

Formación inicial del profesorado de educación secundaria y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería

Correspondencia
Antonio Sánchez Palomino
Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Carretera Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120-Almería
Tel. +34 950 015 361
Fax +34 950 015 258
asanchez@ual.es

RESUMEN

Aprovechando la ocasión que nos proporcionaba la docencia en el Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), hicimos un estudio sobre las ideas que tenían los futuros profesores de Educación Secundaria referidas a las Necesidades Educativas Especiales que por distintas causas presentan algunos de los alumnos y que ellos, como futuros profesionales de la educación, deben asumir un compromiso educativo de atención a la diversidad en un planteamiento didáctico inclusivo y cooperativo. Los resultados son verdaderamente preocupantes en la medida en que no existe un conocimiento psicopedagógico ni una formación básica de tipo curricular incluida en los currículum formativos de sus respectivas carreras, más aún cuando nos referimos a la educación de sujetos que presentan dificultades en el aprendizaje por discapacidad y que demandan del sistema educativo unas atenciones específicas. Nos queda como único recurso formativo, para cubrir esa laguna en el futuro profesor de Educación Secundaria, el conocido Curso de Aptitud Pedagógica, pero hoy por hoy no da la respuesta que deseamos y necesita de urgente modificación.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado de educación secundaria, formación inicial, atención a la diversidad en educación secundaria.

Initial formation of secondary education teachers and attention to students with special educational necessities

ABSTRACT

Taking advantage of the occasion which teaching gave us in the Pedagogical Competence Course (C.A.P.), we carried out a survey on the ideas which future Secondary Education teachers had, referring to the Special Educational Needs that some students present due to different reasons. These teachers-to-be must assume an educational commitment paying attention to diversity in an didactic, inclusive and cooperative approach. The results are indeed worrying, in the sense of there is neither a psychopedagogical knowledge nor a basic formation of curricular type included in the formational curriculums of their respective careers. Even more, when we are referring to the education of people with learning difficulties due to a handicap, who demand specific attentions from the educational system. Consequently, the Pedagogical Competence Course is our last formational resort to cover the needs of the Secondary Education teacher. However nowadays this course is not the answer to our questions and it requires an urgent modification.

KEYWORDS: Formation of secondary education teachers, initial formation, attention to diversity in secondary education.

1. Justificación

Nos preocupa la inercia de la sociedad, a través de sus agentes internos y externos al propio sistema educativo, para desarrollar rutinas profesionales y una fuerte reacción a todo lo que suponga innovación. En este sentido, un estudio de Marín Ibáñez y Rivas Navarro (1989, 241) sobre los elementos restrictores de la innovación educativa, partiendo de una doble funcionalidad asignada al sistema (de una parte, conservadora y transmisora de la cultura ya elaborada, y de otra, transformadora de la sociedad, creadora de cultura), defienden que sólo la segunda función predispone a las innovaciones.

Es un hecho incuestionable que en la medida en que la LOGSE se va desarrollando, se nos plantea la necesidad de actualizar, innovar y dar respuesta a la diversidad de nuestros alumnos desde un currículum único que hemos de diversificar y adaptar, pero qué garantías nos ofrece cuando nuestros aspirantes a profesores de Educación Secundaria, proceden de centros de formación inicial en los que poco o nada han calado los aires renovadores de la LOGSE. Su formación inicial de carácter psicopedagógico ha sido escasa, con frecuencia inexistente, siendo el Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) la única ocasión que tienen para acercarse, desde la formación inicial, a temáticas tan complejas como las dificultades en el aprendizaje o las necesidades educativas especiales.

Dependiendo de cuál sea la concepción de partida, Santos Guerra (1993, 52) introduce el problema cuando nos plantea, de manera reflexiva, las dos concepciones básicas respecto a la formación del profesorado: la técnica (la didáctica como ciencia de aplicación) y la práctica (la didáctica como ciencia de la indagación), compartimos la idea de que «es a partir de la segunda, donde la concepción del profesor se define como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica». Pero dudamos sobre las posibilidades de actuación práctica desde esta perspectiva en la actual estructura del C.A.P.

