

## MODELOS ORGANIZATIVOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

*Xúlio Rodríguez López*

### INTRODUCCIÓN

A Lei Xeral de Educación de 4 de agosto de 1970 no seu preámbulo afirma que son obxectivos da educación entre outros: "facer partícipe da educación a toda a poboación española... ofertar a todos a igualdade de oportunidades educativas sen máis limitacións que a da capacidade para o estudo". Para conseguilo propon-se un sistema educativo común e continuo dende os 6 até os 14 anos que "se estruturará sobre a base dun réxime común e de rexímenes especiais para casos singulares e concretos (art. 9,b)

No proxecto para a Reforma do Ensino (MEC xuño, 1987) lemos: "a escola ha de ser... integradora para todos, sin discriminacións por razón de sexo, de orixe social ou de aptitude. Sin embargo, reclamar unha escola igualitaria non significa reclamar a uniformidade para todos os alumnos" (páx. 23). A Lei Xeral de educación de 1970 pretendéu eliminar o dobre sistema educativo que existía a partir dos 11 anos polas desigualdades que ofrecía. O proxecto de Reforma afirma que a dobre titulación: Graduado Escolar, Certificado de Escolaridade que se produce ao finalizar o E.X.B., xenera efectos discriminatórios e que é necesario introducir accións encamiñadas a corrixir as desigualdades ante a educación.

Para conseguir esa igualdade de oportunidades o sistema educativo, calquer sistema educativo, debe tomar en consideración o inxente número de diferéncias individuais na poboación estudiantil. A existencia de diferéncias entre as persoas é algo que sempre foi recoñecido. Platón na República propón que se asignen tarefas específicas a aquelas persoas que teñan especiais dotes para tales tarefas. Dando un gran salto no tempo, nos pedagogos da Escola Nova do s. XIX e principios do s. XX, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Decroly,... aparece unha clara tendéncia a manifestar o seu interese hacia unha educación individualizada, que se traduce en que os métodos e a práctica educativa, deben estar directamente relacionados cos intereses e aptitudes dos alumnos.

Os estudos realizados sobre as diferéncias individuais podemos clasifica-los, simplifi-

cando enormemente, en dúas grandes tendencias: a tendencia psicométrica dende principios de século até os anos 70, e a tendencia cognitiva, a partir dos anos 70.

As principais diferéncias que son obxecto de maior número de estudos son as diferéncias en relación á intelixencia e en relación á personalidade; e relacionadas coa intelixencia, as diferéncias entre clases sociais e étnicas. Desde diferentes concepcións da intelixencia e desde distintos posicionamentos sobre a personalidade, os estudos realizados para analizar as diferéncias individuais pretenden unha descripción da conducta humán, unha explicación do comportamento e unha predición. O pensamento fundamental que domina estas investigacións é o de que as diferéncias individuais poden ser obxecto de medida. Así se elabora un instrumento que se utiliza tanto para medir a intelixencia como para medir características da personalidade. Tal instrumento son os test. Mediante eles preténdese medir o grao de intelixencia ou os rasgos característicos, definitórios dunha persoa ou dun grupo de persoas coa finalidade de poder predecir cal vai ser o seu comportamento en distintas situacións. As diferéncias individuais veñen dadas pola variabilidade dos rasgos interindividuais. Cando agrupamos un conxunto de rasgos, de características temos un tipo no cal podemos incluír a todas aquelas persnas que na súa conducta observábel manifiestan os rasgos que constitúen o tipo (Sheldon, Le Senne, Kretschmer son exemplos típicos) ou os factores que definen e explican o seu comportamento intelixente.

Tales estudos das diferéncias individuais permíten-nos, na práctica educativa, introducir cambios, modificacións, técnicas axeitadas a esas diferéncias individuais. Tales coñecementos, na práctica educativa, permiten formular predicións de cómo se comportarán distintas persoas cando introducimos modificacións nunha situación educativa e podemos, xa que logo, manipular certas variábeis para conseguir os fins desexados e para eliminar consecucións non queridas. Tal proceder leva consigo que "o papel do ensinante é a conformidade pasiva coas recomendacións prácticas dos teóricos e investigadores da educación. Non se considera que os docentes sexan profesionalmente responsábeis da elaboración de decisións e xuízos nesta materia, senón unicamente da eficacia coa que implantan as decisións acerca de como millorar a práctica educativa, propostas polos teóricos fundándose no seu coñecemento científico" (CARR, W.; KEMMIS, S., 1988, p. 86).

A partir da década dos 70 co desenrolo da psicoloxía cognitiva fai-se fincapé no estudio dos procesos máis ca no estudio da conducta observábel. O comportamento observábel, a conducta manifesta é o reflexo de procesos internos, subxetivos, de procesamento de información. Manifestacións externas de comportamentos semellantes respontan a procesos internos ben diferentes, do mesmo xeito que procesos e intencións semellantes provocan comportamentos externos distintos.

Os plantexamentos da psicoloxía cognitiva e de procesamento de información postulan que a organización das estruturas cognitivas é un proceso progresivo e gradual polo que corpos de coñecementos lóxicamente organizados se asimilan, pouco a pouco, relacionándose significativamente cos coñecementos existentes nesa estrutura que á súa vez queda modificada para a adquisición de novos coñecementos, pero non só se adquiren coñecementos, senón que nesa adquisición desenrólan-se estratéxias de procesamento de información, atívan-se procesos cognitivos (daí a gran importancia dos contidos no ensino, xa non tanto como valor cultural, que sí o teñen, senón como instrumento de desenrolo das estruturas cognitivas e sobre todo de desenrolo de procesos e de desenrolo de estratéxias axeitas para procesar, organizar, transferir e utilizar información).

Ante un mesmo feito, ante unha mesma situación, ante unha mesma información, distintos alumnos desenrolan procesos cognitivos diferentes, usan distintas e diversas estratexias para procesar, organizar e utilizar as informacións. Os estudos das diferencias individuais, desde esta perspectiva, céntran-se en cómo distintos alumnos captan de forma distinta as demandas de aprendizaxe; en cómo distintos alumnos posúen na súa estrutura cognitiva elementos relevantes ou non, dispoñíbeis ou non, para unhas determinadas adquisicións; en cómo seleccionan, modifican, estruturan, organizan de diferentes modos, a información, en cómo diferentes alumnos poñen en xogo diferentes maneiras e estratexias para procesar información, en cómo unha mesma información provoca diferentes procesos cognitivos.

De cara ao ensino as diferencias individuais relevantes son múltiples: a intelixencia, as actitudes, os coñecementos previos, a organización e estruturación dos mesmos, as estratexias para procesar información, as características da personalidade, etc.

### ALGÚNS MODELOS

Os sistemas educativos institucionalizados tiveron sempre en contas diferencias individuais, aínda que na maioría dos casos as diferencias ás que atenderon e atenden, son, fundamentalmente, as de intelixencia e aptitude ou a "capacidade para estudar" como se di na Lei Xeral de Educación de 1970; esas diferencias, ademais sempre foron tratadas con diversas metodoloxías ou mellor con distintas organizacións institucionalizadas dos sistemas educativos.

Algunhas desas organizacións institucionais expóñen-se a continuación, seguindo os modelos de GLASSER (1977) en *Adaptative Education: individual diversity and learning*, ao mesmo tempo que faremos referencia ao sistema educativo español e á súa organización.

