

CURSO

**LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**MÓDULO VI: La Orientación Educativa y la Atención a la Diversidad en Educación
Primaria. Recursos, estrategias y procedimientos.**

0.- Presentación.

1.- LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.-LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS.

**2.1. ESTRATEGIAS INTERNAS A LOS CENTROS EN EDUCACIÓN
PRIMARIA:**

2.1.1. LA PREVENCIÓN.

**2.1.2. LAS ACTUACIONES E INTERVENCIONES
COMPENSADORAS.**

2.1.3. EL REFUERZO EDUCATIVO.

2.1.4. ADECUACIONES Y ADAPTACIONES CURRICULARES.

**2.1.5. LOS APOYOS COMO ELEMENTO CONDICIONANTE EN LAS
ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. SU
ORGANIZACIÓN Y SU EFECTIVIDAD.**

**3.- ALGUNOS PROGRAMAS Y ACTUACIONES RELACIONADOS CON LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA COMPENSACIÓN DE LAS
DIFICULTADES Y DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

3.1. ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE.

3.2. ABSENTISMO ESCOLAR.

3.2.1. ABSENTISMO TEMPORERO

3.2.2. ABSENTISMO DE ORIGEN SOCIAL.

3.3. ATENCIÓN AL ALUMNADO CON PROBLEMAS DE SALUD.

3.3.1. PROGRAMA DE AULAS HOSPITALARIAS.

3.3.2. PROGRAMA DE ATENCIÓN DOMICILIARIA

4.- Bibliografía

0.- Presentación.

La orientación educativa en su relación con la atención a la diversidad, se concibe como un *proceso* que intenta concretar, reconducir y adecuar las propuestas curriculares y los recursos necesarios para mejorar y atender las necesidades educativas y las dificultades de aprendizaje. Como hemos dicho *es un proceso*, sobre todo bidireccional (maestro-alumno-maestro), donde existen interacciones en las intervenciones y actuaciones formativas, con la intención clara de desarrollar los conocimientos y las habilidades propias para conseguir la madurez y capacitación necesaria para tomar decisiones, tanto las que afectan al alumno o alumna en su proceso formativo como al propio profesor con la intención de mejorar y favorecer más acertadamente el desarrollo integral de sus alumnos. La orientación educativa pues, conlleva a desarrollar varias parcelas formativas en relación con el proceso educativo: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y la respuesta educativa a alumnos con necesidades y dificultades en el aprendizaje.

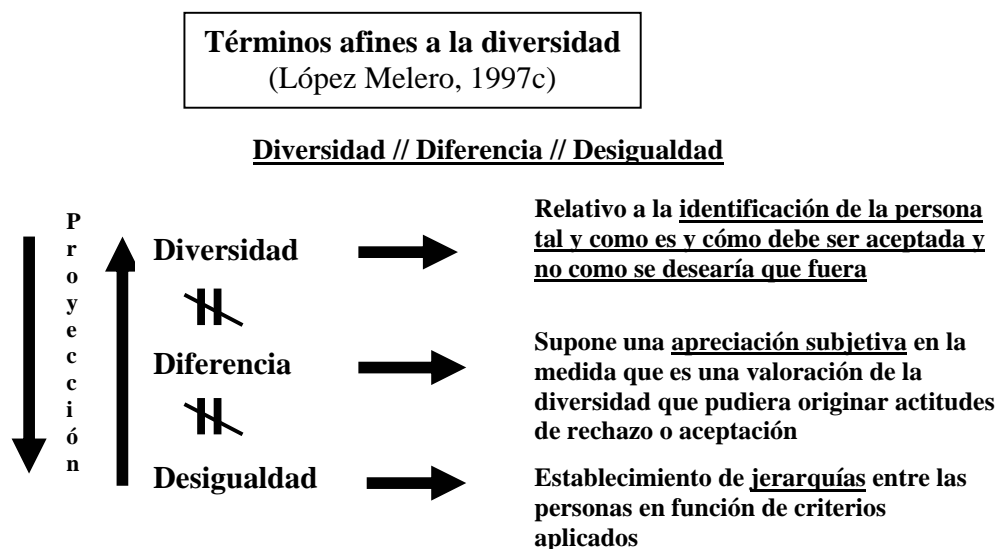
Nuestro módulo se centra, sobre todo, en el tercer ámbito, en dar respuestas a las necesidades educativas y a las dificultades en el aprendizaje dentro del marco de la diversidad que inevitablemente se manifiesta en nuestras escuelas; más concretamente en aquellas necesidades motivadas por las condiciones o características sociocontextuales y culturales.

Así pues, comenzaremos realizando algunas reflexiones atendiendo a los siguientes interrogantes que van a suponer las líneas básicas en nuestro planteamiento:

- *¿Podemos evitar la diversidad?*
- *¿Algunos de nosotros no es “diverso” a los demás?, ... o ¿Solo son diversos los “otros?”*
- *¿Existe la diversidad buena y la diversidad mala?, ¿Identificamos diversidad como marginación, como problema,...?*
- *¿Es la diversidad un obstáculo para educar? o ¿Supone la diversidad un valor como riqueza colectiva?*
- *¿Por qué la diversidad se manifiesta con mayor intensidad en el ámbito educativo?*
- *¿Son compatibles la diversidad y la educación?, ¿Supone la diversidad en el aula un handicap para los docentes?*
- *En definitiva, ¿Estamos preparados para atender a la diversidad?*

1. La diversidad: acepciones y concepciones. Ámbitos y factores.

Para delimitar el término conviene conceptualizar la diversidad a la hora de distinguirlas de otras acepciones con connotaciones similares. Siguiendo a López Melero (1997c) siempre que hablamos de “*lo diverso*” parece identificarse a su vez con “*lo diferente*”, denominación que pudiera conllevar un cierto juicio o valoración de connotaciones positivas o negativas o de aceptación o de rechazo según la/s persona/s que la manifiesten. También “*lo diferente*” puede conducirnos a identificarlo con “*lo desigual*”, acepción que sí establece ya una clara jerarquía en la valoración de las personas que aplican estos criterios.



Diferencia Otras acepciones: Variedad // desemejanza // distinto // ...
a

Cuadro 1: Términos afines a la diversidad

Del mismo modo creo que en la rutina diaria, en la escuela, en los medios de comunicación, en la sociedad en general, tenemos la mala costumbre de intentar clasificar o etiquetar a ciertos individuos con el objeto de sentirlos diversos, diferentes o desiguales a “nosotros”. Esto se hace patente cuando aplicamos el término “*colectivo*”, esta denominación no conlleva matices diferenciadores hacia las personas que quedan identificadas más por su peculiaridad o circunstancia ocasional o fortuita que las asemeja, en la mayoría de las ocasiones, como iguales entre ellas pero diferentes o desiguales ante los demás y no como personas con características, atributos y necesidades propias, cuya identidad supera cualquier aproximación o similitud temporal o permanente con otras personas. Por lo que creo que debemos evitar el designar y atribuir como colectivos (diferenciados) a los alumnos que fracasan, a los alumnos sordos o ciegos, a los hijos de

temporeros agrícolas, a los alumnos con necesidades educativas especiales, etc. El evitar estas cuestiones parece ayudar a concebir mejor la realidad en el ámbito educativo, a asumir menos riesgos a equivocarnos y ser consecuentes con la propia manifestación amplia de la diversidad en cada uno de los individuos como persona.

Como consecuencia de lo anterior, en educación es inevitable hablar de la diversidad y de los procesos de orientación educativa, dado que son términos afines que coexisten permanentemente en la dinámica escolar. Todos los procesos de orientación conllevan argumentos basados y justificados en la diversidad de los destinatarios, sus relaciones y de sus circunstancias; y todas aquellas actuaciones o intervenciones educativas con la diversidad han sido previamente canalizadas o tramitadas a través de decisiones tomadas en procesos relacionados con la orientación educativa.

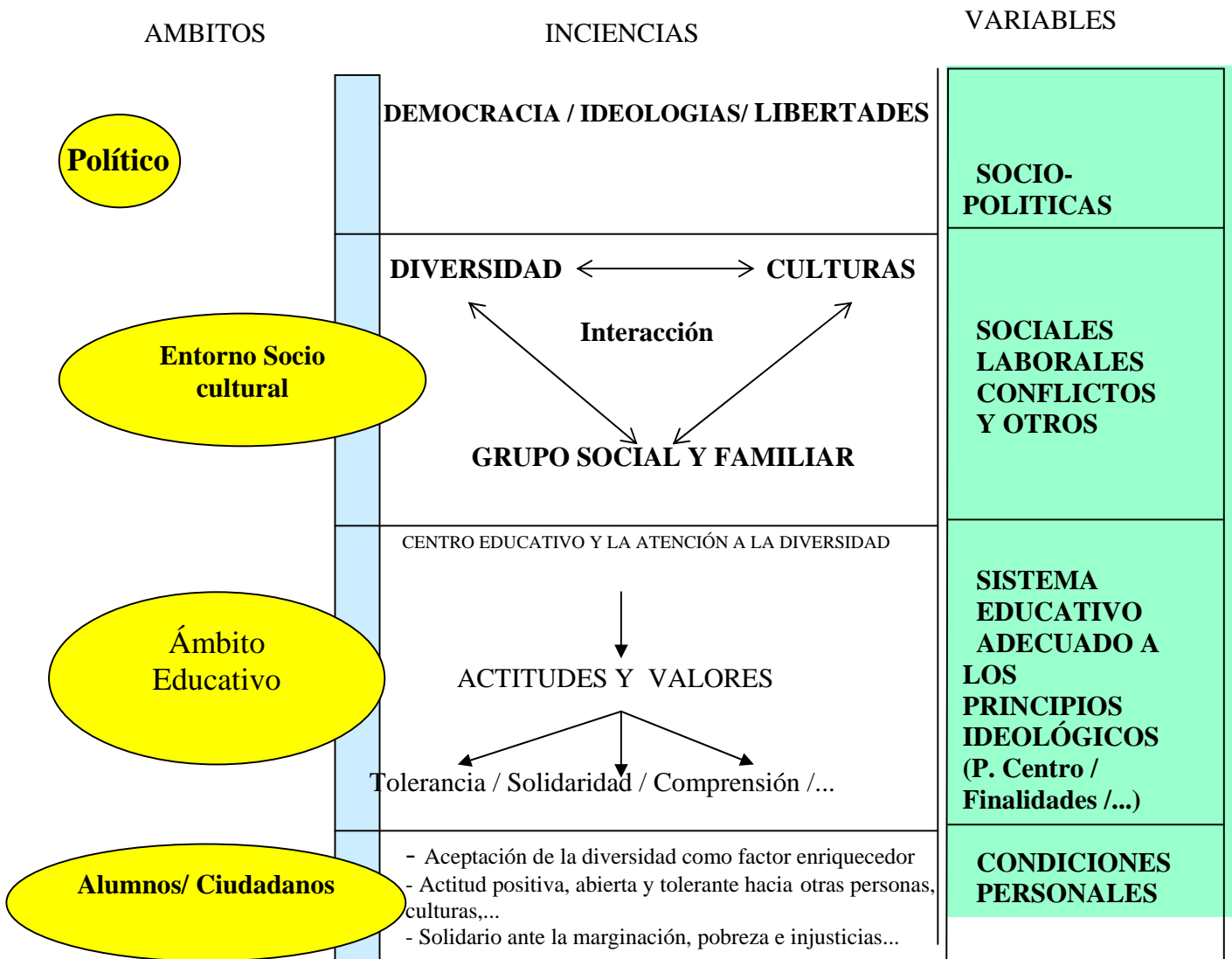
Por otra parte, la diversidad es un fenómeno que se manifiesta natural y latente en cualquier contexto humano, causado por las diferencias existentes en torno a los diversos aspectos y variables que pueda admitir la condición humana. Dichas variables obedecen a condicionantes biológicas, de sexo, cultura, raza, etnia, religión, económicas, laborales, familiares, personales, etc., sin olvidar los propiamente individuales que afectarían a variables como las intelectuales, físicas, motivacionales, aptitudinales y actitudinales, etc. Nuestra sociedad se hace cada vez más plural y diversa en tanto y en cuanto las relaciones entre las personas se multiplican y se incrementan tanto cuantitativamente como cualitativamente. Asimismo, la sociedad está en continuo movimiento y expansión, influenciada por ciertos factores que potencian este dinamismo:

- Las distintas situaciones políticas que permiten el asentamiento de democracias valedoras de los principios democráticos y defensoras de los derechos humanos.
- La interacción continúa entre culturas, países, pueblos, razas y personas de diversas condiciones y procedencias.
- Los medios de comunicación que permiten cada vez con mayor rapidez y profundidad conocer otras realidades y contextos.
- Las propias necesidades de compensación con relación a los movimientos migratorios de personas y familias procedentes de países menos desarrollados.
- La propia condición humana permite una diversidad en todas sus facetas.

La diversidad es una de las características más peculiares de la condición humana. Las distintas formas de ser y sentir de las personas constituyen problemas cuando esas diferencias, manifiestas o no, son consideradas por la sociedad, de modo desigual, con categoría de valor. La igualdad y la diversidad son los principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar; así, desde ese ámbito educativo se debe responder a los interrogantes que planteábamos en la presentación del módulo con el compromiso social y democrático que la escuela pública debe asumir.

En el siguiente gráfico reflejamos aquellos ámbitos y variables sociales, personales y culturales con trascendencia en la concepción y manifestación de la diversidad en nuestra sociedad y en nuestras escuelas.

Diversidad: factores, variables y ámbitos de incidencia



Cuadro nº 2 : Ámbitos y variables con incidencias en relación a la diversidad y educación

Por otro lado y como ámbito de la educación, *la orientación educativa*, como término general que conlleva distintas parcelas de intervención y de acción, debe asumir el reto y el papel prioritario que se estima ha de tener con relación a la diversidad. La orientación y la diversidad son dos términos que no tendrían sentido uno sin el otro; su complementariedad y complicidad se hace patente en todos los ámbitos educativos y escolares, sobre todo en los siguientes:

- La orientación educativa es entendida como proceso que conoce y atiende las *singularidades* de los alumnos como personas.
- La orientación educativa también es utilizada como instrumento al servicio de la *heterogeneidad* en el centro y en el aula.
- A su vez, los procesos de orientación deben valorar como aspecto positivo la *diversidad humana y personal*.
- Del mismo modo, la orientación educativa debe estar al servicio de la *diversidad cultural* y de sus manifestaciones.
- La orientación educativa debe tomar partido en las decisiones que el centro tiene que tomar para comprometerse y salvaguardar *aquellos valores o principios educativos y sociales* que crea convenientes priorizar.
- Y por último, la orientación educativa, dentro de sus finalidades, debe entenderse como proceso y estrategia para *posibilitar la igualdad de oportunidades* en todos los alumnos.