Es Félix Angulo (1993, 39), quien nos sitúa en el problema actual cuando al referirse a lo que considera necesidades estructurales en la formación del profesorado, indica los cambios que tendrían que llevarse a cabo, entre ellos destacamos,

«el prácticum en la formación docente tendría que reestructurarse, a su vez, alrededor de un proyecto concreto asumido por todos los departamentos y docentes implicados. En dichos proyectos de prácticas habría que prestar atención al contenido y temporalización de las mismas, y a los papeles y funciones de los supervisores o supervisoras universitarios y a los tutores o tutoras en los centros escolares. No existe ninguna razón que impida que el prácticum, en lugar de ocupar un lugar terminal en el período de formación del alumnado universitario pueda distribuirse a lo largo de los años que comprendan la carrera».

De otra parte, Escudero (1993, 84) al tratar de la formación del profesorado en sus propios centros, apunta hacia una opción de perfeccionamiento que pretende conectar de manera más decidida con la innovación y mejora educativa, cuando afirma que «tal vez, una de las más firmes convicciones tiene que ver con que muchos profesores, no todos, encuentran en esta filosofía de la formación una articulación poderosa de muchas de sus aspiraciones, ideales y propósitos más genuinos con respecto a lo que debe ser la formación y trabajo en los centros, los mismos centros por dentro, la educación que ha de ofrecerse a los alumnos, y el tipo de apoyo que han de recibir de asesores y formadores externos. Somos conscientes de que la formación en centros representa por sí misma una innovación, cuya cultura y modos de hacer dista considerablemente de la cultura y modos de hacer dominantes en la profesión, y también en sus estructuras, regulaciones y circunstancias políticas y administrativas». Palabras que nos cuestionan sobre cuales deberían ser los papeles y funciones de los supervisores y tutores del C.A.P.

Finalmente, Rigo Carratalá (1995, 120) centra nuestra problemática al considerar que

«los problemas que se plantean hoy en día en la formación del profesorado en relación al tema de la Educación Especial se sitúan en las siguientes coordenadas:

- 1) ¿Qué tipo de características debe tener ese profesorado, y qué procedimientos pueden construirse para su evaluación?
- 2) ¿Qué competencias requieren los profesores y cómo evaluarlas?
- 3) ¿Qué tipo y grado de especialización es la más aconsejable para el profesorado responsable de sujetos con N.E.E.?
- 4) ¿Qué tipo de formación práctica requieren estos profesionales?
- 5) ¿Afecta la formación de estos nuevos profesionales en el sentido de un nuevo currículum de formación o de un cambio de orientación del currículum tradicional?
- 6) ¿Cuál es el mejor sistema de formación permanente: la formación en el propio centro donde trabaja, los períodos sabáticos, etc.?
- 7) ¿Cómo debe actuarse para que se reduzca el elevado porcentaje de abandonos que se produce entre estos profesionales (síndrome burnout)?

8) ¿Qué tipo de colaboración es el mejor entre los profesionales implicados?».

Una vez dado el primer paso respecto a la integración de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria, se pone en marcha en política educativa, de una parte, la integración en educación secundaria y de otra, sentar las bases de una atención educativa a la diversidad y una «educación inclusiva» donde no tenga cabida lo de «especial», pero, ¿la formación del profesorado de educación secundaria se plantea realmente desde estas coordenadas?

Tratamos sólo de acercarnos al problema que tiene planteado la interacción teoría práctica en la formación inicial del futuro profesor y en la formación continua, así como en la necesidad de adaptar y cambiar currículos de formación y actitudes hacia la educación de sujetos con necesidades educativas especiales, pues observamos que en el nivel que nos ocupa existe un gran desconocimiento.

2. Nuestra indagación

El acercamiento al problema se planteó a través de tres grupos de alumnos matriculados en el Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) durante el año académico 1995/96 en la Universidad de Almería y que según la intención manifestada, pretenden ser profesores de Educación Secundaria en los próximos años. La variabilidad en cuando a niveles y tipos de estudios anteriores es enorme, pudiendo ir desde diplomaturas a licenciaturas universitarias, y desde las tecnologías a la psicología, pasando por matemáticas, químicas o filologías, etc.

GRUPOS	NUMERO
A	58
B	60
C	69
Total muestra	187 Alum.