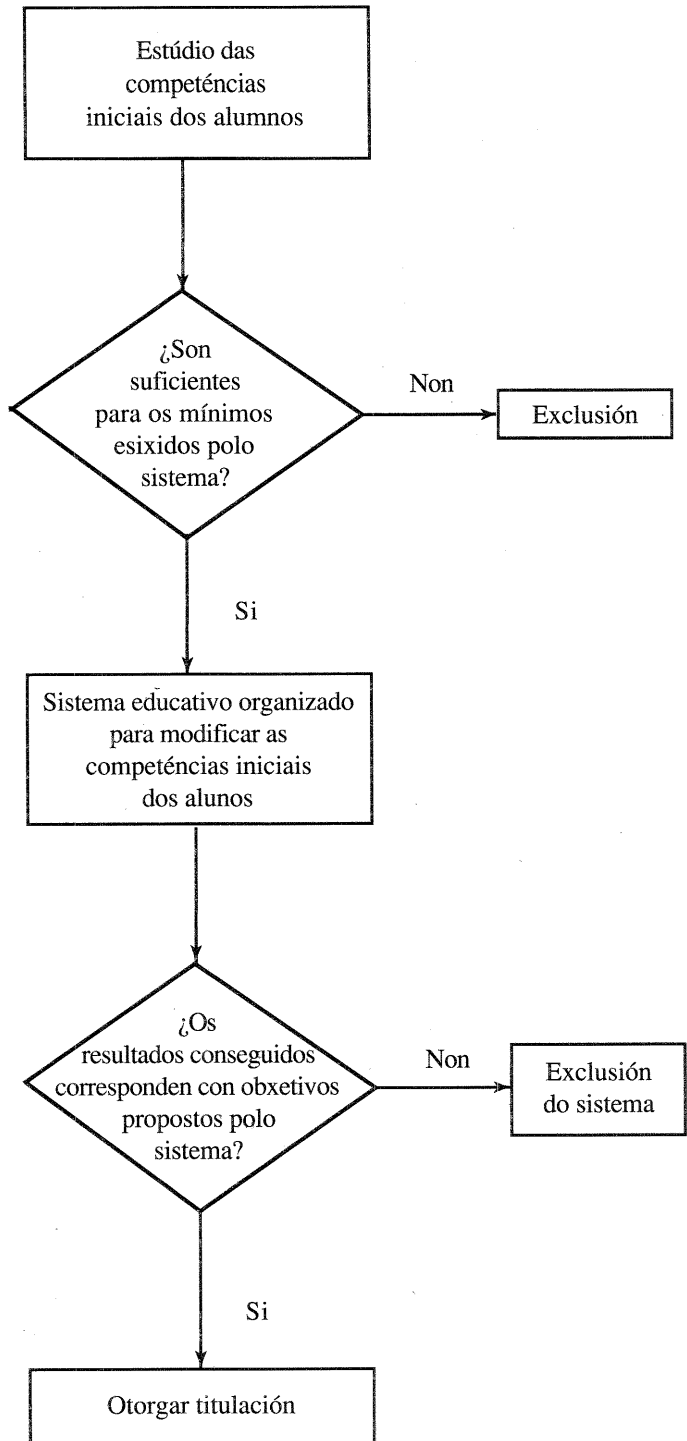
### MODELO SELECTIVO

(Gráfico páxina seguinte) O modelo selectivo responde á organización do sistema educativo mentras a educación primaria e básica non é obrigatória de facto e é utilizado o sistema para que a él asistan os fillos das clases "máis cultas" e poderosas. Responde tamén á organización do sistema educativo nos niveis non obrigatórios.

O seu fundamento responde á concepción do sistema educativo como un sistema que ten por finalidade transmitir unha serie de coñecementos que non se discuten, que son necesarios para obter un posto de certa consideración social, na sociedade, que eses coñecementos non son un ben común, senón privilexio duns poucos, daqueles que, desde a perspectiva do sistema, teñen as capacidades suficientes para adquirir eses coñecementos. A todos aqueles que carecen da competencia inicial necesaria para conseguir o éxito ante as esixencias do programa, néga-se-lles a entrada no sistema, quedan excluídos do proceso educativo. Para aqueles que entran no sistema éste organízase de forma que si consiguen o nivel de competencia esixido, si se acomodan ao sistema e as súas demandas, otórgase-lles a titulación, a acreditación que oficialmente certifica que saben. O ensino non se considera un servizo público.

E o sistema que xuridicamente funciona en España antes da Lei de Instrucción Pública de 21 de xullo de 1838 na que, por primeira vez, se declara a obligatoriedade do ensino primario. Tal obligatoriedade é declarada de novo pola Lei Moyano de 1857 no seu artigo primeiro. A pesar de tal declaración, no 1877, corenta anos despois de declarada a obligatoriedade do ensino primario, dos 18 millóns de españois non saben ler nin escribir 12 millóns, é dicir, o 66% da poboación do país era analfabeta (IVONNE TURIN, *La escuela y la enseñanza en España*, Aguilar). En febreiro de 1969 o Libro Blanco afirmaba que o déficit de postos escolares era, a 1 de xaneiro de 1968, de 414.124.

GRÁFICO I



Este modelo de atención as diferéncias individuais, mantén-se aínda na actual organización, do sistema educativo nos niveis non obrigatórios, como xa apuntamos máis arriba. Así quen ao finalizar o E.X.B. non obteñen o Graduado Escolar non poden entrar no nivel superior: o BUP. Para a entrada na Universidade é preciso superar unha proba de selectividade. Quen non consiguen o Graduado Escolar ou quen non superan as probas de selectividade considérase que non teñen as aptitudes, as capacidades suficientes para poder encarar con éxito os estudos de Bachillerato ou os estudos universitarios, e neste último caso, ao menos temporalmente, quedan fora do sistema até que demostren que posúen as competencias mínimas esixidas.

## MODELO TEMPORAL

Cando o ensino se fai obrigatorio para todos, ao menos durante o período de idade no que é obrigatorio o modelo selectivo non serve, aínda que continue utilizándose nos niveis non obrigatórios. Pon-se en funcionamento, entón, o modelo temporal que consiste na exposición dos mesmos contidos a uns determinados alumnos durante máis tempo. O esquema é o seguinte. (Gráfico 2. Páxina 170).

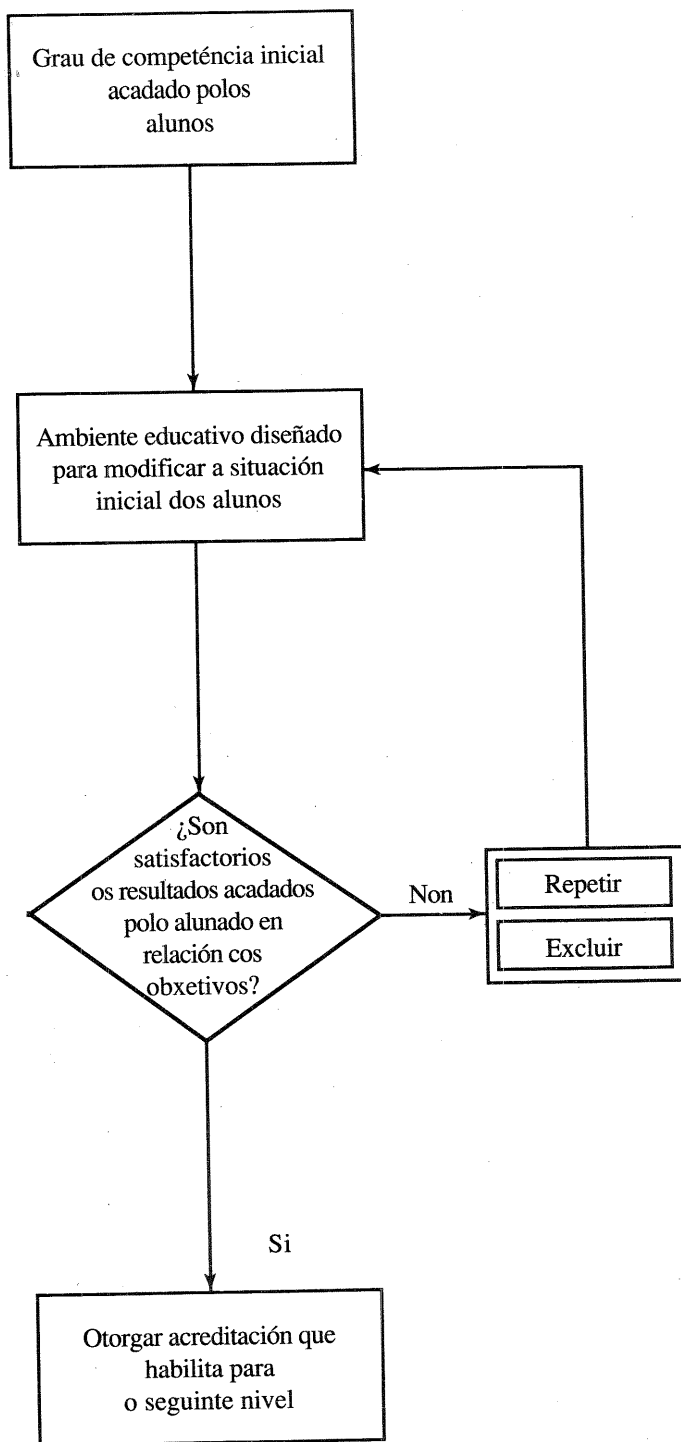
Neste modelo, coma no anterior, o currículo é invariábel. Existen uns obxetivos e uns contidos mínimos, unha educación básica, común que todos os alumnos deben adquirir para ser membros da sociedade, para poder integrar-se nela. Esa formación básica é obrigatoria, en principio, para todos.

