



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Martínez Figueira, Ma. Esther; Raposo, Manuela; Añel, Ma. Elena
ACCIONES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DERIVADAS DE LA NORMATIVA EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA (ESPAÑA)
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4,
2012, pp. 134-148
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ACCIONES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DERIVADAS DE LA NORMATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA (ESPAÑA)

Ma. Esther Martínez Figueira, Manuela Raposo y Ma. Elena Añel

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art9.pdf>

Fecha de recepción:	19 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación:	18 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación:	8 de octubre de 2012



1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL PRINCIPIO DE EQUIDAD EN UN CURRÍCULUM FLEXIBLE

La educación no universitaria en el estado español está actualmente regida por la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹ que, desde su promulgación en mayo de 2006, proclama y defiende la necesidad de un sistema educativo de calidad en el que subyacen tres principios fundamentales: la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo; la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguirlo ya que la combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido; y por último, un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea encaminados a convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social.

Con el argumento de que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, ya que de ella depende tanto el bienestar individual como el colectivo, permite la construcción de la personalidad y de la identidad personal, el desarrollo de capacidades y la configuración de la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica, en el preámbulo de dicha ley se reconoce el valor que posee la educación para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales; promover la solidaridad y evitar la discriminación; garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

La educación primaria y educación secundaria obligatoria española constituyen las etapas de la educación básica, que abarca desde los 6 a los 16 años. La etapa de educación infantil se divide en dos ciclos, uno de 0 a 3 años y otro de 3 a 6 años; prácticamente la totalidad de la población del segundo ciclo está escolarizada. Por ser estas etapas las más significativas de la vida escolar del alumnado, en ellas centraremos el análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Ofrecemos una panorámica general de las vigentes en el momento que se realiza esta reflexión, con un análisis lo suficientemente profundo para destacar algunas ideas que debemos pensar y repensar, como por ejemplo cómo algunos programas o medidas de atención a la diversidad pueden marcar el tránsito del alumnado por su vida escolar. Además nuestra propuesta complementa la trayectoria histórico-legal en el estado español sobre el alumnado con necesidades educativas especiales realizada con anterioridad (Guirado y Sepúlveda, 2009, 2012; González, Méndez y Rodríguez, 2009; Martínez Domínguez, 2005; Ruíz, 2008) en cuanto que se aproxima a la normativa concreta de una determinada Comunidad Autónoma de este país (Galicia).

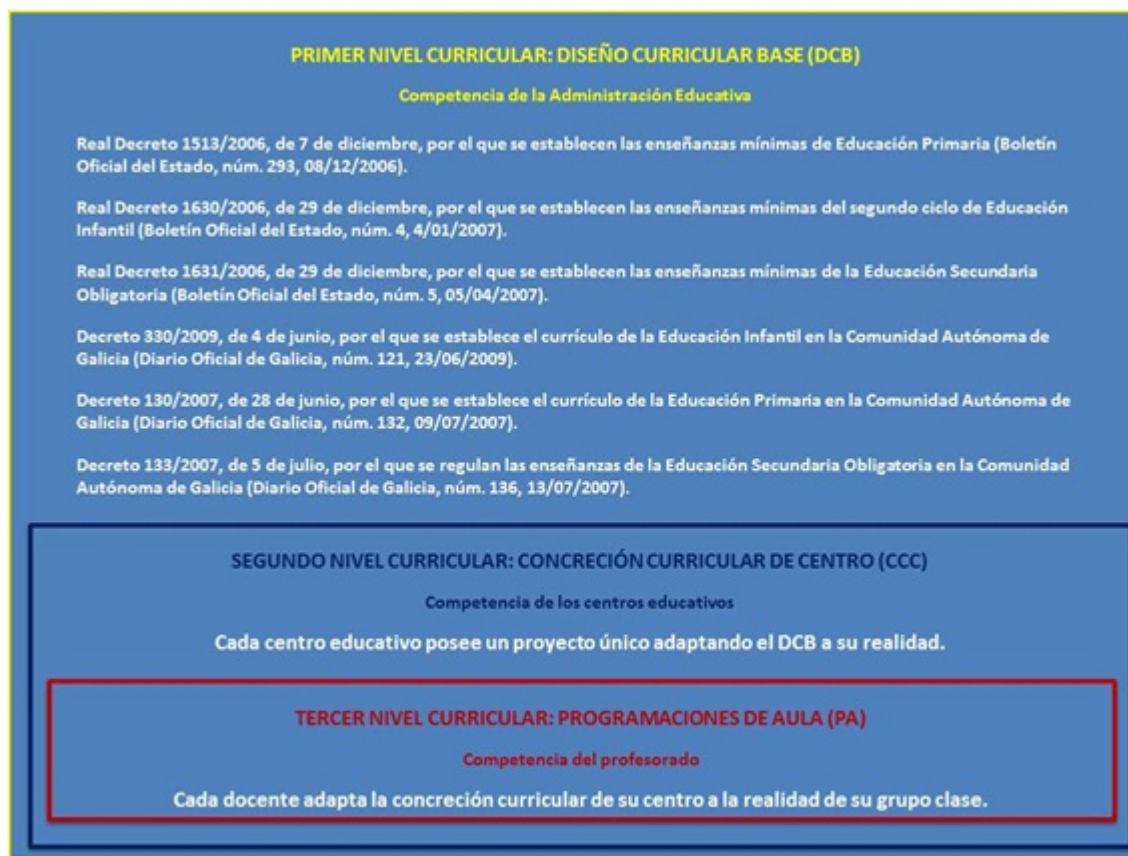
Inexorablemente, una escuela para todos se gesta desde un currículo común y flexible en el que "comprensividad" y "diversidad" son dos conceptos básicos (Albericio, 1991) por cuanto que se procura una educación igual para todos –comprensiva-, al mismo tiempo que diversa, se adapta a las necesidades de cada grupo. Estos dos principios dan respuesta a una educación de calidad, personalizada e individualizada a la vez que no se pierde el hilo conductor del sistema educativo ordinario (Díaz, 2008), aunque no debemos olvidar según Torres (1999) que la búsqueda de un equilibrio entre la