2.1. Cuestionario

Como se trata de aprovechar la ocasión recogiendo mucha información en poco tiempo y con escasos recursos, utilizamos como instrumento el cuestionario, si bien abrimos la riqueza informativa en sus posibles respuestas al contemplar la

posibilidad de matizar «a través de qué medio», hecho que nos permitió conocer la incidencia en el plan de formación de este tipo de conocimientos y cuáles fueron sus vías.

1. Conoces el significado del término "Educación Especial". SI NO A través de qué medio
2. Conoces el significado del término "Necesidades Educativas Especiales". SI NO A través de qué medio
3. Conoces el significado del término "Atención a la diversidad". SI NO A través de qué medio
4. Conoces el significado del término "Integración Escolar". SI NO A través de qué medio
5. Conoces el significado del término "Normalización", aplicado a la educación de sujetos con necesidades educativas especiales. SI NO A través de qué medio
6. Cuál es el lugar más idóneo para atender, desde el punto de vista educativo, a los alumnos que por diversas razones presentan necesidades educativas especiales. • El centro normal (ordinario) • El centro específico (especial) • El centro ordinario con aula de educación especial
7. Conoces el significado del término "Adaptaciones Curriculares". SI NO A través de qué medio
8. Conoces la labor de los "Profesores de Apoyo a la Integración". SI NO A través de qué medio
9. Conoces la labor de los profesionales de los E.A.E. (Equipos de Apoyo Externo). SI NO A través de qué medio
10. Conoces alguna experiencia de integración educativa. SI NO A través de qué medio

2.2. Datos obtenidos

A continuación (tabla 1) presentamos los resultados, agrupados por ítems y referidos tanto a cifras absolutas como relativas en sus tres posibles respuestas (afirmativa, negativa y no saben, no contestan).

TABLA 1

<i>Idem</i>	<i>SI</i>	<i>%</i>	<i>NO</i>	<i>%</i>	<i>NC</i>	<i>%</i>	
1	159	85	27	14.4	1	0.6	
2	151	81.07	33	17.63	3	1.3	
3	140	74.86	46	24.59	1	0.55	
4	147	78.60	39	20.85	1	0.55	
5	62	33.15	121	64.70	4	2.15	
6	A. 40	21.39			7	3.75	
	B. 19	10.16					
	C.121	64.70					
7	149	79.67	38	20.33	0	0.00	
8	102	54.54	82	43.85	3	1.61	
9	65	34.75	122	65.25	0	0.00	
10	39	20.85	148	79.15	0	0.00	
T	1194	63.88	656	35.09	19	1.03	

A través de qué medio (Apreciación global)

En la tabla 2 presentamos una interesante globalización de los porcentajes de respuestas que dieron los alumnos que contestaron afirmativamente, indicando conocer los conceptos básicos referidos a las necesidades educativas especiales, y agrupados según el medio a través del que fueron informados sobre su existencia.

TABLA 2

<i>MEDIO DE CONOCIMIENTO</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>	
1. Medios de comunicación social			
• Televisión	7	5.79	
• Prensa escrita	3	2.47	
2. Curso de Aptitud Pedagógica			
• Módulo de Didáctica General	90	74.70	
• Módulo de Didácticas Específicas	2	1.65	
3. A través de un caso real (familiar/amigo)	1	0.83	
4. Por mi propia cuenta	1	0.83	
5. En algún cursillo de formación	2	1.65	
6. A través de mi carrera	4	3.30	
7. A través de mi trabajo	1	0.83	
8. Un compañero en mi colegio	2	1.65	
9. Una conferencia	2	1.65	
10. Prácticas del C.A.P. en centros	2	1.65	
11. No saben. No contestan	4	3.30	
TOTAL	121	100	

3. Interpretación de los datos y conclusiones

La tabla 1 confirma nuestra sospecha en el sentido de escasa información, con un planteamiento muy superficial y descontextualizado. Especial consideración merecen las respuestas a los ítems 10, 9, 6 (A.C.) y 5. donde planteamos algo tan esencial como el conocimiento de alguna experiencia de integración educativa, la labor de los equipos de apoyo externo, la forma más idónea de escolarización o el significado del término «normalización».