Neste plantexamento pénsase que as diferéncias relevantes para a educación están na rapidez coa que os alumnos aprenden: son diferéncias de ritmo de aprendizaxe. Existen alumnos que no período de tempo mínimo establecido, son capaces de conseguir os obxetivos propostos, de adquirir esa cultura básica, e existen alumnos que para acadar eses mesmos obxetivos e contidos necesitan máis tempo do previsto porque son máis lentos ca outros compañeiros, polo que necesitan unha maior exposición temporal aos mesmos contidos; necesitan, porque son máis lentos, máis tempo para aprender o mesmo.

A nivel de estratexias de ensino este plantexamento é o que está presente nos programas de "ensino programado lineal" de Skinner, nos que diferentes alumnos recorren exactamente o mesmo camiño pero en tempos distintos, con diferentes ritmos.

A nivel de organización do sistema educativo, este modelo de atención ás diferéncias individuais é o que está en funcionamento no ensino obrigatorio normalizado en España. Ao longo do E.X.B. o alumno pode repetir curso dúas veces, pode permanecer no ensino obrigatorio dous anos máis do que se considera "normal": ou ben ao final de calquera dos ciclos: inicial e medio, ou en calquera dos cursos da segunda etapa: 6º, 7º, 8º. Despois o alumno é excluído do sistema si non alcanza os mínimos unha vez que permaneceu dous anos máis no sistema obrigatorio. O mesmo modelo de atención ás diferéncias individuais funciona tamén nos niveis de ensino non obrigatorio: no ensino medio e no ensino superior. No ensino medio o alumno dispón de 6 anos académicos, a nivel de B.U.P., para realizar os tres cursos dos que oficialmente consta. Iso implica que, en principio dispón de dous anos por curso académico, anque legalmente pode estar, por exemplo máis tempo nun curso calquera sempre que na totalidade non supere os seis anos de permanencia para rematar o Bachillerato. Para realizar o Curso de Orientación Universitaria o alumno dispón de 3 anos, ao cabo dos cales sería excluído do sistema. Na Universidade o alumno dispón de 6 convocatorias, máis a convocatoria de gracia (total sete) por asignatura, sempre que no primeiro curso obteña ao menos un aprobado en algunha asignatura ou materia.

GRÁFICO II



En resumen, para o ensino primario que consta de 8 cursos, o alumno dispón de 10 como máximo (dous máis), para estudos de Bachillerato dispón de seis (tres máis), sendo o mínimo tres, para o C.O.U. dispón de dous máis do mínimo establecido (un) e para o ensino universitario dispón de sete convocatorias por asignatura (anos incontábeis). Así vemos que a medida que se ascende no sistema educativo considérase que as aprendizaxes son máis complexas, máis difíciles, e que os alumnos máis lentos necesitan maior cantidade de tempo para adquirir as competencias mínimas do correspondente nivel, e así se vai aumentando o tempo durante o cal os alumnos máis lentos poden permanecer nun mesmo nivel. Estes alumnos, dado que son máis lentos, menos rápidos, necesitan máis tempo para conseguir os mesmos coñecementos que os máis rápidos conseguen en menos tempo. Está claro que non se pode recorrer o mesmo espazo no mesmo tempo a distintas velocidades. Esta organización de aumentar o tempo para os máis lentos, a medida que se ascende no sistema, implica tamén unha diferente consideración social dos diferentes niveis educativos, ou é a manifestación desa valoración social. Esa valoración social aumenta según se ascende nos sucesivos niveis do sistema. Como son máis difíciles, quen consegue supera-los ten máis mérito.

## MODELO COMPENSATORIO

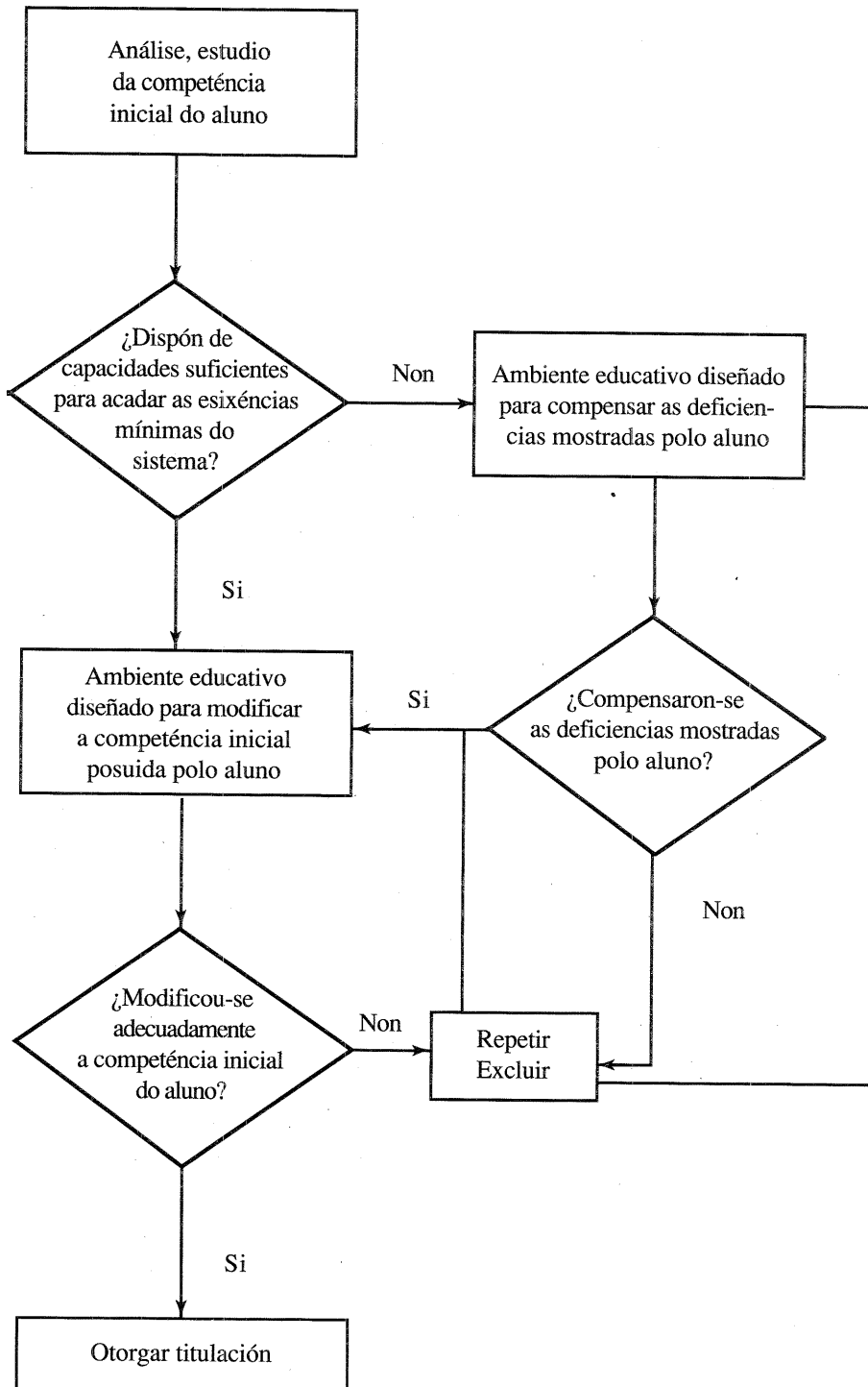
Outro modelo de organización do sistema educativo para atender as diferencias individuais é o ensino compensatorio. O seu funcionamento móstrase no gráfico da seguinte páxina.

