

**MEDIDAS EDUCATIVAS
ESPECÍFICAS EN SECUNDARIA.
LOS PRO.N.E.E.P.**

**MEDIDAS EDUCATIVAS
ESPECÍFICAS EN SECUNDARIA.
LOS PRO.N.E.E.P.**

©

Consejería de Educación y Cultura.
Región de Murcia.

Edita: Servicio de Publicaciones y Estadística.

I.S.B.N.: 84-688-3604-4

Depósito Legal: MU-1090-2004

Imprime: F.G. Graf S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
---------------	---

Capítulo I:

EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN LOS IES. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA	13
1. Los Programas para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Psíquica y la problemática de la discapacidad en los I.E.S.	15
1.1. Las opciones de la LOGSE y la LOCE a los alumnos con NEE. El desarrollo de las medidas LOGSE en el Estado Español. Consecuencias del desarrollo futuro de la LOCE.	17
1.2. Aspectos relacionados con la puesta en marcha de Programas para alumnos con discapacidad psíquica en IES. El problema de la atención a la diversidad y la discapacidad en los IES.	22
2. Condiciones generales de los centros educativos de secundaria. El reto de la inclusión educativa.	39
2.1. Las condiciones de la inclusión educativa.	42
3. La educación de apoyo en los IES y los PRONEEP	44
3.1. Estudios acerca de la práctica de la educación de apoyo.	46
3.2. Modelos de referencia de la educación de apoyo. Organización para la atención a la diversidad.	52

Capítulo II:

LOS PROGRAMAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN IES.	55
1. La Resolución de 4 de Junio de 2001.	58
2. Cuestiones para el desarrollo de los Programas.	63
2.1. Objetivos. Qué es y qué no es un PRONEEP.	63
2.2. Qué aspectos se deben tener en cuenta para organizar un PRONEEP	63
2.2.1. Como garantía de acceso y aprovechamiento de los alumnos.	63
2.2.2. Como modelo de organización.	64
2.2.3. En cuanto a distribución temporal.	64
2.2.4. En cuanto a espacios y medios materiales a utilizar.	64

3. El currículo de los programas.	65
4. Guía para la adscripción de alumnos al Programa.	66
5. El flujo de los alumnos con NEE y los programas PRONEEP.	67
6. El papel de los apoyos externos al centro.	69
6.1. Aportaciones desde Centros de Recursos al PRONEEP.	69
6.2. Aportaciones de las Asociaciones de Padres al PRONEEP.	75
7. Niveles de desarrollo del programa. Cuestiones para un análisis de calidad.	85
8. Modelos para un desarrollo curricular coherente.	87
8.1. El desarrollo curricular propio. Perfiles. La integración curricular.	87
8.2. La opción tecnológica.	119
 Capítulo III:	
LAS EXPERIENCIAS. EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.	137
1. Síntesis de la experiencia PLANEADE. Cursos 1998-2000	139
2. Experiencias del Programa en el curso 2002-03	148
 Capítulo IV:	
LAS CONDICIONES PARA LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD Y EL MARCO NORMATIVO DE DESARROLLO.	235
1. Las condiciones para la diversidad.	237
1.1. La profesionalización docente como respuesta a la atención a la diversidad. El papel de los orientadores de Secundaria.	238
1.1.1. Los Departamentos de Orientación en los IES.	240
1.1.2. Caracterización normativa.	240
1.1.3. La cultura de los IES y los Departamentos de Orientación.	242
1.2. La formación permanente como medio de mejora.	244
1.3. Las medidas organizativas y pedagógicas de respuesta a la diversidad y la autonomía de los centros.	248
2. El marco normativo de desarrollo.	253
 BIBLIOGRAFÍA	 283

PRÓLOGO

El libro que coordina Rafael García Nadal, “Medidas educativas específicas en Secundaria. Los proneep”, nos ofrece los programas para alumnos de los institutos de educación secundaria con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica. Dichos programas presentan unos contenidos y unos procedimientos complejos, pero, muy útiles dada la situación de orfandad en que nos encontramos a la hora de buscar referentes válidos y coherentes, que ayuden a plantear el tema de la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Se indica en el primer capítulo que el contenido del libro es un tema “ligado al desarrollo final del proceso de integración educativa que se ha producido en todos los niveles del sistema educativo en España, pero en particular del afianzamiento de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en los I.E.S” y es evidente que la situación social, política y económica de los últimos años, algo habrá tenido que ver en el desarrollo, no demasiado fructífero, del tema. Esperemos que la “nueva” situación, que se irá desarrollando en el futuro, siga por otros caminos en consonancia con la realidad social.

A lo largo de la lectura del libro, he ido aprendiendo que el concepto de educación en la diversidad es un término polisémico y dialéctico, y no es fácil entenderlo ni considerarlo de la misma manera, aquellas personas que estamos implicadas profesionalmente a diferentes niveles, pero sí es verdad que si aceptamos la dificultad de saber o no saber si hablamos todos de lo mismo, podemos empezar a encontrar algún punto de acuerdo

La situación política actual quizás sea un momento idóneo para ponernos de acuerdo y pedir a quien corresponda, un cambio de actitud y de política hacia un tema que genera tantos y tantos problemas a los profesionales y familias como es el de la educación en la diversidad.

Es necesario dejar de hablar especulativamente de educación en la diversidad (las prácticas educativas demuestran que no hay suficiente sensibilidad por el tema) y reconocer el estado de ignorancia en que nos encontramos todos. En este sentido, a pe-

sar de que se han desarrollado prácticas educativas innovadoras, a veces poco reconocidas por la administración, que intentan dar respuesta de calidad a la diversidad entendida de manera global, cuando nos referimos a la adaptación del proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales y con grados de actitud y de aptitud muy diversos, en muchos casos, nos encontramos que necesitan una atención y un soporte específicos, provenientes del sistema educativo, que no siempre reciben. En este sentido, los programas para alumnos de secundaria con necesidades educativas especiales, intentan demostrar que otra respuesta es posible, que es necesario centrar el problema y no cejar en la búsqueda de respuestas adecuadas. No podemos seguir dando la espalda a una situación problemática y mal resuelta y, probablemente, una de las más graves que tenemos en el ámbito de la educación.

Educar en la diversidad ha pasado de ser una idea confusa y etérea para aquellos más piadosos, a ser todo un movimiento social que debería desarrollarse en los centros educativos como un movimiento de innovación real. Movimiento que deberá generar nuevos comportamientos y modificar actitudes de los más atrincherados de los ciudadanos, de los profesionales y de la administración y que, a la vez, tendrá que cuestionar y poner de manifiesto día a día en los centros educativos, toda una serie de principios, normas y valores obsoletos que todavía hoy suelen constituir los pilares a los cuales agarrase, como si de ello dependiera su vida profesional (a menudo no nos creemos que la escuela es una lucha entre culturas).

La administración ha de tener en cuenta que este proceso de educar en la diversidad provocó hace años, un movimiento importante en las escuelas y en los institutos, a pesar de las resistencias y las tendencias contrarias de los últimos años a una educación en la diversidad, movimiento que todavía sigue produciendo la descomposición de un cuerpo monolítico y hegemónico de presupuestos basados en criterios de uniformidad y homogeneidad que es lo mismo que decir en criterios de segregación, dando paso, no sin dificultades, a otros donde la heterogeneidad y la diversidad son contemplados como principios inherentes a la propia idiosincrasia o razón de ser de la escuela, la escuela como un taller de educación, no de reparación.

No es arriesgado decir que el nivel ético de una sociedad puede valorarse por las medidas que tome o haya tomado en favor de sus ciudadanos que se encuentran en una situación desfavorable, de marginación o exclusión. Y todavía más, el grado de madurez social vendrá determinado por el lugar y el papel que dentro de esta sociedad tengan estas personas. De todas maneras, afirmar que educar en la diversidad en el I.E.S tiene como único objetivo cumplir con un derecho humanístico y social, es olvidar la dimensión de perfeccionamiento y de renovación que todo programa de innovación educativa propone. Es por eso que en estos momentos tenemos una verdadera exigencia pedagógica de hacer posible que la educación pueda ofrecer, por un

lado, un conjunto de servicios a todas las personas, y por otro, la oportunidad de perfeccionamiento y actualización a los profesionales contando con la sensibilidad de la administración. Es necesario reconocer que el futuro es ya mestizo y que el futuro de la educación en la diversidad ha de ser mestizo o no será

A medida que la sociedad evoluciona y se hace más compleja, es más necesario reflexionar sobre el reto que nos presenta la diversidad del alumnado en las aulas escolares y sobre la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas que sean factibles de aplicar en el aula ordinaria, de manera que nos permitan atender y dar respuesta a la diversidad del alumnado sin ningún tipo de exclusión.

Diferentes estudios han puesto de manifiesto la importancia del trabajo centrado en la mejora de la mutua aceptación y el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos que forman parte del grupo aula. En definitiva, lo que intentan dichos estudios, así como también el que nos presenta este libro, es ofrecer posibles propuestas como un modo de enriquecimiento de las posibilidades intelectuales y afectivas, tanto del individuo como del grupo.

Estos programas representan una alternativa efectiva para atender la diversidad, aunque no la única. En ese sentido, antes de llegar al convencimiento de que estos programas puedan ser una de las posibles alternativas de respuesta al problema de la atención a la diversidad, el coordinador, que simultanea su trabajo en la administración en la Comunidad murciana y en la Universidad de Murcia es consciente que su propuesta es una motivación más para seguir reflexionando sobre las cuestiones que los profesores de secundaria le planteaban en relación a qué respuesta dar a los alumnos que tienen dificultades en los aprendizajes escolares.

A lo largo de la lectura de este libro se deduce que su gestor, a medida que ha ido acumulando y adquiriendo experiencia, viendo situaciones complejas, junto a los profesores de secundaria, ha ido generando la necesidad de buscar respuestas conjuntas a sus propios interrogantes, a los de los profesores y sobre todo a las necesidades de todos los alumnos

Considero que, gracias a esta oportunidad que me ha ofrecido Rafael García Nadal he podido beneficiarme de las enseñanzas de este trabajo riguroso y metódico. Creo que este libro que el lector tiene en sus manos aporta mensajes útiles y funcionales que, de manera continuada, nos van sugiriendo nuevas alternativas.

Los profesores implicados están convencidos de que estos programas, pueden aplicarse en las aulas de secundaria con alumnos de distinta capacidad y rendimiento, y pueden ser beneficiosos si ese aprendizaje sirviera para la autosuperación de todos los integrantes del colectivo, entendiendo que el éxito del grupo no depende del éxito de uno o algunos de sus miembros, sino del éxito individual de todos que contribuyen a propiciar la igualdad de oportunidades. Además, afirman, que los progra-

mas representan una oportunidad que facilita al profesor el descubrimiento de numerosos recurso individuales que aparecen y que son potenciados gracias a los intercambios y a las posibilidades de participación de todos y cada uno de sus alumnos.

En definitiva este libro contiene un deseo fundamental de su autor y es que el modelo que nos presenta propicie una mejora de la práctica educativa por parte de aquellos que son unos de sus protagonistas, los profesores, a quienes con esta propuesta se les intenta ayudar.

PACO JIMÉNEZ

Catedrático de E. Especial. Universidad de Girona
Girona, abril del 2004

CAPÍTULO I

**EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS PARA ALUMNOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS
A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN LOS IES.
INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

1. Los Programas para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Psíquica y la problemática de la discapacidad en los I.E.S.

RAFAEL GARCÍA NADAL

El programa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica en IES, en adelante PRONEEP, nace en su momento ligado al desarrollo final del proceso de integración educativa que se ha producido en todos los niveles del sistema educativo en España, pero en particular del afianzamiento de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en los Institutos de Educación Secundaria. A raíz de la generalización de la enseñanza secundaria en nuestro país, se van profundizando y desarrollando los principios y valores de la Constitución Española que en su artículo 27 afianza y desarrolla el derecho a la educación de todos los españoles. Asimismo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LO-DE), al desarrollar y profundizar los dos principios de programación de la enseñanza y de participación de los agentes sociales en el proceso educativo, establece mecanismos de hecho para hacer reales las respuestas a las necesidades de los sujetos.

Antes de la promulgación de la Constitución Española, la Ley General de Educación de 1970 había iniciado la aplicación de los principios de la normalización escolar, hecho que se reflejaba en las concreciones de los artículos 49, que fijaba los objetivos de la Educación Especial en el logro de la autonomía social y laboral; el artículo 50 que proveía los primeros medios para el diagnóstico, censo y coordinación con otros ministerios; el 51 que establecía las primeras propuestas para la integración escolar en aulas de apoyo en centros ordinarios; el artículo 52 que establecía las modalidades y especificidades del currículo; finalizando con el 53 que abordaba el tema particular de los alumnos superdotados.

Del mismo modo, estas primeras iniciativas, así como el proceso general constituyente, crean las condiciones para la aparición del Plan Nacional para la Educación Especial que genera los cuatro grandes principios que la otras normas posteriores van a adoptar: NORMALIZACIÓN, INTEGRACIÓN, SECTORIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN.

Estos cuatro principios que recoge la “Ley de Integración Social del Minusválido” (LISMI) fundamentan los diferentes elementos que caracterizan a esta norma: la definición de los derechos de los minusválidos, la prevención, tratamiento y atención de las mismas, las prestaciones sociales necesarias, los servicios que se ponen en marcha, su gestión, atención y financiación.

La aparición del Real Decreto 334 de Marzo de 1985 sobre planificación de la

Educación Especial y experimentación de la Integración Escolar establece, concretamente, el modo de abordar las experiencias de integración en centros de educación secundaria. De esta forma, se establecen las ventajas y obligaciones de los centros, los compromisos de la administración, las condiciones de tipo administrativo y los aspectos organizativos generales.

Hay que esperar a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, que recoge y reformula los principios del Plan Nacional de Educación Especial, recogidos en la LISMI y las perspectivas de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) para hablar de escuela comprensiva y de diversificación de la respuesta educativa. Asimismo, la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, abre nuevos retos a la capacidad del sistema educativo para abordar la educación de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto ordinario. Estos retos se concretan principalmente en la consideración de la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones.

Para hacer frente a estas circunstancias adversas y dificultades, la norma estableció la necesidad de un nuevo concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, entendidas como las barreras o limitaciones que tienen los alumnos para alcanzar los objetivos del sistema educativo. En ese sentido, se advierte en el artículo 36 que el sistema dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con Necesidades Educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

El art. 37 advierte que para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema deberá disponer de profesores de las distintas especialidades correspondientes, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en procesos de aprendizaje. Los centros deberán organizarse y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se indica también el que se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de los alumnos.

Por todo lo dicho, hay que poner énfasis en la importancia que la Ley da a los apoyos por un lado y a la respuesta organizativa por otro para la atención a la diversidad del alumnado. No se debe dejar de lado, desde luego, la evaluación inicial, final y psicopedagógica que se debe hacer para establecer la presencia de necesidades educativas especiales.

No obstante lo dicho anteriormente, el Real Decreto 696 de Ordenación de la Educación Especial de 1995, señala la conveniencia de no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos con N.E.E. permanentes, sobre todo si son asociadas a discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica, al objeto de promover su ade-

cuado desarrollo educativo. Estas consideraciones que el Decreto asume han podido facilitar nuevas consideraciones para que los alumnos lleven a cabo su integración en los IES de modo peculiar. Es en ese sentido que se han podido desarrollar desde las Administración modelos organizativos que atiendan de modo más estable y adecuado las necesidades educativas de aquellos alumnos que lo precisen y que por sus condiciones tienen grandes dificultades para alcanzar los objetivos de referencia de la ESO.

Finalmente, la recientemente incorporada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) de 23 de Diciembre de 2002 establece, en su artículo 45, que “los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en Centros ordinarios, en Centros de Educación Especial o en escolarización combinada“. Esta aportación concreta de la LOCE pone especial énfasis en el desarrollo de medidas organizativas que impliquen la existencia de aulas específicas, entendidas como una modalidad más de integración educativa, para atender a la diversidad de “necesidades, intereses y ritmos de maduración”.

Todo el desarrollo y entramado de intenciones que la LOGSE impulsó en su momento, ha posibilitado el desarrollo de una serie de medidas que se han dado en denominar medidas de atención a la diversidad. Los PROGRAMAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN IES. (PRONEEP) han sido en la Región de Murcia, un exponente peculiar de una medida educativa adaptada.

La actual coyuntura de cambio en la normativa de referencia LOGSE mediante el texto y los desarrollos inmediatos de la LOCE, nos obliga a hacer, en este texto, una lectura dual y un ejercicio de comparación constante para ganar la doble perspectiva que en estos momentos es necesaria. El afianzamiento de la integración en Secundaria, los cambios estructurales en los itinerarios educativos, la reforma de la Iniciación Profesional, las nuevas perspectivas de la orientación y el desarrollo de las perspectivas de la inclusión educativa como marco de análisis, configuran un modelo definitivamente importante. Es en este marco, en el que el PRONEEP postula su función como recurso fundamental para el desarrollo de una realidad educativa eficaz.

1.1. Las opciones de la LOGSE y la LOCE a los alumnos con NEE. El desarrollo de las medidas LOGSE en el Estado Español. Consecuencias del desarrollo futuro de la LOCE.

No es fácil situarse sobre realidades cambiantes con la suficiente solvencia para un adecuado análisis, y un cálculo real de implicaciones. No obstante, las medi-

das de respuesta a los alumnos con NEE pueden establecerse como sigue, de acuerdo con la terminología recién establecida de la LOCE, y con términos y conceptos tradicionalmente utilizados en el marco de la reflexión pedagógica de los últimos años.

	Medidas ordinarias para alumnos con necesidades educativas específicas.	Medidas extraordinarias para alumnos con necesidades educativas especiales.	Medidas específicas para todo el alumnado en general, y que afectan al desarrollo de la acción docente.
LOGSE	<ul style="list-style-type: none"> -OPTATIVIDAD. En el conjunto de opciones que el currículo oferta. -DESARROLLO DE MATERIAS Y ASIGNATURAS COMO PROCESOS DE COMUNICACIÓN. Materia del segundo ciclo de la ESO. -DESDOBLES Y FLEXIBILIZACIÓN GRUPAL, del alumnado en función de los recursos. -APOYOS Y REFUERZOS. Llevados a cabo por profesorado ordinario. 	<ul style="list-style-type: none"> -REPETICION. DE CURSO -ADAPTACIONES CURRICULARES. -DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. -PRONEEP -UNIDADES DE PROGRAMA ADAPTADO (UPAS) -PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. AULAS TALLER. 	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamientos flexibles y ritmos ajustados. -Contemplar conocimientos previos. -Proponer actividades graduadas según grado de dificultad. -Programar actividades amplias donde se incorporen de manera globalizada los diferentes contenidos. -Garantizar aprendizajes funcionales para circunstancias reales. -Prestar atención a la autoestima y al equilibrio personal y afectivo. -Repetición de curso. -Desarrollo de la acción tutorial -Planes de orientación académico y profesional
LOCE	<ul style="list-style-type: none"> -GRUPOS DE REFUERZO EN SUS DIFERENTES MODALIDADES (Por desarrollar) -ITINERARIOS EDUCATIVOS. 	<ul style="list-style-type: none"> -ADAPTACIONES CURRICULARES PRECISAS (Artículo 45 LOCE) -AULAS ESPECIALIZADAS. -PRONEEP -PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. 	

Haciendo un análisis estructural de las respuestas que ofrecen LOGSE y LOCE respecto a la atención a la diversidad en educación secundaria, podemos extraer las consecuencias de los diferentes posicionamientos.

EL MODELO GENERAL LOGSE DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

PRIMER CICLO DE 2ª		SEGUNDO CICLO DE 2ª		
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
ALUMNADO ORDINARIO (Con diferentes medidas organizativas y didácticas) -Apoyos y refuerzos		UN SOLO ITENERARIO GENERAL CON MATERIAS OPTATIVAS.	DESARROLLO DE LA OPCIONALIDAD (Itinerarios indirectos)	BACHILLERATOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO.
		-PROGRAMAS DE DIVERSIFICACION CURRICULAR		PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN SUS DIFERENTES MODALIDADES
		-UNIDADES DE PROGRAMA ADAPTADO		
ALUMNOS CON NEE ASOCIADAS A CONDICIONES SOCIALES		Apoyo dentro del aula		PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL (P.I.L.)
		Apoyo fuera del aula.		
ALUMNOS CON NEE		AULAS TALLER/ AULAS OCUPACIONALES		
		Apoyo dentro de aula/ Apoyo fuera del aula		
		PROGRAMAS PRONEEP		
		AULAS ABIERTAS		

El modelo LOGSE que aquí se resume, ha tenido un desarrollo irregular en las distintas Comunidades del Estado, tal y como se puede comprobar por la específica legislación educativa que se ha ido generando. En la Región de Murcia se ha caracterizado por el notable desarrollo de las medidas de compensación educativa, la creación de las Unidades de Programa Adaptado y los programas PRONEEP, de reciente incorporación. En general, y a falta de datos más concluyentes, se ha producido un desarrollo ligado a la respuesta de las necesidades que se han ido configurando, en el contexto de una cierta flexibilidad y adecuación de los postulados de la LOGSE.

En páginas posteriores se pueden observar algunos ejemplos de Comunidades autónomas en su particular desarrollo de medidas educativas propias.

LAS APORTACIONES DE LA LEY DE CALIDAD			
(Esquema que contempla las indicaciones de los capítulos V y VII de la LOCE.)			
TIPOS DE MEDIDAS	PRIMER CICLO DE ESO	SEGUNDO CICLO DE ESO	BTO Y CICLOS
MEDIDAS GENERALES (Capítulo V LOCE)	GRUPOS DE REFUERZO Y APOYO PARA EL ALUMNADO EN GENERAL PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL (A partir de los 15 años)	ITINERARIOS: -Dos en tercero ESO -Tres en cuarto ESO	
MEDIDAS ESPECÍFICAS (Capítulo VII LOCE)	1. PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE PARA EXTRANJEROS.		
	2. PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA SUPERDOTADOS.		
	3. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
	Integrados en grupos ordinarios (Con medidas y recursos de apoyo) -PRONEEP*	En aulas especializadas AULAS ABIERTAS* y otras modalidades	En modalidad combinada Diversidad de casos en secundaria.
*: Medidas propias de la Consejería de Educación de la CARM			

Como se observa, una de las peculiaridades más notables de la nueva normativa es el hecho de que se diferencian las necesidades educativas específicas y especiales de los alumnos. Esta circunstancia va a llevar consigo el que se deban de establecer más claramente los procesos y sistemas más adecuados para la evaluación y dictaminación de dichas necesidades.

Otra circunstancia destacable es el que podamos observar con nitidez en la propia ley lo que se consideran medidas generales dirigidas a todo el alumnado y medidas específicas, dentro de las que están las dedicadas a los alumnos con NEE. Interesa destacar el que se caractericen también desde la propia ley las denominadas aulas especializadas, así como el que la Integración sigue siendo un medio fundamental en la atención de los A.C.N.E.E. En este contexto vamos a ubicar los programas PRONEEP.

–Las perspectivas de la LOCE y los cambios previsibles.

Aunque es pronto para establecer opiniones bien fundamentadas, las indicaciones de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), y las peculiaridades de la situación actual, en la que siguen vigentes las perspectivas y presupuestos que impuso el R.D. 696/95, decreto éste del que se sigue dependiendo en lo general, indican y ponen de manifiesto algunas cuestiones importantes:

–Está clara la restricción general del concepto de necesidades educativas especiales, tal y como lo estamos manejando en la actualidad.

LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD. RESUMEN DE LAS DISTINTAS OPCIONES PARA LOS ALUMNOS CON NEE. EN IES.

En gris situación LOCE

EDADES	DIVERSIFICACIÓN	LOCE		UPAS	LOCE		PROGRAMAS PRONEEP	AULAS ESPECIALIZADAS (ABIERTAS) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA		APOYOS / REFUERZOS	INICIACIÓN PROFESIONAL (alumnos ACNEES)	
	Uno o dos años.			Un año.			Varios cursos			PROCESO CONTINUO	Un curso	
17-21 AÑOS							X	Desarrollo de acuerdo a sus planteamientos con la LOCE		X	X	
16-17 AÑOS	X						X			X	X	
E. SECUNDARIA 15-16	X			X			X			X	X	
E. SECUNDARIA		SUPRIMIDA. Se desarrollarán los GRUPOS DE REFUERZO.			SUPRIMIDA. Se desarrollarán los GRUPOS DE REFUERZO. Y los PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.		X					
	LOGSE	LOCE		LOGSE	LOCE		LOGSE	LOCE		LOGSE	LOGSE	
		Continúan su desarrollo. Amplían su margen inferior de edad.			Iniciadas recientemente.			Reto de adoptar las premisas de la inclusión educativa			Cambio del formato. Se está a la espera de normativa.	

–Van a existir consecuencias e implicaciones para los procesos de evaluación psicopedagógica, y de orientación para los alumnos con necesidades especiales.

–La realidad de la atención a los alumnos con discapacidad se va a ligar a cuatro polos bien definidos: integración con apoyos, aulas especializadas, modalidad combinada y centros de educación especial. Un quinto modo de atención, aún no bien definido, lo constituyen los Programas de Iniciación Profesional, tanto los de ACNEES como los que se imparten en IES ordinarios.

–Las familias y los responsables de los sujetos ACNEES van a tener que implicarse decididamente en el apoyo al sistema educativo ordinario para poder estar en línea con las necesidades del momento.

–La aparición de la ley de igualdad de oportunidades de 2 de diciembre de 2003, que actualiza la LISMI (1982), pone sobre la mesa nuevos retos y nuevas premisas educativas.

Como se puede ver en este esquema, las diferencias entre lo dispuesto en la LOGSE y en la LOCE son importantes. De acuerdo con ambas leyes, así como con las aportaciones de otros Reales Decretos como el 696 de 1995, Órdenes destacadas como la de Evaluación psicopedagógica y Dictamen de Escolarización de 1996, además de otra normativa regional que en su momento ha aportado diferentes cuestiones (Unidades de Programa Adaptado/Septiembre de 2001, y PRONEEP Junio de 2001), el marco de trabajo para abordar la diversidad es múltiple, con destacadas novedades desde las perspectivas de la ley recientemente aprobada. En edades similares se ofrecen multitud de posibilidades de trabajo para los alumnos. A menudo es la ubicación adecuada el problema más importante.

Del mismo modo es la organización docente y de profesorado uno de los retos más destacados. La heterogeneidad se vuelve compleja, y los equipos directivos van a tener que organizar los horarios y agrupamientos de acuerdo a la existencia de determinadas medidas.

1.2. Aspectos relacionados con la puesta en marcha de Programas para alumnos con discapacidad psíquica en IES. El problema de la atención a la diversidad y la discapacidad en los IES.

– Las dificultades de la Integración.

Por lo visto en los anteriores esquemas, y de acuerdo con toda la investigación más actualizada (García Nadal, 1992; Ainscow, 1995; Tirado, 1996; Lozano, J. y García, R., 1999; Illán y Pérez, 1999; Arnáiz, 2003) la integración de alumnos con NEE se ha convertido en el reto más importante del sistema en estos últimos años. A pesar de los problemas mal resueltos, dado las muchas y muy importantes ambicio-

nes que la integración ha conllevado, el ajuste de medidas para dicha integración sigue siendo un objeto relevante de reflexión. En su reciente trabajo, Arnáiz (2003) ha propuesto una atenta reflexión sobre las carencias o limitaciones que la integración ha manifestado para el logro de sus propias perspectivas y expectativas. Desde una perspectiva de “inclusión educativa” la autora propone una serie de factores que son deficitarios sin duda:

- a) No se ha terminado con los sutiles, cuando no evidentes mecanismos de segregación. La tradición y la reticencia a los cambios han tenido sus consecuencias inevitables en el desarrollo de los objetivos de la integración.
- b) No se ha logrado el desarrollo curricular necesario y que se preveía en las normas. Las propuestas e innovaciones didácticas necesarias no siempre se han producido. Se ha impuesto a menudo una lógica continuista en los centros.
- c) No se han logrado propuestas organizativas necesarias en los centros. A menudo han sido otros los elementos que han prevalecido, criterios ajenos a las necesidades y propuestas de los alumnos integrados. Estos elementos están ligados a la cultura tradicional en los IES.
- d) No se han desterrado conceptos cercanos a las perspectivas del “déficit”. Desde esta perspectiva se hace fácil recurrir a prácticas diferenciadas y segregadoras.
- e) No se han establecido responsabilidades para una educación al menos de tanta calidad como la que perciben los alumnos ordinarios.
- f) No se han afianzado nuevas tecnologías y nuevos métodos de trabajo propio y genuino de la larga etapa de la integración escolar. Con demasiada frecuencia las prácticas educativas siguen siendo elementales y básicas.
- g) No se ha logrado un consenso en el cuerpo de responsables, enseñantes, administradores, padres, que termine de una vez con el concepto “binario” de sistema educativo y fundamente de una vez un modelo unitario, tal y como se reclamaba ya en los principios de la integración (Birch, 1974)

Esta visión de conjunto que la autora resume, intenta poner a la vista los factores que son para la integración, igual que para otras propuestas de cambio y desarrollo educativo, barreras y limitaciones en general.

Esta situación, cualitativamente insatisfactoria, no oculta una realidad fehaciente y floreciente de la integración escolar. No hay que engañarse y olvidar que en las dos últimas décadas se han ido incorporando gran cantidad de alumnos con NEE en el sistema educativo ordinario. Concretamente los datos del sistema en la Región de Murcia, correspondientes al curso escolar 2001/02, establecen las siguientes cuestiones:

DATOS GLOBALES DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Fuente: Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención a la Diversidad. (Memoria 2001-2002)

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

	Asociadas a discapacidad	Asociadas a sobredotación	No asociadas a discapacidad
	5.062	43	3.516
Totales	8.621		

Necesidades educativas especiales	CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA										Centros de Educación Especial	TOTAL
	Infantil			Educación Primaria								
	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º			
PSÍQUICA	46	83	134	158	237	200	283	239	340	285	2.005	
AUDITIVA	9	10	18	8	19	16	18	13	23	7	141	
VISUAL	2	4	6	4	11	6	6	7	4		50	
MOTORA	31	33	33	41	24	34	28	28	37		289	
TGD.	14	23	21	26	16	16	9	13	13	125	276	
PLURIDEF.	14	12	12	13	5	8	12	8	12	332	428	
SOBREDOT.		1	2	2	8	3	8	10	4		38	
NO ASOCIA.	18	56	51	85	202	160	230	193	216		1.211	
TOTALES:	134	222	277	337	522	443	594	511	649	749	4.438	
Porcentajes	2'25% de 30.800			4'81% de 65.534						0'79 de 94.334		4'75% de 94.334

Necesidades educativas especiales	Educación Secundaria				Bachillerato	Ciclos Formativos FP	Diversificación Curricular	Unidades Programa Adaptado	Total
	1º	2º	3º	4º					
PSÍQUICA	311	506	283	142	-				1.242*
AUDITIVA	15	11	15	5	9	16			71
VISUAL	11	8	6	3	16	5			49
MOTORA	25	19	12	12	7	5			80
TGD.	5	7	4	-					16
PLURIDEF.	11	16	19	5		2			53
SOBREDOT.	1	1	2	1					5
NO ASOCIA.	82	70	-	-			2.061	92	2.305
TOTALES:	461	638	341	168	32	28	2.061	92	3.821
	1.608								
Porcentajes	3'48% de 46.206				0'19% de 16.842	0'28% de 10.002	4'46% de 46.206	0'19% de 46.206	4'49 de 73.050

* 60 alumnos en programas PRONEEP

	CENTRO/ENTIDAD	ALUMNOS	TOTALES
Programas de Iniciación Profesional ESPECÍFICA	I.E.S.	100	130
	C.E.PA.	15	
	Centros concertados	10	
	Centros/convenio	5	
Programas de iniciación Profesional ESPECIAL	I.E.S.	7	152
	Centros de Educación Especial	33	
	Asociaciones	112	
Programas de I.P Formación y empleo			
	Ayuntamientos	32	32
Programas I.P Adaptada			
	Asociaciones y otros	10	10
Programas de Inserción laboral (P.I.L.)			
	Asociaciones	80	80
TOTALES			404
		Porcentajes	17'34% de 2.330

Por su parte, como información complementaria a los datos de alumnado, es útil conocer los datos respecto a los recursos humanos que atienden a alumnado con necesidades educativas especiales. Estos son los siguientes:

PERFIL PROFESIONAL	Nº
PROFESOR DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	411
PROFESOR ITINERANTE DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	79
PROFESOR DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	85
PROFESOR ITINERANTE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	88
PROFESOR DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	193
PROFESOR DE ÁMBITO LINGÜÍSTICO	91
PROFESOR DE ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	92
PROFESOR DE ÁMBITO PRÁCTICO	92
PROFESOR DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	26
PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS DE LA COMUNIDAD	17
Total	1.174

Personal No Docente en Centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, Centros Rurales Agrupados, Institutos de Educación Secundaria, Centros de Adultos y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

PERFIL PROFESIONAL	Nº
AUXILIAR TÉCNICO EDUCATIVO	195
AUXILIAR TÉCNICO EDUCATIVO ITINERANTE	3
FISIOTERAPEUTA	32
FISIOTERAPEUTA ITINERANTE	25
EDUCADOR	6
TRABAJADOR SOCIAL	15
AUXILIAR TÉCNICO SANITARIO	9
Total	285

–Las auténticas posibilidades de la integración escolar.

Establecidos los datos sobre los que debemos trabajar y expuestos los principales problemas frente a los que nos encontramos, y que no ha resuelto la integración escolar, debemos revisar una serie de aspectos que caracterizan la actual situación de la integración escolar en general, pero en particular en los centros de educación secundaria. De acuerdo con Carbonell (2003) se observarían:

a.– Una evolución conceptual, unidad a una necesidad de puntualización y caracterización más ajustada de los alumnos con NEE, así como un desarrollo de las experiencias y vivencias de integración.

b.– Una reorientación en cuanto a los principios generales de atención educativa: integración, calidad de vida, inclusión real. El trabajo de estos años ha permitido ampliar las fronteras y límites de la atención educativa.

c.– Una estabilización en la tasa de incidencia unida a un aumento en la tasa de prevalencia.

d.– Una detección más temprana de los problemas de los alumnos, acompañada de un aumento en la utilización de servicios de atención temprana o de estimulación precoz, ofertados desde el ámbito social, sanitario o educativo.

e.– Una incorporación más rápida al sistema educativo; un abandono más tardío, con los problemas y necesidades que se han producido.

f.– Una disminución inicial de la escolarización en un centro específico; algo que no ocurre en el tramo 12-16 años, variando la situación entre comunidades.

g.– Un incremento de la modalidad de “escolarización combinada” en la que los alumnos comparten los servicios y situaciones propios de ambos entornos educativos.

h.– Una escasa reversibilidad de la propuesta de escolarización, en el caso de que el alumno se incorpore en un centro específico.

i.– Un desarrollo incipiente de medidas de escolarización especiales. En el caso de la Región de Murcia tenemos las AULAS ABIERTAS como alternativas a la escolarización en centros especiales.

j.– Iniciativas curriculares y organizativas, como los programas PRONEEP, y otros procesos de innovación curricular.

k.– Aumento constante de los recursos personales y materiales adjudicados al alumnado con NEE.

l.– Otras cuestiones....

–La realidad de la integración en las Comunidades del Estado.

Este análisis, que podría contrastar con visiones más radicales cercanas a la inclusión educativa, pone de manifiesto la riqueza y el potencial que la integración escolar aún no ha explotado. Es necesario, por tanto, atender a sus peculiaridades. Se hace asimismo difícil abordar alguna de las diversas facetas que se deben impulsar por el momento coyuntural difícil marcado por:

– La inestabilidad normativa actual, en cuanto que las respectivas responsabilidades y funciones van a evolucionar.

– El cruce de perspectivas entre la LOGSE/LOCE

– Un cierto momento de reacción del profesorado, que parece encontrar en la actual mejores condiciones profesionales alejada las dificultades de la integración escolar.

– Las exigencias de resultados educativos y políticos.

– La severidad del mercado y los altos niveles de competitividad social y laboral.

– Una madurez y exigencia de las expectativas de los ciudadanos y padres ante el sistema educativo, al que le exigen el cumplimiento de las previsiones de integración, inclusión e inserción socioeducativa y laboral.

La atención a los sujetos con discapacidad y a los alumnos con problemas de aprendizaje, bien sea por desfase curricular, o por ser sujetos adscritos a categoría de desfavorecimiento social, sujetos a medidas de compensación educativa, son el eje de reflexión y de análisis en la mayoría de nuestros centros educativos de educación secundaria.

En la legislación anterior, concretamente en la LOGSE y sus decretos consiguientes, es un hecho el que ambas categorías de alumnos, discapacitados y alumnos con otros tipos de necesidades educativas especiales no permanentes, y en todo caso, menos acusadas, debían de ser atendidos bajo una consideración curricular común. Así en el preámbulo de la LOGSE, observamos una clara referencia a la necesidad de “establecer un periodo educativo común para todos los españoles, organizado de manera comprensiva , compatible con una progresiva diversificación creciente,

que pueda acoger mejor a los diferentes intereses de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes”.

Esta afirmación crucial de la LOGSE, ha servido de marco y soporte para la generación de multitud de propuestas educativas, alternativas diversas, procesos peculiares de diversificación y creación curricular los cuales, más o menos recogidos y normativizados, han sido el marco de la respuesta general curricular a los alumnos con necesidades educativas especiales que, no se olvide, desde la disposición adicional 2ª de la LOPEG eran definidos como: “...aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

Desde esta situación, de acuerdo con las necesidades existentes, y en el uso de las propias competencias, las diferentes comunidades del Estado Español han puesto en marcha diferentes medidas educativas y de respuesta a las necesidades especiales. En los cuadros que siguen podemos observar los modelos y propuestas de algunas de las Comunidades Autónomas más significativas.

XUNTA DE GALICIA. <http://www.xunta.es/consele/ceoug/index.htm> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

1º CICLO	MEDIDAS CURRICULARES	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/ PROCEDIMTO.	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS ORGANIZATIVAS	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/ PROCEDIMTO.	TIPO DE ALUMNOS
		Refuerzo educativo	Profesorado ordinario de los centros	-Ajustes en la programación ordinaria.	Profesorado de aula/ materia informa al tutor, y este al Eq. directivo familia.	Aumentado con dificultades y retraso curricular.	-ASIGNAMIENTOS ESPECÍFICOS.	Profesorado de las diferentes áreas curriculares	-Adaptado del área en cuestión. Ajustado a la tipología de los grupos.	-Reunión isleira de estudos con el jefe del departamento de orientación y tutores.
	Adaptación Curricular individual	Profesorado de área de apoyo.	Adaptado en función de las NEE	Evaluación psicopedagógica.	Alumnos con NEE constatadas.					
	Talleres (Obradores) de desarrollo en áreas curriculares	Profesorado del centro.	Ajustado a grupos de alumnos con dificultades	Propuesta del profesorado. Informe del departamento.	Aumentado con dificultades ligadas a la comunicación oral y escrita.	FLEXIBILIZACIONES (de permanencia)	Profesorado ordinario de los centros.	Adaptado en función de las N.E.E.	Aplicación previa de otras m.de a la diversidad. Autorización de la Consejería	Aumentado con NEE constatadas
2º CICLO	Refuerzo educativo	Profesorado ordinario de los centros.	Ajustes en la programación ordinaria.	Profesorado área/ materia informa al tutor y este al E. Directivo y familia.	Aumentado con dificultades y retraso curricular.	-ASIGNAMIENTOS ESPECÍFICOS.	-De las diferentes materias curriculares	-Adaptado del área en cuestión. -Ajustado a tipología de los grupos.	-Evaluación pedagógica.	-Alumado con retraso curricular.
	Adaptación Curricular individual	Profesorado de área. Profesorado de apoyo.	Adaptado en función de las NEE.	-Evaluación psicopedagógica.	Alumnos con NEE constatadas establecidas	DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.	-Profesorado de ámbito (un profesor por área).	Ámbito SL. -Ámbito CI -A. lengua extranjera -Áreas comunes. -Opativas. -Tutoría.	-Aplicación previa de otras M.A.D. -E.V. Psicopedagógico. -Informe individual y extraordinario del tutor.	-Alumado con 16 años cumplidos. -Dificultad para lograr título ESO.
	Opatividad	Profesorado ordinario del centro.	Programa propio de la materia.	-Assessment por parte de los tutores y departamento de orientación.	Aumentado en general.	PROGRAMAS DE CICLO ADAPTADO	-Profesorado ordinario	-Ámb. Práctico -Ámbil sociolín. -Am científico -E. física. -Tutoría	-Evaluación psicopedagógica. -Autorizados por la inspección educativa a propuesta.	-Problemas académicos. Rechazo escolar. Entre 14/16 años. Proyección laboral.