Al observar la tabla 2 constatamos que del escaso conocimiento que tienen sobre las necesidades educativas especiales, la situación es más preocupante en la medida en que comprobamos cuales han sido los medios de obtención de dicho conocimiento, hecho que nos permite afirmar que se trata de un conocimiento a nivel informativo con un carácter divulgativo, estando muy distante del conocimiento científico, reflexivo y colaborativo. Tesis general que se deduce de los hechos que a continuación comentamos.

En primer lugar en cuanto al número de respuestas coincidentes, lo ocupa el C.A.P., concretamente el módulo de Didáctica General (74.40%). Este módulo, con una duración de treinta horas, poco espacio puede dedicar a la atención a la diversidad en una educación comprensiva e integradora, en donde hemos situado con carácter informativo la reconceptualización de la educación especial, desde una

perspectiva curricular y dedicado un tiempo de dos horas escasas. A pesar de ello, ha sido el gran medio de conocimiento, estando próximo al setenta y cinco por ciento de los casos afirmativos.

En segundo lugar lo ocupa, dentro de los medios de comunicación social, la televisión (5,79%), a través de algún programa divulgativo. A la luz de estos resultados deberíamos plantearnos, entre otras cosas, la importancia educadora que tiene la televisión y centrados en nuestra indagación, la superficialidad temática y la escasez formativa al tratarse de «simples noticias» con un carácter divulgativo.

En tercer lugar se encuentra la formación «a través de mi carrera (3.30%), por extraño que parezca, se trata de respuestas de alumnos de la Licenciatura de Psicología que tienen algún conocimiento, desde la perspectiva propia de su materia, sobre la educación especial.

En cuarto lugar (3.30%), tenemos a los alumnos que no saben o no contestan sobre el medio a través del que han obtenido el conocimiento, aunque previamente habían afirmado conocer el tema.

En quinto lugar (2.47%), situamos a la prensa escrita, conocimiento que les llegó mediante algún artículo o comentario editorial.

En el sexto lugar, de nuevo nos encontramos con el C.A.P., pero en este caso se trata del módulo de didácticas específicas (1.65%) cuya presencia es poco significativa, y la actuación de algún profesor ha tenido un carácter puntual y con escasa carga lectiva para este tipo de contenidos.

En nuestro estudio abordamos sólo cuestiones relativas al currículum en la formación inicial del profesor de educación secundaria, pero no cabe duda que el planteamiento hay que situarlo en una problemática más globalizadora de la que forman parte dos importantes cuestiones, referidas tanto a la forma de acceso a la profesión como a la formación en prácticas.

Los datos anteriormente comentados, nos llevan a algunas conclusiones reflexivas en torno a la formación inicial del profesorado de educación secundaria, que además son coincidentes con las expresadas por otros autores, tanto para la educación infantil como primaria o secundaria. Nos referimos a tres cuestiones básicas:

1. La forma de acceso a la profesión.
2. El currículum formativo.
3. La formación en prácticas.

En cuanto a la forma de acceso a la profesión, creemos que se precisan mecanismos diferenciales de selección de los alumnos al decidirse por la profesión docente.

En cuanto al currículum necesario para la formación de profesionales competentes, la mayoría de las investigaciones consideran la formación inicial del profesorado como deficitaria e insuficiente. Consideramos necesario a nivel organizativo, la constitución de centros específicos de formación del profesorado con una mejor infraestructura y, a nivel académico, una mayor flexibilidad y diver-

alidad formativa. También consideramos necesario, aumentar su carácter científico investigador, interdisciplinar y psicopedagógico y exigir mayor conexión con la realidad de la práctica docente, prestando especial consideración a las técnicas y recursos didácticos.

En cuanto a la formación en prácticas, consideraremos que son muy necesarias, ya que el trabajo docente no se puede desempeñar habiendo recibido sólo una enseñanza de carácter académico. Estos períodos de estancias en los centros son valorados negativamente, debido a que el alumno en prácticas no es percibido como docente, y por ello, no se le coloca en una situación real de enseñanza-aprendizaje. La conclusión más compartida por las investigaciones que abordan esta temática es que las prácticas docentes no facilitan el contacto del profesor novel con la realidad del aula y del centro educativo, y necesitan una reforma urgente.

