que las familias recién llegadas puedan entender la realidad educativa y cultural de la comunidad en la que viven y la importancia que tiene su participación en el centro educativo.

Esta afluencia de alumnado extranjero comporta un importante caudal de diversidad cultural, con un elevado potencial educativo para los alumnos, tanto los extranjeros como los que ya estaban incorporados al

²⁴ Véase Fundación Encuentro (2005).

sistema. El respeto a las diversas manifestaciones culturales presentes en nuestra sociedad supone un campo especialmente abonado para el crecimiento equilibrado de la personalidad de los alumnos y para su posterior incorporación a una sociedad con crecientes dosis de diversidad.

6. La diversidad: un reto para los centros educativos

La atención a la diversidad forma parte de la calidad educativa, pero no siempre se hace realidad en los centros educativos, y es uno de los temas de debate desde hace años. Por una parte, porque algunos sectores entienden que la ampliación hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria hace muy difícil obtener éxito educativo en un alto porcentaje de alumnos; y, por otra, porque requiere mayores inversiones, formación de profesores, recursos humanos de especialistas, profesionales de apoyo y recursos materiales y de adaptación de espacios y edificios. La sociedad demanda un alto nivel de servicios y mantiene unas expectativas que no se cubren en la actualidad.

Los alumnos con menor capacidad, los menos adaptados o con limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales o sociales, difícilmente pueden llegar a cubrir los objetivos intelectuales y los contenidos de los programas. Valorar la calidad educativa solamente por el nivel de conocimiento de los alumnos resulta una visión reducida e incompleta de ésta. Educar no es solamente reunir contenidos memorísticos y transmitirlos, sino también desarrollar capacidades, adquirir valores y adaptarse al ámbito social con una vida autónoma. Los centros educativos tienen ante sí un reto educativo que requiere organización, equipos de directivos, profesores y profesionales especializados, así como los recursos específicos y la colaboración de los padres y de la sociedad.

6.1 Organización del centro

La organización del centro para la atención a la diversidad afecta a diferentes ámbitos: coordinación y gestión, organización de espacios, tiempos y agrupamientos y desarrollo curricular y orientación. Todo ello se articula en el denominado Proyecto de Atención a la Diversidad.

El Proyecto de Atención a la Diversidad debe encontrar reflejo en el Proyecto de Centro, el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Se lleva a cabo mediante la programación de los objetivos, la planificación de las fases y actividades y el nombramiento de un coordinador de todos los agentes educativos

implicados, que realiza el seguimiento de las acciones de programación, realización y evaluación del proyecto y de cada uno de los alumnos.

El departamento de orientación tiene una importante misión que cumplir en la identificación de necesidades, el diseño de programas, la formación de los profesores y la aplicación de las intervenciones correspondientes con los profesores de apoyo y con los de las diferentes áreas curriculares. Del trabajo en equipo de todos ellos, junto con el propio sujeto y la coordinación de los padres, dependerá la eficacia de los programas aplicados.

El diagnóstico es clave para identificar las causas que provocan las dificultades y para establecer los planes de mejora. No se trata de realizar programas relacionados exclusivamente con los síntomas que se observan o adaptar el currículo a lo que puedan trabajar los alumnos. La experiencia muestra la eficacia de los programas de atención a la diversidad siempre que se den una serie de condiciones de efectividad, centrando las actuaciones y pruebas diagnósticas en los alumnos y en el conocimiento de los procesos de aprendizaje que llevan a cabo desde su base neuropsicológica (funcionalidad visual, auditiva, táctil, motriz, espacial y temporal, de lenguaje y memoria), las habilidades intelectuales y las estrategias de estudio que emplean, el nivel de competencias básicas e instrumentales para aprender (lectura, escritura y cálculo), así como el nivel de motivación e interés por el estudio, las habilidades sociales y el desarrollo del carácter y la personalidad²⁵.