COMUNIDAD DE NAVARRA. http://www.pnte.cfnavarra.es/						
	MEDIDAS CURRICULARES	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/Procedimiento	TIPO DE ALUMNOS	
TODA LA ETAPA	OPTATIVIDAD	Profesorado ordinario de los I.E.S.	Programa elaborado en el departamento para el área o materia.	Procesos de tutoría, orientación y evaluación ordinaria.	Elección en función de los intereses motivaciones y capacidades.	
	ADAPTACIONES CURRICULARES.	-Profesorado ordinario o profesorado de pedagogía terapéutica.	-Desarrollo de la programación en el Departamento didáctico correspondiente.	Procesos de evaluación ordinaria.	Alumnos con dificultades transitorias o permanentes en determinadas áreas.	
	Programación por niveles de profundidad.	-Profesorado ordinario.	-Elaboración de las programaciones de los departamentos didácticos. La programación de aula con-templa niveles de desarrollo diversos.	-Decisiones del equipo docente y profesores de área en los procesos ordinarios de evaluación.	La programación por niveles se dirige a todos los alumnos, y supone una adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje.	
1 ^{ER} CICLO	MEDIDAS ORGANIZATIVAS	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/ PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	
	Refuerzos y apoyos.	Profesorado ordinario de los I.E.S.	Programación ordinaria. Ajustes.	Evaluación Pedagógica.	Alumnado con dificultades y retraso curricular.	
	Agrupamientos específicos en áreas troncales. Grupos A/B	-Profesorado del dpt. de Ori. -Profesorado ordinario.	-Contenidos de las áreas. -Propuestas de los departamentos.	Evaluación pedagógica. Competencia curricular.	Alumnado con dificultades y retraso curricular.	
	Unidades de currículo específico.	-Profesorado de los Departamentos didácticos en IES.	-Propuestas curriculares adaptadas de Len, mat, cn, cs.	-Evaluación pedagógica.	Alumnado con retraso curricular.	
	Unidades de currículo adaptado	Profesorado ordinario de los I.E.S.	Programación ordinaria. Ajustes.	Evaluación Pedagógica.	Alumnado con dificultades y retraso curricular.	
2 ^º CICLO	Ciclo adaptado.	-Profesorado de los Departamentos didácticos en IES	-Propuestas curriculares adaptadas de Len, mat, cn, cs.	-Evaluación pedagógica.	Alumnado con retraso curricular.	
	Itinerarios en 4º ESO.	-Profesorado del departamento de orientación. -Profesorado ordinario.	-Apoyos individualizados.	Evaluación Pedagógica	Alumnado con dificultades y retraso curricular	
	Diversific. curricular	-Profesorado de ámbito -Profesorado ordinario	-Áreas específicas -ámbito SI /-Ámbito SC. -Ámbito PR. -Áreas comunes. -Opativas. -Tutorías.	Evaluación psicopedagógica.	Elección de cada uno de los itinerarios en función de los intereses, motivaciones y capacidades.	
TODA LA ETAPA	Aula de acogida y tratamiento intensivo de lengua	Profesorado de lenguas, departamento de orientación y profesorado ordinario.	-Medida transitoria ubicada en centros ordinarios un proceso inicial no necesariamente ligado a un espacio físico determinado. Proceso de evaluación inicial, acogida y desarrollo de las competencias precisas para el acceso al currículo ordinario			
	Aula taller de transición	-Profesorado de ámbito, apoyo E/E-2, profesorado de taller.	-Habilidades sociales y de comunicación -Iniciación cultural de acogida. -Formación prelaboral -Tutoría.			
2 ^º CICLO						

COMUNIDAD VALENCIANA (1) . <http://www.cult.gva.es/Educacion.htm> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

	QUÉ ES	A QUIÉN VA DIRIGIDO	EN QUÉ CIRCUNSTANCIAS	EN QUÉ CONSISTE	CUANDO		QUIÉN				DÓNDE
					Propone	Informa	Solicita/autoriza	Desarrolla	Donde		
Concreción del currículo	Es la adecuación, organización y secuenciación de los elementos prescriptivos del currículo para dar respuesta a las capacidades, intereses y motivaciones del alumno y el centro.	Al alumnado del centro y en particular a aquellos alumnos que necesitan temporal o permanentemente medidas didácticas especiales.	Siempre que no se modifiquen significativamente la programación de grupo.	En la adaptación del currículo teniendo en cuenta las necesidades educativas del alumnado y que se deberá concretar en: <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración del PCC. -En las programaciones didácticas. -En las programaciones de cada profesor o profesora 	-Al inicio del primer ciclo. -Al inicio del 2º ciclo. -Excepcionalmente en 2º y 4º	C.C.P	El director del centro	El equipo docente	El profesorado del centro	En el centro	
Adaptaciones curriculares individuales	Es una modificación importante de los elementos prescriptivos del currículo.	Al alumnado con necesidades educativas especiales.	Quando no son suficientes otras medidas ordinarias de atención a la diversidad para que los alumnos alcanzen las capacidades de la etapa.	-En la adecuación de los objetivos. -En la eliminación o inclusiones de contenidos. -Modificación de los criterios de evaluación. -Ampliación de actividades.	Al inicio de cada uno de los cursos	El psicopedagogo	El director del centro	El equipo docente	El profesorado del grupo.	-En el aula ordinaria -En otra dependencia de cada caso	
Acceso al currículo	Es una dotación extraordinaria de recursos materiales o personales.	Al alumnado con discapacidad motora, psíquica o sensorial.	Quando las circunstancias personales le impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo.	-Dotación de recursos técnicos o materiales. -Intervención profesional especializada.	Al inicio de cada uno de los cursos	El profesorado de grupo.	El psicopedagogo	El director del centro	-El profesorado del grupo. -Profesional especializado.	-En el aula ordinaria -En otra dependencia de cada caso	
Opcionalidad	Es la programación de las materias optativas dirigida a permitir a que el alumnado pueda elegir las materias que considere más adecuadas en función de sus expectativas o preferencias	Al alumnado en general.	En cualquiera de los ciclos	Es una oferta de materias optativas adaptada a las características del alumnado del centro.	Al inicio del correspondiente curso escolar	Departamentos didácticos	El claustro	Proyecto curricular de centro	Departamento didáctico	En el centro	

COMUNIDAD VALENCIANA (2). http://www.cult.gva.es/Educacion.htm MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.											
Actividades de refuerzo	Qué es	A quién va dirigido	En qué circunstancias	En qué consiste	CUANDO			Propone	QUIEN		Donde
					En qué circunstancias	En qué consiste	Cuando		Informa	Solicita/autoriza	
Actividades de refuerzo	Es la planificación de actividades dentro del horario lectivo, dirigida a posibilitar un seguimiento más personalizado del alumnado para que disponga de más tiempo y re-cursos programados	Al alumnado que haya promocionado sin haber obtenido una evaluación positiva en determinadas áreas.	Cuando el alumnado presente dificultades en las áreas instrumentales.	Programación de las actividades.	-La primera vez al finalizar el curso -La segunda en el curso del siguiente ciclo que se considere más adecuado	Departamento Didáctica	Departamento didáctico	En el centro			
Permanencia un curso más	Es una decisión que se adopta para el alumnado que se considere que no está en condiciones de adquirir los objetivos del curso siguiente.	Al alumnado que no ha alcanzado suficiente grado de madurez	Cuando el alumnado no haya desarrollado las capacidades de la etapa referidas al curso que realiza.	En la permanencia de un año más en el. Mismo curso, mediante el diseño de un currículo adaptado a sus características y necesidades, con el fin de superar los objetivos que no ha alcanzado.	El profesorado del grupo.	Tutor.	-Jefe de estudios -Dirección del centro -Inspección (supervisión)	-El profesorado del grupo.			
Diversificación curricular	Es una forma alternativa de curso toda o una parte del 2º ciclo de ESO.	-Alumnado que se encuentre en situación de no alcanzar los objetivos de área -Que manifieste su interés en obtener el título de ESO. -Haber cumplido 16 años, o cumplidos en el año natural en el que se incorpora al programa y menores de 18 años.	Cuando a pesar de la aplicación de otras medidas educativas, no este en condiciones de obtener el título de Educación Secundaria.	Una metodología y unos contenidos adaptados a las características del alumnado, organizados en uno o dos cursos.	El alumnado se podrá incorporar a este programa en algunos de los siguientes momentos: -Cuando tenga 16 años y haya cursado una sola vez 3º de ESO. -Cuando tenga 17 años y haya cursado 4º ESO -Cuando tenga 17 años y haya cursado 3º ESO dos veces. -Cuando tenga 17 años y haya cursado 3 ESO.	El profesorado del grupo	-El director del centro. -DGOIEPL	-El profesorado de ámbito. -En el aula ordinaria. -En otra dependencia según cada caso.			

COMUNIDAD VALENCIANA (Y 3) . <http://www.cul.gva.es/Educacion.htm> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

	Qué es	A quien va dirigido	En qué circunstancias	En qué consiste	Cuándo	QUIEN				
						Propone	Informa	Solicita/autoriza	Desarrolla	Dónde
Adaptación curricular en grupo	Es una medida de atención a la diversidad dirigida a favorecer la integración en el centro del alumno-a que se incorpora al mismo y que permite, en su caso, su posterior incorporación a un programa de diversificación curricular o un programa de garantía social.	Alumnado de 3º de ESO que responde a las siguientes características: -Que presenten serias dificultades de adaptación escolar. -Que acumulen un retraso curricular que haga muy difícil su desarrollo en su grupo de referencia. -Haber cumplido 16 años o cumplirlos en el año natural en el que se incorpora al programa y menores de 18 años.	Cuando a pesar de la aplicación de otras medidas educativas, no está en condiciones de obtener el título de Educación Secundaria.	Una metodología y unos contenidos adaptados a las características del alumno, organizados en uno o dos cursos.	Cuando se juzgue necesaria la evaluación psicopedagógica del alumnado.	El profesorado del grupo.	-El psicopedagogo -Inspección educativa.	-El director del centro. -DGOE/PL.	Profesorado de ámbito.	-En el aula ordinaria. -En otra dependencia según cada caso.
Evaluación psicopedagógica	Es un proceso complementario a la evaluación que realiza el departamento. A la comunidad educativa	En cualquier momento.	En la elaboración de: -Plan de orientación educativa. -Plan de orientación psicopedagógica. -Plan de acción tutorial.	-Consejo orientador.	A lo largo del curso escolar	El profesorado del grupo.	El psicopedagogo			En el centro.
Orientación educativa, psicopedagógica y profesional	Es un proceso de ayuda para favorecer la calidad y mejora de la educación en los centros docentes.	A la comunidad educativa	En cualquier momento.	En la elaboración de: -Plan de orientación educativa. -Plan de orientación psicopedagógica. -Plan de acción tutorial. -Consejo Orientador	A lo largo del curso escolar y al finalizar la ESO	El Departamento de orientación	El psicopedagogo	El ctaíste	-Psicopedagogo -Tutores -Profesores	En el centro.

JUNTA DE EXTREMADURA. <http://www.juntaex.es/consejerias/ect/home.html> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

MEDIDAS ordinarias/organizativas	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/ PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS Extraordinarias	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/ PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	GARANTÍA/ PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS
1º CICLO	<p>Apoyo especializado fuera de aulas</p> <p>Opatividad</p> <p>Grupos flexibles.</p> <p>Repetición de curso.</p>	<p>-Profesorado ordinario de los I.E.S.</p> <p>-Profesores de PT /AL.</p> <p>-Profesores de las áreas.</p> <p>Profesorado de los Departamentos Didácticos y/o D. de Orientación</p> <p>-Profesorado de departamentos didácticos en IES.</p> <p>Profesorado de los departamentos didácticos.</p>	<p>-Programación ordinaria con ajustes curriculares ordinarios</p> <p>1- Destrezas básicas de Matemáticas. 2- Lengua como herramienta de aprendizaje. -Alternativas al francés</p> <p>-Propuestas curriculares adaptadas</p> <p>Programación Ordinaria</p>	<p>-Evaluación de la Competencia Curricular.</p> <p>Evaluación de la competencia curricular</p> <p>-Evaluación pedagógica. De la competencia curricular.</p> <p>Evaluación de la competencia curricular.</p>	<p>-Alumado con dificultades y/o retraso curricular.</p> <p>Alumado con dificultades y/o con retraso escolar</p> <p>-Alumado con retraso curricular.</p> <p>Alumado con retraso curricular.</p>	<p>Adaptaciones curriculares individuales.</p>	<p>-Profesorado de PT y/o AL.</p> <p>-Profesorado ordinario.</p>	<p>-Adaptaciones curriculares significativas de grupo o individuales.</p> <p>Ligadas a grupo/ referencia.</p>	<p>Alumnos con NEE en IES. (Dictaminado previamente por los Equipos o Departamentos de Orientación)</p>	<p>-Dictamen de escolarización: -Opinión de los padres. -Informe del SE. -Resolución de escolarización del D.P</p>	<p>Alumado con alguna problemática específica que justifique media.</p> <p>Alumnos con NEE en IES. (Dictaminado por los servicios de orientación)</p> <p>-Alumado con 16 años cumplidos. -Dificultad para lograr título ESO</p>
2º CICLO	<p>Apoyo especializado fuera de las aulas.</p> <p>Opcionalidad.</p>	<p>-Profesores PT. y ámbitos.</p> <p>-Profesores de las áreas.</p> <p>Profesorado de los Departamentos Didácticos y/o Departamentos de Orientación...</p>	<p>-Programación ordinaria. Ajustes curriculares..</p> <p>-Elección ajustada a las necesidades educativas del alumnado.</p>	<p>-Evaluación Pedagógica de la competencia curricular.</p> <p>Evaluación de la competencia curricular.</p> <p>-Evaluación Pedagógica de la competencia curricular.</p>	<p>ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES.</p> <p>DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.</p>	<p>-Profesorado de ámbito.</p> <p>-Profesorado ordinario. PT y/o AL</p>	<p>-Áreas específicas</p> <p>-Ámbito SL</p> <p>-Ámbito CT.</p> <p>-Ámbito PI.</p> <p>-Áreas comunes.</p> <p>-Opativas. -Tutoría.</p>	<p>Psicopedagógica</p> <p>-Datos generales</p> <p>-Contexto</p> <p>-Necesidades E.E.</p> <p>-Orientaciones para el proceso E/A</p> <p>-Opiniones de padres.</p> <p>-Autorización</p>	<p>Alumado con alguna problemática específica que justifique media.</p> <p>Alumnos con NEE en IES. (Dictaminado por los servicios de orientación)</p> <p>-Alumado con 16 años cumplidos. -Dificultad para lograr título ESO</p>		

JUNTA DE ANDALUCÍA. <http://www.jccj.junta-andalucia.es/> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

1º CICLO	MEDIDAS ordinarias/organizativas	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS				
		Refuerzo educativo	-Profesorado ordinario de los I.E.S.	-Programación ordinaria. -Ajustes.	-Evaluación Pedagógica. -Competencia curricular.	-Alumnado con dificultades de aprendizaje y retraso curricular.	Extraordinarias	-Profesorado de pedagógica terapéutica. -Profesorado ordinario.	-Adaptaciones curriculares significativas de grupo. -Ligadas a grupo/referencia	-Dictamen de escorización. -Consejos de evaluación del proceso de evaluación psicopedagógica. -Conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica. -Orientaciones sobre la propuesta curricular. -Opinión de padres. -Propuesta de escolarización	Alumnos con NEE en I.E.S. (Dictaminado por los servicios de orientación).			
2º CICLO	Refuerzo educativo	-Profesorado ordinario de los I.E.S.	-Programación ordinaria. Ajustes.	-Evaluación Pedagógica. -Competencia curricular.	-Alumnado con dificultades de aprendizaje y retraso curricular.	ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES	-Profesorado de pedagógica terapéutica. -Profesorado ordinario.	-Adapt. curr. significativas de grupo. -Ligadas a grupo/referencia	-Dictamen de escorización. -Consejos de evaluación psicopedagógica. -Orientaciones sobre la propuesta curricular. -Opinión de padres. -Propuesta de escolarización	Alumnos con NEE en I.E.S. (Dictaminado por los servicios de orientación)				
						DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	-Profesorado de ámbito. -Profesorado ordinario.	-Áreas específicas -Ambio SL. -Ambio CI -Ambio Pr. -Áreas comunes. -Oritivas. -Tutoría.	-Evaluación Psicopedagógica -Dios generales -Consejo escolar y familiar. -Ayudas de E.E. -Orientaciones para el proceso EA	-Alumnado con 16 años cumplidos. -Dificultad para lograr título ESO				
						Ajustes temporales de adaptación lingüística (COMPENSATORIA)	Profesorado de educación compensatoria.	Lingüístico para la adaptación al idioma español.	Evaluación psicopedagógica.	Alumnos desfavorecidos de etnia y cultura distinta.				

GOBIERNO DE CANARIAS. <http://www.educa.rcanaria.es/> MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

MEDIDAS ordinarias/organizativas	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS Extraordinarias	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS
Desarrollo de los niveles de concreción.	-Departamentos en general	-Ajuste y toma de decisiones y acuerdo en materias.	Evaluación y acuerdo del equipo docente.	Todos en general.	-Adaptaciones curriculares individuales. -SIGNIFICATIVAS -MUY SIGNIFICATIVAS	-Profesorado de pedagógica terapéutica. -Profesorado ordinario.	-Adaptaciones curriculares significativas de grupo. -Ligadas a grupo/referencia.	-Dictamen de escolarización. -Conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica. -Orientaciones sobre la propuesta curricular. -Opinión de padres. -Propuesta de escolarización	-Alumnos con NEE en IES. (Dictaminado por los servicios de orientación)
A.C.I.s poco significativas	-Dptos. -Departamento de orientación.	-Ajuste en cómo y cuando enseñar.	-Evaluación pedagógica	-Retraso académico.	TALLER DE FOMENTO DE LA AUTONOMIA DEL APRENDIZAJE.	-Departamento de orientación y profesorado general	-Contenidos procedimentales y actitudinales. -Sustituyen a una materia optativa.	-Evaluación pedagógica.	-Alumnos con dificultades en capacidades instrumentales básicas.
Optatividad	-Clausro. -CCP -Departamento de Orientación	-Adecuación de capacidades y de materias. -Dos tipos de optativas: -De oferta básica -De oferta complementaria.	Evaluación y acuerdo del equipo docente.	Todos en general.	AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES	-Profesorado departamentos didácticos en IES.	-Propuestas curriculares adaptadas	-Evaluación pedagógica.	-Alumado con retraso curricular.
					DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.	-Profesorado de ámbito. -Profesorado ordinario.	-Áreas específicas -Ámbito S.L. -Ámbito C.I. -Ámbito P.I. -Áreas comunes. -Optativas... -Tutoría.	Ex. Psicopedagógica -Datos generales -Contexto escolar y familiar. -Necesidades E.E -Orientaciones para el proceso E/A	-Alumado con 16 años cumplidos. -Dificultar para lograr título ESO
					PROGRAMA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EL CLIMA ESCOLAR.	-Profesorado de ámbito. -Profesorado ordinario.	-Áreas específicas -Ámbito S.L. -Ámbito C.I. -Ámbito P.I. -Áreas comunes. -Optativas. -Tutoría.	Ex. Psicopedagógica -Datos generales -Contexto escolar y familiar. -Necesidades E.E -Orientaciones para el proceso E/A	Alumnos con perfil de problemas e inadaptación.
					PROGRAMA DE ATENCIÓN A DIVERSIDAD IDIOMÁTICA Y CULTURAL.	-Formado especialmente. -Voluntario	-Español para extranjeros. -Cultura social y cultural.	-Evaluación pedagógica.	Alumnos sin conocimiento del idioma

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA (1) (EN CURSIVA MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA)

1º CICLO (13-14)	MEDIDAS ordinarias/organizativas	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS Extraordinarias	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS
		-Apoyo a grupos en aula	Profesorado de educación compensatoria.	-Contenidos del área. -Propuestas de los departamentos.	-Evaluación pedagógica -Competencia curricular de educación primaria.	-Bien adaptado -Con dos años de retraso curricular. -Desaforecido social.	-Aulas taller	Profesorado de educación compensatoria.	PROGRAMA: -Adaptaciones curriculares significativas de grupo. -Ligados a grupo/referencia	EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA -Datos personales y escolarización previa. -Información sobre contenido escolar. -Información sobre contexto familiar. -Identificación de necesidades educativas. -Orientaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje.
	-Apoyo a grupos fuera del aula		-Contenidos del área. -Propuestas de los departamentos. -Estructurados para grupos.		-Mal integrado personal y curricularmente. -Con dos años de retraso curricular.					
	-Apoyo y refuerzo en el aula.	Profesorado de los departamentos de E.S.	Contenidos de las materias generales	-Evaluación pedagógica -Competencia curricular correspondiente.	-Aumentado con retraso curricular de al menos 1 curso.	-Adaptaciones curriculares	Profesorado de Pedagogía terapéutica. -Profesorado ordinario.	-Adaptaciones curriculares significativas de grupo. -Ligados a grupo/referencia	DICIAMEN: -Conclusiones del proceso de evaluación. -Orientaciones sobre la propuesta curricular. -Opinión de padres. -Propuesta de escolarización	Alumnos con NEE en I.E.S. (Diciamenado por los servicios de orientación) (PROGR. DE INTEGRACION)
2º ciclo (14-16)	-Apoyo y refuerzo en aula	Profesorado de los departamentos de secundaria	-Contenidos del área. -Propuestas de los departamentos.	-Evaluación pedagógica. Competencia curricular correspondiente.	-Bien adaptado -Con retraso curricular de más de 2 cursos. -Problemas en el aprendizaje.	-Aulas ocupacionales	Profesorado de educación compensatoria.	PROGRAMA: -10 + 4 horas ámbito práctico. -4 h. Ámbito científico/matemático. -4 h. Ámbito sociolingüístico. -2 h. Educación fisiología. -3 h. Actividades complementarias.	EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. 1. Datos personales. 2. Expediente evaluativo. 3. Competencia curricular. 4. Estilo de aprendizaje. 5. Acuerdo y voluntad del equipo docente. III. Decisión definitiva de incorporación. IV. Acuerdo de padres. V. Presencia de recursos documentales. -Consejo orientador. -Aulas especiales.	-Alumnos desescolarizados en grave riesgo de abandono escolar. -Alumnos de 14 a 16 años
							Profesorado de compensatoria y profesorado ordinario			

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA (V 2) (EN CURSIVA MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA)

2º CICLO (14-16)	MEDIDAS ordinarias/organizativas específicas/flexibles	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS	MEDIDAS Extraordinarias CURRICULAR	PROFESORADO	PROGRAMA	GARANTÍA/PROCEDIMIENTO	TIPO DE ALUMNOS
		Profesorado de los departamentos de secundaria	-Contenidos del área. -Propuestas de los departamentos.	-Evaluación pedagógica: Competencia curricular correspondiente.	-Bien adaptado -Con retraso curricular de más de 2 cursos. -Problemas en el aprendizaje.	DIVERSIFICACIÓN. CURRICULAR	-Profesorado de ámbitos. -Profesorado ordinario	-Áreas específicas -Ámbito cient/mate. -Ámbito Socioling. -Ámbito práctic. -Áreas comunes -Opcativas -Tutoría	-EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. 1. Datos relevantes 2. Aspectos evolutivos. 3. Competencia curricular. 4. Estilo de aprendizaje II. Acuerdo y solicitud del equipo docente III. Decisión definitiva de incorporación. IV. Acuerdo de padres. V. Presencia de recursos documentales. -Consejo orientador. -Acsas especiales.	-Alumnos con 16 años cumplidos. -Alumnos con dificultades para titular en ESO.
						UNIDADES DE PROGRAMA ADAPTADO.	-Profesorado de ámbitos. -Profesorado ordinario	-A. práctico (10 hr) -A. Social (6 horas) -A. Cient/mat.(6 hr) -Áreas comunes (6 horas) -Tutoría (2 horas.)	Alumnos con graves problemas de recha-zo y no adaptación. -Alumnado con 15 años. Excep. 14.	
						PRONEEP	-Profesores de pedagogía terapéutica. -Profesores de ámbito -Profesores de área	-Ámbito Soc.Ling -A. Cientif/mat. -Programa de H. Sociales.A. -Comunes adaptadas -Opcativas. (TOTAL 15 HORAS)	Alumno con NEE Asociado a discapacidad psíquica en I.E.S. Entre 14-18 años.	
						ADAPTAC CURRICULARES SIGNIFICAT.	Profesores de Pedagogía terapéutica.	-Adaptación signifi-cativa de los conte-nidos y objetivos.	DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN Conclusiones del proceso de evaluación. -Orientaciones sobre la propuesta curricular. -Opinión de los padres. -Preguntas de escolarización.	Alumnado con NEE en I.E.S. (PROGR. DE INTEGRACIÓN)

2. Condiciones generales de los centros educativos de Secundaria. El reto de la inclusión educativa

Hasta aquí hemos analizado las condiciones de la integración escolar en nuestro país, y de qué manera diversas circunstancias entorpecen el logro de sus genuinos objetivos.

De acuerdo a los recientes trabajos en nuestro país de Arnáiz (1996, 1997, 2003), de García Pastor (1996) y Ortiz (1996), la controversia social y educativa entre inclusión y exclusión sigue sumiendo a nuestros centros educativos en las tensiones ya descritas anteriormente. No obstante esto, y aceptando e incorporando las perspectivas antes analizadas en el marco general de la “Inclusión” educativa, que el reciente trabajo de Arnáiz (2003) detalla, parece necesario analizar las condiciones de los centros de enseñanza secundaria para el desarrollo de esta perspectiva educativa.

Sean cuales fueren las limitaciones estructurales y culturales que se han podido reparar en las anteriores páginas, parece claro que la apuesta por avanzar hacia una respuesta educativa inclusiva de acuerdo con las premisas actuales son indudables. Recordemos sucintamente algunos de los principios más adaptables a nuestra lectura general de la propuesta inclusiva:

- Aceptación de la comunidad en su conjunto.
- Valoración de la educación según los resultados.
- Educación intercultural.
- Reconocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples.
- Aprendizaje constructivista
- Currículum común y diverso.
- Enseñanzas prácticas adaptadas.
- Evaluación/valoración sobre la actividad del alumno.
- Agrupación flexible.
- Uso de la tecnología en el aula.
- Enseñanza para la responsabilidad y la paz.
- Amistad, vinculación y colaboración en general.

Aunque no se analiza en detalle, el modelo general educativo que muestra la inclusión educativa es muy ambicioso. Si hacemos una revisión muy radical de nuestros centros, sin duda no encontraremos fácilmente demasiadas realidades ajustadas a la línea general expuesta. Encontramos eso sí, diferentes realidades de desarrollo y uso de perspectivas inclusivas. No partimos de cero. Para poder analizar adecuadamente el actual estado de cosas y poder valorar suficientemente las posibilidades del

marco general inclusivo, debemos revisar tres modelos de atención a los discapacitados que los datos y la reflexión necesaria indican:

–Modelo de educación separada, en paralelo, en el que los sistemas se subdividen en ausencia de una mínima inclusión.

–Modelo mixto, que cuenta con los recursos del sistema ordinario integrador, y que utiliza e incorpora sus propios recursos instalados en centros específicos para las mismas necesidades del sistema.

–Modelo de inclusión total, con la desaparición concreta de los centros y servicios específicos.

Este es también el análisis que ofrece la Agencia Europea (European Agency) aunque el enfoque sea un poco matizado diferenciado desde otros planteamientos. Según esto nos vamos a encontrar en general con:

1. Países que presentan un sistema educativo único y favorecedor de la inclusión de los ACNEEs.

2. Países con un sistema educativo que oferta diferentes opciones, con numerosas posibilidades intermedias.

3. Países con un doble sistema educativo bien diferenciado.

Según los datos de la propia agencia (Soriano, 2003), y que pueden servir de explicación a las clasificaciones y diferenciaciones antes mostradas, la estructura de los países europeos respecto a dos elementos: porcentaje de alumnos con NEE y porcentaje de alumnos no integrados, es la que sigue:

	Porcentaje de alumnado con NEE	Porcentaje de alumnado no integrado
Austria	3'2	1'6
Bélgica (DE)	2'7	2'3
Bélgica (F)	4'0	4'0
Bélgica (NL)	5'0	4'9
Chipre	5'6	0'7
República Checa	9'8	5'0
Dinamarca	11'9	1'6
Estonia	12'5	3'4
Finlandia	17'8	3'7
Francia	3'1	2'6
Alemania	5'3	4'6
Grecia	0'9	>0'5
Hungría	4'1	3'7
Islandia	15'0	0'9
Irlanda	4'2	1'2

Italia	1'5	>0'5
Letonia	3'7	3'6
Liechtensein	2'3	1'8
Lituania	9'4	1'1
Luxemburgo	=2'6	=1'0
Holanda	2'1	1'8
Noruega	5'6	0'5
Polonia	3'5	2'0
Portugal	5'8	>0'5
Eslovaquia	4'0	3'4
Eslovenia	4'7	(J)
España	3'7	0'4
Suecia	2'0	1'3
Suiza	6'0	6'0
Reino Unido	3'2	1'1

Las diferencias que se pueden observar entre los distintos países vienen de la mano de los distintos criterios que se están aplicando para establecer lo que son alumnos con nee, así como de procedimientos de trabajo y evaluación diferentes. También de las medidas que se deciden adoptar en cada momento. De ese modo, el dígito general que indica qué porcentaje de alumnos es de “necesidades especiales” respecto del total es relevante, así como qué parte del total de alumnos con NEE está atendido al margen del sistema ordinario y, por tanto, fuera del sistema inclusivo que se postula.

Si analizamos datos de nuestro país, y más en concreto los de la Región de Murcia, que muestra un modelo mixto, con una serie de particularidades, no dejaremos de advertir la necesidad de impulsar y adecuar algunas cuestiones. Son las siguientes:

- Continuar con la transformación de estructuras externas como son los centros de educación especial en Centros de Recursos para dar respuestas adecuadas a las necesidades de los discapacitados.

- Profundizar en la formación y la adecuación de los profesores que llevan adelante educación de apoyo con el fin de asegurar la mejor respuesta educativa en los IES.

- Conversión de algunos departamentos de orientación de IES en centros de recursos de las zonas contiguas para la mejora de la respuesta educativa en las mismas.

- Colaboración con las asociaciones de padres y otro tipo de asociaciones para la mejora del apoyo en los IES.

- Colaboración con instancias municipales para reforzar y mejorar los servicios.

2.1. Las condiciones de la inclusión educativa.

Hasta este punto se ha podido poner de manifiesto el complicado contexto en el que nos movemos en el ámbito de los centros de educación secundaria. Estamos ante una serie de incertidumbres, tales como: el desarrollo normativo LOCE y sus consecuencias; la futura configuración de los departamentos de orientación; los riesgos ciertos de que se estructuren y establezcan centros y entornos demasiado definidos en uno u otro sentido, etc.

En general y haciendo una lectura global, las actuales circunstancias ponen de manifiesto dos líneas claras de tensión:

1) Mantenimiento de la opción curricular \longleftrightarrow Potenciar el proceso organizativo

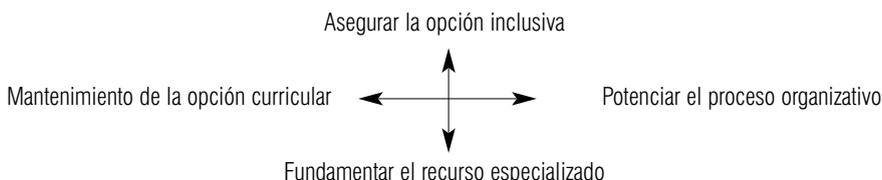
En el vector izquierdo, cercano a los planteamientos LOGSE, la respuesta se pretende que siga siendo una cuestión de proceso de toma de decisiones curriculares, desde la más alejada a la más adaptada a nuestros alumnos con NEE.

En el segundo, más ligado a los presupuestos LOCE, la respuesta se halla próxima a los postulados del articulado LOCE. En él se habla de la opción de la especialización de aulas, así como de otras medidas organizativas. En ningún caso curriculares.

2) Asegurar la opción inclusiva \longleftrightarrow Fundamentar el recurso técnico especializado

Dado todo lo que se ha dicho en este texto hasta ahora, dadas las circunstancias de la investigación educativa sobre educación especial e integración, y las perspectivas generales en que nos encontramos parece claro que debe de promocionarse y desarrollarse la opción inclusiva. No obstante esto, y de acuerdo con las indicaciones hechas acerca de nuestro modelo real de desarrollo, tenemos en las manos un modelo mixto muy bien fundamentado, que deberá seguir desarrollando sus metas y procesos.

Visto en un esquema compacto el perfil del análisis sería el siguiente:



Desde esta perspectiva general, y en aras a un desarrollo equilibrado del siste-

ma, los retos de este sistema serían:

a. Lograr un desarrollo general bien equilibrado entre la opción curricular y la organizativa ligada a parámetros de eficacia.

b. Analizar las consecuencias de optar entre posicionamientos radicales de corte inclusivo y la conservación de perspectivas mixtas, adecuadamente desarrollados. En el caso de optar por esta segunda opción no se podrían olvidar algunas cuestiones:

1. Potenciar el proceso organizativo general. No basta con reconocer las excelencias éticas y la valoración positiva de la integración escolar. El desarrollo de opciones organizativas está a la vista.

2. Asegurar la opción inclusiva. El reconocer desde muchos puntos de vista (Ainscow, Arnaiz, etc.) las limitaciones y las carencias de la integración escolar, sobre todo en el contexto de los IES, debe hacernos a todos tomar el rumbo de la inclusión. Sus perspectivas son las más convenientes.

3.-Dar carta de naturaleza a los programas PRONEEP que, como otras iniciativas van a poner al día las posibilidades de la integración como modelo y la inclusión educativa como marco general de funcionamiento.

3. La educación de apoyo y los Programas para Alumnos con Discapacidad Psíquica en IES en la Región de Murcia.

MARÍA ANTONIA MARTÍNEZ ALMAGRO, SONIA NICOLÁS CÉLIZ

Hay que decir que, por definición y de acuerdo con la experiencia de algunos años de desarrollo en la Región de Murcia, los Programas para Alumnos con NEE Asociadas a Discapacidad, han de ser entendidos como un resultado y una evolución ligada al trabajo de los profesores y profesoras de apoyo, sensibles a los problemas de alumnos mal atendidos por las habituales dinámicas de apoyo indirecto a aula, tras la tarea educativa pertinente.

Quede pues claro nuestro deseo en este apartado de hacer una semblanza global del fenómeno de la educación de apoyo, concretamente en secundaria, dadas las particulares connotaciones de la misma, y dado el protagonismo recién expresado.

Es necesario y de justicia expresar que los PRONEEP, como puede observarse en la correspondiente Resolución de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, de Junio de 2001, indican la posibilidad de participar y actuar en el contexto de los programas a profesorado no especialista en Pedagogía Terapéutica. Esta salvedad es necesaria para el análisis que hacemos a continuación.

Como indica Rosa Blanco (1996) la escuela en general está pensada para lograr los objetivos educativos de los alumnos considerados normales, y por ello, cuando las respuestas de los alumnos no se producen en la forma esperada, el sistema segrega a estos niños.

Como establece Arnáiz (2003), los servicios de apoyo, desde que irrumpieron en la escuela ordinaria y procuraron su mejor respuesta a las necesidades especiales han sufrido importantes mutaciones y alteraciones, fluctuando desde el modelo de atención individual, por desgracia imperante en muchos casos, a modelos más ambiciosos.

Estos modelos de futuro tienen que ver en mayor medida con propuestas decididamente institucionales y comprometidas. Es necesario, por tanto, lograr un equilibrio entre la respuesta común y la diversificada e individualizada. Por lo dicho, la Educación de Apoyo no deja de ser una realidad joven e indecisa en los centros escolares en general, y mucho más en los centros de Educación Secundaria.

• Quede claro, por tanto, nuestro propósito de caracterizar la educación de apoyo en secundaria, lo cual no es tarea fácil. Aunque un análisis poco atento nos podrá hacer pensar que se está hablando de lo mismo, los últimos años de desarrollo educativo han visto aparecer diferentes profesores con la etiqueta de “apoyos”. A menu-

do incluso sus funciones se ha visto entremezcladas. Según la terminología que hemos consultado en la documentación pertinente podemos estar hablando de:

- Profesorado de apoyo a alumnos con NEE.
- Profesorado de apoyo a los ámbitos de educación secundaria
- Profesorado de apoyo al área práctica.
- Profesorado que desarrollo apoyo y refuerzo educativo en general.
- Profesorado de apoyo a los equipos docentes en general.

En general hablando del profesorado de apoyo podemos establecer que las diferencias acerca del mismo estarían centradas en su *ubicación* en relación con la escuela y las competencias del profesorado, así como de las características de los alumnos y el *grado de modificación* del currículum.

El profesor de apoyo lo es por tanto como profesor de apoyo a la escuela, al profesor de aula, a los padres y familias, y a la comunidad.

Para establecer adecuadamente el trabajo de los profesionales, de acuerdo con Blanco (1996) procuraremos tener en cuenta:

- La imperiosa necesidad de clarificación de las funciones de los profesionales de apoyo y la distribución de sus tiempos.
- El esfuerzo necesario para las coordinaciones que deberán llevar a cabo y su contenido.
- Establecer los criterios generales para decidir qué alumnos requieren apoyo directo y cuáles serán las modalidades de apoyo.

Finalmente, vamos a recordar modificando la perspectiva general de los conceptos, las diferentes modalidades que el apoyo puede adoptar. En primer lugar revisamos el apoyo tomando en consideración la ubicación en la que el apoyo se desenvuelve:

- Dentro/fuera del aula.
- Previo a la actividad general del aula.
- Durante la actividad del aula.
- Individual o en pequeño grupo.

El optar por una u otra modalidad dependerá de las características o necesidades del alumno, de la dinámica del aula y de la capacidad de trabajo conjunta entre profesor de apoyo y de aula.

En segundo lugar, se deben de revisar las diferentes modalidades de apoyo o de refuerzo pedagógico. De este modo, en un alumno pueden darse varias de ellas:

- Refuerzo pedagógico previo al trabajo en el aula.
- Refuerzo simultáneo en el aula
- Refuerzo pedagógico posterior al trabajo del grupo/clase.
- Refuerzo pedagógico máximo, en el que el alumno estará la mayor parte del tiempo en el aula especial.

3.1. Estudios acerca de la práctica de la educación de apoyo.

Está por hacer, sin duda, un estudio adecuado de las diferentes facetas de esta función. De momento debemos citar algunos estudios que puedan servir de referencia.

- Así Nieto (1996) citado por Arnáiz (2003) entra en el análisis de configuraciones prácticas del apoyo educativo, buscando conceptualizar los distintos tipos de apoyo y asesoramiento curricular. De su trabajo se puede establecer que las funciones de apoyo se deben analizar a la vista de si dicho apoyo se realiza desde la intervención, el asesoramiento, la formación, la provisión de recursos y la cooperación con otros para la actividad.

- Por su parte, en nuestro contexto próximo Arnáiz y Castejón (2001) han revisado las posibilidades de los profesores de apoyo para ir más allá de funciones clásicas incidiendo en otras tareas, como la elaboración de materiales, la planificación y el apoyo al currículo para mantener su integridad.

- En nuestra región de Murcia, y muy recientemente de estudio realizado por García Nadal y Soto Pérez (2002) se intentó revisar algunos aspectos de la práctica de la educación de apoyo en Secundaria, para establecer qué cuestiones definen la práctica de apoyo a los alumnos con NEE en los IES. Esta se puede revisar a la luz de una serie de cuestiones que se consultaron de modo directo a través de cuestionario. Siendo muy conciso se puede decir que:

1. Por lo que respecta al desarrollo, uso y colaboración para el desarrollo de las adaptaciones curriculares para alumnos con NEE. En opinión de los consultados, son un recurso esencial y bien desarrollado de acuerdo a los preceptos de la LOGSE (ARTs 36 y 37) e impulsadas por el R.D. 696 de 28 de Abril de 1995.

2. En cuanto a la caracterización de la actividad de apoyo: programación y evaluación de la actividad; uso de recursos propios y ajenos. En este ámbito estamos hablando del nivel alcanzado de programación y planificación de la actividad de apoyo que desarrollan los profesores. Los resultados de la indagación hacen pensar que los profesores se sienten bien encajados en la dinámica educativa ordinaria/ apoyo. Muestran un alto grado de satisfacción.

3. Apoyo en el aula y apoyo fuera del aula. Contrariamente a lo que los datos anteriores pudieran hacer pensar, los profesores confirman que en una gran medida, la educación de apoyo se lleva a cabo fuera del aula en lugares habilitados para ello. Se estaría postulando por tanto un modelo de apoyo individualizado y no curricular.

4. Coordinación y colaboración para las tareas. A pesar de lo indicado antes, acerca de la independencia de tarea, los profesores de apoyo de IES abundaban la teoría de la buena, cuando no excelente coordinación y colaboración

5. Sensibilidad para el desarrollo de la Educación de Apoyo. En este punto ma-

nifestaban una notable valoración acerca de la sensibilidad de los centros y su positiva acogida.

6. Por lo que respecta al uso de experiencias nuevas, desarrollo de modelos organizativos y generación de innovaciones específicas, el posicionamiento de los docentes no se mostraba especialmente sensible a esta faceta de desarrollo profesional.

7. Un aspecto destacado y que se estudió como elemento aparte, con un cuestionario propio, fue el que revisa el uso y desarrollo de la **TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE APOYO**.

Se indagaron cuestiones como:

- Desarrollo y presencia de recursos informáticos y de otro tipo en los centros.
- Acceso y grado de uso de los medios.
- Tipo de uso de los mismos.
- Dominio y uso de los medios.
- Necesidades e intereses para la formación.
- Conocimiento y uso de los recursos generales del servicio tecnológico de la Consejería de Educación.

Del análisis de los datos, no se puede extraer en ningún caso una hipótesis positiva. En muy pocos casos los profesores de apoyo de nuestros IES están usando la tecnología educativa disponible en los centros para la educación de apoyo. Cuando esta se usa es, fundamentalmente para gestión de datos y elementos próximos a la intervención educativa. En pocas ocasiones se ha podido observar una dedicación detenida al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por lo que respecta al análisis general de la visión que se ha venido indagando, se pone de manifiesto que:

–Se dan datos contradictorios que no ofrecen una visión coherente de la situación.

–Los profesores de apoyo se sitúan, consciente, voluntaria o indirectamente en un modelo obsoleto de educación de apoyo que necesita su actualización.

–El uso de tecnología educativa es insuficiente, ello es posiblemente debido a causas complementarias e indeseables. Por un lado la insuficiente formación de los profesores. Por otro el escaso apoyo desde los IES.

• Un análisis ya clásico, llevado a cabo por A. Parrilla en 1992, puso de manifiesto el que en el desarrollo de la integración se habían generado tres modelos principalmente de adopción y desarrollo de la propuesta. Estos tres modelos se concretaban en: los modelos centrados en el emplazamiento de los alumnos, modelos centrados en la intervención sectorial y modelos institucionales. Nosotros aquí no vamos a utilizar ni valorar el contexto global de los modelos. Nos interesan sus referencias concretas a la intervención de apoyo y al trabajo de los profesionales.

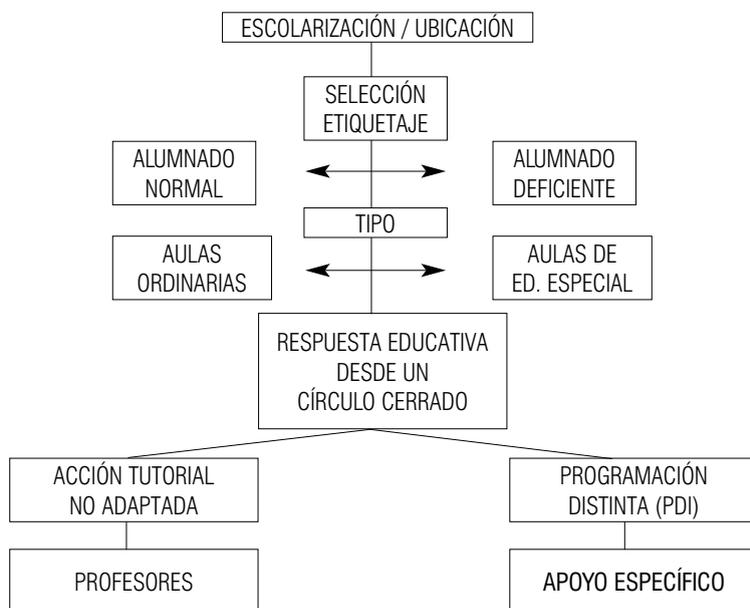
a. *Centrado en emplazamiento de alumnos. Modelo de Ubicación. El enfoque físico.*

Desde este enfoque, previo al desarrollo real de la integración escolar, pero también característico de sus inicios y de experiencias mal planteadas, se puede observar situaciones caracterizadas por la escolarización de un buen número de alumnos para los que el sistema educativo no tenía respuestas. En esta perspectiva:

- Se prioriza la ubicación de los alumnos, por encima de otras variables con mayor ponderación educativa. Los criterios de adscripción de los alumnos a las aulas de apoyo no estaban contrastados. Se parte de la premisa que la mera presencia física de los alumnos entre sí mejora la interacción social.

