

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA: ¿QUÉ CLAROS U OSCUROS Matices REVELAN SU APLICACIÓN?

Dolores Forteza Forteza

Sebastià Verger Gelabert

Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN

Atender la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria está presente en la LOGSE como uno de los principios fundamentales de la enseñanza comprensiva. Considerar la diversidad requiere adoptar respuestas diferentes en cada contexto de centro y aula. Cuando desde las medidas ordinarias de atención a la diversidad no se han producido resultados satisfactorios es posible aplicar otras medidas excepcionales como la diversificación curricular. En este artículo presentamos un análisis de este programa, señalando, por una parte, los principales planteamientos teóricos y legales que lo sustentan y, por otra, ofrecemos una valoración de los dos colectivos mayormente implicados, docentes y alumnado. Nuestro interés se centra en reflexionar sobre esta medida específica de la que sospechamos se propone sin haber agotado las vías ordinarias.

SUMMARY

To attend the diversity of the students in the obligatory secondary education is present in the LOGSE as one of the fundamental principles of the comprehensive teaching. To consider the diversity requires to adopt different answers in each center and classroom context. When ordinary attention measures to the diversity have not produced satisfactory results is possible to apply other exceptional measures as the curricular diversification. In this article we present an analysis of this program, indicating, by a part, the principal legal and theoretical positions that sustain it and, additionally, we offer a valuation of the two collective mostly implied, teachers and students. Our interest is centered in reflecting on this specific measure that we suspect it is proposed without have exhausted the ordinary process.

1. LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN EL PRISMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Desde que años atrás se pusiera en marcha la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria se han planteado diferentes elementos de cambio e innovación acordes con los avances sociales y políticos de nuestro país. De entre los múltiples elementos cabe destacar el protagonismo concedido a la propia etapa secundaria con la ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años. Por otra parte, sobresale una propuesta curricular flexible y abierta y cuyos niveles de adaptación permiten ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades educativas del alumnado.

A su vez, esta propuesta curricular se ha fundamentado en un modelo diferente del aprendizaje y de la enseñanza. Referente al primero, una concepción dinámica e interactiva del

desarrollo y la necesidad de que el alumnado otorgue significatividad a lo que aprende, son dos aspectos claves que justifican el cambio de planteamiento. Por lo que se refiere a la enseñanza, un rol distinto del profesorado, caracterizado por la capacidad de tomar decisiones y de reflexionar sobre su propia práctica, que requiere del trabajo en equipo y se implica en procesos vivos de comunicación en el aula, son algunos aspectos que destacan en la nueva visión del docente.

No cabe duda de que la prolongación de la escolaridad obligatoria ha supuesto una conquista histórica. Sin embargo, los cambios estructurales y curriculares que se han producido en el tramo educativo que abarca de los 12 a los 16 años han hecho aflorar un conjunto de problemáticas que tienen que ver con la atención a la diversidad.

Uno de los principales problemas lo encontramos en la dificultad que tiene el profesorado a la hora de trabajar en y para agrupamientos heterogéneos y que se vislumbra en la forma que ha adoptado de entender lo que supone atender la diversidad. Los docentes de la ESO, concretamente los del segundo ciclo, tienden a proporcionar una respuesta educativa diferenciada a los alumnos que presentan dificultades, lo que, además de contradecir el enfoque comprensivo, supone una limitación de lo que en realidad es la atención a la diversidad.

Como manifiesta Muñoz (1995), centrarse en los problemas de algunos alumnos ha impulsado al profesorado, y a la misma Administración, a desarrollar una concepción de la diversidad apoyada en identificar cualquier diferencia con un problema y, por consiguiente, orientada a detectar necesidades educativas especiales.

De ello ha derivado el auge de muchas experiencias compensatorias, a veces segregadoras, que, a nuestro modo de ver, no son más que decisiones organizativas en respuesta a la imposibilidad de ofrecer alternativas más integradoras a todo el alumnado de un centro. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad responden, a menudo, a la incapacidad de articular propuestas diferenciadas que se ajusten a las características individuales de los alumnos y alumnas. La diversificación curricular es una de estas medidas prevista por la legislación actual que se enmarca en el contexto de los distintos mecanismos de respuesta a la diversidad en los institutos de educación secundaria.