Esta organización do sistema educativo en España ten a súa máxima expresión no artigo 49 da Lei Xeral de Educación de 1970 que no apartado 1 dice textualmente: "A educación especial terá como finalidade preparar, mediante o tratamento educativo adecuado, a todos os deficientes e inadaptados para unha incorporación á vida social..." e no artigo 51 dice que "se fomentará o establecemento de unidades de educación especial nos Centros docentes de réxime ordinario".

Tal modelo de atención ás diferencias individuais non é novo. Téñense deseñado moitos programas para os chamados "culturalmente desprovistos", para os "social e culturalmente en desventaxa", para os "marxinados", etc. Os programas educativos establecidos para eses "marxinados", coñécense como programas de "intervención educativa" ou de "educación compensatoria". Trátase sempre de modelos correctivos, no sentido de corrixir as deficiencias, as lagoas que os nenos, (algúns nenos), teñen ou manifestan para poder enfrontar con éxito as esixencias posteriores de aprendizaxe escolar. Entre eles poden citarse os de adestramento "temprano". Todos eles baséanse na premisa de que o fracaso dos "marxinados" pode evitarse mediante a utilización de experiencias axeitadas na idade preescolar ou nos primeiros momentos da escolarización. Tamén os modelos de especialización ou modelos "remediais" que pretenden determinar a dificultade, deficiencia que o alumno posúe e actuar sobre a mesma para corrixila. Trátase de identificar problemas específicos e de deseñar programas para actuar sobre os mesmos.

A literatura ao respecto da eficacia de tais programas non é demasiado optimista senón máis ben todo o contrario, así lemos: "son casi un fracaso completo", "o personal destes programas está desmoralizado", "as expectativas optimistas que caracterizaron os esforzos iniciais cederon o lugar á impaciencia, á sobriedade e a un certo grao de pesimismo" (ESON, 1973).

GRÁFICO III



O problema non parece ser simplemente pedagógico-didáctico, trátase máis ben dun problema social no sentido de que as institucións escolares están orientadas a manter a estrutura social e económica. Non se trata, en moitos casos, de deficiencias na función cognoscitiva, na linguaxe, nin nos patróns de motivación; non se trata de carencias nin de deficiencias; xa non se pode continuar considerando aos probres como "naturalmente" ineptos, perezosos, torpes, faltos de vocabulario, de aptitudes e de actitudes. Tráta-se de problemas de aculturación, de problemas de conflito cultural, de que "a escola mesma contribúe a certas dificultades de aprendizaxe", "a explicación das diferencias no rendimento debe buscar-se no conflito entre o contido da aprendizaxe social e o do currículo" (TABA, 1980), é dicer, trátase dun problema de familiaridade, de significatividade do contido do currículo oficial que está en continuidade coa aprendizaxe social dalgúns nenos, pero en discontinuidade coa aprendizaxe social doutros.

Na organización do actual sistema educativo, a educación especial, como sistema paralelo funcionando nos Centros docentes ordinarios, está absorbendo unha boa parte das enerxías dos profesores de educación especial, enerxías que están sendo adicadas a identificar deficiencias ou dificultades na aprendizaxe dos contidos que a escola transmite, e en elaborar deseños para contrarrestar tales deficiencias. Tales esforzos non están sendo rentábeis porque, unha vez máis, trátase de problemas de conflito social, de problemas de aculturación.

Con todo o que acabamos de afirmar non estamos a defender a supresión da educación especial como organización integrada no sistema educativo ordinario para atender diferencias individuais en alumnos con necesidades específicas. So queremos indicar que a función da educación especial non é a de contrarrestar deficiencias detectadas dende a perspectiva da escola, dende as "normas escolares de clase", dende aspectos do currículo escolar que son claraamente discriminatórios a favor dos que proceden de grupos sociais culturalmente próximos á cultura impartida pola escola.

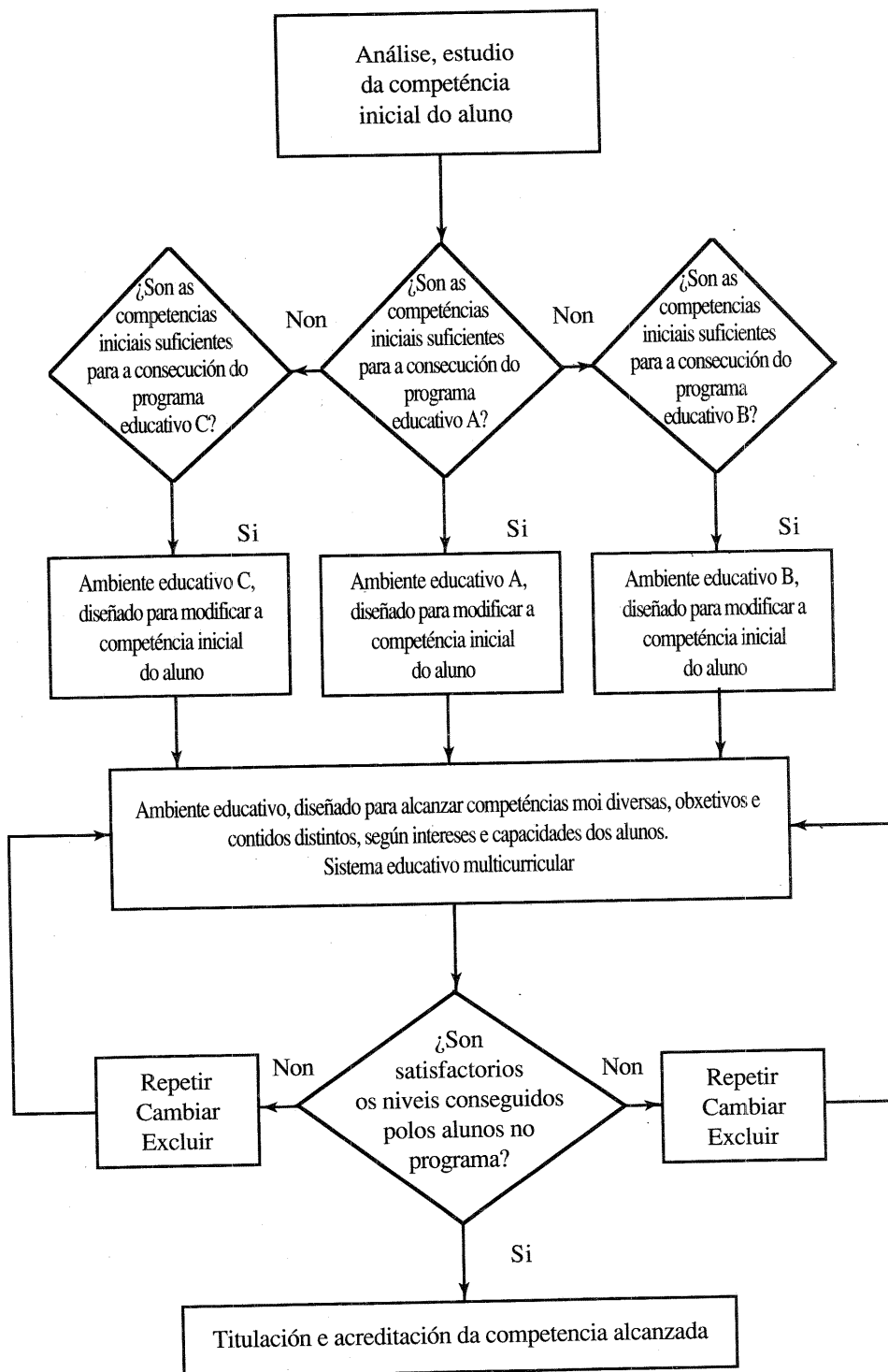
## INDIVIDUALIZACIÓN DO CURRÍCULO

(Gráfico IV da páxina seguinte). Este modelo de atención ás diferencias individuais consiste basicamente en deseñar diferentes curricula para distintos alumnos. Supon-se que todo alumno está dotado dunhas competencias, dunhas capacidades, que posúe uns intereses e unhas motivacións que son suficientes para acadar uns determinados obxectivos, coñecementos, habilidades ou destrezas. O importante é o propio de cada neno, o que o diferencia dos demais, o que cada ún é capaz de conseguir, e unha vez determinado isto elaborar o deseño máis axeitado ás súas capacidades, intereses e motivacións.

