



UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.

10.1 EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA Y EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD.

10.2 TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD ANTES Y DESPUÉS DE LA LOGSE.

10.3 TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA LOE.

10.4 HACIA UN NUEVO MODELO DE CURRÍCULUM: DEL CURRÍCULUM CERRADO AL MODELO CURRICULAR ABIERTO.

10.5 UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

10.6 LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: CONCEPTO Y PRINCIPIOS GENERALES.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

En los capítulos anteriores hemos hecho ya una primera aproximación al concepto de Adaptaciones Curriculares y a una serie de ideas fundamentales que rodean a este concepto. Hemos aceptado como posible definición de *Adaptación Curricular* la idea de que *es cualquier ajuste o modificación que, por causas justificadas, realizamos en el currículum, tanto en sus elementos de acceso como en aquellos que consideramos propiamente curriculares, para mejor atender las necesidades especiales que puede presentar un alumno o un grupo de ellos*. Y también debemos dejar claro que las Adaptaciones Curriculares las podemos entender desde una perspectiva amplia (niveles de concreción curricular) y desde una perspectiva más estricta (modificaciones en los elementos de acceso al currículum –menor significatividad-, cambios en los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación –mayor significatividad-).

Pero todo esto es posible gracias a un modelo de escuela que no sólo permite, sino que potencia el tratamiento adecuado de la diversidad. Un modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad donde todos caben y donde todos tienen respuestas a sus necesidades¹.

Desde la promulgación de la LOGSE en 1990 nuestro Sistema Educativo apuesta de una forma clara y decidida por un modelo de escuela comprensiva donde todos los alumnos, entre 6 y 16 años, tienen cabida y donde se procura atenderles en sus necesidades, expectativas, intereses,...

Base fundamental de este modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad se sustenta en un nuevo concepto de currículum, que nos ha hecho caminar desde un planteamiento curricular cerrado hasta un nuevo modelo de

¹ Al menos esa es la idea original y así debe ser. Tengamos en cuenta que si asumimos con fidelidad este programa, con toda seguridad estaremos en el camino de atender adecuadamente la “diversidad” / “heterogeneidad” siempre presente en nuestras aulas y nuestros planteamientos docentes irán encaminados a potenciar al máximo el aprendizaje de todos y cada uno de nuestros alumnos, olvidando un supuesto “nivel medio” nunca existente.

currículum abierto, flexible y contextualizable². En estos momentos existen en nuestro Sistema Educativo dos modelos curriculares claramente diferenciados; por una parte, los currícula de la Educación Infantil³ y por otra los que corresponden a la Educación Primaria⁴. Ambos son modelos curriculares abiertos, flexibles y contextualizables que permiten la intervención del profesor para que, partiendo de estos diseños base, realice Proyectos de Centro y Programaciones de Aula acordes con las necesidades de sus alumnos, su centro y el entorno en el que está enclavado.

Sin embargo, no podemos olvidar, que en la Educación Secundaria Obligatoria, desde la aparición del nuevo Decreto 148/2002 que establece el currículum para esta etapa educativa en Andalucía, el modelo curricular para la ESO cambia significativamente y deja de ser un modelo tan abierto, no permitiendo más contextualización y selección que las correspondientes a los niveles educativos; pues tanto objetivos, contenidos y criterios de evaluación vienen fijados para cada uno de ellos⁵. Posiblemente sea esta una de las opciones necesarias para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria y para facilitar el trabajo de profesores y alumnos; un nuevo currículum que se acerque más a la realidad de los centros y a las necesidades que plantean los equipos de profesores.

¿Podemos realmente hablar hoy de modelo curricular abierto? Es evidente que en Educación Infantil y Primaria si, pero en ESO no está tan claro que su nuevo modelo curricular tenga esta estructura de apertura y en consecuencia de selección, secuenciación y contextualización. Aún no nos atrevemos a afirmar si este cambio será positivo; el tiempo, que es quien quita y da razones,

² Al menos hasta la aparición del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y que da lugar en Andalucía a la promulgación del Decreto 148/2002 que, sustituyendo en parte al Decreto 106/1992, establece el nuevo currículum de la Educación Secundaria Obligatoria para Andalucía.

³ Decreto 107/1992, que establece el currículum de la Educación Infantil para Andalucía; cuyo referente es el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum correspondiente a la Educación Infantil.