En los apartados que siguen a continuación vamos a analizar diferentes aspectos que conforman los programas de diversificación curricular (PDC), haciendo referencia tanto a su diseño y desarrollo como a la opinión que de ellos tienen docentes y alumnado. El análisis que presentamos, lejos de ser exhaustivo, pretende ofrecer una mirada crítica hacia los planteamientos que subyacen en estos programas, haciendo hincapié no sólo en los beneficios que reportan sino también en las problemáticas que han surgido y que quedan por resolver.

La atención a la diversidad del alumnado deriva en la necesidad de un modelo de enseñanza basado en este principio, lo que tiene implicaciones en el ámbito de intervención individual de cada docente, así como en el colectivo. Al fin y al cabo, pensamos que uno de los mayores desafíos de la educación en el año 2000 es la construcción de un diálogo interactivo y dinámico entre los

profesionales preocupados por una educación no excluyente. Desde esta perspectiva, creemos que enfatizar la competencia del alumnado –cualquier alumno– debe ser un objetivo prioritario.

2. EL POR QUÉ DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: EL CLAROSCURO COMO TRASFONDO

En la educación secundaria obligatoria la necesidad de atender la diversidad del alumnado resulta más acentuada, si cabe, que en anteriores etapas educativas. Por una parte, porque las diferencias a estas edades se enfatizan y, por otra, porque esta diversidad afecta a los alumnos en relación a sus aprendizajes y a su entorno escolar (Onrubia, 1993). O en palabras de Martín y Mauri (1996, 17): “es la diversidad de su desarrollo el criterio de caracterización más relevante. Los alumnos no sólo son diferentes al inicio de la etapa sino que siguen diferenciándose entre sí a lo largo de la misma por la competencia diferente que demuestran en determinadas capacidades y por el desarrollo de intereses y de motivaciones personales”.

Entendemos, pues, que cualquier medida de atención a la diversidad ha de interpretarse como un medio para hacer viable una enseñanza que, desde una oferta curricular básicamente común, proporcione respuestas diferentes y ajustadas a las necesidades y características de los alumnos y alumnas (Forteza, 1998).

En este sentido, la diversificación curricular es una medida extraordinaria o específica de atención a la diversidad. Es un dispositivo más previsto para dar respuesta a un sector del alumnado, cuyas necesidades y características requieren una atención particular. Además, esta vía se adopta para determinados alumnos –y no exclusivamente para aquellos que presentan necesidades educativas especiales– cuando las medidas ordinarias no han sido suficientes.

No obstante, cabe hacer mención a los principios que deben guiar la educación secundaria obligatoria, recogidos en las Cajas Rojas, publicadas por el MEC en 1992 (cuadro 1). Reseñamos estos aspectos porque hemos podido comprobar que, muy a menudo, las medidas ordinarias de atención a la diversidad no se han agotado antes de ofrecer una medida de carácter específico i/ o extraordinario.

Estos principios que deberían guiar la práctica en la ESO tienen una difícil y compleja traducción en la práctica. Múltiples causas nos llevan a realizar esta afirmación y aunque no es éste el espacio adecuado para profundizar en determinados condicionantes, sí queremos insistir en la idea que reflejan Muñoz y Maruny (1993, 14): “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas especiales para el alumnado “problemático”, sino en la adopción de un modelo de desarrollo del currículum que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad”.

Contemplando la idea que exponen estos autores, pensamos que fácilmente se acepta la creación de un grupo de diversificación curricular no como respuesta a las necesidades de los

alumnos, sino como una solución a los problemas que se le plantean al profesorado respecto a un sector del alumnado.