El peligro está en adaptar el currículo sin haber realizado los diagnósticos que se requieren, unas veces por falta de medios y otras de preparación y formación de los directivos, de los orientadores psicopedagógicos y de los profesores que afrontan los programas de atención a la diversidad. En estos casos tal vez se produzca un progreso en el nivel de rendimiento inmediato de los alumnos, pero puede ser una mejora aparente y la dificultad surge de nuevo cuando tienen que enfrentarse con mayores demandas escolares en cursos superiores. Ésta es una de las razones del aumento del número de suspensos en Educación Secundaria y del fracaso escolar.

Las aportaciones de los países que obtienen un mayor nivel de competencias en ciencias, lectura comprensiva y matemáticas (como es el caso de Finlandia, valorado en el Informe PISA) van en la línea de atender a cada dificultad de aprendizaje en el momento en el que se presenta, mediante la detección de las causas que las provocan y las intervenciones necesarias, bien en pequeños grupos o de forma individual y, prácticamente

²⁵ Véase Martín Lobo, M^a P. (2003).

en todos los casos, en el propio centro escolar, ya que solamente un 2% de los alumnos se remiten a centros especializados²⁶.

Por el contrario, es muy habitual en España enviar a los alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje a consultas externas de profesionales especializados, fuera del centro escolar. Esta situación es más común en aquellos centros que no disponen de un departamento de orientación con los suficientes profesionales y los recursos necesarios para llevar a cabo los planes de intervención imprescindibles para cada caso. Además, el trabajo en equipo de los profesionales de la educación, junto a los especialistas y a los padres, es imprescindible para obtener el progreso del estudiante.

La intervención educativa, en síntesis, para que sea eficaz requiere diagnósticos, programas, planificación de las acciones de intervención, aplicación personalizada a las necesidades de cada alumno y la participación y colaboración de todos. En este sentido, hay experiencias muy válidas, pero son muy pocos los centros educativos que llevan a cabo las intervenciones con este nivel de calidad.

Medidas previstas por el sistema educativo

La atención a la diversidad en el centro educativo se concreta en distintos instrumentos que sirven de referencia y guía de trabajo para los profesores. Destacan las Finalidades educativas, el Proyecto curricular de ciclo y/o etapa y la Programación del aula. La realización de la Programación del aula supone el tercer nivel de concreción curricular, tras el elaborado primeramente por la administración educativa, bien sea central o regional, y el establecido por el centro educativo. En esa programación de aula, el profesor:

- Concreta los objetivos del ciclo.
- Organiza y secuencia los contenidos del ciclo.
- Determina los principios metodológicos que utilizará con los alumnos.
- Establece los criterios de evaluación.

Entre las medidas previstas para atender a la diversidad de los alumnos en el aula sobresalen las siguientes:

a) **El refuerzo educativo.** Es una acción puntual sobre un alumno que se realiza durante un período de tiempo y que está referido a contenidos ya trabajados por el alumno. Sus destinatarios son alumnos que pre-

²⁶ OCDE (2007): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

sentan cierta dificultad en algún aspecto de una asignatura determinada. Se puede llevar a cabo en el aula o fuera de ella.

b) Las adaptaciones curriculares. Son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual, independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje... En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando exclusivamente en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos. Hay varios tipos de adaptaciones curriculares:

- *De acceso al currículo.* Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado.

- *De acceso físico.* Recursos espaciales, materiales y personales, como eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado...

- *De acceso a la comunicación.* Materiales específicos de enseñanza-aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos (braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, lenguaje de signos...).

- *Individualizadas.* Todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros.

- *No significativas.* Modificaciones de elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación... En un momento determinado, cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, puede precisarlas. Esta estrategia es fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y, por lo tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.

- *Significativas o muy significativas.* Cambios que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares

de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

c) La diversificación curricular. Consiste en una adaptación curricular extrema para alumnos con déficit graves y permanentes, destinada a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje generalizadas y que afectan a la mayoría de las áreas del currículo básico. La finalidad de los programas de diversificación es alcanzar los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mediante una metodología y contenidos adaptados para obtener el Título de Graduado.