¹ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación -LOE-. Boletín Oficial del Estado Español- BOE-, número 106 del 4 de mayo de 2006.

comprensividad de una propuesta curricular igual y única para todos y la propia diversidad de alumnado, centros y profesorado requiere de estrategias o principios específicos.

Esta flexibilidad en el curriculum se constata en la diferenciación de tres niveles de concreción en los que permanecen como rectores los principios de calidad, equidad, inclusión educativa y no discriminación: el diseño curricular base, la concreción curricular del centro educativo y las programaciones de aula. El primero, se corresponde con la legislación vigente, en cuanto a los currículos se refiere, tanto a nivel estatal como autonómico. La concreción curricular de centro depende de cada uno de los centros docentes respondiendo a la autonomía de la que disponen y que establecerán en función de su propia realidad educativa. El tercer nivel se corresponde con la realidad concreta de un aula para poder trabajar a título individual con el alumno/a. En la siguiente figura, recogemos dichos niveles organizados de lo más general a lo más particular, indicando a quién corresponde su desarrollo.

FIGURA 1. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



Si bien somos conocedores de que en la literatura podemos encontrar referencias que hablan de cuatro niveles, incluyendo como cuarto las adaptaciones curriculares, en este trabajo consideramos la organización en tres niveles por ser la más extendida y comúnmente aceptada y situando, coherentemente con la norma de la Comunidad Autónoma, las adaptaciones curriculares como medidas extraordinarias de atención a la diversidad vinculadas a las programaciones de aula.

2. ¿CAMBIA LA FORMA, CAMBIA EL FONDO? UNA MIRADA A LAS DIFERENTES DENOMINACIONES RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD

Una primera revisión de la normativa estatal y autonómica pone de manifiesto un cambio, no sólo de la forma, sino también del fondo, relacionado con las medidas de atención específicas adoptadas. En interpretación de Guirado y Sepúlveda (2009) el desarrollo legislativo de la educación especial en el estado español ha sufrido una variación progresiva de medidas asentadas en planteamientos educativos, marcando una trayectoria que ha posibilitado la evolución creciente y armonizada de orientaciones legales con perspectivas de enfoque normalizantes, integradores e inclusivos. El terreno se torna poco a poco complejo, pues cada una de estas medidas se va aproximando al concepto de diversidad de diferentes maneras, focalizando en unos aspectos más que en otros, teniendo en cuenta cierta pluralidad de variables en la práctica. Por ello, aludiremos en este apartado a conceptos como diversidad, necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo.

Es preciso detenerse a reflexionar sobre qué entendemos por el término diversidad, ya que es un concepto muy genérico que puede referirse a distintos sujetos y acciones: diversidad en la sociedad, en la universidad, en la escuela, en la práctica docente, en el alumnado.

Parrilla (2000) afirma que dicho término va más allá de una cuestión conceptual, sería una forma de pensar, hacer, actuar, pudiendo alcanzar también una manera de comprender la realidad, no ajena a la totalidad, ya que ésta no existe sino es en relación a otros (Mas y Olmos, 2011). No puede tampoco entenderse como algo ajeno a la normalidad, pues lo común y normal es que todos somos diferentes y diversos; particularmente, la realidad educativa es ésta y hace necesario que se atienda a todo el alumnado. Por tanto, hablamos de diversidad para referirnos a las diferencias de capacidades, conocimientos previos, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, como un continuum de necesidades del alumnado. Relacionados con este término encontramos los de necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje o necesidad específica de apoyo educativo. Veamos con un poco más de detalle cada uno de ellos.

2.1. Necesidades educativas especiales (NEE)

La nomenclatura referida a necesidades especiales en el campo educativo sufrió numerosos cambios en los últimos años. Su origen la encontramos en el Informe Warnock (1978) en el que se propone la utilización del concepto "necesidades educativas especiales" (NEE), que posteriormente fue asumido en muchos de los sistemas educativos europeos. Según apuntan Calvo y González (2001), se planteaba una idea mucho más dinámica, flexible y relativa a la deficiencia, en lugar de etiquetar a una persona de por vida por el simple hecho de presentar cualquier tipo de discapacidad.