Cuadro 1. Principios rectores de la enseñanza secundaria obligatoria

QUIÉN DEBE ATENDER LA DIVERSIDAD	El profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos o estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos de estas edades (pp. 22).
CÓMO RESPONDER A LA DIVERSIDAD	La primera vía, y también la más importante, responde a la necesidad de adaptar la práctica educativa mediante la elaboración de proyectos curriculares y programaciones que tengan en cuenta las características concretas de los alumnos a los que se dirigen (pp. 23).
DÓNDE ATENDER LA DIVERSIDAD	La conveniencia de atender la diversidad del alumnado en el entorno de aprendizaje más estimulante del grupo heterogéneo exige asumir las diferencias en el interior del grupo clase como algo característico del quehacer pedagógico (pp. 23).

Para seguir avanzando en esta temática, veamos qué se entiende por PDC y a quién va dirigido (Cuadro 2), cuáles son sus características, así como las de los alumnos que pueden acceder a estos programas (Cuadro 3).

Cuadro 2. Qué es y a quién va dirigida la diversificación curricular

QUÉ ES LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	A QUIÉN VA DIRIGIDA
La diversificación curricular debe entenderse como un tipo particular de adaptación curricular que implica, entre otros aspectos, la sustitución o modificación de objetivos, contenidos e incluso áreas, y la incorporación, en contrapartida, de otros objetivos y contenidos. Con estas modificaciones, se pretende que el alumnado pueda acceder a las finalidades de la ESO y obtener la titulación (MEC, 1995).	A los alumnos que hayan encontrado dificultades generalizadas de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, en tal grado que les haya impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo/curso correspondiente, y que, a juicio de la junta de profesores del grupo al que pertenecen y del Dpt. de Orientación, se encuentre en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario (MEC, 1996).

Respecto a las características de la diversificación curricular, queremos destacar que las propuestas deben tener como referente único el currículum de la etapa o ciclo. Esta apreciación nos parece fundamental, teniendo en cuenta que en la práctica puede perderse de vista este aspecto, lo que tendría como consecuencia la creación de un grupo marginal en la ESO.

Cuadro 3. Características de los PDC y del alumnado que puede acceder a ellos

Características de los programas	Características del alumnado
• Persiguen la consecución de los objetivos generales de etapa	• Tener 16 años cumplidos o cumplirlos en el año de inicio de la ESO
• Están adaptados a las condiciones y necesidades del alumnado	• Presentar dificultades de aprendizaje generalizadas
• Dan prioridad a que el alumnado realice aprendizajes funcionales	• No poder seguir el curso ordinario de la ESO
• Tienen una duración variable (uno o dos años)	• Mantener perspectivas de obtener el título de secundaria obligatoria
• Intenso seguimiento del alumnado y apoyo tutorial	• Alto grado de autoconcepto negativo en referencia a su trayectoria como estudiante
• Las familias y los mismos alumnos deben estar de acuerdo	• Desear entrar en el programa

La elaboración de los programas se sustenta en una serie de principios psicopedagógicos, metodológicos y organizativos, cuya finalidad no es otra que desarrollar en el alumnado las capacidades y objetivos educativos de la etapa mediante una metodología específica de contenidos y áreas diferentes a las establecidas con carácter general. Los siguientes aspectos son una muestra de los más representativos:

- La globalización y la interdisciplinariedad en el tratamiento de los contenidos.
- La autonomía del alumnado ha de ser un objetivo básico, potenciando el aprendizaje significativo.
- Los aprendizajes deben ser funcionales.
- La propuesta de actividades y tareas de aprendizaje han de despertar el interés y la motivación.
- La metodología activa ha de permitir al alumnado ser el principal protagonista de su aprendizaje.
- Metodología que, a su vez, debe combinar el trabajo individual y el trabajo cooperativo.
- La estructura organizativa debe facilitar ayudas más individuales y personalizadas a partir de una organización flexible de los agrupamientos.

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden entrar a formar parte de grupos de diversificación (según el artículo 37 de la LOGSE) pero en estos casos, a diferencia del resto del alumnado, no existe la limitación de edad, sino que estas medidas extraordinarias pueden aplicarse en el momento en que se vea necesario.