Los alumnos a los que se dirigen estos programas son los mayores de 16 años o que los cumplan ese año, que en años anteriores no hayan superado los objetivos del ciclo o curso, por dificultades generalizadas de aprendizaje cualquiera que sea su causa, y a propuesta del equipo de profesores y del departamento de orientación. Estos alumnos, en referencia siempre al currículo de la etapa, deberían haber recibido ciertas ayudas pedagógicas singulares, como ajustes en la evaluación, metodología y actividades. En el Programa de Diversificación Curricular se tienen que incluir:

- Las áreas específicas que determina el centro, con un total de 12 horas semanales.
- Tres o cuatro áreas específicas del segundo ciclo del currículo común, las más ajustadas a las características y necesidades de los alumnos.
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar 30 horas lectivas semanales.

Las áreas específicas se organizan en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. Los contenidos del ámbito lingüístico-social tendrán como referencia el área de lengua castellana y literatura y el de ciencias sociales, geografía e historia. Los contenidos del ámbito científico-tecnológico se centrarán en las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. Los alumnos podrán cursar materias optativas, de la oferta ordinaria o específica, diseñadas al efecto.

El tiempo de permanencia en estos programas será de uno o dos años (preferentemente dos) en función de sus necesidades, expectativas y edad.

d) Los Programas de Garantía Social. Están dirigidos a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional. Son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Su duración varía, normalmente, entre las 720 y las 1.800 horas de formación distribuidas entre 26 y 30 horas semanales. Son enseñanzas no regladas.

Estos programas tienen por objetivo ampliar la formación general de estos jóvenes para facilitar su inserción laboral y posibilitar que aquellos que lo deseen prosigan sus estudios, prepararles para el ejercicio de actividades profesionales y facilitar el desarrollo de los hábitos y capacidades necesarios para participar en la sociedad como ciudadanos y trabajadores responsables y autónomos.

Algunas modalidades son compatibles con un contrato de trabajo. Contemplan la posibilidad de realizar prácticas en empresas. Al término del programa, el alumno recibe un certificado en el que consta el número de horas cursadas y las calificaciones obtenidas en cada área formativa para acreditar la competencia adquirida.

La LOE ha introducido algunas modificaciones en estos programas, en el diseño de los que denomina Programas de Cualificación Profesional Inicial. Pretenden igualmente favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años (excepcionalmente 15 años) que no hayan obtenido el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, previa evaluación académica y psicopedagógica. Estos programas deben responder a un perfil profesional en relación con el Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Incluyen tres tipos de módulos: específicos, formativos de carácter general (ambos obligatorios) y voluntarios, con los que se obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Quienes superen los módulos obligatorios obtendrán unas certificaciones académicas expedidas por las administraciones educativas que darán derecho, a quienes lo soliciten, a la expedición de los certificados de profesionalidad correspondientes expedidos por la administración laboral competente. Entre las modalidades de estos programas se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.

e) **La optatividad en la ESO.** Es una medida ordinaria de atención a la diversidad, que permite dar respuesta a la diversidad de necesidades, intereses y expectativas del alumnado. La optatividad responde a las siguientes funciones:

- Atender a las necesidades educativas proporcionando una ayuda complementaria a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades de aprendizaje motivadas por la falta de dominio de conocimientos o habilidades instrumentales básicas que no puedan ser solucionadas a través de otras medidas de refuerzo educativo y/o adaptación curricular.
- Dar respuesta a intereses concretos de los alumnos y las alumnas que desean ampliar o profundizar en contenidos de determinados ámbitos de conocimiento relacionados con el currículo de la etapa, o potenciar aspectos de la formación profesional de base que pueden facilitar su incorporación al mundo del trabajo.
- Complementar la oferta educativa del centro y contribuir a compensar las carencias culturales existentes en el entorno social o familiar del alumnado.