Dicho término fue incorporado a la legislación española, inicialmente, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)² en su Capítulo V sobre educación especial, proporcionando un marco legal favorable a la integración, normalización e individualización de la enseñanza y el aprendizaje, dando un importante paso en lo que respecta a facilitar a todo el alumnado, sin excepción, un proceso educativo obligatorio y gratuito desde los seis hasta los dieciséis años. Este cambio de perspectiva

² Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE-. Boletín Oficial del Estado Español –BOE- número 238 del 4 de octubre de 1990.

planteaba una nueva visión curricular en la respuesta individualizada a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Años más tarde, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC)³ establece la filosofía educativa, que sigue vigente en nuestros días, de distribuir a este alumnado entre todos los centros docentes que perciben financiamiento público para así facilitar su integración en la sociedad y evitar la discriminación. Según esta norma, un alumno/a presenta necesidades educativas especiales si durante un período largo de tiempo que coincida total o parcialmente con su escolarización, va a necesitar de forma determinante los apoyos y atenciones educativas, por manifestar determinadas discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, trastornos graves de conducta o situaciones sociales y/o culturales desfavorecidas.

En esta línea, subrayan Calvo y González (2001), las variables a tener en cuenta para potenciar la igualdad de oportunidades surgen del propio curriculum ordinario y del contexto escolar concreto, que se van a adaptar al alumno/a para acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo común hasta llegar a lo diverso. Según Lago (1995) los tres ámbitos en los que podemos identificar las diferencias que encontramos entre el alumnado están relacionados con las capacidades, la motivación y el aprendizaje:

- Diferencias de capacidades, referidas a las diferencias en la capacidad memorística, de reacción, en las estrategias para procesar, seleccionar u organizar la información, entre otras, aunque una limitación en alguna de estas capacidades no tiene por qué suponer un problema escolar. Estas diferencias se corresponden con variables psicológicas intrínsecas al alumno/a.
- Diferencias de motivación e intereses, que se relacionan con la motivación para superarse, la autoestima y las expectativas, el control ante las dificultades, el esfuerzo, la reacción ante los éxitos y fracasos o la respuesta a los refuerzos (positivos y negativos). El nivel de motivación del alumnado frente a las tareas escolares es una variable que incide en sus resultados. Dada la influencia que tiene el contexto familiar y social sobre los niveles de motivación y los intereses del alumnado, podemos referirnos a ellas como variables socioculturales.
- Diferencias de estilos y ritmos de aprendizaje, constatada por la manera de afrontar y resolver las tareas escolares en cuanto a rapidez, al análisis de la situación, la impulsividad o atención a los detalles, a la necesidad de períodos largos o cortos de tiempo para los aprendizajes, etc. La manera de aprender es diferente en cada alumno/a, necesita un tiempo para conocerse a sí mismo y descubrir cuál es su mejor estrategia para el aprendizaje.

Estos tres ámbitos se interrelacionan entre sí ya que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, coincidiendo con algunas de las variables intervinientes en el fracaso escolar señaladas por la OCDE (1998, cit. en Marchesi, 2004): psicológicas, referidas a los factores cognitivos y psicoafectivos del alumnado; socioculturales, relativas al contexto social del alumnado y a las características de su familia e institucionales, basadas en la escuela, métodos de enseñanza inapropiados, currículum pobre y escasos recursos, entre otros.

³ Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes –LOPEGC-. Boletín Oficial del Estado Español –BOE- número 278 del 21 de noviembre de 1995.

3. LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN GALICIA

En Galicia, comunidad autónoma española con competencias transferidas en materia de educación desde la administración central, la atención a la diversidad hasta hace poco tiempo estuvo legislada con normativa básica nacional⁴. Recientemente, a finales de 2011, basándose en lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación –LOE– (2006), se publica el Decreto 229/2011⁵ que regula en dicha región estos aspectos. En él se parte del Capítulo I del Título Preliminar de la LOE donde se establecen los principios y fines del sistema educativo, para tratar de conseguir mediante esos principios el éxito escolar de todo el alumnado. Entre ellos se destaca: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación; la concepción de la educación a lo largo de toda la vida; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la orientación educativa y profesional del estudiantado; el esfuerzo compartido por alumnado, madres, padres o tutores y tutoras legales, profesorado, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad, y la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares.

Tal y como se especifica en el citado decreto, la diversidad es una realidad social y, por lo tanto, de cada centro educativo; derivada de la singularidad biológica, psicológica, social y cultural de cada alumna y alumno, de las familias y del profesorado, también de la particularidad del centro y de la comunidad educativa en su conjunto. La respuesta educativa a esa diversidad debe concretarse en cada uno de los proyectos educativos, en las enseñanzas, en la coordinación docente, en la personalización de la educación de las alumnas y alumnos, en los recursos y medidas educativas, en los compromisos familiares y sociales y en todo lo que contribuya al máximo desarrollo personal y social del alumnado y a su preparación para convivir y participar, de forma autónoma, en una sociedad democrática.