Una característica importante del programa es que se sustituyen algunas materias, parcial o totalmente, por otras con un currículum adaptado a las posibilidades y características personales del alumnado. La intención es que los alumnos adscritos al programa logren los objetivos generales de la etapa para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Por tanto, en los PDC se altera el currículum a diferencia de lo que ocurre en las adaptaciones curriculares significativas en las que se modifica algún elemento del mismo (Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

Para incluir un alumno en el PDC, la evaluación psicopedagógica se erige como el instrumento básico de análisis y valoración de las necesidades educativas de un determinado alumno. En este sentido, la función más relevante de la evaluación psicopedagógica es concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que un alumno precisa para progresar en el desarrollo de sus capacidades. Así, el informe resultante debe indicar: los motivos por los que se considera que esta medida es oportuna, la historia escolar del alumno, el nivel de competencia curricular que el alumno ha alcanzado en las distintas áreas, las medidas adoptadas hasta el momento, las características personales del alumno (estilo de aprendizaje, estrategias, etc.), las orientaciones necesarias para concretar el programa, la opinión del alumno y de la familia.

La evaluación psicopedagógica debería ser una tarea interdisciplinar, con la incorporación de los docentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de que sea el orientador/a de un centro el máximo responsable de esta evaluación, no es fácil conseguir la participación de los profesionales para reflejar la situación actual del alumno en los diferentes contextos de aprendizaje y concretar sus necesidades. Otro aspecto a considerar es la visión sesgada de esta evaluación, teniendo en cuenta que se refiere con exclusividad al alumno. Únicamente se evalúa a uno de los implicados en el sistema educativo, dejando de lado las condiciones en las que hasta el momento se ha producido el fracaso del aprendizaje. De acuerdo con Santos Guerra (1998, 72): “la evaluación que se hace de los alumnos suele explicar el fracaso de éstos por su exclusiva responsabilidad. Toda la culpa del fracaso parece deberse a su escaso interés, a sus pocas horas de estudio, a su mala preparación, a su baja inteligencia, a sus problemas personales o familiares...”.

Obviamente, así planteada la evaluación psicopedagógica presenta el riesgo, como indica Tirado (1999), de que los alumnos se coloquen en una vía paralela, dado que cursan el currículo en agrupamientos distintos al ordinario. A su vez, la consecuencia inmediata de esta situación es la ausencia de cambios en la práctica cotidiana a la luz de los resultados de la evaluación del alumnado.

Así pues, podemos decir, en términos de sospecha, que esta medida extraordinaria puede estar resultando si no segregadora, sí desigual por las oportunidades que ofrece al alumnado de estos programas de seguir en la vía ordinaria. Por otra parte, nos atrevemos a decir que la puesta en marcha de un PDC desvía la atención del profesorado en relación a los procesos de reflexión de lo que ocurre en las aulas.

Todas estas cuestiones nos llevaron a iniciar un proceso de investigación, todavía no concluido, para analizar cómo se están desarrollando estos programas. Optamos por un modelo

cualitativo de análisis, centrando nuestro trabajo en un instituto de educación secundaria. Una pregunta de partida nos incitó a plantear una tarea de colaboración:

¿Los programas de diversificación curricular están teniendo la utilidad por la que fueron creados, o están al servicio de otros objetivos y finalidades?

La búsqueda de respuestas representó el inicio de una estrecha colaboración con docentes y alumnos del programa de diversificación, durante un curso escolar. La entrevista en profundidad y el análisis de documentos han sido las herramientas fundamentales para conocer e interpretar la realidad en la que viven los implicados, con el compromiso de hacer visibles las diferentes perspectivas a partir del análisis y reflexión compartida.

Las páginas que siguen reflejan sólo parte del diálogo mantenido a lo largo del recorrido de la investigación. Las omisiones es una elección de los autores para ajustarse a la intención de este artículo: mostrar los aspectos claros y aquellos más oscuros en la aplicación de los programas de diversificación.