- Por tanto, los niños del aula de EE, serán modelados por el comportamiento de los compañeros en actividades comunes (patio, Plástica,...). La escolarización (en sus dos modalidades) dentro del Centro ordinario provocará la mejora del autoconcepto y por tanto de la autoestima de los deficientes.

- La función de apoyo se ve limitada por factores de aislamiento, fragmentación curricular, desconexión de enseñanzas, etiquetamiento dificultades de comunicación.



b. *Proyectos de intervención Sectorial. Modelo clínico. La orientación terapéutica*

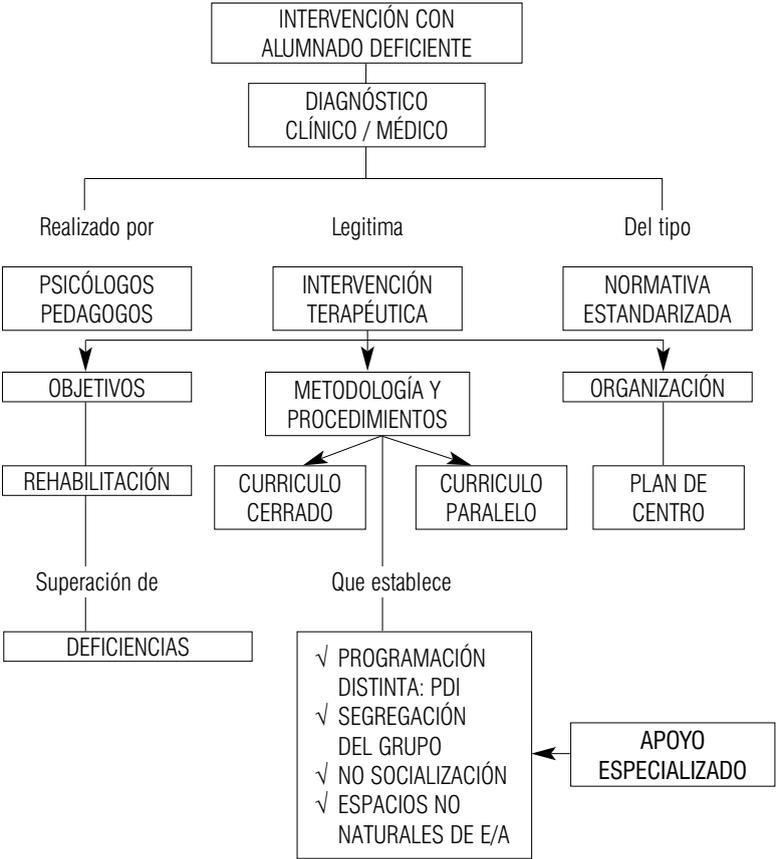
El impulso de la LISMI está detrás del desarrollo de este modelo. Supone un avance serio respecto a políticas de atención social, implicando a otros ministerios como Inersro, Administraciones públicas, MEC. etc, y sobre todo crea los equipos multi-

profesionales, cuyo objetivo era el diagnóstico y valoración de los minusválidos (LIS-MI, título IV, artículo 10,11), la elaboración de los PDI (Programas de desarrollo individual). y el seguimiento de los alumnos con deficiencias.

El enfoque terapéutico utiliza una metodología, la individualización de la acción educativa con cada alumno, ello se fundamenta en el diagnóstico individual basado en las técnicas psicométricas y en la elaboración de programa individual por áreas de desarrollo para el alumno en concreto.

Al nivel de práctica escolar, este enfoque dio como resultados la organización rígida de los horarios, los espacios y las actividades educativas, dificultando y en ocasiones impidiendo la participación de estos alumnos en la vida del Centro.

Por lo que respecta a la intervención de apoyo, la responsabilidad de los avances-retrocesos en el desarrollo del PDI, la tienen en exclusiva quienes lo llevan a cabo, es decir profesorado especialista, el tutor, por tanto, se exime de toda intervención en este aspecto.



c. Enfoque Institucional. Modelo Pedagógico. La perspectiva integradora.

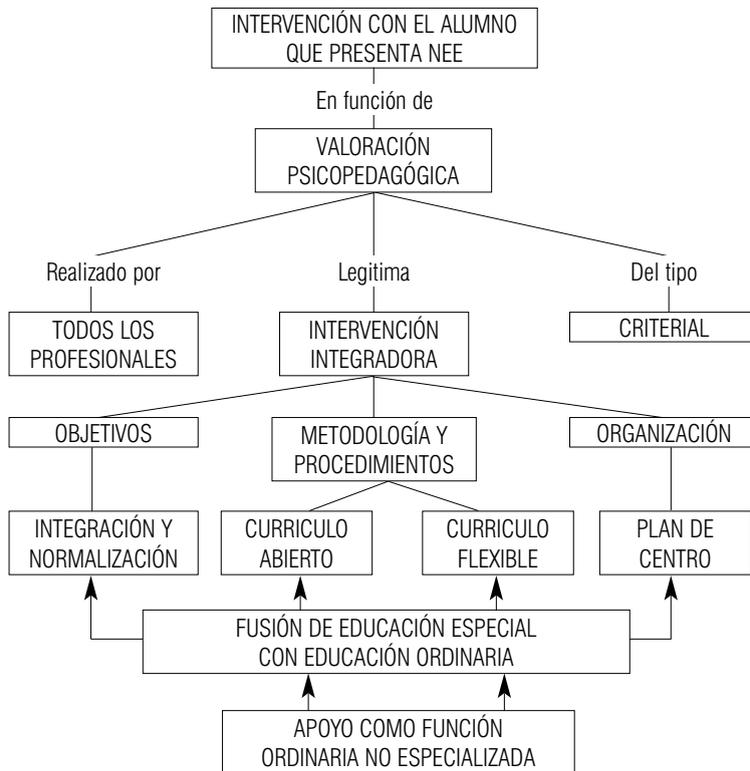
El enfoque institucional, al igual que el clínico, se fundamenta en la realización previa del diagnóstico, pero de naturaleza psicopedagógica, donde se hace referencia no solo a los alumnos, sino también al centro y al aula en los que se va a ubicar la actividad educativa de los ACNEES.

Los procedimientos van encaminados a potenciar los mismos aprendizajes, los mismos objetivos y los mismos contenidos para todos los alumnos, sean o no acneses, para lo que promueve las adaptaciones curriculares. A estos cambios debe unírseles las oportunas modificaciones en los criterios de evaluación, de organización, metodología y presentación de las actividades.

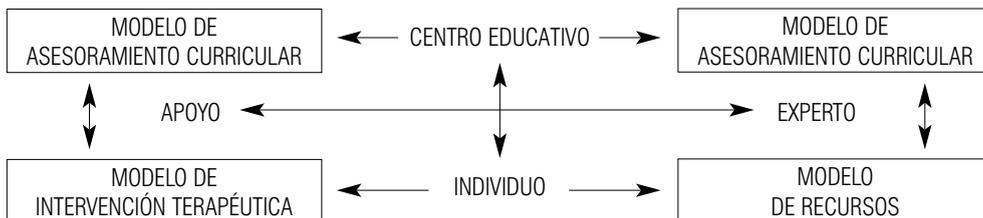
Al igual, desde la organización educativa se posibilita el proceso integrador de los ACNEES, ya que ya no es el profesor de apoyo el encargado en exclusiva de los progresos del alumno, sino el tutor en coordinación con el resto de profesionales. Un enfoque de estas características que implica un único currículum, con diversos niveles de adaptación, donde todo y todos (esta expresión de “todo y todos “ la utilizamos para referirnos a la variedad de elementos que configuran la propuesta curricular acceso, básicos,...) y a todos los elementos personales: profesores, padres y alumnos) están implicados, también lo podríamos denominar como sistémico, ya que es todo el sistema educativo (en este caso concreto centro) el que tiene la responsabilidad de dar respuesta a todos los alumnos escolarizados, independientemente del grado de necesidades que presenten.

Un aspecto fundamental y bien conocido es la necesidad de delimitar las necesidades educativas especiales de los alumnos. Dichas necesidades educativas, no solamente están en el sujeto, sino que están en el proceso intelectual (alumno-contexto de aprendizaje).

Por tanto, desde este enfoque, la respuesta educativa que se proporciona al alumno es la programación general del grupo/ clase, con las consiguientes adaptaciones curriculares, en función de sus necesidades.



• Por último, es importante que, de modo general analicemos el modelo utilizado por Parrilla en 1996, con una ambiciosa análisis de trabajo que trata de engarzar en un marco común y general varios ejes de análisis de la práctica docente. El modelo nos sitúa en la consideración de cuatro ejes que suponen las diferentes articulaciones de la intervención de apoyo: Apoyo, experto, centro educativo e individuo. En los dos primeros conceptos, utilizados antagónicamente se puede establecer un marco de valoración del rol global que desarrolla el profesor, bien como un cercano apoyo, bien como un ubicado experto, ambos, a su vez ligados bien a los individuos sujetos de los problemas, bien al centro educativo, su realidad y sus necesidades. Del juego de perspectivas se puede utilizar el esquema que sigue.



Este análisis permite comprender la complejidad, a la vez que la importancia de la intervención educativa de apoyo. Sin duda se revela como un factor fundamental para la calidad intrínseca del servicio educativo.

Del análisis expresado, parece claro que no vamos a poder tomar la educación de apoyo en modelos claramente puros. Si tomamos el esquema que se ha presentado, podemos interpretar la inflexión y adaptación que sufre en función de algunos elementos, tales como las condiciones generales del centro, las limitaciones que presenta, el arraigo y desarrollo de una filosofía adecuadas, etc.

Desde la perspectiva en la que nos encontramos, ligada al desarrollo del PRO-NEEP, está claro que nos vamos a aproximar a planteamientos ligados a la perspectiva de intervención terapéutica, ya que se da un impulso a los procesos de intervención especializados. No obstante esto, nada debe impedir que proyectemos el modelo de trabajo y las aulas consecuentes a situaciones de asesoramiento curricular, consulta y recursos. Parece cierto por tanto que la situación de los alumnos en los IES precisa del concurso de las otras perspectivas.

Debemos de mantener claro el hecho de que la integración y la educación de apoyo en los centros ordinarios no puede dar un paso atrás y que con la nueva legislación en marcha no se van a modificar las evidencias de un sistema que tiene a la integración como resorte fundamental.

3.2. Modelos de la educación de apoyo. Organización para la Atención a la Discapacidad.

Compartiendo opinión con Rosa Blanco Guijarro, tenemos presente que el factor más importante no es tanto la variedad de las figuras que realizan apoyo (fisioterapeutas, logopedas, profesor de apoyo, equipos psicopedagógicos o interdisciplinares), la forma en que se organizan (itinerantes, a tiempo parcial o completo, etc), o las funciones que se le asignan. Lo fundamental es el modelo que orienta la intervención, ya que las mismas funciones se pueden abordar de forma muy distinta dependiendo del modelo conceptual del que se parta. Lo ideal es que los diferentes profesionales que realizan apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela compartan el mismo modelo de intervención. De esta manera se asegura una coherencia y continuidad en el proceso educativo de los alumnos y en el propio desarrollo profesional del profesorado.

De este modo, cuando no se cuenta con un marco referencial claro se está expuesto a intervenciones desajustadas, a importar modelos de otros ámbitos de intervención, que son insuficientes para dar respuesta a las exigencias concretas del ámbito educativo del centro en cuestión.

No obstante, en los tiempos que vivimos no hemos de olvidar un *Modelo Psicopedagógico de las Aulas Tecnologista* que abogue por un cambio de rol del profesor/a

y del alumno/a; por un énfasis no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, centrado en el/la estudiante, en la personalización, individualización y en la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; prestando una mayor atención a la solución de problemas, a la convivencia, al trabajo cooperativo en ambientes interactivos de aprendizaje, a la autogestión del aprendizaje, a la solidaridad ciberespacial y el respeto mutuo, a la innovación, al aprender a aprender de forma constante, a la educación multicultural, a la educación para la paz, al tratamiento globalizador e interdisciplinar de los contenidos, en la tolerancia, en la participación democrática, en la equidad social, etc.

En este apartado vamos a considerar y analizar superficialmente los diversos modelos didácticos a lo largo del tiempo. Para valorar más adecuadamente las posibilidades de un proyecto educativo alternativo, es necesario conducir el análisis crítico hacia los entresijos del funcionamiento del sistema escolar. Para ello resulta especialmente adecuado el concepto de "modelo didáctico". La idea de modelo didáctico permite abordar (de manera simplificada, como cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar, por tanto, líneas de investigación educativa y de formación del profesorado al respecto. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. Podemos, así, caracterizar como distintos "tipos" de modelos didácticos tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, como, asimismo, los proyectos alternativos en construcción.

Dimensiones analizadas	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	* Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. * Obsesión por los contenidos	* Proporcionar una formación "moderna" y "eficaz". * Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada.	* Educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata. * Importancia del factor ideológico.	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. * Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	* Síntesis del saber disciplinar. * Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual.	* Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. * Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.	* Contenidos presentes en la realidad inmediata. * Importancia de las destrezas y las actitudes.	* Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). * La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
Ideas e intereses de los alumnos	* No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos.	* No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. * A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.	* Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. * No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos.	* Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Dimensiones analizadas	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la transmisión del profesor. * Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. * El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. * El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. * Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). * El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. * El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno. * Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. * Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades). * El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". * Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. * Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. * Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. * Atiende, sobre todo al producto. * Realizada mediante exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. * Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). * Realizada mediante tests y ejercicios específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. * Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. * Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. * Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. * Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

Cuadro Rasgos básicos de los modelos didácticos analizados. Fuente: Reelaborado por F.F. García Pérez a partir de fuentes diversas (citadas) del Proyecto IRES.

CAPÍTULO II

LOS PROGRAMAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN IES.

RAFAEL GARCÍA NADAL - BELÉN EGIDO SANTANA

Hasta aquí hemos pasado revista a las condiciones generales de los centros de Enseñanza Secundaria para el desarrollo de los programas PRONEEP y para la adopción de una enseñanza resueltamente inclusiva. Además se han incorporado reflexiones y cuestiones próximas a la práctica de la educación de apoyo, como marco desde el que se desenvuelven estos programas. De modo concreto, vamos a establecer el modelo y diseño de los mismos partiendo de la propia Resolución de 4 de Junio de 2001, avanzando hacia las cuestiones fundamentales en y para su desarrollo.

En primer lugar el presente capítulo aproxima a las condiciones generales de los PRONEEP, aborda la estructura de colaboración institucional que precisan los mismos, y termina ofreciendo de manera detallada dos grandes modelos de trabajo como referente posible, sin olvidar la necesaria libertad y flexibilidad desde la que se mueven. Vamos a recordar el contenido de la Resolución de 4 de Junio de 2001.

1. La resolución de 4 de Junio de 2001

Resolución de 4 de Junio de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad para el desarrollo de PROGRAMAS A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADOS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA EN IES

JUSTIFICACIÓN:

La escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Institutos de Enseñanza Secundaria empezó en el curso 1992/93, dándose así continuidad al proceso de integración de estos alumnos en la Enseñanza Primaria. Tras varios años se pueden alcanzar algunas conclusiones.

Parece claro que la escolarización de los alumnos con NEE en los IES está suponiendo un claro beneficio para su integración social. Algunos de ellos, con unas adecuadas adaptaciones de acceso o con ajuste en los elementos básicos del currículo, han mostrado una aceptable evolución. Sin embargo se observan mayores dificultades en la capacidad de los centros en adaptar a los alumnos con NEE asociadas a discapacidad psíquica y con niveles de competencia curricular muy bajos, lo cual ha supuesto, por un lado, que el proceso educativo de estos alumnos no sea el más adecuado y por otro que sean derivados a Centros Específicos de Educación Especial al terminar la enseñanza primaria.

En el punto 5 del artículo 15 del Real Decreto de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, nº696 de 1995, se señala que “las características de la E.S.O. aconsejan no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos con necesidades especiales permanentes, sobre todo cuando estas aparecen asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica, al objeto de promover su adecuado desarrollo educativo. En cualquier caso, se asegurará la participación de esos alumnos en el mayor número posible de las actividades que organice el Centro”.

Tras realizar una valoración de las condiciones en las que los alumnos llevan a cabo su integración en los I.E.S., la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de Murcia propone un modelo organizativo que atienda de manera más adecuada las necesidades educativas de algunos alumnos con discapacidad psíquica, y que a su vez proporcione a los centros pautas eficaces y estables de organización. Este programa queda justificado por los siguientes puntos:

- a. El derecho a la educación de todas las personas y en la mejores condiciones.

- b. La constatación de que los alumnos con necesidades especiales presentan unas limitaciones capacidades y características que requieren una respuesta mejor adaptada a las mismas, y que dicha respuesta va a depender en muchos casos de las condiciones de su integración.
- c. El respeto básico al principio de normalización, entendiendo que los agrupamientos y modelos de intervención propuestos no lo contradicen.
- d. La garantía de que todos los alumnos dispongan de unos recursos y medios que permitan desarrollar sus capacidades al máximo.
- e. La consecución, no solo de la integración social, que es a lo que puede quedar reducida en algunos casos la integración actual en los I.E.S. sino de una respuesta educativa que les permita una formación adecuada a sus necesidades en el marco de la integración.

OBJETIVOS:

1. Facilitar una integración social adecuada a este alumnado en los I.E.S.
2. Establecer las condiciones adecuadas para el mejor desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas con las que estos alumnos cursan su escolaridad.
3. Facilitar propuestas metodológicas y organizativas que propicien aprendizajes funcionales, autonomía personal, habilidades sociales y de inserción sociolaboral.
4. Desarrollar y potenciar su autoestima personal, desde la realización de actividades grupales.
5. Favorecer una organización flexible que permita el mejor desarrollo de la vida académica del centro.

ESCOLARIZACIÓN:

1. La escolarización se produce en un determinado grupo de referencia.
2. El número de horas en que el alumno estará con su grupo de referencia oscilará entre 15 y 20. Durante este tiempo se cursarán asignaturas comunes como educación física, música, educación plástica, religión/sociedad cultura, religión, tutoría, etc.

El resto del tiempo, entre 10 y 15 horas, los alumnos con necesidades educativas especiales serán atendidos en un grupo homogéneo. Se impartirán los siguientes contenidos: ámbito socio-lingüístico, ámbito científico-tecnológico, programas de autonomía y desarrollo personal y habilidades sociales, tutoría específica y algún tipo de optativa de iniciación profesional.

3. El Programa busca la mejor respuesta posible a los alumnos con discapacidad psíquica desde una perspectiva fundamentalmente organizativa. Para su incorporación se seguirán los pasos siguientes:

- a) El tutor hará la propuesta de este alumnado al programa, con el consentimiento de los padres.
- b) El jefe de Estudios, el Orientador y el Profesor de Apoyo deciden la propuesta de incorporación, según la disponibilidad del Centro.
- c) Informe favorable del Servicio de Inspección Educativa.
- d) Autorización definitiva de incorporación por parte de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

En todos los casos, se hará un seguimiento de la evolución del alumno incorporado al modelo, por parte del Jefe de Estudios, Profesor tutor, Orientador y Profesor de Apoyo a la Integración.

4. Las condiciones de acceso al programa serán:

1º Tener entre 14 y 18 años, ambos inclusive, cumplidos en el año en que inician el programa.

2º Presentar necesidades educativas asociadas a una discapacidad psíquica establecida por la evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Orientación de la zona o por el Orientador del IES.

3º Acumular un desfase curricular de más de dos ciclos.

4º Asegurarse de la imposibilidad de conseguir los objetivos generales de etapa, dadas la dificultades y por lo tanto, la no obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

Los contenidos del Programa tienen como referente los correspondientes a las adaptaciones curriculares realizadas en las diferentes áreas.

Para elaborar este currículo se tendrá en cuenta:

a. Que el referente curricular sean las capacidades expresadas en los objetivos generales de su adaptación curricular.

b. Que contribuya a la obtención de los niveles adecuados de socialización, convivencia y maduración propios de la etapa evolutiva del alumnado.

c. Que sean funcionales y adaptados a las necesidades del alumno.

El currículo para el alumnado de este programa, tendrá la siguiente estructura y distribución horaria:

Horario de grupo	Horario de grupo de referencia
-Ámbito sociolingüístico	-Educación Física
-Ámbito científico-tecnológico	-Música
-Programa de habilidades sociales	-Educación Plástica y Visual
-Tutoría	-Religión/Sociedad, cultura y religión
-Optativas	-Tecnología
	-Optativas
15 horas	15 horas

Los contenidos del ámbito científico, serán seleccionados tomando como referencia el currículo de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de Matemáticas.

Los contenidos del ámbito sociolingüístico, serán seleccionados tomando como referencia el currículo de las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, y otras que oferte el Centro para reforzar este ámbito.

Las áreas de Educación Física y Música, así como Religión/Sociedad, Cultura y Religión, las cursarán con el grupo de referencia asignado por la dirección del centro, teniendo en cuenta las adaptaciones metodológicas pertinentes para este tipo de alumnos.

Los contenidos de las áreas citadas serán impartidos por el profesor de apoyo a la integración, los profesores del ámbito del Departamento de Orientación, y/o los profesores de área. La adscripción de los profesores al citado programa será aprobada por el Claustro, a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

En las horas en que los alumnos se incorporan su grupo de referencia, son atendidos por el profesor responsable correspondiente, sucede lo mismo en la hora de tutoría y la optativa que se imparte en su grupo de referencia.

Si se diera Informática o Tecnología, el profesor de apoyo a la integración entraría al aula con el profesor de esta materia.

Cada Centro tendrá autonomía para organizar el modelo según sus necesidades. Para ello, deberá presentar un Proyecto a la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad que lo estudiará y, con el informe favorable de la Inspección Educativa, comunicará en su caso, la autorización pertinente.

ALUMNADO Y ORGANIZACIÓN.

1. El número de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica que se incorporen al Programa, oscilará entre un mínimo de 5 y un máximo de 8.

2. El alumno podrá permanecer en él desde un año hasta cuatro, si la junta de evaluación del Centro y el Departamento de Orientación creen conveniente su permanencia en él.

EVALUACIÓN.

1. La evaluación se realizará en función de los objetivos para ellos propuestos en su correspondiente adaptación curricular. Estos alumnos tendrán unas certificaciones al final de su escolarización.

2. Las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje, se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que los establecidos en la Orden que regula la Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria de 12 de Noviembre de 1992.

3. Los resultados obtenidos en el Programa se incorporarán al expediente académico del alumno, consignándose las circunstancias en las que se realiza este, en el apartado “datos médicos y psicopedagógicos relevantes”.

4. En las actas de evaluación se añadirá un asterisco a la calificación del área o áreas modificadas o adaptadas por este programa.

5. En el libro de escolaridad se procederá como en las actas de evaluación y se incluirá una diligencia en la página del Libro destinada a observaciones.

6. En la Secretaría del Centro se custodiará los expedientes de admisión en el programa, las evaluaciones, así como un documento en el que se recojan los niveles alcanzados.

Murcia, a 4 de Junio de 2001

EL DIRECTOR GENERAL DE
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2. Cuestiones para el desarrollo de los programas

2.1. Objetivos. Qué es y qué no es un PRONEEP.

ES			NO ES		
Una modalidad de integración escolar, adaptada a las necesidades de secundaria.			Un aula especializada, con un régimen de funcionamiento distinto.		
Reflejo de las necesidades de un alto número de alumnos en IES	Una modalidad organizativa accesible a la realidad de los IES	Un modelo flexible, susceptible de acomodarse a la estructura de los centros.	Un modelo de trabajo con un marco normativo diferenciado	Un modelo totalmente diferenciado con horarios y tiempos diferentes.	Un modelo descontextualizado con objetivos de integración diferentes
Una propuesta formativa innovadora, que apuesta por las necesidades de los alumnos.			Un modelo curricular cerrado sobre sí mismo, que diferencia irremediablemente a los alumnos.		
Que tiene muy en cuenta las diferencias entre necesidades de alumnos		Que atiende a las perspectivas actuales de la sociedad	Apartando vivencias y situaciones personales	Conduciendo a situaciones de segregación personal.	Impidiendo parámetros ordinarios de integración.
Un tiempo de atención intensiva con un equipo de profesores, fundamentalmente de pedagogía terapéutica.			Una situación permanente de atención aparte, sin relación con su grupo de iguales.		
Un modelo que permite un marco para la colaboración entre profesionales	Una posibilidad para romper la barrera entre perfiles profesionales bien establecidos	Un cambio en los modos y modelos de atención educativa	Un marco exclusivo para los profesionales de la E. Especial	Una profundización en las diferencias y limitaciones profesionales	Una continuidad en los modelos tradicionales de apoyo
Una propuesta para la innovación educativa en un marco de transformación normativa.			Un marco para el olvido institucional de una parte fundamental del alumnado.		
Un camino sólido para la innovación educativa en el campo de la E. Especial	Un modelo que se ajusta al nuevo marco normativo LOCE		Una reiteración en modelos educativos bien conocidos	Un modelo innovador ligado directamente a marcos estrictamente de Educación Especial	

2.2. Qué aspectos se deben tener en cuenta para organizar un PRONEEP

2.2.1. Como garantía de acceso y aprovechamiento de los alumnos.

–Un primer requisito debe de ser el de fundamentar la evaluación psicopedagógica correspondiente y establecer la presencia y condiciones de un dictamen de escolarización que establezca la discapacidad del alumno.

–Como ya se ha indicado, los pasos a seguir son:

- El tutor, *asesorado por el Departamento de Orientación*, hará la propuesta de este alumnado al programa, con el consentimiento de los padres.
- El jefe de Estudios, el Orientador y el Profesor de Apoyo deciden la propuesta de incorporación, según la disponibilidad del Centro.
- Informe del Servicio de Inspección Educativa.
- Autorización definitiva de incorporación por parte de la Dirección General correspondiente...

–Establecer y determinar los procesos de evaluación que aseguren la adecuada

valoración de los aprendizajes realizados.

–En cuanto al proceso de documentación y validación de los aprendizajes y de referencia se sigue lo que se establezca en todo caso desde la Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

2.2.2. Como modelo de organización.

–Plantear las condiciones para establecer agrupamientos flexibles y abiertos para la coordinación con otros alumnos y otras medidas educativas.

–Realizar los subagrupamientos que sean necesarios para diversificar las situaciones de aprendizaje.

–La escolarización se lleva a cabo en un grupo de referencia ordinario que debe de ser sensible y capaz de incorporar a estos alumnos.

2.2.3. En cuanto a distribución temporal.

–Organizar los horarios generales del centro teniendo en cuenta la existencia del programa y sus necesidades.

–Tener en cuenta y priorizar la intervención del profesor de apoyo de Pedagogía Terapéutica.

–Contemplar en la confección de horarios la organización de sesiones de diferente duración para acometer distintos contenidos.

–Establecer la posibilidad de que otros profesores no especializados participen en las tareas del programa.

–Determinar tiempos de coordinación para que los diferentes profesores puedan establecer propuestas de coordinación y trabajo común.

2.2.4. En cuanto a espacios y medios materiales a utilizar.

–Contar con espacios complementarios y adyacentes al centro para contar con su ayuda en el proceso de Enseñanza/aprendizaje.

–Establecer el lugar/aula o taller donde habitualmente se van a desarrollar las actividades del PRONEEP. Aunque no se postule un aula aparte y bien diferenciada, se hace necesario contar con lugares estables de trabajo. Estos lugares deben de contar con recursos informáticos, bibliográficos, telefónicos, de almacén habituales.

3. El currículo de los programas

Como elemento de partida, no se debe olvidar que el currículo de los alumnos de integración toma como referente siempre y en todo momento los contenidos de las correspondientes adaptaciones curriculares. Dichas adaptaciones establecen los marcos de referencia. En cuanto que los alumnos son diferentes en los grupos, y que los referentes o adaptaciones curriculares también lo van a ser, será necesaria una labor fundamental de ajuste y acoples entre las diferentes propuestas.

Se plantea que el trabajo en el horario de grupo PRONEEP esté ligado a una serie de propuestas que puedan aglutinar los contenidos más fundamentales de la vida académica del alumnado de la ESO.

Horario de grupo específico		
Ámbitos de contenido	Condiciones de programación	Horario total: 15 horas
Ámbito sociolingüístico	Extrayendo los contenidos más adecuados desde la perspectiva que establece la normativa más reciente.	El Horario que se distribuya es flexible y se verá afectado por la tipología de los alumnos, así como por las condiciones generales del programa.
Ámbito científico- tecnológico		
Programa de habilidades sociales y conducta adaptativa	Asegurando las premisas para una adecuada adaptación e integración escolar y personal.	
Tutoría	Que garantice las condiciones educativas de los alumnos, mediante el asesoramiento y apoyo necesario.	
Optativas	Junto a los ámbitos, deben de garantizar el desarrollo de las capacidades propuestas.	
Contenidos complementarios desde elementos de colaboración.	Colaboradores externos proponen contenidos que pasan a formar parte del currículum del Programa.	

Horario de grupo de referencia	
<ul style="list-style-type: none"> –Educación Física. –Música. –Educación Plástico visual. –Religión/Sociedad cultura y religión. –Tecnología. –Optativas. 	Las áreas de Educación Física y Música, así como Religión/Sociedad, Cultura y Religión, tecnología o alguna optativa propuesta, las cursarán con el grupo de referencia asignado por la dirección del centro, teniendo en cuenta las adaptaciones metodológicas pertinentes para este tipo de alumnos.
15 horas	15 horas

4. Guía para la adscripción de alumnos al programa.

ASPECTOS GENERALES:	Descripción de problemática (*)	
1. Capacidad intelectual	-Discapacidad psíquica ligera	
	-Discapacidad psíquica media	
	-Discapacidad psíquica asociada a discapacidad motórica o sensorial	
	-Discapacidad psíquica con rasgos asociados a trastornos de personalidad	
	Impresión global de 1	
2. Nivel curricular	-Tiene capacidad para utilizar fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos	
	-Es sensible ante las responsabilidades que la sociedad impone. Ejerce los propios derechos respetando a los demás.	
	-Tiene hábitos básicos de estudio y disciplina	
	-Comprende y expresa, oralmente y por escrito mensajes funcionales	
	-Conoce procedimientos básicos de las diferentes disciplinas	
	-Tiene destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones	
	-Conoce elementos básicos de la cultura y la historia de su comunidad	
	-Conoce el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social	
-Conoce experiencialmente el entorno natural en el que vive		
Impresión global de 2		
3. Autonomía personal y conducta adaptativa	-Tiene adquiridas capacidades básicas y nivel de autonomía para orientarse adecuadamente y para controlarse en sus funciones y obligaciones	
	-Tiene adquiridos hábitos básicos de higiene y seguridad	
	-Autorregula adecuadamente su conducta	
	-Tiene adquiridas habilidades básicas de comunicación	
	-Tiene adquiridos los hábitos adecuados y es autónomo para trabajar en grupo	
	-Es responsable y capaz de controlar y cuidar de sus medios y recursos	
	-Valora la colaboración y el trabajo con otros para el logro de fines concretos	
Impresión global de 3		
4. Recursos necesarios	-Su nivel de desarrollo permite su atención con la única intervención del A.T.E.	
	-No necesita A.T.E.	
	-Necesita profesorado especializado	
	-Necesita recursos técnicos especializados	
Impresión global de 4		
VALORACIÓN GLOBAL		

(*) En el caso de los apartados que precisan valoración numérica, como el 2 y el 3, se valora de 0 a 5. En el caso del apartado 1 y el 4 se marca con una X.

5. El flujo de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y los programas PRONEEP.

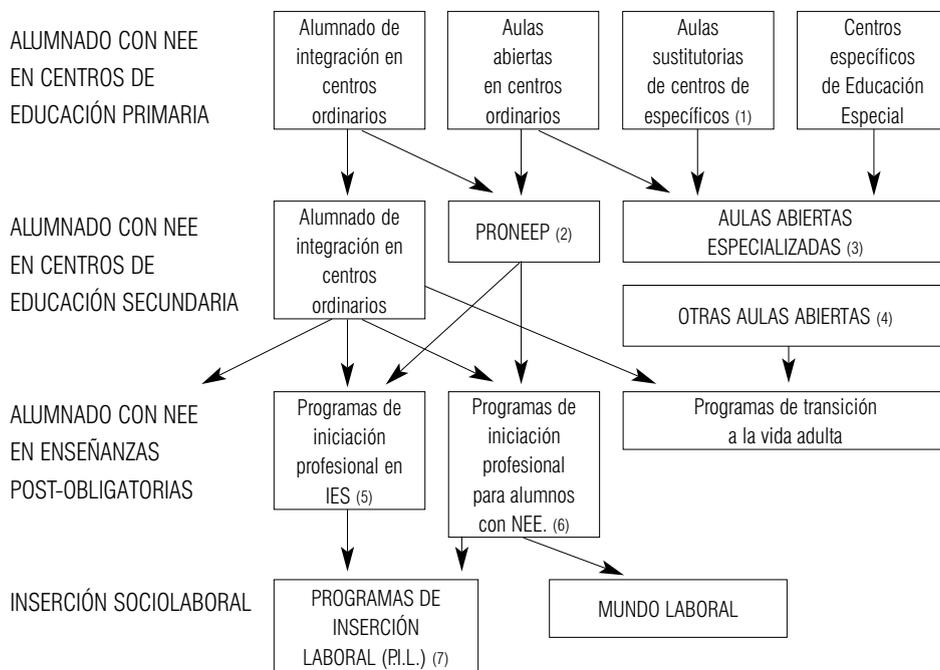
El cuadro de la siguiente página pretende mostrar el conjunto de las distintas medidas educativas y su interrelación en el marco del desarrollo próximo de la LOCE. Asimismo, en él se puede observar que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados en ESO tienen diversas posibilidades en el correspondiente itinerario.

El cuadro no trata de mostrar las medidas en un orden o una relación de cantidad o de proceso lineal. Procura una visión de conjunto global. Dicha visión establece el marco general de ubicación y desarrollo.

Por lo que respecta al PRONEEP, hay que destacar que los alumnos que se van a incorporar al mismo son fundamentalmente niños y niñas que se han desenvuelto en régimen de integración escolar en los niveles de la educación primaria. Sin embargo, también vamos a encontrar alumnos que se van a incorporar desde centros específicos, ya que las familias y los profesores y orientadores tienen la intención de propiciar su mayor y mejor normalización e integración. Del mismo modo, los alumnos de PRONEEP van a incorporarse también desde aulas abiertas, bien en centros de primaria o de secundaria.

Por lo que respecta a las fases de incorporación de los alumnos al mundo laboral y a los procesos de inserción laboral, como se puede observar, el PRONEEP establece marcos sencillos para la incorporación y el traspaso de los mismos.

Alumnos con N.E.E educación secundaria y postobligatoria (Título VII LOCE)



- (1) Se trata de aulas para alumnos con NEE que sustituyen a centros de E. Especial por cuestiones de distancia o aspectos organizativos.
- (2) PROGRAMA PARA ALUMNOS CON NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA.
- (3) AULAS EN IES QUE INTEGRAN ALUMNOS CON UN TIPO CONCRETO DE DISCAPACIDAD. (Trastornos Generalizados del Desarrollo)
- (4) Se podrán generar otras aulas especializadas de acuerdo a la LOCE.
- (5) Programas de Iniciación Profesional en IES con plazas reservadas para ACNEEs.
- (6) Programas de Iniciación Profesional especiales para alumnos con NEE.
- (7) Programas de inserción laboral posteriores a los Programas de Iniciación profesional o de Programas de Transición a la vida adulta.

6. El papel de los apoyos externos al centro en los PRONEEP

FLOR PÉREZ AVILÉS

Todo programa que se juzgue bien instalado y ubicado en el sistema educativo necesita estar arropado desde instituciones e instancias educativas que faciliten y procuren el éxito de sus objetivos. En el caso de los PRONEEP es necesario reseñar qué programas son estos, así como las tareas y cometidos que los mismos van a poder desempeñar. El hecho de que estos programas sean aún incipientes en su desarrollo, a pesar de experiencias preliminares, explica el que en este apartado muchas de las cuestiones están aún incorporadas en una lectura de futuro inmediato y posible.

En cuanto que hay instituciones públicas y privadas que se plantea que apoyen el desarrollo del PRONEEP, podemos decir que dichas asociaciones tienen claro el decisivo papel que los programas PRONEEP van a tener en el desarrollo integral de sus hijos, y en la importancia que van a tener las condiciones de colaboración que las mismas tienen con los IES.

Por otro lado, los Centros de Recursos de Educación Especial colaborarán con el desarrollo de los PRONEEP en la medida en que están llamados a ser un vehículo determinante para el mejoramiento de los recursos para la educación de alumnos con NEE específicas.

6.1. Aportaciones desde los centros de recursos al PRONEEP.

El R.D. 696/1995, da la posibilidad a los Centros de Educación Especial a abrirse a los centros de primaria y secundaria de la Región, ofreciendo su experiencia acumulada a lo largo de los años con el trabajo realizado con ACNEE (mayoritariamente de carácter grave y permanente) que necesitan adaptaciones curriculares muy significativas.

El alumnado que asiste a este tipo de centros, ha hecho necesario que la intervención con ellos/as se adapte a sus características y necesidades, dando como resultado la utilización de estrategias metodológicas muy concretas y variadas (Estructuración Ambiental, Programa por Entornos, talleres...), Programas específicos como el Programa de Transición a la Vida Adulta, Programa de Habilidades sociales, elaboración de materiales didácticos adaptados, trabajo en equipo y colaboración estrecha con familia y recursos externos (servicios sociales, centros de salud mental, asociaciones...). Los Centros de Recursos, como luego puede verse en el proyecto de Orden de la Consejería correspondiente, pueden colaborar con los centros de secundaria como recurso que apoye la puesta en marcha y el desarrollo del PRONEEP, a través de diferentes funciones. Asimismo dan a conocer las diferentes estrategias me-

metodológicas que con este tipo de alumnado ha dado resultados positivos, incluso facilitando la visita de los profesionales de PRONEEP a los Centros de Educación Especial, conociendo in situ estas formas de trabajo.

Pueden ofrecer también diferentes materiales didácticos elaborados en nuestros centros y que puedan ser útiles como modelos para algunos alumnos del programa. Del mismo modo ofrecen bibliografía e información actual sobre temas concretos (congresos, formación, experiencias,...), que puedan ser de interés para el desarrollo de dicho programa.

Los Centros de Recursos, por tanto, pueden colaborar desde la puesta en marcha del PRONEEP y durante su desarrollo acudiendo al I.E.S. con la periodicidad que se establezca, de forma que se favorezca un contacto real entre alumnado y profesionales que intervienen en el programa con los Centros de Recursos, para subsanar las dificultades que puedan ir surgiendo.

Orden 25-Sept/03, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el funcionamiento de los centros de Educación Especial como centros de recursos (BORM de 15 de Octubre).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación establece en su Título Preliminar, capítulo I, los principios de calidad del sistema educativo, entre los que está la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

La citada Ley, en su capítulo siete, que regula la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, establece en el artículo 44, que los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran determinados apoyos y atenciones educativas, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.

Así mismo, en el artículo 47, señala que las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

Anteriormente, el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en la Sección II. de la escolarización en centros de educación especial, artículo 24 sobre centros de educación especial y centros ordinarios, contempla:

1. El Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación y colaboración de los Centros de Educación Especial con el conjunto de Centros y servicios Educativos del Sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales,

escolarizados en los centros ordinarios.

2. Los Centros de Educación Especial se irán configurando progresivamente como Centros de Recursos Educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

3. De acuerdo con el principio de normalización escolar establecido en el punto 3 del artículo 36 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la Administración Educativa promoverá experiencias de Escolarización combinada en Centros Ordinarios y en Centros de Educación Especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que participen en ellas.

Desde el curso 1997/1998 se vienen desarrollando, con carácter experimental, en diferentes centros de educación especial de nuestra Región, proyectos de funcionamiento como centros de recursos que han sido valorados de forma muy positiva y han realizado un importante número de actuaciones en los centros de infantil, primaria y secundaria.

De igual forma, son numerosas las experiencias de escolarización en modalidad combinada entre centro de educación especial y centro ordinario, que han mejorado sensiblemente la respuesta educativa a alumnos con necesidades de apoyo y han contribuido a ampliar la formación de los profesionales.

En función de estos resultados, del interés creciente por parte de los profesionales de los centros de educación especial por llevar a cabo estas intervenciones, con el objeto de regular los mismos y atendiendo al artículo 5 de la Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en virtud de las atribuciones que me confiere el artículo 53.2 de la Ley 1/1988, de 7 de enero, del Presidente del Consejo de Gobierno y de la Administración de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (B.O.R.M. del 14 de enero), el artículo 40 del Decreto 126/2002, de 18 de octubre, del Consejo de Gobierno de la Región de Murcia, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación y Universidades y el artículo segundo del Decreto 8/2002 por el que se establecen los Órganos Directivos de la Consejería de Educación y Cultura.

Ordeno

Primero. Los centros de educación especial se constituirán como *centros de recursos*. Se definen como servicios educativos de la Consejería de Educación y Cultura que colaboran con los centros docentes para que la tarea del profesorado se adecue a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Segundo. Los objetivos fundamentales de estos centros son:

- Apoyar la labor docente desarrollada en los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como Centros de Enseñanzas de Régimen Especial y

de Adultos, en su caso, de forma que los principios de integración y normalización sean una realidad en las escuelas, a cuyo efecto los centros de recursos contarán con los recursos personales y materiales necesarios.

- Favorecer e impulsar el intercambio de experiencias educativas que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales, beneficiarse de entornos normalizados, y al resto de los alumnos un aprendizaje de la aceptación y enriquecimiento en la diversidad.
- Establecer vínculos de relación con otros servicios de la Consejería de Educación y Cultura, así como con otras Instituciones.

Tercero. Para el cumplimiento de estos objetivos, los componentes de los centros de recursos tendrán las siguientes funciones:

1. Detección de demandas de los Centros del sector

1.1. Analizar las demandas de los centros para situar las necesidades planteadas por los profesionales.

2. Apoyo a la labor educativa

2.1. Apoyar la labor educativa mediante el uso y préstamo del material didáctico, bibliográfico, equipamiento adaptado y ayudas técnicas de los centros de recursos, informando y colaborando en su utilización.

2.2. Colaborar en la elaboración de documentos de planificación, de materiales didácticos adaptados, de criterios para la adaptación del currículum, según las necesidades concretas de los centros educativos.

2.3. Catalogar los recursos educativos de los centros para ofrecerlos a los centros docentes y otros servicios educativos.

2.4. Ofrecer y poner a disposición de los centros educativos la experiencia acumulada por los profesionales de los centros de educación especial, así como los materiales adaptados disponibles en estos centros, por medio de visitas concertadas.

