

**PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**MEMORIA FINAL**

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO  
SOCIOLINGÜÍSTICO EN I A F S O**

**Coordinador: Francisco Macías Toro  
I.E.S. Alixar  
Castilleja de la Cuesta (Sevilla)**

**Referencia del proyecto: 125/01**

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de  
Andalucía  
(Orden de Orden de 15-05-01; Resolución de 30-11-2001)**

# MEMORIA FINAL

## 1. Justificación

### **Antecedentes y circunstancias en que se inscribe el “Proyecto Vega”. Adecuación y oportunidad de la experiencia:**

La aplicación generalizada de la LOGSE y la ampliación hasta los dieciséis años de la obligatoriedad de la enseñanza ha generado dificultades prácticas, a veces consideradas insalvables, en la atención a la diversidad. Es preceptivo, tal como indica la normativa vigente, realizar adaptaciones curriculares a un alumnado con dificultades de aprendizaje. De igual modo es recomendable que un alumno/a que no supere las dificultades con las adaptaciones, significativas y no significativas, pueda cursar en el último curso de la etapa un programa especial de diversificación de su currículum, ya previsto en la normativa vigente y de acuerdo a las condiciones establecidas por ésta.

La práctica habitual responde a actitudes muy diversas y generalizadas en el profesorado de desconcierto, en un principio, y posteriormente de sentirse escasamente preparado o incapaz, si no muestra rechazo, de atender a estas situaciones de aprendizaje tan diversas. Así, una parte del profesorado piensa que no hay suficientes recursos materiales o humanos; otros consideran que dicha atención tan sólo garantiza “bajar los niveles” de forma alarmante y generalizada, desatendiendo al alumnado más capacitado y, por tanto, no garantiza ningún tipo de éxito escolar; otros que la solución está en un sistema educativo inexistente (antigua F.P) o que no es posible hacer adaptaciones con la ratio existente, o que conlleva una gran complejidad burocrática (cuando se tratan de normalizar algunos procedimientos).

Estas actitudes dependen de la mayor o menor complejidad y cantidad de las situaciones a tratar, sobre todo si entre éstas aparecen las derivadas de atender a alumnado perteneciente a colectivos de inmigración o en riesgo de marginación de distinta naturaleza.

Las situaciones son muy diversas y nos muestran un panorama en los centros poco alentador para emprender tratamientos específicos serios en esta atención a la diversidad, salvo aquellos que se resuelven en el último año de la etapa con la diversificación curricular y que resultan ser bastante improvisados, aunque con un profesorado bastante implicado, y quizá tardíos y sin tratamientos previos, lo cual no garantiza los resultados esperados.

Somos conscientes de las posibles modificaciones en el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, de la posibilidad de derivar las situaciones que requieran un tratamiento específico (dificultades en el aprendizaje) hacia itinerarios definidos previamente y que pueden escapar al concepto de atención a la diversidad para desembocar en un modelo de homogeneización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación, en realidad no es nueva. Una práctica de hecho, contraria al espíritu de la normativa vigente, es la de crear grupos cerrados utilizando la oferta educativa del centro, que se traduce generalmente en grupos que se distinguen por las distintas capacidades del alumnado que lo integra. Aún así, la oferta no lleva aparejada la homogeneidad, ni el concepto de itinerario que marque el futuro de un alumno/a hacia determinadas salidas profesionales o educativas. Esto no es óbice para indicar que los resultados de esta práctica pueden vaticinar de hecho lo que ocurrirá según ley.

Se van a atender los problemas derivados de la formulación teórica y puesta en práctica de la “atención a la diversidad”, concretamente adaptaciones curriculares y diversificación curricular en el ámbito sociolingüístico, en la E.S.O.

Aún así, estaremos en la necesidad permanente de establecer programas enfocados a la adaptación o diversificación del currículo, en la medida que el marco legal establezca.

La escuela, tal como está enfocada, está muy lejos, si no “a espaldas”, de un modelo abierto y flexible que permita una oferta acorde con el contexto social. Los modelos educativos que se ofrecen tienden a homogeneizar para separar y la realidad social está diversificada y tiende a separar aún más. El objetivo de la escuela debería ser la *inclusión*, la *atención individualizada* y la *atención a la diversidad*, no la homogeneización, ni el laboratorio de la diferenciación por grupos que perpetúa el modelo social vigente y que explicita la desigualdad; es por esto que coincidimos con lo que Wilson (1992) entiende por calidad de la enseñanza: “planificar, proporcionar, y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.

Sin embargo, tenemos en cuenta que debemos aportar, dentro de nuestro sistema educativo, mecanismos correctores que permitan desarrollar nuestras responsabilidades como docentes hacia una demanda de los sectores más necesitados de una *enseñanza más integradora* y menos excluyente. Y la verdad es que nuestra responsabilidad puede venir impulsada por experiencias llevadas a cabo por el profesorado que imparte programas de diversificación curricular, que reciben el reconocimiento sincero y espontáneo de estudiantes que afirman cosas tales como “este año sí que he aprendido”. ¿Qué, circunstancias, instrumentos, procesos de enseñanza y relaciones dentro del aula posibilitan este cambio y esta percepción del acto educativo?

Nos centraremos en una redefinición teórica de la atención a la diversidad, partiendo del análisis de situaciones reales, y en propuestas marco de tratamiento de éstas con programas de adaptaciones curriculares y con un programa base de diversificación curricular, con el objetivo de su generalización a un alumnado-tipo y de tratamiento de adaptaciones dentro del grupo, más próximas a la concepción teórica de adaptaciones no significativas.

## 2. Bases del estudio

### 2.1. La concepción de la diversidad en la escuela.

Un enfoque histórico sobre la necesidad de reformas educativas nos podría situar en el punto de partida de un posible modelo educativo, alternativo, que posibilitara redefinir la atención a la diversidad en términos de compromiso y de responsabilidad social ante las necesidades de todo el alumnado.

A mitad del siglo XX se impulsarán en los países occidentales reformas educativas, sobre todo en EEUU, al aliento de las ideologías liberales y neoliberales imperantes, “en las que se intenta equiparar el principio de igualdad de oportunidades con la necesidad del reconocimiento del pluralismo y las diferencias insistiendo en las necesidades específicas de diferentes grupos, así como las necesidades de tener libertad de iniciativa. Tal tipo de argumentación se remite al plano técnico obviando los éticos y políticos” (García Pastor, 1999).

Esta concepción de la diversidad, llevada a la práctica ofreciendo un modelo organizativo que le dé respuesta, provocó una gran demanda de educación por parte de todos los sectores sociales (“la igualdad está asegurada al poder acceder a la educación todo el mundo”); sin embargo, se argumentarán las diferencias a partir de los esfuerzos y méritos individuales. Es por esta razón por la que Bondal (1998) calificaba a la escuela como “una caja negra distribuidora de títulos que, para unos posibilita la movilidad social y para otros la reproducción social de origen”

Diversas teorías críticas surgen contra este modelo en los años setenta y, mientras tanto, la política educativa se volcó en iniciativas reformistas con la única intención de dar respuestas funcionalistas que se basaban en la idea de que la receptividad social a los cambios posibilitaba controlar el cambio (PopKewitz, 1988). La administración incorporará asesores, expertos, que promoverán proyectos de innovación y nuevas experiencias educativas.

Estos asesores se centrarán en reducir los problemas educativos a los psicológicos, bajo la idea de que el currículo se ha de adaptar a la capacidad de aprendizaje individual (psicología del aprendizaje), reforzando la perspectiva técnica de la administración ante la dificultad mayor de control. La administración tan sólo tenía que fijar objetivos y organizar jerárquicamente conceptos y destrezas, señalando las estrategias metodológicas más eficaces. Pero, ¿cómo realizar los agrupamientos de alumnos/as para progresar hacia los objetivos fijados en el currículo oficial? Los nuevos agrupamientos reproducirían las desigualdades sociales en la escuela. Carrier analiza esta situación, comentado por García Pastor (1999), como “una pretendida igualdad que se ofrece a través de opciones diferentes, lo cual podría ser contradictoria al servir a los intereses de una sociedad no igualitaria”. Gimeno (1994), indica que en estos programas subyacía la idea de que cada individuo debe progresar lo que sus capacidades le permitan y que las diferencias radican en los sujetos, por lo que requeriría un programa específico de individualización. Esto derivó hacia programas de extracción y exclusión de la clase ordinaria, que solaparán el fracaso escolar. La influencia de estos programas se hicieron notar en Gran Bretaña y otros países occidentales, entre ellos España.

En las reformas de los años ochenta y noventa el discurso de regulación social es, en gran medida, el mismo. Pero las transformaciones económicas y sociales, sobre todo en España, redefinirán el discurso en algunos aspectos. La dirección de los nuevos mensajes se dirigirán a evitar la obsolescencia de los conocimientos y la rigidez tradicional que no se corresponde con el mercado laboral. El énfasis en la calidad del sistema educativo y la redefinición del principio de igualdad, supeditado al de calidad, será una constante (actualmente estamos asistiendo a una redefinición del sistema basado en la dirección apuntada). Tal como indica Bondal (1998), “el nuevo discurso educativo oficial, al subrayar la importancia del principio de calidad de la enseñanza, cuestiona la misma base de la legitimación de las políticas de igualdad de oportunidades de los años sesenta. La homogeneidad en el acceso, en el currículo, en los tiempos y ritmos escolares, etc., fundamentos de lo que antes se consideró el establecimiento de condiciones justas para el aprovechamiento individual de la educación, es hoy sustituido por palabras clave como flexibilidad o desregulación, que afectan a los cuatro sistemas de mensajes del sistema educativo (currículo, pedagogía, evaluación y organización / gestión)”. Esto supone una “retirada controlada” del Estado de la regulación estricta del sistema de enseñanza. A su vez presenta algunas contradicciones, tal como indica Bondal : coexistirá esta tendencia con la necesidad de control social por parte del Estado y con la capacidad de influencia de los grupos de presión en la definición de las políticas educativas (ej; los mecanismos de evaluación del sistema en distintos niveles – local, nacional, internacional – (Apple destaca la capacidad de influencia de los grupos de presión conservadores).

Otra contradicción aparece en la propia redefinición del principio de igualdad de oportunidades, que “se aleja de los derechos de equiparación en las condiciones de enseñanza para situarse en el plano de la necesidad democrática del reconocimiento del pluralismo y de acogida a la expresión de las diferencias” (vieja reivindicación de los movimientos de izquierda que criticaban la imposición de la cultura dominante y el olvido a los grupos marginados). Pero estas diferencias abarcan un abanico tan grande y de naturaleza tan diversa que “las contradicciones pueden derivarse de la atención a todas y cada una de ellas. Sin embargo, el discurso pedagógico sitúa en el plano técnico-pedagógico la resolución de dilemas que son de orden ético y político, al tiempo que sitúa en los propios agentes – el profesorado- la responsabilidad de atender de forma flexible a las diferencias individuales y colectivas”. No nos debe sorprender, pues, el nivel de incertidumbre que caracteriza actualmente al profesorado.

Resultado del tratamiento técnico, funcionalista, de la diversidad, aunque revestido en el discurso oficial de compromiso social, es la permanencia de la exclusión, en diversos grados. El discurso interno de los agentes que intervienen en los centros muestra desconcierto y justifica la imposibilidad de una educación inclusiva (es cierto, el modelo lo impide), y utiliza las herramientas que posee para clasificar y excluir. Se trata, en fin, de un círculo vicioso del que se retroalimenta el modelo que exigen esos grupos de presión.

García Pastor indica que “la evaluación, al encerrar a algunos alumnos/as en la identidad de *malos alumnos*, les impide acceder a determinados aprendizajes, los excluye del aprendizaje destinados a otros”, y, en realidad, la escuela con sus opciones culturales y organización pedagógica genera desigualdades internas, las “fabrica” (Perrenoud). De este modo, el concepto de *diversidad* requiere de una *reconceptualización* de las diferencias individuales, desde una perspectiva más amplia, que incluya aspectos éticos y políticos, una perspectiva social no individualista, que nos aleje de crear categorías sociales, frente a valores dominantes hasta ahora y con la precaución de no crear una nueva categoría social –los diversos- como diferentes por sus determinadas características. Apple hace hincapié en la tentación de establecer este tipo de categorías identificadas como enemigas y fuente de problemas (personas de color, las mujeres, los gays...).