En los mismos términos se expresa Fernández Batanero (2003, 18) cuando define *“Educar en la diversidad supone partir de dos ideas básicas: creer que todas las personas pueden aprender y que todas las personas poseen la sabiduría necesaria para desarrollarse. Así la diversidad no hay que vivirla como un problema, sino como una oportunidad para alcanzar los objetivos educativos”*

2. La escuela y la diversidad. Procedimientos y estrategias.

Para llevar a cabo las distintas estrategias de atención a la diversidad debemos previamente reflexionar a cerca de las posibles trabas o procesos excluyentes que pudieran albergar las aulas y nuestros centros. Debemos, por una parte, superar algunas cuestiones claves que condicionan de manera directa las posibilidades de cambio y mejora en nuestro contexto docente, y por otra, crear las condiciones más idóneas para producir dichos cambios. En esta línea, en el Documento-Memoria del XVIII encuentro estatal de Movimiento de Renovación Pedagógica de Gandía 1999 se detallaron algunos enfoques que hay que superar:

a) Evitar:

- 1) *Las prácticas homogeneizadoras en el aprendizaje y la uniformización académica.*

2) *La segregación* como el hecho de separar por razones *didácticas* (supone un empobrecimiento del aprendizaje), *de desarrollo personal* (autoimagen negativa) y *sociales* (favorece un sistema social jerarquizado y excluyente).

3) *La adaptación empobrecedora*. Se trata de “adaptarse” al alumno/a, pero en un sentido limitativo: “no puede hacer más que lo elemental” y se confunde lo elemental con lo mecánico y no significativo. Incluso, se puede hacer esta adaptación empobrecedora a grupos o centros enteros.

4) Otras formas de actuación cuestionables son las que se basan en:

a) cierta forma de “pseudotolerancia”, con un discurso equivocado sobre diversidad (cada cual es como es, un grupo puede escoger no integrarse en el sistema educativo...)

b) el “psicologismo” y el “didactismo” (todo es cuestión de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente)

c) la idea de “déficit cultural” (unos grupos culturales tienen de entrada un déficit que, en todo caso, hay que compensar; incluso, se está dando la circunstancia de que se considera alumnado de compensatoria a alguien por el hecho de ser gitano, sin más)

d) la “igualdad de oportunidades” (sustituyendo a lo realmente deseable: mejora en los resultados efectivos y realizar los cambios contextuales necesarios).

b) Procurar:

Siguiendo a Pilar Arnaiz (1996) y con un sentido más constructivo y favorecedor de mejorar las prácticas educativas a favor de la heterogeneidad, podemos aplicar los principios de la educación inclusiva a las distintas premisas que acompañarían, de forma general y necesaria, a un currículum y una organización que apueste por la diversidad y sus implicaciones formativas, personales y sociales:

* *Clases que acogen la diversidad (más como realidad que como principio)*

“La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que “un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar”, pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema. La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y

ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.”

*** Un Curriculum más Amplio (con cabida para todos en su justa medida)**

“La inclusión significa implementar una modalidad de curriculum multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del curriculum (Stainback y Stainback 1992). Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica. Dentro de un curriculum amplio tal como éste, es más fácil incluir a alumnos con necesidades educativas variadas “

*** Enseñanza y Aprendizaje Interactivo (tanto para el maestro como para los alumnos)**

“La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el curriculum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. El modelo pasa de ser: "Yo soy el profesor y no quiero ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando", a ser: "Soy un profesor, mi tarea es facilitar vuestro aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza. Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los curriculums aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje. La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de todos los alumnos”.

*** El Apoyo para los Profesores (aprendizaje cooperativo para los profesores)**

“La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños.”

*** Participación Paterna (los padres como referentes necesarios)**

“La inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos.”

Pasamos a continuación a determinar más concretamente las estrategias curriculares, que deben obedecer, como ya hemos comentado, a los principios básicos desde una escuela comprensiva y abierta a la diversidad; con el objetivo básico de poder dar respuestas adecuadas a las demandas y necesidades educativas que manifieste cada alumno en su aula, en su centro y en su barrio.

Es evidente que al realizarse una sola propuesta curricular, esto es, un único currículum común para todos los alumnos son necesarios una serie de procedimientos pedagógicos-didácticos y organizativos-curriculares, que permitan una flexibilización de las actuaciones e intervenciones, que supongan modalidades o estrategias educativas diferenciadas y graduadas destinadas a dar respuestas más afines a las distintas demandas detectadas, y, a la vez, permitan reconducir y orientar las necesidades educativas a espacios curriculares más adecuados en relación con las características y peculiaridades que presentan los alumnos.

Podemos asegurar, pues, que corresponde a *la planificación educativa* elaborar y diseñar los distintos procedimientos y estrategias para atender la diversidad educativa y necesidades planteadas desde el ámbito escolar.

Desde la planificación educativa podremos concretar la acción o la intervención, la generalización o la concreción, la individualización o la socialización, la adecuación o la adaptación,... etc., en definitiva se trata de concretar la propuesta educativa y las distintas situaciones de aprendizaje en función de las características que presenta el alumno, el aula o el centro.

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD			
ESTRATEGIAS CURRICULARES		ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS (Según NEE)	
Generales	Internas a los Centros	Déficits físico. Psíquico o sensorial	Problemática Sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de concreción curricular • Finalidades • Proyecto Curricular • Plan de acción Tutorial • Programación de aula • Reglamento de organización y funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo educativo • Optatividad • Adaptaciones curriculares • Diversificaciones curriculares • Programas de Garantía Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas específicos según el déficit que presente el alumno • Medios y recursos adecuados. • Modalidades de escolarización 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención con recursos para compensar las desigualdades • Actuación con programas para compensación de las dificultades

Cuadro nº 3: Estrategias de atención a la diversidad.

Podemos encontrar dos grandes bloques de estrategias para atender a la diversidad (Cuadro nº 3); por un lado, las que se desarrollan, principalmente, a través del currículum, esto es, las que utilizan el currículum como el instrumento principal para dar respuesta a la diversidad; y por otro lado, las que se aplican y desarrollan de forma específica en función del déficit o necesidad que manifieste el alumno, centrándose en programas, recursos y medios especiales y extraordinarios.

Dentro de las estrategias curriculares podemos diferenciar dos tipos de estrategias curriculares, las *generales* y las *internas a los centros*.

Las estrategias generales responden a las posibilidades que nos ofrecen los elementos curriculares para adecuarlos y adaptarlos a las necesidades educativas que nos plantean nuestros alumnos desde los distintos procesos de planificación y programación educativa; esto es, contextualizando las propuestas curriculares a través de los distintos niveles de concreción y siempre acatando los principios de comprensividad y flexibilidad. Por otro lado, las estrategias internas a los centros se corresponden con aquellas otras actuaciones, intervenciones o programas destinados a dar respuestas de forma individual o grupal a los alumnos que siguen presentando dificultades de aprendizaje, una vez aplicadas las estrategias de carácter general; suponiendo una organización y adaptación más o menos significativa del currículum ordinario.

Del mismo modo las estrategias específicas de atención a la diversidad vienen determinadas en función de las necesidades que manifiesten los alumnos y de las posibilidades de atención a través de programas, recursos o medios que favorezcan el acceso al currículum y la igualdad de oportunidades en relación con el resto de la población escolar.

Por otro lado, si hablamos de planificación, sería necesario comentar todos aquellos elementos curriculares que tienen una relación directa con la planificación y la diversidad; estamos hablando de los Objetivos (selección, priorización, secuenciación,...), los contenidos (selección secuenciación, graduación,...), metodología (diseño de situaciones de aprendizaje, recursos...), etc. Aunque no creo que el presente módulo pueda abordar estos aspectos tan importantes en la planificación por lo amplio y extenso que resultaría, si querría destacar las aportaciones de algunos autores en relación con los aspectos metodológicos y organizativos en relación con la diversidad.

Sevillano, (1995, 275) destaca las siguientes variables a la hora de planificar y decidir que estrategias vamos a aplicar:

- "- *Para qué.*
- *Quiénes la van a poner en práctica.*
- *Dónde se implementan.*
- *Con qué medios se cuenta.*
- *Pertenencia, es decir, la relación entre la acción y las finalidades.*
- *Facilidad en su aplicación.*
- *La rentabilidad instructiva, lo que significa medios, fines, costes y resultados.*
- *La adecuación a los discentes".*

En esta línea, la misma autora realiza una clasificación de posibles estrategias metodológicas que pueden ser interesantes a la hora de plantear situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y el objetivo o fin que pretendamos cubrir:

- Estrategias socializadoras: aquellas que se basan en el grupo como medio y como fin, utilizan todas aquellas posibilidades que puede ofrecer la dinámica de grupo a la hora de realizar una actividad.
- Estrategias individualizadoras: aquellas dirigidas a cada individuo que permiten concretar la acción y las condiciones de aplicación.

- Estrategias personalizadoras: aquellas que permiten adaptarse a cada persona desde una perspectiva socializadora. Contempla con profundidad las opciones anteriores.
- Estrategias por descubrimiento: aquellas donde el descubrimiento organiza el aprendizaje de modo efectivo, desarrollando capacidades como la de resolver problemas, buscar alternativas creativas, aplicar procesos reflexivos y demás habilidades y destrezas generadoras de motivación y curiosidad hacia el entorno y los conocimientos.
- Estrategias creativas: aquellas que desarrollan en el alumno habilidades creativas como la de generar ideas, dar soluciones a conflictos y situaciones problemáticas, buscar asociaciones y pensamientos divergentes, desarrollar ideas en imágenes, y demás habilidades mentales propias del pensamiento creativo.
- Estrategias de tratamiento de información de actualidad: aquellas que ponen al alumno como agente que recibe y da información, aspecto que cada vez se hace más evidente y relevante debido a la importancia que tiene en sí la información en el ámbito educativo y en los medios de comunicación, en general. En este sentido, se exigen varias fases para desarrollar dicha estrategia, sensibilización hacia la información, de generalización de la prensa como medio de información, de participación, de profundización y, por último, el utilizar la prensa como soporte auxiliar en diversas áreas de conocimiento y como medio sistematizado en los procesos de aprendizajes.

El conocimiento de diferentes estrategias metodológicas debe propiciar en los docentes el diseño de actividades diferenciadas en función de los intereses y necesidades del alumnado, apropiadas a los distintos estilos de aprendizaje, niveles de autonomía y, sobre todo, a la propia realidad del aula.

" La escuela transformadora, comprensiva e integradora (...) es la que ofrece amplia variedad de actividades y experiencias educativas y para las cuales haya posibilidad de materiales e instrumentos. La escuela y los medios de intervención han de procurar desarrollar las destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas tales como: enseñarle a preguntar, enseñarle a pensar, enseñarle a discutir, enseñarle a resolver problemas y a buscar las respuestas por ellos mismos, etc."
(López Melero 1996, 21).

Asimismo, la variabilidad y la cantidad de actividades y sus consecuentes situaciones de aprendizaje deben responder a exigencias organizativas, flexibles y acondicionadas a las variables de espacio y tiempo que se dan a cada momento en el aula. En este sentido, los diferentes agrupamientos, la utilización de materiales y recursos, los tiempos utilizados, las relaciones de comunicación que se desarrollen, así como el tipo de interacción que se exija entre el docente y los alumnos, deben permitir adecuar y tratar con mayor exactitud, tolerancia y calidad las dificultades en los aprendizajes que se presenten.

En relación con los aspectos organizativos y como complemento a lo anterior, Zabalza, (1998), por su parte, realiza una aportación crítica de cómo deben entenderse los esquemas organizativos de los centros para facilitar la respuesta a la diversidad, entre otras, destacamos las siguientes:

- Romper con el "*destinatario imaginario*" que prevalece en todas las planificaciones, y adecuar las propuestas educativas y organizativas a las realidades y singularidades más cercanas de los alumnos; porque habrá que evitar la estandarización de las previsiones y las generalidades no contrastadas, haciendo una llamada de atención a los docentes como responsables de tal cuestión.

- Exigir calidad en lo referente a los dispositivos, estrategias y procedimientos organizativos relacionados con la formación del profesorado.

- Organización adecuada de los sistemas de apoyo, tanto internos como externos, evitando interferencias y abusos que obstaculicen las acciones o intervenciones en pro de posibilitar cambios hacia la mejora.

Capacidad propia para la estructuración curricular y permitir la diversificación y adecuación a las distintas necesidades y demandas del alumnado; desarrollando una respuesta a la diversidad desde un planteamiento generalizado con trasfondo institucional y no desde un punto de vista individual concreto.

2.1. Estrategias internas a los centros en la Educación Primaria.

Abordaremos a continuación las estrategias de atención a la diversidad que dentro de la Educación Primaria están establecidas para atender las necesidades educativas del alumnado. En el siguiente cuadro (cuadro nº 4) se realiza una síntesis de aquellas estrategias curriculares para atender a la diversidad establecidos por las diferentes etapas educativas.

Como podemos observar, dicha la distribución obedece sobre todo a criterios consensuados teniendo en cuenta las competencias curriculares de los alumnos y alumnas y con la cautela de no sobrepasar ni infringir posibles abusos en relación a la toma de decisiones para pasar de una estrategia a otra más restrictiva.

	ESTRATEGIAS CURRICULARES GENERALES	ESTRATEGIAS CURRICULARES ESPECÍFICAS INTERNAS A LOS CENTROS
EDUCACIÓN INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - Preventivas - Compensadoras (*) - Potenciadoras de habilidades y destrezas - El Apoyo (como estrategia del centro como institución) 	Generalmente No recomendadas
EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Preventivas.</u> ➤ <u>Compensadoras.</u> ➤ <u>Adecuaciones Curriculares</u> (Flexible y abierto) ➤ <u>Refuerzo</u> <u>El Apoyo</u> (como estrategia del centro como institución) 	Adaptaciones Curriculares (- significatividad +) y según los elementos curriculares a adaptar.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	<ul style="list-style-type: none"> - Preventivas - Refuerzo. - Compensadoras (*) - Adecuaciones Curriculares que nos permiten la flexibilidad y apertura del currículum. - El Apoyo (como estrategia del centro como institución) 	<ul style="list-style-type: none"> 1° Optatividad 2° Adaptaciones Curriculares (- significatividad +) y según los elementos curriculares a adaptar 3° Diversificación Curricular 4° Programas de Garantía Social (*)
---	--	--

Cuadro 4: Concreción de las estrategias curriculares generales y específicas por etapa educativa

2.1.1. La Prevención.

Como no podría ser de otra forma, el elemento preventivo está presente en todas las posibles estrategias, no sólo por evitar las futuras dificultades en los aprendizajes de los alumnos en las distintas áreas de desarrollo, sino, entre otras cosas, para garantizar que todos los alumnos están atendidos en relación con los objetivos que debemos intentar cumplir, sean sobre los conceptos, sobre los procedimientos o sobre las actitudes, e independientemente de las competencias y capacidades de cada alumno.