Este modelo de individualización surxe como consecuencia da filosofía educativa da Escola Nova ou Escola Activa. Surxe como un movemento progresista e progresivo, anque non sempre o sexa.

A Escola Nova propugna, entre outras cousas, respetar e desenrolar a personalidade do neno, respetar ao máximo os intereses, as apetencias, a espontaneidade e a liberdade individual. Convertir ao neno no "rei da escola", pasar do "maxistrocentrismo" ao "puerocentrismo". Non haberá aprendizaxes efectivos sinón se parte dalgunha necesidade, dalgún interese do neno, de xeito tal que esas necesidades son o punto de partida para a elaboración dos programas, dos curricula, como se diría hoxe. Respetar os intereses, as apetencias do neno significa respetar a súa liberdade. "E esencial que o neno poida emprender as súas búsquedas, as súas investigacións con completa liberdade" (PALACIOS, 78, p. 31).

GRÁFICO IV



A "escola laboratorio" de Dewey en Chicago, centrada nos intereses de cada idade, a "Case dei Bambini" de María Montessori en Italia, o programa dos Centros de Interés de Ovidio Decroly en Bélxica, son exemplos máis que suficientes, mesmo polo seu título, para dámonos unha idea da importancia do neno como centro de todo o que facer educativo. Así o interese dos nenos, de cada neno, convírtese no motor do coñecemento, "na pedra angular da Escola Activa" (FERRIERE, La Escuela Activa, 71, p. 30). A escola de NEILL en Sunnerhill e as Escolas libertarias de Hamburgo son o máximo exponente deste tipo de atención ás diferéncias individuais.

Imos diferenciar dous submodelos dentro deste: o do currículo aberto, opcional, e o do currículo con varios niveis de esixencia.

O modelo de individualización a traveso dun currículo aberto consiste en que aos alumnos se lles ofrezan múltiples opcións, de xeito que cada un opte por aquelas que máis se axecitan aos seus intereses, ás súas necesidades, ás súas apetencias, ás súas capacidades e aptitudes. Este modelo de atención ás diferéncias individuais en base a ofertar distintas oportunidades para que cada quen se elabore o seu propio currículo, un currículo coerente coas súas aspiracións e apetencias, un currículo á súa medida, que en principio, pode parecer progresivo, no non é tanto si consideramos: primeiro, que na práctica, cando este sistema se establece a opcionalidade que se oferta depende, basicamente, dos gustos e apetencias e do que saben facer os profesores, non dos intereses dos alumnos, co que as posibilidades de elección por parte dos alumnos, son distintas en cada centro; segundo, que os intereses, as apetencias, as necesidades e aspiracións non son algo "natural", senón que dependen do entorno socio-cultural, das expectativas que se van paulatinamente creando, das posibilidades económicas da familia, etc. Créan-se socialmente. Para os fillos dos profesores da Universidade seguro que as súas apetencias, expectativas, necesidades e intereses están nunha carreira universitaria, (e iso non é malo), sin embargo, non podemos dicir o mesmo para todos os fillos dos labregos, mariñeiros e asalariados e/ou parados (e iso non é bo).

Como os intereses e apetencias se crean socialmente, isto provoca que as demandas e as eleccións que fan os alumnos se expliquen millor polas expectativas de futuro. Quen proceden de clases sociais cujas expectativas son claras para unha determinada carreira, para un determinado tipo de estudos, para un determinado oficio, elixen en función desas expectativas; quen proceden de clases sociais que non teñen nada claro o seu futuro, elixen en función da facilidade, da comodidade, do menor esforzo esixido. E dicir, a individualización a traveso dun currículo optativo pode aumentar as diferéncias coa agravante de que ese aumento sería explicábel dende a responsabilidade do alumno que se equivocou nas súas eleccións, non da escola nin do que a escola oferta.

Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA "elexir pode ser o problema dunha pequena minoría que tendo todas as posibilidades ao seu alcance, non saiba por cal delas decidir-se; tamén pode ser o pequeno problema dunha maioría, que tendo, basicamente, determinado o seu futuro, deba retocar os últimos detalles: haberá quen non saiba se quere ser ciruxano ou xuíz, abogado do Estado ou Inspector de Facenda; haberá tamén quen dude en converter-se en secretaria ou dependente, en albañil ou obreiro metalúrxico, pero seguro que naide desfolia a margarida para preguntar-lle si o seu é a toga negra ou o mono azul, o despacho enmoquetado ou o taller".

"Toda a fraseoloxía sobre a "liberdade de elexir" provén da confusión, sistemática-inconsciente nuns e deliberada noutros, entre a división funcional do traballo e a súa división xerárquica. Fálase e fálase de elexir como si se tratara de que cada un decide si prefiere

adicar-se á menciña ou á construción de estradas, cando realmente o que está en xogo é si será médico, enfermeira ou mozo de hospital, tres maneiras de adicar-se á menciña...., pero quen elixe taller de metal fronte a matemáticas, ou tecnoloxía sanitaria fronte a bioloxía non está sinalando as súas preferencias, senón apuntando hacia lugares distintos na división xe-rárquica do traballo" (ENGUIA, 87, pp. 125-126). En definitiva, as eleccións dos alumnos non dependen das ofertas que se lles presenten, senón doutros elementos, de forma que os alumnos procedentes das clases medias e altas elixen materias académicas, materias que teñen valor social e cultural no mercado da escola, materias que abren portas nos seguintes esca-lóns, e quen proceden das clases desfavorecidas elixen materias de tipo taller, materias que non teñen valor nin consideración social, materias que non teñen valor cultura nese mesmo mercado escolar. Os primeiros elixen opcións que lles van a permitir encarar con máis prob-abilidades de éxito estudos superiores e os segundos optan por alternativas que levan implí-cita a renúncia a eses estudos superiores. A división que se producía con un currículo común, idéntico para todos e que se explicaba por falta de capacidades e de aptitudes, por falta de competencias dalgúns, prodúce-se agora tamén, soio que se cambia a razón da divi-sión, agora a división explíca-se porque cada un é responsábel das súas propias decisións. No fondo a mesma razón soio que cun matiz diferente. A explicación está sempre na persona discriminada negativamente ou porque carece de aptitudes ou porque é un irresponsábel, e mentras tanto obvian-se, ocultan-se, non se fan entrar en xogo as auténticas razóns: as op-cións veñen determinadas pola orixe social e cultural da familia, polas posibilidades econó-micas, polas expectativas de futuro, que paulatinamente, se foron creando nos alumnos, polas motivacións ou ausencia das mesmas para o estudo, creadas socialmente, pola inadecuación de moitos dos elementos do currículo. Pero así convírte-se en responsabilidade individual o que é exclusivamente un problema social.

O modelo de individualización dos currículos con varios niveis de esixencia para distin-tos nenos consiste en ofertar aos alumnos diferentes graus de esixencia: un máximo, un inter-médio e un mínimo. Como experiencia deste tipo de atención ás diferencias individuais pode citar-se o PLAN DALTON de HELEN PARKHURST. Nél reconece-se-lle liberdade ao alumno e pon-se en condicións de ser responsábel, de elixir responsábelmente e de que poida proseguir os seus estudos polo seu camiño. Preténdese que o alumno avance ao seu ritmo e que elixa, según as súas apetencias, intereses e necesidades, e que adique ás diferentes áreas do currículo o tempo que quiera, sin que iso siñifique xa unha especialización, de xeito que as eleccións do alumno non poidan pechar o camiño para o desenrolo de outras aptitudes.

No PLAN DALTON o currículo organízase así: as distintas materias do programa di-señan-se en tres graus de extensión: máximo, médio e mínimo. O alumno elixe en cada maté-rial aquel programa para o que se considera máis capacitado de xeito que nunha materia pode elixir o programa máximo e noutra o mínimo. Ademais o programa é flexíbel e así un alumno pode cambiar o programa inicialmente elixido por outro si se da conta de que a súa primeira elección foi equivocada.

Cada materia trabállase nunha aula-laboratorio e nela poden estar distintos alumnos, en diferentes momentos. O neno elixe o que quere facer nun determinado momento e diríxese a aula-laboratorio correspondente na que atopará ao profesor e o material necesario para reali-zar o seu traballo. Para evitar a especialización os alumnos non poden iniciar o traballo co-rrespondente a un mes calquera mentras non teñan rematado o traballo elixido en todas as materias do programa correspondente ao mes anterior.