Es necesario introducir dimensiones éticas “relacionadas con la *equidad*, entendiéndola ésta como un sentimiento profundo de justicia que reconoce los derechos y deberes de todos en una sociedad igualitaria; las políticas porque implican necesariamente una toma de posición con respecto a la “justicia social” que, en el terreno de la educación tiene una disyuntiva clara: reducir la diversidad (homogeneizar) o incrementar la capacidad de las escuelas para responder a ella... En esta línea, hablar de diversidad debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias, e *inclusión* un modo alternativo de abordar la práctica educativa” (García Pastor).

## 2.2. Líneas de actuación en el ámbito escolar.

En el apartado anterior hemos querido hacer un breve recorrido sobre el tratamiento que se ha realizado del concepto diversidad en las reformas educativas emprendidas desde mediados del siglo XX. Así mismo hemos querido situarnos en un posicionamiento alternativo. Es evidente que el proyecto que hemos emprendido pretende, en última instancia, ser una alternativa de trabajo en el aula y que debe partir de unos principios básicos que deben ser compartidos en pro de una mayor coherencia en su desarrollo. Sin embargo, somos conscientes de que muchos de los parámetros que requiere una experiencia alternativa, para ser generalizada y no ser un simple experimento dentro de un aula o hacia un determinado grupo de alumnos/as, no dependen tan sólo de la voluntad de los centros. Hay un contexto *político* y *ético* que debe ser impulsado por la administración educativa; un cambio de perspectiva sobre la atención a la diversidad que precisa dotar a los centros de una mayor autonomía y directrices que anulen los posibles grupos de presión, que demandan la exclusión desde la escuela – resulta esclarecedor que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, que ha trasladado los procesos selectivos, cada vez más explícitos, a niveles superiores (pruebas generales de bachillerato, universidad, masters, ...), se ha traducido en una pérdida de prestigio de las enseñanzas en niveles medios, no tan explícitas en sus prácticas de selección, aunque en realidad apuren los mecanismos que se les ofrece para ello -.

Esto no es óbice para justificar la inacción dentro de nuestra reducida parcela de trabajo. Es necesario demostrar, con nuestra práctica diaria, que resulta más exitoso un modelo que otro. Una hipótesis de trabajo que nos ha guiado en el desarrollo del proyecto barajaba el argumento de que teníamos que partir de las experiencias positivas de la diversificación curricular, el grado de satisfacción del profesorado que la imparte y de los alumnos/as que en ella están. Nos hacemos las mismas preguntas que apuntaba recientemente José Emiliano Ibáñez (1999) “¿Por qué no extraer las condiciones que pueden hacer posible ese mayor éxito en los grupos de diversificación al resto de los grupos (número de alumnos/as, tipo de actividades, motivación...)?”

Necesitamos, pues, demostrar que es posible actuar desde otra perspectiva, con una concepción de lo diverso en nuestras aulas que tienda hacia una *escuela para todos* y poniendo en evidencia que la *"meritocracia"* es un mecanismo *segregador*. La falta de compromiso social es, muchas veces, oculta entre aquellos sectores, partidarios de una escuela abierta, y que en el fondo "les gustaría trabajar sólo con alumnos/as y alumnas capaces de estudiar, incluso la desigualdad social y el origen de la democracia, pero no les plantea problema la selección personal y social que se da en la educación obligatoria" (Ibáñez, 1999).

Todo modelo educativo de atención a la diversidad requiere del compromiso de los agentes que lo desarrollarán. Es por esto por lo que es necesario partir de un marco de principios y estrategias que guíen posteriormente la concreción en el P.C.C. y, en nuestro caso, el Diseño Curricular Base de diversificación curricular (ámbito sociolingüístico).

¿Qué principios básicos nos pueden guiar? ¿Qué estrategias debemos abordar? ¿Qué líneas de actuación nos pueden guiar?

#### A) Principios básicos de los que partimos: (Ibáñez; 1999)

- "Mantener una perspectiva global (ideológica) sobre todos aquellos aspectos que frenan el proceso de enseñanza-aprendizaje que defendemos en relación a la atención a la diversidad.
- Rechazo de enfoques que tienden a la homogeneización y uniformización, que tienden al "academicismo".
- Oposición a la segregación por razones didácticas, de desarrollo personal y social, por favorecer un empobrecimiento del aprendizaje, la autodesvalorización y un sistema social jerarquizado y excluyente.
- Rechazar estrategias de adaptación empobrecedora (empobrecer la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto), la seudotolerancia camuflada y excluyente, el psicologismo, el didactismo (excesivamente individualizadores), medidas compensatorias por la idea de déficit cultural (compasivas y excluyentes) o aquellas que parten de la igualdad de oportunidades sustituyendo las estrategias encaminadas a la mejora en los resultados efectivos y realizar los cambios contextuales necesarios.
- La igualdad social y educativa se alcanza con la necesidad de contar con la diversidad personal y cultural, haciendo hincapié tanto en lo diferenciador como en lo similar como positivo.
- Considerar que el aprendizaje es siempre posible, tiene lugar en contextos de comunicación y cooperación y tiene un carácter global (se interrelaciona lo conceptual, la acción, la afectividad, la relación social...).
- Partir de que en un aula nos encontramos a personas, y que esto tiene que notarse (identidad y autoestima, clima afectivo, relaciones personales...).
- Valorar que la diversidad en el aula es lo único humanamente posible, y que la diversidad no hace referencia a que haya minorías o alumnado con necesidades educativas especiales (hay dos sexos, diferentes intereses, diversas formas de pensar y actuar, puede haber diferentes culturas, pueden existir...); en algunos casos, determinadas características del alumnado pueden suponernos un desafío e incluso un problema, pero ello no niega que la diferencia entre unas personas y otras es la única forma de avanzar, de crecer, no sólo en lo referente a los valores, sino también en las destrezas y en el conocimiento crítico.
- Desarrollar el trabajo escolar de tal manera que todo el mundo tenga oportunidades de avanzar desde la aceptación de su propia identidad y de su forma de ser, encontrando momentos para su autoafirmación desde sus «puntos fuertes» personales y culturales, aunque también aprendiendo las destrezas necesarias para intervenir en igualdad y yendo más allá de las propias limitaciones.
- Desarrollar patrones educativos que no favorezcan implícitamente un sesgo a favor de unos grupos culturales y en contra de otros, no sólo en lo referido a los valores, sino en cuanto a los resultados académicos y de aprendizaje real (sigue siendo un reto pendiente que en los formatos escolares, aun en los renovados, no sigan acoplándose mejor los miembros de clase media de la cultura mayoritaria).
- Actuar como centro y como comunidad escolar, evitando las parcelaciones artificiales o acomodaticias y que no hacen más que evitar el avance y enquistar los problemas".

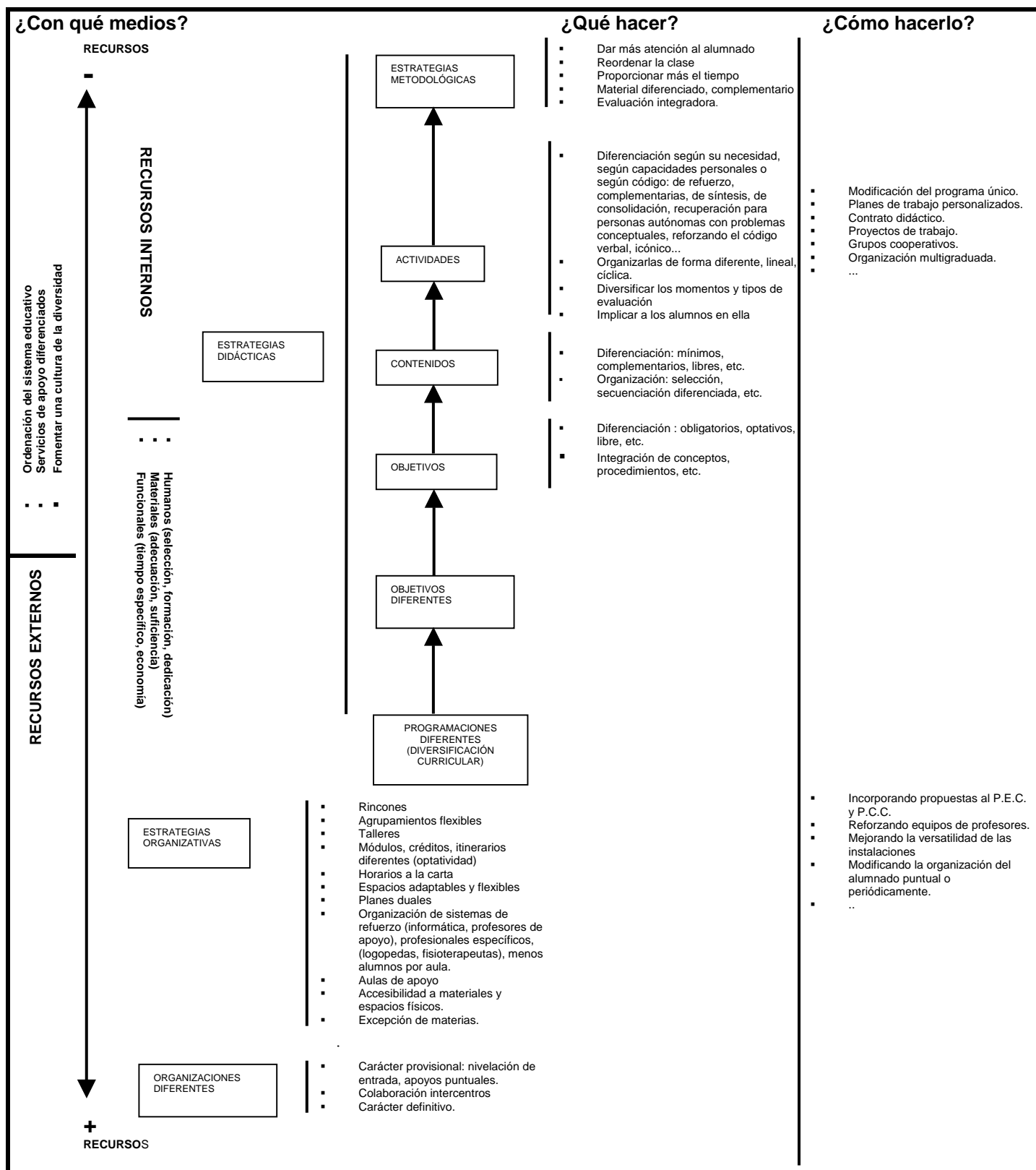
#### B) Actuaciones y estrategias posibles.

Nos centraremos en las actuaciones posibles que se pueden adoptar en el centro:

- Desarrollar los procesos de participación que impliquen a toda la comunidad educativa en un nuevo proyecto, así como en un nuevo marco de relaciones con el entorno social.
- Reorganizar el P.C.C. para establecer el marco sobre el que actuar ante las dificultades de aprendizaje:

<b>3.1 En relación con los objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Optar por el desarrollo de capacidades.</li> <li>▪ Asegurar que todo el mundo adquiere unas competencias que se consideran básicas socialmente.</li> <li>▪ Considerar el bienestar afectivo y las relaciones personales como objetivo y como condición necesaria para el aprendizaje.</li> </ul>
<b>3.2 En cuanto a los contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo con contenidos cercanos, vitales... (en relación con los más globales).</li> <li>▪ Considerar contenidos de aprendizaje no sólo los conceptuales.</li> <li>▪ Remarcar los aprendizajes más funcionales.</li> </ul>
<b>3.2.1 Respetto a la metodología</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Métodos de trabajo globalizadores, por proyectos, que supongan diferentes formas de integrarse en la actividad del aula.</li> <li>▪ Contemplar diferentes formas de aprendizaje (deductivas e inductivas, verbales e icónicas...), de ritmos, de ideas y experiencias, de estilos de relación... Asegurar espacios de protagonismo para todos y todas.</li> <li>▪ Considerar el contacto con los compañeros y compañeras de igual y diferente edad como fuente de aprendizaje.</li> <li>▪ Reconsiderar el "esfuerzo" es algo necesario para el aprendizaje, pero sólo hay esfuerzo provechoso cuando se le encuentra sentido.</li> <li>▪ Dar importancia al uso social de los aprendizajes: funcionalidad extraacadémica, formatos que prioricen la utilización real...</li> <li>▪ Trabajar la vida interna del grupo clase: lo relacional, lo afectivo. la autoestima e imagen de los individuos... .Promover la planificación de la actividad escolar por parte del alumnado.</li> <li>▪ Impulsar y potenciar más que remediar.</li> </ul>
<b>3.2.2 En cuanto a la evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluar de forma real lo que se trabaja habitualmente.</li> <li>▪ Evaluar por capacidades que se desarrollan en relación con los contenidos específicos, y no solamente estos últimos.</li> <li>▪ Coherencia de la forma y contenido de la evaluación con el resto de aspectos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección por parte del alumnado de algunas actividades y/o opciones dentro de un área, dentro del mismo grupo, que le ayuden a progresar y estimule su toma de decisiones.</li> <li>- Elección de ciertas áreas-crédito por cada alumno y alumna, que evite la desigualdad en el valor académico o social de las opciones ofrecidas – no permitir, por ejemplo, la coincidencia de grupo-optativa - y la irreversibilidad de las decisiones o limitación de opciones o titulación.</li> <li>- Mayor esfuerzo en las dotaciones hacia la atención a la diversidad (profesores de apoyo, disminución de la ratio profesor/alumnos, recursos utilizados...)</li> <li>- El alumnado con dificultades no debe ser ubicado en grupos o itinerarios específicos que supongan la segregación. El criterio a seguir debe ser la flexibilidad, la no generalidad y la provisionalidad o excepcionalidad. Se debe evitar la homogeneización y la segregación. El grupo de diversificación debe ser un instrumento excepcional y sobre su organización deben primar los principios de inclusión y de equidad, académica y social.</li> <li>- Acercar los principios que inspiran la organización y práctica actual de los programas de diversificación curricular a cursos anteriores, estableciendo los mecanismos organizativos, recursos, estrategias y programaciones que enriquezcan y faciliten la atención a todos sin segregaciones.</li> <li>- Los apoyos individuales fuera del aula deben ser excepcionales, limitándose el tiempo y concretando su finalidad. Debemos huir de la individualización del aprendizaje.</li> <li>- Establecer los mecanismos necesarios de refuerzo educativo dentro del desarrollo de la programación de aula para las dificultades de aprendizaje, leves, puntuales o momentáneas, y acompañadas de medidas complementarias para las dificultades importantes, permanentes y profundas en coordinación con otras áreas o materias.</li> </ul>