2.5. Apoyar y asesorar a los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, colaborando en la elaboración de programas de intervención que contribuyan a mejorar la respuesta educativa en casos concretos.

3. Asesoramiento y formación

3.1. Asesorar y formar a los equipos docentes y resto de profesionales que prestan sus servicios en centros educativos, sobre sistemas de comunicación aumentativa, ayudas técnicas, actuaciones ante necesidades sanitarias, tratamiento de la alimentación en alumnos gravemente afectados, habilidades de autonomía personal y social, conductas problemáticas, etc.

3.2. Colaborar con el profesorado en la planificación, seguimiento y evaluación de propuestas didácticas y metodológicas que favorezcan la atención a

la diversidad y el logro de los objetivos integradores y compensadores reflejados en los proyectos educativos de los centros.

3.3.Llevar a cabo, desde el punto de vista práctico, propuestas formativas al profesorado que contribuyan a generar estrategias de intervención en las dificultades que pueden presentar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

4. Seguimiento e intervención con alumnos

4.1. Prestar apoyo puntual a alumnos con necesidades educativas especiales integrados en grupos ordinarios, en programas PRONEEP, en aulas especializadas en centros ordinarios o en escolarización combinada, durante períodos concretos.

4.2. Ofrecer atención directa en los propios centros de educación especial de logopedia, fisioterapia y otros tratamientos especializados a alumnos de otros centros, en casos y durante periodos de tiempo concretos.

4.3. Apoyar y colaborar en la atención educativa de los alumnos escolarizados en el centro de educación especial.

5. Colaboración con los Equipos de Orientación

5.1.Colaborar con los Equipos de Orientación en la identificación y evaluación de las necesidades de los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo y en la orientación a sus familias.

6. Fomento de experiencias de intercambio

6.1.Propiciar una dinámica de intercambio de información y experiencias con los centros educativos que enriquezcan la práctica y la red de interacción social de los centros de educación especial.

6.2.Contribuir a la dinamización de la comunidad educativa propia y de los centros de su ámbito geográfico de actuación, así como de otros recursos y servicios relacionados con la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

7. Cualquier otra tarea que se derive del ejercicio de su profesión y les atribuya la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.

Cuarto. La constitución de los centros de educación especial como centros de recursos, así como el ámbito territorial de actuación, serán autorizados por la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad teniendo en cuenta las propuestas del Servicio de Atención a la Diversidad.

Quinto. Corresponde a la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, la regulación y seguimiento de la Red de Centros de Recursos.

Sexto. Una vez autorizado un centro de educación especial como centro de recursos, la Dirección General de Personal, a propuesta de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, determinará el número de efectivos integrantes del centro de recursos, de acuerdo con la extensión del ámbito territorial del mismo, así como de los programas, y/o proyectos presentados.

Existirá una comisión de centro de recursos formada por representantes del Equipo Directivo, por el profesorado adscrito al centro de recursos y el orientador del centro. Los centros de recursos contarán con un coordinador designado para cada curso escolar por el Director del Centro. El coordinador, así como los profesionales adscritos al centro de recursos formarán parte del Claustro y de la dinámica general del Centro.

Las funciones del coordinador del centro de recursos son las siguientes:

- a) Coordinar y dinamizar el funcionamiento del centro de recursos, en coordinación con la Jefatura de Estudios.
- b) Proponer al equipo directivo, para su inclusión en la Programación General Anual, el plan de actuación anual del centro de recursos, así como la memoria correspondiente. El director remitirá copia de ambos documentos al Servicio de Atención a la Diversidad
- c) Responsabilizarse del material y de su correcto uso.
- d) Participar en las reuniones de los equipos de ciclo y departamentos del centro, relacionadas con tareas del centro de recursos.
- e) Hacer propuestas al equipo directivo para la gestión del presupuesto asignado al centro de recursos.
- f) Fomentar la participación del resto de profesionales en el centro de recursos.
- g) Desarrollar sus actuaciones en coordinación con los Equipos de Orientación y otros recursos de apoyo existentes en los centros, así como con los responsables del Servicio de Atención a la Diversidad.
- h) Desarrollar sus actuaciones en coordinación con los Centros de Profesores y Recursos de la zona.
- i) Otras que la Consejería de Educación y Cultura determine como necesarias.

Séptimo. Los centros de recursos se financiarán a través de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, con cargo a las asignaciones presupuestarias que para tal fin figuren en los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Octavo. Los profesionales que realicen actuaciones relacionadas con el centro de recursos y requieran desplazamiento, solicitarán permiso a la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, y se acogerán a la normativa vigente sobre itinerancias.

Contra la presente Resolución, que no agota la vía administrativa, cabe interponer recurso de alzada ante el Excmo. Consejero de Educación y Cultura, en el plazo de un mes a contar desde la fecha en la que se reciba su notificación, de conformidad con los artículos 114 y 115 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en redacción dada a los mismos por la Ley 4/1999, de 13 de enero.

6.2. Aportaciones de las Asociaciones de Padres al PRONEEP

ASSIDO (MURCIA)

ANA M^a BALLESTA CERVANTES

ROSA M^a MALLÉN CARRANZA

AMPARO TURPÍN FERNÁNDEZ

ASSIDO (CARTAGENA)

BELÉN MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

MANUELA OTÓN NIETO

Al igual que se ha analizado el papel de apoyo que desempeñan los Centros de Recursos en el desarrollo de los PRONEEP, vamos en este apartado a revisar los cometidos que las asociaciones pueden desempeñar cerca de los programas en su desarrollo actual y futuro. En este caso y para esta colaboración se ha contado con FEAPS (Federación de Organizaciones en favor de las personas con discapacidad psíquica y parálisis cerebral de la Región de Murcia) como organización relevante en el trabajo a favor de las personas con discapacidad en la Región de Murcia¹.

1 Ante la invitación para elaborar un documento en el que las Asociaciones de FEAPS, aparezcamos como apoyos externos a los IES con el Programa Compartido que ya llevamos a cabo, desde FEAPS, consideramos que se deben establecer unas condiciones de trabajo.

- Reconocimiento del Programa Compartido con Educación Secundaria que realizan las Asociaciones miembros de FEAPS, dirigido a los usuarios-as de nuestras asociaciones.
(Insistir en la posibilidad de incluir en la remodelación de la Resolución del 4 de junio, que regula el PRONEEP, el reconocimiento de estos apoyos externos).
- Para iniciar un PRONEEP en un Instituto consideramos imprescindible una sensibilización previa con todos los alumnos y profesores (incluida la tutoría) que permita una mayor inclusión en el grupo de referencia.
- Establecer previamente el horario del grupo PRONEEP para poder ajustar a los alumnos participantes en los distintos grupos de referencia.
- Coordinación previa con los centros que ponen en marcha un PRONEEP, para asesorar la inclusión de un alumno al programa, analizando requisitos, necesidades y contenidos a desarrollar y establecer una relación continuada durante el desarrollo del proyecto.

Programa compartido con la E.S.O.

Introducción

Los alumnos-as que participan en este programa:

- Presentan normalmente, una *falta de madurez generalizada* debido a su edad y discapacidad y sin embargo comienzan a manifestarse y a experimentar cambios muy importantes que necesitan de una respuesta adecuada con las necesidades reales y personales de cada uno de ellos-as.
- Son jóvenes que *se encuentran en el centro de primaria o el instituto*, beneficiándose de la escolarización normalizada que le permite continuar su integración social, y que finalizan su escolarización obligatoria en los próximos cursos escolares; el programa compartido supone un cambio paulatino hacia la vida adulta.
- Poseen una *gran necesidad de cubrir aspectos formativos* en relación a: su edad cronológica, a su futuro en cuanto hábito hacia el trabajo, desarrollo de habilidades manipulativas, cognitivas, etc en relación a lo laboral, habilidades sociales, y funcionalización de aquellos aprendizajes básicos que relacionan, las adquisiciones académicas (lectura, escritura, numeración, cálculo, etc) con su uso en la vida diaria, la autonomía e independencia.
- *La situación de cambio de un centro de primaria a un IES* provoca un replanteamiento en las familias y en los equipos de profesionales que intervienen en la escolarización, llegando a cuestionarse su proceso de integración y normalización ante las dificultades de adaptación a un entorno que funciona con una dinámica muy diferente a la que están habituados. El Programa Compartido resuelve este momento de crisis.
- Están en una *situación de tránsito inicial hacia lo que es verdaderamente la etapa adulta*. Es un periodo especialmente delicado tanto para las familias como para el chico-a con discapacidad psíquica, ya que esa etapa tan esperada comienza a manifestarse, y necesita de una respuesta acorde con las necesidades reales. La finalización de la escolaridad obligatoria supone un alto grado de ansiedad en la familia, ya que la estabilidad y las expectativas entran en una incertidumbre hacia el futuro.
- Por otro lado, estos jóvenes necesitan de una *orientación hacia su futura formación profesional específica, su futuro laboral y de adultos*, a través de la formación polivalente del Programa Compartido.

Objetivos generales:

- Afianzar y desarrollar las *capacidades de las personas con discapacidad psíquica* en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunicativos y de inserción social, promoviendo el mayor grado de autonomía personal y de integración social.
- Fomentar la *participación en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve*

la vida adulta, la vida doméstica en el hogar, el entorno y sus servicios, etc.

- Promover el desarrollo de *actitudes laborales adecuadas*: seguridad, gusto por la tarea bien hecha, normas elementales de trabajo, adquisición de habilidades laborales de carácter polivalente.
- Desarrollar los conocimientos instrumentales básicos y temas de interés en relación a la *funcionalización de aprendizajes* para la vida diaria y cotidiana.

En definitiva pretendemos *complementar el currículum formativo* ofrecido en Educación Secundaria, a través de una formación global, específica e individualizada basada en las capacidades y posibilidades de la persona con discapacidad psíquica.

Metodología:

El Programa Compartido, se coordina con los Centros Escolares, estableciendo 2 días alternos y completos de asistencia a la asociación, complementando horarios de ambos centros.

Se tendrá en cuenta el desarrollo de un Programa Individualizado para cada participante, estableciendo: necesidades de la persona con discapacidad psíquica (prioridades en cuanto a utilidad y funcionalidad), posibilidades del entorno y de su espacio vital, selección de objetivos práctico-funcionales, unificación de criterios.

Criterios metodológicos:

- Tratamiento de la persona con Discapacidad Psíquica como individuo *capaz de aprender y de realizarse*, teniendo en cuenta su *edad cronológica*.
- Partir de los *aprendizajes significativos*, de sus experiencias, de sus conocimientos previos para construir otros nuevos, teniendo en cuenta la *motivación*.
- La contemplación de una necesidad dentro del programa individualizado, supone que se marquen sucesivos objetivos mínimos que una vez se vayan alcanzando cubran esa necesidad. De acuerdo a la individualidad, si es necesario, se desmenuzará hasta el más mínimo gesto de un procedimiento, de forma que el aprendizaje se facilite y no se estanque: *aprendizaje por aproximación*.
- Las habilidades, destrezas, procedimientos, tareas o actitudes se *aprenden in situ, sobre el terreno*.
- El *acompañamiento dirigido* sobre todo en el desarrollo de la autonomía personal e independencia en el entorno, entendido como una forma de aprendizaje donde hay un aprendiz y un acompañante, que se va retirando conforme evoluciona el aprendizaje.
- Esta metodología de acompañamiento dirigido permite ampliar la confianza y la seguridad en sí mismo de la persona con discapacidad psíquica, pues va haciendo suyo el aprendizaje y permite plantear de una manera más fácil aquellas habilidades, tareas, experiencias, ... que implican cierto "peligro", pues el *riesgo es controlado*.

- El *planteamiento* ha de ser *constante*, hasta que la habilidad se va convirtiendo en hábito, es decir se va incorporando a su acción cotidiana, a su rutina. Intentando no caer en el abandono y permitiendo el número de ensayos necesarios.
- Debemos mantener siempre una actitud equilibrada como acompañantes del aprendizaje. *Equilibrio* entre la valoración, el refuerzo y la motivación por un lado y la exigencia por otro. Es necesario pactar con la persona con discapacidad psíquica cuando realmente pueda hacerse. Buscar el punto de la balanza para cada caso.
- Conforme se va desarrollando el programa y se va ampliando, el *nivel de expectativas aumenta* por parte de todos los agentes que intervienen y del propio sujeto. El miedo inicial al cambio se transforma en una confianza de mejora y en una aceptación más adecuada a las posibilidades de la persona con discapacidad psíquica. Las diferencias con la población “sin discapacidad” donde transcurre su escolarización, y que le han hecho sentirse como un alumno “inferior”, no se dan, no se le compara continuamente, y esto hace que la discapacidad, con sus limitaciones, sea menos determinante, dando más importancia a sus posibilidades.
- Es de una enorme eficacia, la utilización de *términos clave* (coletillas, muletillas, dichos) que sean *una ayuda para recordar*, y en los que el aprendiz pueda apoyarse cuando está desarrollando la habilidad.
- Las personas con discapacidad psíquica han de aprender como cualquier otra persona que sus conductas tienen unas consecuencias que son socialmente aceptables o no. Hemos de *enseñar*: las conductas apropiadas, las costumbres sociales, y las distintas respuestas con sus consecuencias.

Esto supone ofrecer posibilidades de interacción donde surgen situaciones diferentes y donde irá escogiendo y ampliando poco a poco el grado de efectividad, su iniciativa y toma de decisiones.

- Los jóvenes con discapacidad psíquica tienden a idealizar sus expectativas, sus fines y debemos evitar que no aparezcan discriminaciones erróneas o creencias inadecuadas y que sus *patrones de actuación* sean *consecuentes y realistas* con su actividad y sus posibilidades personales.
- *Ser autónomo* e independiente significa asumir en cierto modo ir convirtiéndose en adulto, ir asumiendo que permanentemente no te tengan que decir lo que has de hacer, *no significa saber una habilidad y no desarrollarla, o, saber una habilidad y no tener iniciativa para ejecutarla.*

Áreas de trabajo

Las áreas específicas que se desarrollan son las siguientes:

- A.- Formación prelaboral polivalente.
- B.- Funcionalización de aprendizajes.
- C. Autonomía personal y social

A. FORMACIÓN PRELABORAL POLIVALENTE

Llamamos Formación Prelaboral Polivalente a aquella formación previa a la formación específica hacia el empleo.

¿Qué significa polivalente?

- Es una palabra, por excelencia, en los tiempos que corren, en el mundo del empleo generalizado y normalizado. Las empresas necesitan trabajadores que dentro de su especificidad también puedan hacer “más cosas”.
- En nuestro colectivo significa conocer y tener aptitudes de base, habilidades manipulativas, conocimiento y uso de herramientas, materiales y procesos generalizables en diversas situaciones y tareas laborales relacionadas con diversos puestos de trabajo.

Objetivos

- Desarrollar el *hábito en el trabajo*, ampliando el tiempo continuado en el mismo y el gusto por él, favoreciendo la relación: trabajo equivale a ser adulto, “mayor”.
- Desarrollar y favorecer *actitudes pre-laborales básicas*: responsabilidad ante una tarea a realizar, pedir ayuda cuando lo requiera, mantener un ritmo de trabajo adecuado, calidad en la resolución de lo que ejecuta, respetar una orden, trabajo en equipo, respeto de normas de seguridad e higiene en las tareas que realiza,...
- Desarrollar *habilidades manipulativas y cognitivas* en relación a:
 - Aprender habilidades y destrezas determinadas que posteriormente puede encontrar en diferentes puestos de trabajo.
 - Desarrollar, reforzar o afianzar aptitudes manipulativas y cognitivas de base: presión adecuada, prensión, pinza, disociación de movimientos del brazo (hombro, codo, muñeca), de la mano en relación al brazo y a los dedos, coordinación de movimientos de brazos y manos con el resto del cuerpo, coordinación óculo-manual, mantenimiento de una postura concreta, orden y clasificación, seriación, diferencias e igualdades, conteo simple asociado, etc.
- Conocer y utilizar herramientas y utensilios, materiales, y procesos diversos a través de la realización de proyectos tecnológicos.

Contenidos

1. Herramientas y utensilios: utilidad, normas de uso y de seguridad.
2. Materiales y productos: utilidad, características, comparación (igualdades y

diferencias), normas de uso y seguridad.

3. Procesos: materia prima o producto inicial- pasos a seguir-producto final o resultante. (Proyectos tecnológicos).
4. Tareas polivalentes útiles al centro: apoyo a la secretaría, limpieza y mantenimiento, cuidado del jardín.
5. El trabajo bien hecho: normas.

Metodología

La metodología de la formación prelaboral polivalente viene determinada por los criterios metodológicos anteriormente comentados (expectativas adecuadas a la edad cronológica y no sólo al nivel cognitivo, por aproximación, con riesgo controlado, in situ, haciéndole partícipe de su propio aprendizaje,...) y por el tipo de actividades que realiza:

- El desarrollo de proyectos tecnológicos: demostración de cómo una materia prima o varias se convierten en un producto resultante, o del proceso que sigue un producto ya fabricado en una manipulación final de embalaje,... Estas tareas ponen en juego conceptos y conocimientos, procedimientos con herramientas, utensilios y materiales, actitudes frente a tareas prelaborales, relaciones sociales y de comunicación, autonomía e independencia en la ejecución,...

Siendo partícipe el joven de la ejecución completa con los apoyos necesarios, incluso de la adquisición y compra de los materiales necesarios.

- La realización de tareas polivalentes en los espacios del centro (jardín, secretaría, talleres) y que son útiles al mismo. Desde la limpieza de nuestro espacio de trabajo, mantenimiento del orden de las herramientas en el banco de trabajo y en la zona de almacén, el cuidado del jardín y el mantenimiento de zonas exteriores comunes a todos-as, hasta la realización de fotocopias, grapados, preparación de correo, sellado de documentos, encuadernaciones simples,

Los objetivos personales y la evaluación cualitativa de los mismos se plasma en el programa individual de desarrollo.

B. FUNCIONALIZACION DE APRENDIZAJES

Este área se corresponde con el uso real en la vida diaria y cotidiana de conocimientos instrumentales básicos, hasta ahora puramente académicos.

¿Qué significa funcionalizar?

Significa ser capaz de llevar a la práctica una serie de conocimientos adquiridos, utilizándolos cuando sea necesario y siendo capaz de generalizarlos a múltiples situaciones.

Objetivos

- Funcionalizar en la actividad prelaboral, hogar y entorno cercano conocimientos

relacionados con la *lectoescritura y reconocimiento de pictogramas, iconos...*

- Funcionalizar en la actividad prelaboral, hogar y entorno cercano conocimientos relacionados con la *numeración-conteo, reconocimiento de grafías de números, cálculo funcional,*
- Funcionalizar en la actividad prelaboral, hogar y entorno cercano conocimientos sobre el *control del tiempo.*
- Idem *manejo del dinero.*
- Ampliar y poner en práctica *conocimientos sobre sí mismo, los demás y el entorno que les rodea.*

Los objetivos personales y la evaluación cualitativa en relación a los mismos se desarrollan en los programas individualizados.

CONTENIDOS		ÁREA DE FUNCIONALIZACIÓN DE APRENDIZAJES		
1. Lecto-escritura funcional, reconocimiento de pictogramas, iconos, señales	2. Numeración-conteo, asociación número-cantidad, conservación de la cantidad, cálculo funcional	3. Control del tiempo	4.- Manejo del dinero.	5.-Conocimiento de sí mismo, de los demás y del entorno.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nombre</i> - <i>Datos personales</i> (nombre y apellidos, dirección,...). - <i>Señales de tráfico.</i> - <i>Señales de servicios de la comunidad</i> (aseos, bus, teléfono público, caja para pagar, de riesgos laborales, ...) - <i>En actividades cotidianas:</i> listas de compra, carteles informativos, etiquetas de productos, carta bar-restaurant, recetas de cocina,... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Edad</i> - <i>Fecha de cumpleaños y año de nacimiento.</i> - <i>En relación al control del tiempo.</i> - <i>En actividades cotidianas</i> números de autobús, de teléfono, salas de cine, en la consulta del médico, en la cola de la compra, en la cantidad de productos a comprar, ... - <i>En la actividad prelaboral:</i> conteos, número de fotocopias, recados,... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reloj:</i> en relación a su actividad diaria. - <i>Calendario:</i> a diario, importante el nivel visual del mismo, días importantes de trabajo, festivos. - <i>Agenda:</i> cosas a recordar 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción visual de monedas y billetes. - Diferenciación por características 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo soy - Mi cuerpo y mi salud. - Las relaciones personales - La calle y sus servicios. - El trabajo: necesidad de ser útil.

Metodología

Además de los criterios metodológicos mencionados anteriormente: aprendizaje por aproximación, individualización, acuerdos de criterios de actuación con todos los agentes que intervienen en el programa individualizado,... el criterio metodológico por excelencia de este área es el de trabajar “in situ” para que la funcionalización y la generalización se puedan dar realmente.

C. AUTONOMÍA PERSONAL Y SOCIAL

Este área se corresponde con el entrenamiento en habilidades y destrezas en relación a la autonomía personal y social, tendiendo a que éstas se conviertan en hábitos que se mantienen y no se olvidan, enriqueciéndose con la práctica. El tipo de destrezas y habilidades que se promueven se desarrollan generalmente en el entorno del

hogar y de la familia, lo que supone tener en cuenta criterios metodológicos conjuntos y unificados, muy determinados y definidos.

Entendemos como autonomía personal no solo la adquisición de ciertas habilidades y destrezas, sino la creación de hábitos que no requieran al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de supervisión ni de indicación tan siquiera para su correcta ejecución. Y por autonomía social idem que la personal pero fundamentalmente en el entorno y no en el hogar.

Objetivos

- Desarrollar habilidades y destrezas en relación al *aseo e higiene* personal tendiendo a la consolidación de éstas en hábitos.
- Desarrollar habilidades, destrezas y hábitos en el *vestido y calzado*.
- Desarrollar el concepto de “*imagen personal e individual*” como conjunción de todo lo anterior.
- Favorecer hábitos correctos en su *alimentación* a la hora de comer, al igual que habilidades y destrezas en cuanto a su *autoabastecimiento*.
- Desarrollar hábitos de independencia para contribuir de forma autónoma al *cuidado y mantenimiento de su hogar*.
- Desarrollar habilidades y destrezas de *desplazamiento en su entorno cercano*, creando el hábito en su desplazamiento autónomo.
- Conocer su *entorno cercano* en relación a los servicios que ofrece en cuanto al tiempo libre y de ocio, compras, transportes, fiestas, etc y potenciar la utilización de los mismos.
- Potenciar la adquisición de *habilidades sociales* de comunicación y relación con los demás, diferenciando personas, situaciones, etc.
- Desarrollar *estrategias de resolución* de conflictos ante imprevistos, situaciones problemáticas, etc.

Los objetivos personales y la evaluación cualitativa en relación a los mismos se desarrollan en los programas individualizados.

CONTENIDOS	ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL Y SOCIAL	
AUTOCUIDADO	DESENVOLVIMIENTO EN EL MEDIO	HABILIDADES SOCIALES
<p>ASEO E HIGIENE PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Independencia W.C. -Lavado de manos y cara. -Ducha, lavado de pelo, secado. -Cepillado de dientes. -Limpieza de nariz. -Peinado. -Cuidado menstrual. -Afeitado. -Cuidado de uñas. -Limpieza de gafas. -Maquillado y depilación <p>VESTIDO Y CALZADO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Independencia en quitarse y ponerse prendas. -Cuidado de la ropa personal. -Independencia al descalzarse y calzarse. -Cuidado del calzado. -Compra de su propia ropa. <p>IMAGEN PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferenciación de buena-mala imagen. -Gustos y preferencias. <p>ALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferenciación–discriminación de alimentos. -Independencia al comer. -Elección de menús adecuados. -Preparación de alimentos. 	<p>EN CASA, EN EL HOGAR</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habilidades de comunicación y relación con los miembros de la familia. -Comportamiento adecuado. -Entrenamiento en tareas domésticas. -Responsabilidades en el hogar. -Utilización de aparatos y herramientas. -Independencia en el hogar. <p>EN EL ENTORNO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comportamiento adecuado. -Uso de normas de cortesía. -Conocimiento de datos personales. -Conocimiento y cumplimiento de normas viales básicas. -Realización de desplazamientos necesarios para su vida diaria. -Conocimiento, localización y utilización de servicios de la calle y la comunidad. -Realización de recados y compras. -Utilización del transporte público urbano. -Utilización del teléfono público. -Petición de ayuda en el caso de necesitarlo. 	<p>HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de normas de cortesía. -Presentación propia y de otros. -Respeto a las normas de intercambio comunicativo. <p>RESPUESTAS SOCIALES ADECUADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Iniciación-mantenimiento de conversaciones. -Petición de necesidades. -Expresión de ideas, sentimientos,... -Respeto a las normas de convivencia. -Ponerse en el lugar de otro. -Apoyo y ayuda a otras personas. -Defensión de sus derechos. -Negociación de lo que le interesa. -Capacitación de resolución de problemas. <p>HABILIDADES DE AUTOCONTROL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pautas de relación correctas. -Estado emocional adaptado. -Aceptación de críticas. -Autoevaluación de sus respuestas. <p>AUTOESTIMA Y AUTODETERMINACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gustos y preferencias. -Limitaciones y posibilidades personales. -Mis derechos. -Mis deberes.

Metodología

Además de los criterios metodológicos ya comentados: adecuación de expectativas a la edad cronológica, individualización, aprendizaje por aproximación, aprendizaje “in situ”,... consideramos como fundamental en el desarrollo del área de autonomía personal y social el *acompañamiento dirigido*, que podemos definir de la siguiente manera:

- Método de enseñanza-aprendizaje, *no permanente*, de separación progresiva o de distanciamiento, para no crear dependencia.

- Donde hay presentes fundamentalmente *dos personas*: la persona objeto del programa o de aprender la habilidad en sí con un rol de *aprendiz* y el *acompañante* (familiar, monitor, educador, otros) con un rol de enseñante, que irá variando en su acompañamiento conforme se vayan quemando etapas.

Recordar también el criterio metodológico de *riesgo controlado*, ante situaciones y desarrollo de habilidades que pueden implicar peligro. El acompañante asume un cierto riesgo con el aprendiz situándose de forma que puede intervenir ante cualquier imprevisto, pero sin que sea visto o ejecute la acción del aprendiz. Solamente se asume un riesgo sin control cuando, sin límite de tiempo, el aprendiz ha demostrado con supervisión a distancia sin saberlo él, en múltiples ocasiones, su buen hacer en el desarrollo de la habilidad.

7. Niveles de desarrollo del Programa. Cuestiones para un análisis de calidad

El PRONEEP surge ante una necesidad real de actualizar y regularizar la situación de los alumnos con NEE asociadas a discapacidad psíquica en los IES. Desde sus primeros pasos se ha manifestado como un paso adelante. Por un lado, para acotar y plantear decididamente la necesidad de dar respuestas firmes a la educación de los alumnos con dichas limitaciones. Por otro lado, el programa pretende no abandonar las premisas de la integración y de la inclusión escolar, esto quiere decir que será necesario luchar un poco en la conservación de los logros actuales. Por último, el programa puede convertirse, adecuadamente apoyado, en un mecanismo privilegiado de asentamiento del movimiento a favor de la inclusión.

No obstante lo dicho, es bueno establecer y dejar lo más determinados posible los parámetros de lo que serían niveles adecuados de calidad. Creemos que esos niveles se deben de referir a tres conceptos: nivel de participación, implicación y recursos de los centros.

- Por lo que respecta al nivel de participación, la Resolución de 4 de Junio establece que el programa no es sólo cosa de profesorado de apoyo. Antes bien, se establece la posibilidad de participación abierta al profesorado en general, profesorado de apoyo a ámbitos y otros profesores en general de los centros. En el cuadro de más abajo se intenta esquemáticamente establecer un nivel posible de desarrollo en función de esa participación.

- Por lo que hace a la implicación, se establece de modo paralelo al de participación antes analizado. Tan sólo estaríamos ante un problema de matices.

- Por último el uso y pertenencia de recursos se establece como una cuestión muy relevante. Así como sea el nivel de recursos se va a inducir de inmediato un factor clave de calidad en el programa.

Nivel de desarrollo	Valoración y comentario	Participan	Implicación	Recursos
4	NIVEL ÓPTIMO	-Profesores de Pedagogía Terapéutica. -Profesores de Iniciación Profesional y otros servicios externos.	COLABORACIÓN TOTAL	AULAS ESPECIALIZADAS Y AULAS COMUNES RECURSOS COMPLEJOS
3	NIVEL ADECUADO	-Profesores de Pedagogía Terapéutica. -Profesores de aula: Programas de Iniciación Profesional.	TODOS LOS SERVICIOS AVANZAN Y COLABORAN	AULAS ESPECIALIZADAS RECURSOS SUFICIENTES
2	NIVEL BÁSICO	-Profesores de Pedagogía Terapéutica. -Profesores de aula.	INTERCOMUNICACIÓN Y SERVICIO MUTUO.	AULAS CON RECURSOS BÁSICOS 1 NIVEL BÁSICO
1	NIVEL BÁSICO	-Sólo profesores de Pedagogía Terapéutica.	AISLAMIENTO Y POCO APOYO	AULAS Y LUGARES POCO ESPECIALIZADOS

8. Modelos para un desarrollo curricular coherente

Como se ha comentado al principio de este capítulo III, creemos necesario, del mismo modo que se muestran después algunos ejemplos de IES y centros que han desarrollado experiencias concretas, mostrar propuestas de planteamientos curriculares importantes y decididas para lograr que los PRONEEP impulsen en uno de sus cometidos bien manifiestos como es el de la innovación y el desarrollo curricular permanente. En este apartado podemos observar por un lado un modelo curricular radical, centrado en la propuesta de elaboración de “unidades integradas de currículo” y por otro un planteamiento no menos radical, que pensamos tiene no pocas posibilidades en el marco del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación. Este modelo, que denominamos “de opción tecnológica”, cierra el capítulo III.

8.1. El desarrollo curricular propio. Perfiles. La integración curricular.

La respuesta a la diversidad desde la opción curricular integrada: un modelo basado en Unidades Didácticas Integradas (UDIs)

Dr. Er. Jesús Molina Saorín

Introducción

Durante los años en los que se ha desarrollado el trabajo que presentaré a continuación, he podido vivir, desde la libertad, el hecho diferencial. Pero si tuviera que sintetizar, si tuviese que seleccionar una conclusión o un sentimiento desprendido de mi andadura por este periodo de investigación, escogería una. Sin lugar a dudas, haberme enfrentado a un proceso de innovación en y desde la práctica, haber acometido un proceso de atención a la diversidad íntimamente ligado con un parecer ideológico fundamentado desde los supuestos de la integración curricular, el aprendizaje significativo y el constructivismo, han calado en mí, de tal manera, que han tallado mi carácter, mi propia esencia, hasta el punto de obligarme a transferir lo aprendido, lo sentido y vivido en mi propio escenario educativo, frente a mis propios alumnos y alumnas de la universidad. No ha sido una tarea fácil, ni sencilla, pero en los rostros de mis estudiantes, en sus palabras, siento el reflejo de mi esfuerzo. Estoy convencido de que todos los profesores/as y alumnos/as participantes en este proyecto estarán orgullosos de su resultado. Para ellos/as, alumnado y profesorado del I.E.S. Floridablanca de Murcia, queden mis palabras de gratitud y agradecimiento.

Con relación a la estructura formal de este documento, lo he dividido en siete pequeños apartados, a través de los cuales el lector tendrá la oportunidad de transitar desde mi consideración al respecto de las necesidades educativas del alumnado (haciendo hincapié en los principios educativos de la situación legislativa preceden-

te), hasta el conocimiento de nuestra propuesta de formación en torno al modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas. Seguramente, de su lectura se desprendan muchos interrogantes que encuentren su respuesta en los documentos que, sobre el particular, hemos publicado anteriormente, o bien en el que próximamente verá la luz y trata, precisamente, de explicar, con detalle, la experiencia que hoy se presenta.

Si nos acercamos a la literatura especializada (Illán y Pérez, 1999; Torres, 1994; Molina e Illán, 2000, 2001; Illán et al, 2000), encontraremos distintas investigaciones y resultados obtenidos por nuestro equipo de investigación, a través de una línea de trabajo y acción totalmente comprometida con y por la práctica. Durante los últimos años, hemos experimentado y consolidado un modelo de trabajo aplicable a diferentes contextos, que abarcan todas las etapas del sistema educativo obligatorio. Prueba de ello, han sido los diferentes documentos y tesis doctorales que, sobre esta temática, hemos sacado a la luz pública¹. Continuando con el trabajo que iniciásemos hace ahora tres años² (cuya lectura previa recomendamos), ofreceré, en estas líneas, algunas reflexiones sobre la situación educativa que se avecina. Para ello, intentaré poner de manifiesto, no sólo nuestro conocimiento del Programa sobre el cual versará este capítulo (PRONEEP), sino también nuestra propuesta de actuación y respuesta para la diversidad del alumnado, desde la base de una opción mucho más curricular, en detrimento de una propuesta que pudiera ser mucho más organizativa.

En este sentido, y como ya he expresado en el párrafo anterior, me permito recomendar al lector que, conjuntamente al análisis de estas letras, dirija su atención hacia el origen de nuestra propuesta, recogida, hasta el momento, en dos documentos marco³. De su lectura, se podrá comprobar que no se trata de una propuesta metodológica de corte teórico, basada en la filfa ideológica de quienes, adueñándose de un despacho lejano al mundo escolar, dedican sus energías a elucubrar sobre cuestiones fútiles, sin inquirir sobre la realidad educativa actual, sobre la realidad de un hecho educativo bidireccional, y produciendo un *pseudoconocimiento* totalmente vacío para los educadores. Por el contrario, es el testimonio vivo de experiencias llevadas a cabo en centros de Primaria y Secundaria de la Región de Murcia, a través de las cuales se pone de manifiesto que las Unidades Didácticas Integradas y, en definitiva, la integración curricular, se convierte en un potente proceso (por no decir *el proceso*) para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Tal vez sea el momento de reflexionar sobre nuestra práctica, sobre la presunta evolución del sistema educativo; tal vez sea la hora de reflexionar sobre el cambio social experimentado en el último siglo (tecnología, contexto, acceso a los recursos, información, medios de comunicación...) y de inquirir si existe alguna relación entre

este cambio y lo acaecido en el sistema educativo durante los últimos cien años: su inmovilidad.

Desde esta óptica, y a través de este capítulo, intentaré concentrar lo vivido a lo largo de varios años en contacto con algunos centros de la Región de Murcia en los que hemos llevado a cabo Unidades Didácticas Integradas, poniendo de manifiesto el proceso seguido y los resultados obtenidos, y adecuando esta propuesta a las características del PRONEEP. Consciente de ello, me gustaría ofrecer aquí un soporte metodológico y didáctico que pueda ser exportado y aplicado a dicho programa, desde la convicción de su utilidad y aplicabilidad en cualquier etapa, ciclo y curso del sistema educativo (obligatorio y postobligatorio).

Las necesidades educativas: ¿especiales?

En el ser humano, la diversidad es una cualidad que le otorga una condición especial. No obstante, cuando dicha cualidad es considerada socialmente como una desigualdad o como una categoría de valor, ésta puede convertirse en un elemento clave para la segregación. En ese contexto, la diversidad es el efecto de una combinación de factores económicos, sociales, étnicos, religiosos, culturales, geográficos... etc., que inciden directamente en las capacidades de la persona.

Si centramos la atención en el ámbito educativo, comprobaremos que la diferenciación que los alumnos/as experimentan en el sistema, a su paso por las diversas etapas, implica, en el plano pedagógico, articular los procedimientos más eficaces de intervención educativa, de acuerdo con esas circunstancias, motivaciones, intereses... etc.

En la configuración que ofrecía nuestro anterior sistema educativo, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), no sólo introdujo cambios de tipo estructural, sino también modificaciones encaminadas a conseguir una mejora sustancial de la calidad de la educación, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años.
- Modelo de enseñanza comprensiva, compatible con la atención a la diversidad.
- Concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, según el cual es imprescindible atender a la diversidad.
- Currículo abierto, flexible y adaptado a la diversidad del alumnado.
- Participación del profesorado en los procesos de cambio, asumiendo buena parte de las competencias que, en épocas pasadas, fueron responsabilidad de la administración.

Con este cambio, se hacía coincidir la edad de acceso al mercado laboral con el fin de la obligada permanencia en los centros escolares. Esta respuesta a la diversi-

dad, a la que hago referencia, se recoge en la LOGSE cuando se alude al concepto de *adaptabilidad del currículo*. A través de dicho concepto, se atiende a las características individuales del alumnado mediante el uso de diferentes medidas: Flexibilización en los agrupamientos del alumnado, establecimiento de planes de trabajo autónomo, refuerzo educativo, Programas de Garantía Social, organización de sistemas de trabajo cooperativo, Programas de Diversificación Curricular... etc.

Con la LOGSE, se introduce un cambio en la terminología relativa a la tradicional *educación especial*. La adopción del concepto *necesidades educativas especiales* expresa ese cambio de perspectiva, cuyas consecuencias e implicaciones han sido muy importantes, tanto en el terreno de la teoría, como en el de la práctica educativa.

No debemos olvidar que la LOGSE ha tenido poco más de una década de vida para demostrar sus fortalezas y debilidades. Si bien en los años noventa hablar de *necesidades educativas especiales* fue del todo necesario, para salir de la situación precaria y desoladora en la que se encontraban muchos alumnos/as, no dejaba de ser un parche en el sistema, y no la panacea. Se trataba de un remiendo porque legitimaba la existencia de categorías de especialidad dentro de la escuela y, en suma, dentro de la sociedad: *los alumnos/as especiales*. Sin embargo, gracias al esfuerzo de esos maestros y maestras que trabajaron por y para esos alumnos/as en ese contexto educativo, y por respeto a su labor profesional, hoy debería cobrar mayor sentido y significado la idea de la escuela diversa que, en esencia, es lo que se perseguía. Aceptar este hecho supondría para los maestros/as y educadores de todos los niveles educativos (infantil, primaria... universidad), volcar la mirada hacia otro punto: no hacia los términos sino hacia los conceptos; no hacia los productos sino hacia los procesos.

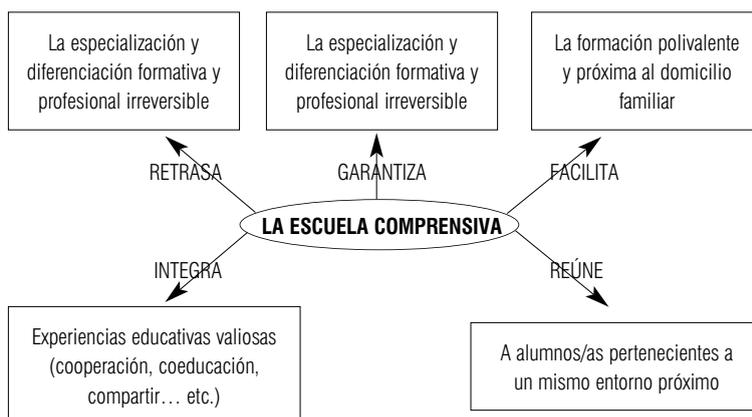
Llegados a este punto, considero necesario realizar una salvedad. El concepto de *necesidades educativas especiales* (recogido en la LOGSE) tiene para mí una orientación errónea, en la medida en que el calificativo *especial* legitima, como en el pasado, la existencia de una situación atípica o inusual que, precisamente, es la que pretendemos normalizar. Hace más de cien años, a todos esos alumnos/as que no alcanzaban un determinado aprendizaje a la edad concreta que, todavía hoy, se supone que lo han de adquirir, se les clasificaba siguiendo una escala de cociente intelectual, acuñándose términos como *imbécil, cretino, subnormal, idiota... etc.*, todos ellos descendientes de la psicología clínica. Después de treinta años de integración escolar, en los que hemos vivido y desarrollado el concepto de *heterogeneidad del alumnado*, pensar en *diversidad* supone asumir que, si todos somos normales, si todos los alumnos/as tienen necesidades educativas distintas (aunque algunas puedan ser comunes), por qué decimos entonces que algunas son especiales. Este término, como en el pa-

sado, denota únicamente un cambio de lenguaje, pero no de actitud hacia la diferencia; pone de manifiesto y legitima un hecho atroz: los alumnos/as que antaño eran considerados como *subnormales, imbéciles, cretinos... etc.*, y posteriormente pasaron a ser considerados como alumnos/as con *necesidades educativas especiales*, hoy en día hemos vuelto a cambiar el cartel, llegando incluso a denorminarles *alumnos/as diversos* o *alumnos/as de la diversidad*, cayendo así en una nueva fórmula de eufemismos terminológicos que, en definitiva, no hacen otra cosa sino enmascarar la esencia: que nuestra consideración de la diferencia tiene una valoración negativa, motivo por el cual somos incapaces de pensar en las diferencias como algo positivo, puesto que eso nos impediría continuar perpetuando una metodología de escuela, y de aula, en la cual todos los alumnos/as aprenden a un mismo ritmo, unos mismos contenidos y en un mismo espacio y tiempo..

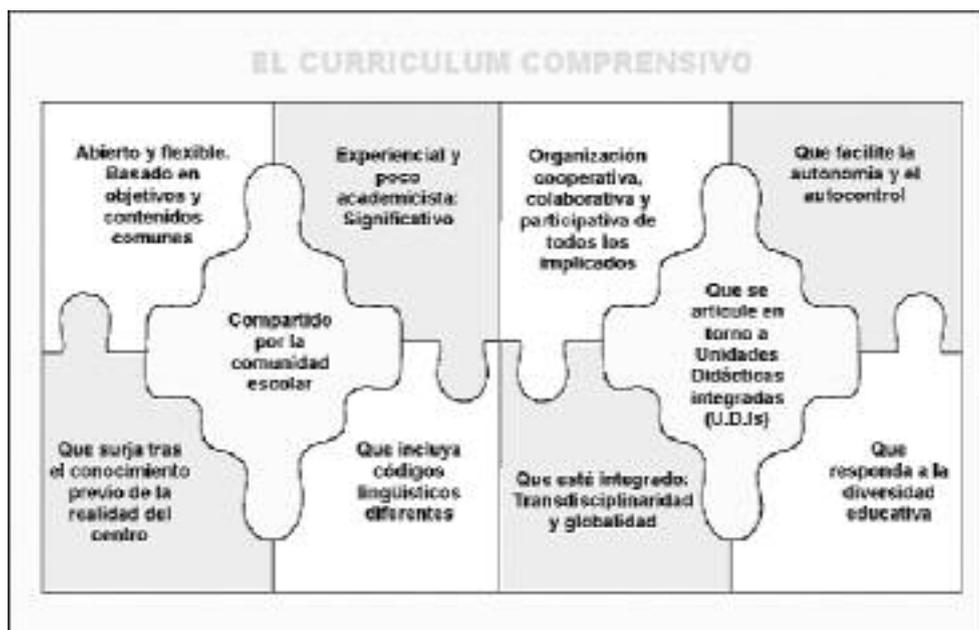
Hasta la fecha, las personas que han reflexionado sobre estas cuestiones, no han podido emitir una respuesta concluyente o irrefutable al respecto. Normalmente, legitimando lo que dice la ley y sin cuestionar la ética de la misma, se suele caer en el error de citar ejemplos como los siguientes: *un alumno/a con síndrome de Down; un alumno/a ciego, un alumno/a sordo, un alumno/a árabe...* Al hacerlo, consciente o inconscientemente, estamos legitimando que el problema radica en el propio alumno/a y que el maestro/a es infalible. No se nos ocurre pensar lo que sucedería si nosotros, como maestros/as, supiésemos lenguaje de signos, árabe o trabajar con la máquina Perkins. Incluso desde este discurso, y considerando a esos alumnos/as como *especiales*, se vuelve a caer en un segundo error: considerar que alguna de las necesidades que plantean puedan ser especiales. Quizás, si tuviésemos un alumno/a que vuela, su necesidad de volar podría ser considerada *especial*, puesto que no hay en el mundo ningún otro niño que sea capaz de hacerlo. Sin embargo, la connotación de esta necesidad es del todo positiva. La palabra *especial*, en este ejemplo, está descafeinada de desprecio, repulsa o rechazo. Sin embargo, sólo en nuestro país, son miles las personas con síndrome de Down, con dificultades de audición, inmigrantes... etc. Hasta tal punto esto es así, que existen organizaciones regionales, nacionales e internacionales en defensa de los intereses de estos colectivos que, infelizmente, no están incluidos en la sociedad desde la base escolar, para su adecuada inserción y el desarrollo equilibrado de un proceso de concienciación y normalización.