⁴ Decreto 105/1992, que establece el currículum de la Educación Primaria para Andalucía; cuyo referente es el Real Decreto 1006/1991. LOE: R.D.1513/2006, de Educación Primaria.

⁵ Se sugiere al alumno consulte este nuevo Decreto 148/2002 que lo puede encontrar en el BOJA de 27 de junio de 2002, o bien, en Internet en la página de la Consejería de Educación y Ciencia (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp>)

evaluará sobradamente el cambio y su eficacia. De todas formas y, a priori, parece claro que el modelo de profesor de secundaria tiende más a ser un modelo de profesor aplicador de una propuesta curricular que un modelo de profesor que diseña y posteriormente aplica.

10.1.- EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA Y EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD:

La LOGSE (1990), promulga un modelo de escuela comprensiva y abierto a la diversidad; Entendiendo por modelo de escuela comprensiva aquella que oferta para “todos” una misma y única propuesta curricular, desde que inician su escolarización hasta que la concluyen (especialmente la obligatoria). Se define claramente en su preámbulo (LOGSE/1990), cuando afirma que “la vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones... La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo. Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones.... A lo largo de la educación básica –educación primaria y secundaria obligatoria-, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato... *Este periodo común formativo a todos los españoles se organizará de forma comprensiva, compatible con una progresiva diversificación.* En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa”.

Es, por tanto, una apuesta clara por el desarrollo, en todos y cada uno de los alumnos que se benefician del sistema educativo, de una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio; de tal suerte que adquirirán los aprendizajes de carácter básico necesarios para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato.

Este modelo implica el retraso a edades posteriores de la oferta de caminos o itinerarios educativos diferentes, que pueden marcar de forma decisiva el futuro de los alumnos, por tener éstos que tomar decisiones difíciles y comprometidas antes de que sean capaces de configurar su propio y personal Proyecto de Vida. Así mismo, procura una cultura común a la que tiene acceso cualquier ciudadano (obligatoria y gratuita). Y, por último, tiene la pretensión de elevar el nivel cultural de la nación.

El carácter comprensivo de nuestro sistema educativo, tiene una implantación progresiva a lo largo de las distintas etapas que conforman el sistema obligatorio de educación; siguiendo a César Coll, podemos afirmar que: “es un hecho incuestionable que la variedad y heterogeneidad de las motivaciones, capacidades e intereses de los alumnos se incrementan progresivamente a partir de los 11 – 12 años, de tal manera que a medida que aumenta la edad se hace más difícil ofrecer una respuesta educativa que atienda a la diversidad en el marco de un planteamiento comprensivo. Así pues, el gran reto que se plantea la enseñanza secundaria obligatoria desde su mismo inicio es cómo mantener a alumnos con necesidades educativas muy diversas, y con intereses personales muy diferentes, dentro de un mismo centro y una misma aula con un currículum en gran parte común”⁶.

De aquí el carácter “cuasi” inter-disciplinar y biunívoco de los conceptos de comprensividad y diversidad, puesto que ambos caracteres de un mismo sistema van de la mano y desarrollándose de forma creciente. Lo que al principio, cursos iniciales de la educación primaria, es prácticamente común, conforme va

⁶ Coll, C. (1988) “Comprensividad y diversidad”. Cuadernos de Pedagogía, nº 158, 61 –63.

construyendo nuevos aprendizajes se hace diverso y como tal necesita ser tratado.

Por su parte, el concepto de “abierto a la diversidad”, debe dar respuesta adecuada a las diferencias y características particulares de los alumnos en relación con sus aspectos: personales, sociales y culturales. Mediante técnicas e instrumentos como el refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares, diversificación curricular, programas de garantía social y otras metodologías diversas: agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, planes de trabajo autónomo, etc.

En este marco de consideraciones previas que acabamos de definir, tiene sentido y cobra realidad el hablar de comprensividad y atención a la diversidad. Puesto que, “cuando hablamos de que las opciones se eligen en un contexto marcado por las diferencias culturales, sociales y económicas de origen (*sexo, raza, religión, familia, ambiente,...*) y por el sesgo academicista y mesocrático de la escuela; lo que se consigue es certificar como desigualdades, con la bendición de todas las ciencias educativas y su parafernalia instrumental, lo que no es sino mera reproducción social, elección de los ya elegidos y rechazo de los ya rechazados”⁷.