### C) Aspectos didáctico-organizativos de atención a la diversidad (Gairín, 1998)





### 2.3. Análisis y descripción del “Proyecto Vega”: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA E.S.O. (GRUPO VEGA).

#### A) Organización de los contenidos conceptuales.

El proyecto que abordamos responde a la necesidad de encauzar la *interdisciplinariedad* de dos áreas, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, desde una perspectiva en la que primen los contenidos *globalizadores*, que parten de situaciones sociales de actualidad como referentes cotidianos y vivenciales para nuestro alumnado. El eje básico de los contenidos se centra en temas transversales, no tan disciplinares y cerrados a un área en concreto, que recorren los ámbitos de la educación ambiental, educación para el desarrollo, la paz, la salud, concienciación sobre la igualdad entre sexos y educación del consumidor.

La organización de los contenidos conceptuales no responden al modelo clásico disciplinar de establecimiento de fronteras entre las dos áreas y dentro de cada una de ellas. La necesidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de búsqueda puntual de información para la mejor comprensión de los documentos aportados marca la propia secuenciación de contenidos. Resulta curioso que la puesta en práctica de las unidades didácticas en 3º de ESO, área de Ciencias Sociales, plantee un inicial comentario generalizado por parte del alumnado: “¡estas actividades son de Lengua!”. Las actividades de reconocimiento formal de los documentos, - sobre todo textos, de comprensión del mensaje, del código utilizado, de los recursos estilísticos utilizados, etc, - encaminadas a conocer nuestra propia lengua, enriquecerla y utilizarla adecuadamente para responder a cuestiones ajenas a lo simplemente procedimental o conceptual del ámbito lingüístico, no son propias, según los alumnos/as, de otras disciplinas que no sean Lengua y Literatura. Aprovechando la posibilidad que ofrece la mayor comprensividad del ámbito sociolingüístico, hemos querido hacer un planteamiento menos disciplinar en pro de una organización de contenidos que facilite el aprendizaje significativo.

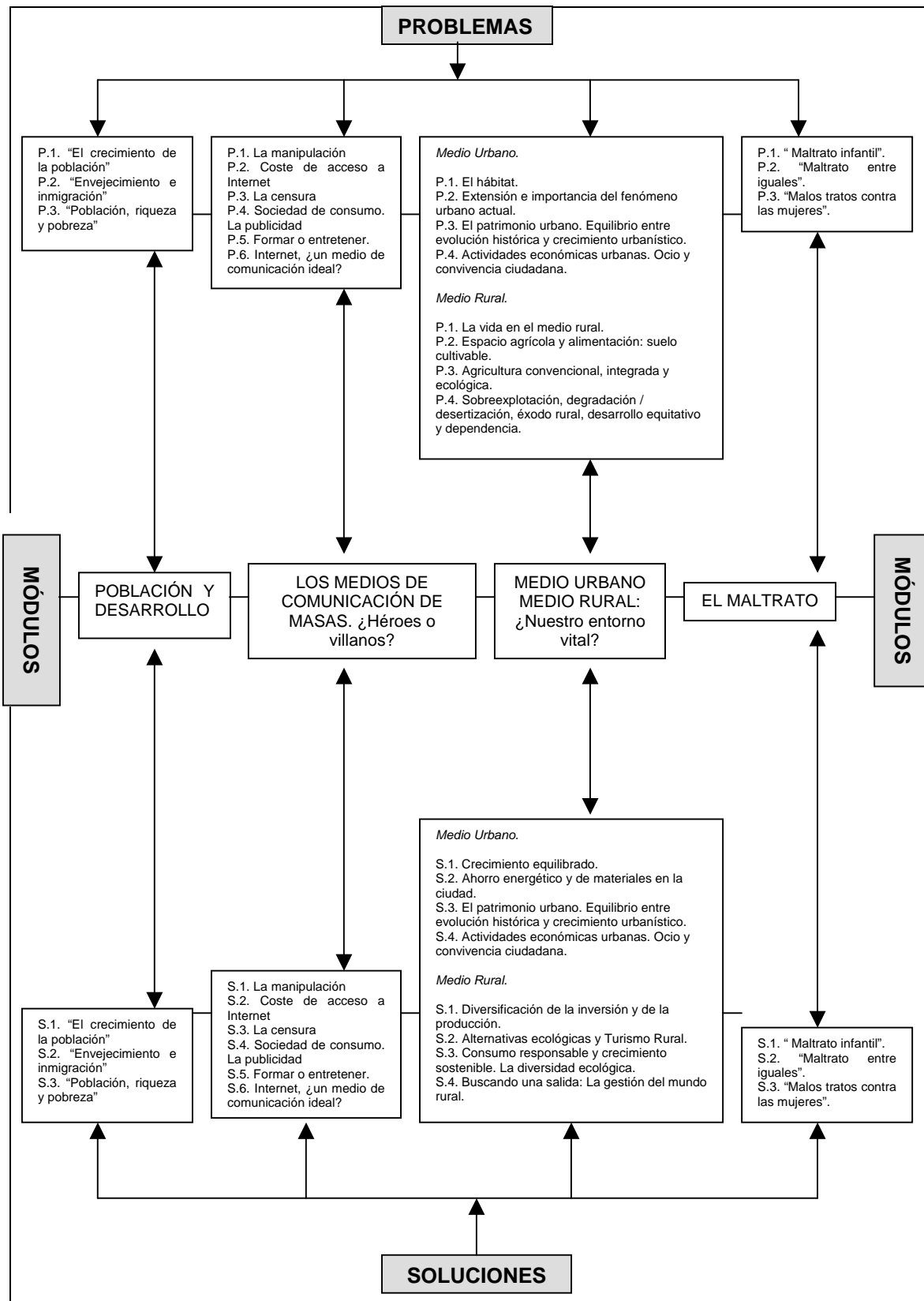
Es el alumnado quien, a través de los documentos que se le presentan, se debe plantear qué y cómo necesita saber, partiendo de actividades motivadoras que le sugieran para qué necesita saber.

Los materiales elaborados presentan una *estructura modular* (Cuadro 1). Hemos desarrollado cuatro unidades o bloque temáticos que responden a cuatro grandes situaciones conflictivas en la realidad social. En realidad son *situaciones relevantes* que son recurrentes para la mayor parte de actividades de concienciación organizadas por los centros en momentos puntuales. Esta relevancia permite integrar el trabajo de los alumnos/as en todas las actividades socioculturales del Centro, con la garantía de ofrecer por parte de éstos una colaboración seria y comprometida. La inclusión, como objetivo frente a la segregación, puede estar impulsada desde esta perspectiva.

El carácter modular no sólo se circunscribe a la temática individualizada de cada una de las unidades didácticas sino también a la propia estructura interna de cada una de ellas. En realidad no hemos diseñado los bloques temáticos con el objetivo de ser trabajados linealmente, sino que éstos pueden ser trabajados por módulos, según las necesidades y estrategias programadas, independientes o interrelacionados con otros de la misma u otra unidad.

La *flexibilidad* y *versatilidad* que ofrecen los materiales elaborados persiguen el objetivo de huir de la tendencia a homogeneizar, de ofrecer lo mismo para todos. Es posible, y estamos convencidos, que una estructura modular permite dotar al alumnado de una mayor autonomía y capacidad de elección de vías hacia el qué y cómo conocer. Esto, a su vez, genera en el alumno/a un grado mayor de compromiso y responsabilidad en el “esfuerzo”, pero con sentido e, incluso, de la mano de un posible “contrato” de intereses y objetivos hacia sí, con sus compañeros/as y con el profesorado. La elección de los materiales a trabajar puede realizarse individualmente y por grupos. Sin embargo, otros materiales deberán ser utilizados por el profesorado para presentar, motivar, organizar y reforzar.

Cuadro 1.



El riesgo de la dispersión, ante la organización modular, en la estructura interna del mapa conceptual del proyecto queda prácticamente eliminado por la inercia que el alumnado, individualmente y en grupo, tendrá hacia la *búsqueda autónoma de información*. Esta inercia le llevará a otros módulos de la unidad o de otras unidades. Se pretende que el alumnado se inicie en procesos de “*navegación*” a través de los medios y materiales que le presentamos.

La presentación de los materiales en página *web*, la *interactividad e interconexión* de documentos y *presentaciones* específicas icónicas o audiovisuales, actividades, marcadores e hipervínculos, hacia diversas informaciones complementarias, diccionario, otros documentos, otros módulos o unidades y páginas *web* específicas, permiten que el alumnado tome decisiones y pueda proponer resultados diversos que permitan posteriormente contrastarlos en grupo o en gran grupo.

### **B) Los procedimientos y las actitudes: Fundamento básico de nuestro proyecto.**

La presentación de contenidos conceptuales responde al objetivo de facilitar una estrategia metodológica basada en la indagación y/o investigación de problemas y soluciones. Los conceptos podrían haber sido otros, tan válidos como los escogidos. De hecho, la propia estructura interna de los bloques temáticos – modular, como indicamos más arriba – permite la incorporación o supresión de documentos, la actualización de éstos o, incluso, la incorporación de nuevos problemas o soluciones. Sin embargo, el *eje vertebrador* del “Proyecto Vega” partió de una hipótesis: el tratamiento de la diversidad requiere de la atención a los *intereses* reales del alumnado (a veces hastiado de una prolongación de su formación con “más de lo mismo”, sin atender a sus intereses y con una mínima autoestima) y de *ritmos* diferentes para dificultades de aprendizaje diversas y de distinto grado. El tipo de *contenidos procedimentales y actitudinales* nos marcarían el objetivo de tratar estas dificultades en el aula. La gradación de éstos se adecua a un perfil de alumnado que requiere refuerzo educativo leve, adaptación curricular no significativa en la E.S.O. o, en última instancia, diversificación curricular en uno o dos años.

Los informes individualizados, la observación directa en el aula, los criterios de selección de alumnos/as para el P.D.C. y el análisis de los informes de valoración psicopedagógica de dos Departamentos de Orientación (I.E.S. “Alixar”, I.E.S. “Los Álamos”, de Castilleja de la Cuesta y Bormujos – Sevilla -, respectivamente), algunos sustentados en Baterías de “Tests Evalúa-8”, “Badyg” y WISC-R”, nos permitieron detectar las dificultades de aprendizaje que tenían generalmente los alumnos/as propuestos para este programa y, en general, el perfil del alumnado propuesto para un Programa de Diversificación Curricular (cuadro 2).

Hemos procurado abordar la secuenciación de contenidos procedimentales y actitudinales teniendo como referencia constante los grandes bloques de dificultades de aprendizaje y los perfiles que el alumnado suele presentar respecto a motivación, autoestima, habilidades sociales y, en general, aptitudes ante las tareas escolares.