3. EL RIESGO DE QUE LO EXTRAORDINARIO SE CONVIERTA EN LO HABITUAL: VALORACIONES DE LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES Y ALUMNADO

Desde la implantación de los PDC el profesorado implicado admite haber adquirido una cierta especialización sobre las características específicas de los mismos. A pesar de ello, reconoce que no puede contentarse con una formación basada, de forma prácticamente exclusiva, en su experiencia e inquietud autodidacta.

Si en la literatura sobre la atención a la diversidad en la ESO podemos constatar la inexistencia de un plan formativo destinado al profesorado (Jiménez e Illán, 1997), evidentemente esta situación se extiende a los programas de diversificación curricular, los cuales requieren unas características didácticas y metodológicas, como hemos señalado anteriormente, muy específicas.

A esta situación hay que añadirle la propia concepción de la atención a la diversidad, lo que, como señala Sáez (1997), esconde una fuerte carga ideológica que es entendida y compartida de diversa forma. Este hecho, además de manifestarse en la práctica docente que se lleva a cabo en las aulas, afecta a la definición del PDC y, por tanto, a la concepción de las medidas específicas de atención a la diversidad que se disponen en cada centro.

En el instituto donde hemos realizado el seguimiento, parte del profesorado tiene una concepción positiva referente a los objetivos que se pretenden con la atención a la diversidad, aunque, tiende a relacionar el concepto con los problemas específicos que les conlleva el intento de aplicarlo en las aulas de ESO: agrupamientos muy numerosos, problemas de disciplina, dificultad para motivar y atender las demandas específicas de cada individuo, dedicar más tiempo al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y atender, al mismo tiempo, al resto del grupo, etc.;

situaciones que les conducen a considerar muy difícil “llevar a la práctica” estos planteamientos a los que hacemos referencia.

También hay que señalar que otro grupo de profesores valora la atención a la diversidad como “*un tema clave en la ESO e imprescindible con los principios actuales de la escuela*”. Opinan que, a pesar de los problemas que puede conllevar, el éxito de la atención a la diversidad, se basa, entre otros aspectos, en trabajar con los alumnos a partir de aprendizajes significativos y que, si en estos momentos, se considera un fracaso hemos de buscar la causa en la poca disposición mostrada por parte de la Administración y de gran parte del colectivo de docentes.

En este sentido, nos hallamos ante dos concepciones, que a nuestro entender, son representativas del pensamiento del profesorado:

- ✓ Por una parte, los que se aproximan al modelo propuesto en las concepciones psicopedagógicas que sustentan la Reforma educativa, donde la atención a la diversidad es entendida como la adaptación de la práctica docente a las características del alumnado, mediante los proyectos curriculares y las correspondientes programaciones, estimulando el aprendizaje a partir del trabajo en grupos heterogéneos y ajustando las ayudas y los recursos a las necesidades de cada alumno.
- ✓ Por otra parte, aquellos que asocian la atención a la diversidad a los problemas que les produce en el intento de llevarlo a la práctica, consecuencia de necesidades formativas y/o de características ideológicas y personales.

Estos dos planteamientos afectarán el diseño y desarrollo del PDC como medida extraordinaria de atención a la diversidad, así como su repercusión a nivel de centro.

En cuanto a la valoración del PDC, hay total coincidencia al considerarlo como una medida positiva que, en principio, cumple con éxito su objetivo. De las características del programa destacan, unánimemente, como las más significativas los agrupamientos reducidos y, en segundo lugar, las características del alumnado, refiriéndose a la voluntad y compromiso que éstos han manifestado para acceder al programa.

Sin embargo, constatamos que el planteamiento interdisciplinar y la globalización de los contenidos es un tema comentado de forma minoritaria y, curiosamente, sólo los docentes que señalan este aspecto, también consideran el aprendizaje cooperativo como base de sus planteamientos metodológicos y didácticos.