Pero debemos tener cuidado porque “la comprensividad, por sí sola, puede llegar a convertirse en un elemento de discriminación de determinados alumnos ahondando las desigualdades que pretende corregir... Será necesario introducir determinados mecanismos que hagan asequible a todos los alumnos el producto cultural básico que se ofrece en el currículum de la etapa. Esta conclusión centra ya la reflexión en el ámbito de la diversidad como principio complementario de la comprensividad”⁸.

⁷ Fernández Enguita, M. (1988). Unidad y diversidad en la escuela comprensiva. Cuadernos de Pedagogía, nº 157, páginas 65 – 66.

⁸ Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. “Orientaciones para el Tratamiento de la Diversidad”. Materiales Curriculares para la ESO, Tomo 9, páginas, 5-6. Edita Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Sevilla, 1995.

6.2.- TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD ANTES Y DESPUÉS DE LA LOGSE:

a. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD ANTES DE LA LOGSE: Educación Especial y Educación Compensatoria

Con anterioridad a la promulgación de la LOGSE en 1990, el modelo educativo existente en nuestro país era un modelo basado en un currículum cerrado y rígido, que no permitía ningún tipo de modificación o cambio; por el contrario, era un modelo de aplicación rígida que venía fijado y “cerrado” por las administraciones educativas y en el cual quedaban fijados y claramente preestablecidos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas no sólo para cada una de las etapas que conformaban el sistema educativo, sino para cada uno de sus ciclos y niveles. De tal suerte que todos los alumnos de España tenían que estudiar lo mismo fuera cual fuese su situación geográfica, nacionalidad, entorno ambiental más próximo, etc.⁹

Dentro de este modelo curricular es el alumno el que tiene que adaptarse al currículum y no al contrario. El currículum queda fijado y el alumno debe adaptarse a él. Sus necesidades, expectativas, intereses, cualidades, potencialidades, capacidades, etc. quedan en un segundo plano y son “las que tienen que ser” si se adaptan al currículum establecido. Cuando esto ocurre el alumno es un alumno brillante, adaptado, que satisface las necesidades de un currículum fijado; pero si no ocurre, el alumno “queda fuera” de lo preestablecido por los “teóricos” de la educación y no cumple lo que de él se espera.

Esta estructura potenciaba un modelo de profesor-aplicador de una propuesta curricular, en la que no intervenía en su diseño y un modelo de alumno simple receptor de dicha propuesta curricular; faltando para unos y para otros la creatividad necesaria en un proceso tan rico y sugerente como es el de la educación-formación en valores y el enriquecimiento cultural de nuevas generaciones.

⁹ Puede consultarse por el alumno, entre otras, la Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (BOE de 8 de diciembre de 1970)

Estos planteamientos han hecho evidente, en esos tiempos, una clara tendencia a homogeneizar obviando la diversidad. Para todos los alumnos era potencialmente posible alcanzar los objetivos fijados e interiorizar los contenidos establecidos. ¿Y cuando no ocurría así?

Es evidente que estos presupuestos anteriormente comentados no posibilitaban los modelos constructivos, significativos y funcional del aprendizaje de Piaget (constructivismo), Bruner (aprendizaje por descubrimiento), Ausubel, Novak, Gowin, Reigeluth, etc. (aprendizaje significativo) y de otros como Vygotsky (zona de desarrollo potencial); sin olvidarnos de otros modelos de aprendizaje tan interesantes como actuales de Bandura (aprendizaje por imitación), Mc Millan (aprendizaje psicosocial) y Feuerstein (inter-accionismo social). Muy por el contrario, estaban en la línea de las teorías del aprendizaje conductuales de Pavlov y Watson (condicionamiento clásico), Thorndike (condicionamiento instrumental), Skinner (condicionamiento operante) y enmarcado decididamente en el paradigma conductual de la educación.

Se establecía, por tanto, para todos los alumnos:

- Un mismo currículum
- Un mismo diseño
- Iguales planteamientos

que no daban respuesta a la realidad Escolar, siendo la diversidad antes de la LOGSE, sinónimo de deficiencia. Además su tratamiento se encauzaba a través de la Educación Especial.

La EDUCACIÓN ESPECIAL era entendida como una modalidad de educación con currículum propio, que constituía un sistema escolar paralelo al ordinario y dirigido a alumnos / as con deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales graves problemas de personalidad,.... Y que eran clasificados en función del déficit, adscribiéndose a las modalidades de escolarización correspondientes. Los alumnos eran segregados en función de sus características individuales.