En mi opinión, la clave para incluir procesos preventivos en la planificación curricular estriba en:

- Reconocer la prevención, no como una estrategia curricular más, sino como una premisa a tener en cuenta en todos los procesos educativos que impliquen compromiso personal y social como educadores, siendo un elemento permanentemente necesario para perfilar y adecuar la propuesta curricular a la realidad de nuestros alumnos y nuestros centros.
- Conocer a los alumnos y sus condicionantes más cercanos, sean personales o sociofamiliares,
- Implicación en los procesos de “acompañamiento” y tutoría. Seguimiento de los aprendizajes y de las competencias socio-personales.
- La continua observación de los fenómenos del aula y de las interacciones entre los alumnos.
- Elaboración y aplicación de variables e instrumentos adecuados en los procesos de observación, valoración y evaluación que detecten o insinúen cualquier elemento distorsionante en los procesos de aprendizaje.

2.1.2. Actuaciones e intervenciones compensadoras.

Por otro lado las actuaciones e intervenciones compensadoras responden a aquellas necesidades de acceso al currículum o de recursos específicos para garantizar la normalización escolar de aquellos alumnos que por circunstancias personales o contextuales tienen verdaderas dificultades a la hora de garantizar su escolarización y normalizar su proceso educativo.

Las medidas compensadoras no sólo se centran en recursos o servicios, pueden establecerse y configurarse como programas de intervención/actuación como complemento y mejora del currículum que se le ofrece al alumnado. Podemos atender a la diversidad

desde dos grandes parcelas, por un lado la *intervención solidaria* que se corresponde con la aplicación de los recursos y medios necesarios en la lucha contra la desigualdad de oportunidades de la población escolar y no escolar (becas, ayudas, comedor escolar, transportes, residencia, materiales y recursos específicos de acceso al currículum, eliminación de barreras arquitectónicas, sistemas de comunicación alternativos, etc.), y por otro, las acciones consecuentes relativas a *programas educativos con carácter curricular, específico, multidisciplinar y/o multiprofesional* que conlleven a normalizar el progreso escolar del alumnado que ha sufrido, sufre o va a sufrir influencias que obstaculicen su promoción escolar. En este sentido, siempre podremos hablar de otra serie de actuaciones educativas más relacionadas con las estrategias propias de atención la diversidad y en donde podemos englobar la Educación Compensatoria, relacionadas con los programas preventivos y correctores en la medida en que se intervenga o actúe antes, durante o después que la influencia de las condiciones o variables contextuales lo hagan sobre el individuo, entre los cuales podemos citar los siguientes:

- Programas de Diagnóstico Pedagógico.
- Programas de Enriquecimiento del Lenguaje.
- Programas de Habilidades del Aprendizaje.
- Programas de Habilidades Sociales y aprendizaje cooperativo.
- Programas de Procesos, Operaciones y Habilidades Cognitivas.
- Programas de Educación Psicomotriz y de Educación Física.
- Programas de Educación para la Salud.
- Programas de Estimulación Precoz.
- Programas Centrados en el Sistema Educativo.

Podremos pues completar aun más los ámbitos de atención a la diversidad en nuestro contexto educativo



Cuadro nº 5: Configuración del Área de Solidaridad y Compensación Educativa.

Este esquema no tiene por qué darse en todos los contextos y situaciones, aunque sí se corresponden siempre con intervenciones y actuaciones de mayor o menor intensidad y con cierta trascendencia en los procesos educativos que tienen como finalidad el alcanzar objetivos mínimos exigibles en la enseñanza obligatoria.

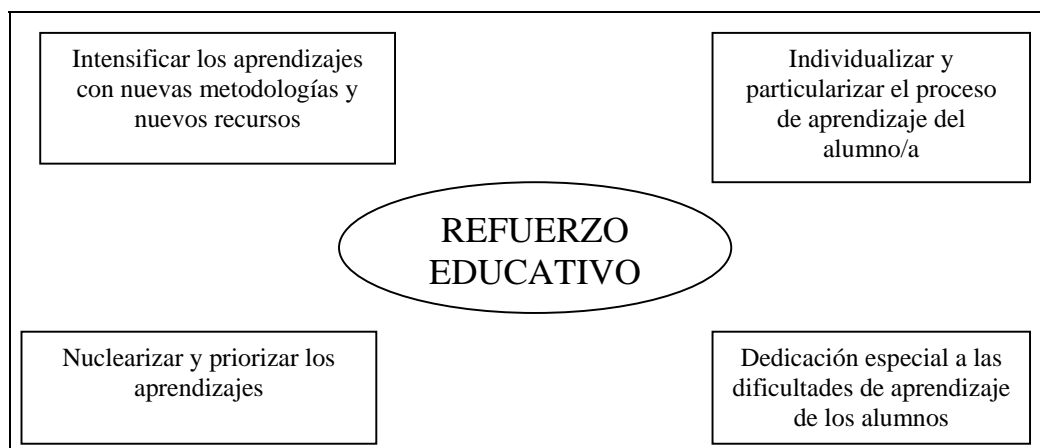
2.1.3. El refuerzo educativo.

El refuerzo educativo es la estrategia más común utilizada de forma habitual para atender las primeras dificultades en el aprendizaje; sobre todo, se centra en atender aquellas demandas del alumnado que necesitan un apoyo en determinados conceptos o conocimientos, normalmente responde a contenidos instrumentales. Se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Son temporales y obedecen a momentos concretos de la escolarización y del día a día en el aula, siendo su duración mínima.
- La tarea del apoyo debe recaer en el propio tutor, aunque en ocasiones pueda intervenir algún especialista, en este sentido muchos programas específicos (educación compensatoria) se identifican como refuerzo en una o varias áreas y/o habilidades a desarrollar por el alumno.
- En la mayoría de los casos responden a la utilización de nuevas metodologías y recursos, o a una nueva mejor secuenciación de contenidos más acorde con el estilo y/o ritmo de aprendizaje del alumno o alumnos.
- Muchas veces son acciones asistemáticas (aunque intencionadas) no son registradas en la programación.
- Responden a muy diversas necesidades o dificultades curriculares, en su gran mayoría son salvables, y con el objetivo de recuperar y afianzar contenidos concretos.
- Tienen un carácter y efecto motivante para cierto alumnado.
- Se diferencia de las adaptaciones curriculares por su escasa profundidad o intensidad. No podemos identificarlo de forma general con las adecuaciones curriculares ya que estas requieren, como veremos posteriormente, una mayor sistematización y planificación en relación a los destinatarios con dificultades en el aprendizaje.
- Se puede llevar a cabo en cualquier etapa educativa.
- Los refuerzos pueden desarrollarse dentro y fuera del aula y pueden ir dirigidos a un solo alumno (apoyo individualizado), de forma grupal o, en caso necesario, a toda el aula.

Es evidente que el refuerzo educativo supone, o debe suponer, el primer paso para atender las dificultades de aprendizaje, siendo a partir de este proceso cuando podemos "calibrar" si las necesidades que plantea el alumno son superficiales o responden, por el contrario, a un planteamiento más profundo, requiriendo otro tipo de atención educativa más adecuada y eficaz.

En definitiva las cuatro características que definen el refuerzo educativo son las que se reflejan en el cuadro 6.



Cuadro 6: Características principales del refuerzo educativo

Como podemos observar las cuatro características del refuerzo están estrechamente relacionadas con la alternancia en los procesos metodológicos e individualización de los aprendizajes siendo consecuentes a la vez con las dificultades que presenta cada alumno en relación a los contenidos a asimilar. A mi modo de ver, la metodología es el elemento curricular más importante y decisivo a la hora de hablar de currículum y diversidad, ya que es el que permite mayor margen de maniobra y posibilidades de adecuación y adaptación al alumnado en lo general y en lo particular. Ello exige reconocer que la diversidad del aula debe propiciar diversidad en la metodología y huir de planteamientos estandarizados, estereotipados y, por consiguiente, homogeneizadores. Esta afirmación puede basarse en muy distintas argumentaciones, sobre todo si nos estamos refiriendo a planteamientos y procesos educativos destinados a la compensación de dificultades en el aprendizaje de alumnos y alumnas destinatarios de una atención especial y consecuente con sus necesidades; por ello, nos atrevemos a relacionar aquellos argumentos que justifican mayor protagonismo y dedicación a los procedimientos metodológicos:

- A mayor diversidad, mayor debe ser el número de respuestas de tipo metodológico, ya que la propia diversidad así lo va a exigir.
- Los aspectos metodológicos y didácticos están poco investigados por los docentes con relación a la diversidad.
- Las distintas actividades que se desarrollan en el aula responden a metodologías muy rutinarias y con marcado carácter expositivo, sin tener en cuenta la heterogeneidad de los sujetos a quienes van dirigidas.
- En muchas ocasiones, es el propio libro de texto el que marca o determina la metodología a emplear, descontextualizando cualquier aspecto de singularidad en el aula y en los alumnos.

- Existe demasiada preocupación en los docentes por tener una copiosa cantidad de actividades a desarrollar en el aula, pero pocos se preocupan de diseñar verdaderas *situaciones de aprendizaje* que se adecuen a las circunstancias educativas y características del alumnado.
- Las actividades y las distintas situaciones de aprendizaje deberían desarrollar la autonomía y la interacción entre iguales como factores enriquecedores del curriculum.
- Los intereses y motivaciones de los alumnos deben marcar las iniciativas en relación al diseño de actividades.
- Existe escasa preocupación para presentar recursos y materiales ricos, novedosos y variados que motiven hacia la participación e implicación.
- La utilización del centro y su entorno como medio y recurso educativo debe ser algo cotidiano y no excepcional.

2.1.4. Adecuaciones y adaptaciones curriculares.

Aunque las adaptaciones curriculares, como estrategia de atención a la diversidad, se abordan en el módulo sobre los “*Programas Educativos asociados a necesidades educativas especiales en Primaria y sus procesos de diagnóstico y tratamiento*”, creo conveniente hacer unas matizaciones en relación a las consideradas *adaptaciones curriculares*.

Dentro de las acciones concebidas para dar respuestas a las necesidades educativas especiales debemos hacer una distinción conceptual entre lo que consideramos una adecuación curricular y una adaptación curricular. Cuando hablamos de atender a la diversidad, es cierto que nos movemos en un continuo de posibilidades didácticas destinadas a alumnos que plantean problemas en el aprendizaje; en este sentido, hemos comentado en apartados anteriores (refuerzo educativo) las posibilidades que nos brindan el currículum y sus elementos para realizar *maniobras didácticas* ajustando la oferta curricular educativa a los alumnos o grupos de alumnos desde los distintos ámbitos de la planificación educativa. En todos los casos debemos ir realizando unos procesos de *adaptación* a las circunstancias, condiciones y características que son demandadas, evitando el recurso fácil de eliminar o desechar posibilidades de aprendizaje en situaciones donde observamos que no existe progreso en el alumnado; esto es, no debemos proceder a *alterar* el currículum de forma significativa sin antes tener la seguridad de que no existe posibilidad de adecuarlo a esas circunstancias o necesidades. Por ello, creemos pues, que la esencia de lo que supone una *adaptación* está en:

- a) El nulo "sacrificio" del currículum ordinario a favor de aquellos alumnos que plantean dificultades que pueden ser atendidas mediante procesos de ajustes y mejoras en dicho currículum ordinario,

- b) A la obligación de diversificar la “oferta” curricular general a las distintas necesidades individuales sin necesidad de recortes,
- c) Al esfuerzo de diseñar verdaderas situaciones de aprendizajes que den posibilidad de ajustar al máximo la coincidencia entre lo planificado y desarrollado por el maestro y lo aprendido por el/los alumnos/as,
- d) Poner al servicio de la adecuación curricular todas las estrategias de apoyo y refuerzo educativo para intensificar de manera más eficaz la apuesta por atender las necesidades y las demandas desde el currículum ordinario, y
- e) La más importante, intentar prevenir futuras dificultades y problemáticas en los alumnos como alumnos y como personas.

En los procesos de adecuación para atender la diversidad son muchas las posibilidades de aproximación a las necesidades educativas, todas ellas pasan por un replanteamiento hacia los elementos curriculares y organizativos en relación con las situaciones de aprendizajes que viven los alumnos y alumnas. Entre otros destacaremos:

- Conocimiento real de las necesidades y/o dificultades de los alumnos:

- Ritmos y estilos de aprendizajes.
- Procesos cognitivos que utiliza el alumno para aprender
- Tipo de relaciones de comunicación que se utilizan y que les pueden ser más o menos favorables para su aprendizaje.
- Prever el nivel de autonomía que puede desarrollar el alumno en relación con la complejidad de las distintas actividades a realizar por este.
- Apoyo de los recursos necesarios para complementar y mejorar los aprendizajes.

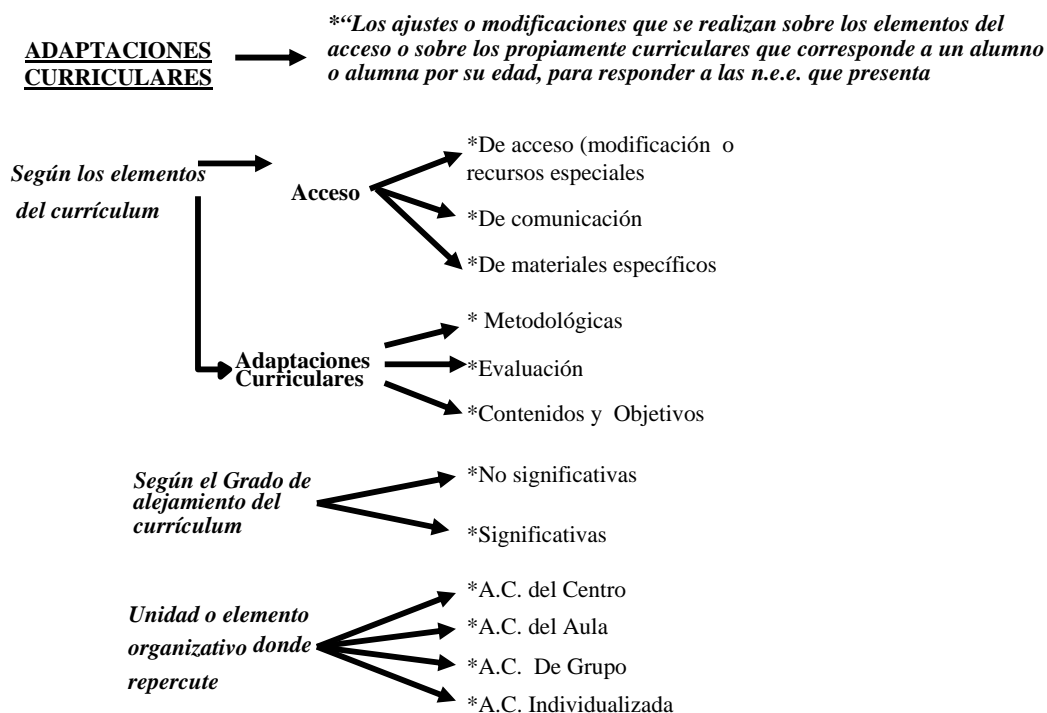
- Adecuación Curricular y Metodológica:

- Selección y secuenciación de los objetivos y contenidos acordes con los ritmos y estilos de aprendizajes.
- Organización consecuente de espacios, agrupamientos y tiempos de los en las situaciones de aprendizaje.
- Buscar la funcionalidad de los contenidos trabajando la interacción con el medio.
- En relación con las actividades, debemos evitar las estandarizaciones que realizan los libros de textos y posibilitar, mediante un proceso de adecuación, mejores y más diversificadas las vivencias educativas de los alumnos.
- Los valores y las actitudes no se aprenden, se viven y se comparten.