Otro aspecto que refuerza la idea de que la globalización no tiene la repercusión esperada en el programa, es comprobar que al plantear explícitamente una valoración del trabajo, a partir de ámbitos que agrupen distintas disciplinas, la respuesta obtenida, con excepción del profesorado anteriormente comentado, es favorable, aunque admiten no sentirse capacitados para ello; argumentan que no tienen la formación adecuada para asumir distintas disciplinas y, paralelamente, trabajar con una metodología globalizadora.

De todas formas, se insiste repetidamente que trabajar “por ámbitos” permite un menor número de profesores en las aulas y, por tanto, más tiempo para dedicar y conocer al alumnado y viceversa.

Estas manifestaciones sobre los ámbitos, y su consecuente interdisciplinariedad, coinciden con las expresadas por los alumnos, ya que en ninguno de los tres grupos analizados se comenta como una característica esencial del programa. En cambio resaltan el hecho de tener menos profesores reconociendo que posibilita una relación más estrecha y enriquecedora a la que habitualmente se produce en los cursos ordinarios de ESO. También coinciden, no obstante, al señalar que determinadas “*asignaturas*” quedan en segundo lugar y les dedican menos tiempo, ya que el profesor tiende a priorizar más una área que otra.

Creemos que es interesante mostrar la concepción del PDC que tenía el alumnado antes de iniciarlo. En general, pensaban que se basaba en agrupamientos más reducidos y que se trataba de un curso más fácil. La mayoría conocieron el programa al realizar la entrevista que les hizo un miembro del departamento de orientación al ser propuestos para acceder al mismo.

Actualmente, todos los alumnos entrevistados hacen una valoración positiva, destacando que su interés hacia “*la escuela*” ha aumentado y que los profesores “*se preocupan más de ellos*”. Al mismo tiempo, opinan que los grupos reducidos favorecen el aprendizaje, e insisten en valorar positivamente tener un número menor de docentes.

La mayoría comenta que en los grupos ordinarios no podían seguir al profesor y se sentían “*agobiados*” al verse imposibilitados ante el ritmo que, en general, se requería en las distintas áreas. Esta situación les producía una desmotivación que les obligaba a dejar de estudiar y, por consiguiente, suspender.

Los agrupamientos reducidos no es un factor que necesariamente conlleve una mejora en la relación entre compañeros. Las opiniones varían de un grupo a otro, pero en ningún caso podemos señalar, a partir de sus apreciaciones, que la interrelación social haya mejorado comparando su experiencia de los cursos anteriores con los de diversificación.

Destacamos que, desde la perspectiva del alumnado, puede realizarse una valoración excelente si consideramos que la mayoría pasan de fracasar en las aulas ordinarias a superar los objetivos de la etapa y, a su vez, pasan de sentirse desmotivados y desatendidos, a considerarse valorados y protagonistas de sus propios aprendizajes.

Un tema que ha generado discrepancias entre el profesorado es la selección de los alumnos para acceder al programa. Si bien en general no hay críticas hacia la adecuación de las características de los que han sido admitidos hasta el momento, algunos señalan que determinados alumnos ya no son propuestos a causa de su desmotivación y problemas de disciplina. Comentan que en los equipos educativos se ha extendido la idea de que el PDC puede ser una recompensa para aquellos alumnos que con dificultades de aprendizaje han mantenido un buen nivel de interés y motivación, dejando de proponer otros que no se ajustan a este perfil y que, sin embargo, pueden tener una mayor necesidad.

Entendemos que esta problemática obedece a dos razones fundamentales: por una parte, los orientadores no disponen de tiempo y de criterios claros y consensuados para la realización de evaluaciones psicopedagógicas objetivas y de utilidad, que sirvan tanto para la selección del alumnado como para el trabajo posterior del profesorado, en la individualización del programa base adaptado a las características de cada uno.

Por otra parte, el número de plazas disponibles y el número de candidatos son factores que determinan los propios criterios de selección: a mayor número de candidatos más se tiende a delimitar criterios, o en situaciones inversas, donde prevalecen los intereses de conseguir agrupamientos completos para poder mantener los programas concedidos a un mismo centro.