Huimos de exponer una lista de contenidos procedimentales y actitudinales por unidades didácticas, en tanto que la propia estructura modular de los materiales impide una secuencia de contenidos clásica. Estos contenidos aparecen en función las propias necesidades de indagación y “navegación” del alumnado por cada documento o módulo de documentos. Así mismo, el profesor/a tiene la posibilidad de introducir o suprimir contenidos en función de los intereses y necesidades del grupo-aula o de cada alumno/a en concreto.

Cuadro 2.

<b>PERFIL DEL ALUMNADO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR</b>	
<b>5</b>	
<b>6 Historia académica en Educación Primaria</b>	
<p>Un porcentaje, cercano al 60%, tuvo serias dificultades para alcanzar las capacidades contempladas en la etapa, sobre todo en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés. Algunos necesitaron repetir 6º curso y, aún así promocionaron con progresos no adecuados en alguna de estas áreas. Muchos de los alumnos/as necesitaron medidas educativas complementarias de atención individual, constante e individualizada</p>	
<b>7 Historia académica en Educación Secundaria</b>	
<p>A lo largo de esta etapa presentan dificultades de diverso tipo, que provoca un rendimiento académico muy bajo. Las dificultades generalmente responden a las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Insuficientes conocimientos previos.</li> <li>▪ Falta de conocimientos básicos y de vocabulario específico.</li> <li>▪ Dificultades de razonamiento verbal, deductivo, inductivo o espacial.</li> <li>▪ Dificultades para el aprendizaje conceptual.</li> <li>▪ Actitud de desmotivación y falta de interés ante las tareas escolares.</li> <li>▪ Dificultades de concentración.</li> <li>▪ Carencias en técnicas de trabajo intelectual.</li> <li>▪ Falta de destrezas básicas.</li> <li>▪ Problemas de comprensión lectora, expresión escrita.</li> <li>▪ Problemas en cálculo y solución de problemas.</li> <li>▪ Bajos niveles de adaptación personal (autoestima), familiar o escolar. A veces se encuentra con bastantes problemas de relación con sus compañeros, aunque generalmente no plantean problemas de indisciplina.</li> </ul> <p>Estas dificultades son las más habituales (casi todos presentan un alto porcentaje de éstas a nivel individual, con distintos grados en torno al 60% o menos de los jóvenes de su edad. Muchos no presentan ninguna dificultad en algunas de las capacidades o dificultades indicadas.</p>	
<b>8</b>	<b>10</b>
<b>9 Perfil tipo: actitudes escolares</b>	<b>11 Grado de frecuencia</b> (1º nivel: generalizado; 2º nivel: poco frecuente)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realiza las actividades y tareas. Lleva sus trabajos al día.</li> <li>-Cuidadoso/a, puntual, ordenado/a con sus trabajos y materiales.</li> <li>-Asiste a clase.</li> <li>-Presta atención en clase. Muestra interés.</li> <li>-Colabora con el profesor y facilita la tarea docente.</li> <li>-Cumple las normas de convivencia y respeta los derechos de los demás.</li> <li>- Adaptado/a e integrado en el grupo: buenas y positivas relaciones sociales.</li> <li>-Capaz de dialogar y comprender a los demás.</li> <li>-Participa y coopera en actividades de grupo</li> <li>-Influyente y con capacidad de liderazgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A veces / nunca</li> <li>-A veces</li> <li>-Siempre</li> <li>-Siempre / a veces</li> <li>-Siempre / a veces</li> <li>-Siempre / a veces</li> <li>-A veces</li> <li>-A veces</li> <li>-Nunca / a veces</li> <li>-Nunca / a veces</li> </ul>
<b>12</b>	<b>14</b>
<b>13 Perfil tipo: Habilidades y destrezas instrumentales.</b>	<b>15 Nivel de progreso</b> (1º nivel: generalizado; 2º nivel: poco frecuente)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprensión oral: entiende explicaciones sin dificultad.</li> <li>-Expresión oral fluida, sin titubeos y con el vocabulario adecuado.</li> <li>-Comprensión escrita: distingue lo fundamental, analiza y sintetiza sobre un texto escrito.</li> <li>-Expresión escrita: escribe de forma legible y con corrección ortográfica.</li> <li>-Tiene agilidad para el cálculo mental y opera sin dificultad.</li> <li>-Resuelve problemas matemáticos ajustado a su edad.</li> <li>-Planifica su tiempo de estudio en casa</li> <li>Estudia utilizando recursos: esquemas, apuntes, resúmenes...</li> <li>-Es capaz de realizar preguntas cuando tiene dudas.</li> <li>-Afronta con serenidad los exámenes y las pruebas.</li> <li>-Es capaz de descubrir sus errores y dificultades y subsanarlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mal</li> <li>-Mal / regular</li> <li>-Mal</li> <li>-Regular / mal</li> <li>-Mal / regular</li> <li>-Mal</li> <li>-Mal</li> <li>-Regular</li> <li>-Mal / regular</li> </ul>

<p><b>Perfil tipo: Rasgos de personalidad.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tolerante a las frustraciones: no se desanima fácilmente.</li> <li>-Autoestima equilibrada: se valora a sí mismo de forma positiva.</li> <li>-Controla sentimientos y emociones.</li> <li>-Pacífico/a, sereno, prudente: afronta conflictos sin agresividad.</li> <li>-Capaz de razonar sobre sí mismo y rectificar su conducta.</li> <li>-Voluntad, esfuerzo, capacidad de trabajo.</li> <li>-Responsable, sereno/a: se aprecian rasgos de madurez.</li> <li>-Sociable, abierto, extrovertido</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>16</b></p> <p>17 <b>Nivel de frecuencia</b> (1º nivel: generalizado; 2º nivel: poco frecuente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No siempre</li> <li>-No siempre / sí</li> <li>-Sí / nunca</li> <li>-Sí / nunca</li> <li>-No siempre / sí</li> <li>-Nunca / sí</li> <li>-No siempre / sí</li> <li>-No siempre / nunca</li> </ul>
<b>17.1</b>	
<b>17.2 Aptitudes escolares básicas.</b>	
<p>A continuación indicamos una serie de aptitudes que suelen ser valoradas con un nivel generalizado bajo-medio; menos frecuentemente aparecen situaciones individuales con un valor alto en algunas de las aptitudes.</p> <p><b>Inteligencia general:</b> es la capacidad actual para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando variedad de contenidos mentales</p> <p><b>Razonamiento lógico:</b> es la capacidad general para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información</p> <p><b>Relaciones analógicas:</b> evalúa la aptitud para establecer relaciones analógicas, además de la comprensión de los conceptos que la sustentan. Prueba específica de Razonamiento y Comprensión Verbal. Razonamiento inductivo. Está presente un factor semántico de conocimiento de vocabulario.</p> <p><b>Series numéricas:</b> evalúa la aptitud para detectar relaciones seriales lógicas, para determinar una ley o periodo de repetición en series numéricas. Razonamiento serial numérico. Es necesario una básica capacidad para el cálculo mental.</p> <p><b>Matrices lógicas:</b> evalúa la aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas, en un espacio de representación gráfico. Mide la capacidad para el Razonamiento inductivo, para relacionar lógicamente complejos conjuntos de datos codificados visualmente.</p> <p><b>Completar oraciones:</b> evalúa la comprensión de conceptos en el contexto de una proposición que debe completar para que adquiera una significación adecuada. Requiere operaciones de reconocimiento de vocabulario y recordar experiencias o conocimientos previos.</p> <p><b>Problemas numéricos:</b> evalúa la comprensión de diversos problemas numéricos. En menor grado mide también la rapidez y seguridad para el cálculo numérico. Razonamiento numérico, aplicación de operaciones numéricas en problemas numéricos verbales.</p> <p><b>Encajar figuras:</b> evalúa la habilidad para encajar figuras que se deben girar mentalmente y para adecuar la posición, tamaño, forma y distancia en una superficie. Se refiere a la facilidad para visualizar cambios de posición de figuras macizas bidimensionales que no cambian de forma.</p> <p><b>Memoria auditiva:</b> evalúa la capacidad de retener significados escuchados en un relato. Se trata de una retentiva auditiva, inmediatamente (memoria inmediata) posterior a la lectura. Correlaciona con bastante intensidad con la inteligencia verbal y con el rendimiento escolar. Interviene también la Comprensión Verbal.</p> <p><b>Memoria visual:</b> evalúa la discriminación visual ortográficas de palabras, que dependerá de la retentiva a largo plazo, así como la de mayor o menor frecuencia de uso.</p> <p><b>Atención:</b> evalúa rapidez en la discriminación visual de dibujos, en la comparación de figuras para encontrar pequeñas diferencias entre ellas. Relacionada con procesos atencionales de recepción y comparación de información visual.</p> <p><b>Rapidez:</b> contabiliza el número de respuestas emitidas en el conjunto de las seis pruebas de la batería básica. No presupone en ningún caso acierto o equivocación</p> <p><b>Eficacia:</b> evalúa el porcentaje de aciertos en las respuestas emitidas en las seis pruebas básicas.</p>	
<b>18</b>	
<p>Con relación al <b>estilo de aprendizaje</b> hemos podido hacer un seguimiento a algunos indicadores y procederemos a presentar una valoración global de las casuísticas individuales en base a la observación que de éstas realizan los equipos educativos y el Departamento de Orientación:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos/as se encuentran más cómodos y/o interesados en aquellas áreas, contenidos y actividades que suponen dominar, más repetitivas. Ante ellas mantienen una actitud conformista y cuando alguna situación les supone un reto (en relación a sus capacidades), a veces se esfuerzan pero se bloquean.</li> <li>- Con relación a los recursos que utilizan en la resolución de tareas suelen ser de aproximaciones sucesivas o responden "a ciegas" Utilizan poco y mal técnicas o habilidades de estudio específicas y de forma continuada.</li> <li>- Suelen responder a reforzadores sociales (la atención personal e</li> </ul>	

<p>individualizada y elogios) y de actividad –elección de actividades con determinados compañeros-.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por lo general, presentan una predisposición favorable hacia las tareas y actividades por la motivación intrínseca al logro, miedo al fracaso (evitar críticas de sus padres, profesores/as) y, en menor medida, por el deseo de sobresalir, o una actitud desfavorable y de desmotivación.</li> <li>- Normalmente no son capaces de autoevaluar su trabajo y corregirlo en caso de error. En caso de ser capaces, luego no son capaces de evitar futuros errores. En casos muy puntuales, un alto nivel de autoexigencia les puede llevar a niveles de frustración que disminuye su propia autoestima en el proceso de aprendizaje (bloqueo).</li> <li>- Sus errores más frecuentes son aquellos relacionados con las dificultades conceptuales (la falta de comprensión y la asimilación de conceptos), además de falta de previsión de tiempos y planificación de las secuencias de trabajo. Las dificultades algorítmicas (cálculo y procedimientos estándar) son también muy frecuentes.</li> <li>- Las actividades en las que prestan más atención son aquellas que, por lo general, ya dominan. Aún así, su nivel de atención y concentración en cuanto a duración e intensidad es corto. La duración e intensidad se prolonga en un ambiente de predisposición.</li> <li>- Los procedimientos que más les estimulan suelen ser aquellos que ya pertenecen a su repertorio y son más automáticos. En determinados casos, aquellos que impliquen aspectos instrumentales (adquisición de destrezas básicas; lectura, escritura, cálculo y razonamiento) y que supongan hacer o realizar tareas.</li> <li>- El ritmo de aprendizaje es lento.</li> </ul>
--

Nivel de competencia Curricular en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura.

El nivel de desarrollo de los objetivos generales de la etapa, así como de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es insuficientes o muy insuficiente.

La mayoría han participado en actividades de refuerzo pedagógico, curricular grupal o adaptación curricular individualizada, aunque se dan casos que no han recibido un refuerzo educativo en estas áreas. El nivel de progreso alcanzado en los procesos de refuerzo han resultado negativos.