No funcionamento normal do sistema educativo e nos distintos grupos de alumnos, tanto a nivel de E.X.B. como no Ensino Medio e no Superior, existe unha certa individualización

en base a diferentes niveis de esixéncia. En calquer grupo de alumnos, e a calquer nivel do sistema educativo, partindo dun mesmo currículo na teoría, prodúcese na práctica unha atención individualizada con esixéncias distintas. De feito na avaliación otórganse calificacións que van dende o insuficiente ou suspenso até o sobresaliente, pasando por unha serie de graus intermedios (suficiente-aprobado, ben, notábel), graus que significan distintos niveis de consecución dos obxetivos e dos coñecementos que constitúen ese currículo común. Dito doutro xeito: na práctica esixénse distintos niveis para diferentes alumnos, ou mellor na práctica esixénse diferentes currícula.

Pode obxetar-se que o currículo continua sendo o mesmo, pero con distintos graus de profundidade. Na práctica iso non é real: o alumno que non responde a todas as cuestións que se lle plantexan na avaliación, o alumno que deixa en branco cuestións referidas a un determinado tema do programa, en comparación co alumno que as resposta todas non responde ao mesmo currículo co seu compañeiro. Na práctica esixen-se currículas diferentes que teñen distintas calificacións.

Isto sucede, tanto si o ensino se organiza en grupos homoxéneos como si se fai en grupos heteroxéneos, tanto si se organizan distintos grupos en distintos niveis de esixéncia nun determinado curso ou en todos, como si organizan por áreas de coñecemento. E dicer, en calquer Centro poden agruparse os alumnos ao azar ou por orde alfabético: iso orixina grupos heteroxéneos, pero poden agrupar-se tamén, según manifesten retrasos, resultados normais ou capaces de maior profundización. Esta última organización pode, a súa vez, ser en grupos fundamentalmente estabéis en todas as materias/áreas de coñecemento ou variabeis de materia a materia. Isto orixina grupos homoxéneos en cada curso e/ou en cada área de coñecemento. Poden ademais presentar a suficiente flexibilidade como para poder cambiar de grupo hacia "arriba" ou hacia "abaixo" (nóten-se as comillas que a propósito se colocan en palabras que implican xerarquía). Este tipo de agrupamento de alumnos faise, normalmente, en base aos resultados conseguidos nos cursos anteriores, polo que as calificacións previas son o criterio fundamental para o agrupamento.

Nos grupos heteroxéneos o profesor ve-se obrigado a diversificar o seu programa para atender aos diferentes alumnos do grupo. Nos grupos homoxéneos o profesor ten o mesmo programa para o grupo, pero si imparte docéncia a varios grupos ve-se na obriga de preparar un programa máximo, un programa medio e un programa mínimo. Nun caso e nos outros o currículo é distinto, ou porque os obxetivos son diferentes, ou porque os contidos varían en cantidade e/ou en profundidade, ou porque hai actividades básicas e de ampliación, ou por todas esas cousas ao mesmo tempo. As pautas de individualización nos grupos heteroxéneos convirten-se en pautas colectivas nos grupos homoxéneos, simplemente porque é imposible recorrer o mesmo camiño (o mesmo currículo) con velocidades diferentes no mesmo tempo.

Este modelo de atención ás diferéncias individuais parte do suposto de que os alumnos teñen capacidades distintas, intereses diversos, motivacións diferentes, como xa dixemos, e conduce a unha estratificación xerarquica dos alumnos en "bos", "normais" e "malos", tanto nos grupos heteroxéneos coma nos grupos homoxéneos, coa agravante, no último caso, do cumprimento da profecía da autorrealización: as expectativas que directa ou indirectamente se manifestan, son captadas polos alumnos; saben que son identificados como "listos", como "privilexiados", como "intelixentes" ou saben que son identificados como "tontos", como "vagos", como "incapaces" e responden a esas expectativas e as esixéncias distintas que a uns e a outros se lles piden.

## INTERACI3N APTITUDE TRATAMENTO

(Gráfico V da páxina seguinte). Neste modelo de atención ás diferéncias individuais o currículo é o mesmo para todos os alumnos. Supon-se que, excepto casos especiais e patolóxicos, os alumnos dispoñen das competencias, capacidades e aptitudes suficientes para acadar os obxectivos do programa de estudos, anque se reconece que existen diferéncias individuais entre uns e outros alumnos. Esas diferéncias deben ser tidas en consideración e deben ser atendidas a traveso de procedimentos, técnicas, metodoloxías, tratamentos didácticos distintos. As diferéncias que se consideran fundamentais entre uns alumnos e outros son as diferéncias de capacidade ou aptitude.

Entre os alumnos existen capacidades distintas, aptitudes diferentes que esixen tratamentos didácticos distintos.

A psicoloxía experimental (SKINNER) estuda os efectos do ambiente, de estímulos diversos e concretos no comportamento das persoas. As condutas son efectos dos estímulos que as provocan, sin ter en conta as características diferénciais das persoas ás que afectan eses estímulos, sin ter en conta as capacidades e aptitudes dos que reciben eses estímulos. O esquema básico é o seguinte: E--R no que "R" é o comportamento que se explica en función do estímulo "E".

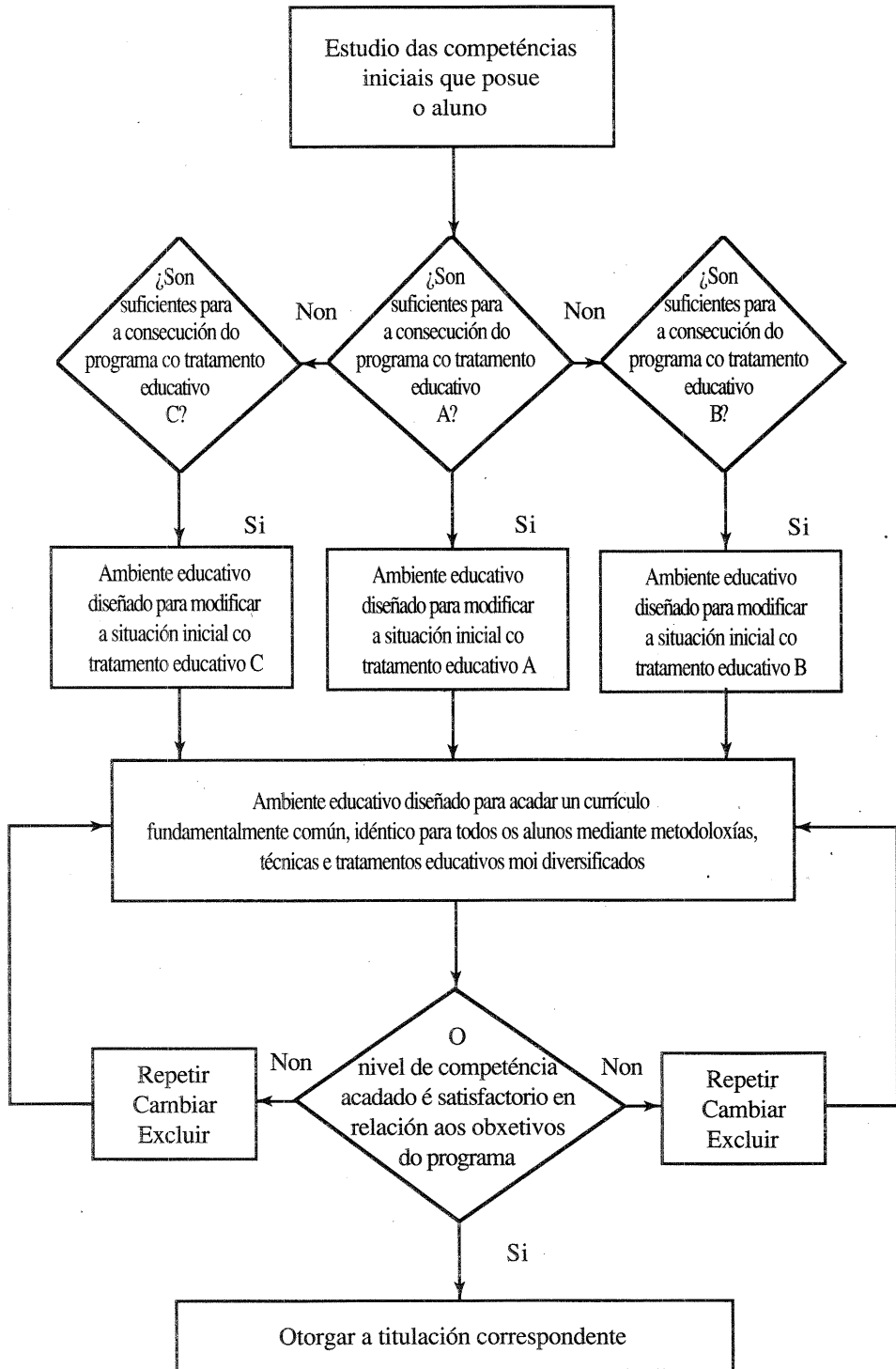
A psicoloxía diferencial, guiada por investigacións correlacionais, céntra-se na investigación de cómo as características diferénciais, as aptitudes individuais e as diferéncias de aptitudes entre as persoas inciden nos comportamentos, nas condutas das persoas que teñen esas capacidades olvidando o influxo de distintos estímulos e de diferentes ambientes. O esquema básico é: A--R no que "R" é tamén o comportamento, a conduta das persoas e "A" son as aptitudes. Neste esquema explicativo o comportamento, a conduta explíca-se en función das aptitudes das persoas. No esquema anterior, recordemos o comportamento explicábase en función dos estímulos. Antes non se tiñan en conta as aptitudes, agora non se consideran os estímulos.