Con respecto a las Adaptaciones Curriculares las definiríamos como las acciones ordenadas a resolver las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos y que se abordan a través de un proceso de diagnóstico y resolución de los problemas de aprendizaje que se dan

en el aula suponiendo una programación que contiene modificaciones de menor o mayor entidad con relación a la programación general.

A continuación presentamos el cuadro general donde se resumen todas las posibles adaptaciones curriculares en función de las variables, modos y orígenes de las necesidades educativas.



Cuadro nº 7: Tipos de adaptaciones curriculares

2.1.5. Los apoyos como elemento condicionante en las estrategias de atención a la diversidad. Su organización y su efectividad.

Me parece necesario, como mecanismo que condiciona las estrategias de atención a la diversidad, el resaltar la importancia que tiene la organización y estructuración de los apoyos en los centros y de las posibilidades que nos puede brindar dicha organización en función de las distintas perspectivas con las que podemos abordar este elemento, tan común en nuestras escuelas y, a la vez, tan discutido y criticado en el ámbito educativo.

Como expresa Zabalza (1996), el apoyo, como organización a muy distintos niveles, se encuentra justificado debido a relación entre a) los aspectos organizativos que tiene que proponer el centro dentro de los esquemas de funcionamiento que se plantean en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), b) la diversidad a la que tiene que dar respuestas y que se manifiesta en toda su plenitud dentro y fuera del centro escolar, y c) la propuesta curricular a desarrollar con sus alumnos y alumnas. Estas tres variables o parámetros son los ejes determinantes que deben condicionar todas aquellas decisiones y trámites de procedimiento para atender a la diversidad, a las necesidades educativas, a las

dificultades de aprendizaje y todas aquellas mejoras y procesos de cambio que se entiendan como necesarias por la comunidad escolar para mejorar la calidad de la enseñanza y la educación.

Son pues las siguientes prioridades las que tenemos que resolver con relación al diseño, estructura y compromiso ante los apoyos:

- *Condiciones organizativas para atender la diversidad.*
- *Modelos de organización. Cultura Institucional y expectativas.*
- *Respuestas curriculares a la diversidad.*

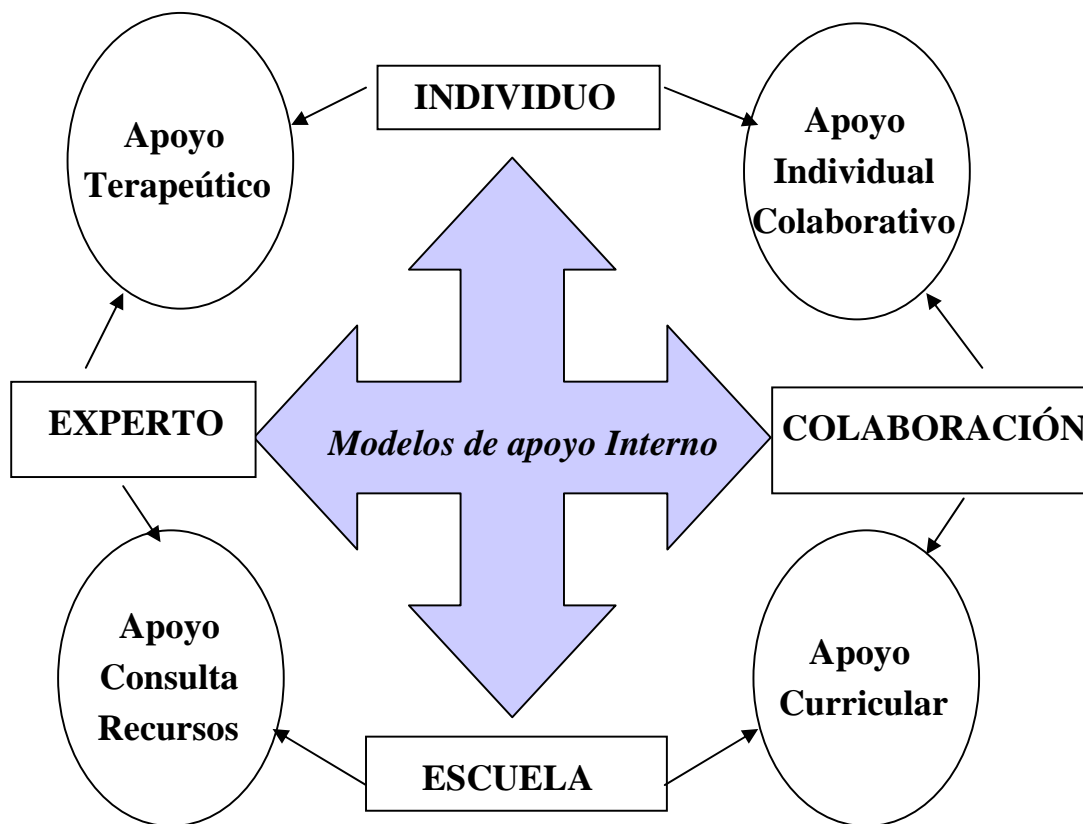
En este sentido, debemos decir que el apoyo no es exclusivo a los apoyos individualizados de los alumnos con necesidades educativas, puede servir para reconducir a otros tipos de necesidades:

- Apoyos a situaciones y procesos concretos (trabajo de asesoramiento a lo largo de una actuación general o global del centro: Proyecto de centro, Proyecto curricular, etc.).
- Apoyo a procesos sectoriales (trabajos más concretos y específicos: áreas curriculares, orientación y tutorías, etc.)
- Apoyos a instituciones en su conjunto (objetivo general como mejora de la propia Institución: potenciar el cambio)

Concretamente y en relación con las modalidades de apoyos, Parrilla (1996) realiza, en mi opinión, una propuesta bastante acertada de la posible configuración que puede tener un apoyo determinado en relación de las distintas variables, participantes y destinatarios que influyen en estos procesos. Los posibles modelos a tener en cuenta en lo que llamamos *apoyo interno a la institución* en todos su niveles y ámbitos de intervención y actuación, lo determinan cuatro grandes variables: el *individuo*, la *escuela*, el *experto* y la *colaboración*.

Según la misma autora, las combinaciones entre estas variable pueden concretar el *modelo de apoyo* identificado por características propias que los definen:

- *Apoyo terapéutico*, relacionando al individuo, como sujeto que recibe el apoyo, y el experto como especialista (externo) que diagnostica y dictamina sobre la intervención.
- *Apoyo como consulta y recurso*, relaciona al experto con la escuela como institución que interviene en el proceso y destinataria del apoyo.
- *Apoyo individual colaborativo*, relaciona al individuo con la colaboración entre profesionales.
- *Apoyo curricular*, relaciona a la escuela con los procesos de colaboración entre sus miembros.



Cuadro nº 8: Modelos de apoyo interno (Parrilla, 1996)

Debemos comentar, antes que nada (ya que la experiencia así lo demuestra), que no existen recetas claras y contundentes que evidencien y garanticen la efectividad de los apoyos y concrete los procedimientos y nuevas fórmulas organizativas a poner en práctica, sobre todo porque las distintas variables contextuales, humanas, profesionales, etc., conllevan una gran carga de interferencias debido a la cantidad de elementos que condicionan la pureza del modelo previsto, tanto en su planificación como en su desarrollo y resultado. De hecho cada escuela, cada claustro, cada aula, cada alumno reaccionaría de distinta forma a unos estímulos sobre intervención concreta (aunque estuviéramos en las mismas condiciones de partida y utilizáramos idénticos procedimientos). Todo ello nos conduce a tener presente que cada posibilidad de intervención o acción es única e irrepetible y que siempre correremos el riesgo de que lo que se pretende planificar u organizar quizás no concuerde con lo que realmente ejecutamos ni, evidentemente, con los resultados obtenidos.

En el siguiente cuadro se detallan superficialmente las principales características y valoraciones de cada uno de los modelos mencionados.

MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	VALORACIÓN
<i>Modelo de apoyo terapéutico (Individuo/Experto)</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Su espacio de intervención sería el aula de apoyo (abierta o cerrada) o el apoyo en el aula de tutoría. * Estaría centrado en el déficit o dificultades del alumno o alumna como característica inherente a estos. *Identificado claramente con un modelo clínico de intervención ya que la escuela no esta preparada para dar respuesta. *La orientación estaría centrada en las estrategias enseñanza particularizada en el individuo como receptor de las acciones. *Ante cualquier duda o conflicto prevalece el papel del experto o especialista ya que se supone con autoridad técnica para tomar las decisiones de cómo realizar los procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Supone un apoyo deficitario ya que las acciones a realizar se producen una vez confirmado del déficit. * El diagnóstico solo tiene utilidad como confirmación del déficit. * La escuela no interviene como institución en el proceso que da ajena a las iniciativas.
<i>Apoyo colaborativo individual (Individuo/Colaboración)</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Se mantiene la visión individualizada del apoyo, pero existe planificación y colaboración entre los profesionales. * Las tomas de decisiones son conjuntas por lo que existe responsabilización en la planificación y desarrollo de las medidas * Se acepta la opinión del otro y su aportación como profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> *Puede presentarse problemas en las relaciones personales y profesionales. *Puede conllevar a enfrentamientos por planteamientos ideológicos. *Posibilidad de redefinición de roles
<i>Apoyo como consulta y recurso (Experto/Escuela)</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Tiene la concepción de que la institución escolar tiene relación con las necesidades planteadas por el alumnado * Se estudian las variables escolares de incidencia, sean organizativa, estructurales o curriculares. *Se analizan los problemas desde una perspectiva técnica (experto), ya que se confía en los expertos para llegar a la solución. 	<ul style="list-style-type: none"> *La escuela es pasiva y se limita a recibir el apoyo. *Los protagonistas no son los docentes. * Son los expertos en la materia (internos o externos al centro) los que determinan las acciones e intervenciones. * El proceso para determinar el apoyo es unidireccional: de los expertos a la escuela. Proceso intervencionista exclusivo de los expertos.
<i>Apoyo curricular (Colaboración/Escuela)</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Dimensión colaborativa y la institución escolar asumen la preocupación para resolver los problemas. * La escuela es considerada como una institución que aprende *La reflexión e indagación de los profesionales internos son las principales estrategias docentes *Existen distintos niveles de actuación: a la Comunidad, a la familia, a los profesores,.... 	<ul style="list-style-type: none"> *Existen procesos interactivos, colaborativos y participativos conducentes a una corresponsabilidad de todos los docentes *Actuación interna sustituye a la intervención externa. *La propuesta de cambio se produce desde las iniciativas internas al centro. * Las acciones se corresponde con actuaciones globales más que individuales

Gráfico nº 9: Características y valoración de los modelos de apoyo interno (Parrilla, 1996).

Se hace evidente que la valoración positiva de los modelos de apoyo en relación con la atención a la diversidad se relaciona claramente con los siguientes aspectos:

- La institución escolar es la primera que debe asumir la responsabilidad de dar respuestas a la diversidad y a las necesidades de los alumnos y alumnas. Por ello son los docentes los principales accionistas de esta empresa, debiéndose crear unos procesos compartidos y de colaboración

en los distintos cauces, estrategias, procesos y acciones para posibilitar la mejora y el cambio.

- Los problemas individuales de los alumnos deben ser asumidos como problemas a resolver por la institución escolar.
- Las intervenciones externas como expertos deben ir acompañadas por las acciones colaborativas de los profesionales que comparten y participan en los procesos de apoyo.
- La intervención clínica especializada que se corresponde con la atención a la diversidad, debe ser sustituida por la acción curricular consensuada y asumida por responsables directos que comparten la problemática.
- Por último, los procesos de cambio y la apuesta clara para atender la diversidad casi siempre están producidos por el afán de mejorar el día a día de forma intencionada y compartida por la comunidad educativa.

3. Algunos programas y actuaciones relacionados con la Atención a la Diversidad y la compensación de las dificultades y desigualdades en la Educación Primaria.

Las distintas realidades sociales y educativas que se nos muestra en nuestro entorno hace que en muchos casos se proceda con la previsión y cautela necesaria que permita un análisis lo más certero y cercano de las distintas problemáticas en las cuales queremos incidir.

Hay que partir pues de la premisa de que el abordar los problemas socioeducativos siempre debe estar condicionado por las variables y cuestiones "locales"; por ello los proyectos y programas que vamos a describir deben ser entendidos como referentes o marco general de actuación, y con la conveniencia oportuna que exija cada caso, proceder a la contextualización del mismo y concretar las cuestiones elementales y básicas que permitan las circunstancias.

Veremos a continuación aquellos programas que desde el ámbito institucional se llevan a cabo en nuestros institutos. Todos ellos obedecen a un esquema general avalado por unas instrucciones, orientaciones o sugerencias más o menos definidas que deberán ser tenidas en cuenta por los centros y organismos colaboradores.

3.1. Atención al alumnado inmigrante.

El enfoque que la Administración educativa ha dado a la atención al alumnado inmigrante es un enfoque intercultural, esto es, una educación intercultural, donde el aspecto más importante es el de considerar la igualdad de oportunidades para todos los miembros de las culturas minoritarias, dentro de unas condiciones de aceptación, tolerancia y solidaridad

que se exigen para poner en práctica la empatía y comprensión en el proceso de integración de la población inmigrante en la sociedad que los acoge. Se pretende pues dar un paso más a la constatación y aceptación de la diversidad y multiculturalidad consistente en hacer que las relaciones entre las culturas sea de calidad, en concebir dicho proceso desde un punto de vista educativo e intencionado en un marco de consideración de igualdad de derechos y de oportunidades.

Los condicionantes o necesidades que presenta el alumnado inmigrante podemos concretarlas en las siguientes:

- Poseen un patrón cultural diferente a la cultura de acogida que en nuestro caso es la andaluza. Así, por ejemplo, el aspecto religioso es un tema que requiere una atención especial y debe ser consecuente con los ritos y tradiciones que la familia quiere transmitir a sus hijos.
- La lengua materna es normalmente muy distinta a la española.
- Las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidos derivan en necesidades educativas que se manifiestan en medio escolar.
- Las condiciones de vida y subsistencia que la familia posee, ya que en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado aspecto que condiciona también los procesos educativos de los menores.

Aparte de las condiciones ya mencionadas, pueden existir otras de mayor o menor importancia propias de las condiciones familiares y personales que, tanto las familias como los alumnos puedan sufrir (marginación, ilegalidad,... etc.).