Así, desde la norma, se concibe la “atención educativa a la diversidad” como el conjunto de medidas ordinarias y extraordinarias, junto con acciones diseñadas con la finalidad de adecuar la respuesta educativa a las diferentes características, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado (art. 3). Estas medidas y acciones implican a toda la comunidad educativa y deben concretarse en propuestas curriculares y organizativas que contemplen la pluralidad de todas y cada una de las alumnas y alumnos. El objetivo educativo de conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo personal y social posible requiere que se les facilite una educación adaptada a sus singularidades, que se les garantice una igualdad efectiva de oportunidades y que se les ofrezcan los recursos necesarios, tanto al alumnado que lo precise como a los centros en los que se encuentran. Se concibe pues, la diversidad como un elemento enriquecedor para el conjunto de la sociedad y un deber de los docentes que procuran para su alumnado el pleno desarrollo de su personalidad y capacidades.

⁴ Fundamentalmente, Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre de Ordenación de la Educación Especial (Boletín Oficial del Estado de 22 de octubre de 1982), modificado por Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo (Boletín Oficial del Estado de 16 de marzo de 1985); Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Boletín Oficial del Estado número 131 de 2 de junio de 1995) y Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (Boletín Oficial del Estado número 265 de 3 de noviembre de 2009).

⁵ Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, número 242 de 21 de diciembre de 2011.

3.1. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad

Se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad todas aquellas que faciliten la adecuación del currículum prescriptivo, sin alteración significativa de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado (artículo 8.1). Estas medidas tienen como finalidad dar respuesta a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje, y están destinadas a facilitar la consecución de los objetivos y competencias establecidas en las diferentes enseñanzas. Entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad que actualmente se contemplan en Galicia están las siguientes (artículo 8.2):

- a) Adecuación de la estructura organizativa del centro (horarios, agrupamientos, espacios) y de la organización y gestión del aula a las características del alumnado. Si a nivel de centro se contempla la atención a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta las características de éste, será mucho más fácil que a nivel de aula el profesorado pueda adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la heterogeneidad del grupo-clase.
- b) Adecuación de las programaciones didácticas al entorno y al alumnado. El contexto económico y socio-cultural del alumnado influye de forma importante en la escuela y debe ser tenido en cuenta diariamente para la planificación docente, por eso las programaciones que desde el centro educativo se elaboren deberán tener presente el entorno del que proceden los alumnos/as. De esta forma, de un centro educativo a otro las programaciones serán, en mayor o menor grado, diferentes.
- c) Metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión. En cada aula, el profesorado adaptará la metodología utilizada en función de las características del alumnado.
- d) Adaptación de los tiempos e instrumentos o procedimientos de evaluación. Se trataría de evaluar el mismo currículum a todos pero de distinta manera, flexibilizando la forma de llevar a cabo esta evaluación en función de cada alumno/a de una manera lo más individualizada posible.
- e) Aulas de atención educativa y convivencia junto con medidas y actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia. Se crean planes que ofrecen a la comunidad educativa materiales y recursos para el fomento de la cultura de paz dentro del trabajo escolar.
- f) Desdoblamientos de grupo. Una medida aplicable hasta ahora fundamentalmente en educación secundaria para facilitar a todo el alumnado el acceso a las prácticas de determinadas áreas.
- g) Refuerzo educativo y apoyo del profesorado con disponibilidad horaria. Son las medidas más comunes adoptadas por el profesorado del área en la que el alumno/a tiene dificultades. Está destinado al alumnado que a lo largo de su escolaridad presente alguna dificultad de aprendizaje. El tutor o la tutora deberá informar a las familias.
- h) Programas de enriquecimiento curricular. Es una estrategia aplicable al alumnado de altas capacidades, consiste en ajustar el currículo a las capacidades del estudiante; se trata de una adaptación curricular de ampliación o enriquecimiento vertical cuando se aumenta la cantidad de contenidos en una o más áreas, y se tratará de una adaptación de enriquecimiento horizontal cuando prevalece la profundización y las interconexiones entre los contenidos.