Tanto nun modelo explicativo como no outro péca-se dun reduccionismo grande. A conduta explíca-se exclusivamente en función dunha variábel: no primeiro a variábel independente é o estímulo, no segundo a variábel independente é a aptitude. A variábel dependente: o comportamento das persoas nun e no outro modelo explíca-se en función dunha única variábel. A iso chámase-lle, cando menos reduccionismo, máxime en ciencias sociais.

Aplicar estes modelos explicativos do campo da Psicoloxía, levar á educación e ao ensino estas concepcións psicolóxicas conduciu-nos a que a partir do esquema explicativo "E"--"R" no ensino se adicasen enormes esforzos á búsqueda dos mellores estímulos, dos ambientes máis idóneos, dos tratamentos didácticos máis axeitados para provocar as respostas, os comportamentos esperados no ensino. Dito de xeito simple, a aplicación e traslación deste modelo ao campo da educación conduciu a que se gastasen enormes esforzos e investigacións na búsqueda dos tratamentos didácticos, das técnicas de ensino, das metodoloxías máis axeitadas en orden á consecución dos obxectivos de ensino aprendizaxe, á consecución duns comportamentos que en términos educativos son os resultados, os comportamentos observables do alumno despois de pasar por un proceso de ensino. O rendimento dos alumnos explíca-se en función do tratamento didáctico, da metodoloxía utilizada. O tratamento didáctico é o estímulo "E" e os resultados conseguidos son "R", a conduta observábel final.

Aplicar ao ensino o esquema "A--R" (aptitudes-comportamento) levou a que no ensino se busca-se, fundamentalmente a traveso de test de intelixencia, a aquelas persoas que polas

GRÁFICO V



suas aptitudes tiñan mais posibilidades de conseguir bos resultados no proceso de ensino aprendizaxe, bos resultados académicos, independentemente das influencias que nesas aptitudes poidesen exercer os tratamentos didácticos, os estímulos. Os rendimentos dos alumnos no ensino explican-se polas aptitudes que os alumnos teñen. Quen obteñen rendimentos satisfactorios é porque dispoñen de aptitudes, de capacidades, quen obteñen malos resultados é porque carecen desas aptitudes e carecen das capacidades suficientes para conseguir os rendimentos mínimos esixíbeis (recórde-se o método selectivo, cando o ensino non é obligatorio).

Cronbach en 1957 pretende aunar os dous puntos de vista. Para explicar "R", para explicar o comportamento das persoas hai que ter en conta tanto as situacións, o ambiente, os estímulos, "E" como as características diferenciais, as aptitudes, as capacidades "A" e a interacción entre elas. O comportamento das persoas, a conducta "R" é función da interacción entre os estímulos "E" e as aptitudes "A". As persoas compórtanse dunha determinada maneira porque uns estímulos concretos actúan sobre unhas determinadas aptitudes e esa interacción surxe un comportamento. Así se pode explicar que os mesmos estímulos provocan comportamentos distintos en diferentes suxectos porque estes teñen aptitudes diferentes. A conducta explícase pola interacción aptitudes-estímulos.

Aplicado este esquema ao campo do ensino tradúcese en que para conseguir uns determinados comportamentos nos nenos, en que para mellorar os resultados de ensino-aprendizaxe "R" é preciso ter en conta por un lado as técnicas didácticas, as metodoloxías de ensino, os tratamentos educativos, "T" e, por outra banda as aptitudes, capacidades, características diferenciais dos alumnos "A", así como a interacción entre o tratamento e a aptitude (ATI). O rendimento do alumno é función do tratamento didáctico e das aptitudes do alumno, ou doutro xeito é función da influencia que o tratamento didáctico exerce sobre unhas determinadas competencias do alumno, e cando un tratamento non é efectivo haberá que buscar aquel que se demostre eficaz para esas competencias que o alumno xa posúe. O rendimento, os resultados do alumno dependen do tipo de persoa que sexa, das características das que esté dotado e dos tratamentos e técnicas didácticas que se utilicen na aula. As aptitudes non correlacionan co rendimento de maneira lineal senón que esa correlación varía según o procedemento didáctico-instrutivo que se poña en práctica. Existe unha interacción entre a aptitude e o tratamento didáctico que provoca un rendimento, de xeito que aptitudes similares conducen a rendimentos distintos con distintos tratamentos educativos. Son os efectos ATI.

Enténdese por aptitude calquera característica dunha persoa que permite pronosticar a súa probabilidade de éxito con un determinado tratamento educativo, e por tratamento educativo enténdese calquera variábel ou conxunto de variábeis instrucionais susceptibles de modificación que inciden no rendimento.

Considerar que os rendimentos distintos que se producen en diferentes alumnos son resultado da interacción bidireccional entre aptitudes do alumno e métodos de ensino parece cando menos simplificar enormemente un proceso, o de ensino-aprendizaxe, tremenda e enormemente complexo. Significa non ter en conta os contidos nin a súa selección e organización, non considerar a materia obxecto de ensino-aprendizaxe, pasar por alto a incidencia da organización do centro con todos os seus elementos, e a organización da aula, prescindir da existencia ou non de recursos didácticos, obviar a influencia das aprendizaxes previas do alumno e das estratexias que utiliza para procesar información, supoñer que o contexto non ten incidencia nos resultados de aprendizaxe e un longo etc. Así ten-se mostrado que o tratamento educativo non ten incidencia no rendimento do alumno cando a variábel coñecementos previos

que os alumnos poseen está presente. E cando esa variábel non está presente parece que os efectos do tratamento educativo son tanto millores canto mais favoreza o tratamento educativo unha boa organización dos coñecementos e a integración dos mesmos no que o alumno xa sabe.

## CONCLUSIÓN

Como vimos de analizar, existen diferentes modelos organizativos para atender ás diferéncias individuais. Ningún dos modelos examinados parece ser capaz de resolver o problema da individualización. Sin embargo, poden atender-se as diferéncias individuais compaxinando posibilidades que ofrecen uns e outros modelos, si consideramos que uns e outros modelos non son excluíntes nin alternativos, senón complementários.

O Libro Blanco para a Reforma do Sistema Educativo (MEC 1989) contempla que a atención ás diferéncias individuais pode realizar-se mediante procedementos diversos non alternativos senón simultáneos que van dende as adaptacións curriculares até a existencia de opcións diversas, e chegando, incluso, en casos extremos, a unha diversificación curricular. Preténdese, de todas formas, compaxinar esta atención ás diferéncias individuais coa coexistencia dun currículo fundamentalmente comprensivo que asegure a igualdade de oportunidades para todos.