Como podemos observar, estos planteamientos de tratamiento de la diversidad, anteriores a la LOGSE, eran planteamientos de fuerte segregación y prácticamente nula integración. El alumno que presentaba alguna deficiencia era “separado” del resto de sus compañeros y en otro ambiente, con otras relaciones, en otra dinámica de funcionamiento,... se le trataba de su deficiencia; siendo suavizados, a partir de la promulgación de la ley de Integración Social del Minusválido y el RD de Ordenación de la Educación Especial, que se materializa en el programa de integración puesto en marcha a partir del curso 85/86. Donde ya no hablamos necesariamente de segregación sino de integración, siendo este un programa que tuvo que abrirse camino apoyado en serios profesionales de la educación y convencidos de su, no sólo necesidad, sino también, eficacia.

Ver a alumnos con todo tipo de déficit en una misma aula, conviviendo y compartiendo con alumnos supuestamente normales, produjo satisfacción en unos y rechazo en otros. Al igual que hoy sigue produciendo las mismas sensaciones, teniendo siempre sobre este modelo de educación una “espada de Damocles” que intenta cercenarlo en aras de una mal entendida y siempre imposible homogeneización.

Por su parte, la EDUCACIÓN COMPENSATORIA (RD 1.174/1.983, de 27 de abril) la podemos considerar como el precedente del conjunto de medidas de atención a la diversidad que ahora se presentan y que para nuestra Comunidad Autónoma se fija o establece en los Decretos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía 168/1.984 de 12 de junio y 207/1.984 de 17 de julio, siendo estos nuevos planteamientos los que han supuesto desde 1.983 La

elaboración de modelos educativos adaptados y diversificados a la realidad del entorno, aplicado en dos fases:

- 1ª. Convocatoria de Proyectos Educativos Experimentales
- 2ª. Creación de los CAEPs.

b. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD A PARTIR DE LA LOGSE¹⁰:

Desde la promulgación de la LOGSE en 1990, estableciendo y configurando el actual sistema educativo, se considera a la Educación Especial¹¹, no como un algo aparte para los que son diferentes, sino que se la considera como parte integrante del Sistema Educativo Ordinario. Cumpliéndose el principio básico de normalización, cuyo referente único y común es el currículum ordinario¹².

No olvidemos que la LOGSE, entre otras cosas, nos aporta un nuevo modelo curricular, abierto, flexible y contextualizable, que permite la creatividad del profesor y que es revisable en función del contexto y de los alumnos para los cuales está diseñado y va dirigido. Es decir, podemos partir, y así debemos hacerlo, de una única propuesta curricular (diseño curricular base¹³) e ir adaptándola a las necesidades de nuestros alumnos pero sin perder en ningún caso ese claro referente de normalización que es la propuesta curricular base y las capacidades, que como objetivos, están enunciadas en ella.

En tal marco definido, se asumen las deficiencias como un continuo de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socio-culturales. Y se consideran las necesidades educativas de los alumnos la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso; pudiendo ser ésta desde

¹⁰ El desarrollo de los siguientes capítulos pretende un estudio más exhaustivo del tratamiento de la diversidad a partir de la LOGSE. En este apartado, la intención que nos guía es meramente descriptiva y de ligero avance, que junto con lo estudiado en los capítulos anteriores, nos ponga en situación de estudiar con la debida profundidad lo que suponen en el actual sistema educativo las nuevas medidas de atención a la diversidad.

¹¹ Término que desaparece de la literatura científico-pedagógica.

¹² Para Andalucía los Decretos 105 y 107 de 1992, que establecen los currícula para la Educación Primaria y la Educación Infantil y el Decreto 148/2002, que establece el nuevo currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.

¹³ *Ibídem*.

simples y sencillas adaptaciones en los elementos de acceso al currículum, hasta adaptaciones curriculares individualizadas que alteren los elementos curriculares propiamente dichos (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación); y en lo referente a la escolarización el abanico de posibilidades puede ir desde la escolarización en centro ordinario con atención especializada hasta la escolarización en centros específicos, si la deficiencia o el grado de ella así lo indica.