A continuación relataremos los objetivos y medidas que se pretenden con la población inmigrante según se recoge en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes de la Consejería de Educación y Ciencia publicado en el 2001.

OBJETIVOS	MEDIDAS Y ACTUACIONES
Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.	<p>1.1 Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.</p> <p>1.2 Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.</p> <p>1.3 Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.</p> <p>1.4 Acceso a los servicios complementarios.</p> <p>1.5 Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.</p> <p>1.6 Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.</p> <p>1.7 Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.</p>
Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.	<p>2.1 Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.</p> <p>2.2 Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.</p>
Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	<p>3.1 Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.</p> <p>3.2 Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.</p>
Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.	<p>4.1 Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.</p> <p>4.2 Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.</p> <p>4.3 Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que las alumnas y los alumnos inmigrantes tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.</p>
Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los	<p>5.1 Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.</p> <p>5.2 Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.</p>

centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio y zona	5.3 Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.
Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas Inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica	6.1 Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos. 6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante. 6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante. 6.4 Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante. 6.5 Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc. 6.6 Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.
Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.	La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones, administraciones y asociaciones sin ánimo de lucro.

Cuadro nº10 : Síntesis del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes de la Consejería de Educación y Ciencia.

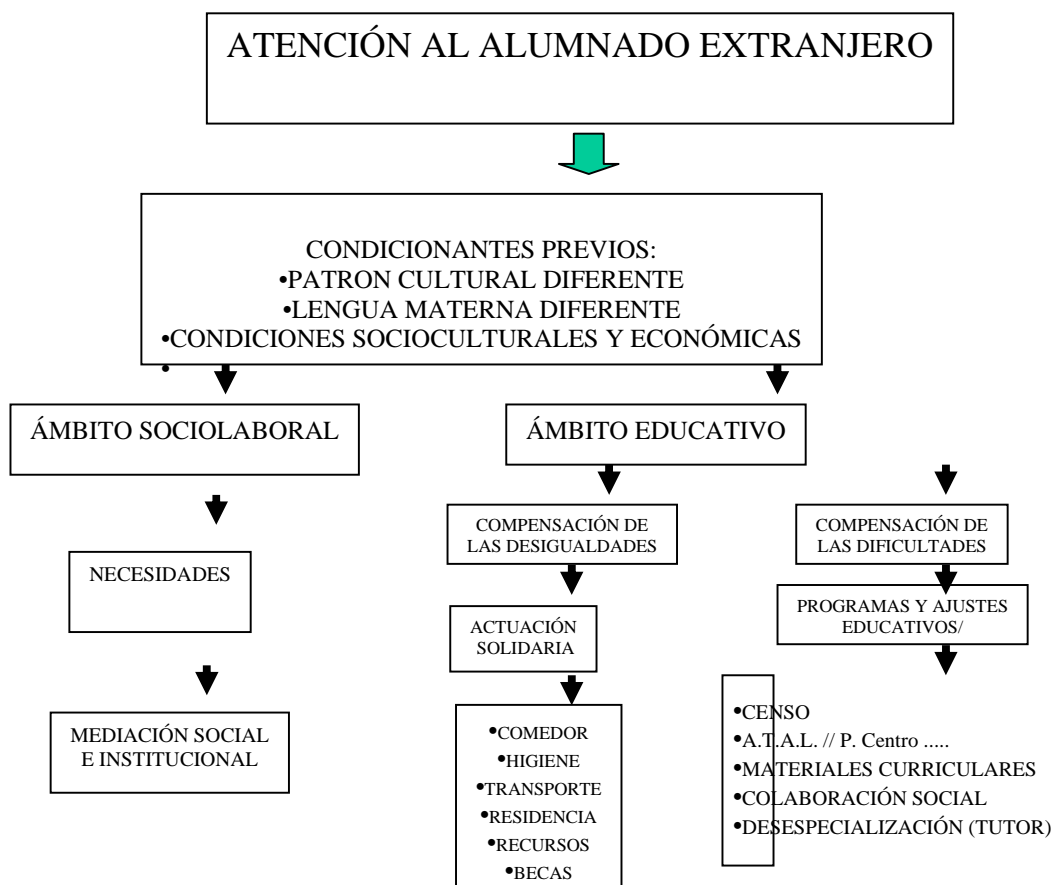


Gráfico nº11: Atención al alumnado extranjero

De otra parte, las actuaciones que se realizan y desarrollan en el marco de la atención al alumnado inmigrante en Andalucía son las siguientes:

- Elaboración y actualización de un censo que permita conocer en cualquier momento la distribución y movimientos de la población inmigrante en relación con las previsiones para establecer los recursos.

- Establecimiento de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en los centros que así lo requieran por el elevado número de alumnos con necesidades educativas centradas en el aprendizaje de la lengua española.
- Elaboración de materiales curriculares adecuados y adaptados a las necesidades educativas que presenten los alumnos y alumnas, centrados, sobre todo, en dos líneas principalmente: salvar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, y en orientar al profesorado para el desarrollo de actividades concretas para facilitar la adaptación e integración de los alumnos extranjeros en el medio escolar y social donde se desenvuelven, incluida la educación intercultural como materia transversal del currículum.
- Propiciar la colaboración de instituciones y organismos no gubernamentales. Con respecto a la colaboración entre instituciones, se requiere la no siempre conseguida coordinación en los distintos planos que demanda la situación sociolaboral y cultural de las familias inmigrantes. Con respecto a la colaboración de las ONGs sí parece haber cierta necesidad a concretar y practicar la colaboración en nuestra Comunidad, entre otras cosas porque cubren parcelas muy necesarias en la mediación, información y actuación con los colectivos de inmigrantes, respondiendo a su vez con mayor inmediatez al estar más cercanos y ser conocedores de la problemática cotidiana; manifestándose mayor confianza y entendimiento entre ambas partes. En concreto, dentro del ámbito escolar, la colaboración de las ONGs se culmina con la firma de convenios/acuerdos de colaboración con la Administración Educativa en los cuales existe el compromiso y responsabilidad de desarrollar las acciones que se establezcan de mutuo acuerdo; estas acciones, normalmente responde a las siguientes:
 - a) Mediación intercultural
 - b) Seguimiento y apoyo escolar en colaboración con los centros educativos.
 - c) Formación del personal docente y del profesorado en general.
 - d) Colaboración en los procesos de escolarización de los alumnos.
 - e) Colaboración en desarrollar actuaciones conjuntas para evitar el absentismo escolar que pudiera afectar a los alumnos ya escolarizados.

Como vemos, las pretensiones de la Administración Educativa son ambiciosas y con la intención de responder a una gran variedad de situaciones socioeducativas que pudieran darse en las distintas realidades de nuestra geografía, aunque creo que, a parte de los recursos, que a todas luces son necesarios, el énfasis o el protagonismo hay que depositarlo en los propios centros educativos y en los tutores que son en definitiva los que van a posibilitar el proceso de aprendizaje, de adaptación e integración de todos los escolares. Por ello, quisiera realizar algunas reflexiones sobre qué sería conveniente tener en cuenta a la hora de concretar las acciones educativas:

- Es necesario entender que la Educación Intercultural se establece dentro del marco de la propuesta docente que se realiza en el Proyecto de Centro, que es a través de éste y de las posibilidades que nos ofrece la autonomía en el diseño y realización de los programas adaptados y adecuados a las necesidades del centro y de los alumnos lo que permite de forma intencionada y eficaz la atención a la diversidad en relación a la educación intercultural.
- Es necesario entender que, en la mayoría de los casos, las necesidades que plantea el alumnado inmigrante, en mayor o en menor grado, no dista mucho de las necesidades que plantean el resto de los alumnos, ya que en los procesos de integración e inclusión el trabajo se realiza con la totalidad de los alumnos; del mismo modo, se plantean las dificultades en el aprendizaje que manifiesta el alumnado inmigrante en relación a las materias curriculares, aspecto que debemos abordar desde la individualidad y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Necesidad de desespecializar los procesos de integración para las minorías étnicas en el sentido de que los centros deben ser autosuficientes en atender las demandas surgidas en este sentido, por lo tanto debemos pensar en evitar las "*intervenciones*" salvadoras que provienen desde el exterior y que en la mayoría de los casos obedecen a procesos más "clínicos" que humanistas y/o curriculares siendo poco entendidas o irrealizables.
- Por último, creo que la mejor aportación que los docentes podemos, hacer a la Educación Intercultural es la de entenderla dentro de los parámetros curriculares que son necesarios abordar en el día a día de forma intencionada y organizada, con una clara visión que debe responder a las necesidades personales, sociales, culturales y, evidentemente, educativas que demandan no sólo el colectivo minoritario sino la totalidad de individuos que forman parte de los procesos de comunicación y de interacción en el medio escolar y social.

3.2. Absentismo escolar. Alumnado temporero y de origen social

El derecho a la educación y a una escolaridad normalizada de todos los niños y niñas en las etapas obligatorias de la enseñanza es un factor esencial de progreso y desarrollo de los ciudadanos y de la sociedad en general. Tanto la Constitución Española como la Ley Orgánica, 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre, establecen que la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica, que comprenderá diez años de escolaridad y que será obligatoria y gratuita. Del mismo modo, la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y atención al menor, en su artículo 11.4, así lo recoge en términos de protección del menor.

Recientemente se ha publicado el Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar (BOJA nº 235 de 5 de diciembre de 2003). Dicho acuerdo mantiene unos principios básicos:

- *Integralidad* en las actuaciones desde los distintos ámbitos relacionados con la mejora de las condiciones de vida del alumno/a.
- *Coordinación interadministrativa* con implicación expresa de todas las administraciones públicas.
- *Focalización* para concretar las actuaciones, recursos y esfuerzos en las zonas con mayor incidencia.
- *Prevención* como la condición principal para evitar los posibles casos de absentismo o abandonos.
- *Implicación de las familias* en todos los procesos entendiéndola como unidad base para la intervención socioeducativa.

Las áreas de actuación y los objetivos de cada una de ellas se detallan a continuación:

- *Prevención e Intervención en el ámbito educativo:*

“1 Prevenir los posibles casos de absentismo escolar, facilitando que los centros docentes y los equipos educativos desarrollen medidas que potencien la integración y la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características del alumnado en situación de riesgo social.

2 Desarrollar en el ámbito del centro docente las medidas de seguimiento individualizado que se requieran, con la participación de tutores, departamento de orientación y departamentos didácticos, así como de los órganos de dirección del centro, para implicar a los alumnos absentistas y a sus familias en la asistencia regular a los centros.

3. Prevenir y controlar el absentismo escolar vinculado a la pertenencia del alumnado a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesionales itinerantes”.

- *Intervención en el ámbito social y familiar.*

“1 Apoyar, implicar y concienciar a las familias de los menores absentistas en el proceso educativo, modificando sus actitudes hacia la institución escolar y comprometiéndoles en la asistencia regular de sus hijos a los centros docentes.

2. Aplicar las medidas de intervención en el ámbito socio-familiar que se requieran en los casos de absentismo escolar manifiesto, a fin de prevenir el abandono prematuro del sistema educativo de alumnos y alumnas que podrían encontrarse en situación de riesgo de exclusión social.

3. Diseñar y aplicar, en colaboración con los centros docentes, planes de intervención psicosocial con los menores absentistas y sus familias, mediante la colaboración de entidades o asociaciones con experiencia y formación en el campo de la intervención social y comunitaria.

4. Establecer los cauces de comunicación y colaboración entre los Servicios Sociales Municipales y los Centros Docentes que permitan un seguimiento individualizado de aquellos casos que lo requieran.”

- *Formación e Integración laboral:*

“1 Facilitar el tránsito desde el sistema educativo a la formación ocupacional de los jóvenes y su participación en acciones formativas adaptadas a sus necesidades e intereses, con objeto de favorecer su integración social y laboral.

2. Potenciar la oferta de formación profesional en las localidades o zonas con alta incidencia de situaciones de absentismo escolar y la incorporación a las citadas modalidades formativas de los alumnos y alumnas que hayan finalizado la edad de escolaridad obligatoria.”

- Formación y Coordinación:

“1 Potenciar la coordinación entre las administraciones y de éstas con otras entidades públicas y privadas, integrando las aportaciones de los servicios educativos, sociales, sanitarios, de vivienda y demás recursos comunitarios, con el fin de adoptar las medidas necesarias para la asistencia y participación activa de todos los alumnos y alumnas en su propio proceso educativo y optimizar los recursos de que se dispone.

2. Favorecer el encuentro, la formación y coordinación entre los profesionales dependientes de las diferentes administraciones para el desarrollo de cuantas actuaciones permitan la prevención y tratamiento de las situaciones de absentismo escolar, con objeto de favorecer el establecimiento de estrategias coordinadas de actuación.”

Históricamente en nuestra comunidad se distinguen dos grandes problemáticas con respecto al absentismo que pudieran presentar los alumnos y alumnas, uno es el producido por los alumnos cuyos padres se desplazan a otras localidades para desarrollar su tarea agrícola en distintas épocas del año llevándose consigo a los menores suponiendo esto un grave problema para el proceso de formación estos alumnos; y el otro caso es el denominado absentismo de origen social que obedece a múltiples causas sociofamiliares, económicas, culturales, etc.

Hasta ahora, ya que el Acuerdo de 25/11/2003 establece unos nuevos procedimientos y medidas que tendrán que llevarse a la práctica, se han llevado a cabo distintas líneas de intervención /actuación en relación con el absentismo escolar, pasaremos a continuación a explicar los procedimientos y actuaciones que se han desarrollado en las dos situaciones descritas con la problemática.

3.2.1. Absentismo Temporero.

El desplazamiento de los escolares, hijos de los trabajadores, a los lugares de destino donde tienen lugar las campañas agrícolas, conlleva a una ruptura, no deseable, en el proceso de escolarización de estos alumnos y alumnas, con repercusiones evidentes que afectan al menos en los siguientes aspectos:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado se ve interrumpido por largos periodos de tiempo. En el mejor de los casos se matriculan en los centros escolares de las localidades de destino.
- Normalmente este trasiego deriva en absentismo escolar.
- En caso de escolarización en los centros de destino, la exigencia de adaptación que se le exige al alumnado a los nuevos centros con nuevos compañeros, profesores, materiales,...etc. es bastante alta.
- Del mismo modo, el desarraigo afecta a los aspectos sociales debido a su nuevo hábitat.

- Otro efecto negativo es el que puede derivar en condicionar claramente a estos alumnos a ser futuros temporeros ya que viven año tras año los modelos de vida de sus progenitores y de manera intencionada pueden empezar a trabajar tempranamente en las mismas labores con el objeto de ganar otro jornal con el consecuente abandono de los estudios.
- El mismo efecto negativo, o aun mayor, podemos identificarlo en las familias itinerantes (feriantes, vendedores ambulantes, etc.).