En el primer ciclo de la etapa, los centros dan prioridad al desarrollo de la función de la optatividad que se refiere a su utilización como recurso pedagógico para atender las dificultades de aprendizaje del alumnado. En este sentido, a través de la oferta de las materias optativas de refuerzo de lengua y refuerzo de matemáticas se proporciona una ayuda complementaria a aquellos alumnos y alumnas que presentan deficiencias básicas en estas áreas instrumentales del currículo. La oferta de materias optativas en este primer ciclo se completa, con carácter obligatorio, con la de una segunda lengua extranjera, que debe ser cursada por todos los alumnos y las alumnas que no presentan dificultades de aprendizaje.

En el segundo ciclo, el espacio de optatividad se amplía, dando cabida a otras materias que profundicen en ámbitos de conocimiento que no son tratados a través de contenidos correspondientes a las diferentes áreas curriculares, respondiéndose así a intereses y expectativas particulares de determinados alumnos y alumnas.

La aplicación de algunas de estas medidas implica que los espacios se utilizan para diferentes agrupamientos y actividades, por lo que es necesario contar con lugares apropiados y un mayor número de aulas, talleres y zonas específicas para llevar a cabo los programas de intervención, ya que no sólo se realizan en el aula ordinaria.

Teniendo en cuenta el perfil del alumnado, la atención que requieren y la modalidad educativa que quieren seguir, se ha elaborado el cuadro 6, donde se resumen y esquematizan los diferentes tipos de intervención en

Cuadro 6 – Proyecto de Atención a la Diversidad

	Modalidad A	Modalidad B	Modalidad C	Modalidad D	Modalidad E
Perfil del alumnado	Alumnos del grupo general que suelen obtener resultados positivos, aunque pueden optimizar su rendimiento escolar.	Alumnos con algunas dificultades de aprendizaje que promocionan de Educación Primaria con el nivel mínimo.	Alumnos con altas capacidades que pueden obtener un alto nivel de calificaciones escolares y de excelencia.	Alumnos con retraso escolar grave (más de un año) y con dificultades para adquirir las habilidades instrumentales.	Alumnos con grave retraso escolar que requieren un currículo diferenciado, orientado a aprendizajes funcionales y desarrollo de su autonomía intelectual, afectiva y social.
Modalidad de atención	Aula con la orientación de los profesores y del tutor.	Aula ordinaria a tiempo completo con ayuda individual dentro del aula o el profesor-tutor, asesorados por el departamento de orientación y por el profesor de apoyo.	Aula con actividades de enriquecimiento, creatividad y enfoque de cooperación y ayuda a los demás.	Aula ordinaria como referencia, con ayuda individualizada o apoyo del profesor de educación especial o apoyo en algunos períodos escolares fuera del aula.	Aula ordinaria a tiempo parcial y de educación especial.
Medidas educativas	Realización de los programas previstos y enfoque de prevención de dificultades y desarrollo de capacidades.	Refuerzo educativo, apoyo preferente dentro del aula y/o ACI no significativa.	Puede haber planes de enriquecimiento o cursos de aceleración y permanecer menos años en el sistema educativo.	Elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas y apoyo fuera del aula.	Desarrollo en el aula de educación especial y ordinaria del currículo específico marcado.

el aula que se pueden considerar en un Proyecto de Atención a la Diversidad de un centro educativo.

Aunque los alumnos inmigrantes son atendidos en función de sus características individuales, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas pusieron en marcha las llamadas Aulas de Enlace entre 2000 y 2003. A ellas se incorporan alumnos recién llegados a nuestro país que desconocen la lengua española o tienen graves carencias en conocimientos básicos, fundamentalmente en las áreas de lengua y matemáticas. Estos espacios de transición pretenden facilitar que estos alumnos se incorporen al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles. El alumnado se incorpora paulatinamente a su grupo de referencia en asignaturas de carácter más social, creativo o manipulativo (educa-

ción física, educación plástica, música, tecnología y tutoría) o a aquellas que por interés personal faciliten la incorporación rápida del alumno en su curso. La permanencia máxima en esta aula suele ser de seis meses.