¿Qué ha sido del principio de comprensividad educativa?

Retomando esta situación de partida, el M.E.C. (1989) defiende la importancia de la comprensividad del sistema educativo sirviéndose, para ello, de los siguientes argumentos (M.1.):



Basándome en la propuesta de Jiménez y Vilà (1999), considero que un currículo comprensivo y atento a la diversidad debe integrar las siguientes características (E.2.):



En la Educación Secundaria Obligatoria, la comprensividad conlleva la integración de todos los alumnos/as de edades comprendidas entre los doce y dieciséis años. Al concluir esta etapa, se obtiene el primer título académico: el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, y a fin de evitar la desigualdad, impera el deseo social de que todos, independientemente de sus características y condiciones, puedan superar los objetivos propuestos y, de ese modo, lograr tan preciado título.

Sin lugar a dudas, concebir una educación común y de la que todos puedan salir victoriosos, no es un cambio baladí. Esta convicción, contraria a la pedagogía para élites característica del Bachillerato (Tirado, 1996)⁵, si bien no exige un cambio o jubilación anticipada de todo el profesorado de Educación Secundaria, sí requiere, al menos, un cambio en el espíritu profesional. Exige esa convicción democrática, tan sólo asumible cuando el discurso de la diversidad, descafeinado de hipocresía, modismo o imposición, se convierte en lábaro de identidad y en estilo de vida de quienes lo hondean.

Basta una mirada a un tablón de anuncios escolar para sentir un doble desaliento. Por una parte, nos estamos refiriendo al hecho meritocrático y cuasimercantilista en que se ha convertido el proceso de evaluación. Al igual que sucede en algunos países anglosajones, la calificación tradicional ha quedado reducida a un listado de nombres, números y notas expuestas al público a modo de ranking. Por otra parte, el verdadero sinsabor de conciencia surge ante la pasividad social frente a los continuos y elevados porcentajes de no superado, no apto, suspenso o insuficiente que reciben nuestros alumnos/as año tras año. ¿Problema de unos o incompetencia de otros?. Qué duda cabe, será necesario analizar al alumnado: ¿Qué está pasando con los alumnos/as?. Pero lo extravagante de la situación, es que todavía existen grupos docentes que defienden, a capa y espada y fuera de toda legalidad, concepciones educativas selectivas, enraizadas en otro momento social e histórico diferente al que nos toca vivir.

En síntesis, y como afirma Susana Barral (1998)⁶, la escuela comprensiva *pretende ofrecer una cultura común a la que tengan acceso todos los ciudadanos. El modelo de escuela comprensiva adoptado en la LOGSE ofrece un mismo currículo básico, unas mismas experiencias y oportunidades educativas y de aprendizaje para todos dentro de una misma institución escolar [...]* Lleva como consecuencia respetar las diferencias (p. 30). Desde esta línea de pensamiento, podemos decir que los elementos que caracterizan a la escuela comprensiva son los siguientes (E.3.):

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA ESCUELA COMPRENSIVA

- Rechazo a los filtros escolares y a la selección de los alumnos/as.
 - Ofrecer a todos el mismo currículo básico, abierto y flexible.
 - Retrasar al máximo la separación del alumnado en ramas de formación diferentes que puedan ser definitivas e irreversibles.
 - Potenciar los aprendizajes de tipo funcional, además de los propedéuticos, facilitando de este modo la incorporación a la vida activa.
 - Ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos/as, sin distinción de niveles sociales ni de referentes socioculturales, actuando como mecanismo crítico ante las desigualdades de origen social y económico.
 - Constituir una escuela para todos, más integradora que segregadora.
-

Soy consciente de las dificultades que ha tenido, y

¿Qué pasa cuando se llega a la E.S.O.?

Varios autores (Tirado, 1996; Molina e Illán, 1999), han apuntado algunas de las dificultades que conlleva, para los alumnos/as, la propia estructura y características de la Educación Secundaria Obligatoria. El funcionamiento y estructura de los institutos de secundaria, unido a la práctica educativa habitual de una buena parte de su profesorado, provoca nuevas necesidades educativas en los alumnos/as, las cuales no existían antes de su llegada al instituto.

Por una parte, la agrupación de contenidos en torno a grandes áreas, característica de la Educación Primaria, se disuelve al llegar a la Secundaria, adoptando una dimensión disciplinar y especializada, situación que dificulta la comprensión globalizada de los hechos, la generalización del conocimiento y la significatividad de los aprendizajes. Por otra parte, la estructura organizativa de un instituto, segmentada y compartimentada, supone un gran número de profesores/as diferentes que interactúan con muchos alumnos/as. Este hecho, no sólo comporta una gran diversidad de metodologías, normas de actuación, criterios de evaluación... etc., sino también una gran cantidad de materias y horarios que dificultan la adopción de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas, tanto para el proceso de aprendizaje, como para las necesidades de los estudiantes.

Sin lugar a dudas, la llegada de la integración escolar supuso un fuerte golpe para la cultura segregadora instaurada en el sistema educativo anterior a la LOGSE. Este hecho, si bien dio paso a una etapa más democrática, en la cual tuvieron cabida todos los alumnos/as, con independencia de su edad, sexo, somatotipo, cultura... etc., supuso para centros y profesorado, la necesidad de llevar a cabo cambios organiza-

tivos, a escala macro, a través de los cuales reconvertir estructuras, currículo, materiales, metodologías, programaciones... etc. Va a ser en este cambio ideológico, donde se gesta y asienta el concepto *diversidad*; un término difícil de acotar y operativizar puesto que está cargado de ideología (Sáez, 1997)⁷. Esa misma carga ideológica, le brinda su razón de ser y existir. La materialización de este principio ideológico, se lleva a cabo en el sistema educativo a consecuencia de un *esfuerzo, sistemático y gubernamental, realizado para mejorar el sistema educativo* (McLaughlin, 1975)⁸.

El nuevo sistema educativo que ha hecho su aparición en escena (LOCE), rescata el modelo deficitario que establece el origen de los problemas de los alumnos/as en sí mismos, motivo por el cual se les considera, explícita o implícitamente, *deficientes, específicos, inadaptados, problemáticos, especiales, acnees...* etc. Por esta razón, los esfuerzos se centran en ofrecer respuestas individualizadas a los alumnos/as que más problemas plantean, en lugar de argumentar las ventajas que comportaría, para toda la comunidad educativa, la adopción de un modelo comprensivo a través del cual sería posible crecer en una escuela para todos, en esa *escuela de la felicidad* que perseguimos, en la cual todos los alumnos/as, a través de diferentes actividades, puedan desarrollar al máximo sus capacidades y, al hacerlo, disfrutar el placer y la emoción por conocer.

En definitiva, una escuela en la que todos los alumnos/as sean tratados en y desde un currículum común y democrático. El empeño en la construcción de esta escuela, y mi deseo por obrar ese cambio, es la base sobre la que se asienta el *modelo* de trabajo que aquí presento. En este sentido, es necesario dirigir los esfuerzos hacia los verdaderos actores de dicho cambio: el profesorado. Si la educación está al servicio del orden político, y si pretende servir de crítica hacia éste, no habremos de conformarnos, únicamente, con acercar la propuesta hacia dichos actores. Será necesario considerarles como artífices del cambio y, si me permiten, como auténticos *libertadores* del orden ideológico establecido; es decir, como profesionales críticos cuya labor se proyecte mucho más allá del horizonte avistado por los *técnicos*, por los *burócratas*, quienes deslumbrados por su ablepsia, no pueden sino ejecutar el cambio que por otros ha sido diseñado.

Muchas son las sombras y numerosos los fantasmas que arrastra la nueva ley educativa en cuyo pie descansa el principio más importante del proceso educativo. Desconocerlo es un indicativo importante de la implantación de la nueva reforma. Conocerlo conlleva, necesariamente, a adentrarnos en un proceso de atribución de significados, a menudo connotativos; un proceso que almacena, con excesiva frecuencia, valores contrarios a la expresión denotativa de este principio y, por lo tanto, desarrollados al margen de la ley.

Sencillo resulta, sin lugar a dudas, pues hablo como maestro, programar unida-

des didácticas y sesiones orientadas a un grupo modelo, estableciendo univocidad en los criterios, en la metodología, en la organización... desde la defensa de la pretendida –*para algunos/as*– objetividad científica del hecho educativo, desde la cual se considera un doble planteamiento: por una parte, que todos los alumnos/as que finalizan el segundo curso de la ESO tienen que saber derivar (independientemente de que hayan aprendido la utilidad de ese conocimiento); por otra parte, que existen unos conocimientos que, obligatoriamente, el alumno/a tiene que aprender durante el segundo curso de la ESO⁹.

Sin embargo, abordar el planteamiento de una escuela democrática, nos remite –forzosamente– a tomar conciencia de que el proceso didáctico es un proceso dialéctico y, como tal, no puede ser considerado como algo objetivo, mensurable y acotado. No pretende sino todo lo contrario: ser un proceso entrópico, como la propia naturaleza humana, despojado de esterilidad y cargado de valores. El verdadero problema estará, no sólo en su conocimiento, sino en el uso que de ellos hagamos.

Precisamente por ello, a continuación intentaré ofrecer nuestra propuesta de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas.

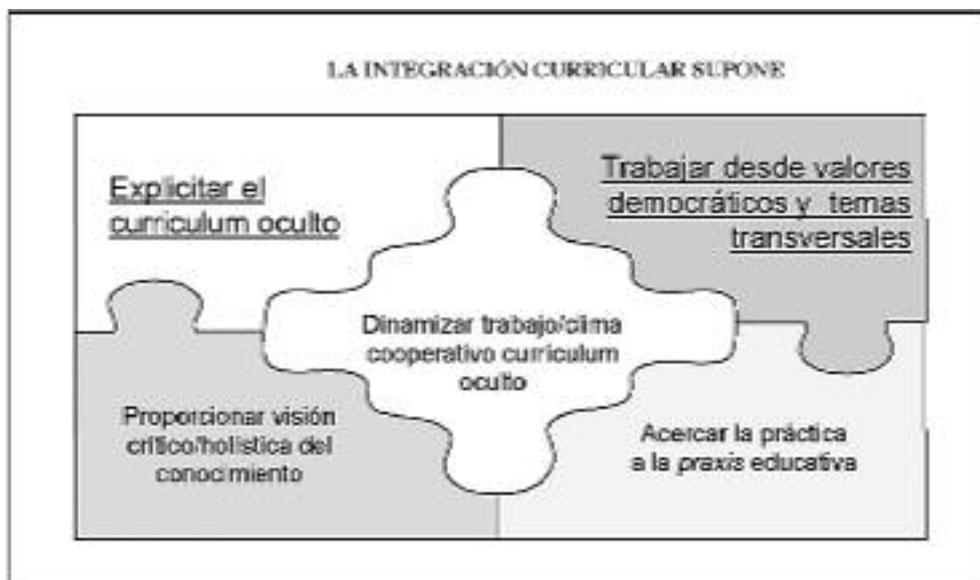
¿Qué es eso de la integración curricular?

Si analizamos la literatura especializada (Illán et al, 1999; Lasley et al, 1993¹⁰; Tyler, 1990¹¹), comprenderemos que la integración curricular constituye, por sí misma, una práctica educativa novedosa e innovadora. Se trata de un enfoque de organización del currículo, no sólo de diseño y desarrollo curricular, que se fundamenta y nutre en y desde una concepción holística del conocimiento, a través de la cual el aprendizaje constructivista y significativo se convierte en praxis educativa. Sin lugar a dudas, esta concepción se opone, frontalmente, al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, el cual se caracteriza por una organización del currículo articulada, fundamentalmente, a través de materias, áreas o disciplinas compartimentadas e inconexas (Lasley et al, 1993; Lewis, 1990¹²; Relan y Kimpston, 1991¹³).

La integración curricular pretende promover entre el profesorado su participación activa en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndoles recuperar las riendas del proceso didáctico, el cual ha estado, y continúa estando secuestrado por instancias ajenas a la institución escolar (Administración, legislación, editoriales... etc.). Desde este planteamiento, se concibe el currículo como un producto y no como un proceso, tal y como proclama el modelo curricular integrador que aquí propongo. Dicho modelo es concebido como un proceso de *cambio* curricular, en el sentido que define Parrilla (1992¹⁴): “... *cambio como una construcción curricular más inclusivo que como una adaptación*” (p. 156).

La adopción de esta modalidad de diseño curricular, tal y como vemos en el si-

guiente esquema (E.4.), supone abordar los objetivos curriculares desde una visión crítica, holística y creativa:



En distintas ocasiones, se han argumentado las ventajas que comporta la adopción de un currículo integrado (Torres, 1994¹⁵; Román y Díez, 1994¹⁶). En ellas, y de forma generalizada, se hace hincapié no sólo en la necesidad de liberar al profesorado del secuestro al que, por diversos motivos, está sometida su capacidad de trabajo grupal y colaborativo, sino también en rescatar la universalidad del conocimiento, el discurso gnoseológico que apuesta por disolver los límites o fronteras existentes entre las llamadas materias, disciplinas o áreas de conocimiento. Límites y fronteras que, por otra parte, han sido creados al igual que los *meridianos* y *paralelos* que acotan y dividen nuestro planeta, cuya funcionalidad radica –precisamente– en facilitar el acceso a un conocimiento que, por amplio y extenso, resultaría escurridizo y difícil de aprehender con rigor y profundidad.

Pero quizá, haber conservado y legitimado estos límites epistemológicos durante tantos años, a través de profesiones, materias y espacios profesionales, nos haya hecho creer en la autenticidad de tales límites, hasta el punto de atribuirles una familia profesional concreta. Y más aún, es posible que nuestra ablepsia nos haya hecho ser óbices para que los alumnos/as puedan llegar a desenmarañar esta estructura formal y concebir el conocimiento como un constructo global, formado por diferentes partes dinámicas interrelacionadas entre sí.

Horarios inflexibles, carencia de espacios y puntos de encuentro comunes entre

el profesorado, sobrecargas burocráticas, merma de la calidad académica, desconfianza en las prácticas pedagógicas que enarbolan la bandera de la innovación... etc., son los condicionantes que, con rabiosa actualidad, nos permiten demostrar que si somos capaces de poner en marcha un currículo integrado (articulado a través de unidades didácticas integradas -UDIs), habremos empuñado un arma devastadora que aproxime la realidad circundante a las aulas, capacitando a los estudiantes para realizar conexiones significativas entre el aula y el entorno próximo, entre lo que viven y lo que sienten, exiliando la reiterada frase: “maestro... esto que tengo que estudiar... ¿para qué me vale?”.

En palabras de Martín-Kniep, Feige y Soodak (1995)¹⁷, podemos decir que a través de la integración curricular, *los alumnos comprenderán las relaciones entre cuerpos de conocimiento aparentemente dispares y apreciarán mejor la creciente complejidad del mundo en el que viven* (p. 227). Siguiendo a Guarro et al (1999)¹⁸, podemos decir que la integración curricular *favorece el compromiso del alumnado con su realidad, incitándole a una participación más activa, responsable y crítica, permitiendo aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales*.

A la vista de estos argumentos, es fácil deducir que con esta propuesta de integración curricular persigo, no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza y el análisis crítico de la estructura de los centros, sino también garantizar una oferta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades del alumnado, a través del trabajo colegiado y cooperativo del profesorado. Persigo, por lo tanto, la asimilación activa y la funcionalidad de los aprendizajes, con el objetivo de lograr que los alumnos/as puedan realizar aprendizajes por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprehender dentro de una escuela democrática.

No obstante, no es mi deseo ocultar la existencia de dificultades teóricas y prácticas para llevar a cabo las unidades didácticas integradas (UDIs), sino todo lo contrario. Soy consciente de un hecho: emprender una innovación educativa de esta magnitud, supone adentrarnos en un *océano intranquilo, repleto de corrientes explícitas e implícitas que, a menudo, golpean la proa alterando nuestro rumbo*. Por este motivo, estoy convencido de lo ventajoso que supone conocer de antemano aquellos imponderables con los que, previsiblemente, nos podremos encontrar en esa *travesía*.

A este respecto, Gimeno (1993)¹⁹ considera que pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza, supondrá no sólo modificar el modelo de diseño y desarrollo curricular, sino cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber, legitimado por antonomasia, se produce. Este hecho llevará a discutir territorios profesionales y profesiones que dependen de esa estructura. Por tal motivo, cualquier perspectiva que contrarreste la especializa-

ción profesional dominante, no tendrá fácil entrada. Una vez que el lector conozca las experiencias que, en materia de integración curricular, hemos llevado a cabo en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria²⁰, podrá someter a juicio si éste ha sido el caso de la Unidad Didáctica Integrada.

Qué es necesario para llevar a cabo la propuesta del currículum integrado.

Para iniciar esta *aventura del saber*, sería conveniente contar con el apoyo de las instancias administrativas. Por otra parte, en cuanto al centro en cuestión, *bastaría* con que el profesorado adoptase un compromiso, crítico y riguroso, sobre esta modalidad curricular, desde el convencimiento de que su puesta en marcha contribuirá al adecuado proceso de atención a la diversidad del alumnado, siempre bajo los principios de esa escuela democrática y plural a la que ya he hecho referencia anteriormente. Adoptar este compromiso crítico no es una tarea sencilla. Para mí, se convierte en un posicionamiento ideológico no negociable, en una opción de vida, puesto que atender democráticamente a la diversidad es un planteamiento que no muere tras los límites geográficos del centro, sino que se manifiesta en todas las actuaciones del ser humano. La propuesta curricular que defiendo, pretende reconstruir la sociedad en un escenario más justo y equitativo, en el cual todos los ciudadanos/as tengan cabida en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y tratamiento.

En la actualidad, conseguir que un grupo de profesores/as de Primaria o Secundaria, especialistas en diversas áreas, sean capaces de coordinarse para compartir este planteamiento e integrar el currículo, es un reto complicado y plausible. A raíz de nuestras investigaciones, puedo afirmar que en gran parte del profesorado de enseñanza secundaria, pervive la esperanza por conservar el prestigio que tenían antes de 1990; alimentaron la esperanza porque un nuevo decreto-ley cambiase la LOGSE o la invalidase para siempre, como ha sido. Su mentalidad, más identificada con la del profesorado universitario, se dio de bruces contra una ley que amenazó su *status quo*:

“Muchos de los profesores de secundaria, que ven limitadas sus aspiraciones con la ESO, muestran explícitamente su preferencia por la docencia en la secundaria no obligatoria y se sienten ajenos a los cambios implícitos en esta reforma [se refiere a la LOGSE], de tal manera que más que favorecerse la educación comprensiva se está favoreciendo una rápida y progresiva diferenciación curricular [...]. Y todo ello mientras muchas estructuras permanecen inalteradas y mientras los mecanismos y recursos de ayuda y colaboración se activan siguiendo modelos anteriores” (Jiménez y Vilà, 1999: 256).

Para algunos autores (Torres, 1994, Ainscow, 1995²¹; López, 1997; Jiménez y Vilà, 1999), el trabajo colaborativo entre el profesorado contribuye al perfeccionamiento

profesional. Este perfeccionamiento, alienta la investigación crítico-reflexiva, el compromiso político y moral a favor de una educación liberadora:

“Si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica” (López, 1997: 256).

Por lo tanto, la introducción de cambios ideológicos, como es el caso del currículum integrado, supone la adopción de una nueva cultura profesional basada en la colaboración, la cual comporta una serie de modificaciones interesantes (Imbernón, 1994²²):

- *Cambios en la formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación, decidida por los intereses colectivos.*
- *Establecimiento de grupos de trabajo docentes.*
- *Canalización de protocolos habituales de colaboración educativa en el centro*
- *Mejora de los procesos de comunicación horizontal* (p. 97).

Para asumir la cultura de la integración curricular, es necesario formar al profesorado de modo que, a partir del análisis de los fundamentos y consecuencias de su propia actuación, puedan llegar a ser algo más que intelectuales éticos y críticos; puedan llegar a convertirse en educandos (Fullan, 1990²³) continuamente inmersos en un proceso de formación sobre su propia práctica. En este proceso colectivo, el centro educativo debe ser el motor de la formación, desde el momento en el que los profesores/as ya no son considerados como un cuerpo técnico que ejecuta prescripciones, sino como agentes curriculares activos que participan en su propio contexto de manera innovadora y formativa. Por ello, la formación en el centro parece haberse convertido en la alternativa más adecuada para alcanzar dicha formación. Siguiendo a Imbernón (1994: 103), podemos decir que existen una serie de condiciones favorables a la formación en el centro:

- *Condiciones de organización (horarios, tiempo, número de docentes...).*
- *Consenso del profesorado.*
- *Superar los problemas individuales de algunos profesores/as.*
- *Necesidad de instrumentos de evaluación y discusión para detectar necesidades colectivas de perfeccionamiento.*
- *Medidas de seguimiento durante y con posterioridad a la formación.*
- *Estructuras e instituciones de apoyo.*

En contrapartida, Walker (1985²⁴) destaca toda una serie de obstáculos al desarrollo de esta modalidad formativa, que resumo del siguiente modo:

- *La pericia del Equipo Directivo del centro.*
- *La voluntad para pasar a la acción.*

- *Los mecanismos de comunicación horizontal y vertical.*
- *La disponibilidad de tiempo.*
- *El proceso de toma de decisiones.*
- *El acceso a los medios, recursos e información.*
- *El acuerdo sobre lo que supone acometer un proceso de investigación.*
- *El conocimiento y la experiencia sobre la investigación en centros.*
- *El trabajo constante y prolongado.*
- *El recelo a perjudicar la imagen del centro.*

Junto a este planteamiento, Gimeno y Pérez (1992) destacan también tres grandes obstáculos que pueden dificultar la adopción de una modalidad curricular (procesual y formativa) como la que estoy proponiendo:

- *La existencia de una concepción burocrática de la escuela como un sistema vertical, centralizado y empresarial.*
- *La concepción política de los docentes como técnicos al servicio de proyectos no elaborados por ellos, incapaces para intervenir en la toma de decisiones y obligados a seguir y acatar las determinaciones impuestas, al igual que otros funcionarios.*
- *La concepción técnica y mecanicista de la enseñanza, entendida ésta como práctica articulada a través de destrezas que persiguen objetivos concretos.*

La voluntad por superar estos posibles obstáculos, inherentes al proceso formativo, debe obligar al Claustro de profesores/as a debatir y construir –en grupo- un protocolo de trabajo sobre el cual asentar toda la propuesta curricular integrada evitando, de este modo, el individualismo y favoreciendo el trabajo interprofesional. Dicho protocolo, desde la pretensión de construir una sociedad más justa e igualitaria que permita la emancipación y transformación social, abordará la *formación política del profesorado*, en el sentido de capacitarle para intervenir –directamente– en los asuntos públicos que provoquen el compromiso crítico del alumnado con la sociedad en la que viven. Como podemos imaginar, tal planteamiento niega la pretendida neutralidad ideológica de la actividad docente y formativa, considerando firmemente la necesidad de explicitar los supuestos ético-políticos subyacentes a la misma, con objeto de poder ser debatidos, criticados y consensuados. En este sentido, Stenhouse (1984)²⁵ afirma que mientras no exista un desarrollo profesional docente, no será posible hablar de desarrollo curricular, pues la concepción de investigador activo concede gran importancia a la formación. Del mismo modo, para formar al alumnado desde los valores democráticos de una escuela integradora y significativa, el profesorado no sólo deberá haberlos asumido previamente sino que, además, tendrá que utilizar una metodología que le permita enseñar desde dichos valores y no desde

otros. Como indica Zeichner (1993)²⁶, es necesario “...preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela” (p. 32).

Desde esta perspectiva integradora, la actividad del profesorado consistirá en orientar y regular la actividad del alumnado (situado en la base del proceso educativo) desde la concepción de un proyecto curricular que integra a profesionales y especialistas en distintos ámbitos del conocimiento. Por lo tanto, desde la propia experiencia, tal y como he indicado anteriormente, considero que este cambio hacia un currículum integrado y democrático alienta el desarrollo de una *enseñanza a la carta*, cuya puesta en marcha y desarrollo se ve favorecida a través de la construcción de un proyecto curricular integrado. Construir un proyecto curricular desde los planteamientos tradicionales, supone que profesionales ligados a campos científicos diferentes, han de tomar la iniciativa por consolidar espacios y tiempos académicos, a través de los cuales explicitar los diferentes componentes del proceso didáctico: objetivos perseguidos, metodología, criterios, características del alumnado, características de los espacios, materiales, recursos humanos, evaluación, familias... etc. Soy consciente de un hecho: convertir este proceso cotidiano en un proyecto curricular integrado supone un esfuerzo añadido al profesorado y, por lo tanto, debería suponer una concesión por parte de la Administración (tiempos, ajuste horario, reconocimiento, incentivos...). Y si afirmo esto es porque durante una década, nuestra experiencia en la construcción de un currículo integrado pone de manifiesto que para afrontar esta tarea conviene advertir cuestiones como las siguientes:

- Que un proyecto curricular integrado es un proceso que, como tal, requiere una amplia continuidad temporal. Es decir, mi propósito no es alentar el desarrollo de experiencias puntuales o aisladas, con escasa repercusión en el medio socio-educativo al que pertenecen sino que, por el contrario, será a lo largo de un proceso (uno o dos años académicos) cuando podamos recoger los frutos de un trabajo de esta envergadura.

- Que esta tarea implica que distintos profesionales de un centro han de encontrar espacios y tiempos comunes, a partir de los cuales intercambiar opiniones y experiencias, consensuar objetivos y explicitar todas las peculiaridades que caracterizan el proyecto que desean llevar a cabo.

- Esta modalidad organizativa supone que, una vez consolidado el grupo de trabajo, cada docente ha de estar abierto para prestar y recibir ayuda, aceptando visiones y maneras particulares de entender la acción educativa.

- También conviene recordar que el currículo integrado, como ya he indicado anteriormente, difumina esas fronteras tácitas existentes entre unas disciplinas y otras, facilitando la integración del conocimiento. Por este

motivo, el trabajo desde un tópico supone un fuerte cambio de mentalidad en el equipo docente, puesto que el interés por conservar la importancia que tradicionalmente habían tenido unas u otras materias, se subordina a un interés común, consolidado y legitimado en equipo: *la construcción y reconstrucción de la realidad social del alumnado a partir de un aprendizaje significativo y globalizado, el cual se adecua a las características y necesidades de dichos alumnos/as.*

El cambio organizativo que conlleva la integración curricular, concede un nuevo rol al profesorado. Es decir, asumir los principios de la integración curricular supone, de antemano, conseguir la participación activa del profesorado en la comunidad educativa. Para concluir este epígrafe, y con objeto de facilitar la comprensión de mi aportación al currículum integrado, anticiparé algunos aspectos de nuestro modelo de integración curricular, el cual expondré –con detalle- en el apartado siguiente. Al hablar de la Unidad Didáctica Integrada, me estaré refiriendo, en suma, una unidad didáctica transdisciplinar entre cuyas características destacan las siguientes (E.5.):

CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA

- Aborda un tópico o tema motivante para el alumnado.
- En el debate y selección del tópico intervienen profesorado y alumnado conjuntamente.
- Tiene una duración definida y establecida previamente (dos o tres semanas).
- Persigue objetivos generales y operativos.
- Aborda contenidos propios de la Programación General de todas las áreas implicadas.
- Implica a todos los profesores/as de un grupo-clase o, en su defecto, a un gran número de ellos/as.
- Atiende a la diversidad educativa desde el propio currículo, sin necesidad de adaptaciones ulteriores.
- Capacita al alumnado en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas.
- Permite a los alumnos/as participar en el proceso de toma de decisiones.
- El alumnado adopta un papel activo durante su proceso de aprendizaje, implicándose con la realidad que le rodea e interesa.
- Permite que alumnos/as con diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje... etc., puedan participar simultáneamente en un mismo proceso educativo, intercambiando y compartiendo valores democráticos.
- Permite abordar temáticas de alto interés para los alumnos/as y en las que el currículo ordinario no suele detenerse, debido a su marcado carácter interdisciplinar.
- Conlleva la adopción y respeto por una serie de valores democráticos previamente consensuados en grupo y aceptados socialmente.
- Comprueba la significatividad del aprendizaje escolar en un entorno real y vital para el alumnado, en el cual han de poner en práctica aquello que han aprendido en el interior del centro.
- Implica la transferencia del conocimiento aprendido más allá del perímetro del centro.
- Permite trabajar no sólo contenidos conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales.

- Concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico, no como un producto controlable.
 - Supone la colaboración e implicación conjunta entre profesorado, alumnado y familia.
 - Supone un elemento regulador de la actividad de los docentes.
 - Permite, con cierta facilidad, relacionar contenidos diferentes que de otro modo sería difícil vincular.
 - Rescata el proceso de aprendizaje natural, alejado de divisiones artificiosas entre ciencias y otras.
 - Implica a los alumnos/as en la construcción y reconstrucción activa de su propio proceso de aprendizaje y crecimiento.
-

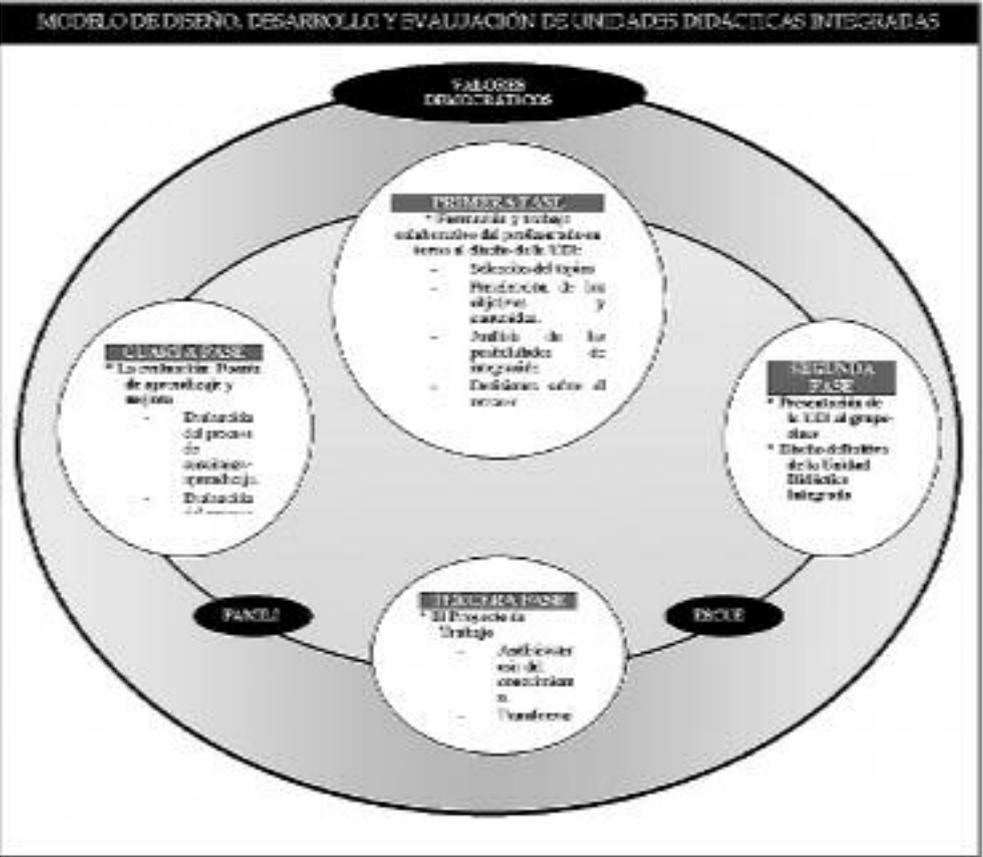
La formación en torno al modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas.

Dedicaré este apartado a la descripción de mi propuesta de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas (UDIs), la cual se asienta en una visión holística y dinámica del conocimiento. Espero que esta tarea contribuya a proporcionar un organizador previo capaz de guiar la lectura, comprensiva y crítica, de la ejemplificación de una Unidad Didáctica Integrada.

Una vez expuesto mi parecer sobre la situación educativa precedente y actual, plantearé la propuesta de diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas aplicadas en el seno del PRONEEP. Aunque ya he hecho referencia a que el PRONEEP es un programa que parte de la discapacidad del alumnado, y no de su capacidad; que agrupa homogéneamente a los alumnos/as en función de su bajo nivel de competencia, legitimando así la resurrección de las aulas de educación especial en los centros ordinarios; que se trata de un programa que existe porque no se da una respuesta a la diversidad de forma institucional, quisiera realizar aquí un breve comentario. Si bien considero que la respuesta que hemos de dar a la diversidad ha de partir del cambio de mentalidad de toda la comunidad educativa, respondiendo a través del currículo sin necesidad de adaptación alguna, en vista de lo que está sucediendo con la nueva ley, es necesario hacer un alto en el camino. Si al parecer van a existir aulas especiales para alumnos/as considerados especiales (en un sentido despectivo), las cuales se van a dotar de programas también especiales (como es el caso del PRONEEP), en lugar de distribuir a todos los alumnos/as por las aulas del centro atendiendo a una concepción amplia del término diversidad, algo tendremos que hacer los maestros/as. Si han secuestrado nuestra participación en el debate político de la nueva ley de calidad, dando como resultado la legitimación de programas como el PRONEEP, y aulas especiales en los centros, aunque considere del todo atroz este hecho, siento la obligación moral y profesional de ofrecer algún halo de luz y esperanza por y para esos alumnos/as que, sin querer ni saber, se van a ver fagocitados por el nuevo sistema. En este sentido, y tras haber experimentado el éxito de las

Unidades Didácticas Integradas en un programa muy parecido al PRONEEP (el Programa de Diversificación Curricular), quisiera ofrecer esta nueva concepción de maestro/a, escuela y alumno/a para que pueda ser utilizada en el seno del PRONEEP. Estoy convencido que si los maestros/as son capaces de utilizar esta propuesta metodológica, los beneficios en sus alumnos/as se harán patentes en pocas semanas.

Tal y como aparece recogido en el esquema (E.6.), este modelo se desarrolla a lo largo de cuatro fases. Cada una de ellas, si bien tiene entidad por si misma, apoya y da sentido a la siguiente permitiendo su adecuación, no sólo durante el desarrollo de una determinada UDI, sino a la hora de incluirla en un Proyecto Curricular que debe aspirar a hacer realidad su carácter flexible y abierto.



A la vista de esta imagen (E.6.), nos situamos ante una opción curricular que no opera en el vacío sino que, por el contrario, incorpora en su fase de diseño, desarrollo y evaluación, tanto el ámbito de la familia como los valores democráticos.

Una primera fase, transcurre desde la selección del tópico (centro de interés) has-

ta la presentación de la unidad didáctica integrada al grupo-clase. Cuando un grupo de profesores decide ponerse a trabajar bajo los supuestos de la Integración Curricular, se sitúan ante una manera de diseñar el currículum que va más allá del simple manejo de una serie de materiales didácticos (Decreto del Currículum, Proyecto Curricular de Centro... etc.). Esta opción exige una mirada atenta, no sólo al tipo de conocimientos que han de trabajarse, sino a la cultura y sistema de valores que configuran el ámbito familiar y escolar en un espacio y tiempo determinado.

Desde esta perspectiva, la selección del tópico representa algo más que la simple elección de un tema en torno al cual habrán de confluír los distintos ámbitos del conocimiento disciplinar. Significa, ante todo, una ocasión para dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos/as, no desde lo que se supone que deben saber, sino desde lo que realmente saben y desean saber de un tema determinado. Este momento será aprovechado para pulsar los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tópico. En definitiva, se trata de saber qué conocimientos previos tienen nuestros alumnos/as sobre un determinado tema. Por tanto, la selección del tópico es una tarea que compromete a profesores/as y alumnos/as ante una determinada propuesta de conocimiento, la cual ha de poder ser dialogada con objeto de recoger opiniones, demandas concretas y llegar a acuerdos.

Una vez identificado el tópico, entramos en un momento clave en el que los profesores/as inician el diseño de la Unidad Didáctica Integrada. Ahora, la tarea se focaliza en la preselección de los objetivos y contenidos en torno a los cuales se organizará el tópico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un proceso dinámico y sometido a continua revisión y análisis, de ahí que hablemos de preselección de objetivos y contenidos. Clarificar y definir los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en marcha de la UDI implica, no solo hallar la necesaria correspondencia con los objetivos generales de la etapa y nivel educativo en el que vaya a desarrollarse, sino estar dispuestos a considerar que éstos pueden sufrir cambios y transformaciones en el transcurso del proceso de planificación, e incluso, llegar a adaptarse durante la puesta en marcha de la unidad.

Cambios y transformaciones que vendrán determinados, tanto por las actividades que se proponen para desarrollar esos contenidos, como por el contexto y situación particular del grupo-clase en el que vaya a llevarse a cabo. Si bien esto es así, no sería deseable que esta capacidad que debemos sentir los educadores a la hora de recrear los objetivos, se entendiera como una situación permanente de cambio. Por el contrario, lo que hemos tratado de poner de manifiesto es que esa posibilidad existe y que debemos aprender a controlarla.

La preselección de los contenidos y el análisis de sus posibilidades de integración se constituye, quizá, en una de las tareas más intensas del proceso de planifica-

ción. Es aquí, donde el trabajo colaborativo del profesorado, en el uso y manejo del currículum, encuentra su máxima expresión, desde el momento en que, una vez efectuada la preselección de los contenidos, se da un paso más que marca la diferencia entre una unidad didáctica y una unidad didáctica integrada: *el análisis de las posibilidades de integración*. De tal forma que, al finalizar dicho análisis, se pueda disponer del listado de los contenidos propios de la UDI, cuya formulación sea capaz de expresar el tratamiento integrado del conocimiento. En definitiva, el enunciado de un determinado contenido integrado debe reflejar la interconexión entre aquellas áreas-disciplinas que habrán de desarrollarse a través de toda una serie de actividades, las cuales se interrelacionan, a su vez, con un determinado núcleo de contenido integrado. Tras realizar esta tarea, dispondremos de los contenidos propios de la unidad didáctica integrada, los cuales proceden de los contenidos propios de cada área. Sin embargo, a partir del momento en el que los hemos integrado, cada maestro/a sabe que con su tarea diaria ha de contribuir a desarrollar unos contenidos que son más amplios que los que podría alcanzar desde su área: los contenidos integrados de la unidad, a cuya consecución contribuirán todos los maestros/as implicados, siempre desde cada una de las respectivas áreas de las que son especialistas.

De lo dicho hasta ahora, se desprende -de forma natural- que la preselección de los contenidos, al igual que la de los objetivos, no es un proceso lineal y aséptico (basado únicamente en los documentos oficiales) sino que es permeable a toda una serie de influencias, que no sólo proceden del contexto escolar-familiar-cultural en un momento dado, sino del mundo vivencial que configura la experiencia de los docentes. Esta disponibilidad al cambio, marca una gran diferenciación con el modo tradicional de diseñar el currículum, donde siempre ha sido mayor el control que se ejerce sobre la procedencia del conocimiento. Apertura y permeabilidad que también hace acto de presencia en el interior de la unidad didáctica integrada. Cuando se preselecciona un determinado contenido, no sólo se tiene en cuenta el tópico y los objetivos a los que responde, sino que se deja espacio para la consideración de todas aquellas aportaciones que puedan enriquecer el aprendizaje. Así, se abre una vía de doble dirección en la que el contenido seleccionado tratará de materializarse en una determinada actividad, tratando de encontrar la necesaria significatividad a la hora de ponerse en relación con otras actividades. Es el momento, además, de tomar decisiones sobre el proceso metodológico y sobre qué grandes principios va a apoyarse la evaluación, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del proceso de mejora en el que estamos inmersos.

Encontrar una estrategia capaz de reflejar todo este proceso y, al tiempo, constituirse en un recurso capaz de guiar el trabajo didáctico, no resulta una tarea fácil. Mi experiencia en la continua inspección de las UDIs elaboradas, me lleva a consi-

derar y a seguir proponiendo el empleo de mapas conceptuales. Mapas que se van construyendo a medida que emergen las aportaciones y reflexiones del grupo de profesores/as. Cada mapa, recoge los distintos contenidos a trabajar en el transcurso de la unidad. Los contenidos, aparecen organizados en torno a lo que hemos denominado como núcleos de contenido integrado. Cada núcleo agrupa, a su vez, toda una serie de actividades integradas:

La validez de esta propuesta radica en que la construcción y puesta en marcha de unidades didácticas integradas no puede ni debe quedarse, única y exclusivamente, en seleccionar contenidos, en integrar distintas áreas, en secuenciar y priorizar, etc.; sino que, por el contrario, ha de potenciar que el alumno/a vivencie esa integración del conocimiento al igual que sus profesores/as en las sesiones de planificación. Con ello queremos enfatizar que no basta con decir a los alumnos/as que tal núcleo de contenidos integra a tal o cual asignatura, sino que hay que proporcionarle una propuesta de trabajo que les haga ir descubriendo y construyendo esa integración” (Illán y Pérez. 1999: 65).

Diseñada la UDI, nos situamos en la *segunda fase* del proceso general. Ésta se inicia cuando el grupo de profesores/as efectúa la presentación de lo diseñado a su clase. Esta presentación encierra una triple finalidad. Por una parte, se pretende que los alumnos/as obtengan una visión global del trabajo que se va a desarrollar, y lo que implica esta propuesta desde los supuestos de la integración curricular. Para ello, utilizamos los mapas de conceptos elaborados, los cuales se constituyen en el eje central de la presentación que vendrá acompañada de la presencia de todo el profesorado implicado en el diseño y desarrollo de la unidad.