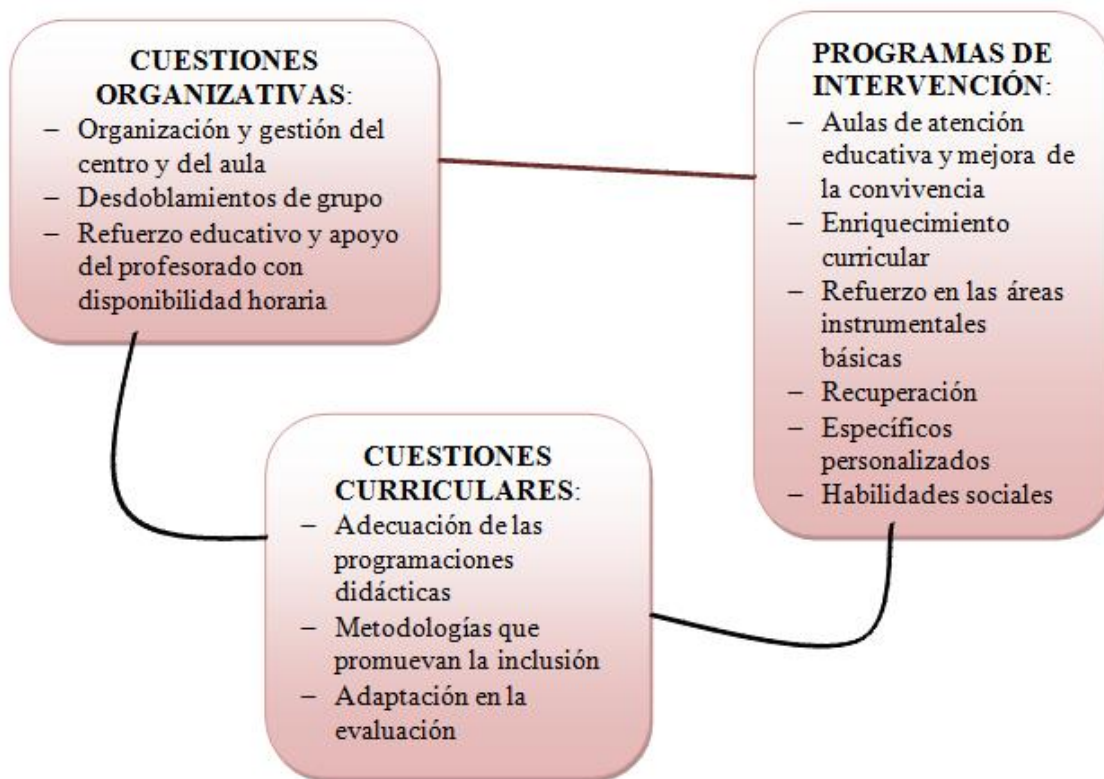
- i) Programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas. Estos programas, siguiendo la línea de las comunidades autónomas que ya los aplican como Andalucía⁶, tendrían como finalidad asegurar los aprendizajes básicos de lengua castellana y literatura, lengua gallega y literatura, primera lengua extranjera y matemáticas que permitan al alumnado seguir con aprovechamiento las enseñanzas de educación primaria o de educación secundaria obligatoria. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales.
- j) Programas de recuperación. Se trata de programas destinados al alumnado que habiendo promocionado de curso tiene materias no superadas. Así, dependiendo de cada materia, el profesorado prepara estos programas incluyendo actividades, tareas o trabajos que el alumnado debe realizar, así como las orientaciones para recuperar cada área, cómo se va a realizar el seguimiento, los libros de texto, apuntes o temas que deben consultarse, las fechas de controles, exámenes o de entrega de cuadernillos de recuperación y los criterios de evaluación de las distintas áreas.
- k) Programas específicos personalizados. Esta medida no estaba contemplada con esta nomenclatura en la legislación vigente y a la espera del desarrollo normativo del decreto, entendemos que se refiere a aquellos programas que se elaboran en los centros para un grupo de alumnos/as concreto o para un alumno/a de forma individualizada que pueda presentar alguna dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea necesario elaborar lo que conocemos como programa de intervención.
- l) Programas de habilidades sociales. Desde los departamentos de orientación de los centros educativos se elaboran este tipo de programas con la finalidad de prevenir posibles problemas de convivencia en el centro o para solucionar alguno ya existente. En la educación primaria se aplicaría de forma transversal en todas las áreas y en educación secundaria se utiliza la hora de tutoría para el desarrollo de estos programas.

En síntesis, las medidas ordinarias de atención a la diversidad adoptadas giran en torno a tres aspectos fundamentales (figura 2): cuestiones organizativas, curriculares y programas de intervención.

Como podemos ver, ninguna de estas medidas supondría separar o apartar del grupo clase a un alumno/a por tener determinadas dificultades para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje ordinario. Podemos hablar entonces de "medidas inclusivas de atención a la diversidad", en las que las diferencias individuales son atendidas dentro del aula ordinaria con el resto del alumnado. Serán las que primero se apliquen cuando nos encontramos con un alumno/a que presenta problemas escolares y en el caso de que ninguna de ellas ofrezca los resultados esperados o que, por alguna circunstancia, no sean adecuadas para el sujeto, entonces se comenzará con la aplicación de medidas extraordinarias.

⁶ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía –BOJA- número 167 de 22 de agosto de 2008.

FIGURA 2. MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



3.2. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Son todas aquellas dirigidas a dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, pudiendo requerir modificaciones significativas del currículo ordinario y/o suponer cambios esenciales en el ámbito organizativo, así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo o en la modalidad de escolarización (artículo 9.1). Como dijimos, se aplicarán una vez agotadas las de carácter ordinario o por resultar éstas insuficientes.