#### contexto familiar

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO SOCIO FAMILIAR	PAUTAS EDUCATIVAS QUE UTILIZA LA FAMILIA (ACTITUDES POSITIVAS, INTERÉS...)	RELACIONES FAMILIA-CENTRO (COLABORACIÓN, INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN...)
<p>Los padres suelen poseer estudios primarios y el nivel sociocultural de la familia es medio-baja, al igual que el nivel económico.</p> <p>Los hermanos mayores, en caso de estudiar bachillerato, no suelen tener un rendimiento del todo bueno.</p> <p>La relación con los padres suele ser buena.</p> <p>A veces existen circunstancias que explican cierto aislamiento de su entorno social de iguales (cambios de domicilio recientes, sobreprotección familiar o rasgos acusados de retraimiento y escasa autoestima, ...)</p>	<p>La relación de los padres con el alumno/a viene determinada por las variables afectividad y control, basada ésta última en una educación encaminada para fomentar una formación y desarrollo adecuado. La madre suele adoptar el rol de mediadora entre el padre y el hijo/a, siendo éste el que representa de alguna manera la autoridad, por lo que la relación con este último es más tensa. Manifiestan conductas de protección adecuada, asignándole responsabilidades, a lo que el alumno/a responde con desmotivación y desinterés.</p> <p>En otros casos, nos encontramos conductas de alta protección dando la sensación de restar oportunidades al alumno/a de adquirir autonomía y responsabilidades propias de su edad y adoptando una postura defensiva respecto a los resultados académicos</p>	<p>Hay una buena disposición por parte de los padres hacia el centro y hacia los profesores. No suelen acudir por iniciativa propia pero si se les pide una cita hacen todo lo posible por asistir.</p> <p>Valoran positivamente todo lo que se les diga y lo consideran beneficioso para su hijo/a.</p> <p>La familia atribuye los resultados académicos en el segundo ciclo de secundaria a la necesidad de un mayor esfuerzo por parte del alumno/a, a una inadecuada base, lo que desemboca en un bajo nivel de competencia curricular y falta de destrezas básicas e instrumentales</p> <p>Las expectativas de la familia ante sus posibilidades académicas son realistas. Tienen mucho interés en que termine la ESO y obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria y muestran una actitud</p>

	del hijo/a. A veces suelen parecer atribuir estos resultados a una falta de apoyo, atención e intervención por parte del Centro y a la falta de esfuerzo de su hijo/a.	favorable ante la posibilidad de cursar tras cuarto de ESO un Ciclo Formativo de Grado Medio como itinerarios para proseguir sus estudios
<b>contexto escolar</b>		
<b>INTEGRACIÓN EN EL GRUPO CLASE Y EN EL CENTRO</b>		<b>ACTITUDES DE COLABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN</b>
<p>Suelen mantener dentro del aula interacciones con sus compañeros positivas, aunque suelen relacionarse más con un pequeños grupo. En casos puntuales la integración en el centro y en su grupo clase es prácticamente nula.</p> <p>No suele existir rechazo por el resto del grupo.</p> <p>Suelen presentar un buen comportamiento respecto a la convivencia tanto en el aula como en el centro</p> <p>La relación con el profesorado es la correcta.</p>		<p>Ante diferentes agrupamientos suelen manifestar preferencia generalizada por el trabajo individual o por parejas. A veces presentan buenas habilidades sociales tanto fuera como dentro del aula.</p> <p>Suele ser habitual situaciones de resistencia, no tanto rechazo, ante determinadas tareas.. Este tipo de comportamiento parece tener su origen en un temor al fracaso y como consecuencia su reacción es la de no afrontar la tarea, argumentando como excusa la falta de tiempo, su dificultad...</p> <p>No están acostumbrados a trabajar en grupo. La resistencia o la no participación activa en este tipo de tareas suele ser habitual.</p>

(Fin cuadro 2)

Las dificultades y el perfil genérico de estos alumnos/as justifica el por qué abordar un tipo de procedimientos basados en el refuerzo de las técnicas de *leer y escribir, comprensión de textos, técnicas de trabajo intelectual*( resúmenes, esquemas y redacción de informes), enriquecimiento de vocabulario, y actividades dirigidas a *potenciar*: La capacidad de establecer relaciones de conceptos abstractos, la capacidad de razonamiento, la aptitud de establecer relaciones analógicas, además de la comprensión de los conceptos que la sustentan, el establecimiento de relaciones seriales lógicas para determinar una ley o periodo de repetición en series numéricas, la capacidad de relacionar lógicamente complejos conjuntos de datos codificados visualmente, la comprensión de conceptos en el contexto de una proposición, la comprensión de diversos problemas numéricos, la facilidad para visualizar objetos, imágenes, iconos o mapas, la capacidad de retener significados escuchados en un relato (memoria ortográfica), la discriminación visual ortográfica de palabras (memoria visual), la discriminación visual de dibujos...

### **C) Secuencia de actividades**

Hay un hilo conductor y reiterativo de todas las tareas propuestas. Éste es el del refuerzo en la *comprensión de textos*. “*Leer para aprender*” exige del dominio de ciertas habilidades y técnicas que requieren ser entrenadas. Las dificultades de lectura constituyen una realidad en donde confluyen variables de tipo perceptivo-motor, cognoscitivas y de carácter afectivo-emocional. Las actividades sobre los textos se inician con tareas que permitan el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico y el procesamiento discursivo o textual. Las actividades sobre los textos –predominan los de estilo periodístico - exigen la lectura atenta del texto, el *subrayado* y el *resumen* del mismo, la *esquematización* y la realización de *cuadros comparativos*. En todo momento se ofrece *información interactiva de cómo proceder* y se ofrecen pistas para detectar las ideas principales (*deslizamiento o skimming*) y, previamente, se exige la búsqueda de aquellas palabras que impidan entender una frase, párrafo o texto y la localización de sinónimos y antónimos para incorporar aquellos que mejor se adecuen a su vocabulario; asimismo se solicita la búsqueda de informaciones concretas o más o menos puntuales (*búsqueda o scanning*) con la finalidad de que obtengan una mayor economía lectora y precisión. De igual modo, la búsqueda de acepciones en el diccionario permitirá recomponer significados dentro de la oración propuesta.

Siempre se le solicita al alumnado que exprese el contenido general del texto, el sentido de una frase y la selección de los posibles significados de palabras, teniendo en cuenta que los tres procesos actúan en interacción, dependiendo unos de otros. Para ello aparecen, además de tareas relacionadas con técnicas expresadas más arriba, aquellas destinadas a un memorización comprensiva (*pararse a pensar*), pidiendo a los alumnos/as la lectura en profundidad de parte del texto con el fin de que la detención les permita relacionar, comprender y asimilar las ideas

Sería conveniente que los profesores/as, implicados en programas de refuerzo, adaptación o diversificación en las áreas de Ciencias Sociales y de Lengua Castellana y Literatura, faciliten al alumnado con dificultades de lectura programas basados en técnicas básicas de lectura como las que hemos indicado y otras de carácter mnemotécnico que eviten problemas como silabeos, vocalizaciones, subvocalizaciones y regresiones, u otros de carácter menos graves como los movimientos de cabeza, amplitud del campo visual y saltos de línea.

Hacemos especial hincapié en reforzar la ortografía, bien por falta, bien por error conceptual. La limitación que ofrecen los materiales (se centra en actividades tipo) impide el desarrollo de un programa dedicado a la práctica de técnicas de mejora ortográfica; sin embargo, en la práctica diaria el profesorado debe incidir constantemente en el uso del diccionario y en actividades concretas de aplicación de normas ortográficas.

Todas las actividades exigen que el alumnado exprese por escrito u oral mente (debates, intercambio de ideas) las respuestas, “escriba y hable”, de forma correcta. Consideramos básico un refuerzo de la expresión escrita. Así aparecen actividades encaminadas al desarrollo del lenguaje oral (elocución, descripción, narración composición y diálogo) como base donde asentar posteriormente el lenguaje escrito: técnicas de composición, afianzamiento de técnicas de comprensión, exactitud y lectoras. Se contemplan los aspectos gramaticales y normativos (ortografía y sintaxis) y consideramos básico que el profesorado programe actividades concretas, en función de las necesidades del grupo de alumnos/as o individuales, de



tratamiento formal del texto escrito (disposición espacial de la escritura) y añadida, a las que ya aparecen, tareas encaminadas al enriquecimiento del léxico.

El *análisis formal del texto* o parte del texto permite una mejor *comprensión de los conceptos* y relaciones de conceptos que en éste aparecen. Para ello nos servimos de actividades muy concretas de análisis del tipo de texto y sus características, sobre el acto de comunicación en sí, sobre las funciones que ejercen ciertas palabras en una oración o párrafo, recursos estilísticos utilizados, conexiones lógicas de palabras y oraciones, recursos literarios, etc.

Todas las actividades iniciales, antes de abordar aquellas encaminadas al análisis del contenido del texto, intentan abordar el objetivo de la comprensión de éste. Para ello establecemos los recursos puntuales y necesarios para abordar con mayor éxito el bloque de actividades dirigidas a reforzar otro tipo de dificultades.

Todos las tareas que se exigen sobre los documentos (textos, gráficos, imágenes, tablas de datos, dibujos, vídeos, música...) se abordan desde un nivel de operaciones concretas, enlazando gradualmente con otras más complejas que refuercen otras capacidades.

Todas las actividades que se planifican para ofrecer respuestas cerradas tienen vinculado el *solucionario*, de cara a la *autocorrección*.

En las propias actividades se demandan informaciones - conceptos o procedimientos básicos necesarios para la solución - adicionales (ampliación o simplemente refuerzo) a las que los alumnos/as pueden acceder de modo *interactivo*. Estas informaciones pueden aparecer cruzadas para otras actividades del módulo, unidad u otras unidades.

La explicación y definición de los contenidos conceptuales aparecen en ventanas vinculadas, con el objeto de convertirse en un recurso y no en el objeto propiamente dicho de la atención de los alumnos/as. Pensamos que el aprendizaje significativo de los diversos conceptos del área de Ciencias Sociales y de Lengua Castellana y Literatura se produce, en este tipo de alumnado – que a lo largo de toda la etapa los ha encontrado situados en los “cajones cerrados” de títulos o epígrafes de los libros de texto – si éstos son requeridos para la resolución de un problema concreto por parte del mismo.

Todas la Unidades Didácticas presentan la misma estructura en la organización de los contenidos y actividades. Parten de una *introducción*, cuyo objetivo es la presentación de la unidad y atraer el interés del alumnado, con la presentación de un grupo de imágenes y un texto de carácter literario sobre los que recaen una batería de actividades que anticipa a los alumnos/as las estrategias a seguir en otros módulos (problemas – soluciones) y que les sugiere la formulación de ideas e *hipótesis previas*.

Los módulos de *problemas* y *soluciones* se conciben para el alumnado como campos de búsqueda de información, indagación, investigación, refuerzo de capacidades, que pretenden, a través del trabajo realizado (guiado por las actividades) , la obtención de la información necesaria para formular las *conclusiones parciales*.

El módulo de *Informe Final* permite reflejar las conclusiones finales. A través de actividades tipo, se le exige al alumnado que presente por escrito las *conclusiones finales*, las relaciones existentes entre los distintos módulos trabajados y la *contrastación* de estas conclusiones con las hipótesis o ideas previas que formuló al inicio del trabajo.

Otro módulo – *Trabajo de investigación y/ Juego de Simulación*, diseñado para el trabajo en equipo, del grupo, y más investigativo, permite la utilización de estrategias basadas en el juego y la simulación de casos. Los alumnos/as deben adquirir la *responsabilidad de participar* en un caso de resolución de conflictos de modo más activo y participativo.

#### **D) Estrategias metodológicas**

Conviene hacer algunas precisiones sobre la estrategia didáctica sugerida en el “Proyecto Vega”, entendida como camino que permita al alumnado progresar en sus aprendizajes.