O primeiro procedemento de atención ás diferéncias individuais é o de que se adopta un plantexamento aberto e flexible do Diseño Curricular Base que garantice a igualdade de oportunidades e que se vai concretando nas diversas adaptacións dende a Comunidade Autónoma até a que realiza o profesor na súa aula, pasando polo Proxecto Curricular de Centro, adaptacións nas que "as capacidades, intereses e motivacións dos alumnos ocupan un lugar destacado" (páx. 124).

A atención ás diferéncias individuais pode tamén levar-se a cabo a traveso de metodoloxías didácticas diversificadas, adaptando ou modificando o material e os recursos didácticos a utilizar, propoñendo actividades de aprendizaxe diferenciadas, acrecentando ou retardando o ritmo na introducción de novos conceptos e de novos contidos, organizando e secuenciando os contidos de formas diferentes, dando máis importancia a uns bloques de contidos que a outros, profundizando e ampliando un ou outros coñecementos, organizando grupos flexíbeis de traballo, propoñendo distintos niveis de esixencia.

A medida que se ascende no sistema educativo e, cando xa as diferéncias de capacidades, aptitudes, intereses e motivacións se acentúan e se van consolidando e facendo máis estábeis poden atenderse as diferéncias individuais a través da introducción de materias optativas, sin que iso leve consigo ramas diferenciadas de ensino que poden ocultar unha segregación en función da orixe social como sucede hoxe ao finalizar o E.X.B., e sempre que as opcións elegidas polos alumnos non sexan irreversíbeis e non supoñan fechar posibilidades de futuro.

Excepcionalmente, para casos extremos, contéplase finalmente, e no último ciclo do ensino obrigatorio, a posibilidade dunha diversificación curricular de xeito que non se cursen unha ou varias áreas completas e no seu lugar se introduzan ensinamentos que faciliten a inserción no mundo do traballo, ou adicar parte do horario escolar a estudos alternativos, sin que iso supoña separar aos alumnos nunha rama compensatoria do ensino.

A atención a necesidades educativas especiais contéplase non como un sistema paralelo ou separado, senón como un servizo de axudas, integrado no sistema normal. Trátase de que quen precisen desas axudas, ben de forma temporal ou de maneira permanente, poidan

dispor delas no centro educativo, ademais de dispor, lóxicamente, dos recursos e axudas de tipo personal, técnico ou material das que dispoñen todos os demais alumnos. Esta atención debe contemplar-se en todas as etapas educativas, pero sobre todo, mediante as actuacións específicas aconsellabeis, nos primeiros momentos da educación infantil. Estas axudas e atención personal de tipo psicopedagóxico e de reforzo para quen presentan necesidades especiais son sempre procedimentos que discriminan positivamente.

As diferencias individuais, pois, poden atender-se de diferentes xeitos, anque ningún deles, por separado, poida manifestar-se suficiente para a diversidade que se presenta. Tampouco ningún deles é neutro nen indiferente en canto aos seus efectos.

Unha diversidade curricular nos primeiros momentos para distintas personas pode favorecer unha segregación baseada máis en aspectos de orixe socio-económico que de aptitudes.

Introducir curriculas optativos, opcións curriculares: lingua, matemáticas, ou teatro, taller eléctrico, para atender capacidades e intereses distintos dos alumnos, cando supoñen valoracións sociais distintas, supón introducir segregacións sociais ocultas, máxime si esas opcións posibilitan ou imposibilitan o acceso a niveis superiores.

Atender as diferencias individuais con graus ou niveis distintos de esixencia, cando se agrupan alumnos por capacidades, supón transmitir que hai alumnos capaces e alumnos menos capaces e que cada un está no lugar que lle corresponde, que os rendimentos dependen soio das capacidades dos alumnos, sin que existan outros elementos intervinientes.

Atender as diferencias individuais intentando compensar os déficits que algúns alumnos teñen en relación á cultura impartida na escola, significa sacralizar a cultura escolar como a única válida e, polo tanto, desacreditar a cultura dos grupos sociais con culturas diferentes á cultura da escola.

Sin embargo pode facer-se moito pola igualdade de oportunidades, modificando estratexias de ensino, cambiando metodoloxias, adaptando as actividades do ensino-aprendizaxe ás características do entorno socio-cultural, partindo dos coñecementos previos dos alumnos, sistematizando e axudando aos alumnos a organizar informacións dispersas, eliminando do currículo concepcións, normas, exemplificacións de conceptos, que son claramente normas e exemplificacións de clase social; favorecendo a interrelación entre conceptos e a súa aplicabilidade na práctica; exemplificando os conceptos con situacións familiares para os alumnos, adaptando os contidos a diferentes entornos culturais, proporcionando recursos e apoios para todos, dotando aos centros dos materiais precisos, reducindo a ratio profesor/alumnos, favorecendo a formación permanente do profesorado, profesionalizando a función docente e proporcionando ao profesorado a autonomía suficiente e os medios para adaptar, readaptar, elaborar recursos, para investigar na acción e non ser simplemente o executor dun deseño elaborado noutras instancias.

Finalmente, pode favorecer-se a igualdade de oportunidades cambiando a nosa concepción da educación obligatoria, empezando a considerar que a súa función é a de proporcionar nos primeiros momentos unhas técnicas instrumentais e logo unha cultura básica común que nos permita a todos os cidadanos enfrentar-nos con certas garantías de éxito ante os retos e as situacións que nos toca vivir, independentemente do futuro social de cada quen.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AEBLI, H., *Doce formas básicas de enseñar* (1988), Narcea, Madrid.
- APPEL, M.W., *Ideología y currículo*, (1986), Akal, Madrid.
- Educación y poder*, (1987), MEC-Paidós, Barcelona.
- Maestros y textos* (1989), MEC-Paidós, Barcelona.

- AVANZINI, G., *La pedagogía en el s.XX*, (1977), Narcea, Madrid.
- BALL, S.J., *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, (1989), MEC-Paidós, Barcelona.
- BENNET, N., *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos* (1975), Morata, Madrid.
- BOUDON, R., *La desigualdad de oportunidades*, (1983), Laia, Barcelona.
- BRUNER, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, (1988), Morata, Madrid.
- CARR, W., KEMMIS, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, (1988), Mtez. Roca, Barcelona.
- COLL, C., *Psicología y curriculum*, (1987), Laia, Barcelona.
- COLL, C., et alt., *El marco curricular en una escuela renovada* (1988), MEC-Ed. Popular, Madrid.
- COMUNICACIÓN, *La enseñanza en España*, (1975), Albert. Corazón. Madrid.
- ESON, M., *Bases psicológicas de la educación*, (1978), Interamericana, México.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*, (1987), Laia, Barcelona.
- FERRIERE, A., *La escuela activa*, (1971), Studium, Madrid.
- GALTON, M., *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*, (1986), Mtez. Roca, Barcelona.
- GLASSER, *Adaptative education: individual diversity and learning*, (1977), Holt, New York.
- GIMENO SACRISTAN, J., *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, (1988), Morata, Madrid.
- HEMMINGS, R., *Cincuenta años de libertad*, (1975), Alianza, Madrid.
- KEMMIS, S., *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, (1988), Morata, Madrid.
- KIRK, G., *El currículo básico*, (1989), MEC-Paidós, Barcelona.
- LERENA, C., *Educación y sociología en España*, (1987), Akal, Madrid, *Reprimir y liberar* (1983), Akal, Madrid.
- LOUGHLIN, C., SUINA, J., *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, (1987), Morata, Madrid.
- LUZURIAGA, L., *Métodos de la nueva educación*, (1973), Losada, Bs. As.
- MEC, *Bases para la reforma de la enseñanza*, (1969), Serv. Publicaciones.
- Proyecto de reforma de la enseñanza*, (1987), Serv. Publicaciones.
- Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, (1989), Serv. Publicaciones, Madrid.
- MOULY, G., *Psicología para la enseñanza*, (1978), Interamericana, México.
- PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, (1979), Laia, Barcelona.
- RGUEZ. LOPEZ, X., "O proceso de aculturación e as suas consecuencias", en *Rev. O Ensino*, 2, (1981), pp. 27-33.

STREIBEL, M., "Diseño instructivo y aprendizaje situado: es posible un maridaje?"  
*Revista de Educación*, 289, (1989), pp. 215-234.

TABA, H., *Elaboración del currículo*, (1979), Troquel, Bs. Aires.

TOMLINSON, P., *Psicología educativa*, (1984), Pirámide, Madrid.