En todos estos casos es importante minimizar el efecto del desplazamiento del alumnado a otros lugares, o, en el mejor de los casos, evitar a través de distintos medios que el alumno se desplace con sus padres. Para ello, la Administración Educativa establece distintos recursos institucionales (Orden de 15 de mayo de 1998, BOJA nº 67 de 18/5/98):

I) Alumnado desplazado:

- Seguimiento de los alumnos que se desplazan con sus padres a otras localidades a través del "Informe individual de desplazamiento de alumnos afectados por campañas temporeras". Dicho informe es de gran provecho si se utiliza con los fines que persigue, esto es, que sea cumplimentado por los tutores de los centros de origen (información sobre los niveles de competencia curricular conseguida por el/a alumno/a en las materias básicas del nivel y ciclo donde esté escolarizado) con el objeto de que cuando el alumno llega al centro de destino se tenga la suficiente información y, en consecuencia, se proceda en su educación. Del mismo modo, y en sentido inverso, el centro de destino cumplimenta el informe de desplazamiento del/a alumno/a una vez finalizada la campaña y tenga que volver a su localidad de origen, para que el centro de origen tenga la información suficiente a la hora de evaluar al/a alumno/a.
- Control en los desplazamientos de las familias cuando llegan las campañas temporeras, tanto en los periodos que los alumnos y alumnas producen baja en el centro de origen como cuando se dan de alta (matriculación) en el centro de la localidad de destino. En este proceso nos encontramos con el principal problema que plantean las familias temporeras, ya que muchas de ellas no avisan en sus centros de los desplazamientos, lo que impide que el alumno o alumna lleve su informe de desplazamiento, aspecto que no supone problema siempre que se matricule en los centros de destino y se proceda después a pedir la documentación necesaria de centro a centro. En muchos casos los padres no van con el contrato firmado o no saben con exactitud dónde van a trabajar, lo que supone retrasar la matriculación de sus hijos, amen de las condiciones en las que trabajan y dificultades que pudieran plantearse a la hora de facilitar la asistencia de los alumnos a los centros de destino (traslado a las rutas de transportes, transporte escolar, comedores, etc.). En los últimos años hay que reconocer que ha habido un avance en materia de coordinación institucional (Delegaciones Provinciales de Educación, Asuntos Sociales, Diputaciones, Ayuntamientos y ONGs) y creación de servicios de atención para solventar las dificultades propias

de las familias temporeras, pero aún se constata la existencia de muchos alumnos que no se escolarizan en las localidades de destino.

- No debemos olvidarnos del incremento de familias inmigrantes que llegan a nuestra Comunidad cada año para trabajar en las campañas temporeras; esta circunstancia conlleva otra problemática distinta a la hora de atender las demandas educativas de los hijos de esos inmigrantes, ya que en su mayoría no utilizan los servicios dispuestos o existen dificultades de distinta índole para escolarizar y normalizar la situación de los menores (desconfianza, choque cultural, escasez de recursos, idioma, etc.).

II) Atención al alumnado en su localidad de origen:

- En este caso los padres se han desplazado a las localidades donde realizan sus tareas agrícolas y sus hijos siguen escolarizados en sus centros, siendo atendidos por los servicios educativos y sociales que para tal caso se ponen en marcha por las distintas Administraciones. En muchas ocasiones y en función de las distancias existentes entre las localidades de origen y la localidad donde se desarrolle la campaña, los padres pueden volver a media tarde una vez concluida la jornada laboral; en estos casos los servicios que se disponen atienden a los alumnos por el periodo de tiempo coincidente con la vuelta de los padres. Si los desplazamientos entre las localidades no permite la ida y venida de los padres en el mismo día, se ponen en funcionamiento todos los recursos posibles para la atención a los menores; a tal efecto la Administración Educativa procura atender las demandas y necesidades de todos los alumnos afectados por los servicios propios como son los comedores escolares, transportes y residencias. En aquellos lugares dónde no es posible tal desarrollo de servicios existe la posibilidad de contratación de los mismos, o, en último lugar, utilizar la vía de convenios con otras Administraciones Locales (Ayuntamientos, Mancomunidades y Diputaciones) para establecer y garantizar los servicios necesarios que cubran las necesidades de la población escolar afectada por las campañas. Esta última vía es la más utilizada cuando la Administración Educativa no tiene los recursos necesarios en una zona o localidad determinada; así, las actuaciones más comunes llevadas a cabo por los Ayuntamientos recogida en sus convenios con la Administración Educativa se determinan:

- En relación a los servicios a prestar: comedor (desayunos, almuerzos, meriendas y cenas), bolsas de comidas, complemento del comedor escolar,...etc.
- En relación al seguimiento escolar: actividades lúdicas, de apoyo escolar, talleres, actividades extraescolares, ,...etc.
- En relación a la atención personal: Residencias que desarrollan distintas modalidades (de acogida, como centro de día, con nocturnidad, sólo para manutención,...etc), familias acogedoras (familiares directos e indirectos,

vecinos, compañeros de los hijos,...etc), distintas modalidades de transportes,...etc.

3.2.2. Absentismo escolar de origen social.

El fenómeno absentista, si bien no todos los centros escolares están gravemente afectados por este problema, si, en aquellos que se manifiesta, se constata un elevado número de alumnos absentistas, correspondiéndose con zonas o barrios determinados de las capitales o grandes poblaciones. La problemática, como de todos es sabido, no obedece sólo a requerimientos educativos, sino que, en general, inciden otras demandas y necesidades sociofamiliares y culturales que determinan con mayor exactitud la causa o el motivo de la problemática absentista. A modo de comparación podríamos ver el absentismo escolar como la "*punta de iceberg*" que es lo que se manifiesta, a nivel escolar y social. Si analizásemos las causas o lo que hay debajo de la punta del iceberg podríamos encontrar lo que lo sustenta: sus orígenes y la trama de condicionantes que mantienen y propician dicha situación. Creemos pues, que en el planteamiento de propuestas y vías de solución no sólo afecta al ámbito educativo, se deben sugerir nuevas fórmulas de tratamiento en donde factores como la familia, el trabajo, los valores, factores culturales, condiciones de vida, etc., toman una mayor relevancia e importancia a la hora de entender el fenómeno que nos ocupa.

Las causas o motivos que dan lugar o fomentan, en cierta forma, el absentismo escolar se priorizan en los siguientes motivos:

- Dejader familiar (motivada por: factor cultural -la educación no es un valor principal / inclinación por lo material e instantáneo / analfabetismo de los padres / escasez de recursos / desestructuración familiar-...).
- Cuidado de hermanos menores.
- Ayuda en las tareas de la casa (alumnas).
- Ayuda en el trabajo (vendedores itinerantes/temporeros)
- Escolarización tardía.
- Protección excesiva de los menores (Educación Infantil: 3-6 años)
- Por la falta de medios o recursos más necesarios (libros, ropa, alimentación, higiene,...).

Con respecto a la localización y distribución del absentismo, y reconociendo que el absentismo escolar puede incidir en cualquier centro escolar, existen en nuestras ciudades varios núcleos y/o barriadas donde se constata un mayor índice de absentismo. Coincide en estas zonas una problemática emergente que está generada por algunas variables conocidas por todos: alto índice de paro, economías muy precarias, alto índice de analfabetismo, desestructuración familiar, delincuencia, escaso interés por la institución escolar, abandono de los estudios ...; todo ello coincidente con las escasas posibilidades de promoción y desarrollo personal, social y laboral aprovechables por los habitantes de estas barriadas (escasa participación en la vida social y mínima utilización de los recursos comunitarios).

Con respecto a las distintas alternativas y vías de solución, siempre pasan por una actuación globalizadora cuando estamos hablando de contextos muy degenerados; esto es,

las acciones deben contemplarse desde todos los planos posibles de intervención: educativa, social, laboral, salud, vivienda,...etc.

Los planes de actuaciones que hasta ahora se han aplicado parecen tener una valoración negativa; no han cumplido con los objetivos que se perseguían, puesto que no es significativo la respuesta de las familias y alumnos, tampoco se puede achacar el posible fracaso a la falta de recursos empleados, ya que se han invertido grandes cantidades económicas y de recursos. Entonces ¿qué es lo que ocurre? Se me ocurre una serie de factores que quizás no se hayan tenido en cuenta a la hora de planificar las distintas intervenciones:

- Aunque existe una coordinación a la hora de manifestar las intenciones de intervenir de forma global en zonas determinadas de los distintos organismos competentes para ello, *esta coordinación ha carecido en la realidad y en la práctica de unidad, continuidad y seguimiento concreto, particular y permanente*, debido a que, generalmente, cada organismo o representante responde por la institución a la que representa, determinándose, en muchas ocasiones barreras infranqueables debido a las escasas posibilidades de agilizar o proceder de la forma más idónea, de poder conjugar, aunque sea de forma excepcional, acciones directas sobre la población y/o su entorno inmediato y no aplicar acciones parciales, en otras ocasiones inoportunas, descontextualizadas, o atemporales.
- *Planteamiento correctivo y no preventivo de la actuación*. Así, el absentismo escolar debe entenderse desde un plano preventivo, tanto en la acción social como en los procedimientos por toda la comunidad educativa.
- *Propiciar más la intervención que la actuación*, entendiendo por actuación la implicación directa y responsable de los destinatarios; esto es, que tanto en el estudio de las necesidades, como en la planificación, desarrollo, seguimiento y valoración sean partícipes y protagonistas las personas a las que van dirigidas las acciones. Que las soluciones o alternativas se planteen desde dentro.
- *No comprender la situación de precariedad a la que está sujeta un menor, una persona o una familia* en las condiciones de marginación social. Y aunque el absentismo no es justificable, si podremos entender, desde la comprensión y empatía, las verdaderas dificultades e incapacidades a las que se está sometido.
- *No entender las actuaciones, programas y proyectos dentro de un proceso intencionado, consensuado, organizado y sistemático* y practicar intervenciones aisladas, parciales que parecen responder más a las iniciativas puntuales o parciales.

Centrándonos en el absentismo escolar y sus posibles procedimientos de intervención, es conveniente atender a tres *ámbitos de actuación*:

I) *Ámbito Escolar*:

Los centros docentes y el profesorado en su conjunto son los que tienen que actuar para prevenir la aparición del absentismo escolar, efectuar los controles y

seguimiento de los casos que puedan producirse y mantener contactos con las familias en orden a su erradicación.

Debemos resaltar en este ámbito el carácter preventivo que adquiere cualquier medida que se estime oportuna cuando hablamos de absentismo escolar; así, debemos intensificar las acciones en la Educación Infantil propiciando la escolarización temprana y el seguimiento constante y permanente de los alumnos en los que podamos observar algún tipo de riesgo en relación a la no asistencia del menor al centro escolar.

Propiciar la participación de las familias en la vida del centro, aprovechando los procesos tutoriales y relaciones entre la comunidad escolar con otros tipos de actividades motivadoras e interesantes para los padres.

Las acciones curriculares que desarrolla el centro deben estar en consonancia con las necesidades educativas que manifiestan los alumnos absentistas; esto es que el Proyecto de Centro y sus elementos puedan tenerse en cuenta para atender y facilitar la integración de los alumnos en su aula, ya que debemos de motivar la asistencia voluntaria con acciones que favorezcan la integración en el grupo clase y alejarnos de actitudes de rechazo o de recriminaciones gratuitas, por lo que deben establecerse estrategias organizativas, pedagógicas que la comunidad educativa considere adecuadas para la prevención y acción en situaciones de absentismo (actuación de tutores, orientadores, EOE, Jefes de Estudios, adecuaciones y adaptaciones curriculares, refuerzo y apoyo, talleres interdisciplinados, servicios complementarios de comedor, transportes o residencias escolares).

Del mismo modo, con la mayor prontitud, se debe establecer el procedimiento que ponga en funcionamiento el mecanismo en los casos que se detecten y manifiesten a través de las acciones propias de tutores (control de faltas, tutorías con los padres,...), Jefes de Estudios, Orientadores, Equipos de Orientación Educativa, AMPAs, Voluntariado, etc., determinando el papel a desarrollar por cada uno de ellos y el nivel de coordinación exigible en cada caso. Es necesario resaltar en este apartado la colaboración siempre estimable de las Organizaciones no Gubernamentales y el voluntariado que realizan un trabajo de mediación muy positivo y que, en la mayoría de las veces, no le es reconocido.

II) Actuaciones en el ámbito sociofamiliar:

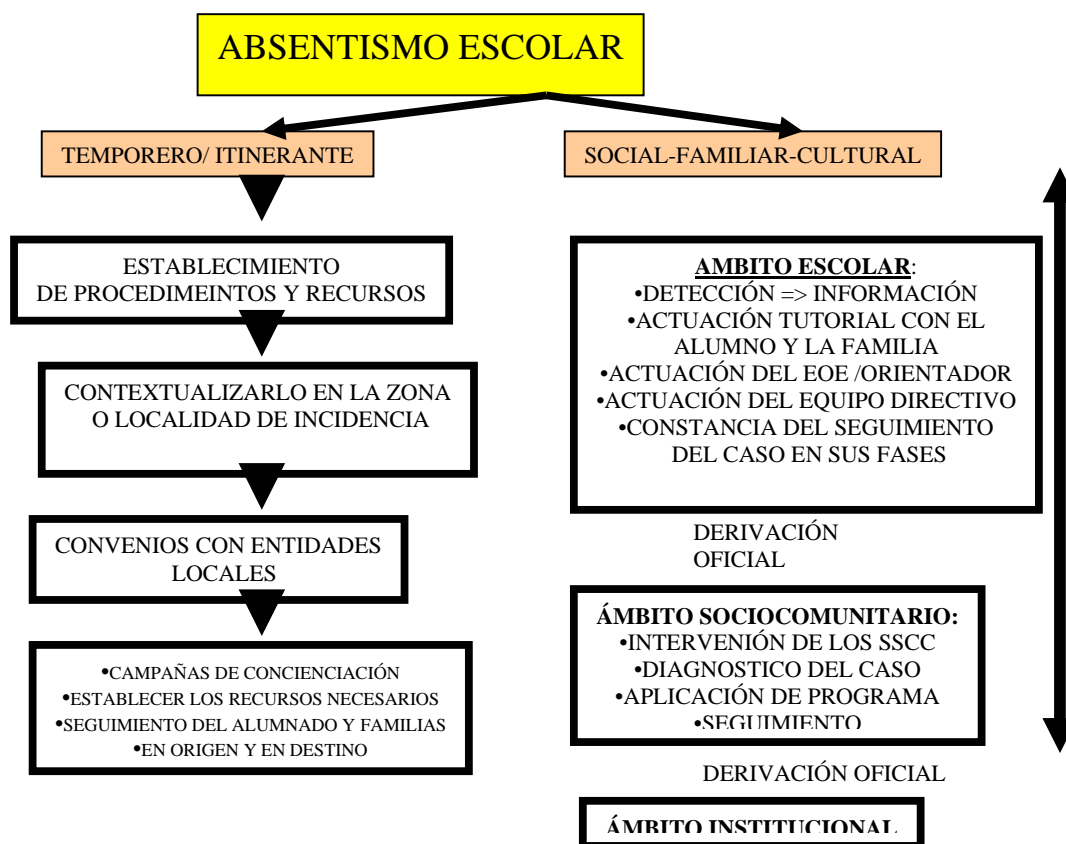
En aquellos casos en que las actuaciones en el ámbito escolar no hayan tenido repercusión, se debería proceder a solicitar la colaboración de los servicios comunitarios, ya sea porque tienen información de la familia en cuestión o porque se vea conveniente la intervención a nivel de, primero esclarecer las causas que motivan el absentismo escolar y, segundo, proceder, en caso necesario, a tratar de intervenir con programas o estrategias de atención familiar. En la mayoría de los casos, si se tiene información, es en esta fase donde se conocen los motivos reales de la problemática familiar que motiva el absentismo escolar. También hay que decir que no en todos los casos se puede contar con los recursos suficientes para proceder a diagnosticar la situación y a intervenir con la familia.