4. Algunas orientaciones sobre la formación del profesorado desde y para la atención a la diversidad

El tema de la formación del profesorado está siendo profundamente tratado en los últimos años, algo que consideramos acertado en la medida en que la reforma en marcha debe considerar de manera especial a los profesionales de la educación. En este sentido, nos hacemos eco de algunas recomendaciones de las *XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, que respecto a la formación en el ámbito de la enseñanza reglada, se expresa del siguiente modo:

«se considera necesario dotar un enfoque polivalente en la formación básica de los profesionales (...) que garantice la respuesta a situaciones educativas caracterizadas por la diversidad. Se propone una formación básica que se articule en torno a tres ejes fundamentales:

- 1º Fundamentación teórica.
- 2º Estrategias de trabajo entre profesionales.
- 3º Estrategias de intervención.

Dentro de este marco deberían abordarse los siguientes núcleos conceptuales:

- 1º Diversidad educativa.
- 2º Análisis situacional-conceptual.
- 3º Instrumentos de evaluación y detección de necesidades.
- 4º Diseño y planificación de un currículum flexible y diversificado.
- 5º Estrategias organizativas, centro y grupo de interacción profesor-alumno de comunicación interpersonal y trabajo cooperativo de planteamientos metodológicos y evaluativos y de desarrollo y evaluación profesional» (Salvador Mata y Otros, 1995, 521).

Sucede que tradicionalmente al referirnos a alumnos de educación especial, se optó por un modelo deficitario (basado en el déficit, etiquetador), que considera al sujeto como única causa de los problemas cognitivos, de aprendizaje, etc., y todo ello apoyado médica y psicológicamente, pero nunca buscaron posibles causas contextuales; hoy apostamos por un «modelo educativo-competencial» o de currículum único que evite la subcultura y en el que se valoran las necesidades educativas del sujeto, el currículum y los elementos contextuales, apoyándose en el centro educativo como sistema organizado y en el respeto a la diversidad de todos los alumnos. En este sentido, un modelo educativo respetuoso con la diversidad debe atender a la máxima autonomía del sujeto, a la libertad, a las culturas minoritarias, en definitiva, a la heterogeneidad como valor educativo.

Podríamos definir la educación desde y para la diversidad como aquella que potencia la autonomía en todas sus manifestaciones y se aleja de la dependencia propia de la cultura homogeneizante, que por otra parte, ha sido típica en nuestras aulas y centros, ejerciendo una notable influencia en los sistemas de formación del profesorado.

<i>EDUCACION INTERCULTURAL</i>	
<i>AUTONOMIA</i>	<i>DEPENDENCIA</i>
Competencia	Incapacidad
Educabilidad	Déficit
Inteligencia de los procesos lógicos	Inteligencia como capacidad
Conocimiento amplio	Conocimiento específico
Elasticidad mental	Rigidez mental
Aprendizaje significativo y relevante	Aprendizaje mecánico
Aprender a aprender	Cantidad
Aprendizaje intencional y provocado	Aprendizaje espontáneo
Heterogeneidad	Homogeneidad
Esquemas de acción conjunta	Esquemas individuales
Emoción por conocer	"Castigo" por conocer
Proceso	Resultado
Educación cognitiva	Selección: Terapia
El niño como científico	El profesor científico
Diversidad como valor	Diversidad como defecto

En el período de enseñanza secundaria las diferencias entre los alumnos se agudizan debido a una serie de factores que se incorporan, entre ellos, la llegada

de la adolescencia. Compartimos la idea de que «cuando hablamos de diversidad no nos hemos de limitar a señalar a los alumnos que tienen dificultades para aprender, sino centrarnos en la acción educativa global del centro y concretamente del aula, pues en ésta es en la que específicamente se encuentra o no su carácter adaptativo, que permite elaborar respuestas educativas diferentes a alumnos con necesidades educativas diversas» Tirado (1993, 52). A nivel de centro educativo hemos de cumplir una serie de condiciones si nos planteamos la respuesta a la diversidad desde la ESO, éstas serían:

1. Plantear propuestas curriculares propias que contemplen la diversidad como una variable a tener presente.
2. Establecer opciones metodológicas que se adapten a las necesidades de los alumnos.
3. Configurar un modelo organizativo que permita llevar a la práctica las propuestas curriculares.
4. Planificar la evaluación atendiendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que a planteamientos curriculares se refiere, el MEC (MEC, 1992) propone una serie de medidas generales para responder a la diversidad del alumnado en un centro de ESO:

<i>PLANTEAMIENTO CURRICULAR</i>	
<i>ADAPTACIONES DEL PROPIO CURRÍCULO</i>	<i>VÍAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología diversa • Propuestas de actividades diferenciadas • Materiales didácticos no homogéneos • Agrupamientos flexibles • Ritmos distintos 	<ul style="list-style-type: none"> • Optatividad • Adaptaciones curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • De acceso al currículum • De elementos básicos del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • No significativos • Significativos • Diversidad curricular

La ESO plantea la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de las adaptaciones del propio en un intento de respuesta que cubra todas las demandas, cuando estas adaptaciones generales no sean suficientes para responder a necesidades educativas más específicas, se plantean las vías específicas de atención a la diversidad que, de menor a mayor diversidad, hemos citado y que a continuación comentamos algunos de sus rasgos.

1. Optatividad

La ESO ofrece un espacio de opcionalidad, que permite a los alumnos desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios de diferentes contenidos (MEC, 1992). Este espacio de optatividad, se presenta de un doble modo:

1. Conjunto de materias optativa que ofrecen distintas posibilidades a los alumnos para adquirir aprendizajes que contemplen las materias troncales y se acerquen a sus intereses.
2. En el cuarto curso se plantea la posibilidad de elegir, entre cuatro áreas troncales, las dos que se consideren más acordes con sus intereses.

Estas materias optativas, deben cumplir una serie de requisitos, entre ellos destacamos:

<i>CONDICIONES PARA LA OPTATIVIDAD EN EDUCACION SECUNDARIA</i>	
1. Que sea una oferta equilibrada y variada	
2. Que faciliten la transición a la vida activa	
3. Que cumplan los objetivos no suficientemente cubiertos por otras áreas curriculares	
4. Que refuercen los aspectos más funcionales del currículum	
5. Que no sea simple profundización de los contenidos de otras materias	
6. Que respondan a los distintos ámbitos del conocimiento	

2. Adaptaciones curriculares

La respuesta a la diversidad de los alumnos de educación secundaria se presenta como un continuo que va desde las adaptaciones de los recursos ordinarios del currículum hasta la optatividad de materias y contenidos, pero cuando estas medidas no son suficientes para atender a las necesidades educativas de algunos alumnos, debemos contemplar la incorporación de medidas extraordinarias que permitan ofrecer una respuesta más adecuada. En este sentido, las adaptaciones curriculares representan una medida extraordinaria que permite ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de algunos alumnos, a partir del currículum ordinario. Estas presentan un amplio abanico de posibilidades, pues a mayor dificultad en el aprendizaje, mayor nivel de adaptación curricular.

Podemos clasificar las adaptaciones curriculares atendiendo a los elementos del currículum, según su grado de significatividad:

<i>CLASIFICACION DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES</i>	
<i>ADAPTACION DE LOS ELEMENTOS DE ACCESO AL CURRICULUM</i>	<i>ADAPTACION DE LOS ELEMENTOS BASICOS DEL CURRICULUM</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos personales • Elementos espaciales • Elementos materiales y recursos didácticos • Elementos para la comunicación • Elementos temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones no significativas • Adaptaciones significativas

Las adaptaciones curriculares no significativas son aquellas que modifican los elementos básicos del currículum dentro de las normas generales. Mientras que las adaptaciones curriculares significativas suponen un cambio en los elementos

prescriptivos del currículum oficial, al modificar o eliminar objetivos de área y contenidos y criterios de evaluación, sin perder de vista que el referente es siempre el currículum ordinario, único para todos los alumnos. Estas adaptaciones tienen como objetivo el adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades educativas especiales de los alumnos para que éstos puedan desarrollar sus capacidades a su ritmo.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto que ordena y regula las necesidades educativas especiales, las define en los siguientes términos:

«las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta» BOE (2.6.1995).