En todo caso, siempre partiremos de la determinación del nivel de competencia curricular del alumno, es decir, de establecer qué es lo que el alumno sabe hacer por sí solo y con la ayuda de otros (mediador), lo que Vigotsky llama zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial; siendo la evaluación psicopedagógica el determinante del nivel de competencia curricular del alumno y que sirve para la "toma de decisiones" sobre las Adaptaciones Curriculares que sean precisas dentro de los planteamientos de normalidad, que en todo momento buscan la continuidad curricular y didáctica.

Y todo esto es posible gracias a un nuevo modelo de currículum y a un nuevo concepto de alumnos con NEE que surge tras la promulgación de la LOGSE en el mundo siempre apasionante de la atención a la diversidad, y desde ese momento, nos planteamos la idea de diversidad como normalidad (conceptos ampliamente defendidos a lo largo de este curso). La actual legislación educativa, y en especial a partir de la LOGSE (1990), plantea una visión "normalizadora" de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE); pasando de la idea de educación especial asociada a déficit concretos y determinados (López Sepúlveda, 1988), a la idea de que cualquier alumno pueda necesitar a lo largo de su proceso educativo que se le atienda de forma específica por múltiples razones que en dicho periodo se le puedan presentar. Entendiendo, además, que necesidades especiales son "todas"¹⁴ (González Manjón, 1993; Materiales curriculares para la ESO, tomo 9 sobre orientaciones

¹⁴ DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA Y F. P. (1994). "La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo sistema educativo: documento a debate". Sevilla.

para el tratamiento de la diversidad, 1995), incluso la de los alumnos con sobre-dotación intelectual¹⁵.

Podemos entender, pues, que este nuevo concepto supone un cambio de perspectiva en la consideración de la educación especial y del tratamiento de la diversidad en el ámbito escolar. Siendo éste: **ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, UN TÉRMINO NORMALIZADOR Y NO DISCRIMINATORIO.**

Todo lo anteriormente dicho, queda perfectamente recogido en la definición que sobre alumnos con NEE aportamos a continuación: "La Educación Especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados (alumnos con deficiencia mental, parálisis cerebral, etc.), sino que aparece como una posibilidad abierta a cualquier alumno o alumna que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente, precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa común, ordinaria y suficiente para la mayoría del alumnado. Por lo tanto, el término ALUMNOS / ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES no es un eufemismo para referirse a colectivos concretos, sino una referencia a una situación que puede afectar a cualquier alumno que, por causas de origen personal o social, puede presentar necesidades educativas especiales, sin prejuzgar su capacidad de aprendizaje"¹⁶.

10.3.- TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA LOE

La LOE dedica el TÍTULO II: EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN a este tema.

En concreto especifica:

CAPÍTULO I: ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO.

¹⁵ Orden de 1 de agosto de 1996; BOJA de 29/08/96 y Resolución de 20 de marzo de 1997; BOE de 04/04/97

¹⁶ DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA Y FP. (1994). "La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo sistema educativo: documento a debate". Sevilla.

Art. 71: Principios.

- Disposición de recursos necesarios para que estos alumnos alcancen los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
- La atención especial se iniciará desde el momento en que se identifique la necesidad, atendiendo a los principios de normalización e inclusión.
- Participación de los padres en cuestiones que afecten la escolarización de estos alumnos.

Art. 72: Recursos.

- Obligación de las Administraciones educativas para dotar de medios personales (profesores especialistas y profesionales cualificados) y materiales precisos para una atención adecuada a estos alumnos.
- Los criterios para dotar de estos recursos a los centros serán los mismos para los centros públicos y los concertados.
- Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas.
- Promoción de cursos de formación del profesorado relacionados con el tratamiento de estos alumnos, así como asesoramiento individualizado a los padres.
- Colaboración entre las Administraciones educativas y otras Administraciones o entidades públicas y privadas, instituciones o asociaciones relacionadas con los colectivos afectados.

Sección Primera: Alumnos que presentan necesidades educativas especiales

Art. 73: Ámbito.

Alumnos que precisan apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o que padezcan trastornos graves de conducta.

Art. 74: Escolarización.

-Principios de normalización e inclusión. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no pudieran ser atendidas en un centro ordinario.

-Profesores y profesionales cualificados para identificar y valorar, lo más tempranamente posible, las necesidades de estos alumnos.

-Evaluación de cada alumno al final del curso.

-Promoción de la escolarización de los alumnos que presenten necesidades especiales en la educación infantil y desarrollo de programas para la adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria, tanto obligatoria como post-obligatoria.