III) Fase institucional:

Una vez agotadas todas las posibilidades anteriores, procedería la intervención de las instituciones con competencia para garantizar los derechos del menor y exigir responsabilidades a los tutores legales (Delegación de Asuntos Sociales, Servicios de Atención al Menor, Fiscal de Menores,...). Aunque no creo que sea recomendable intervenir de oficio con todos los padres o tutores legales que no colaboran en la educación formal de sus hijos, debiéndose estudiar cada caso en particular, sí debemos estar a la expectativa para detectar la gravedad de algunos casos de absentismo escolar que se manifiestan junto con otras "anomalías" en el trato de los menores en el seno familiar, y que en caso de existir maltrato debe ser incuestionable la intervención de las instituciones.

Debemos entender que los procedimientos comentados en las tres fases anteriores no deben entenderse de forma exclusiva y lineal, es más, todo lo contrario, como ya dejamos claro, el absentismo escolar es un fenómeno socioeducativo global por lo que debemos propiciar, cuando el caso lo requiera, la intervención de otros profesionales o instituciones en el momento que sea más adecuado con vista a prevenir futuras "anomalías", por lo que tenemos que propiciar y conseguir, en estos casos, el trabajo conjunto de docentes, orientadores, educadores, trabajadores sociales y voluntariado. Las ventajas son evidentes:

- Conocimiento de la realidad del/a alumno/a de forma global (personal, familiar, social,...) por todos los que intervienen en el mismo caso.
- Se evita la intervención parcial, consecutiva y dispersa que en la mayoría de los casos no responde a las necesidades planteadas.
- Se consigue un traspaso de información inmediata entre profesionales con las indicaciones que al respecto estimen oportunas en cada parcela, lo que agiliza la intervención y las posibles alternativas de solución.
- Se garantiza una intervención o actuación consensuada por los profesionales que mejor conocen la realidad del alumno.
- Se rentabilizan los recursos existentes y se operativizan y agilizan las gestiones burocráticas (notificaciones, derivación del caso, informes, ...etc.).
- En caso de derivación a otras instancias superiores, se tiene constancia de las acciones realizadas de forma conjunta y de las posibilidades reales de soluciones, por lo que las decisiones a tomar siempre estarán contrastadas por los conocedores de la realidad.



Cuadro 12: Procedimientos y actuaciones para la atención al alumnado absentista

3.3. Atención al alumnado con problemas de salud.

En ciertos casos la demanda educativa puede deberse a la situación de enfermedad transitoria o permanente que presente un alumno determinado; en estos casos, aparte de las necesidades educativas que el alumno pudiera presentar, existen varias cuestiones que hay que tener en cuenta: a) la situación regresiva que sufre el alumnado al estar afectado su proceso educativo (faltas continuadas, periodos largos de tiempo en hospital o en casa, etc.), b) la situación personal, anímica y síquica, por la que pasa el alumno o alumna enfermo/a y su relación con su ambiente más próximo (familia, amigos, compañeros,...etc) y c) los condicionantes y características que la propia enfermedad pueda afectar al alumnado en relación a las limitaciones y privaciones en las que se ve inmerso.

En todos los casos de alumnado enfermo hay que distinguir tres situaciones claramente diferenciadas:

- a) Los alumnos y alumnas ingresados en centros hospitalarios, en los que habría que distinguir los de corta, media y larga estancia.
- b) Los alumnos y alumnas que ya han pasado por los centros hospitalarios y por prescripción médica o por imposibilidad no pueden asistir a los centros

educativos y son o están convalecientes de la enfermedad en su domicilio, normalmente, por un periodo largo de tiempo.

- c) Los alumnos y alumnas que se encuentran, por cuestiones de enfermedad, en continuo o frecuente absentismo, con periodos intermitentes de asistencia a la escuela, ya sea por la obligación de mantenerse en domicilio o por los ingresos reiterados en centros hospitalarios.

3.3.1. Programa de Aulas Hospitalarias.

Como podemos ver, las distintas situaciones exigen distintos procedimientos de atención educativa en relación a las características que presenta el alumno o la alumna con la enfermedad que padece.

En el primer caso procede *una atención educativa dentro de las dependencias hospitalarias*, las llamadas "*Aulas Hospitalarias*". Estas aulas tienen unas características propias, tanto por las incidencias singulares que desde un contexto tan inhabitual para la educación como es el hospitalario, como por las condiciones y características que los destinatarios, esto es, los alumnos enfermos manifiestan. Por esta razón creo que no existen dos aulas hospitalarias iguales, es más, la diversidad que se manifiesta en estos casos se incrementa cuando detectamos *necesidades educativas muy especiales*, no tanto por las razones puramente educativas, pedagógicas y sociológicas, sino por las necesidades afectivas, psicológicas a las que se tiene que enfrentar el alumnado y su familia, al impacto que supone la enfermedad y su proceso.

En estos casos el papel de los maestros en las aulas hospitalarias se centra prioritariamente en las siguientes actuaciones:

- Atención directa en el aula habilitada para desarrollar su labor docente, la cual deberá ser adecuada para adaptarse a las características propias de los alumnos: espacios amplios (algunos alumnos se desplazan con sillas de rueda, botes de suero, etc.), adecuación del propio material mobiliario a las necesidades de los alumnos, accesos sin barreras arquitectónicas, posibilidad de organizar rincones en función de las distintas actividades que se organicen y/o para distribuir al alumnado en función de niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) y todos aquellos recursos, materiales o adaptaciones que exija la adecuada atención educativa de los alumnos y alumnas. En caso de no existir un espacio en el hospital destinado como aula, el maestro realiza su labor en otras dependencias o en la propia habitación del alumno.
- Atención a alumnos "encamados". Son aquellos alumnos que la incidencia de la enfermedad no les permite desplazarse. En este grupo incluimos alumnos que están en aislamiento o que sufren procesos infecciosos.
- Recopilar la información pertinente de los alumnos de media y larga hospitalización a través de los centros educativos donde se encuentran matriculados, de tal forma que se disponga de un dossier lo más exhaustivo posible a la hora de conocer las circunstancias y necesidades curriculares que demandan.

- Elaboración y aplicación de los programas adecuados a las necesidades de cada alumno. En este sentido, podremos encontrar programas destinados a desarrollar actividades colectivas, grupales e individuales; del mismo modo, dentro de las actuaciones curriculares, se podrán desarrollar programas más o menos generales que respondan a las expectativas de cada alumno hospitalizado, entre los que podemos citar los programas de refuerzo, apoyo, adaptaciones curriculares en los distintos grados de significatividad que se exija por parte del destinatario, de ampliación de conocimientos, talleres lúdicos y expresivos, etc.
- Elaboración de materiales de apoyo a la labor docente (materiales complementarios al currículum, lúdicos, informativos, didácticos, etc.).
- Trabajo con las familias de los alumnos, desarrollando labores claramente centradas en la información, orientación y asesoría. Dentro de esta función se encuadra la labor de los maestros hacia las familias centradas en informales de la posibilidad y proceso a seguir para tener una atención educativa domiciliaria una vez que su hijo o hija tengan el alta médica y continúe convaleciente en su hogar.

3.3.2. Programa de Atención Domiciliaria

En el segundo caso enunciado anteriormente, el que hace alusión *al alumnado enfermo en domicilio*, los procedimientos son distintos:

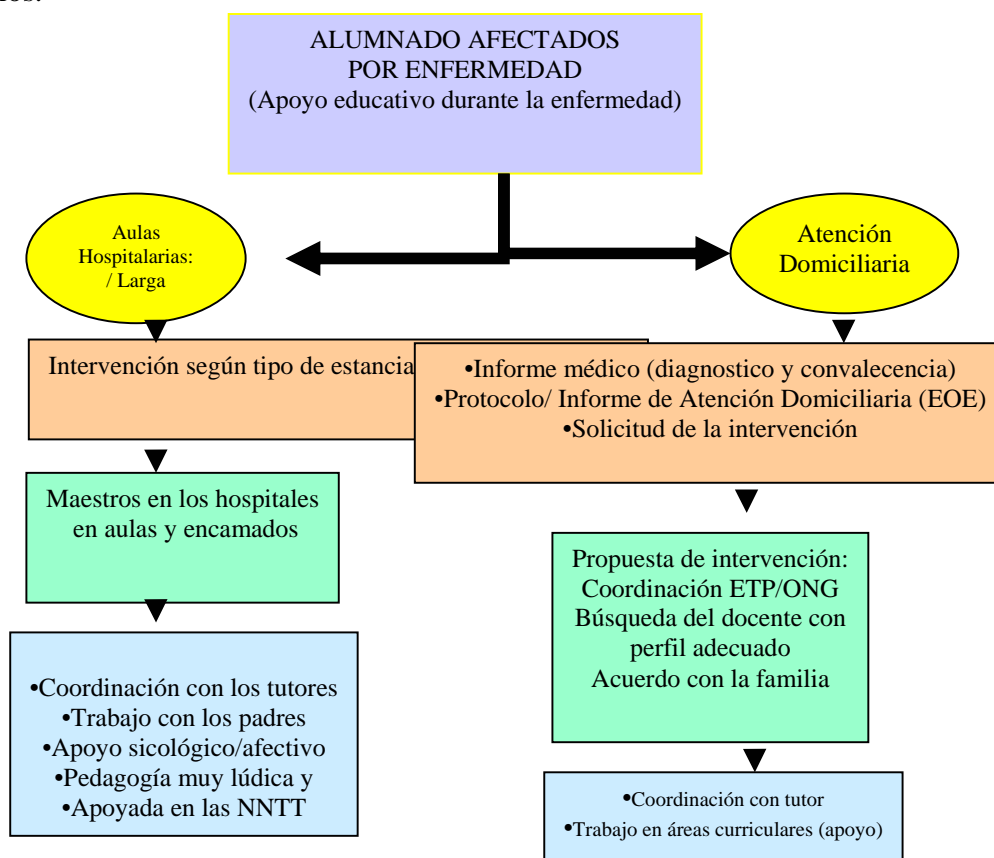
- Los padres o tutores legales del alumno o alumna solicitan la atención educativa a la Delegación Provincial de Educación (Responsable del Área de Solidaridad y Compensación Educativa) acompañada por un certificado médico donde se haga constar la enfermedad que padece el alumno o alumna y el tiempo previsible de convalecencia en su domicilio sin poder asistir al centro educativo, y por un informe del Equipo de Orientación Educativa de la Zona en el caso que el alumno/a esté en Educación Primaria y por el/la Orientador/a del IES en caso de que el alumno/a esté en un Instituto de Educación Secundaria. Para tal cuestión se han elaborado distintos protocolos donde se recoja la información necesaria para que la asociación y el maestro voluntario que atienda al alumnado sepa los datos y la situación escolar básica de éste.
- Una vez realizada la constancia de la demanda, se procede por parte de la Asociación a buscar el personal necesario para atenderla; para ello habrá que tener en cuenta varios aspectos: a) *el nivel educativo del alumno o alumna* (en caso de Educación Primaria y 1ª Ciclo de Educación Secundaria se puede atender a través de un maestro generalista o especializado en pedagogía terapéutica, en el caso de que el alumno o alumna esté en el 2º Ciclo de Educación Secundaria o Bachillerato se intenta atenderle con dos profesores, uno especializado en el ámbito sociolingüístico y otro en el ámbito científico tecnológico); b) *localidad desde donde se hace la demanda* (en las localidades con muchos habitantes es más fácil encontrar voluntarios; del mismo modo, en localidades pequeñas y apartadas de la capital o de poblaciones grandes es más difícil encontrar personal voluntario disponible, por lo que la labor de

captación de la Asociación en estos casos es muy laboriosa y compleja) y, sobre todo, c) *la tipología de enfermedad que padece el alumno* (ya que según sea esta la intervención al alumnado va a estar mediatizada por la respuesta que pueda dar a los estímulos del maestro o profesor que le atiende; no olvidemos que los alumnos normalmente están sometidos a largos procesos médicos, tratamientos, hospitalizaciones, curas, sesiones de radioterapia o quimioterapia,...

- Por lo general, una vez que el alumno o alumna puede asistir al centro educativo se deja de atenderle.

En el tercer caso, cuando el alumno, por la incidencia o características de su enfermedad está obligado a estar periodos cortos de hospitalización alternando con periodos de asistencia al centro educativo y convalecencia en domicilio, la atención educativa fuera del centro hospitalario se ve abocada a concretar distintas posibilidades de atención, según el caso de que se trate, teniendo en cuenta las tres circunstancias comentadas en el apartado anterior (nivel educativo, localidad o zona desde donde se realiza la demanda y tipología de la enfermedad que sufre el alumno o alumna).

En todos los casos anteriores se exige un cierto nivel de coordinación permanente entre los centros educativos, la Administración Educativa, a través de los servicios implicados, y la Asociaciones encargadas de la labor de atención realizada por los voluntarios.



Cuadro nº 13: Programas de atención al alumnado enfermo

6. Bibliografía.

- ACUERDO de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar (BOJA nº 235 de 5 de diciembre de 2003)
- Aguado, M. T. (1996): "Educación multicultural: su teoría y su práctica". *Cuadernos de la UNED*, 152.
- Aguilera, A. (1989): *A modo de confesión: Dificultades de aplicación de Comprender y Transformar*. Sevilla, Universidad de Sevilla (Inédito).
- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, UNESCO-Narcea.
- Amador, L. y Domínguez, J. (1996): *Evaluación y Calidad en la enseñanza*. Sevilla, UNED.
- Antúnez, P. (1995): "Revisita al contenido y elaboración del Proyecto Educativo de Centro". *Aula de Innovación Educativa*, 38, 5-10.
- Arnaiz P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1999): *Curriculum y atención a la diversidad*. En VERDUGO M.A. Y JORDAN DE URRIES, B. (Coords.). *Hacia una concepción de la diversidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca, Amaru.
- Balbás, M. J. (1995): *Proyecto docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Berstein, B.(1975): *Lenguaje y clase social*. Paris, De minuit.
- Boudon, R. (1978): *Educación e igualdad*. Madrid, M.E.C.
- Breman, W. (1998): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC/Sicgo XXI.
- Brengelman, J.C. (1977): *Determinantes personales del rendimiento escolar*. *I Simposium sobre Modificación de la conducta en ambientes educativos*. Madrid, Publicaciones M.E.C.
- Cabero, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla, Alfar.
- Cabero, J. y otros (1996): *¿ Cómo nos ven los demás?* . Sevilla, GID.
- Carr, W. y Kemmins S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Casanova, A. (1998): "La organización escolar al servicio de la integración". *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.
- Coleman, J.S. y otros (1966). *Equality of educational opportunity* U.S. Departaments of Health, Education and Welfose.
- Coll, C. (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos curriculares". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Consejería de Educación y Ciencia (1995): *Materiales Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación y Ciencia (1998): *Plan de apoyo a centros docentes*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Consejo de Europa (1974), *Objetivos de la Educación Compensatoria*, Estrasburgo.