- El alumnado debe tener un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Realizará las diversas actividades programadas e incluso debería participar en determinados aspectos del diseño general o del diseño concreto de las actividades. En este proceso, el profesor/a ordena y coordina las actuaciones del alumnado y se convierte en facilitador de del trabajo de éste y, de otra parte, debe evaluar todo el proceso, facilitando, cuando sea preciso, las informaciones necesarias, pero en ningún caso limitándose a transmitir conocimientos totalmente elaborados. El diseño del proyecto está enfocado a que sea el alumno/a el que, de forma autónoma y activa, tome la iniciativa sobre qué es lo que debe conocer para resolver los pasos que ha de seguir. Los distintos módulos ofrecen los accesos necesarios a las informaciones, conceptuales o procedimentales, necesarias. Aquellas que se requieran y no se localicen en la unidad deben ser aportadas por el profesor/a. La estrategia básica del trabajo debe ser la “navegación” por las informaciones, documentos, actividades y banco de recursos que ofrecen las Unidades Didácticas.
- Lo realmente importante es el progreso hacia los objetivos que se hayan establecido. En este sentido, cualquier estrategia que se utilice debe orientarse a la consecución equilibrada del conjunto de objetivos, renunciando, cuando sea preciso, a aparentes y estériles logros en la simple acumulación de informaciones.
- Hemos procurado la adecuación de las actividades y de los recursos que las acompañan a las características específicas de cada grupo de alumnos/as. Sobre todo, hemos intentado diversificarlas lo más posible, de forma que se generen condiciones idóneas para el aprendizaje, al tiempo que se mantiene la necesaria motivación. Así aparecen textos, presentaciones en powerpoint, imágenes, dibujos, montajes audiovisuales, juegos de simulación, trabajos de investigación, mapas, tablas de datos, gráficos, informes orales y escritos, redacciones, lectura de textos literarios, audiciones, etc. Esta diversificación permite distintos itinerarios de trabajo individual o en grupo y no están pensados para un trabajo lineal y exhaustivo de principio a fin. De hecho, planteamos los documentos como sustituibles y actualizables. Un banco de recursos en cada módulo de problemas y soluciones facilita las alternativas.
- Al otorgar un papel decisivo a la lógica del propio proceso de aprendizaje del alumno/a, tenemos en cuenta, entre otros aspectos, las ideas previas que ya posee el alumnado sobre los fenómenos sociales que se van a estudiar -lo que supone el empleo de algunas técnicas de detección de las mismas-, la motivación que, por la proximidad o vinculación con el alumno/a, pueda existir para el tratamiento de determinados temas, el grado de abstracción de fenómenos objeto de estudio, así como el grado de complejidad de las relaciones entre dichos fenómenos. En este último aspecto no se puede perder de vista la trayectoria anterior del aprendizaje del alumno/a ni el proceso de construcción de conocimientos que se vaya produciendo a lo largo del curso e, incluso, en cursos anteriores.
- Contenidos, entendidos en un sentido amplio, y estrategia de aprendizaje han de guardar una relación de mutua adecuación en el contexto del modelo didáctico por el que se ha optado.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen gran cantidad de factores que pueden dar mejor respuesta que otras a tipos concretos de alumnos/as o a situaciones personales y profesionales determinadas; estrategias que se adecuan, en definitiva, mejor o peor al contexto en que se desarrolla el proceso.

Se proponen, a continuación, dos tipos de estrategias básicas:

- *Estrategia de actividades:*

La estrategia así denominada se fundamenta en la idea de que es el alumno/a, mediante la

realización de una serie de actividades lo más diversificada posible sea el que construye su conocimiento, siendo el profesor/a quien diseña y organiza dichas actividades e interviene guiando el proceso y corrigiendo los posibles errores y situaciones confusas.

Los pasos se vertebran en torno a los módulos de la unidad didáctica. Efectivamente, tras una introducción sobre los contenidos y actividades, que proporcione una visión de conjunto de las tareas y objetivos, son los alumnos/as los que, normalmente en pequeño grupo, pasan a realizar las actividades que para cada epígrafe se han propuesto (itinerarios, series estadísticas, estudio de gráficas, textos, juegos de simulación, montajes audiovisuales, etc. ), sucediéndose periódicas puestas en común. Finalmente, una actividad específica (debate, dramatización, informe, etc.) sirve para la sistematización de los conocimientos adquiridos durante el proceso, en la medida en que los alumnos/as ordenan sus ideas y el profesor/a interviene aclarando y corrigiendo los errores más significativos.

Recomendamos que este tipo de estrategia se utilice de forma puntual pues limita la posibilidad de que el alumno/a tome iniciativas y realice un trabajo autónomo. El tipo de alumno/a al que va dirigido necesita que empiece a asumir responsabilidades con el compromiso de realizar un trabajo (contrato). Este compromiso debe sustentarse en el interés por un determinado tema (de entre los que se les ofrece) y, en caso de no mostrarlo, es más difícil el compromiso si el trabajo a realizar está ya completamente diseñado. Podemos reforzar su autoestima reconociéndoles su propia capacidad de iniciativa y autoplanificación.

*- Estrategia de centros de interés y/o de investigación:*

Se fundamenta sobre la idea de que el planteamiento y resolución de un problema, mediante la actividad investigadora del alumnado (dirigido o no por el profesor/a), es lo que produce el aprendizaje. Aportar a los alumnos/as una “metodología capaz de juzgar los aspectos estructurales y coyunturales de la sociedad en que viven” (Janer). Una metodología que les permita entender los fenómenos actuales y los pasados, capaz de ligar la enseñanza al entorno y al medio en que viven, que les proporcione un instrumento de clasificación y análisis de los problemas y conflictos de la sociedad, y por último, que les clarifique todos aquellos valores que harán que sean valorados socialmente.

En congruencia con lo anterior, el conjunto de materiales que se utilizan y las actividades que se realizan están organizados en función del proceso de investigación del problema o problemas planteados. Resulta, pues, específico de esta estrategia el hecho de que las «unidades didácticas» se plantean y desarrollan en términos de problemas. Esto puede exceder del ámbito estricto del concepto de disciplina, y proporciona la posibilidad real de adoptar un tratamiento interdisciplinar o integrado. A partir del planteamiento del problema se suelen formular las hipótesis, lo que, entre otros aspectos, permite al profesor/a detectar los errores conceptuales básicos, para pasar, posteriormente, bien al diseño por parte del alumnado de las actividades necesarias para la investigación y resolución de los problemas planteados, bien, directamente, a la realización de las actividades según el diseño previo realizado por el profesor/a .

Finalmente, el proceso culmina con la elaboración de conclusiones –previamente trabajarán el módulo/s correspondiente/s de las “soluciones”-, que bajo la modalidad de informes (sobre todo el Informe Final), analizan las hipótesis previas y establecen las respuestas definitivas a los problemas planteados.

## **E) Evaluación**

La evaluación se entiende como el conjunto de actividades que tienen por objeto la recogida de información sobre la evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje en su conjunto y que se orientan por estos principios:

- No deben limitarse a un acto terminal de valoración de conocimientos adquiridos por los alumnos, sino que deben ser un proceso dinámico y continuo que permita modificaciones del plan general, corrigiendo desviaciones y mejorando el diseño inicial.
- Deben adecuarse, en la medida posible, a las características de la comunidad escolar y a la singularidad de cada individuo.
- Deben valorar la validez de todos los elementos que participan en el hecho educativo. Es decir, que afectarán no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, sino también a los procesos de enseñanza diseñados por los profesores/as.

### *1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos.*

La evaluación del aprendizaje del alumnado pretende valorar la gradual adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes. Debe basarse en una información abundante, variada y fiable, que el profesor/a obtendrá de forma sistemática diversificando todo lo posible los instrumentos de evaluación puestos en juego.

Los instrumentos de evaluación que proponemos pueden agruparse en los siguientes bloques de actividades:

- Diagnóstico de los conocimientos previos a una unidad didáctica. (Introducción de cada unidad).
- Observación directa del trabajo del alumno/a, su interés, su comportamiento individual y en grupo y su participación en clase.
- Control de los trabajos individuales o colectivos llevados a cabo por los alumnos/as y plasmados en el cuaderno de clase, la presentación y la justificación de resultados.
- Realización de pruebas individuales o colectivas de adquisición, consolidación y progreso de conocimientos y destrezas.

Es conveniente subrayar la importancia de uno de estos instrumentos, el cuaderno de clase. Es el complemento indispensable en el que se irán recogiendo a lo largo del curso todas aquellas ideas previas, actividades, esquemas, resúmenes, informe final, etc. , que podrán indicarnos en todo momento el nivel que está alcanzando cada alumno/a. Es necesario revisar el cuaderno periódicamente, sin esperar a las fechas de evaluación, pues al mismo tiempo es instrumento de evaluación para el profesor/a e instrumento de estudio para el alumnado.

### *2. La evaluación del proceso de enseñanza.*

La evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivos valorar la eficacia de los distintos elementos que lo componen, detectar posibles errores de su diseño y corregirlos.

Los elementos del proceso de enseñanza que deben ser evaluados con especial atención son:

- La acertada selección de contenidos y objetivos de acuerdo con el nivel y las necesidades del alumnado.
- La adecuación de las actividades propuestas con estos contenidos y objetivos.
- El correcto desarrollo de las estrategias metodológicas puestas en juego.
- Los criterios e instrumentos de evaluación, en su caso, la validez de las correcciones y mejoras introducidas.
- Todos los recursos didácticos materiales utilizados (recursos y materiales del proyecto, libros, material audiovisual, visitas, ... etc).

## F) La programación de aula

Modelo-MF

Los materiales elaborados parten de unos principios que rigen la secuencia de contenidos y de actividades del proyecto, tal como hemos indicado más arriba. Están dirigidos a alumnos/as con dificultades de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria. Hemos intentado acercarnos al perfil de dificultades que presenta este tipo de alumnado y consideramos que es necesario abordar un modelo de atención que abarca tres tipos de actuaciones fundamentales:

- El refuerzo educativo, dentro de cada una de las áreas y dentro del aula (Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura)
- La adaptación curricular, dentro de cada una de las áreas reseñadas y dentro del aula, independientemente de actuaciones puntuales fuera del aula.
- La diversificación curricular, dentro de un ámbito sociolingüístico, específico para los alumnos que acceden a este programa.

¿Cómo trabajamos estos materiales en el aula? ¿Cómo lo planificamos, en base a qué programación? ¿Qué objetivos y criterios de evaluación utilizamos? ¿Qué objetivos son los referentes de nuestra actuación en el aula? ¿Qué contenidos programamos?

La programación para utilizar estos materiales debe ser un instrumento que surge de los distintos niveles de concreción en los que los apliquemos. Se ofrecen unos recursos y una guía de secuencias de contenidos y actividades, de las posibilidades que ofrecen y su nivel de adecuación, las estrategias metodológicas recomendadas y los posibles procedimientos de evaluación (ver apartados anteriores). En base a este marco-guía, los profesores implicados en cada uno de los niveles donde se va a actuar deben seleccionar, programar y adecuar a distintos niveles (en función de las dificultades genéricas de un grupo de alumnos/as e individuales de cada uno de ellos) estos recursos que el proyecto ofrece. No consideramos adecuado ni operativo ofrecer una programación de aplicación al aula que sirva de guía al profesorado. ¿Para reforzar capacidades de qué alumno/a? ¿de qué curso? ¿para un refuerzo puntual? ¿para una adaptación curricular? ¿general o sólo en parte del área? ¿de diversificación curricular? ¿lo mismo para todos?. La confección de una programación de aula requiere de la respuesta a estas cuestiones y del análisis de los recursos de los que disponemos y de las distintas posibilidades que presentan.

Nosotros ofrecemos la fundamentación teórica de los materiales elaborados, la consideración - basada en la puesta en práctica de éstos- de su utilidad y funcionalidad, y el grado en que estos materiales y recursos facilitan la labor del profesorado tanto a nivel de aula como de Centro. A partir de estos parámetros se deben adecuar los materiales a la situación concreta que se presente y proceder a programar las actividades según las diversas variables que intervengan en el contexto concreto.

Sin embargo, hay que realizar una serie de consideraciones previas:

- Los objetivos que se programen deben concretar los Objetivos Generales de la Etapa y del nivel donde se realicen las actuaciones.
- La programación tiene que ser un instrumento que favorezca el progreso de los alumnos en el logro de tales objetivos. No debe ser un documento que justifique consciente o inconscientemente que el alumno/a no ha podido alcanzar los objetivos de la etapa porque los contenidos han sido "rebajados" y, por tanto, hay serias dudas de sus logros académicos en el futuro, optándose por la no concesión a priori del "aprobado" o bien de un aprobado "debido a su gran esfuerzo". Hay que partir del análisis de la "situación de partida y el de llegada". El éxito no está ni en el nivel de partida ni en la meta, sino en el proceso de uno a otro.