El concepto necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial, que desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él es sólo una de las partes implicadas. Las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos; los que reciben educación especial y los que sólo reciben educación.

No se trata de negar la existencia del handicap en el alumno, sino se sostiene la idea de que el problema planteado son las demandas específicas que las situaciones personales reclaman al sistema educativo para superar las dificultades en el aprendizaje del alumno en relación con las medidas organizadas para responder satisfactoriamente a la mayoría de sus compañeros. Es decir, se sitúa el problema en el espacio definido por la interacción entre las necesidades educativas de cada alumno y la respuesta educativa planteada para el conjunto de la población de la misma edad.

Desde esta perspectiva, las necesidades educativas especiales pueden ser planteadas de diferentes modos:

Atendiendo a su persistencia en el tiempo

Existen necesidades educativas especiales de carácter permanente y de carácter temporal. Al aceptar esta clasificación, se corre el riesgo de reintroducir de nuevo la distinción entre alumnos que presentan necesidades especiales permanentes, y por ello pensar que son sujetos de educación especial; y aquellos otros que sólo las presentan de forma temporal, no siendo sujetos de educación especial. Posiblemente sea más acertada la clasificación que a continuación proponemos (Sánchez Palomino y Torres González, 1996, 46), ya pues presenta un carácter más funcional:

Atendiendo a los aspectos de la respuesta educativa

No es posible definir las necesidades educativas a partir de un modelo basado en el déficit, ya que éste puede ser considerado como una causa mediata, un condicionante del estado actual de la persona lo que plantea la existencia de una gran variabilidad de necesidades dentro del mismo síndrome o trastorno. Lo que realmente importa en la organización de una respuesta educativa es, determinar las ayudas pedagógicas que cada persona requiere para alcanzar las finalidades educativas, y no la determinación de si éstas son o no especiales, ya que ésta es una cuestión absolutamente relativa, al depender de cuáles sean los objetivos que se tomen como referencia, el tipo de organización escolar planificado para lograrlos y los recursos disponibles para el conjunto de la población. A partir de la respuesta educativa, podemos considerar:

A. Necesidades especiales de adecuación curricular:

1. De adaptación de objetivos

- Priorización de algunos objetivos.
- Introducción de objetivos complementarios.
- Introducción de objetivos alternativos.
- Eliminación de objetivos.
- Secuenciación específica de objetivos.

2. De adaptación de contenidos

- Priorización de contenidos.
- Introducción de contenidos complementarios.
- Introducción de contenidos alternativos.
- Eliminación de contenidos.
- Secuenciación específica de contenidos.
- Organización específica de contenidos.

3. De adaptación metodológica

- Utilización de métodos y procedimientos alternativos.
- Selección de actividades alternativas.
- Selección de actividades complementarias.
- Utilización de materiales didácticos específicos.
- Modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

4. De adaptación de la evaluación

- Selección de criterios específicos de evaluación.
- Selección de criterios específicos de promoción.
- Modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

5. De adaptación de la temporalización

- Modificación de la temporalización prevista para un ciclo y/o etapa.
- Modificación de la temporalización prevista para unos objetivos y/o contenidos determinados.

B. Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al currículum:

1. De provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)

2. De provisión de recursos personales

- Servicios de evaluación multidimensional.
- Servicios de refuerzo pedagógico.
- Tratamientos rehabilitadores personalizados.
- Otros servicios educativos o paraeducativos.

3. De provisión de materiales específicos

- Facilitadores del desplazamiento.
- Facilitadores de la comunicación.

4. De medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias

3. Diversificaciones curriculares

Según la LOGSE representan el último recurso dentro del marco normativo de la ESO para que determinados alumnos completen de forma satisfactoria esta etapa educativa. El MED entiende por «diversificación curricular la posibilidad de que unos determinados alumnos, en el segundo ciclo de la ESO, con el debido asesoramiento y orientación, puedan no cursar algunas de las áreas que figuran en el currículum básico» (MEC, 1992, 34).