Por otra parte, se incluyen en esta presentación una serie de contenidos de la UDI, los cuales deben poseer un marcado carácter motivacional. Se trata de que los alumnos/as, a través de una serie de actividades, obtengan la necesaria motivación para iniciar, con interés y emoción, la unidad. Por último, esta presentación (a la cual se dedica no más de dos jornadas escolares) se constituye en el espacio idóneo para redefinir lo diseñado a fin de adaptarlo al grupo-clase. Conviene efectuar grabaciones en vídeo y tomar notas de campo sobre distintos aspectos de la presentación, que previamente habrán sido identificados como prioritarios.

La información que hayamos recopilado durante la presentación de la UDI a nuestros alumnos/as, se constituye en el material con relación al cual habremos de ponernos a trabajar. Se abre un espacio de trabajo intenso entre el grupo de profesores. Es el momento de los ajustes entre lo diseñado y lo que el grupo sabe, debe y desea saber sobre el tópico; es el momento de diseñar nuevos materiales, o bien, de adaptar los ya elaborados; de tomar decisiones sobre la composición de los grupos de tra-

bajo y un largo etcétera. El resultado final de esta tarea, es el diseño definitivo de la Unidad Didáctica Integrada, que se desarrollará en torno a un Proyecto de Trabajo.

La tercera fase, se centra en la puesta en marcha de la unidad. Ésta puede durar entre un mínimo de dos semanas y un máximo de seis, a fin de evitar la sobrecarga en el alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza alrededor de un proyecto de trabajo que discurre en torno a dos momentos diferentes, no solo por el tiempo dedicado a cada uno de ellos, sino por los objetivos y tipos de tareas que tienen lugar. Así, el periodo dedicado al análisis y síntesis del conocimiento ocupa casi la totalidad del tiempo dedicado a la UDI. En él, los alumnos/as manejan el conocimiento que aparece integrado en una serie de núcleos de contenido y operan dentro de las distintas actividades propuestas. Obtienen información de distintas fuentes (documentación de clase, biblioteca del centro y del barrio, familia, entorno... etc.) y la elaboran dentro de una propuesta metodológica en la que cada contenido aprendido apoya la adquisición del siguiente, haciéndose materialmente visible la construcción del aprendizaje.

Este proceso, culmina con un espacio dedicado a la transferencia del conocimiento (entre una y dos jornadas escolares). Transferencia entendida no, única y exclusivamente, como fase terminal y con entidad propia, sino como una capacidad que profesorado y alumnado han de desarrollar a medida que transitan desde la planificación a la acción educativa. Tal y como señalamos en un documento anterior²⁷, la transferencia del conocimiento es:

“Algo consustancial a la construcción de unidades didácticas integradas, desde el momento en que uno de los rasgos fundamentales que la caracteriza es su capacidad para transferir el conocimiento. Nótese que la propia integración curricular implica que los contenidos de cada una de las parcelas del conocimiento se interrelacionen de manera natural, entre sí y en su totalidad. Por tanto, la transferencia esta presente no sólo en el trabajo a desarrollar con los alumnos sino desde el momento en que los profesores inician la tarea de planificar la UDI. Además, la transferencia del conocimiento supone no solo poder contar con la necesaria movilidad y adecuación de los contenidos, entre e inter-áreas de conocimiento, sino también entender que la transferencia debe capacitar al alumno/a para utilizar lo aprendido en contextos diferentes y distintos al educativo. Por último, la transferencia supone, además, funcionalidad, desde el momento en que si ambos conceptos ofrecen unidad, estaremos en el camino de conseguir que los alumnos/as comprendan y experimenten que el conocimiento, no sólo se relaciona entre sí, sino que es útil y valioso para solucionar problemas de la vida cotidiana, ajustar mejor sus expectativas, etc. En definitiva, para com-

prender y situarse mejor en el contexto socio-cultural en el que les ha tocado vivir” (p. 87-91).

La evaluación, se constituye en la *última fase* de nuestro modelo procesual de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas. Evaluación entendida, no como un trámite burocrático y de obligado cumplimiento, sino como una ocasión para que profesorado y alumnado compartan a la hora de analizar y reflexionar en torno al proceso de innovación que han desarrollado.

Se trata, por tanto, de crear las condiciones necesarias para que el plan de evaluación se constituya en un espacio de formación, al igual que lo fue el diseño de la UDI, a través del cual puedan llegar a identificarse aquellos elementos y cuestiones que precisan ser modificadas, con la finalidad de mejorar el proceso llevado a cabo y poder así incluir la UDI en el Proyecto Curricular de Centro. No situamos, pues, ante una propuesta de evaluación que se va construyendo por todos los implicados, los cuales negocian y deciden qué evaluar, cómo y bajo qué condiciones.

El hecho de contemplar una cuarta fase, donde la evaluación ocupa el último escalón de nuestro modelo, no significa que ésta no ha de ser contemplada en el transcurso de las tres fases precedentes. Así, cuando un grupo de profesores/as inicia el diseño de la UDI, no sólo toma decisiones respecto a qué objetivos responde el tópico, qué contenidos y qué actividades, sino que toman decisiones sobre el modo en que va a ser evaluado, tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el propio desarrollo de la UDI en su conjunto. En definitiva, las decisiones y acciones sobre evaluación han de impregnar todo el diseño y desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, aunque decidamos dedicar un espacio a la misma, el cual podríamos calificar como la metaevaluación (evaluar la evaluación).

Dicho esto, abordaré en primer lugar, bajo qué grandes presupuestos se sitúa este modelo a la hora de plantearnos la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en segundo lugar, qué estrategias pueden resultar útiles a la hora de trazar un Plan de evaluación del proceso de mejora llevado a cabo con motivo del diseño y puesta en marcha de la UDI. En ambos casos, basaré mi exposición en los materiales que, sobre el particular, ha ido generando el Proyecto Atlántida, del cual formamos parte.

Nótese, que se trata de dos procesos diferentes que se llevan a cabo en momentos también diferentes pero que, dado el carácter dinámico y holístico de nuestro modelo, han de ir construyéndose y reconstruyéndose, en constante interacción del uno con el otro. En definitiva, no es posible desligar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la evaluación del proceso de mejora. Hacerlo, nos haría entrar en fuertes contradicciones, desde el momento en que lo que el alumno/a hace, aprende y siente, no puede ser desligado de la propuesta metodológica, de los materiales,

de los espacios, del clima relacional que el diseño de la UDI propone, del ambiente de aprendizaje en el que tiene lugar la adquisición del conocimiento, ni tampoco del propio plan de acción que el grupo de profesores/as ha desarrollado.

Por lo que respecta a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, decir que nos situamos ante una opción en la que la evaluación no es algo finalista, ni tampoco un instrumento de control, sino que ésta, al igual que el resto de los elementos del currículum, ha de formar parte esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje. Lograr una adecuada integración de la evaluación en el desarrollo del currículum, teniendo siempre como referencia el modelo de diseño en el que nos situamos y los supuestos que guían una educación democrática, implica tomar en consideración los siguientes principios básicos (Guarro et al, 1999):

- *La evaluación debe perseguir la mejora, no en el control.*
- *La evaluación debe prestar mayor atención al proceso que al producto.*
- *La evaluación debe ser lo más integrada posible.*
- *La evaluación debe recoger las características y situaciones individuales, grupales, institucionales y socioculturales.*
- *La evaluación debe favorecer y garantizar la participación de todos los implicados.*

Si efectuamos un recorrido por las tres primeras fases de nuestro modelo, veremos cómo cada uno de estos principios se desprenden de forma natural. Así, el trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la UDI (Fase I), crea las condiciones y oportunidades necesarias para que se lleve a cabo una construcción compartida, no sólo para llegar a acuerdos sobre lo que el alumno/a debe aprender (contenidos integrados), sino para identificar y consensuar los criterios valorativos de ese aprendizaje. En definitiva, el profesorado, al poseer una visión global (no atomizada –por áreas–) del proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar, a través del *Proyecto de Trabajo* (Fase III) consigue llegar a acuerdos sobre los criterios generales de evaluación y sobre la medida en que cada disciplina puede contribuir a la construcción de una evaluación integral.

Por otra parte, la consideración de la diversidad como un valor positivo, en su sentido amplio y no restringido (que identificaría diversidad con discapacidad, dificultad, diferencia... etc.), está presente a lo largo de todo el proceso en torno al cual se desarrolla este modelo. Cuando negociamos con nuestros alumnos/as el tópico elegido, ya contemplamos, no sólo aquello que el grupo-clase sabe respecto a un tópico determinado, sino que identificamos la posición individual de cada niño-a ante el tema propuesto. En consonancia con este planteamiento, la selección de los contenidos y el diseño de las distintas actividades integradas incorporan, tanto lo que ha de aprenderse como los diferentes ritmos de aprendizaje y recursos a utilizar. Así, la iden-

tificación de esos criterios generales de evaluación llevaría consigo su adaptación, no sólo a las características individuales, sino a las grupales y contextuales. Tal y como apunta Guarro (1999), la utilización de criterios comunes para la evaluación, además de ejercer un control externo sobre el currículum, nos obliga a homogeneizar la organización del proceso didáctico, hecho que, sin ser real (ni deseable), puede provocar situaciones injustas sobre un alumnado que carece de legitimidad alguna para intervenir.

Por último, y en consonancia con los argumentos expuestos hasta el momento, la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje ha de ser consecuencia de un proceso de construcción conjunta y de un clima de confianza entre profesorado y alumnado. Esto no significa la promoción de la cultura del *laissez-fair*, sino que hace referencia a la construcción y reconstrucción del conocimiento, desde la participación activa en el establecimiento de las reglas de juego, así como en la asunción de las responsabilidades y su adecuado cumplimiento.

Indudablemente, la participación del alumnado en su evaluación significa un mayor compromiso e implicación, una mayor capacidad de autocritica y autorreflexión y una mejor comprensión de lo que aprenden y cómo lo aprenden. Esto es lo que buscamos al presentar la Unidad Didáctica integrada al grupo-clase durante el transcurso de nuestra segunda fase, en la cual efectuamos una presentación del diseño de la unidad; a partir de ese momento, realizaremos las modificaciones y ajustes necesarios. Finalmente, y formando parte de la descripción de la cuarta fase de este modelo procesual de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas, abordaré en este apartado aquellos aspectos que tienen que ver con la evaluación del proceso de mejora.

En el transcurso de las tres fases anteriores, he puesto de manifiesto que el trabajo del profesorado en torno al diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas se constituye en el motivo a partir del cual un grupo de profesores/as decide iniciar un proceso de mejora. Es decir, desde este modelo, entiendo que cualquier iniciativa debe enmarcarse dentro de un plan de acción, el cual debe poder ser evaluado, a fin de analizar el camino efectuado y poder así encontrar aquellos indicadores que contribuyan a la solución de las dificultades identificadas. En definitiva, si se pretende que el trabajo del profesorado trascienda más allá de los límites impuestos por la puesta en marcha de una determinada innovación, ésta ha de poder ser documentada y constituirse, al tiempo, en un material valioso para la reflexión dentro de un espacio eminentemente formativo.

Desde esta perspectiva, junto a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, habremos de identificar qué elementos del proceso deben ser sometidos a evaluación, en qué momento del proceso y a través de qué procedimientos. Este tipo de

decisiones, que se van perfilando en la primera fase, encuentran su desarrollo en el transcurso de todo el proceso. Se trata de un tipo de decisiones no generalizables a otros contextos y situaciones, dado que deben encontrar significatividad en el marco en que se desarrolla una determinada propuesta de innovación y cambio.

Por último, decir que de los tres tipos de evaluación característicos de los procesos de cambio y de mejora: evaluación de la mejora, evaluación para la mejora y evaluación como mejora, descritos en los documentos del Proyecto Atlántida (Guarro et al, 1999), me decanto por la comprensión de la evaluación entendida como mejora. Así, la evaluación como mejora significaría que ésta pasa a formar parte de la cultura del centro y es entendida como una tarea que potencia el cambio de la escuela por parte de sus integrantes, como una forma de ejercer el autocontrol de lo que se está haciendo. En definitiva, cuando un grupo de profesores/as se sitúa bajo los supuestos de este tipo de evaluación, inicia un proceso de aprendizaje a través del cual se dota de las estrategias necesarias para poder llevar a cabo la autoevaluación, con el fin de poder disponer de los argumentos necesarios que expliquen y justifiquen su actuación ante su propia comunidad y ante cualquier evaluación externa a la que puedan ser sometidos. En suma, supone la asunción de la evaluación como un *proceso* positivo y útil para el funcionamiento democrático y eficaz del centro, desterrando las concepciones trasnochadas que entienden la evaluación como una acción puntual, amenazadora y burocrática.

Sin lugar a dudas, el panorama educativo que he definido es extensible a esta realidad social que nos toca vivir. Por lo tanto, el lector perspicaz habrá podido comprender que este trabajo no sólo se limita a describir, sino a ofrecer una respuesta educativa eficaz y eficiente para atender a la diversidad del alumnado a través de un currículo común: la Unidad Didáctica Integrada. De ser de su interés, estoy convencido de que tratarán de seguir este rastro a través de las publicaciones de nuestro equipo de investigación.

PROYECTO PRONEEP. Una experiencia de aplicación de las U.D.I.
CENTRO MONTE-AZAHAR
Las Torres de Cotillas

El Centro Monte-Azahar, de Las Torres de Cotillas, dentro de su trayectoria pedagógica, ha acumulado experiencia en el diseño y realización de UDIs, como queda reflejados en la publicación “ La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural “ (Nuria Illán Romeu y Fulgencio Pérez Serra. Coord.). Ediciones Aljibe 1.999. En ella

se incluyen, además de la justificación teórica de este modelo de organización curricular, una ejemplificación pormenorizada, puesta en práctica y evaluación de la UDI, denominada “ Más allá de la E.S.O. “

Este ejemplo se inserta dentro de un conjunto de UDIs que tienen como objetivo fundamental atender a las diferencias de capacidades, motivación, intereses, que por definición caracterizan a los alumnos de la Enseñanza Obligatoria. Este trabajo puede ser desarrollado tanto con el grupo clase, como en los diferentes grupos de Diversificación Curricular y en los grupos de apoyo, dado que permite adaptar los ritmos de aprendizaje diversos y favorece la participación activa de los alumnos, independientemente de sus capacidades. Queremos destacar que uno de los resultados más significativos de este diseño curricular se sitúa en la mejora de la motivación, implicación y conductas sociales, de algunos alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje.

Aspectos curriculares

La planificación de las UDIs, se constituye en una tarea colectiva que por propia naturaleza requiere un método de trabajo que es el que pasamos a exponer a través de una ejemplificación:

1. *Selección del TÓPICO.* Entendemos por tópico aquella parcela de la realidad en la que confluyen distintos ámbitos del conocimiento disciplinar. Por tanto coincidiría con su sentido etimológico que le confiere un carácter de punto de encuentro o lugar común, que facilita la convergencia del conocimiento fragmentado y especializado de las áreas curriculares. Para su elección habría que considerar aspectos como: el nivel de competencia de los alumnos, sus motivaciones e intereses, los departamentos implicados en el proceso... A modo de ejemplo proponemos LA DIETA MEDITERRÁNEA, tema que permitirá agrupar contenidos de las áreas instrumentales lengua y matemáticas, a partir de conceptos de las ciencias sociales , ciencias naturales, educación física y educación plástica y visual.

2. *Selección de los objetivos.* Consiste en establecer un primer listado en función de las posibilidades que ofrece el tópico, las áreas curriculares implicadas y la competencia curricular de los alumnos y en este caso concreto el PROYECTO PRONE-EP, se deben priorizar objetivos que potencien la autonomía personal de los alumnos así como su incorporación de los alumnos a la vida laboral y social en las mejores condiciones que le sean posibles

3. *Selección de los contenidos y su integración.* Para la realización de esta tarea entendemos que es necesario seguir un esquema de trabajo estructurado en cinco momentos consecutivos:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.

- Selección de contenidos de cada área implicada, teniendo en cuenta la pertinencia en función del tópico y la lógica interna de la disciplina.
- Posibilidades de integración de los contenidos seleccionados, a través de un proceso de negociación y depuración que debe llegar a construir los contenidos propios de la unidad didáctica.
- Configuración de núcleos de contenidos integrados. Son ejes vertebradores de la U.D.I que facilitan la integración de áreas, la construcción de actividades y la puesta en marcha de la U.D.I..
- Criterios e instrumentos de evaluación.

EJEMPLIFICACIÓN DE CONTENIDOS U.D.I. " LA DIETA MEDITERRÁNEA"

FASE DE PRESENTACIÓN:

1. El objetivo es dar a conocer los contenidos de la U.D.I., así como la metodología de trabajo que se va a seguir.

Los objetivos que sometemos a la consideración del grupo en este ejemplo podrían ser los siguientes:

- Conocer la importancia de la dieta para mejorar el bienestar físico, teniendo en cuenta los alimentos que se consideran fundamentales para una dieta equilibrada.
- Manipular y manejar el euro para lograr una adecuada inserción social.
- Emitir mensajes orales y escritos en relación con el tópico propuesto que respondan a situaciones de comunicación que se dan en la vida diaria.
- Conocer el entorno geográfico, social y económico más próximo al alumno.

2. Informar a los alumnos el tema objeto de estudio.

3. Actividades de conocimientos previos: cuestionario, producciones individuales, trabajo en grupo.

FASE DE ANÁLISIS-SÍNTESIS:

Se trata de estructurar los objetivos y contenidos de la U.D.I. a través de unos núcleos de contenido integrado en torno a los que girará todo el proyecto de enseñanza-aprendizaje. Son los siguientes:

1. En busca de los alimentos: el núcleo se organiza alrededor de tres visitas que permitirán trabajar una serie de contenidos de las áreas de matemáticas, lengua, y Ciencias Sociales y de la Naturaleza:

Estos “temas”, se pueden desarrollar en contenidos para un periodo lectivo de un trimestre y deberían agruparse mediante lo que hemos denominado “Núcleos de contenidos integrados”, que en este caso podrían ser:

En busca de los alimentos:

Visitas a:

- Explotación agrícola y ganadera.
- Fábrica de conservas.
- Tiendas de alimentación y grandes superficies.
- Explotación agrícola y ganadera: la experiencia directa de cómo se producen los alimentos, permitirá la realización de una serie de actividades de cada una de las áreas citadas y adaptadas a las características específicas de los alumnos: a título de ejemplo, las siguientes: contar, medir, pesar, describir: plantas, animales, superficies, ...Elaboración de mapas físicos, temáticos de la Región de Murcia, España, Mundo. Conocer técnicas de aprovechamiento de agua, formas de riego, abonos orgánicos e inorgánicos y tipos de cultivo predominantes en la Región de Murcia.
- Fábrica de conservas: conocer el concepto de materia prima y su transformación en productos elaborados, la conservación y manipulación de los alimentos, la organización de la fábrica. La producción de alimentos en la Región de Murcia. El trabajo, su remuneración, higiene y seguridad en el trabajo.
- Tiendas de alimentación y grandes superficies: permitirá conocer la comercialización de los alimentos, y los distintos establecimientos comerciales. Comparación de precios, cantidades, peso, la lista de la compra, vender y comprar, el coste de la compra, el consumo responsable, la publicidad y marcas, y relación calidad precio.

2. Producimos alimentos. A través de un taller de cocina, los alumnos conocerán la composición de los alimentos, la dieta equilibrada, la rueda de los alimentos, los alimentos que componen la dieta mediterránea, la elaboración de los alimentos, la distribución no sexista de las tareas domésticas, el ejercicio físico y su relación con la salud y la dieta.

Producimos alimentos:

- Elaboración de conservas.
- Elaboración de diversas comidas: pan, bizcocho, empanadas...
- Elaborar dietas sanas.

3. No sólo de pan vive el hombre. Este núcleo permitirá incorporar a la U.D.I., contenidos de las áreas tradicionalmente llamadas Humanidades: por ejemplo, los alimentos en la literatura: la comida en “El Quijote “: la cena con los cabreros, en la venta, las bodas de Camacho, en casa de los duques...,Arte: el bodegón en la pintura española, observar ejemplos en la pintura clásica, copiarlos, realizar bodegones del natural, utilizando diferentes técnicas. La comida en la música popular antigua y moderna.

No sólo de pan vive el hombre:

- Buscamos canciones, poesías y cuentos.
- Pintamos frutas y dulces.
- Quemamos las calorías.

CONTENIDOS DE LA U.D.I. “LA DIETA MEDITERRÁNEA “

El listado de contenidos que proponemos deberá ajustarse a las características del grupo y de cada uno de los alumnos.

- Las sustancias nutritivas.
- El aparato digestivo y la digestión.
- Adopción de hábito de higiene alimentaria.
- Las actividades humanas destinadas a conseguir alimentos: agricultura, ganadería, pesca.
- La conservación de los alimentos.
- La comercialización de los alimentos.
- La región de Murcia: geografía física y económica.
- El Euro.
- La lista de la compra.
- El ejercicio físico, la salud y la dieta.
- Los alimentos en la literatura y en la música.
- El bodegón y la naturaleza muerta en el arte.
- El lugar donde se cocinan los alimentos.

FASE TRANSFERENCIA Y EVALUACIÓN

Consideramos importante apreciar los conocimientos adquiridos durante el proceso de la U.D.I. El objetivo será determinar los logros y disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en lo que se refiere a metodología, organización, materiales y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos. Las modalidades de evaluación empleadas son las siguientes:

- Evaluación inicial, para averiguar los conocimientos previos de los alumnos con el fin de adecuar a los mismos la programación, mediante cuestionarios, entrevistas y debates.
- Evaluación formativa, para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante análisis y observación de trabajos individuales y de grupo, observación del trabajo en grupo, exposiciones orales y escritas y trabajos prácticos.
- Evaluación sumativa, para determinar la consecución de los objetivos mediante autoevaluación, pruebas individuales y análisis de producciones.

La evaluación se realizará a partir de los criterios definidos en el Proyecto Cu-

ricular y en la propia U.D.I., algunos de los cuales podrían ser los siguientes.

- Identificar alimentos en función de las sustancias nutritivas.
- Identificar los órganos del aparato digestivo y su función.
- Elaboración de dietas equilibradas.
- Manejar correctamente la moneda.
- Conocer la incidencia del clima en la agricultura de la Región de Murcia.
- Conocer las principales formas de conservación de alimentos.
- Valoración no sexista de las tareas domésticas relacionadas con la alimentación.

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS

- La planificación amplia de contenidos en función del tópico, debe facilitar la incorporación de los alumnos al grupo clase de referencia en cualquier momento y mínimos ajustes en la programación diaria.
- La problemática de estos alumnos hará necesaria establecer en cada grupo de actividades diferentes niveles que tengan en cuenta la competencia curricular del grupo concreto, por eso, parece aconsejable una dinámica de trabajo en grupos pequeños homogéneos o heterogéneos según la actividad de que se trate.
- El currículum integrado, es especialmente aconsejable para este grupo de alumnos porque facilita hacer hincapié en procesos que generalmente no tienen adquiridos: observación, comunicación, deducción, medición, clasificación, organización de la información, toma de decisiones....
- Presentar el conocimiento de forma disciplinar requiere un elevada capacidad de abstracción que generalmente no poseen los alumnos con necesidades educativas especiales, por tanto el currículum integrado dota de mayor significatividad al conocimiento al acercarlo al mundo experiencial de los alumnos.
- El currículum integrado facilita que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas se aborden realmente, por ejemplo educación sexual, racismo, mercado laboral...
- La construcción del currículum integrado facilita la participación e implicación activa del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, que ya no sería competencia exclusiva de los especialistas e indudablemente contribuye al desarrollo profesional al incluir elementos de reflexión y planificación que afectan al conjunto de la profesión de enseñar.

8.2. La opción tecnológica.

JAVIER SOTO PÉREZ. RAFAEL GARCÍA NADAL. ALMUDENA GARCÍA SÁNCHEZ.

El desarrollo de programas PRONEEP no es ajeno al cambio generalizado que se está planteando en diversos ámbitos de la escuela y la sociedad en general. Proponer programas PRONEEP que tengan como soporte el recurso tecnológico e informático constituye sin duda una apuesta radical, pero sin embargo apuesta decididamente por las grandes pautas que conforman el desarrollo inmediato de todos los referentes sociales, personales y profesionales.

8.2.1. *La emergencia de la sociedad de la información provocará cambios.*

Impulsada por un vertiginoso avance técnico y en el contexto de un escenario socioeconómico de carácter económico liberal, la llamada sociedad de la información está acercándose a todas las puertas confiada en sus múltiples posibilidades. Sus efectos y consecuencias se están evidenciando en los terrenos laborales sobre todo y se aproximan con determinación a la educación, sus sistemas y sus actores, reconstruyendo realidades y significados.

Como realidad compleja, la escuela brinda muy diferentes aspectos susceptibles de cambio y alteración a la imaginación y proyección de los profesionales de las nuevas tecnologías de la comunicación. En efecto, son diversos los aspectos que pueden y van a ser afectados. No obstante, y ya en lo general, los distintos procesos o marcos en los que probablemente se van a producir las alteraciones son, según Avirám (2002), citado por Marqués (2003):

-Escuela escenario tecnócrata.

Desde esta perspectiva las escuelas se adaptan revisando aspectos técnicos parciales como el currículum.

-Escuela escenario reformista.

Según este planteamiento, se van a transformar también los procesos de enseñanza/aprendizaje, sobre todo a nivel de métodos y relaciones.

-Escuela escenario holístico. Que estaría planteando un cambio general y fundamental.

Es evidente que no hablamos de lo mismo si analizamos cada uno de estos niveles de cambio. Las adaptaciones y alteraciones que sugieren los planteamientos tecnocráticos y reformistas inciden y caen a menudo en presupuestos que ignoran los profundos significados del cambio en las instituciones escolares. De acuerdo con Escudero, los cambios auténticos afectan sensiblemente a los centros cuando se consiguen crear espacios democráticamente contruidos y libremente consensuados, en los que la cultura tecnológica tenga un lugar contrapesado, integrado y aceptado según

las leyes de la cultura crítica propia de los centros.

8.2.1.1. Perfiles de la escuela del futuro

Sin ánimo de hacer un estudio exhaustivo de lo que va a ser la escuela de las próximas décadas, ya que estamos en el marco del desarrollo de programas para alumnos con NEE, con importantes limitaciones en la capacidad de aprendizaje, pero con el ánimo cierto de establecer un marco general que justifique en suma la propuesta, vamos a mostrar, siguiendo a Marques (2003) los marcos para una escuela de un futuro inmediato.

-Infraestructura y recursos. Los centros educativos contruidos para el futuro tienen a la vista la incorporación de una determinada infraestructura. Alguno de los recursos principales son los siguientes:

- Presencia de aulas informáticas.
- El ordenador e internet en el aula
- Mediatecas y salas de estudio multiuso con ordenadores y conexión a internet.
- La intranet de centro y uso de Email generalizado.
- El ordenador e internet en casa

Por lo que respecta a los recursos disponibles:

- Los recursos educativos disponibles.
- Las aportaciones del ciberespacio.
- Múltiples instrumentos interactivos para la educación.

-Cultura y organización. El propio uso de las T.I.C. sugiere un marco cultural nuevo, caracterizado por la inmediatez de los procesos, de los mensajes y de las respuestas. En este escenario muchas de las limitaciones que caracterizan la comunicación y los procesos docentes se agilizan, se hacen más transparentes y se convierten en elementos mucho más accesibles. Asimismo, los recursos de las TIC. En aspectos tales como la gestión, la organización, los canales de información y comunicación, la telegestión y la nueva normatización se hace patente.

En un orden de cosas general, algunas cuestiones relacionadas con la cultura de centro deben de ser analizadas:

- Presencia de nuevos roles de trabajo más centrados en el estudiante.
- Metodologías más enfocadas a la autonomía y el autoaprendizaje.
- Presencia del ciberespacio y aprendizajes colaborando en la red.
- Estilo de trabajo mucho más flexible.
- Un nuevo modo de entender la significatividad de los aprendizajes desde la clave cibernética.
- Evaluación mucho más individualizada merced al trabajo bien diferenciado y sistemático.

-*Profesorado*. No queremos dejar de lado aquí al profesorado de apoyo que, en concreto va a ser el que va a llevar adelante los programas PRONEEP., sin embargo es nuestra intención aquí establecer los elementos que van a caracterizar la práctica educativa, y que van a modificar las pautas de trabajo. Como más adelante se detalla, la pauta de trabajo con las TIC determina elementos, fases y aspectos que se apartan del modo tradicional de trabajo de los docentes.

No obstante lo anterior, la formación inicial, permanente y el asesoramiento continuo que se va a precisar establece nuevas fronteras.

-*Metodologías*. De acuerdo con Marqués (2003) hay determinados aspectos en que van a caracterizar a la metodología de trabajo propicio al desarrollo de una escuela de futuro. Estos son los siguientes:

- Centradas en los alumnos y en sus necesidades.
- Críticas y creativas.
- Aplicativas
- Autónomas y flexibles.
- Apoyadas en el ciberespacio.
- Colaborativas.
- Atentas a la diversidad.
- Utilizando una variedad de recursos.

8.2.2. *Perfiles de un nuevo currículum.*

Hablar de la necesidad de adaptación y actualización del currículum hoy en día es algo habitual. No faltan múltiples estudios que ponen sobre la mesa la permanente necesidad de evolución curricular, y lo endeble de posiciones perennialistas en este ámbito. Lo cierto es que la aparición de las TIC y sus consecuencias genera nuevas fronteras y perspectivas sin duda alentadoras para un nuevo desarrollo curricular.

Siguiendo a Marqués (2003) vamos a citar algunas de las cuestiones que el nuevo referente cibernético va a poner en primer plano:

- Conocimiento de lenguas propias y del inglés.
- Imaginación y creatividad bien encauzadas..
- Habilidades de búsqueda y selección de información.
- Capacidad de análisis y razonamiento crítico.
- Elaboración personal de conocimiento funcional
- Capacitar al sujeto para resolver problemas.
- Capacidad de argumentar y rebatir
- Equilibrio afectivo y capacidad de adaptación al cambio.
- Metacognición y capacidad de autoaprendizaje.
- Personalidad curiosa que disfrute aprendiendo

- Capacidad de trabajo en equipo.
- Comunicación y negociación con otros.
- Conciencia de comunidad y pertenencia.
- Iniciativa. Espíritu emprendedor
- Motivación y perseverancia.

El hecho de que las TIC sean, por un lado currículo, y por otro medio para aprender, hace que el enriquecimiento curricular sea mayor de lo que pueda parecer.

Establecemos pues que las TIC abren camino a una mejor atención a los acneos.

8.2.3. Nueva metodología.

Las TIC's en los procesos de aprendizaje

Uno de los factores clave que contribuye a la “competitividad” del alumnado es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La incidencia de éstas es importante hasta el punto que si deseamos seguir la evolución de los cambios, necesitamos estar alfabetizados en las TIC's del mismo modo que lo estamos en relación con la escritura y la lectura.

Las TIC's son herramientas poderosas que puestas al servicio de la educación y formación incrementan las oportunidades de acceso al aprendizaje continuo y hacen posible que los conceptos de flexibilidad e interactividad se concreten.

Además, las TICs pueden suponer un elemento decisivo para normalizar las condiciones de vida de los alumnos con necesidades especiales, y en algunos casos, una de las pocas opciones para poder acceder a un currículum que de otra manera quedaría vedado.

Para los centros educativos y para las personas las TIC's ofrecen ventajas significativas que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje a quien le interese, virtualmente en cualquier lugar y en cualquier momento;
- la posibilidad de establecer nuevas formas de comunicación y de relación entre docentes y alumnos;
- la oportunidad de realizar procesos de aprendizaje “a medida” de acuerdo a las necesidades de formación de las organizaciones y los alumnos.

Transferir la potencialidad de estas ventajas a los programas de enseñanza requiere la adopción de un enfoque innovador en la concepción pedagógica y en la puesta en práctica de las actividades didácticas. Este enfoque implica que el profesorado necesita adquirir nuevas competencias. Las siguientes competencias constituyen referentes centrales para aplicar las TIC's a la educación:

- Evaluar el potencial de las tecnologías para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Seleccionar las tecnologías apropiadas para el desarrollo del programa.
- Desarrollar estrategias para la integración de las TIC's en la educación.

Enunciamos ahora sucintamente las características de la nueva metodología que las TICs está generando.

- Información y comunicación máxima a todo nivel
- Interacción presencial y en el ciberespacio
- Currículum actualizado de competencias básicas.
- Enfoque de aprendizaje socio/constructivista.
- Horarios flexibles
- Alumno social activo
- Medios didácticos todos con guías.
- Profesor guía: motiva/aprende.
- Metodología personalizada: diversidad/cooperación.
- Evaluación inicial/continua /final

Establecido un marco general metodológico, las necesitamos establecer la idoneidad de este marco funcional para los ACNEEs. Para esto, debemos de destacar aquellas cuestiones que facilitan el tema:

-Interacción presencial y en el ciberespacio. Esta nueva modalidad de interacción y el apoyo del recurso informático hace que desaparezcan determinadas áreas que tradicionalmente han perjudicado el trabajo de la educación de apoyo.

-Enfoque de aprendizaje socio/constructivista. El marco que genera el planteamiento de las TIC hace que el trabajo vaya a generarse en una situación en la que , además de los compañeros y alumnos, incluso el profesor se va a convertir en compañero y cooperador necesario.

-Alumno social activo. Esta faceta queda ligada a la disposición personal para ser sujeto activo y ligado a un proceso activo permanente.

- Profesor guía: motiva/aprende.
- Metodología personalizada: diversidad/cooperación.

8.2.4. Perfiles de la intervención de apoyo en un entorno tecnológico.

-Formación del profesorado de apoyo.

Esta faceta, por obvia, precisa un comentario particular. En la formación de los profesores, actualmente no se establece la necesidad de determinar las nuevas habilidades que la situación invita. De algunas indagaciones recientemente realizadas (García y Soto, 2002) se puede determinar que la utilización y el conocimiento que existe en los centros educativos, en particular en los IES es muy escasa. Las necesidades por tanto de intervención y formación tienen notables consecuencias.

-Organización de las aulas y lugares de apoyo. Un vistazo a los entornos en los

que se desarrolla la práctica de la educación de apoyo nos revela que el ordenador no es un elemento relevante del trabajo. Este aspecto debe y va a cambiar. Debe pasar, de acuerdo a nuestras propuestas a un puesto y función primordial.

-Un nuevo modelo de organización de la educación de apoyo. De acuerdo a lo antedicho, un modelo organizativo ligado al empleo de las TIC va a arrastrar incluso a la práctica general educativa en las aulas de referencia.

8.2.5. Las T.I.C. y los programas PRONEEP.

El hecho de que se proponga aquí una opción tecnológica para el desarrollo de este tipo de programas viene de la mano de algunas cuestiones:

-Necesidad de potenciar una perspectiva nueva de la educación de apoyo en la integración escolar.

-Necesidad de propiciar el apoyo en pequeños grupos que el programa precisa.

-El hecho de que los programas PRONEEP necesitan un elemento aglutinador y de cohesión que el trabajo con las TIC proporciona.

-La intención y necesidad de propiciar las posibilidades de integración profesional futura que las TIC sin duda facilitan.

-El programa necesita de una cohesión profesional entre los docentes que intervienen y colaboran de modo permanente.

8.2.5.1. Tipología de materiales didácticos multimedia

TIPOLOGÍA		EJEMPLOS
<p>Programas directivos. En general siguen planteamientos conductistas. Proponen preguntas y ejercicios a los alumnos y corrigen sus respuestas.</p>	<p>Programas de ejercitación. Se limitan a proponer ejercicios de refuerzo sin proporcionar explicaciones conceptuales previas. Su estructura puede ser: lineal (la secuencia en la que se presentan las actividades es única o totalmente aleatoria), ramificada (la secuencia depende de los aciertos de los usuarios) o tipo entorno (proporciona a los alumnos herramientas de búsqueda y de proceso de la información para que construyan la respuesta a las preguntas del programa).</p>	<p>Aprendo a leer (CD) <http://www.zetamultimedia.com/> Matemáticas con Pipo (CD) <http://cibal.es></p>
<p>Bases de datos. Presentan datos organizados en un entorno estático mediante unos criterios que facilitan su exploración y consulta selectiva para resolver problemas, analizar y relacionar datos, comprobar hipótesis, extraer conclusiones... Al utilizarlos se pueden formular preguntas del tipo: <i>¿Qué características tiene este dato? ¿Qué datos hay con la característica X? ¿Y con las características X e Y?</i></p>	<p>Programas tipo libro o cuento. Presenta una narración o una información en un entorno estático como un libro o cuento</p> <p>Bases de datos convencionales. Almacenan la información en ficheros, mapas o gráficos, que el usuario puede recorrer según su criterio para recopilar información..</p>	<p>Autoescuela multimedia (CD) <http://www.micronet.es/> Curso de física (Ángel Franco - WEB) <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/> Juega con las ciencias (CD) <http://www.zetamultimedia.com/></p>
<p>Simuladores. Presentan modelos dinámicos interactivos (generalmente con animaciones) y los alumnos realizan aprendizajes significativos por descubrimiento al explorarlos, modificarlos y tomar decisiones ante situaciones de difícil acceso en la vida real (pilotar un avión, VIAJAR POR LA Historia A través del tiempo...). Al utilizarlos se pueden formular preguntas del tipo: <i>¿Qué pasa al modelo si modifico el valor de la variable X? ¿Y si modifico el parámetro Y?</i></p>	<p>Modelos físico-matemáticos. Presentan de manera numérica o gráfica una realidad que tiene unas leyes representadas por un sistema de ecuaciones deterministas. Incluyen los programas-laboratorio, trazadores de funciones y los programas que con un convertidor analógico-digital captan datos de un fenómeno externo y presentan en pantalla informaciones y gráficos del mismo.</p>	<p>Living books (CD) <http://www.broderbund.com></p> <p>El cuerpo humano (CD) <http://www.zetamultimedia.com/> Gran atlas del mundo (CD) <http://www.zetamultimedia.com/></p>
<p>Constructores o talleres creativos. Facilitan aprendizajes heurísticos, de acuerdo con los planteamientos constructivistas. Son entornos programables (con los interfaces convenientes se pueden controlar pequeños robots), que facilitan unos elementos simples con los cuales pueden construir entornos complejos. Los alumnos se convierten en profesores del ordenador. Al utilizarlos se pueden formular preguntas del tipo: <i>¿Qué sucede si añado o elimino el elemento X?</i></p>	<p>Modelos sociales. Presentan una realidad regida por unas leyes no del todo deterministas. Se incluyen aquí los juegos de estrategia y de aventura</p> <p>Constructores específicos. Ponen a disposición de los estudiantes unos mecanismos de actuación (generalmente en forma de órdenes específicas) que permiten la construcción de determinados entornos, modelos o estructuras.</p> <p>Lenguajes de programación. Ofrecen unos "laboratorios simbólicos" en los que se pueden construir un número ilimitado de entornos. Hay que destacar el lenguaje LOGO, creado en 1969 por Seymour Papert, un programa constructor que tiene una doble dimensión: proporciona a los estudiantes entornos para la exploración y facilita el desarrollo de actividades de programación, que suponen diseñar proyectos, analizar problemas, tomar decisiones y evaluar los resultados de sus acciones.</p>	<p>Enciclopedia Encarta (CD) <http://www.microsoft.com/Spain> El castillo medieval (Eloy Biosca - WEB VR) <http://www.xtec.es/~ebiosca></p> <p>¿Cómo funcionan las cosas? (CD) <http://www.zetamultimedia.com/> Óptica (WEB - Jordi Lagares) <http://www.xtec.es/~jlagares></p> <p>La vuelta al mundo en 80 días (CD) <http://www.bcnmultimedia.com> Sim City (CD) <http://thesims.ea.com/us/></p> <p>LEGO loco (CD) <http://www.lego.com/software/> 3D creador de películas (CD) <http://www.microsoft.com/Spain></p> <p>LOGO (CD)</p>

<p>Programas herramienta. Proporcionan un entorno instrumental con el cual se facilita la realización de ciertos trabajos generales de tratamiento de la información: escribir, organizar, calcular, dibujar, transmitir, captar datos...</p>	<p>Programas de uso general. Los más utilizados son programas de uso general (procesadores de textos, editores gráficos, hojas de cálculo...) que provienen del mundo laboral. No obstante, se han elaborado versiones "para niños" que limitan sus posibilidades a cambio de una, no siempre clara, mayor facilidad de uso.</p>	<p>Kid Pix (CD) <http://www.broderbund.com> Microsoft creative writer <http://www.microsoft.com/Spain></p>
	<p>Lenguajes y sistemas de autor. Facilitan la elaboración de programas tutoriales a los profesores que no disponen de grandes conocimientos informáticos.</p>	<p>Neobook (CD) <http://www.neosoftware.com/> Hot potatoes (WEB) <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/> Multigestor (CD) <http://dewey.uab.es/pmarques/multi1.htm> Clic (CD) <http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/></p>

8.2.5.1. Tipología de materiales didácticos basados en internet y redes de comunicación

TIPOLOGÍA DE PÁGINAS WEB DE INTERÉS EDUCATIVO		
TIPOLOGÍA		EJEMPLOS
Tiendas Virtuales. Puntos de venta y/o distribución gratuita de todo tipo de materiales didácticos y recursos complementarios.		Librería Amazon < http://www.amazon.com > El Corte Inglés < http://www.elcorteingles.es/ >
Entornos tutorizados de teleformación. Ofrecen asesoramiento, clases tutorizadas, cursos y hasta carreras completas, como las "universidades virtuales". Cuentan con un sistema de teleformación que permite el desarrollo de un amplio tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje: clases virtuales, tutorías personalizadas...		Cátedra UNESCO de educación a distancia < http://www.uned.es/catedraunesco-ead/ > UOC < http://www.uoc.es >
Publicaciones electrónicas. Páginas web que suponen la edición de un material sobre un tema determinado o de una publicación periódica.	Materiales didácticos on-line. Diseñados para Internet con una intencionalidad instructiva: documentos informativos, ejercicios, simuladores y otros entornos específicos de aprendizaje, navegadores... Aunque están preparados para su consulta on-line, generalmente pueden "descargarse" en el ordenador y trabajar con ellos off-line.	Integral (Jordi Iagares) < http://www.xtec.es/~jlagares > El castillo medieval < http://www.xtec.es/~ebiosca/index.htm >
	Webs temáticos. No tienen intencionalidad instructiva (como los materiales didácticos on-line), pero proporcionan información sobre determinadas temáticas que puede resultar muy valiosa y de interés educativo para algunos colectivos. La mayor parte de webs de este tipo presentan informaciones muy específicas.	Web de Tecnología Educativa < http://dewey.uab.es/pmarques.htm > Explore Science < http://www.explorescience.com/ > Estrategias de aprendizaje (Carlos Dorado) < http://www.xtec.es/~cdorado > Imágenes del satélite meteosat < http://infomet.fcra.es/meteosat/ >
	Prensa electrónica: revistas de información general y especializadas, periódicos...	El Periódico < http://www.elperiodico.es/ > El País < http://www.elpais.es/ >
Webs de presentación. Presentan ante el mundo de la persona o empresa editora de la página. Además suelen proporcionar una serie de servicios a los miembros del colectivo o personas interesadas: información de las actividades que realiza el titular de la página, acceso a webs temáticos	Webs de profesores. Muchos profesores tienen páginas web en las que ponen los programas de las asignaturas que imparten y otros materiales útiles para sus estudiantes. También incluyen sus líneas de trabajo e investigación para contactar y compartir información con otros colegas.	Web de Manuel Area < http://webpages.ull.es/users/manarea > Web de Julio Cabero < http://tecnologiaedu.us.es/ > Web de Ricardo Fernández < http://www.civila.com/universidades/indice.htm >
	Webs de centros educativos. Suelen incluir informaciones generales sobre su funcionamiento, sus actividades y también páginas realizadas en las diversas clases y cursos.	Colegio Irabia (Pamplona) < http://www.irabia.org/ > IES Doña Jimena (Gijón) < http://www.jimena.com/ >
	Redes de escuelas. Webs entendidos como un servicio (tipo Intranet) para un conjunto de escuelas donde profesores, alumnos y padres tienen un lugar de encuentro y se difunden sus actividades. Normalmente son espacios protegidos que requieren disponer de un password para entrar en ellos.	I*EARN - PANGEA < http://www.pangea.org/learn/ > European Schoolnet < http://www.en.eun.org/eun.org2/eun/en/ >

TIPOLOGÍA	EJEMPLOS
<p>Centros de recursos, bibliotecas y buscadores. Son espacios que facilitan la localización de libros, artículos, documentos... Deben disponer de unos índices muy completos y bien estructurados (índices temáticos, por autores, por área geográfica...) y un potente motor de búsqueda.</p>	<p>Buscador Google <http://www.google.com> Biblioteca Nacional de España <http://www.bne.es/esp/indice-fra.htm> El rincón del vago <http://www.rincondelvago.com/></p>
<p>Entornos de comunicación interpersonal. El propósito de estos espacios web es poner en contacto a personas que tengan unos determinados intereses comunes, de manera que puedan intercambiar informaciones, realizar debates... Para ello suelen integrar listas de distribución, chats, servicios de transmisión de ficheros...</p>	<p>Tripod <http://www.tripod.lycos.es/> YahooGroups <http://groups.yahoo.com/></p>
<p>Portales. Pretenden ofrecer todo tipo de servicios. Su objetivo es recibir muchas visitas al día, lo que les permite cotizar la publicidad que insertan en sus páginas.</p>	<p>Educared - Telefónica: <http://www.educared.net> Inicia <http://www.inicia.es></p>

TIPOLOGÍA DE HERRAMIENTAS EN INTERNET.