Según se especifica en el citado decreto (artículo 9.2), para la aplicación de las medidas extraordinarias será necesaria la autorización de la dirección del centro educativo, del servicio de inspección educativa, de la jefatura territorial o de la dirección general que proceda, y, en su caso, partirá de un informe justificativo del correspondiente servicio de orientación. Se consideran medidas extraordinarias de atención a la diversidad las siguientes (artículo 9.3):

- a. Adaptaciones curriculares. Se trata de modificar uno o más elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos o criterios de evaluación) y adaptarlos a las necesidades educativas de un alumno/a concreto. La finalidad es el aprovechamiento máximo de sus capacidades. Está destinada al alumnado que, después de una evaluación psicopedagógica, muestre un desfase curricular importante y presente dificultades significativas en su proceso de aprendizaje o, por el contrario, calidades excepcionales que le impidan seguir el proceso común de enseñanza-aprendizaje. Para la evaluación y promoción del alumnado se tendrán en cuenta los objetivos fijados en las adaptaciones curriculares. Por tratarse de una medida

excepcional, requiere autorización de la inspección educativa y las familias deberán estar informadas. Esta medida queda reflejada en el expediente y en el historial académico.

- b. Agrupamientos flexibles. Se trata de agrupamientos específicos de carácter transitorio para apoyar el alumnado con dificultades en el aprendizaje de las áreas instrumentales (matemáticas, lengua gallega o lengua castellana) o de las áreas de ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. En esas áreas, la clase se divide en grupos para poder dar una atención más individualizada y adaptada a los alumnos y a las alumnas que lo necesitan. Están destinados al alumnado de 1º y 2º de la enseñanza secundaria obligatoria (12 a 14 años) que, según el criterio del equipo educativo, tenga dificultades de aprendizaje. Las familias deberán estar informadas.
- c. Apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y/o en Audición y Lenguaje (AL). Es la intervención de estos especialistas dentro y/o fuera del aula para ayudar al alumno/a con dificultades escolares, está destinado a aquellos que a lo largo de su escolaridad presenten dificultades de aprendizaje y a criterio del equipo educativo, después de una evaluación psicopedagógica, necesiten dicha medida. El tutor o la tutora deberá informar a las familias y en ningún caso, la atención fuera del aula ordinaria deberá exceder un tercio de la jornada escolar.
- d. Flexibilización de la duración del período de escolarización. El alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo podrá permanecer un año más del establecido con carácter general en la etapa de educación primaria o incluso dos años siempre que no se estuviera hasta los siete años en educación infantil; en ningún caso, se podrá exceder de los quince años en educación primaria. En educación secundaria se podrá permanecer un año más de forma excepcional no pudiendo aplicarse a un curso en el que ya se repitiese. Por otra parte, para el alumnado de altas capacidades existe la posibilidad de adelantar la entrada en la enseñanza obligatoria o de reducir en un máximo de dos años la permanencia en la etapa de primaria.
- e. Programas de diversificación curricular. Se trata de una medida especial que pretende darles a los alumnos y a las alumnas que acceden al programa la oportunidad de conseguir el título de graduado en educación secundaria, mediante una metodología y unos contenidos acomodados a sus características. Estos programas están organizados alrededor de dos ámbitos: lingüístico-social y científico, y su duración puede ser de uno o dos años. Destinados a alumnos y alumnas de quince años, o que los vayan a cumplir en el año en el que comienza el programa, que presenten dificultades de aprendizaje o que ya recibieran otras medidas de atención a la diversidad y que, a juicio del profesorado, tengan expectativas de conseguir el título con esta medida. Las familias deberán estar informadas.
- f. Programas de cualificación profesional inicial. Están destinados a alumnado de más de 15 años que no obtuvieran el título de graduado en Educación Secundaria. En estos programas se podrá obtener (en función de los módulos que se cursen de forma voluntaria) el citado título o una certificación acreditativa de una formación profesional inicial.
- g. Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para una asistencia continuada a un centro educativo. Esta medida está destinada al alumnado

que se encuentra convaleciente en su domicilio debido a alguna enfermedad o que está ingresado en un centro hospitalario.

- h. Grupos de adquisición de las lenguas. Es una medida extraordinaria destinada a alumnado procedente del extranjero. Son agrupamientos flexibles que tienen por finalidad, a través de una atención individualizada, el impulso de una formación inicial específica en las lenguas vehiculares de la enseñanza en Galicia (castellano y gallego), de manera que se posibilite al alumnado su plena incorporación en las actividades de aprendizaje pertenecientes al curso en el que se encuentre.
- i. Grupos de adaptación de la competencia curricular. Es también una medida extraordinaria destinada a alumnado procedente del extranjero. Se trata de agrupamientos flexibles que tendrán por finalidad, a través de una atención individualizada, el progreso en su competencia curricular. Esta medida estará dirigida, por lo tanto, al alumnado que presente un desfase curricular de dos o más cursos con respecto al que le correspondería por su edad.