### 2.4. Anexos:

1. **Modelo de escala de observación. Dificultades de aprendizaje (I.E.S. "Los Álamos", Bormujos. Sevilla)**

## ESCALA DE OBSERVACIÓN. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Alumno/a: \_\_\_\_\_ Curso/Grupo: \_\_\_\_\_

## 22.1 PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO Y HÁBITOS DE ESTUDIO

1. Planifica su trabajo en clase.	1	2	3	4	5
2. Tiene al día el cuaderno de apuntes y material de clase.	1	2	3	4	5
3. Utiliza diccionarios, libros de consulta.	1	2	3	4	5
4. Subraya cuando analiza una lectura.	1	2	3	4	5
5. Hace resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos cuando tiene que sintetizar.	1	2	3	4	5
6. Estudia y lee con papel y lápiz.	1	2	3	4	5
7. Toma apuntes en clase.	1	2	3	4	5
8. Presenta con limpieza las pruebas de conocimiento y trabajos por escrito.	1	2	3	4	5
9. Reconoce las ideas principales de un texto	1	2	3	4	5
10. Conoce vocabulario básico del área.	1	2	3	4	5
11. Es capaz de realizar preguntas si tiene dudas.	1	2	3	4	5
12. Es ordenado y responsable de su trabajo.	1	2	3	4	5

## 22.2 DIFICULTADES EN LECTO-ESCRITURA

1. Comprende lo que lee.	1	2	3	4	5
2. Lee de forma expresiva.	1	2	3	4	5
3. Entona adecuadamente.	1	2	3	4	5
4. Omite o confunde letras, sílabas.	1	2	3	4	5
5. Usa vocabulario variado.	1	2	3	4	5
6. Conoce y utiliza correctamente las normas ortográficas: B/v, g/j, ll/y, r/rr, s/x, c/cc, h, acentuación.	1	2	3	4	5
7. Conoce y emplea los signos de puntuación: (.) (:) (,) (;) (¢) (!)	1	2	3	4	5
8. Ordena de forma lógica sus ideas.	1	2	3	4	5
9. Su caligrafía es clara y legible.	1	2	3	4	5

**OBSERVACIONES:**

22.3 DIFICULTADES EN ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

1. Presenta interés por la tarea que realiza.	1	2	3	4	5
2. Tiene facilidad para concentrarse en lo que hace.	1	2	3	4	5
3. Trabaja con rapidez y buena atención.	1	2	3	4	5
4. Su ritmo de trabajo es lento.	1	2	3	4	5
5. Se distrae con facilidad.	1	2	3	4	5
6. Efectúa su trabajo correctamente pero con lentitud.	1	2	3	4	5
7. Se distrae con facilidad en tareas que no le interesan.	1	2	3	4	5
8. Sólo se concentra y trabaja cuando le gusta lo que hace.	1	2	3	4	5
9. Se esfuerza en el trabajo.	1	2	3	4	5
10. Mantiene el esfuerzo a pesar de los errores.	1	2	3	4	5

22.4 COMPORTAMIENTO Y ACTITUD EN CLASE

1. Presenta interés por el trabajo.	1	2	3	4	5
2. Es participativo en clase.	1	2	3	4	5
3. Coopera con los compañeros en los trabajos de grupo.	1	2	3	4	5
4. Respeta las normas de convivencia.	1	2	3	4	5
5. Observa apatía y despreocupación por el trabajo escolar.	1	2	3	4	5
6. Presenta falta de convivencia con sus compañeros.	1	2	3	4	5
7. Se muestra violento con algunos compañeros.	1	2	3	4	5
8. Se esfuerza por mejorar.	1	2	3	4	5
9. Ejerce una influencia en el grupo.	1	2	3	4	5
10. Perturba el normal desarrollo del trabajo en clase, distrayendo a sus compañeros.	1	2	3	4	5

RASGOS DE PERSONALIDAD

(Marca aquellos rasgos que mejor definan su personalidad)

Responsable	<input type="checkbox"/>	Dominante	<input type="checkbox"/>	Sociable	<input type="checkbox"/>	Amable	<input type="checkbox"/>	Despreocupado	<input type="checkbox"/>
Tranquilo	<input type="checkbox"/>	Protestón	<input type="checkbox"/>	Activo	<input type="checkbox"/>	Perseverante	<input type="checkbox"/>	Apático	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Rebelde	<input type="checkbox"/>	Irritable	<input type="checkbox"/>	Agradable	<input type="checkbox"/>	Nervioso	<input type="checkbox"/>
Seguro	<input type="checkbox"/>	Organizado	<input type="checkbox"/>	Reflexivo	<input type="checkbox"/>	Inseguro	<input type="checkbox"/>	Pasivo	<input type="checkbox"/>
Caprichoso	<input type="checkbox"/>	Afectuoso	<input type="checkbox"/>	Alegre	<input type="checkbox"/>	Tímido	<input type="checkbox"/>	Obediente	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>

Otras características:

## 2. Un ejemplo de criterios de selección del alumnado en el Programa de Diversificación Curricular. (I.E.S. “Los Álamos”, Bormujos. Sevilla)

### PROPUESTA DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL ALUMNADO PARA CURSAR EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Es necesario clarificar los criterios y procedimientos que se aplicarán para seleccionar al alumnado sujeto al PDC del curso próximo. El posible éxito personal del alumnado y del propio programa dependerá en gran medida del acierto en la selección. Para ello en primer lugar debe quedar claro que:

- La diversificación curricular no es un cajón de sastre donde desviamos al alumnado problemático o con elevado número de áreas no superadas.
- El PDC está dirigido a aquellos alumnos/as que mantienen expectativas razonables de éxito, pero que sin embargo, se encuentran en situación de riesgo de no obtener el título por las vías ordinarias.
- El PDC es una medida excepcional de atención a la diversidad. No es ni la más importante ni la única. Va dirigida sólo a un número muy reducido de alumnos/as en el centro, que por sus características concretas pueden beneficiarse más y mejor de esta medida que de otras existentes.
- La diversificación curricular no es la solución al fracaso escolar para el centro.
- El origen del fracaso escolar de estos alumnos debe residir en dificultades claras de aprendizaje y no tanto en problemas de motivación, interés, falta de disciplina, etc.

#### 1. Criterios Legales para la Selección del Alumnado.

Según la Orden de 8 de Junio del 99 que regula los Programas de Diversificación Curricular en nuestra Comunidad Autónoma el perfil del alumno/a de diversificación será el siguiente:

- Alumnos que tienen 16 años o los cumplen a lo largo del curso escolar en el que se inicia el programa.
- Alumnado que presente dificultades evidentes para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria siguiendo el currículum con la estructura general de la etapa.
- Alumnado que ya ha cursado el tercer curso de la E.S.O.
- Alumnos que han sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad en niveles anteriores, sin que éstas hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.
- Deben existir posibilidades fundadas de que, con la incorporación al programa, podrán **desarrollar las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa** y, en consecuencia, obtener el título.
- El alumnado debe presentar motivación e interés hacia los estudios, así como actitudes favorables para su incorporación al programa.

De estos criterios generales merecen comentar más detenidamente dos ideas básicas que debemos dejar bien definidas:

1. **¿QUÉ INDICADORES PODEMOS ESTABLECER PARA VALORAR EL POSIBLE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PREVISTAS EN LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA?**
  - Nivel académico: Establecer unos mínimos en cuanto al nivel de competencia curricular.
  - Ritmo de aprendizaje. (Tiempo que necesita para comprender y procesar la información recibida; tiempo para la realización de las tareas...)
  - Expectativas personales.
  - Capacidad y madurez personal.
2. **¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR DIFICULTADES GENERALIZADAS DE APRENDIZAJE?**

Básicamente estamos hablando de alumnos que requieren una atención constante y muy personalizada; son alumnos/as totalmente dependientes del profesor/a, que se *pierden* en un grupo numeroso y que carecen de autonomía en su proceso de aprendizaje, pero que, sin embargo, con esta medida pueden alcanzar los objetivos previstos.



**DIFICULTADES DE TIPO COGNITIVO.**

1. Comprensión oral y escrita.
2. Expresión oral y escrita.
3. Cálculo Elemental.
4. Razonamiento.

**DIFICULTADES DE TIPO PSICO-AFECTIVO.**

5. Autoconcepto.
  - Imagen poco positiva de sí mismos.
  - Falta de confianza en sus posibilidades.
  - Pocas expectativas de logro.
6. Habilidades.
  - Falta de habilidades sociales.
  - Desorganización en las habilidades de estudio.
  - Mejores rendimiento en el trabajo individual que en el de grupo.
  - Buenas aptitudes para las tareas de destrezas y técnicas manuales.
7. Actitudes.
  - Historial de falta de motivación para todo lo escolar.
  - Expectativas y actitud positiva para conseguir el título de Graduado en la ESO.
  - Manifestación de los siguientes hábitos:
    - Asistencia regular a clase.
    - Interés durante el desarrollo de las mismas.
    - Realización de las tareas.
  - Actitudes poco reflexivas y tendencia a la impulsividad

**2. Criterios Complementarios:**

- Estos alumnos al haber vivido repetidas experiencias de fracaso escolar pueden tener un grado de autoestima baja y una cierta frustración personal ante los estudios. Sin embargo, son alumnos/as que ante actuaciones más personalizadas responden con interés y ganas de superarse, e incluso pueden llegar a cambiar claramente de actitud.
- Aun a pesar de que el comportamiento conflictivo no constituye un factor que propicie la selección del alumnado en el PDC, tampoco debería considerarse como absolutamente excluyente. El PDC puede incrementar el interés del alumno al estar mejor adaptado a sus posibilidades personales, por lo que en algunos casos debería valorarse su posible influencia en el cambio de actitud del alumno.
- Otro factor a tener en cuenta, podría ser el riesgo de abandono escolar.
- La entrevista con la familia y con el propio alumno además de requisito imprescindible para proceder a la selección del mismo, puede constituir en algunos casos un factor decisivo tanto para decidir su inclusión como para su exclusión -en el caso de baja motivación o desacuerdo para cursar el PDC-.

**RESUMEN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL ALUMNADO EN EL PDC**

- \* Posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.
- \* Tener cumplidos 16 años y ser menor de 18.
- \* Haber cursado 3º de ESO.
- \* Tener dificultades de aprendizaje generalizadas.
- \* Situación de riesgo de no obtener la titulación por las vías ordinarias.
- \* Fracaso de las medidas educativas previas: refuerzo, adaptación...
- \* Aceptación del alumno/a y familia para la inclusión en el programa.

- \* Actitud positiva del alumno/a ante su proceso de aprendizaje.
- \* Implicación del alumnado y su familia en el desarrollo del programa.
- \* Existencia de puntos fuertes y débiles en la competencia curricular del alumno/a.

**OTRAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA:**

- Racionalizar la elección de las optativas en estos alumnos/as (Informática, Iniciación Profesional...) Necesidad de realizar adaptaciones más o menos significativas en el resto de las áreas.

### 3. Propuesta tipo en un área.

#### **CIENCIAS SOCIALES.**

#### **PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA PARA LA ALUMNA**

(\*\*\*\*\* \*\*\*)

**1º DE ESO.**

#### **I) OBJETIVOS.**

- Comprender y expresar mensajes escritos y orales.
- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo.
- Colaborar en la planificación y realización de las actividades de grupo.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social.
- Resolver sencillos problemas a partir de la observación del entorno y de una información dada.
- Interpretar y elaborar gráficos y mapas.
- Describir los paisajes predominantes en España, especialmente los andaluces.
- Situar la Tierra en el Sistema Solar conociendo sus movimientos y sus consecuencias.
- Valorar a través de los distintos momentos históricos las aportaciones de los hombres del pasado.

#### **II) CONTENIDOS.**

##### **A) CONCEPTUALES.**

- Andalucía rasgos físicos y humanos.
- España. Características básicas del relieve y ríos.
- La Tierra y sus movimientos.
- Rasgos básicos de la Prehistoria.
- Principales civilizaciones de la Edad Antigua.
- Características generales de la Edad Media, Moderna y Contemporánea.

##### **B) PROCEDIMENTALES.**

- Realización de mapas físicos y políticos de España.
- Realización de mapas físicos y políticos de Andalucía.
- Elaboración guiada de resúmenes.
- Elaboración guiada de esquemas.
- Detección de ideas principales a través del subrayado.
- Búsqueda y comprensión de términos en el diccionario.
- Realización ordenada y sistemática del cuaderno de clase.
- Perfeccionamiento de la técnica de lectoescritura.

##### **C) ACTITUDINALES.**

- Realización de tareas asequibles que le estimulen el interés por aprender.
- Valoración de su propio trabajo para mejorar su autoestima.
- Aprecio al lugar en el que vive a través de su conocimiento y estudio.

#### **III) METODOLOGÍA.**

Se elaborarán unidades didácticas de cada uno de los temas reseñados en los Contenidos Conceptuales. El grado de dificultad de las contenidos partirá de los del

Segundo Ciclo de Educación Primaria, ya que sus dificultades se acentúan en ese nivel.