La pertinencia de esta medida es ampliamente compartida, pero se destacan también con frecuencia algunas dificultades en su aplicación práctica: el profesorado que hace esta labor carece a veces de la experiencia y de la formación adecuada, la falta de coordinación entre los distintos ámbitos implicados, la escasez de material y de estrategias específicas en la enseñanza a extranjeros, la carencia de un currículo propio de español como lengua extranjera, el desapego del resto de la comunidad educativa... Algunos análisis proponen que “se debería tender al colegio de enlace más que a un aula concreta, insistiendo en la labor del conjunto de la comunidad educativa, en la tarea de hacer de los centros de enseñanza espacios de convivencia donde el contacto entre alumnos de distintas procedencias provoque el enriquecimiento mutuo y no la simple españolización del recién llegado”²⁷.

6.2 Competencias profesionales

La atención a la diversidad requiere unas condiciones y competencias profesionales adecuadas por parte de los directivos, los orientadores, los profesores y los tutores. Además, es necesaria una financiación suficiente y la colaboración de los padres con un ambiente social que favorezca la atención a todos y cada uno de los alumnos.

□ El compromiso de la dirección

La visión directiva es clave para que los centros dispongan de las competencias profesionales necesarias para atender a la diversidad. La atención a la diversidad debe formar parte de los contenidos, prácticas y valoración de la formación que se lleve a cabo en la organización del centro educativo. No se puede exigir lo que previamente no se ha dado. En este caso, el conocimiento de los alumnos, del proceso de aprendizaje, de la metodología del aula mediante las incorporaciones de la neurociencia, las habilidades y estrategias, la tecnología y los diferentes diagnósticos e intervenciones para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos son imprescindibles para hacer realidad una escuela donde todos y cada uno encuentren la respuesta educativa que necesitan. Y en este campo, la formación debe comenzar por los propios directivos, los orientadores psicopedagógicos y los equipos de orientación, que aportarán el soporte téc-

²⁷ Gaspar Leal, J. (2006): *Escuelas de bienvenida, una incubadora educativa*, en <http://demos.dabne.net/diagonal/spip.php?article421>

nico necesario para llevar a cabo los Programas de Atención a la Diversidad (PAD).

□ Los equipos y los departamentos de orientación

Sus funciones se centran en la prevención de las dificultades, el desarrollo de las capacidades, la atención a la diversidad en necesidades específicas y el asesoramiento al sistema de enseñanza-aprendizaje.

Los orientadores trabajan en equipo con los profesores y éstos son quienes atienden a la diversidad en cada una de las aulas. En las diferentes experiencias de implementación de los PAD llevadas a cabo, una de las conclusiones más claras es la necesidad de formar a los profesores para realizar eficazmente los planes de diversificación y de atención personal.

A modo de ejemplo, la estructura y actuación de los equipos de orientación en la Comunidad de Madrid se articula según se expone a continuación²⁸.

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) son los responsables de la orientación educativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Están organizados en sectores y llevan a cabo el asesoramiento, apoyo y colaboración con el profesorado para la mejora de la calidad educativa, con especial dedicación a las necesidades educativas especiales del alumnado. Hay tres tipos de EOEP:

- Atención temprana. Intervienen, principalmente, en las escuelas infantiles (0-6 años).
- Generales. Desarrollan su actuación en los centros de Educación Infantil y Primaria (3-12 años).
- Específicos de discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo. Tienen competencias en la orientación específica de las discapacidades respectivas en todas las etapas educativas. Su ámbito de intervención es regional.

Los EOEP cuentan con profesionales de distinto perfil (profesorado de la especialidad de psicología/pedagogía, profesorado de formación profesional de servicios técnicos a la comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje, entre otros). La dirección técnica y supervisión corresponden a las jefaturas de servicio de las unidades de programas educativos de las direcciones de área territorial, de acuerdo con las directrices de organización y funcionamiento elaboradas en circulares anuales de la dirección general de centros docentes.