La incorporación del alumno a un programa de diversificación curricular debe llevarse a cabo de forma voluntaria tras la evaluación psicopedagógica y exige el cumplimiento de una serie de requisitos, entre ellos destacamos:

REQUISITOS DE ACCESO A PROGRAMAS DE DIVERSIFICACION CURRICULAR
<ul style="list-style-type: none">o Los alumnos deberán tener entre 16 y 18 añoso Desean y mantienen expectativas de alcanzar las capacidades generales de la etapa y conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria.o Los programas son individualizados, adaptados a las características de cada alumno.o Los programas se rigen por los principios de funcionalidad, normalización e integración de estos alumnos en la vida ordinaria del centro.o El programa incluirá, al menos, tres áreas del currículum básico común y contará con elementos formativos de los tres ámbitos: socio-lingüístico, científico-tecnológico y práctico.o Estos programas serán elaborados conjuntamente por los departamentos de orientación y los departamentos didácticos.o Tendrán una duración máxima de dos años, ampliable de forma excepcional en uno más.

Los programas de diversificación curricular suponen un paso más en la cadena de adaptaciones curriculares previstas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos de Educación Secundaria. Se trata de una medida encaminada a facilitar el logro del éxito escolar del mayor número de alumnos posibles, atendiendo a sus posibilidades y necesidades. Paralelamente, se deben ofrecer Programas de Garantía Social, especialmente dirigidos a aquellos alumnos que, no habiendo alcanzado los objetivos de la ESO, puedan adquirir una formación básica y profesional que les facilite el acceso al mundo del trabajo o a la reinserción educativa, preferentemente en los ciclos de formación profesional de grado medio, tras una prueba de acceso.

Podemos concluir diciendo, que la respuesta a la diversidad en Educación Secundaria, desde esta nueva perspectiva significa un cambio a todos los niveles de la vida del centro escolar, obliga a los profesionales a modificar sus convicciones y sus bases teóricas para empezar a actuar de forma distinta. Esta situación puede variar si se ofrece información y formación a estos profesionales, responsables en último término, de los cambios propuestos. Su formación (Muntaner, 1995, 44) pasa por un doble objetivo y contenido.

«• En relación a los conceptos de Educación Especial y a las características de las necesidades educativas especiales y sus posibles respuestas educativas.

• De ámbito psicológico y pedagógico que les permita construir unas nuevas bases teóricas que sustituyan y sustente los nuevos planteamientos didácticos a aplicar».

Pensamos que las necesidades formativas se refieren no sólo a los aspectos del conocimiento y de actualización didáctica, sino que abarcan también a los ámbitos actitudinales y a la construcción de valores que potencien la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Escudero, J.M. (1993): «Formación en centros e innovación educativa». *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 220, 84.
- Félix Angulo, J. (1993): «¿Qué profesorado queremos formar?». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 220, 39.
- Marcelo García, C. (1990): *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de inducción a la práctica profesional para profesores principiantes, basado en la reflexión y en la supervisión*. Madrid, MEC.
- Marín Ibáñez & Rivas Navarro (1989): *Sistematización e innovación educativa*. Tomo I. Madrid, UNED, 239-262.
- MEC (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales. Materiales para la reforma de la ESO*. Madrid, MEC.
- Montaner Guasp, J.J. & Forteza Forteza, M.D. (1995): «La atención a la diversidad: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria». En: Salvador Mata,

- León Guerrero y Miñán Espigares (Eds.), *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada, ICE, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 33-44.
- Rigo Carratala, E. (1995): «Las necesidades educativas especiales y algunas de sus implicaciones en el ámbito de los servicios, los profesionales y el currículum». En: Salvador Mata, León Guerrero y Miñán Espigares (Eds.), *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada, I.C.E. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 113-123.
- Sánchez Palomino, A. & Torres González, J.A. (Coords.) (1996): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 16-50.
- Salvador Mata y otros (Eds.) (1995): *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada, I.C.E. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 518-522.
- Santos Guerra, M.A. (1993): «La formación inicial. El currículum del nadador». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 220. Barcelona, Fontalba, 52.
- Tirado, V. (1993): «Características de la diversidad en la ESO». *Aula*, 12, 51-56.