Art. 75: Integración social y laboral.

Promoción de ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de estos alumnos.

Sección Segunda: Alumnos con altas capacidades intelectuales

Art. 76: Ámbito.

Alumnos identificados como tales por valoración de equipos integrados por profesores y otros profesionales.

Art. 77: Escolarización.

Las necesidades de estos alumnos se identificarán y valorarán de forma temprana.

El Gobierno establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas, independientemente de la edad de estos alumnos.

Sección Tercera: Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

Art. 78: Escolarización.

-Se favorecerá la incorporación al sistema educativo, preferentemente en la edad de escolarización obligatoria.

-Estos alumnos se incorporarán al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos.

Art. 79: Recursos

-Programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos.

-Estos programas se desarrollarán de forma simultánea a la escolarización en grupos ordinarios.

-Asesoramiento a los padres de estos alumnos.

CAPÍTULO II: COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN

Art. 80: Principios.

-Destinatarios: personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

-Objetivo: evitar desigualdades derivadas de cualquier tipo de factores.

Art. 81: Escolarización.

-Actuación preventiva y compensatoria desde la educación infantil.

-Medidas singulares para los centros y zonas susceptibles de intervención compensatoria.

-Garantía de escolarización gratuita en el municipio propio a todos los alumnos.

-Dotación de recursos personales y materiales para actuaciones compensatorias.

Art. 82: Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

-Consideración del carácter particular de la escuela rural para la atención a sus necesidades específicas.

-Si se considera necesario para garantizar la calidad de la enseñanza, se podrá escolarizar alumnos en municipios distintos al propio.

Art. 83: Becas y ayudas al estudio.

-Destinatarios: alumnos con condiciones socio-económicas desfavorables (en la enseñanza post-obligatoria se tendrá en cuenta el rendimiento escolar).

-Competencias: el Estado establecerá un sistema general de becas y ayudas, para que todos los alumnos disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.

10.4.- HACIA UN NUEVO MODELO DE CURRÍCULUM: DEL CURRÍCULUM CERRADO AL MODELO CURRICULAR ABIERTO:

La anterior legislación educativa, la Ley General de Educación del año 70, planteaba un modelo curricular cerrado (Paradigma conductista) donde no era posible hablar de AA. CC y de planteamientos de diversidad, salvo en los modelos de Educación Especial y posteriormente de integración escolar.

Esta ley planteaba, por su concepción conductista¹⁷, una aplicación rígida del currículum base y una aplicación mecánica en el aula, obligatoria para todos los contextos de un currículum detallista y rígido, hecho por administradores y aplicado por los profesores. Se regía por unos objetivos conductuales y operativos, centrados en los resultados, con planteamientos de evaluación sumativa, más bien final y con un carácter claramente cuantitativo. El modelo de profesor era un modelo competencial, profesional competente en su materia; cuyo modelo de investigación es un modelo proceso – producto, centrado en las "conductas y competencias del profesor"; planteaba, como ocurre en todo el paradigma conductista, una investigación desde el laboratorio, cuantitativa y experimental. Su modelo de aprendizaje es un modelo memorístico, facilitador de las conexiones / relaciones del tipo S-O-R o S-R.

Por su parte, desde la LOGSE (1990), se plantea un modelo curricular contrapuesto al anterior¹⁸, con una propuesta curricular abierta que permite una aplicación flexible del currículum base, que potencia la creatividad del profesor y los procesos de revisión de los currícula en función del contexto. Nos dibuja con precisión un currículum globalizador y de mínimos, donde los límites no existen (se plantea sólo un currículum de mínimos) y recreado por los profesores, como prácticos y artistas de la educación. Sus objetivos, son objetivos generales y expresivos, centrados en los procesos y afianzados por modelos de evaluación continua: inicial, formativa y sumativa. Este nuevo modelo curricular queda enmarcado, como el resto del modelo educativo, en el paradigma cognitivo y ecológico-contextual, centrado en un perfil de profesor reflexivo y crítico; siendo su modelo de investigación el modelo mediacional profesor-alumno, que reflexiona sobre los "pensamientos del profesor", en una estructura de

¹⁷ ROMÁN PÉREZ y Díez LÓPEZ (1991). "Currículum y aprendizaje: un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma". Pág. 126 de la 3ª Edición. Ítaka. Madrid.