- Correo electrónico (e-mail).
- Listas de discusión (mailing list).
- Grupos de noticias (newsgroups).
- Videoconferencia.
- Edición de páginas WEB.

8.2.6. Una propuesta/base de contenidos para el programa PRONEEP.

8.2.6.1. Diseño de la intervención educativa con TIC

El desarrollo de programas de intervención educativa de carácter tecnológico no descuida en ningún caso los aspectos didácticos. En ese sentido hay que decir claramente que se debe tener siempre en cuenta ese factor fundamental.

En un primer momento, por tanto es necesario poner de manifiesto los elementos fundamentales que definen y establecen las pautas docentes cuando se trabaja con las T.I.C.

DISEÑO DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS SIN / CON SOPORTE MULTIMEDIA	
ASPECTOS A CONSIDERAR	
Ámbito de la intervención	Contexto en el que se realizará la intervención: educación formal (etapa educativa y curso), educación no formal
Los estudiantes	Edad, capacidades, estilos cognitivos, conocimientos y habilidades previas, experiencias, actitudes, intereses... Número de estudiantes que integran el grupo.
El contexto educativo	Marco general, características físicas y socio-económicas de la zona y del centro docente...
Objetivos que se persiguen	Descripción de las finalidades que se persiguen, del propósito de la intervención. La actuación puede centrarse en el logro de nuevos aprendizajes, en el repaso o la aplicación de conocimientos y habilidades, en despertar el interés y sensibilizar hacia determinadas cuestiones...
Contenidos	Hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes... que se tratarán
ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA	
Actividades y metodología	Se explicarán (indicando agrupamiento y metodología) las actividades de enseñanza/aprendizaje que se ofrecerán a los estudiantes, el número de sesiones y la duración.
Recursos	Se indicarán los materiales (y espacios) que se emplearán en la intervención, adjuntando algunas muestras. En el caso de los recursos multimedia, se incluirá su correspondiente ficha de identificación/evaluación.
Evaluación	Descripción de los instrumentos que se utilizarán para determinar en qué medida los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos y para evaluar la funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas. Indicar qué se evaluará, de qué manera y cuándo.
LOS MATERIALES MULTIMEDIA	
¿Por qué se han elegido? ¿Qué aportan?	Para cada situación educativa concreta, la utilización de los medios debe venir condicionada por los siguientes factores: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Las características del material:</i> hardware necesario, calidad técnica, facilidad de uso, objetivos y contenidos, actividades (tipo, usos posibles...), planteamiento pedagógico.. Habrá que realizar una evaluación del material (ficha de identificación/evaluación). - <i>La adecuación del material a las circunstancias</i> que caracterizan la situación educativa donde se piensan aplicar: objetivos y contenidos, características de los estudiantes, contexto... (Los programas abiertos facilitan esta adecuación). Habrá que analizar su aportación en este caso a los procesos de enseñanza/aprendizaje. - <i>El coste y/o el esfuerzo</i> que hay que realizar para disponer del material. También se estudiará el uso de medios alternativos que puedan realizar la misma función pero de manera más eficiente.

Función que tendrá el material	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Motivación del alumno</i> (inicial, mantenimiento del interés...) - <i>Fuente de información</i> y transmisión de contenidos (función informativa, apoyo a la explicación del profesor...) - <i>Entrenamiento</i>, ejercitación y adquisición de habilidades de procedimiento, práctica aplicativa, memorizar... - <i>Instruir</i> (conducir aprendizajes) <ul style="list-style-type: none"> - Introducción y actualización de conocimientos previos. - Núcleo central de un tema - Repaso, refuerzo, recuperación - Ampliación, perfeccionamiento... - <i>Entorno para la exploración</i> (libre o guiada), descubrimiento... - <i>Entorno para experimentar</i>, resolver problemas, investigar - <i>Evaluación</i> - <i>Medio de expresión</i> y creación personal (escrita, oral, gráfica) - <i>Instrumento para el proceso de datos</i> - <i>Entretenimiento</i>
Estrategia didáctica que se utilizará con estos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enseñanza dirigida</i>, mediante las indicaciones estrictas del profesor o del programa. - <i>Exploración guiada</i>, siguiendo unas instrucciones generales - <i>Libre descubrimiento</i> por parte de los estudiantes, que interactúan libremente con el material.
Entorno (espacio-temporal) en el que se utilizará	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espacio</i>: aula normal (rincón del ordenador, uso del profesor en la tarima), biblioteca o sala de estudio, aula informática (ordenadores independientes o en red), en la empresa, en casa. - <i>Tiempo</i>: escolar/laboral, extraescolar, en casa.
Usuarios y agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Usuarios</i>: todos los estudiantes, sólo algunos estudiantes (refuerzo, recuperación, ampliación de conocimientos), sólo el profesor. - <i>Agrupamiento</i>: individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande (a la vez o sucesivamente)
ROLES EN LAS ACTIVIDADES CON SOPORTE MULTIMEDIA	
El rol del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Información que facilitará al estudiante - Tareas que propondrá - Modo en que deberán realizarse. - Tratamiento de los errores
El rol de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas que realizarán los estudiantes. - Nivel de autonomía en el uso del programa <ul style="list-style-type: none"> - Libre, según su iniciativa, realizando las actividades por la que siente más interés. - Semidirigido: puede utilizar el material como quiera pero para hacer un trabajo encargado por el profesor. - Dirigido, siguiendo las instrucciones del profesor. - Interacciones de cada estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Con el programa - Con otros compañeros: consultas, comentarios... - Con el profesor: consultas, orientaciones, ayudas... - Con otros materiales: información, guía... - Técnicas de aprendizaje que se utilizarán: <ul style="list-style-type: none"> - Repetitivas (memorizando): copiar, recitar... - Elaborativas (relacionando la nueva información con la anterior): subrayar, resumir, esquematizar, elaborar diagramas y mapas conceptuales... - Exploratorias: explorar, experimentar (verificar hipótesis, ensayo-error...) - Regulatorias (analizando y reflexionando sobre los propios procesos cognitivos, metacognición)
El rol del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Información inicial a los estudiantes (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información...) - Orientación y seguimiento de los trabajos (dinamización, asesoramiento y orientación). - Técnicas de enseñanza que se utilizarán: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Ejercicios de memorización - Prácticas para la adquisición de habilidades. - Enseñanza directiva - Exploración guiada - Experimentación guiada - Descubrimiento personal - Expresión personal - Comunicación interpersonal - Metacognición

OBSERVACIONES	
Dificultades que pueden darse	Indicar los posibles problemas que pueden darse al desarrollar la actividad: dificultades de comprensión por parte de los estudiantes, dificultades para gestionar la actividad, problemas de espacio...
Ventajas añadidas que podrían aportar Internet y los "mass media"	Si además de los materiales multimedia indicados se utilizaran otros recursos como algunos de los que ofrecen Internet y los "mass media", ¿se podrían conseguir ventajas relevantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje?
Otros aspectos a destacar	<ul style="list-style-type: none"> - Coste - Tiempo de preparación de la actividad y los ejercicios - Tiempo estimado de corrección - Otros

8.2.6.2. Propuesta de programación

A. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos. - Desarrollar capacidades de adaptación a las responsabilidades que la sociedad impone; ejercer los propios derechos respetando a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo. - Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal. - Afianzar el sentido de trabajo en equipo y respetar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás. - Comprender y expresar, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes funcionales, e iniciarse en el conocimiento de textos literarios adecuados a sus capacidades. - Conocer procedimientos básicos de las diferentes disciplinas matemáticas y científicas y su aplicación para la resolución de problemas adecuados a sus capacidades. - Conocer recursos lingüísticos de una lengua extranjera que puedan tener aplicación a áreas concretas presentes en el currículo, como el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. - Adquirir destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que puedan ser usadas como herramientas tanto para la adquisición de nuevos conocimientos, como para el desarrollo personal y la integración en la sociedad actual. - Conocer elementos básicos de la cultura y la historia con el objeto de respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás. - Distinguir las distintas manifestaciones artísticas y disfrutar de la creación artística como medio de expresión. - Conocer el funcionamiento de propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social. - Conocer el entorno social y cultural; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

B. LOS CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

Contenidos de índole tecnológico	Contenidos de ámbito sociolingüístico	Contenidos de naturaleza científica específicos	Autonomía personal y conducta adaptativa
<p>1. Los recursos Tecnológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las Tic en la vida cotidiana y en el trabajo. - Funciones y aplicaciones tecnológicas. - Análisis y clasificación de las tecnologías. <p>2. Los aparatos tecnológicos: manejo y mantenimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes físicos y lógicos. - Funciones básicas. - Mantenimiento. <p>3. Software para la Ofimática: Conocimiento y uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesadores de Texto. - Bases de datos. - Hojas de cálculo. - Presentaciones. - Diseño y dibujo. <p>4. Software Educativo: conocimiento y uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas directivos. - Bases de datos. - Simuladores. - Programas constructores. - Herramientas de autor. <p>5. Software Lúdico: conocimiento y uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El videojuego. <p>6. Internet y Redes de Comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos. - Páginas web. - Correo electrónico. - Listas de correo. - Foros de noticias. - Videoconferencia. - Mensajería instantánea. <p>7. Diseño y desarrollo de materiales tecnológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de materiales multimedia - Diseño de páginas web 	<p>SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los procesos y entornos básicos que mueven las sociedades humanas:familia, barrio, localidad, Comunidad Autónoma. -Los niveles básicos de lectura comprensiva, de textos y emplear con suficiente precisión el vocabulario relacionado. -Describimos y analizamos espacios geográficos característicos y señalamos sus peculiaridades. -entendemos la diversidad geográfica del mundo. Comunicamos sus circunstancias y especificidades. -Ubicamos en el tiempo los acontecimientos históricos más determinantes relacionados con el entorno personal. -Valoramos, conocemos y trabajamos aspectos del entorno y del patrimonio natural, histórico cultural y artístico. -Comprendemos y valoramos los principios democráticos fundamentales <p>LENGUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nos comunicamos con niveles básicos de corrección y corrección personal. -Comprendemos de modo básico, diferentes tipos de texto. -Mantenemos niveles básicos de ortografía. -Incrementamos mediante tareas adecuadas el caudal básico de vocabulario. -Utilizamos la lengua para adquirir información y transmitirla. -Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejos de información. -Utilizamos la lectura como medio de enriquecimiento personal. <p>ÉTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendemos los rasgos que caracterizan la moral humana. -Se identifican y tomamos posición frente a los conflictos y dificultades de la vida social. -Participar y apostar por proyectos éticos -Utilizar la confrontación moral y dialógica como factor de aprendizaje. -Fomentar el respeto y el diálogo. 	<p>MATEMATICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizamos normas de pensamiento lógico, básicas. -Resolvemos de modo elemental problemas matemáticos. -Empleamos de modo elemental recursos estadísticos. -Utilizamos con soltura recursos tecnológicos para la información matemática (calculadora, ordenador) <p>TECNOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizamos objetos y sistemas básicos técnicos.. <ul style="list-style-type: none"> -Resolvemos problemas básicos tecnológicos. -Desarrollamos habilidades básicas para manipular herramientas elementales. -Valoramos y asumimos el avance de las nuevas tecnologías. -Organizamos información para su uso y comunicación. -Se intercambian y comunican experiencias técnicas con el recurso informático. <p>CIENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Iniciarse en el conocimiento, comprensión y aplicación de los principios más generales de la naturaleza -Comprender y expresar mensajes con diagramas, tablas, gráficos, expresiones científicas en general -Utilizamos de modo eficaz fuentes de información. -Establecemos conocimientos acerca del funcionamiento del cuerpo humano la salud y las conductas adecuadas. -Aplicamos conocimientos científicos básicos en el entorno natural. 	<p>AUTONOMÍA PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desplazarse y dirigirse de modo plenamente autónomo, en su centro y en las diferentes dependencias. -Procuramos hábitos eficaces de seguridad vial. -Utilizamos transportes propios o comunitarios. <p>CONTROL Y CUIDADO DE LOS RECURSOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se manifiesta respetuoso y cuidadoso con el recurso informático y los libros. -Se hace capaz de participar y respetar los recursos comunes de los grupos en que trabaja. -Clasifica y organiza sus trabajos y archivos. <p>AUTORREGULACIÓN DE LA CONDUCTA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se manifiesta sereno y respetuoso con el trabajo y sus pautas. -Comprende y acepta las órdenes y mensajes que se le dirigen -Posee habilidades asertivas y de participación en general. -Puede responsabilizarse de su conducta y de sus tareas. -Trabaja con autonomía en tareas informáticas.

C. UNIDADES DIDÁCTICAS

C. UNIDADES DIDÁCTICAS			
TÍTULO	1. DESCUBRIENDO LAS T.I.C. EN LA VIDA		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos. - Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, para una realización de las tareas del aprendizaje, y para el desarrollo personal. - Adquirir destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que puedan ser usadas como herramientas tanto para la adquisición de nuevos conocimientos, como para el desarrollo personal y la integración en la sociedad actual. - Conocer elementos básicos de la cultura y la historia con el objeto de respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás. - Distinguir las distintas manifestaciones artísticas y disfrutar de la creación artística como medio de expresión. - Conocer el entorno social y cultural; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Los recursos tecnológicos: <ul style="list-style-type: none"> -Las TIC en la vida cotidiana y en el trabajo -Funciones y aplicaciones tecnológicas -Análisis y clasificación de las tecnologías 2.-Los aparatos tecnológicos: manejo y mantenimiento. <ul style="list-style-type: none"> -Componentes físicos y lógicos. -Funciones básicas. -Mantenimiento. -Los procesos y entornos básicos que mueven las sociedades humanas: familia, barrio, localidad, Comunidad Autónoma -Comprendemos y valoramos los principios democráticos fundamentales -Valoramos, conocemos y trabajamos aspectos del entorno y del patrimonio natural, histórico cultural y artístico. -Utilizamos la lectura como medio de enriquecimiento personal. -Comprendemos los rasgos que caracterizan la moral humana -Utilizamos normas de pensamiento lógico, básicas -Valoramos y asumimos el avance de las nuevas tecnologías os objetos y sistemas básicos técnicos.. -Utilizamos objetos y sistemas básicos técnicos.. -Valoramos y asumimos el avance de las nuevas tecnologías -Aplicamos conocimientos científicos básicos en el entorno natural. -Reconocemos y valoramos la aportación de la ciencia para la mejora de las condiciones de vida humanas. -CONTENIDOS GENERALES DE AUTONOMÍA PERSONAL. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar y distinguir en catálogos de comercios y grandes superficies, tecnologías que se usen en la vida diaria y en el trabajo. -Reconocer en dichas imágenes para qué sirven o pueden servir los distintos aparatos tecnológicos. -Recortar las imágenes y pegarlas en un mural clasificando las tecnologías según su utilidad. -Identificar en un ordenador los distintos componentes y periféricos: monitor, teclado, ratón, cpu, impresoras, escáner...y reconocer su utilidad. -Conectar y desconectar los periféricos del ordenador. -Limpieza y cuidado del ordenador. -Realizar funciones básicas con carpetas y archivos: crear, copiar, pegar, borrar, guardar... -Búsqueda en Internet de fotografías y páginas del entorno y del patrimonio natural, histórico cultural y artístico. -Lectura de titulares y noticias de prensa digital. -Descarga y lectura de cuentos y libros electrónicos de Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> -DE PROCESOS. -Economía de tiempo y de esfuerzo. -Secuencialidad en los pasos del trabajo. -Autonomía y adaptación -Iniciativa. -Responsabilidad. -DE LOS RESULTADOS. -Productos. -Aplicaciones. -Dominio. -Generalización de lo aprendido. -Resolución de problemas.
TÍTULO	2. NAVEGANDO POR LAS REDES		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos. - Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, para una realización de las tareas del aprendizaje, y para el desarrollo personal. - Adquirir destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que puedan ser usadas como herramientas tanto para la adquisición de nuevos conocimientos, como para el desarrollo personal y la integración en la sociedad actual. - Afianzar el sentido de trabajo en equipo y respetar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> -Internet y Redes de Comunicación. <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos. - Páginas web. - Correo electrónico. - Listas de correo. - Foros de noticias. - Videoconferencia. - Mensajería instantánea. -Software Lúdico: conocimiento y uso. <ul style="list-style-type: none"> - El videojuego. -Participar y apostar por proyectos éticos -Utilizar la confrontación moral y dialógica como factor de aprendizaje. -Fomentar el respeto y el diálogo -Utilizar la confrontación moral y dialógica como factor de aprendizaje. -Fomentar el respeto y el diálogo entendemos la diversidad geográfica del mundo. Comunicamos sus circunstancias y especificidades -Utilizamos la lengua para adquirir información y transmitirla -Se identifican y tomamos posición frente a los conflictos y dificultades de la vida social -Se intercambian y comunican experiencias técnicas con el recurso informático. -Utilizamos de modo eficaz fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> -Navegar por Internet: manejar el navegador y sus aplicaciones. -Buscar por Internet, utilizar los motores de búsqueda, realizar búsquedas con distintos criterios. -Crear una cuenta personal de correo electrónico y enviar mensajes. -Enviar mensajes con ficheros anejados. -Suscribirse a varias listas de correo y foros y participar en ellas. -Realizar intercambios con otros centros a través de Internet. -Realizar videoconferencias. -Realizar proyectos colaborativos con otros centros del mundo a través de Internet. -Conocer la diversidad geográfica a través de la búsqueda y exploración de páginas web. 	<ul style="list-style-type: none"> -De procesos. -Economía de tiempo y de esfuerzo. -Secuencialidad en los pasos del trabajo. -Autonomía y adaptación -Iniciativa. -Responsabilidad. -De los resultados. -Productos. -Aplicaciones. -Dominio. -Generalización de lo aprendido. -Resolución de problemas.

TÍTULO			
3. SOFTWARE PARA APRENDER			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>- <i>Comprender y expresar, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes funcionales, e iniciarse en el conocimiento de textos literarios adecuados a sus capacidades.</i></p> <p>- <i>Conocer el entorno social y cultural; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora</i></p> <p>- <i>Conocer procedimientos básicos de las diferentes disciplinas matemáticas y científicas y su aplicación para la resolución de problemas adecuados a sus capacidades.</i></p> <p>- <i>Conocer elementos básicos de la cultura y la historia con el objeto de respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.</i></p> <p>- <i>Desarrollar capacidades de adaptación a las responsabilidades que la sociedad impone; ejercer los propios derechos respetando a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo</i></p> <p>- <i>Conocer el funcionamiento de propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.</i></p>	<p>1. Software Educativo: conocimiento y uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas directivos. - Bases de datos. - Simuladores. - Programas constructores. - Herramientas de autor. <p>- Los niveles básicos de lectura comprensiva, de textos y emplear con suficiente precisión el vocabulario relacionado.</p> <p>- Describimos y analizamos espacios geográficos característicos y señalamos sus peculiaridades.</p> <p>- Ubicamos en el tiempo los acontecimientos históricos más determinantes relacionados con el entorno personal..</p> <p>- Nos comunicamos con niveles básicos de corrección y corrección personal.</p> <p>- Comprendemos de modo básico, diferentes tipos de texto.</p> <p>- Incrementamos mediante tareas adecuadas el caudal básico de vocabulario.</p> <p>- Resolvemos de modo elemental problemas matemáticos.</p> <p>- Resolvemos problemas básicos tecnológicos.</p> <p>- Desarrollamos habilidades básicas para manipular herramientas elementales.</p> <p>- Iniciarse en el conocimiento, comprensión y aplicación de los principios más generales de la naturaleza</p> <p>- Establecemos conocimientos acerca del funcionamiento del cuerpo humano la salud y las conductas adecuadas</p>	<p>- Realizar actividades de comprensión lectora a través de software educativo.</p> <p>- Utilización de programas informáticos sobre geografía e historia.</p> <p>- Utilizar, manejar y buscar información en enciclopedias electrónicas.</p> <p>- Utilización de programas informáticos de cálculo y matemáticas.</p> <p>- Utilización y exploración de programas sobre el cuerpo humano.</p>	<p>- De procesos.</p> <p>- Economía de tiempo y de esfuerzo.</p> <p>- Secuencialidad en los pasos del trabajo.</p> <p>- Autonomía y adaptación</p> <p>- Iniciativa.</p> <p>- Responsabilidad.</p> <p>- De los resultados.</p> <p>- Productos.</p> <p>- Aplicaciones.</p> <p>- Dominio.</p> <p>- Generalización de lo aprendido.</p> <p>- Resolución de problemas.</p>

TÍTULO			
4. TRABAJAMOS LA OFIMÁTICA			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>- Adquirir destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que puedan ser usadas como herramientas tanto para la adquisición de nuevos conocimientos, como para el desarrollo personal y la integración en la sociedad actual.</p> <p>- Comprender y expresar, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes funcionales, e iniciarse en el conocimiento de textos literarios adecuados a sus capacidades.</p> <p>- Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, para una realización de las tareas del aprendizaje, y para el desarrollo personal.</p> <p>- Afianzar el sentido de trabajo en equipo y respetar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás</p>	<p>2. Software para la Ofimática Conocimiento y uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesadores de Texto. - Bases de datos. - Hojas de cálculo. - Presentaciones. - Diseño y dibujo. <p>-Mantenemos niveles básicos de ortografía.</p> <p>-Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejos de información.</p> <p>-Empleamos de modo elemental recursos estadísticos.</p> <p>-Utilizamos con soltura recursos tecnológicos para la información matemática (calculadora, ordenador.</p> <p>-Organizamos información para su uso y comunicación..</p> <p>-Comprender y expresar mensajes con diagramas, tablas, gráficos, expresiones científicas en general</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar funciones básicas de ofice: cortar, pegar, guardar, imprimir. -Realizar distintos textos en word utilizando diversos formatos y estilos. -Utilizar la hoja de cálculo para realizar operaciones elementales de cálculo y estadística. -Crear aplicaciones sencillas con la base de datos: la biblioteca del aula, mis cd's favoritos,.... -Creamos presentaciones sencillas con power point. 	<ul style="list-style-type: none"> -De procesos. -Economía de tiempo y de esfuerzo. -Secuencialidad en los pasos del trabajo. -Autonomía y adaptación -Iniciativa. -Responsabilidad. - De los resultados. -Productos. -Aplicaciones. -Generalización de lo aprendido. -Resolución de problemas.

TÍTULO			
5. DISEÑAMOS APLICACIONES MULTIMEDIA...			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p><i>Conocer procedimientos básicos de las diferentes disciplinas matemáticas y científicas y su aplicación para la resolución de problemas adecuados a sus capacidades.</i></p> <p><i>- Conocer recursos lingüísticos de una lengua extranjera que puedan tener aplicación a áreas concretas presentes en el currículo, como el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.</i></p> <p><i>- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos.</i></p> <p><i>- Adquirir destrezas funcionales relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que puedan ser usadas como herramientas tanto para la adquisición de nuevos conocimientos, como para el desarrollo personal y la integración en la sociedad actual.</i></p>	<p>3. Diseño y desarrollo de materiales tecnológicos.</p> <p>- Diseño de materiales multimedia</p> <p>- Diseño de páginas web Describimos y analizamos espacios geográficos característicos y señalamos sus peculiaridades.</p> <p>-Valoramos, conocemos y trabajamos aspectos del entorno y del patrimonio natural, histórico cultural y artístico.</p> <p>-Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de información.</p> <p>-Participar y apostar por proyectos éticos Utilizamos con soltura recursos tecnológicos para la información matemática.</p> <p>-Se intercambian y comunican experiencias técnicas con el recurso informático.</p> <p>-Establecemos conocimientos acerca del funcionamiento del cuerpo humano la salud y las conductas adecuadas Utilizamos de modo eficaz fuentes de información</p>	<p>-Diseño de la página web del aula.</p> <p>-Participación en la página web del Centro.</p> <p>-Crear aplicaciones en formato web o powerpoint sobre nuestro del entorno y del patrimonio natural, histórico cultural y artístico.</p>	<p>-De procesos.</p> <p>-Economía de tiempo y de esfuerzo.</p> <p>-Secuencialidad en los pasos del trabajo.</p> <p>-Autonomía y adaptación</p> <p>-Iniciativa.</p> <p>-Responsabilidad.</p> <p>- De los resultados.</p> <p>-Productos.</p> <p>-Aplicaciones.</p> <p>-Dominio.</p> <p>-Generalización de lo aprendido.</p> <p>-Resolución de problemas.</p>

CAPÍTULO III

**LAS EXPERIENCIAS. EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.
SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA PLANEADA.
CURSOS 1998-2000**

1. Programa para alumnos de Institutos de Enseñanza Secundaria con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica media. “PLANEADE”. Experiencia de los cursos 1998-99; 1999-2000; 2000-2001

SALOMÉ CASTAÑO GARRIDO, CARLOS GARRIDO GIL, YOLANDA ROYO BARAÑANO

1.1. Los Programas Planeade y las respuestas a la discapacidad psíquica en Educación Secundaria.

En el apartado siguiente vamos a presentar algunos aspectos relevantes de la experiencia “PLANEADE” desarrollada en la Comunidad Autónoma de Murcia a lo largo de los cursos escolares 98/99, 99/2000 y 00/01. De dicha experiencia, pionera y preliminar de los Programas PRONEEP, se han editado tres libros PLANEADE I, II y III, coordinados por Pilar Sánchez Álvarez, generadora e impulsora del programa, en donde quedan recogidas el trabajo realizado en varios Institutos de nuestra Región. Estos textos, al igual que diferentes informes de evaluación consultados, nos van a permitir valorar el desarrollo y el valor real del programa para los alumnos con discapacidad psíquica que han sido incorporados al Programa.

El Programa PLANEADE, tal y como se describe en su presentación, que incluye la justificación del mismo, muestra los datos de la progresiva inclusión en los Institutos de Enseñanza Secundaria desde el año 1992 de un importante número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sobre todo en aquellos centros en que se anticipó la LOGSE.

Asimismo, esta introducción a los programas PLANEADE establece que la ausencia de modelos claros de funcionamiento de lo que debía de ser la integración de los alumnos con discapacidad psíquica en IES, se constituyó en una importante dificultad para la toma de decisiones educativas. Si bien se habían conseguido resultados positivos en los Centros de educación de Infantil y Primaria, y dado que existe una bibliografía sobre diferentes experiencias realizadas en estos centros, todos ellos coincidían en la necesidad de modificar las actitudes de la comunidad educativa respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En los Institutos de Enseñanza Secundaria esta situación era novedosa y muy difícil generalizar las experiencias adquiridas en los colegios ya que la estructura, los recursos, los estilos y las necesidades son muy diferentes.

Con la integración surgen grandes dificultades que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los IES: el aumento del desfase entre la edad cronológica y su nivel de desarrollo, la escasa autonomía y los problemas de identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociada a discapacidad psíquica me-

dia, por lo que es necesario la incorporación y elaboración de adaptaciones curriculares significativas y la modificación de las estructuras organizativas de los IES, sobre todo en la planificación horaria.

Tras varios años de trabajo y experiencia forjada en los propios Institutos de Enseñanza Secundaria en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, se realiza una valoración a través de Equipos Directivos de los centros, Departamentos de Orientación, padres y personal técnico de las Asociaciones de personas con discapacidad estableciéndose una nueva propuesta de funcionamiento (PLANEADE), acogiéndose al punto 5 del art. 15 del Real Decreto 696/1995, y que se presenta a la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial.

Es en el curso 97/98 cuando comienza a desarrollarse este proyecto innovador. En líneas generales los objetivos que se pretendían conseguir eran:

- Integración social real de estos alumnos con discapacidad psíquica.
- Establecer una Adaptación Curricular Individualizada que respondiera a las capacidades, necesidades, intereses y motivación de estos alumnos.
- Preparar a estos alumnos para la vida, fomentando los aprendizajes más funcionales, habilidades sociales, autonomía personal y capacitación prelaboral.
- Desarrollar y mejorar la autoestima personal de estos alumnos.

El Programa planteaba unos requisitos de acceso al mismo:

- Tener entre los 14 y 18 años, ambos inclusive.
- Presentar necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad psíquica confirmada por la Evaluación Psicopedagógica.
- Presentar un desfase curricular de más de dos ciclos.
- Evaluar la imposibilidad de conseguir los objetivos generales de etapa, y por lo tanto, la no consecución del título en Educación Secundaria Obligatoria.

Sus características básicas:

- El grupo de alumnos con discapacidad psíquica tendrá un mínimo de cinco y un máximo de ocho.
- El alumno podrá permanecer en el programa hasta cuatro años, si la junta de evaluación y el Departamento de Orientación creen conveniente su permanencia en él.
- Estos alumnos obtendrán certificación al final de su escolarización y el proceso de evaluación se realizaba en función de los objetivos propuestos.
- El expediente de admisión en el programa, las evaluaciones y el documento en el que se recojan los niveles alcanzados estarían custodiados en la Secretaría del Centro.

Los alumnos son escolarizados en el nivel adecuado siendo este su grupo de re-

ferencia, donde el alumno con necesidades educativas especiales asociada a una discapacidad psíquica media, debe permanecer de 15 a 20 horas, en ningún caso menos de 15 horas.

Las áreas que realizaban durante este tiempo eran Educación Física, Música, educación Plástica, Tutoría y alguna optativa.

El resto del horario lectivo son atendidos en el grupo homogéneo, impartiendo-se los contenidos propios del ámbito tecnológico, programas de autonomía y desarrollo personal, habilidades sociales, tutoría específica y una optativa de iniciación profesional, siendo contenidos funcionales, adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos y considerarlos para su proceso de transición a la vida adulta. Todos estos contenidos eran impartidos por el profesor de apoyo (especialista en Pedagogía Terapéutica) y los profesores de ámbito del Departamento de orientación y/o los profesores de área.

Este programa y la adscripción del profesorado al mismo debía ser aprobado por el Claustro, a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica, ya que cada centro tenía autonomía para organizar el modelo según sus necesidades y sus recursos, debiendo presentar un proyecto a la Dirección Provincial y actual Consejería de Educación y Cultura, que era valorado por una comisión.

1.2. El desarrollo de las experiencias PLANEADE; algunos datos:

-El modelo PLANEADE, a pesar de una ausencia real de soporte normativo, inició con vigor su desarrollo e implementación. De ese periodo se pueden establecer algunos datos:

-Por un lado la participación de un número apreciable de centros en el Programa.

-Por otro, la importante continuidad de los mismos en el programa, estableciéndose una permanencia y afianzamiento destacable de los mismos.

-Por otro, un destacable proceso de innovación educativa que se muestra en las diferentes publicaciones de la Consejería de Educación. En ellas se pueden conocer una gran diversidad de propuestas y recursos educativos adecuados a las necesidades de los alumnos con discapacidad psíquica.

Las publicaciones se pueden estructurar del modo siguiente:

- Por lo que respecta a las publicaciones en relación con las experiencias de los cursos 98/99, 99/2000, el planteamiento de las mismas se establece como una recopilación en conjunto de las diferentes propuestas y materiales que se han establecido. En ese sentido, los contenidos muestran un estilo muy diferente, sin que se puedan apreciar líneas o nexos de unión para establecer taxonomías de trabajo. Efectivamente, cada centro establece las áreas de actuación, propone y desarrolla las Unidades Didácticas que mejor se adaptan a los

intereses del grupo de alumnos, desarrollando los diferentes contenidos, metodología, criterios de evaluación, y las diferentes actividades en cada propuesta.

- Por lo visto, en el último curso del programa, 2000-01, y en relación con el último libro de la serie PLANEADE, se cambia el procedimiento. Ligado a experiencias anteriores, sin duda positivas, se establece un elemento central que aglutina y aúna las diferentes actividades. Siendo el tema de los “derechos humanos” el eje prioritario. Trabajando, cada uno de los centros, una serie de valores en las distintas áreas. Esto queda recogido en el siguiente cuadro.

CENTRO EDUCATIVO	VALORES DE TRABAJO PLANTEADOS	MATERIAS Y ASIGNATURAS QUE INTEGRAN LOS VALORES											
		CIENCIAS NATURALES	FORMACIÓN ÉTICA	INGLÉS	LENGUA	MÚSICA	TUTORIA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICAS	RELIGIÓN	EDUCAC.P. VISUAL	F.PROFES. ELECTRIC	F. PROFES. GESTIÓN
IES Pedro Peñalver (El Algar)	Seguridad en la vida y el hogar.												
	Respeto a la naturaleza.												
	Educación para la Paz.												
	La vida familiar.												
	Comprensión personal del tiempo.												
	La creatividad como valor.												
	La amistad.												
IES Gil de Junterón (Beniel)	Igualdad de oportunidades en ambos sexos.												
IES Los Cantos (Bullas)	Derechos humanos y participación.												
IES Sierra Minera (La Unión)	Derechos humanos y participación.												

1.3. Apoyos y recursos en general del programa.

El desarrollo del Programa PLANEADE tuvo lugar con todo tipo de apoyos y recursos complementarios. En ese sentido, desde la Unidad de Programas Educativos y posteriormente desde la Consejería de Educación se proporcionó una imprescindible formación y apoyo técnico a los centros, así como asesoramiento y recogida

da de experiencias. Desde la Unidad de Programas Educativos, después de recibir la Técnico de dicha Unidad a los IES que lo habían solicitado, se organiza un curso inicial para los profesores, con el fin de conocer las características de los alumnos, y planificar una respuesta idónea y de calidad.

1.4. La evaluación de PLANEADE.

Del trabajo realizado se llevan a cabo en su momento, la evaluación del trabajo realizado, y la consideración y reflexión acerca de los resultados correspondientes. Los datos de dicha información proporcionados, y con los que contamos los podemos analizar de la siguiente manera:

-Consulta y análisis de la perspectiva de los diversos elementos participantes en la experiencia:

- Los Equipos directivos.
- Profesores de centro.
- Profesores implicados en el Proyecto.
- Alumnos que pertenecen al programa.
- Alumnos que no pertenecen al Programa.
- Alumnos que están dentro del Programa.
- Padres y madres de los alumnos que están en el Programa.

El valor, la perspectiva y alcance de esta evaluación es importante, ya que por un lado, la muestra utilizada ha sido muy significativa pues abarcó a gran cantidad de miembros de cada colectivo. Del mismo modo, la información es gráfica y clarificadora. Tiene sin embargo la limitación para quienes transcribimos esto, de que no hemos podido acceder a una visión y análisis general de todos los resultados obtenidos.

Vamos a analizar a continuación los diferentes apartados antes indicados.

1.4.1. Equipos directivos:

Elementos que se preguntan:

- Difusión y acceso al programa.
- Conocimiento del programa por parte de diferentes miembros de la comunidad docente.
- Condiciones en general para el desarrollo del programa.
- Participación de los miembros.
- Aspectos mejorables.

Conclusiones:

- Los miembros del equipo directivo que mejor conocen estos programas son los Jefes de Estudio de la ESO. En este sentido existe un pequeño desequilibrio

respecto a otros miembros del equipo. Esta situación, por otro lado, es común y general a otros programas a asuntos de la vida del centro.

- La información no ha llegado a todos los profesores. La propia vida y estructura de los IES limita el flujo de información en general .
- Hay dificultades para organizar los horarios. Una de las características más propias de los Programas PLANEADE, es el hecho de que sin un horario adecuado no pueden desarrollarse.
- El programa responde a las expectativas del centro.
- Con el programa se atiende mejor a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica media, se aprovechan mejor los recursos.
- Los profesores cuentan con material suficiente y no han dispuesto de compensación horaria los profesores para su preparación.

1.4.2. Profesores del centro.

-Elementos que se preguntan:

- Posesión de información.
- Trabajo adecuado a los niveles del alumnado.
- Tiempo suficiente para trabajar con ellos.
- Participación en grupos de trabajo para colaborar.
- Conveniencia de generalizar este modelo.

Conclusiones:

- No se ha recibido suficiente información, aunque sea difícil determinar y establecer qué y cual es la información suficiente y esencial para desarrollar el programa.
- No se tiene trabajo adecuado para los alumnos. Se hace necesario preparar sistemática y habitualmente material y trabajo adaptado.
- No ha habido tiempos suficientes para organizarse.
- Se debe de generalizar el modo de trabajo.
- Dudas acerca de quién debe de organizar el material

1.4.3. Profesores implicados.

Elementos que se preguntan:

- Si el programa ha respondido a las expectativas.
- Si el alumno se ha adaptado mejor gracias a él.
- Si existe colaboración en general.
- Si son adecuados y suficientes los diferentes recursos.
- Si son necesarias y de qué modo las modificaciones del currículo.

Conclusiones:

- Que el programa ha contribuido a una mayor coordinación con los especialistas.
- Que ha favorecido la manera de atender a la diversidad.
- Que los alumnos tienen una buena atención en los centros en los que desarrollan los programas PLANEADE.
- Que se debe de procurar la continuidad de los alumnos en el programa.

Aspectos deficitarios:

- Falta de colaboración. Los profesores implicados expresan las dificultades que se observan en relación con la colaboración que se hace necesaria para desarrollar los programas PLANEADE.
- Hace falta más incidencia del grupo de trabajo en centro en general...
- Se deben de mejorar los recursos humanos y materiales...

Otros aspectos:

- Se ha conseguido la integración social real de estos alumnos.
- Se han mejorado las Adaptaciones Curriculares Individuales en los centros.
- Fomenta el programa la preparación de los ACNEEs para la vida.
- Igualmente se puede manifestar un progreso en el desarrollo y mejora de la autoestima de los alumnos

1.4.4. Cuestionario dirigido a los alumnos que no pertenecen al programa:

Elementos que se preguntan:

- Conocimiento del programa
- Tareas de los alumnos PLANEADE.
- Trato y consideración de los alumnos PLANEADE
- Atención y ritmo que reciben estos niños.
- Integración e integrabilidad de los mismos.

Conclusiones:

- Buen conocimiento del programa.
- Buena aceptación del alumnado PLANEADE. En ese sentido, los alumnos de los IES en general muestran una positiva actitud hacia estos alumnos, y se muestran sensibles y accesibles a su presencia.
- Buena valoración del trato y atención que el alumnado recibe, al menos en opinión y desde la perspectiva de los compañeros ajenos.

1.4.5. Cuestionario dirigido a los alumnos que pertenecen al programa.

Elementos que se preguntan:

- Gusto, consideración y valoración de la educación de apoyo que reciben.
- Autoestima

- Integración e implicación de los alumnos en el centro .
- Valoración y discriminación de la educación a través de PLANEADE.
- Áreas que el alumno considera más fáciles.
- Gusto y aceptación del centro y sus servicios.

Conclusiones:

- Los alumnos afirman sentirse bien, y bien valorados en el centro.
- Los alumnos se saben diferentes y son conscientes de sus limitaciones. Tienen sin embargo una buena integración y aceptación en el IES.
- Afirman aprender más ahora.

1.4.6. Cuestionario para los padres y madres de los alumnos PLANEADE

Elementos que se preguntan:

- Conocimiento del Programa.
- Conocimiento, contacto y valoración de los responsables del programa.
- Consideraciones acerca de la integración del hijo en el centro.

Conclusiones:

- Conocen el programa y lo consideran positivo.
- Creen que sus hijos han mejorado sus capacidades.
- Están más integrados.
- El 50% mejoraría algo el programa.
- Quieren que sus hijos continúen en él.

1.5. El Programa PLANEADE. Cuestiones finales.

El programa PLANEADE tiene características determinantes para nuestra valoración:

- Es un modelo decidido de innovación educativa. Enfrentó algunos conceptos habituales y reiterados de la integración educativa y situó nuevas perspectivas para el trabajo educativo en secundaria.
- Significa un antecedente serio e importante de los programas PRONEEP. Estos últimos tienen en común un gran número de elementos curriculares.
- Muestra una serie de datos positivos aunque insuficientes para una valoración completa de los programas. Al igual que otros programas y modelos, necesitan esfuerzos y trabajos de investigación.
- El programa PLANEADE muestra un gran número de materiales y recursos educativos para el trabajo. No obstante esto falta un análisis detallado de los mismos su aplicación.
- No se tienen datos suficientes de aspectos curriculares y de modelo general de funcionamiento. Como se ha dicho, es necesario una mayor y mejor revisión

y evaluación de dichas realidades.