²⁸ Véase www.madrid.org

Las funciones que tienen encomendadas estos equipos apuntan a un modelo de intervención centrado fundamentalmente en el apoyo continuado a los centros y su profesorado en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo que el alumnado con discapacidad pudiera precisar, así como una concepción del sector basada en la complementariedad de las actuaciones de los distintos servicios públicos que en él se ubican. Desde una dimensión preventiva y compensadora, los EOEP desarrollan actuaciones para identificar las situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, detectarlas tempranamente y facilitar la intervención adecuada. Como miembros de las comisiones de escolarización, participan en la asignación de plaza escolar a los alumnos con posibles necesidades educativas específicas que se incorporan al sistema educativo, tanto en el período ordinario como a lo largo del curso, colaborando en la tarea de la distribución equilibrada de dicho alumnado en el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos.

Estos equipos tienen la competencia de realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sobredotación o trastornos de la personalidad o la conducta, la determinación de modalidad educativa y la propuesta de escolarización que consideran adecuada, a partir del conocimiento del alumno y de los centros.

□ Formación de los profesores

Para atender a la diversidad en el aula es imprescindible la formación inicial y continua de los profesores. Existen dos períodos bien diferenciados para adquirir la formación específica: durante el tiempo en el que cursan los estudios en la universidad y durante el desempeño profesional.

Respecto a la *preparación en la universidad y formación inicial*, en la actualidad se están produciendo cambios muy interesantes, tanto en los planes de estudio universitarios de las carreras específicas para la formación inicial de maestros y de profesores de las diferentes áreas curriculares como en la formación permanente.

La adaptación al espacio europeo de estudios superiores supone la ampliación de un año en las carreras profesionales de Magisterio, que podría aprovecharse para incluir el estudio y preparación para la atención a la diversidad.

En los planes de estudio actuales de Magisterio y Psicopedagogía existen diferentes especializaciones, como Educación Especial. Los contenidos de atención a la diversidad y las prácticas educativas requieren estudio y adquisición de competencias profesionales, no sólo por parte de los

estudiantes de Educación Especial, sino también de todos los de Magisterio y Psicopedagogía, así como de los profesores de las diferentes áreas curriculares y asignaturas que imparten clase en Educación Secundaria, puesto que tienen que atender a la diversidad de sus alumnos en el aula ordinaria. Necesitan competencias profesionales en conocimiento de los alumnos, detección y prevención de dificultades, estrategias de desarrollo de capacidades, orientación de alumnos con altas capacidades, tratamiento educativo de las necesidades educativas especiales y de las minorías étnico-culturales, así como en las intervenciones educativas diversificadas, estrategias de intervención individualizada e interacción social y dinamización en el conjunto del aula. Además, habrán de conocer y dominar en lo posible las innovaciones en la neurociencia ligadas al aprendizaje, en las estrategias cognitivas y en las tecnologías de la información y la comunicación. Estas competencias tendrían que formar parte de los contenidos y de las prácticas de los estudios de Magisterio y Psicopedagogía.

En cuanto a la *formación permanente durante el desempeño profesional*, la práctica docente que tiene como objetivo la atención a la diversidad requiere, entre otros aspectos, un dinamismo en el aula enfocado al éxito en el aprendizaje, el conocimiento de los elementos que forman parte de los procesos para aprender, el protagonismo del alumno, la personalización de la enseñanza y de la orientación de cada uno, la autoevaluación y valoración crítica de los proyectos y de las acciones educativas. Todo ello, junto con la ilusión, las inquietudes y la curiosidad por seguir aprendiendo en un ambiente cooperativo en el que se favorece el desarrollo personal de todos y cada uno y en el que permanentemente es necesario seguir formándose.

La formación se lleva a cabo ya en muchos casos mediante nuevas formas y procedimientos: los sistemas *on line* a través de internet, la práctica de nuevas estrategias y recursos tecnológicos mediante talleres, congresos y jornadas educativas en los propios centros educativos y a escala nacional e internacional. Los resultados de esta formación no siempre han sido eficaces, porque en muchos casos no cambian las prácticas educativas en el aula de forma clara, medible y perdurable en el tiempo. Requieren servicios de asesoramiento y de supervisión, así como de formación continua, junto a la valoración correspondiente por parte de los directivos y de la sociedad. A este respecto, hay una amplia oferta de cursos, aunque son muy pocos los que se refieren específicamente a la atención a la diversidad.