¹⁸ Ibídem. Pág. 126

investigación en el aula y en el contexto, paradigmas de investigación cualitativa y etnográfica que pretende en todo momento ser facilitador del aprendizaje constructivo y significativo.

Y es dentro de esta estructura curricular donde puede aparecer y aparece, el nuevo concepto de alumnos con NEE¹⁹ y donde es posible el enfoque de atención a la diversidad que nos plantean las medidas de atención a la diversidad que tan ampliamente se están legislando y aplicando; Partiendo, sin ello casi no es posible lo demás, de una adecuada comprensión de lo que son los niveles de concreción curricular, siempre entendidos como la primera y una de las más importantes medidas de atención a la diversidad.

10.5.- UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Los niveles de concreción curricular, son aquellos que nos permiten la adecuación y contextualización del DCB²⁰ a determinados contextos educativos, que por sus características propias necesitan de una aplicación seriamente pensada, para que su puesta en práctica en dichos contextos sea viable. Es evidente, que este planteamiento sólo es posible, si partimos de un modelo curricular abierto y flexible, como el que se plantea en nuestro sistema educativo a partir de la LOGSE²¹.

¹⁹ Ver apartado anterior.

²⁰ Para Andalucía los Decretos 105 y 107 de 1992, que establecen los currícula para la Educación Primaria y la Educación Infantil y el Decreto 148/2002, que establece el nuevo currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.

²¹ No quedando tan clara esta idea desde la aparición del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; introduciendo cambios que afectan tanto a los objetivos, como a la organización y concreción del currículum de esta etapa educativa y que lleva a la Comunidad Autónoma Andaluza a promulgar, como consecuencia del anterior Real Decreto, el Decreto 148/2002, que establece el nuevo currículum de la Educación Secundaria Obligatoria; estableciendo, en sintonía con el Real Decreto 3473/2000 una nueva organización y concreción del currículum más cerrada (por niveles) y menos contextualizable.

De hecho, el modelo curricular que actualmente está impuesto en nuestro sistema educativo²², exige que todos los centros, sean los que sean, adapten a su realidad la propuesta base curricular. Que, además, es inaplicable a contextos educativos, si antes, no se ha realizado una adecuada selección y secuenciación de objetivos y contenidos, no se han consensuados líneas metodológicas y no se han establecido criterios de evaluación y promoción²³.

Desde las administraciones educativas²⁴, y con un enfoque amplio de tratamiento de la diversidad, se establecen tres niveles de concreción curricular:

1. **PRIMER NIVEL:** el considerado como diseño curricular prescriptivo o diseño curricular base, que es el prescrito por las administraciones educativas y el que establece de forma general, amplia y flexible los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación que deben regir la dinámica de funcionamiento de cada ámbito, área, asignatura..., que conforman las distintas etapas del sistema.
2. **SEGUNDO NIVEL:** el conocido como Proyecto de Centro, es decir, la adecuación a cada centro de la propuesta curricular abierta de la administración y que implica la realización de las Finalidades Educativas del Centro (perspectiva educativa), la elaboración del Proyecto Curricular (perspectiva pedagógica) y el diseño del Reglamento de Organización y Funcionamiento (perspectiva organizativa). Este segundo nivel, como es evidente, es competencia del centro educativo, de cada comunidad educativa y del claustro de profesores.
3. **TERCER NIVEL:** la programación de aula, es cuando todo el sistema se hace realmente operativo y llega a la dimensión del aula, a la dimensión de cada uno de los alumnos. La realidad del sistema está en las aulas y

²² En Educación Infantil (Decreto 107/1992) y Educación Primaria (Decreto 105/1992)

²³ Curiosamente estos aspectos ya vienen fijados en el Decreto 148/2002

²⁴ Consultar los materiales curriculares que para las distintas etapas educativas ha editado la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

en las realidades de aplicación en ellas. Nada que no llegue a los alumnos, directa o indirectamente, tiene sentido en educación. Este tercer nivel es competencia de los equipos de profesores, tanto de ciclo como de nivel, de los departamentos didácticos y de cada uno de los profesores que conforman el claustro de un centro.

Para algunos autores (Román Pérez y Díez López, 1991), existe otro *cuarto nivel* de concreción curricular, el que llaman diseño curricular individualizado y que pretende un modelo de educación personalizada e individualizada. Sería nuestro modelo de adaptaciones curriculares individualizadas que, dentro de la programación ordinaria de aula (en su marco), procura sistematizar la atención que necesita cada alumno, y en especial aquellos que presentan NEE de cualquier índole.