A todo esto, hay que añadir la unidireccionalidad en todo este proceso evaluativo ya que, como señalábamos anteriormente, en ningún momento se analizan las condiciones que han provocado el fracaso del alumnado y, por tanto, los criterios de selección están excesivamente centrados en sus dificultades, sin contemplarse los factores educativos que provocan dicha situación, cosa que afectaría positivamente en la práctica docente, tanto en la ESO como en el PDC.

Otro tema cuestionable son los mismos criterios que marca la normativa para acceder al PDC; nos referimos, concretamente, al criterio de edad. Parece obvio que es imprescindible tener una referencia cronológica, y la limitación que presenta la normativa obliga a tomar medidas específicas hacia aquellos alumnos que no pueden ser derivados al programa por este criterio. De cualquier manera, entendemos que se podrían plantear situaciones excepcionales –que no afectasen únicamente al alumnado que ya pertenece al programa de integración– que permitieran adelantar un año la entrada al PDC, evitando, en este caso, agrupaciones tipo “vía lenta” destinadas a alumnos con el perfil exigido en el PDC, pero que no cumplen con el requisito edad.

A modo de síntesis, y destacando los aspectos más significativos del seguimiento realizado al profesorado y a los tres grupos de diversificación del mismo centro, señalamos que:

- ✓ Tanto en las medidas ordinarias como en las extraordinarias de atención a la diversidad, es imprescindible un nivel formativo que posibilite al profesorado poder ofrecer una respuesta educativa adaptada a las demandas y características del alumnado. Evidentemente, no es menos imprescindible contar con los recursos necesarios para poder conseguir este propósito.
- ✓ Los dos colectivos coinciden en valorar satisfactoriamente el PDC, señalando como principales ventajas el reducido número de alumnos y profesores con los que hay que trabajar, propiciándose una relación más satisfactoria entre éstos.
- ✓ La globalización y el funcionamiento por ámbitos disciplinares, a pesar de ser una característica esencial del PDC, no es un hecho que se destaque de forma significativa. Concretamente entre el profesorado, atribuimos esta manifestación a un problema de desconocimiento y falta de formación específica sobre este tema.
- ✓ Ha posibilitado un aumento de la autoestima entre el alumnado, pasando éstos de fracasar en las aulas ordinarias a tener éxito y sentirse motivados en el PDC.

- ✓ Es necesaria una mayor definición a nivel de centro de los criterios de selección del alumnado y una mayor concreción en la elaboración de las evaluaciones psicopedagógicas, las cuales, además de analizar los aspectos propios del alumnado, también deberían contemplar las prácticas docentes que han recibido y de esta manera proponer intervenciones dirigidas en los dos sentidos.

4. PARA CONTINUAR PENSANDO EN ELLO...

Estamos de acuerdo con Marchesi y Martín (1998) cuando manifiestan que una enseñanza de calidad depende de la capacidad de dar una respuesta ajustada a todos y cada uno de los alumnos: “Por ello es fundamental garantizar los recursos, los apoyos y los programas de formación que hagan posible responder a la situación educativa de los alumnos que plantean más dificultades en sus aprendizajes. Sólo de esta manera se conseguirá que los progresos en la calidad de la enseñanza no se produzcan a costa de olvidar el objetivo de la equidad en educación” (Marchesi y Martín, 1998, 472).

En este sentido, para situarnos en el camino de la mejora de la práctica en las aulas pensamos que debería incidirse en una serie de líneas de investigación. Pero antes de detallarlas queremos insistir en la idea de que estos trabajos deben realizarse en colaboración *con* los centros y *desde* las necesidades de los docentes.