Cada una de las unidades didácticas constará de los siguientes apartados:

- Aportación de información sobre los contenidos del tema a tratar. Esta información consistirá en un sencillo texto acompañado de mapas, dibujos, fotografías, gráficos...
- Realización de actividades consistentes en:
  - Elaboración de mapas (si tiene relación con el contenido del tema)
  - Búsqueda de vocabulario incluido en el texto. Los términos detectados serán anotados en el cuaderno de clase.
  - Detección, a través del subrayado, de las ideas principales y las secundarias.
  - Realización de un resumen a partir de las ideas principales detectadas en el ejercicio anterior.
  - En cada tema se facilitará una estructura a modo de esquema que la alumna tendrá que completar.
  - Preguntas sobre el texto para fomentar la lectura comprensiva. La cantidad de preguntas será muy abundante.
  - Juegos: sopa de letras, crucigramas, búsqueda de errores...
  - Ejercicios de "Autoevaluación".
- La alumna deberá estar sentada en clase cerca del profesor/a, para poder atenderla con mayor facilidad porque, aunque pretendemos que tenga la máxima autonomía posible, es evidente que precisa de atención constante, al menos en un principio; además, en la realización de las actividades necesita ser orientada hasta que sistematice los procedimientos (subrayado, resúmenes...).
- Es imprescindible un control exhaustivo del cuaderno de clase, obligándole a una realización ordenada, utilización de colores, márgenes, buena letra, espacios...
- Parece conveniente reservar la realización de ciertas actividades para casa para que, por una parte adquiera hábitos de trabajo y, por otra, para que perciba que recibe el mismo trato que sus compañeros, las mismas obligaciones.
- Al tener esta alumna serias dificultades con la lectura y la escritura, es importantísimo que lea habitualmente y que se le corrijan de forma sistemática las faltas de ortografía y expresión.

#### IV) EVALUACIÓN

- Los criterios de evaluación serán los mismos que el Departamento de Ciencias Sociales tiene establecidos, aunque adaptados a esta alumna. En el apartado ¿CÓMO SE COMPORTA? Se atenderá fundamentalmente al interés y esfuerzo que demuestre en la realización de tareas, intentando siempre que éstas sean capaz de motivarla al trabajo. En los demás criterios del apartado no parece que (\*\*\*\*\*) tenga problemas para ser evaluada positivamente, pues es una alumna muy respetuosa y de un magnífico comportamiento en clase. Sin embargo, esta alumna ha tenido muchísimas faltas de asistencia en el presente curso, aunque casi siempre por motivo de enfermedad. Aún así, consideramos que habría que controlar su asistencia haciéndole ver que sus faltas no justificadas, si las hubiera, repercuten en su evaluación.
- Los criterios más justos para evaluarla consideramos que se corresponden con los del apartado ¿CUÁNTO SE ESFUERZA?". En este sentido tendremos en cuenta la realización de las actividades en clase y en casa y el interés en la correcta elaboración del cuaderno de clase.

- Con relación a “¿CUÁNTO HA APRENDIDO?”, contestaremos con una pregunta : ¿qué queremos que aprenda? . Retomando los objetivos, responderemos: leer mejor, escribir mejor... y , por qué no, saber más. Esto último lo valoraremos a partir de sencillos ejercicios y preguntas que la alumna ya ha ido contestado en el apartado de “Autoevaluación” de cada Unidad Didáctica y sobre todo que se le preguntará en controles regulares que realizará en las mismas fechas que sus compañeros de clase.

### 3. Objetivos e hipótesis

#### 3.1. Objetivos que se pretenden e hipótesis que se desean validar con la innovación:

- ❑ Establecer un diagnóstico de la situación actual del tratamiento que se realiza sobre la atención a la diversidad, atendiendo sobre todo a aquella referida al refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y Programas de Diversificación Curricular.
- ❑ Establecer un marco teórico en el que se desenvuelvan las distintas experiencias derivadas de la atención a la diversidad.
- ❑ Considerar que el marco actual de actuación, derivado de la aplicación de las disposiciones legales y administrativas y del marco organizativo de la propia práctica docente, es segregador y no inclusivo.
- ❑ Considerar que es necesaria la reconceptualización de la diversidad desde una perspectiva que incluya aspectos políticos y éticos, menos funcionalistas y técnicos, encaminada a considerar la diversidad desde el establecimiento de principios que rijan las actuaciones hacia la *equidad, justicia social, y la inclusión*.
- ❑ Demostrar las posibilidades reales, aunque limitadas en el marco actual de actuación, de llevar a cabo adaptaciones curriculares y un programa de diversificación curricular en el ámbito sociolingüístico desde una perspectiva de inclusiva y globalizadora de contenidos de las áreas referentes.
- ❑ Diseñar y facilitar al profesorado pautas para la realización de programas de refuerzo, adaptaciones curriculares y programas base de diversificación curricular.
- ❑ Diseñar y facilitar materiales y recursos que permitan afrontar la práctica (ámbito sociolingüístico) en toda la etapa de la E.S.O. y, sobre todo, en un Programa de Diversificación Curricular, que se adecuen a la actuación desde los principios antes reseñados.
- ❑ Diseñar y facilitar los materiales en un formato web (página web), que permita estrategias de navegación y facilite una mayor autonomía y responsabilidad al alumnado, desde un esfuerzo “con sentido” para ellos, en la búsqueda de soluciones a sus dificultades de aprendizaje.
- ❑ Validar en la práctica los materiales elaborados en los centros donde se insertan los profesores implicados en el proyecto, así como en otros centros que voluntariamente colaboren.
- ❑ Mejorar y actualizar, tras la continua validación práctica y la contrastación y experiencias diversas de esta índole, los materiales elaborados, invitando a la comunidad educativa a aportar las sugerencias de mejora.

### 3.2. El “proyecto Vega” parte de las siguientes hipótesis:

- ❑ Es posible realizar adaptaciones curriculares en aulas con la ratio que establece la normativa vigente, aunque presenta excesivas limitaciones. Es necesario abordar la atención a la diversidad desde una perspectiva política y ética que elimine las actuaciones segregadoras.
- ❑ La innovación y experimentación en la definición de objetivos, selección de contenidos, estrategias metodológicas propuestas, criterios y procedimientos de evaluación, diseño de materiales y recursos para utilizar en el aula, facilitan la consecución de los objetivos de la etapa.
- ❑ La hipótesis anterior creemos que facilitará una política homogénea en la aplicación de los criterios para el diseño de programas de adaptación y diversificación por parte de los departamentos didácticos de los centros.
- ❑ Consideramos que gran parte del alumnado con dificultades de aprendizaje presentan un deficiente y poco racional hábito de trabajo, motivado en parte por desmotivación ante el escaso éxito de esfuerzos previos realizados. Por ello partimos del hecho que este alumnado debe realizar casi todo el trabajo en el *aula* con el resto de sus compañeros del grupo. Ésta debe ser considerada como un *taller*, donde la responsabilidad del trabajo diario es el objetivo constante gracias a un modelo de organización del aula distinto, que responde a dos criterios básicos: *dinamismo* en la organización del espacio-aula y *movilidad* o extensión de ésta a otros espacios (otras aulas específicas, apertura al entorno y visitas a centros de interés).
- ❑ El modelo disciplinar clásico, basado en el libro de texto, “lo mismo para todos”, valida la segregación y la marginación.
- ❑ La comprensividad, los contenidos globalizadores, la flexibilidad y la adecuación de los recursos (materiales y humanos), así como la organización de los grupos bajo criterios contrarios a la homogeneización por itinerarios, agrupamientos cerrados por optativas, etc., facilitan y ofrecen un marco más adecuado al tratamiento de la diversidad.
- ❑ Los materiales elaborados ofrecen posibilidades reales y adecuadas para atender las dificultades del alumnado que es susceptible de refuerzo educativo, adaptación curricular y, sobre todo, diversificación curricular.

## 4. Metodología

Las acciones emprendidas en el desarrollo del “Proyecto Vega” quedaron organizadas conforme a las siguientes fases:

- ❑ Asignación de tareas concretas a los miembros del proyecto.
- ❑ Inventario de experiencias y redacción de la fundamentación teórica.
- ❑ Elaboración de materiales y recursos. Diseño y elaboración de página web.
- ❑ Selección de Centros y niveles a experimentar y establecimiento de un diagnóstico.
- ❑ Puesta en práctica de los materiales.
- ❑ Evaluación del proceso.
- ❑ Conclusiones.

Tras la formulación de los objetivos que el grupo de innovación había formulado y la observación de la práctica educativa en el ámbito de la atención a la diversidad en los centros educativos, procedimos a la formulación de las hipótesis de trabajo que requirieron, a lo largo de dos años, del establecimiento de un diagnóstico del contexto en el que se desarrollan los programas de atención a la diversidad.

El contexto analizado abarcó tres ámbitos:

- El análisis de los programas de atención a la diversidad en nuestra Comunidad Autónoma y en el resto del territorio nacional. Un primer acercamiento nos reforzó la idea de que dichos programas, en mayor (Navarra y Cataluña, con unidades de currículo adaptado) o menor medida (otras CCAA), se asientan en prácticas segregadoras y, por ello, susceptibles de mejora bajo otras líneas y principios marco de actuación.
- Estudio de los distintos modelos educativos de atención a la diversidad implantados, realizando un recorrido histórico de su implantación hasta la actualidad, y de otros modelos alternativos. Esto nos permitió basar nuestro proyecto en un marco teórico que nos sirvió de guía en todo el proceso de elaboración de materiales y su posterior validación en la práctica.
- El análisis de la práctica de los programas de atención a la diversidad en algunos centros educativos.

A continuación procedimos a inventariar experiencias y, sobre todo, al análisis de la información recabada y fijamos las fases de elaboración de materiales y de la contrastación de éstos a medida que se fueron elaborando.

Las dificultades encontradas se centraron, sobre todo, en problemas de programación de tareas por la falta de tiempo. Nos encontramos con dificultades de organización al tener que compaginar nuestras tareas docentes habituales y responsabilidades de gestión en su Centro de algunos de los componentes del grupo de innovación, así como el abandono de dos de nuestros compañeros por motivos personales. Otra dificultad fue de carácter técnico, al carecer de conocimientos suficientes en la utilización de herramientas básicas informáticas para el diseño y presentación de los materiales.

Los procedimientos e instrumentos de medida utilizados fueron los propios mecanismos de evaluación y validación dentro del aula: observación y resultados, a través fichas de recogida de datos previamente elaboradas y dentro del ámbito de normalización que en la práctica diaria utilizamos. Asimismo contamos con la colaboración de varios departamentos de orientación que nos facilitó el acceso a su documentación para diseñar el perfil tipo de alumnos con dificultades de aprendizaje (historial académico, resultados de actuaciones previas de refuerzo y apoyo educativo, adaptaciones curriculares y diagnósticos para su selección en programas de diversificación curricular. Así mismo nos facilitaron los criterios de selección, fichas de recogida de datos, programas base de diversificación curricular, programas de adaptación por departamentos a los alumnos propuestos, etc.

De todos modos, hubiésemos querido contar con un abanico de instrumentos de medida mayor y abarcar un muestreo más amplio que el hemos utilizado. Sin embargo, la escasez de tiempo y el hecho de que escapaba a nuestro objetivos iniciales en el proyecto, basados en los indicados arriba, lo impidieron. Nuestro objetivo de situarnos en un nivel de partida que supusiera el establecimiento de un perfil tipo, muy cercano a la realidad de la mayoría de los centros educativos, y no el de realizar un estudio pormenorizado de los perfiles del alumnado con dificultades de aprendizaje – que habría necesitado de muestreos más amplios y de un proyecto adicional – ha quedado cubierto con cierto éxito.

## 5. Resultados y Conclusiones

Las conclusiones han quedado recogidas en apartados anteriores y estamos, actualmente, en la fase de volcar los materiales en una página web que ha sido elaborada. (ver apartado 2.3)

## 6. Productos

Se han elaborado un conjunto de materiales agrupados en cuatro unidades didácticas. Éstos se presentan en página Web, susceptibles también de ser presentados en Cd-Rom. La utilidad y funcionalidad de éstos materiales en la práctica educativa han sido validadas y se expone en el apartado 2.3. de esta memoria informativa, así como justificación del cómo y por qué facilitan la labor educativa del profesorado tanto a nivel de aula como a nivel de centro.

## 7. Valoración general del proceso

Ver apartado 4 de esta memoria.

## BIBLIOGRAFÍA.

Bondal (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.

García Pastor, C. : “Diversidad e inclusión”; en Sánchez Palomino y eds, *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. D.O.E. Universidad de Murcia y Consejería de Asuntos Sociales, 1999).

Gairín, J. (1998): “Una escuela para todos. Un reto social y educativo”. *Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza, 4-8 de julio de 2000. (ponencia)

Gimeno, J.: “Qué son los contenidos de la enseñanza” (1994), en *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, ed. Morata.

Ibáñez, J. E. (1999): “Igualdad con diversidad: la apuesta de los movimientos de renovación pedagógica”, en *Aula de innovación Educativa*. Núm. 99.

PopKewitz, T.M.: *Individual differences and the Comun Currículo*. Chicago: The National Society for the Study of Education. Pp. 44-74. 1988. Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid, Mondafort.

Wilson (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, p.34. Madrid: Paidós/MEC.)