En este ámbito, y como veremos más adelante, tutores y orientador, junto con el resto de profesores, deben estar muy atentos para detectar lo antes posible cualquier necesidad especial que tengan los alumnos y ponerles solución a la mayor brevedad posible; bien directamente en el aula con un refuerzo aplicado por el propio profesor, o bien, tras el pertinente diagnóstico, en el aula de apoyo a la integración y / o de educación especial, si se detecta que la necesidad así lo requiere.

10.6.- LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: CONCEPTO Y PRINCIPIOS GENERALES.

Debemos entender por Adaptaciones Curriculares todos aquellos ajustes, modificaciones, cambios..., que por cualquier razón, suficientemente justificada, realicemos en el currículum; tanto en sus elementos de acceso como en aquellos que consideramos elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación), con la finalidad de dar respuestas eficaces a los alumnos, que en cualquier momento de su proceso educativo, puedan presentar necesidades educativas especiales.

Estas Adaptaciones Curriculares (AA. CC.) las podemos entender en dos sentidos: **En sentido amplio**; que suponen las sucesivas adecuaciones que realiza un centro, un profesor o equipo de profesores, para concretar y contextualizar las directrices del diseño curricular base (DCB) y **En sentido estricto**; cuando nos referimos a las AA. CC. de índole más específico y concreto que son necesarias pensando, casi exclusivamente, en alumnos con necesidades educativas especiales y que no son necesarias, en líneas generales, para el resto de los alumnos.

El proceso de adaptación de un currículum abierto a una realidad concreta (centro, aula, alumno), es lo que en última instancia definimos como AA. CC., entendidas siempre éstas como una actividad *procesual* que se sustenta sobre unos principios generales, que las hacen, no solamente válidas, sino también viables.

Estos principios generales establecen que el punto de partida en las ADAPTACIONES CURRICULARES debe ser siempre el currículum ordinario (DCB), propuesta que claramente tiende a la normalización, olvidando los antiguos PDI que partían de currícula propios para la elaboración de las programaciones de los alumnos de educación especial²⁵.

Por tanto, a la hora de realizar una ADAPTACIÓN CURRICULAR que dé respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno, partiremos siempre del conocimiento del alumno y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje enseñanza; considerando en primer lugar las ADAPTACIONES CURRICULARES de menor significatividad, para evitar fuertes rupturas, en muchos casos innecesarias, entre el currículum ordinario que siguen la mayoría de los alumnos y el adaptado para un alumno en concreto; pretendemos en todo caso, que la adaptación siempre conduzca a la normalización y a la integración del alumno, una vez superadas sus carencias, al currículum ordinario. Teniendo en estos planteamientos, una gran importancia la labor del tutor, como guía y mediador del proceso de aprendizaje

²⁵ GONZÁLEZ MANJÓN, D. (COORDINADOR) (1993). "Las adaptaciones curriculares: guía para su elaboración". Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).

de sus alumnos; y la del EOE y el Departamento de Orientación, en su función de velar por el establecimiento de un modelo de orientación que nunca sea selectivo y que permita la verdadera recuperación de los alumnos y no su estancamiento en su proceso de aprendizaje.

En el proceso de ADAPTACIÓN CURRICULAR²⁶ debemos partir siempre de aquellas adaptaciones que tengan más posibilidades o que presenten mayores facilidades para ser llevadas a cabo y que garanticen, a la vez, un cierto nivel de éxito. En ocasiones, tendemos, a modelos complicados que nos seducen por sus contenidos más bien teóricos y no pensamos en la aplicabilidad de la propuesta. Por el contrario, debemos tender siempre a adaptaciones que sean realmente aplicables en el centro, en el aula, con el alumno en concreto y huir de otros modelos que, por complejos, son no-aplicables.

Por último, como uno de los principios generales, debemos tener en cuenta que las decisiones tomadas, deben quedar siempre reflejadas por escrito, con el objetivo de garantizar que se lleven a cabo, evitar dificultades de interpretación, permitir una constante y ordenada revisión, evaluación e incorporación de nuevas propuestas o modificaciones a las existentes.

²⁶ Orden de 13 de julio de 1994; BOJA de 18/08/94