Las líneas que trazamos representan algunas bifurcaciones que no agotan la posibilidad de otras igualmente válidas para alcanzar la calidad tan deseada:

- ✓ Evaluar la trayectoria que sigue el alumnado una vez concluido el PDC. Creemos que hacer un seguimiento del recorrido de estos alumnos, finalizada la escolarización obligatoria, aportaría evidencias sobre los éxitos, así como sobre las dificultades y obstáculos del proceso seguido.
- ✓ Planificar estrategias de formación adaptadas a las necesidades de cada equipo educativo de diversificación, a partir de sus demandas y de los conflictos que éste plantea.
- ✓ Analizar qué medidas ordinarias de atención a la diversidad se proponen en los centros de secundaria y cómo se están llevando a cabo. Este análisis bien podría ser un punto de partida para establecer medidas preventivas de actuación y, a su vez, favorecer la implicación de todos los docentes en las medidas extraordinarias que se determinen a través del consenso.
- ✓ Indagar en las evaluaciones psicopedagógicas que realizan los equipos de orientación en los institutos, ya que éstas se conciben como un elemento clave en la selección del alumnado.

En síntesis, la atención a la diversidad –y las medidas que se han puesto en marcha para abordarla– en la educación secundaria obligatoria ha creado una gran incertidumbre entre los docentes. Sin duda, tema tan complejo merece una reflexión profunda y compartida entre todos los profesionales de la educación, como vía de mejora de la respuesta educativa para todo el alumnado.

Tema tan intrincado requiere replantear la práctica educativa y los objetivos que la sustentan, puesto que de acuerdo con Marchesi y Martín (1998, 220): “El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias”.

Tema tan complicado –gestionar la heterogeneidad presente en las aulas– precisa no sólo de la asunción de nuevos roles por parte del docente, sino de una implicación política e ideológica con repercusión en los planteamientos pedagógicos, en la línea a la que hace referencia Meirieu y que nosotros compartimos:

Ya no se trata sólo de democratizar el *acceso* a la escuela: hay que democratizar también el *éxito*, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su “darwinismo educativo” subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, “sólo los mejor adaptados sobreviven” y tienen éxito (Meirieu, 1998, 107-108).

Los aspectos claros y aquellos más oscuros que revelan los programas de diversificación curricular nos ubican, nuevamente, en otro camino, el de las diferencias individuales, aquellas que bajo el concepto de igualdad deberían contemplarse en el sistema educativo como un medio de enriquecer las actividades de aprendizaje y no como fenómeno de exclusión, como un medio, en definitiva, para mejorar la práctica docente.

REFERENCIAS

- FORTEZA FORTEZA, D.** (1998): “Medidas de atención a la diversidad en la ESO: los programas de diversificación curricular en le punto de mira”. En **PÉREZ PÉREZ, R. (Eds):** *Educación y Diversidad*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 563-574.
- JIMÉNEZ, P. e ILLÁN, N.** (1997): “La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria”. En **ILLÁN N. y GARCÍA, A. (Coors):** *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, pp. 37-50.
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E.** (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN, E. y MAURI, T.** (1996): “La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria”. En **MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coors):** *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori, pp. 13-36.
- MEIRIEU, Ph.** (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MEC** (1992). Decreto de currículo (Cajas Rojas). Madrid, MEC.
- MEC** (1995): *Los programas de diversificación*. Madrid, MEC.

- MEC** (1996). Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria. BOE, 3-V-1996.
- MUÑOZ, E.** (1995): La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 64-69.
- MUÑOZ, E. y MARUNY, L.** (1993): Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp. 11-14.
- ONRUBIA, J.** (1993): La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 12, pp. 45-50
- SÁEZ CARRERAS, J.** (1997): "Aproximación a la diversidad: algunas reflexiones". En **ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coors)**: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, pp. 37-50.
- SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J.L.** (1999): *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid, Alianza.
- SANTOS GUERRA, M.Á.** (1998): *Evaluar es comprender*. Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- TIRADO BAUSÀ, V.** (1999): La organización y el funcionamiento del centro docente: claves para una respuesta educativa diversificadora. En **MONEREO, C. y SOLER, I. (Coors)**: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza, pp. 99-112.