Los profesores quieren formación, pero necesitan al mismo tiempo el acompañamiento y la valoración de los directivos, junto con los recursos necesarios para llevar a cabo las innovaciones que se proponen. Además, es necesaria la personalización de cada proyecto y metodología que se quiere seguir. Cada situación requiere aplicar la solución específica, jun-

to con la investigación de nuevas metodologías que ayuden a los centros educativos a conseguir sus objetivos de forma innovadora y atractiva.

Algunas experiencias llevadas a cabos en diferentes centros educativos han mejorado el rendimiento escolar de los alumnos y han resuelto un alto número de casos de fracaso escolar. Éstas han incorporado innovaciones en diferentes campos:

— El conocimiento del funcionamiento cerebral está cambiando las prácticas educativas para la adquisición de las técnicas instrumentales básicas del aprendizaje, como son la lectura, la escritura y el cálculo.

— El manejo de estrategias de aprendizaje y habilidades mentales, incorporadas al estudio del currículo, son oportunidades para aprender a pensar, favorecer la elaboración del pensamiento, la realización de tareas al nivel que demanda cada curso escolar y la realización de exámenes con resultados más satisfactorios que cuando no se trabajan dichas habilidades.

— Las TIC favorecen espacios de aprendizaje nuevos, motivadores para los alumnos y cambios metodológicos que mejoran la práctica educativa de profesores y el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje.

Cada uno de estos campos demanda formación en los profesionales, innovación y apuesta creativa por la mejora y la calidad. Como ejemplo, respecto a las TIC, la LOE incluye la competencia digital entre las que deben adquirir los niños españoles en el sistema educativo. Esta propuesta exige unas dotaciones específicas y una especial dedicación del profesorado para que la brecha digital en la escuela sea cada vez menor y para que ningún alumno se quede rezagado en la utilización de las nuevas tecnologías.

Los datos del estudio *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación*, encargado por los ministerios de Educación e Industria dentro del programa *Internet en el Aula*, revelan que en el curso 2005/06, había un ordenador por cada 6,2 alumnos en Educación Secundaria. La relación era de 12,2 alumnos por cada ordenador en Educación Primaria. Pero no se trata de tener más ordenadores, sino de formar a los profesores para utilizar las TIC de forma educativa, para apoyar los procesos de aprendizaje y acompañar el desarrollo del proyecto educativo de cada alumno. De la misma forma, habría que considerar las aportaciones de la neurociencia y de la psicología respecto a las habilidades mentales, así como las necesidades de cada etapa educativa para prevenir el fracaso escolar y desarrollar las capacidades de los alumnos.

7. Información, formación y orientación a los padres

Educar hoy entraña una complejidad grande para los profesionales, pero también para los padres, porque ven que la atención a los hijos exige más que nunca formas diferentes y personalizadas de actuación educativa. Además, la sociedad de la globalización y de la comunicación presenta nuevos retos profesionales y sociales que los hijos deberán afrontar en su futuro y en el desarrollo de su proyecto personal. Los padres esperan el máximo rendimiento de sus hijos en el sistema educativo, pero no siempre los resultados académicos responden a las expectativas que tienen: puede haber dificultades de aprendizaje que bajan las calificaciones escolares y requieren la intervención específica de los profesionales y de los propios padres; cuando se trata de hijos con talento y altas capacidades se desconciertan, piensan que pueden ser un problema y necesitan la orientación de profesionales que les faciliten la preparación adecuada. En el caso de que haya hijos con necesidades educativas especiales por discapacidad, minusvalía u otras dificultades de desarrollo y de aprendizaje, los padres se encuentran con nuevas situaciones en las que pasan por procesos de adaptación, acciones constructivas y ciclos recurrentes de crisis-acción. Por otra parte, los contextos en los que interactúa el niño tienen su reflejo en la propia familia: el círculo de amigos y vecinos, la escolarización, el inicio de las relaciones sociales y la preparación para la integración en el mundo productivo.