- Cuomo, N. (1994): *La integración escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid, Visor.
- Decreto 168 (1984). Decreto 168/1984 de 12 de Junio de Educación Compensatoria en zonas urbanas, por la que se declaran zonas de actuación educativa preferente en Andalucía. (BOJA nº 61 de 22/6/84).
- Decreto 207 (1984). Decreto 207/1984 de 17 de Julio de 1984, de Educación Compensatoria en zonas rurales. (BOJA nº 74 de 7/8/84).
- Decreto 29 (1988). Decreto 29/1988, de 10 de Febrero, sobre constitución de colegios rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA nº 19 de 4/3/88).
- Decreto 99 (1988). Decreto 99/1988 de 10 de Marzo, por el que se determinan las zonas de acción Educativa Preferente en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 33 de 26/4/88).
- Decretos 106/1992, de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Decreto 213 (1995). Decreto 213/1995 de 12 de septiembre de 1995 por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Profesional. (BOJA nº 153, de 29-11-95).
- Decreto 233/1999 de la comunidad Foral de Navarra por el que se regulan y desarrollan los Programas de Garantía Social.
- De la Orden, A. (1985): *Investigación Educativa*. Madrid, Anaya.
- Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Sevilla (1995): Guía de recursos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Sevilla.
- Delgado Baena, A.(2001): *Dinamización sociocultural. Algunas cuestiones*. Sevilla, Diputación de Sevilla.
- De Miguel, M. (1979): *Diseño de un Programa de Educación Compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el 1º curso de EGB*. Oviedo, ICE de la Universidad.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990): Integración social y aprendizaje. En COLL, C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol III. Madrid, Alianza, pp. 49-67.
- Echeita, G. (1991): El Programa de Integración del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 72-75.
- Echeita, G. (1994): A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Escalante, R. y otros (1988): *Educación Compensatoria*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- Evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales. Orden de 18/11/96 (BOJA 12/12/96) por la que se modifica la anterior y se establecen las condiciones para la evaluación y promoción de alumnos con NEE.
- Fernández Batanero, J. Mª. (2003): *Como construir un currículum para “todos” los alumnos. De la teoría a la práctica educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Feuerstein, R. (1980): *Enriquecimiento Instrumental*. Baltimore, University Park Press.

- Freire, P. (1970): *Cultural Acción for freedom, Center for the study of social change*. Cambridge (Massachusetts).
- Freire, P. (1977): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona/Madrid, Paidós.
- Frey, J. H. Y Fontana, A. (1991): "The group interview in social research". *The Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.
- Gage, N.L. y Berliner (1975) *Educational Psychology*. Chicago, Rand Mc Nally Education Serie.
- Galloway, D. Y otros (1994): *The assessment of Epecial Educational Needs: Whose problem?* London, Congman.
- García, J. L. (1996): "Evaluación de programas educativos: modelos, Técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes. En AMADOR, L.Y DOMINGUEZ, J. (1996): *Evaluación y Calidad en la enseñanza*. Sevilla, UNED.
- García López, R. (1984): *La Educación Compensatoria, un programa confuso*. Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela. S.E.P. e I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela.
- García López, R. y otros (1987): *Educación Compensatoria. Fundamentos y programas*. Madrid, Santillana.
- García Pastor, C. (1997): La construcción de una escuela democrática. En ARNAIZ, P. y DE HARO RODRIGUES, R.(Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión científica anual de AEDES (Murcia, Noviembre de 1995) Universidad de Murcia.
- García Vidal, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, EOS.
- Gimeno, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (1992^a): El currículum: ¿ Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Gimeno J.(1988): *El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje*. Conferencia desarrollada en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid, octubre de 1988.
- González, M^a. T. (1996): Planificación de centro y atención a la diversidad. En ILLAN, N. (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*, 35-68. Málaga, Aljibe.
- Grunig, L. A. (1990): "Using focus group research in public relation". *Public relation review*, XVI (2), 36-49.
- Gutiérrez Cerezo S.L. (1997): Los Programas de Garantía Social como instrumento de integración sociolaboral. En CAMACHO A. y DIAZ, J.(Dirs.): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla, GISPS, 247-258.
- Gutierrez Cerezo S.L. (2001): *Evaluación de los Programas de Garantía Social en la Provincia de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral.
- Gutierrez Cerezo, S.L. (2002): *La Educación Compensatoria en la Atención a la Diversidad*. Sevilla, @tres.

- Halsey, A.H. (1977): *Yustapòsición de los enfoques social e individual en los programas de Educación Compensatoria*. Madrid, M.E.C.
- Husen, T. (1972): *Origen social y educación*. Madrid, OCDE.
- Instrucciones (1998). Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica donde se establecen y aprueban los criterios para la denominación de zonas y centros de actuación educativa preferente. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- Jiménez Martínez, J. y Villa Suñè M. (1999): *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga Aljibe
- Lautrey J. (1985): *Clase social, medio familiar e inteligencia y aprendizaje*. Madrid, Visor.
- Lázaro, A. y otros (1983): "Consideraciones en torno a los programas de Educación Compensatoria". *Revista de Educación*, 272.
- Ley de Solidaridad en la Educación. Ley 9/1999, 18 de noviembre de 1999. (BOJA núm. 2 de diciembre). Junta de Andalucía.
- LODE Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema
- LOPEGCE (1995): Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de 1995 (BOE de 21/11/95).
- López Melero, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- López Melero, M. (1996): La Educación Especial: ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de la Ciencias de la Educación? En JURADO, P. (Coord.): *Las necesidades educativas: Presente y futuro*. Barcelona: Lofe Artes Gráficas. 16-34.
- López Melero, M. (1997). La educación intercultural: El valor de la diferencia. En TORRES GONZALEZ, J. A. (Coord.): *La innovación de la Educación Especial*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén, 173-200.
- López Melero, M. (1997c). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural; la diferencia como valor. En VVAA; *Escuela pública y sociedad neoliberal*. pp. 115-150. Málaga, Aula Libre.
- Lozano, A. y Sabirón, F. (1987): *Evaluación de la Educación Compensatoria*. Zaragoza, Librería Central.
- Maravall, J.M. (1984): *La reforma en la enseñanza*. Barcelona, LAIA.
- Marchesi, A., Martín, E. (1990): Del lenguaje de los trastornos a las necesidades educativas especiales. En MARCHESI, A.; COLL, C. Y PALACIOS, J. (Coords.): *Desarrollo psicológico y evaluación. I, II, III*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. y otros (1994): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.
- Martín López, E.(1963): "El análisis de contenido". *Revista de Estudios Políticos*, nº 123, 45-64.
- Martínez Domínguez, B. (1996): *Pedagogía diferencial. De la educación de las diferencias a la educación de la diversidad*. Proyecto Docente. Universidad del País Vasco.
- M.E.C. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid.

- Medina, A. (1983): "Ante el nuevo programa de Educación Compensatoria". *Escuela en Acción*. III-10441, 23-41.
- Montero, A. (1997): *Educación Secundaria, apuntes para una nueva etapa educativa*. Sevilla, Centro de profesores de Sevilla.
- Movimientos de Renovación Pedagógica (2000): Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. XVIII Encuentro nacional celebrado en Gandía en 1999. Ed. Aula de Innovación Educativa.
- Muntaner, J. J. y Roselló, R. (1997). "Las adaptaciones curriculares individualizadas". En SÁNCHEZ PALOMINO y TORRES GONZÁLEZ (Coords.): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 263-273.
- Orden (1984). Orden de 15 de Junio de 1984 por la que se convocan proyectos de Educación Compensatoria en zonas urbanas. (BOJA nº 61 de 22 /6/84).
- Orden de 21 de febrero de 2000 (BOJA de 7/3/2000) por la que se regulan las materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 24 de abril de 2003, por la que se convocan subvenciones Corporaciones locales y entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de Programas de Garantía Social. (BOJA nº 92 de 16/05/03)
- Parrilla Latas, A. (1996): *Apoyo en la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero
- Pérez de Lara, N. (1994): "El currículum oculto de la integración" *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 8-16.
- Piñuel J.L. y Gaitán J.A. (1995): *Metodología general. Conocimiento científico o investigación en la comunicación social*. Madrid, Síntesis.
- Resolución (1988). Resolución de 6 de Mayo de 1988, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, por la que se determinan Centros escolares de actuación educativa preferentes (BOJA nº 42, de 31/5/88).
- Reynolds, M. (1992): "Escolarización eficaz de los niños con necesidades educativas especiales: La investigación y sus implicaciones". *Siglo Cero*, 143, 24-32.
- Ruiz, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid, Cincel.
- Sáez J. (1997): "Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En ILLÁN, N. Y GARCÍA, A. (Coords.) : *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, Málaga Aljibe, 19-35.
- Salvador Mata, F. (1997). "Dificultades de aprendizaje. Un enfoque didáctico". En TORRES GONZALEZ, J. A. (Coord.): *La innovación de la Educación Especial*. Actas de la XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Sánchez Palomino y Torres González, J.A. (Coords.) (1997): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide.
- Sánchez Valle, I. (1980): *Problemas educativos que plantea la Educación Compensatoria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis de Licenciatura.
- Sevillano, M. (1995): "Evaluación de materiales y equipos". En RODRÍGUEZ DIEGUEZ y SÁEZ BARRIO, O. (Coords): *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Alcoy, 463-495.

- Stainback, S. Y Stainback, W. (1990): "Inclusive schooling". En Stainback, S. y Stainback, W (Eds) *Support networks for inclusive schooling*. London: Paul Brookes, 3-63.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992): *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stenhouse, L. (1984); *La investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Tirado, V.(1993): Características de la diversidad en la ESO. En *Aula de innovación educativa*, núm.12, pp. 51-56.
- Torres, J. A. y Palomino (1996): "Necesidades de reprofesionalización del docente para dar respuesta a la diversidad en el nuevo sistema educativo. En JURADO, P. (Coord.): *Las necesidades educativas: presente, pasado y futuro*. Barcelona, Lofe Artis Gráficas, 242-250.
- Torres, J.A. (1999): *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca. Conferencia de Madrid sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca: Junio.
- Villar L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU.
- Villar, L. M. (1997): "Evaluación de la práctica docentes: El proceso de enseñanza". En AMADOR, L. y DOMÍNGUEZ, J. (Coords.): *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la Enseñanza*. Sevilla, UNED,188-210.
- Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- Warnock, M. (1978): *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and Young People*. London: Her Majesty stationers office.
- Willis, P. (1986): "Producción cultural y teorías de la reproducción", *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.
- Zabalza M.A. (1996): "Apoyo e la escuela y procesos de diversidad educativa". En PARRILLAS, A.: *Apoyo a la Escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- Zabalza, M.A (1998): Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Pp. 25-38. Oviedo, Universidad de Oviedo.

SALVADOR LUIS GUTIÉRREZ CERZO

AUTOEVALUACIÓN:

ITEMS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	
		Verdadero	Falso
1	La diversidad se corresponde con la suma de las individualidades		
2	Puede decirse que la orientación educativa es consecuencia de la manifestación de la diversidad en el contexto educativo en todas sus facetas		
3	La contextualización (adecuación/adaptación) de los programas y currículum responden a necesidades derivadas de la propia manifestación de la diversidad en el ámbito educativo		
4	El principio de igualdad de oportunidades obedece a la intervención solidaria para atender las dificultades en el aprendizaje		
5	Las desigualdades sociales se identifican con las dificultades de aprendizaje		
6	La mejor y más efectiva propuesta curricular a la diversidad es la que se adecua a las necesidades de los individuos como alumnos y como personas		
7	Satisfaciendo las necesidades del colectivo al que pertenece el alumno satisfacemos las necesidades educativas del propio alumno		
8	El refuerzo escolar se identifica con la adecuación curricular		
9	Las alternativas que los Centros educativos aplican para atender a la diversidad afecta exclusivamente a los aspectos curriculares		
10	El modelo de apoyo colaborativo esta basado en la posibilidad de mejora y cambio institucional de la escuela para solucionar los problemas		

SOLUCIONES AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respuestas	F	V	V	F	F	V	F	F	F	V

RECURSOS DE EXTENSIÓN.

- **Visita las páginas Webs de las distintas Consejerías de Educación de Comunidades Autónomas y MEC, existen variedad de materiales relativos a orientación y diversidad en Educación Primaria.**
- **Visita las páginas Webs de Centros Públicos de Educación Primaria través de un buscador (Yahoo, Google, etc.) existen muchos proyectos de centro con medidas, orientaciones y actuaciones hacia la diversidad.**
- **Materiales y bibliografía útiles:**
 - Consejería de Educación y Ciencia (1994): *Materiales Curriculares de la Educación Primaria*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
 - Consejería de Educación y Ciencia (1998): *Plan de apoyo a centros docentes*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
 - Fernandez Batanero, J. M. (2003): *Como construir un currículum para todos los alumnos*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
 - Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.

ACTIVIDADES PROPUESTAS (a elegir dos).

1.- Ahora estás en mejores condiciones para responder a algunos de los interrogantes expresados en la presentación del módulo:

- *¿Es la diversidad un obstáculo para educar? o ¿Supone la diversidad un valor como riqueza colectiva?*
- *¿Por qué la diversidad se manifiesta con mayor intensidad en el ámbito educativo?*
- *¿Son compatibles la diversidad y la educación?, ¿Supone la diversidad en el aula un handicap para los docentes?*

Intenta responder a cada uno de los interrogantes

2.- Explica las diferencias más notables entre el refuerzo educativo y las adecuaciones curriculares.

3.- Enumera y comenta las diferencias principales entre la atención a la diversidad con relación a las *desigualdades* y la atención a las *dificultades de aprendizaje*.

4.- Comenta las diferencias más notables entre los modelos “*apoyo terapéutico*” y “*apoyo curricular*”.

5.-¿Se corresponden los programas y actuaciones presentadas (apartado 3) con la intervención /acción para atender a la diversidad en sus necesidades/dificultades? Razona tu respuesta.