En resumen, las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, a nuestro entender, giran en torno a tres aspectos fundamentales (figura 3): flexibilización del currículum, agrupamientos del alumnado y diversificaciones en el tiempo y el espacio.

De las medidas anteriores, únicamente el apoyo del profesor/a especialista en PT o AL fuera del aula ordinaria supondría una separación del alumno/a con dificultades de su grupo de referencia. El resto de las medidas en su mayoría suponen una separación de la clase de referencia pero por grupos y no de forma individualizada.

FIGURA 3. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo nos hemos referido a distintos conceptos (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, necesidades específicas de apoyo educativo) y principios (comprensividad, diversidad, equidad, no discriminación...) asociados con el ámbito de la inclusión educativa que han seguido caminos paralelos a la normativa del momento. También hemos revisado aquellas acciones que se proponen desde la legislación española actual, con especial énfasis a su desarrollo en la Comunidad Autónoma de Galicia, emanadas no de la investigación o la práctica sino del texto normativo.

Asimismo, hemos mencionado que la actual legislación reconoce que la educación es un derecho de todo el alumnado, que todos deben recibir las atenciones y recursos que necesiten y que desde un currículum común para todos se puede atender en los centros educativos a cada uno de los alumnos/as adaptándonos a sus necesidades. Tal variedad, tiene implicaciones importantes para *el profesorado como principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva*. Sus expectativas, actitudes y formación respecto a los procesos de atención a la diversidad y, como consecuencia, a los de inclusión, condicionan su papel pudiendo actuar bien como facilitadores o bien como barreras de dichos procesos.

El docente tiene que adaptarse a las características y particularidades de su alumnado y hacer realidad el aprovechamiento de este derecho. Las diferencias personales de cada alumno/a deben ser valoradas de forma positiva y no ser consideradas como un impedimento en la escuela; la enseñanza debe adecuarse de tal manera que permita a cada alumno progresar según sus capacidades y atendiendo a sus necesidades, sean éstas especiales o no. Además, se debe enseñar y evaluar siempre en función de las capacidades de cada persona en particular, según el nivel de progreso de cada uno y no tanto teniendo como referente los objetivos preestablecidos por la administración educativa. Esto implica que *la formación del docente en esta temática es aún hoy uno de los desafíos de todo sistema educativo*, ya que la formación, debe ofrecer recursos y estrategias para hacer competentes a los profesionales y a sus comunidades educativas para dar una respuesta inclusiva a la diversidad de su entorno (Vienneau y Sales, 2011). Como indica Colmenero (2009) ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente inclusivo. El profesional debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una educación para todos y cada uno de sus estudiantes (Montolio y Cervellera, 2008).

En un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la atención a la diversidad e inclusión educativa se hace necesario *repensar las prácticas docentes del profesorado*, que a juicio de Mas y Olmos (2011) se han de asentar en las siguientes premisas:

1. Principios de normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad y accesibilidad; interculturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa.
2. La atención a la diversidad abarca a la totalidad del alumnado, quien deberá contar con las medidas y recursos educativos que respondan a sus necesidades y características personales.
3. Las decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión de los centros educativos contemplarán la atención a la diversidad.

4. Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros docentes, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro.
5. La intervención educativa se basará en un enfoque multidisciplinar y de colaboración y coordinación entre los diferentes profesionales.
6. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado recibirán, de forma individualizada, la necesaria información y asesoramiento respecto de las características y necesidades del alumnado, así como de las medidas a adoptar para su atención en los centros educativos.
7. La formación, la innovación y la difusión de buenas prácticas en la atención a la diversidad serán acciones a promover para la mejora continuada de la calidad educativa.
8. En la respuesta educativa a la diversidad se priorizarán las medidas de carácter ordinario y normalizador. Las de carácter extraordinario sólo se llevarán a cabo una vez agotadas las anteriores.

De este modo, no será el “alumnado con dificultades” quien tenga que adaptarse o conformarse a una enseñanza genérica, sino que es ésta la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno/a particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no (Arnáiz, 1997).

Por otra parte, si bien es cierto que la normativa propone acciones para la inclusión del alumnado, reivindicando la respuesta a las necesidades en el entorno más ordinario posible, la mayor parte de ellas todavía no son viables en la práctica educativa. A la espera del desarrollo del Decreto 229/2011 analizado a lo largo del artículo, que deberá establecer a través de las pertinentes órdenes cómo se llevan a la práctica todas las medidas propuestas, en los centros educativos no se perciben cambios significativos. Es decir, la normativa ha cambiado y entrado en vigor hace prácticamente un año y los cambios en la realidad educativa de los centros no se materializan. Al menos, así lo demuestra nuestra experiencia como formadores de los profesionales del sector educativo en Galicia, junto con el desarrollo de la propia práctica y el contacto con los centros a partir de investigaciones sobre el tema (Añel, 2011; Martínez Figueira, 2012). En la mayoría de los casos en los que se aplican medidas de atención a la diversidad para alumnos/as con dificultades, no siempre se agotan las medidas ordinarias para poner en marcha las medidas extraordinarias. La tendencia en los centros educativos de nuestra comunidad es que el profesor/a especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje se haga cargo del alumnado con dificultades ya que hay un gran número de tutores que prefieren o entienden que el aprendizaje será más eficaz fuera del aula ordinaria con una atención individualizada. Esto demuestra que no se prioriza el hecho de que el alumnado con dificultades permanezca con su grupo de referencia en la medida de lo posible, por lo que en la práctica diaria, sigue dándose cierta inercia heredada de nuestra historia legislativa relacionada con la separación del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo de su grupo de referencia; en definitiva, aún queda mucho para poder hablar de una inclusión real generalizada.