Ante la etapa escolar de los hijos, uno de los primeros interrogantes de los padres es seleccionar el centro educativo más apropiado para cada uno de ellos. Las posibilidades de escolarización dependen de las características de cada uno y deben contemplar las diferentes modalidades de centros ordinarios y centros específicos, en función de las necesidades educativas que tengan. La colaboración entre los profesionales educativos y los padres es determinante para encauzar adecuadamente la escolarización y el proceso de desarrollo del alumno, sobre todo en el caso de necesidades educativas especiales. Convendrá orientarles, ponerles en contacto con centros específicos y con otros padres que vivan situaciones similares.

Cuando los padres perciben que sus hijos requieren orientación específica se preguntan cómo les podrá ayudar el centro educativo. Los padres suelen acudir en primer lugar al tutor de su hijo para pedir la orientación adecuada. Los tutores acostumbran a remitirles al departamento de orientación para iniciar una serie de acciones necesarias: la aplicación de pruebas y la realización de los programas de intervención que necesiten.

La participación en los centros educativos y los movimientos asociativos tienen una gran importancia para defender los intereses propios y buscar cauces de participación y comunicación con la administración y

otros organismos, solicitar las ayudas y apoyos necesarios para la educación de los hijos, mantener un espíritu innovador en la búsqueda de alternativas y soluciones, compartir conocimientos y convivir con otras familias con situaciones muy similares.

Desde los consejos escolares, los padres pueden encauzar las acciones educativas acordes con sus necesidades en la institución escolar²⁹. Las escuelas de padres y las sesiones informativas en los centros escolares resultan muy eficaces para conocer las características psicológicas de los hijos, sus problemas, las estrategias psicopedagógicas adecuadas para ayudarles, los recursos que pueden emplear, las condiciones de un ambiente familiar apropiado a cada situación y otros muchos aspectos que se relacionan con el progreso y el acompañamiento de los hijos durante toda su escolaridad.

Cuando los hijos requieren atención específica por diferentes tipos de necesidades, las asociaciones adquieren una especial relevancia. En organizaciones como FIAPAS, ONCE, Síndrome de Down, Espina Bífida, Padres de Alumnos con Altas Capacidades..., trabajan padres muy comprometidos con las necesidades de sus hijos y con un espíritu muy colaborativo para informar y ayudar a todos los que, como ellos, tienen que afrontar el reto de apoyar de forma especial el proceso educativo de sus hijos. La tecnología, a través de internet, está resultando un cauce de información y comunicación que conviene destacar, por ser un instrumento asequible para el intercambio y la participación de los padres y de la comunidad escolar³⁰.

Destacan igualmente experiencias que se llevan a cabo para atender la diversidad educativa en la educación intercultural, dirigidas por los profesores y que incorporan a las familias y a los servicios socio-educativos municipales para la reconstrucción democrática de la cultura escolar, configurando redes de escuelas que llevan a cabo experiencias y elaboran materiales didácticos para tal fin³¹.

²⁹ Real Decreto 82/1996: "La representación de los padres en el Consejo Escolar corresponde a éstos o a los representantes legales de los alumnos, sea cual sea el número de hijos escolarizados en el centro".

³⁰ Se pueden consultar, entre otras, Confederación española de familias de personas sordas (www.fiapas.es); Federación española de padres de niños con cáncer (www.cancerinfantil.org); Asociación de padres de hijos discapacitados (www.discapnet.com); Asociaciones de padres de niños autistas, problemas de trastornos de conducta y otros (www.once.es/guiadeladiscapacidad/opc613.htm); Federación española de Asociaciones de espina bífida e hidrocefalia (<http://www.febhi.org/>).

³¹ El Proyecto Atlántida surgió en Canarias en 1996. Actualmente está implantado en Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura y Ceuta. Véase www.proyecto-atlantida.org