A este respecto, Guirado y Sepúlveda (2009) indican que el modelo de escuela inclusiva que preconiza e impulsa la LOE tiene más bien una aceptación teórica por parte de los centros docentes. Aunque nadie puede negar la necesidad de normalizar la atención educativa de todo el alumnado, la realidad de las escuelas muestra que la regulación normativa poco tiene que ver con la vivencia en los centros debido a

la amplia diversidad existente y a la falta de medidas y recursos que permitan responder al reto de atender a la diversidad social en el marco de una educación para todos y todas.

No obstante, si estamos convencidos de que la mejor opción es una inclusión educativa seria y coherente con las propuestas de la LOE y del Decreto 229/2011, encontramos una conexión entre esta normativa con el resto de políticas educativas de la administración gallega, en acciones como por ejemplo, el Plan de Convivencia, el Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Plan TIC) y el Proyecto Lector, entre otros. Además, la Consejería de Educación en su afán de informar a la comunidad educativa en general y a los centros educativos y docentes, en particular, ha creado un espacio propio en su página web donde se recoge información y recursos destinados a este colectivo⁷. Sin embargo, es preciso, como manifiestan Guirado y Sepúlveda (2009) que la trayectoria normativa se complementa con investigaciones y propuestas según las condiciones resultantes provenientes de las propias necesidades y la praxis educativa.

Ahora bien, no debemos olvidar que las medidas educativas que actualmente se establecen a nivel estatal y autonómico están condicionadas por las circunstancias económicas generalizadas, que al mismo tiempo dificultan y mucho la posibilidad de llevar a la práctica las propuestas establecidas en la normativa. La difícil situación económica actual, junto con el recorte en los presupuestos destinados a educación y formación del profesorado, limita las posibilidades de desarrollo de la norma e inversión en recursos humanos y materiales que permitan poner en práctica todas aquellas medidas ordinarias y extraordinarias propuestas para una adecuada atención a todo el alumnado. Así que, a pesar de contar con legislación actual que tiene en cuenta los cambios sociales acontecidos en nuestro país y que ofrece orientaciones para los procesos de integración y normalización, una vez más, queda en manos de la buena voluntad del profesorado el realizar prácticas educativas inclusivas y hacer efectivo los principios de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión educativa que se proponen en la legislación vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albericio, J. J. (1991). *Educar en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Añel, M. E. (2011). *Intervención nas aulas. O papel dos docentes de Pedagogía Terapéutica*. Noia: Toxosoutos.
- Arnáiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P.Arnaiz, y R. De Haro, *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, pp. 313-353. Murcia: Universidad de Murcia.
- Calvo, M. I. y González, F. (2001). Medidas de atención a la diversidad en Primaria y Secundaria. Comunicación presentada en III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf>.
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), pp. 71-82.
- Díaz, M. M. (2008). La atención a las personas con NEE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.

⁷ Accesible en <http://www.edu.xunta.es/web/diversidadeorientacion/141> (fecha de consulta 06-10-2012).

- González, M. T., Méndez, R. M. y Rodríguez, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), pp. 79-105.
- Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2009). Trayectoria histórico- legal y normativas pertinentes al alumnado con necesidades educativas especiales en el estado español. En C.Medrano, y L. Sepúlveda, (Coords.). *Diferentes perspectivas de atención a la diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar*, pp. 55-84. Santiago de Chile. LOM.
- Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales: una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*. 25, pp. 77-102.
- Lago, X. R. (1995). *Atención á diversidade: a adaptación curricular*. Vigo: Edicións Xerais.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), pp. 1-31.
- Martínez Figueira, M. E. (2012). *¿Qué necesita una organización escolar para caminar hacia la inclusión? Una mirada desde dentro*. Santiago: Andavira.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 159-174.
- Montolio, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE – Número Monográfico: Educación Inclusiva*. 6(2), pp. 100-119.
- Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), pp. 39-56. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/12.pdf>.
- Rigo, E. (2006). *Las dificultades de aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Ars Medica.
- Ruiz, C. (2008). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE – Número Monográfico: Educación Inclusiva*. 6(2), pp. 45-57.
- Santiuste, V. y González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Torres, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona: Aljibe.
- Vienneau, R. y Sales, A. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva: retos y propuestas. En O. Moliner, (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, pp. 41-47. Castellón: Col·lecció educació.