- Genera nuevas y diferentes perspectivas de trabajo y coordinación interprofesional. Al igual que los programas PRONEEP, son la senda de mejora y adecuación de los postulados de la integración cara a un modelo de futuro.
- Representó en su momento una experiencia alternativa y un camino real para la inclusión educativa.

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003. I.E.S. Pedro Peñalver (El Algar)

**JOSEFINA HERNÁNDEZ ROS, CONCEPCIÓN PAREDES OLMO,
JOAQUINA ROMERO VICTORIA, ANA M^a GARCÍA CEREZUELA
M^a DOLORES SÁNCHEZ KAISER, M^a DOLORES ALCARAZ CARRILLO**

Justificación

1. Fundamentación jurídica

Este programa esboza las líneas generales de un modelo de Agrupamiento Específico para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica escolarizados en este Instituto.

Esta modalidad de Agrupamiento Específico se fundamenta jurídicamente en el punto 5 del artículo 15 del Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales, que prevé “formas organizativas” en las que estos alumnos “realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica”. Posteriormente, la Resolución de 4 de Junio de 2001 para el desarrollo de programas de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica en un IES complementa dicho artículo.

2. Valoración del proyecto

La valoración global de la experimentación del proyecto, realizada en este centro durante los cursos 2000/01 (PLANEADE) y 2001/02, es positiva por el grado de consecución de los objetivos propuestos y por los resultados óptimos obtenidos por los alumnos. El desarrollo del proyecto en el aula ha resultado globalmente positivo por ser un grupo reducido lo que permite tratar más individualmente a los alumnos. También se ha observado una evolución en las relaciones sociales y en la autonomía personal de los alumnos más afectados. Además, este modelo organizativo está avalado por la experiencia positiva llevada a cabo en otros Centros de la Región, adaptándose a las características de cada uno.

Por todo ello, resulta justificado, la continuidad del PRONEEP durante el presente curso 2002- 2003, para proporcionar a los alumnos con N.E.E. una atención educativa que resulta muy eficaz una vez adaptada a la dinámica del centro.

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser adecuadamente

atendidos a través de diferentes modelos organizativos igualmente válidos. El modelo de intervención que se sigue en este Centro con muy buenos resultados, se basa en propuestas de intervención. Por un lado, la atención especializada en el aula de apoyo por parte de la maestra de Pedagogía Terapéutica con la realización de adaptaciones curriculares individuales significativas por parte de los profesores en el aula ordinaria.

Y, por otro lado, teniendo en cuenta que el desfase curricular significativo presentado por los alumnos con déficit psíquico hace inviable la puesta en práctica, con resultados óptimos, de adaptaciones curriculares tan significativas se justifica el PRONEEP como respuesta a esta realidad. Dicha respuesta se ajusta a la dinámica del Centro. Pero de ninguna manera la aplicación del PRONEEP viene a sustituir o anular el modelo de intervención actualmente aplicado en el Centro, que ha demostrado su eficacia, y seguirá siendo aplicado. No se trata de contraponer de forma excluyente dos modelos de intervención, sino de buscar el modo de simultanearlos para subsanar las dificultades de aplicación de las adaptaciones y proporcionar a los alumnos una atención más individualizada durante un tiempo más prolongado.

3. Principios pedagógicos

Los dos principios básicos que guían la adaptación del Programa PRONEEP a las necesidades de este Centro son los siguientes:

3.1. Normalización

La normalización implica partir del currículo ordinario, para, desde él, introducir modificaciones sustanciales, pero permitiendo que los alumnos participen al máximo en las experiencias de aprendizaje de carácter general, para que se sientan integrados en el Centro, para ello es indispensable que este alumnado esté plenamente integrado en su grupo ordinario del nivel que le corresponde. Y para garantizar su integración debe fomentarse su participación en las actividades habituales de su grupo de referencia y deben compartir con ellos, al menos, tres áreas del currículo básico, la tutoría grupal y las optativas.

3.2. Individualización

La individualización de la enseñanza consiste en que la atención educativa de estos alumnos se ajustará en su desarrollo y duración a las características y singularidades de cada uno. La individualización implica que debe realizarse un esfuerzo para que su educación responda a las necesidades y aspiraciones de cada uno de estos alumnos, y no a los criterios estereotipados de la clasificación tipológica.

Características básicas de la adaptación del proyecto PRONEEP a las necesidades del centro.

1. Objetivos generales

1. Establecer un currículum estructurado en ámbitos adaptados a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as.

2. Contribuir a resolver el problema que representa la aplicación de adaptaciones curriculares individuales en casos de un gran desfase educativo, limitando la necesidad de recurrir a adaptaciones para áreas y optativas de carácter manipulativo.

3. Preparar a los alumnos con N.E.E. para la vida, fomentando aprendizajes más funcionales, relaciones interpersonales, autonomía personal y capacitación prelaboral.

4. Potenciar una atención educativa más individualizada de estos alumnos durante un tiempo más prolongado.

5. Mejorar la integración social real de estos alumnos fomentando su participación en su grupo de referencia a través de actividades físicas y manipulativas.

2. Perfil del alumnado

Los alumnos destinatarios del PRONEEP reúnen las siguientes características:

1ª. Tener entre 14 y 18 años, ambos inclusive.

2ª. Presentar necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, confirmada por el diagnóstico de deficiencia mental en la evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Orientación de la zona o por el Orientador del I.E.S. Este requisito excluye a los alumnos de capacidad intelectual límite, así como a los deficientes motóricos y sensoriales.

3ª. Presentar un desfase curricular de dos o más ciclos.

4ª. Considerar imposible el logro de los objetivos generales de la E.S.O. y, por tanto, del título correspondiente.

El cumplimiento de todas estas características será condición necesaria para el acceso de un alumno al programa.

3. Número y relación de alumnos

En nuestro programa tenemos 5 alumnos. Este carácter reducido del grupo resulta imprescindible para garantizar que los alumnos reciban la atención individualizada que precisan.

4. Procedimiento de selección de alumnos

El equipo directivo, la orientadora y las profesoras de apoyo deciden la incor-

poración de cada alumno/a que reúna el perfil requerido, contando con el consentimiento de los padres y la aprobación del Inspector del Centro y del órgano correspondiente de la Consejería de Educación.

5. Curriculum de los ámbitos

Se ha elaborado el diseño curricular de los ámbitos Ámbitos Sociolingüístico y Científico-Técnico, así como para Habilidades Sociales y la optativa Taller de Artesanía . Tomamos como referencia la obra colectiva de "Planeade" coordinada por Pilar Sánchez. Sobre este texto básico como material de referencia, se han introducido a lo largo del curso 2001-2002, los ajustes precisos para adecuarlo a las necesidades detectadas. Dichas modificaciones nos han servido de referencia para la realización de la programación actual.

5.1. Programación del ámbito científico-tecnológico

A. Objetivos generales

1. Utilizar códigos y sistemas de numeración.
2. Resolver algoritmos.
3. Utilizar las Matemáticas para interpretar, valorar y producir informaciones.
4. Identificar números decimales para conocer el euro.
5. Conocer el euro.
6. Identificar las horas del reloj.
7. Reconocer situaciones cotidianas problemáticas y funcionales que haya que resolver mediante operaciones de cálculo.
8. Conocer y utilizar instrumentos de medida utilizando el más adecuado.
9. Identificar formas geométricas del entorno más inmediato.
10. Elaborar estrategias de situación y orientación en el espacio.
11. Utilizar las técnicas elementales de recogida de datos.
12. Usar la calculadora.
13. Comportarse de acuerdo con hábitos de salud y cuidado e higiene corporal.
14. Identificar elementos del entorno material cercano y analizar las intervenciones humanas que se dan en él.
15. Reconocer las principales características de los seres vivos: animales y plantas.
16. Conocer el funcionamiento del cuerpo humano.
17. Considerar y apreciar la importancia de los medios de comunicación como elementos de interacción en el medio físico.
18. Identificar oficios y profesiones cotidianas.

19. Identificar la región de Murcia y sus aspectos físicos y políticos más relevantes.
20. Adquirir habilidades sociales respecto a sus entornos más cercanos.

B. Contenidos

1. Utilización de estrategias para contar.
2. Lectura y escritura de números.
3. Automatización de los algoritmos de las operaciones.
4. Utilización de estrategias para resolver problemas.
5. Identificación de problemas en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones básicas.
6. Utilización de estrategias personales para medir.
7. Utilización del sistema monetario.
8. Comparación y clasificación de figuras.
9. Descripción de la situación de un objeto.
10. Utilización de las horas del reloj.
11. Uso de la calculadora.
12. Las partes principales del cuerpo.
13. Principales órganos de los aparatos digestivo, circulatorio y respiratorio.
14. Los sentidos corporales.
15. Diferentes tipos de alimentos.
16. La dieta equilibrada.
17. Hábitos de aseo personal.
18. Prácticas que favorecen la salud.
19. Diversidad de paisajes: montañas, valles, ríos, playas.
20. Vías de comunicación.
21. Los seres vivos: diferenciación.
22. Importancia de los animales y plantas para los seres humanos.
23. Profesiones del entorno.
24. Habilidades sociales.

C. Metodología

Metodología activa individualizada

La forma de trabajar requiere una atención individualizada. Se trabajan los contenidos partiendo de centros de interés así como aprovechando cualquier circunstancia (enseñanza incidental) a través de actividades prácticas guiada por el profesorado con instrucciones sencillas y detalladas.

Se combina la lectura y comentario oral en grupo con la realización de activida-

des individuales, pero concediendo en todo momento prioridad al trabajo individual.

Alumnos-as co-tutores

Cuando las circunstancias lo permiten, un alumno/a es de mayor nivel de competencia es designado por el profesor/a como co-tutor para controlar y supervisar el trabajo individual de otros alumnos de menor competencia. Esta experiencia demuestra que un grupo reducido con diferentes niveles de competencia no es en absoluto un inconveniente para buen funcionamiento. Por el contrario, esta disparidad de niveles puede favorecer la dinámica de trabajo de la clase y fortalecer hábitos de cooperación del grupo.

Dinámica de trabajo diario

En la dinámica de trabajo diario, el profesor/a selecciona las actividades extraídas de materiales didácticos de Primaria y prepara las adaptaciones de esas actividades para simplificarlas y adecuarla a los niveles de competencia de los alumnos/as. Una vez en clase reparte a los alumnos esas actividades fotocopiadas, cada alumno debe poner su nombre en la fotocopia, se realiza la lectura y breve comentario oral en grupo y, a continuación, se realizan con más detenimiento en la fotocopia o en bloc del alumno. Al terminar se recogen las fotocopias y se archivan en la carpeta individual del alumno.

Carpeta de actividades

Estas carpetas de actividades de cada alumno se conservan en el Departamento de Orientación hasta que los alumnos terminen la ESO y son la demostración fehaciente del trabajo realizado con el grupo e individualmente

D. Materiales y recursos didácticos

Resulta muy difícil seleccionar materiales didácticos destinados a estos alumnos y que resulten adecuados para ellos y para su utilización en el programa.

Se puede subsanar esta dificultad realizando una tarea de selección y utilización adaptada de materiales didácticos diversos y editados, destinados algunos de ellos a Primaria en general y otros destinados específicamente a estos alumnos.

En el ámbito se trabaja recurriendo a fotocopias que contienen actividades adaptadas al ritmo y posibilidades de cada alumno. En ocasiones, las actividades se realizan en la fotocopia, que se utiliza como una especie de ficha de trabajo, y en otras ocasiones, las actividades se realizan en el bloc de trabajo del alumno. En cualquier caso, resulta conveniente que el profesor recoja las fotocopias para que el material no se pierda.

E. Recursos personales

La coordinación se establece a través de las reuniones que formalmente se rea-

lizan con tutores y departamento de orientación. Se aprovechan dichas reuniones para mantener una comunicación sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado. Dicha información se transmite a través de la orientadora . Esto no impide la puesta en marcha de reuniones de carácter prioritario que sean necesarias con el profesorado de área . Los profesorado de apoyo mantendrán una comunicación fluida con los padres de los alumnos encaminada a favorecer s desarrollo personal como su integración social y laboral.

F. Temporalización

En la estructura y distribución horaria del Programa se asignan 6 horas semanales al ámbito científico-tecnológico.

G. Evaluación

Criterios de evaluación de ámbito:

1. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno utilizando operaciones con número naturales.
2. Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco números.
3. Realizar cálculos sencillos con números naturales.
4. Medir objetos, espacios y tiempos con unidades de medida convencionales y no convencionales.
5. Conocer qué es un ser vivo y las diferencias con los seres inertes.
6. Realizar los órganos del aparato locomotor con la función que realizan.
7. Reconocer y señalar los principales huesos del cuerpo.
8. Conocer la función de los . sentidos y diferenciarlos, conociendo la importancia de su cuidado e higiene.
9. Conocer los distintos tipos de animales y las características que los definen.

Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje:

Durante el presente curso a través de las anotaciones acumuladas del trabajo diario pretendemos elaborara un cuestionario que recoja los aspectos derivados del proceso de enseñanza- aprendizaje tales como: secuenciación de contenidos, distribución de espacios, metodología aplicada, instrumentos de evaluación, dinámicas de coordinación entre profesionales...

5.2. Programación del ámbito sociolingüístico

A. Objetivos

1. Reforzar los aprendizajes básicos de la lectoescritura.
2. Mejorar la comprensión lector y oral de textos y mensajes lingüísticos

3. Mejorar la expresión oral y escrita y la fluidez verbal.
4. Estimular la creatividad, despertar interés y curiosidad ante situaciones de la vida
5. Comprender y relacionar nociones básicas de las Ciencias Sociales.
6. Potenciar el desarrollo de la autoestima y la valoración de las propias capacidades.
7. Adquirir hábitos elementales de trabajo intelectual.
8. Adquirir hábitos sociales básicos de convivencia y autonomía personal.

B. Habilidades sociales y autonomía personal

1. Resolver de forma autónoma problemas y situaciones de la vida diaria.
2. Desarrollar las capacidades que permitan mantener relaciones con el grupo desiguales.
3. Desarrollar conductas que permitan establecer relaciones afectivas.
4. Enseñar conductas que permitan tomar iniciativas y establecer relaciones asertivas.
5. En el proceso de concreción, organización y distribución de los contenidos hemos tenido en cuenta :
6. Identificación de los conceptos, procedimientos y actitudes más nucleares y básicos, aquellos que contribuyen al logro de las capacidades de los objetivos generales que hemos destacado anteriormente.
7. Garantizan el equilibrio entre los tres tipos de contenidos dando prioridad a los procedimentales y actitudinales.
8. Organizar y presentar los contenidos de forma interrelacionada dado que facilita su generalización y aplicación a nuevas situaciones.

C. Contenidos

Se han desarrollado, para el logro de estos objetivos, cuatro contenidos fundamentalmente:

- Aprendizajes básicos de lecto-escritura.
- Comprensión y expresión oral y escrita.
- Nociones básicas de conocimiento del medio.
- Hábitos elementales de trabajo intelectual y de relaciones sociales.

D. Metodología

Entre los criterios metodológicos a tener en cuenta destacamos:

Planificaremos el trabajo en función de las experiencias concretas y partiendo de los conocimientos previos de los alumnos/as. De esta manera diseñaremos activi-

dades que permitan establecer relaciones significativas con los nuevos aprendizajes.

Partiremos de la realidad sociocultural del alumnado/a, de sus intereses y motivaciones teniendo en cuenta el desarrollo y evolución del alumno/a: ir de lo concreto a lo abstracto...

Se potenciara la creación de un buen clima de aprendizaje en el aula.

Las actividades que se propongan pretenderán potenciar el trabajo autónomo, el interés por indagar y descubrir, la confrontación de opiniones, así como el deseo de aprender.

E. Temporalización

En la estructura y distribución horaria del Programa se asignan 6 horas semanales al ámbito sociolingüístico.

En la dedicación temporal a las diversas actividades interrelacionadas que conforman el ámbito, se debe otorgar prioridad y, por tanto, una mayor dedicación a las actividades de Lengua Castellana ,puesto que constituyen el eje central sobre el que se estructura todo el ámbito.

A título orientativo, el promedio de dedicación de tiempos en las seis horas semanales es el siguiente:

- Actividades de Lengua Castellana: cuatro horas aproximadamente.
- Actividades de Ciencias Sociales: entre media hora y una hora.
- Actividades de refuerzo de aprendizajes básicos de lectoescritura: entre media hora y una hora aproximadamente.

F. Evaluación

Será continua en cuanto que debe ofrecer información permanente sobre las actividades de enseñanza/aprendizaje que se lleven a cabo en el aula.

Se contemplará en todo momento el avance que el alumno/a efectúe teniendo en cuenta su punto de partida inicial.

Se evaluará en situaciones variadas que permita saber los progresos y dificultades que encuentren, así como sus causas.

Los criterios de evaluación quedarán claramente delimitados y sólo contemplarán los aprendizajes que se consideren básicos y que mejor desarrollen las capacidades acordadas.

Se diversificarán las situaciones e instrumentos de evaluación, lo que asegurará el seguir el proceso particular de aprendizaje de cada alumno/a para ayudarle si aparecen dificultades.

Hemos de señalar, en relación a las habilidades sociales, que aunque la Resolución de 4 de Junio sobre el desarrollo de programas destinados a alumnos con nece-

sidades psíquicas en un IES , considera de forma segmentada y como un contenido añadido los PROGRAMAS DE AUTONOMIA Y DESARROLLO PERSONAL Y HABILIDADES SOCIALES nuestro centro plantea dichos contenidos de manera globalizada . Dicho de otro modo, se aprovecha cualquier oportunidad para trabajar habilidades sociales y potenciar la autonomía del alumno.

5.3. Programación del taller de artesanía

A. Introducción

La artesanía ha estado patente desde lo más remotos tiempos como necesidad primaria para el hombre en sus quehaceres diarios. Este ha ido elaborando los productos que iban satisfaciendo las necesidades de vestir, cocinar, trabajar la tierra etc. La artesanía se ha venido practicando como tradición familiar formándose comunidades diferenciadas por esa actividad al igual que los gremios y, castas.

Hoy en día se pueden diferenciar a grandes rasgos: artesanía popular, basada en motivos tradicionales que se transmiten habitualmente de generación en generación y que comúnmente se le denomina por su lugar de producción; artesanía artística o creativa que no responde a unas necesidades primarias, sino que con sentido eminentemente estético expresa el sentimiento individual de su autor, haciendo uso de los mismos materiales y/o tratamiento que los anteriores, y por último otra que podríamos denominar artesanía utilitaria, que produce artículos sin caracterización artística especial, siendo productos que pueden elaborarse a mano por el artesano casi en la misma forma que en la industria mecanizada (hachas y otros utensilios agrícolas).

La artesanía es una materia que por su desarrollo a lo largo de la historia tiene una forma peculiar de transmitirse: se podría decir que más que enseñar, la artesanía hay que “vivirla”. Para plantear la artesanía como materia escolar es importante atender algunas consideraciones sobre la misma.

En primer lugar, se trata de acercarse a una artesanía, a sus contenidos culturales, a sus materiales y técnicas, producir algunos objetos, más que recorrer un catálogo de artesanías. El interés y la gratificación de esta materia optativa por el alumnado del PRONEEP radican en carácter manipulativo y la inmediatez del resultado del trabajo realizado.

La artesanía deberá de situarse entre algo más que un pasatiempo manual para los ratos de ocio, sin trivializar la artesanía, y por otro lado sin pretender una especialización en un oficio, aunque si pueda ejercer un carácter orientador. Por otra parte, recuperar, en una sociedad tan tecnificada como la actual, el concepto del trabajo hecho por uno mismo, el placer del trabajo manual es indispensable para el desarrollo armónico de la persona.

El enfoque de la artesanía colabora al conocimiento y valoración del patrimonio cultural así como a su conservación y mejora. Así mismo el trabajo sobre un objeto artesano supone la investigación, la obtención, selección de información de las fuentes en la que se encuentra disponible y tratamiento de la misma en relación con los distintos intereses que se planteen. Finalmente esta materia contribuye a que el alumnado interprete y produzca mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, reflexionando sobre los procesos implicados en su uso, al mismo tiempo que se valora la incidencia del desarrollo científico y tecnológico en el medio físico y social.

B. Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que los alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Reconocer el valor del trabajo manual e identificarlo con los valores culturales representativos de una zona geográfica determinada.
2. Crear imágenes y objetos propios para integrarlos en sus producciones de fina manera creativa y original.
3. Descubrir y respetar el patrimonio cultural, histórico y artístico común a toda la Humanidad haciéndose responsable y consecuente con el deterioro que sufre y de la necesidad de recuperarlo y conservarlo.
4. Realizar un objeto artesano implicándose en el proceso de creación, investigación y, comunicación que todo hecho artesano conlleva en si mismo.
5. Analizar los objetos artesanos estructuralmente, atendiendo a su forma cualidades físicas, a su estética y su utilidad.
6. Tomar conciencia de que se desarrollen capacidades cognitivas y expresivas con estos procesos.
7. Conocer y, utilizar los materiales y herramientas propias de actividad artesanal respetando las normas de seguridad y conservación de su uso.
8. Reconocer y relacionar contenidos adquiridos en otra área, ampliándolo a los procesos de investigación y creación
9. Resolver problemas y en particular aquellos que responden a las necesidades reales, con autonomía, capacidad de iniciativa y confianza en la toma de decisiones.

C. Objetivos mínimos

Se considerarán como objetivos mínimos el 2, 4 y 7 de los objetivos generales citados anteriormente.

D. Contenidos

LA ARTESANIA EN LA CULTURA

Conceptos:

La presencia del hecho artesano en las distintas sociedades y culturas. Evolución y adaptación. Marco social, histórico y geográfico.

Evolución y adaptación de las necesidades a través de la historia uso y aprovechamiento que la Humanidad ha hecho de los recursos naturales.

Procedimientos:

Análisis, interpretación, síntesis de informaciones diversas sobre el hecho artesano a través de textos, imágenes, materiales, etc.

Búsqueda de información a partir de la investigación en bibliotecas, museos y otros centros.

Análisis comparativo entre los hechos artesanos y los rasgos generales de las épocas históricas de producción de los mismos.

Actitudes:

Interés por conocer las formas de trabajo, el desarrollo tecnológico y la expresión artística y cultural de sociedades alejadas en el tiempo y/o en el espacio.

Valoración de restos y vestigios del pasado existentes en el entorno y disposición favorable a actuar de forma que se asegure su conservación.

Actividades:

Realizar un trabajo de documentación individual que pretenda relacionar la historia de las civilizaciones con los distintos objetos que conservamos y analizar el hecho artesano frente al proceso industrial.

TALLER DE DECORACIÓN

Conceptos:

Realización de dos bocetos: uno con estructura geométrica y otro con un diseño orgánico.

Teoría del color: colores primarios y secundarios. Aplicaciones de la geometría plana.

Procedimientos:

Aplicación de las técnicas elementales y elección de la masa adecuada en función del tipo de trabajo.

Observación directa en talleres y fábricas de objetos de cerámica ya decorados.

Actitudes:

Originalidad y limpieza en el acabado. Aplicación ajustada a la teoría del color. Limpieza y conservación de los materiales.

Actividades:

- Decoración de cerámica con realización previa de dos bocetos.
- Creación de una carpeta de cartón y decoración con papel jaspeado.
- Decoración de un belén de escayola de escayola con témperas.

TALLER DE PAPEL MACHÉ

Conceptos:

Proyecto

Fases del proyecto

Bocetos, representaciones gráficas, cálculos y medidas.

Procedimientos:

Investigación y manipulación de los materiales elegidos propuestos para trabajar.

Diseño de un objeto de acuerdo con las características propuestas.

Recogida de información obtenida en estudios y experimentos, en forma de dossier fichas y libros.

Actitudes:

Autonomía, iniciativa y confianza en la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Toma de conciencia en el reciclaje de papel.

Interés y originalidad en el acabado.

Valoración entre aspectos técnicos, funcionales y estéticos.

Actividades:

Relación de un objeto en tres dimensiones con papel maché. El acabado se hará con pintura plástica y barniz.

TALLER DE MÁSCARAS

Conceptos:

Puesta en práctica de la ambientación del escenario de una fiesta (Carnavales)

Conocimiento de los materiales adecuados para la realización de una máscara.

Conocimiento de las técnicas pictóricas para la decoración y terminación de la máscara.

Procedimientos:

Manipulación de los instrumentos de trabajo: la careta (máscara), el mural, creación de personajes, pintura, pegado-recortado-cosido-construcción.

Preparación y conservación de los materiales en sus estado óptimo de rendimiento.

Actitudes:

Valoración del proceso de creatividad e iniciativa.

Respeto a la conservación en la manipulación de materiales y herramientas.

Actividades:

Creación de una máscara para carnavales utilizando vendas de escayola, pinturas, etc.

TALLER DE INICIACIÓN A LAS TÉCNICAS DE ESTAMPACIÓN (LINÓLEO, MONOTIPOS Y FALSO GRABADO)

Conceptos:

Breve recorrido en la historia del grabado.

Conocimiento de las herramientas y materiales básicos.

Técnica específica para las aplicaciones requeridas.

Procedimientos:

Aplicación de las técnicas elementales y elección de la más adecuada en función de las características de la tarea –Preparación y conservación de los materiales en su estado óptimo de rendimiento.

Manejo de las herramientas de trabajo

Actitudes:

Valoración positiva de las producciones como la forma de crear, que permite expresarse a cada individuo.

Respeto de las normas y conservación de los materiales.

Actividades:

Realización de, al menos, una plancha de linóleo, procediendo a su estampación sobre papel grabado.

Realización de monotipos y falsos grabados.

Estampación de camisetas.

TALLER DE CERÁMICA (MODELADO)

Conceptos:

El volumen

Relación de los objetos con respecto al entorno.

Efectos de la forma en el espacio.

Procedimientos:

Realización de formas volumétricas con materiales moldeables como la arcilla.

Método de los rollos o churros.

Relieves y formas escultóricas con plancha.

Actitudes:

Valoración de la capacidad para visualizar formas tridimensionales.

Predisposición a captar efecto de profundidad.

Cuidado de los materiales de trabajo.

Originalidad en sus creaciones.

Actividades:

Crear un objeto de decoración con la técnica de los churros.

Hacer un relieve.

TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS CON MATERIALES DE DESECHO

Conceptos:

Puesta en marcha de un proyecto.

Aplicación de técnicas y materiales adecuados en la construcción de un objeto tridimensional.

Procedimientos:

Diseño del objeto, aportando bocetos, de acuerdo con las funciones que pretendemos que cumplan.

Realización del diseño de acuerdo con las herramientas, técnicas y materiales más apropiados.

Actitudes:

- Disposición favorable a planificar el desarrollo del trabajo en grupo.
- Iniciativa, originalidad y confianza en la toma de decisiones.
- Interés y gusto por la creación de objetos con materiales de desecho.

Actividades:

Crear una escenografía (habitación, teatro,...) con materiales de desecho (caja de cartón, corcho blanco, ramas de árboles,...)

E. Secuencia de contenidos

1º Trimestre:

- La artesanía en la cultura.
- Taller de decoración
- Taller de papel maché
- Taller de máscaras.
- Taller de iniciación a las técnicas de estampación
- Taller de cerámica
- Taller de construcción de objetos con materiales de desecho.

Se intentará en la medida de lo posible seguir el orden establecido, aunque siempre abierto a sufrir algún cambio en el orden ajustándose siempre las necesidades del alumnado.

F. Metodología

La metodología que se propone ha de ser activa y participativa, unificando la teo-

ría con la práctica y adoptando a las actividades un carácter de investigación para que el alumnado llegue a ser capaz de obtener soluciones personales.

El profesor será el guía coordinador del grupo, facilitando los recursos necesarios y organizando sus actividades. Se pretende que el alumno se el protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando sus propias conclusiones de lo aprendido, lo cual facilita la evaluación.

El alumnado trabajará a veces en grupo compartiendo así materiales y experiencias.

G. Evaluación

La evaluación será objetiva y continua, para lo cual el profesor expondrá los objetivos que se persiguen en cada trabajo.

Se evaluarán los contenidos conceptuales y procedimientos mediante el desarrollo de las actividades propuestas en los talleres, y se evaluará el contenido actitudinal en la misma proporción que los anteriores contenidos poniendo especial interés en el orden, limpieza y cuidado de los materiales propios del aula.

Se han de entregar todos los trabajos realizados sin excepción de ninguno de ellos.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

1. Ser capaces de resolver propuestas de trabajo realizándole proceso en orden y eligiendo los medios y técnicas idóneos.
2. Aseo y presentación de los trabajos dentro del plazo establecido.
3. Conservación del material de la clase, tanto del uso individual como comunitario para conseguir el correcto funcionamiento del taller y contribuir a la formación de alumnos con capacidades propuestas en los temas transversales.
4. Capacidad de hacer juicios críticos de su propia obra y de las ajenas, respetando las creaciones de sus compañeros consiguiendo valorar en cada trabajo lo aprendido.
5. Asistencia con regularidad a las clases. Será motivo suficiente para evaluar negativamente una prueba el tener más de tres faltas sin justificar.

H. Recursos materiales

- Del Centro:
- Diapositivas
- Fotocopias
- Libros de consulta, dossier, fichas técnicas....
- Retroproyector.
- Videos
- Témperas.

- Tijeras.
- Plantillas.
- Papel maché
- Vendas de escayola.
- Barniz.
- Materiales de desecho.
- Arcilla, etc.

6. Estructura horaria

HORARIO DEL AGRUPAMIENTO ESPECÍFICO DE N.E.E.	
• Ámbito Sociolingüístico	6 hrs / sem.
• Ámbito Científico-Técnico	6 h.
• Taller Artístico	3 h.
Total	15 h.

Las Habilidades Sociales no tendrán un horario específico, sino que, para favorecer su eficacia, las actividades correspondientes tendrán un carácter transversal y serán trabajadas a través de los Ámbitos. Lo mismo ocurre con la labor tutorial ya que queda incardinada en la propia labor docente.

El resto del horario lectivo lo cumplirán estos alumnos en sus grupos ordinarios de referencia, con los que compartirán las horas correspondientes a las siguientes áreas:

- Educación Física
- Música
- Educación Plástica/Tecnología
- Religión o Estudio Asistido
- Tutoría
- Optativas

En estas horas los alumnos seguirán una Adaptación Curricular Individual elaborada por el Departamento Didáctico correspondiente.

7. Duración del programa

El Programa durará un curso .Si se decide su continuidad, el alumno podrá per-

manecer en él hasta cuatro años si el equipo educativo considera la medida más adecuada para su evolución personal.

8. Evaluación y certificación

La evaluación se realizará en función de los objetivos propuestos y del grado de progreso detectado desde la evaluación inicial del curso. Estos alumnos obtendrán una Certificación al final de su escolarización.

9. Registro de certificaciones

En la Secretaría del Centro se custodiarán los expedientes de los alumnos admitidos en el Proyecto, sus evaluaciones y un documento en el que se recojan los niveles alcanzados.

10. Recursos del centro

En cuanto a recursos personales, los Ámbitos serán impartidos por las especialistas de Pedagogía Terapéutica.. El resto de las áreas serán impartidas por los profesores de área.

En cuanto a espacios, además del Aula de Apoyo, será preciso contar con otra Aula disponible a determinadas horas, para impartir uno de los Ámbitos.

También habrá que contar con el aula de Tecnología para el Taller de Artesanía así como recursos materiales y didácticos disponibles en el aula de Diversificación. Hemos de destacar que dicha propuesta organizativa responde a una decisión adoptada y compartida por todo el equipo educativo.

El Algar, 30 de Septiembre de 2002

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003. I.E.S. “Politécnico” (Cartagena)

ESTEFANÍA IMBERNÓN VICENTE (P.T.)

MARIO ARNALDOS SANABRIA (ORIENTADOR)

1. Justificación

Desde hace varios cursos, el IES “Politécnico” de Cartagena viene recibiendo alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica. En algún caso venían diagnosticados y orientados por los Equipos de zona o, en el caso de los Programas de Iniciación Profesional (antes Programas de Garantía Social), por los Departamentos de orientación de otros IES. De cualquier forma, su número era muy pequeño.

Atender a estos alumnos suponía un verdadero problema ya que no contábamos con profesorado especialista, ni con horas suficientes en los departamentos didácticos para organizar los apoyos. Los alumnos eran atendidos por los profesores de área, en el aula junto con el resto de sus compañeros, de la mejor manera que les era posible

Con la llegada, hace dos cursos, de una profesora de Pedagogía Terapéutica, a tiempo parcial, iniciamos el proceso de colaboración entre los profesores de área y la PT: elaboración de adaptaciones curriculares y organización de apoyos fuera del aula. Este proceso continuó el curso pasado con al contar con un PT a tiempo completo.

El presente curso 02-03 nos encontramos con dos circunstancias nuevas que vienen a cambiar considerablemente el encuadre: la incorporación a nuestro centro del Primer Ciclo de la E.S.O. y el aumento significativo del número de alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta nueva situación nos ha hecho pensar en la necesidad de contar con un esquema organizativo que nos permita atenderlos adecuadamente y por ello hemos pensado en las posibilidades que ofrece la Resolución de 4 de junio de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad para el desarrollo de programas con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica en IES.

De esta manera una parte de estos alumnos se han incorporado al PRONEEP y otros están siendo atendidos por medio de apoyos fuera del aula en colaboración con los profesores de área.

2. Objetivos

Los objetivos generales del programa son:

1. Facilitar la integración social adecuada a este alumnado en el I.E.S. “Politécnico”
2. Establecer las mejores condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas con las que estos alumnos cursan su escolaridad.
3. Establecer una propuesta metodológica y organizativa que propicie, en estos alumnos, aprendizajes funcionales, autonomía personal así como habilidades sociales y de inserción sociolaboral.
4. Desarrollar y potenciar su autoestima personal, desde la realización de actividades grupales con los grupos de referencia.

3. Estructura del programa

Tal como recoge la citada resolución, el programa se ha estructurado a partir de los Ámbitos Científico-técnico y Sociolingüístico.

Se ha considerado importante añadir un programa de Habilidades Sociales que en próximos cursos es posible que se combine con algún taller artístico o de artesanía para ejercitar destrezas manuales y expresivas.

El criterio fundamental en la búsqueda de los contenidos de las áreas específicas del programa ha sido la funcionalidad de los aprendizajes.

En el resto de las asignaturas los alumnos están con sus grupos de referencia.

MATERIA		HORAS
MATERIAS ESPECÍFICAS	Ámbito Socio-lingüístico	6
	Ámbito Científico-técnico	6
	Habilidades Sociales	4
	Tutoría (Específica)	1
CON EL GRUPO DE REFERENCIA	Educación Física	2
	Música	1
	Religión /SCR	2
	Educación Plástica	2
	Tecnología	3
	Optativa:	2
	Tutoría	1
TOTAL	30	

4. Profesores

La parte específica del programa y la coordinación con los profesores de las distintas áreas la realiza la profesora de Pedagogía terapéutica que además de las horas complementarias (guardias, etc.) cuanta con el siguiente horario:

- 2 apoyos a los alumnos de trastorno del desarrollo (matemáticas y plástica) dentro del aula ordinaria.
- 4 horas semanales de apoyo con dos alumnos de 2º de ESO que en esas horas se atiende junto a los de PRONEEP.

Uno de los alumnos que presentan trastornos del desarrollo cuenta con el apoyo que realizan 1 especialista de la asociación ASTRADE a la que pertenece (8 horas semanales)

Una vez a la semana el psicólogo de ASTRADE acude al centro en labores de coordinación y orientación con los profesores que atienden a los alumnos con trastorno del desarrollo.

La coordinación con el resto del profesorado se realizará según se establece el apartado dedicado a ello de la programación.

5. Espacios

Un obstáculo adicional que hemos encontrado en la puesta en marcha del programa ha sido la dificultad de encontrar un aula que reuniera las características mínimas necesarias para el trabajo con estos alumnos.

En la actualidad, hasta tanto finalicen las obras en el instituto y se pueda trasladar todo el Primer Ciclo de ESO al IES “Politécnico”, el PRONEEP se está impartiendo en unas aulas cedidas por Educación de Adultos en el CP “Antonio Arévalo”.

Al tener que compartir el aula con otras enseñanzas, no se cuenta con armarios para el material, ni se puede decorar ni organizar de manera adaptada al trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales.

6. Necesidades

La puesta en marcha del programa ha significado gastos en lo que se refiere a la compra de cuadernos de matemáticas, ortografía, cartulinas, tijeras, pegamento, material de oficina, etc., así como un radíasete, valorados en 263€ aproximadamente.

Será necesario comprar rompecabezas educativos, juegos de construcción, etc. y otros materiales con una valoración aproximada de 300 €.

Ordenador, scanner e impresora para el aula de necesidades educativas especiales.

7. Alumnos del programa

En número de seis, los alumnos pertenecen a los cursos 2º y 3º de ESO, presentando discapacidad psíquica en niveles medio/ligeros.

8. Programación de las áreas específicas del programa

8.1. Programación del ámbito científico tecnológico.

OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer el euro.
2. Utilizar las matemáticas para interpretar, valorar y producir informaciones.
3. Identificar las horas del reloj.
4. Reconocer situaciones cotidianas problemáticas y funcionales que haya que resolver mediante operaciones de cálculo.
5. Identificar formas geométricas del entorno más inmediato.
6. Realizar polígonos regulares.
7. Elaborar estrategias de situación y orientación en el espacio.
8. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos.
9. Situar objetos en un gráfico de cuadrículas, siguiendo las coordenadas.
10. Utilizar la calculadora en diferentes operaciones, aprendiendo su uso.
11. Comportarse de acuerdo con hábitos de salud, cuidado e higiene corporal.
12. Reconocer las principales características de los seres vivos: animales y plantas.
13. Conocer el funcionamiento del cuerpo humano.
14. Considerar y apreciar la importancia de los medios de comunicación como elementos de interacción con el medio físico.
15. Identificar oficios y profesiones cotidianas.
16. Identificar la región de Murcia y sus aspectos físicos y políticos más relevantes.
17. Adquirir habilidades sociales respecto a sus entornos más cercanos.

CONTENIDOS

1. Principales Utilización de estrategias para contar.
2. Lectura y escritura de números.
3. Utilización de estrategias para resolver problemas.
4. Identificación problemas en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones básicas.
5. Utilización del sistema monetario.
6. Descripción de la situación de un objeto.

7. Utilización de las horas del reloj.
8. Uso de la calculadora.
9. Las partes principales del cuerpo.
10. Órganos de los aparatos: digestivo, circulatorio y respiratorio.
11. Los sentidos corporales.
12. Diferentes tipos de alimentos.
13. Hábitos de aseo personal.
14. Diversidad de paisajes: montañas, valles, ríos, playas.
15. Vías de comunicación.
16. Los seres vivos: diferenciación.
17. Importancia de los animales y plantas para los seres humanos.
18. Profesiones del entorno.
19. Habilidades sociales.

8.2. Programación del ámbito sociolingüístico.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a grupos sociales con características y rasgos propios respetando y valorando las diferencias con otros grupos, rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y tendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos- lingüísticos y no lingüísticos y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
6. Utilizar el lenguaje oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad.
7. Utilización de la lectura como fuente de placer, información y de aprendizaje, como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento personal y lingüístico.
8. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas.
9. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de de-

fensa y recuperación del equilibrio ecológico y conservación del patrimonio cultural.

10. Conocer y aplicar las reglas y normas básicas de ortografía.

8.3. Programación del ámbito de habilidades sociales.

OBJETIVOS

1. Resolver de forma autónoma problemas y situaciones de la vida diaria.
2. Desarrollar conductas que permitan establecer relaciones afectivas.
3. Aprender conductas para poder tomar iniciativas y establecer relaciones asertivas.
4. El autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal, el autoconcepto.
5. Identificar cuál es el estado de ánimo en uno mismo y en los demás. Expresarlo adecuadamente.
6. Dialogar y participar en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales: saber escuchar.
7. Hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación.
8. Reforzar socialmente a los demás mediante el elogio de las conductas positivas.
9. Comunicar a los demás los propios deseos o peticiones con cortesía y amabilidad.
10. Trabajar en equipo compartiendo las cosas y las responsabilidades, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario y a respetar las reglas del grupo.

CONTENIDOS

- Habilidades básicas de interacción social:
 - La sonrisa
 - La mirada.
 - Los saludos.
 - Pedir y conceder favores.
- Habilidades para relacionarse con los iguales:
 - Los cumplidos.
 - Compartir.
 - Juego cooperativo.
 - Las presentaciones.
 - Las conversaciones.
 - Actuar por turnos.

- Habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones.
- Formular quejas.
- Aceptar y rechazar críticas.
- Decir no.
- Preguntar por qué.
- Expresar emociones.

9. Metodología

La metodología utilizada es globalizadora y personalizada partiendo tanto de las características del handicap de los alumnos como de sus rasgos de personalidad.

Es criterial, es decir, basada en el propio niño, destacando la “motivación” para que el alumno/a sienta interés por el aprendizaje, por ello se utiliza el ordenador con juegos a través de los cuales se potencia la adquisición de conocimientos, partiendo de lo que el alumno/a sabe, de sus vivencias, dando recompensas inmediatas a su esfuerzo, aplicando técnicas de modificación de conductas en actitudes disruptivas y problemáticas, como son la economía de fichas y el contrato de contingencias.

La metodología a utilizar con los alumnos/as de N.E.E es tan diversa como niños/as con necesidades educativas hay en el centro. Así mismo se tiene en cuenta no presionar al alumnado con altas expectativas, adaptando el currículo a sus capacidades y planteando actividades que supongan un reto personal.

Un sistema de trabajo creativo e inductivo, siendo el propio alumno/a el elemento de aprendizaje, encaminándose al principio educativo de aprender a aprender. Del mismo modo se incide en una estimulación plurisensorial, partiendo de la realidad sociocultural del alumnado/a, potenciando la creación de un buen clima de aprendizaje en el aula.

10. Materiales utilizados

- Las habilidades sociales en la escuela. Promolibro.
- Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Ed. Eos.
- Cuadernos de matemáticas nº4 al nº 10. Santillana
- Libros” Planeade” nº 1 y nº 2.. Ed. M.E.C
- Material “Atención a la diversidad” nº 1 y nº 2. Ed. Santillana.
- Ortografía fácil.
- Técnicas creativas para la resolución de problemas matemáticos. Fernández Bravo. Escuela Española.
- Juego de las caras. Ed. Nathan.
- Cuadernos de ortografía 1 y 2. ED Santillana.

11. Coordinación con el profesorado

Las reuniones con el orientador, tutores, y demás profesorado que atiende directamente el alumnado con N.E.E., se realizarán según establece el calendario de reuniones. Las sesiones a destacar son a principio y final de cada trimestre, así como reuniones mensuales y esporádicamente cada vez que un profesor considere importante reunirse para tratar temas concretos de gran interés.

Del mismo modo tanto la profesora de Pedagogía Terapéutica como el profesorado adscrito al centro se reunirán para las sesiones de evaluación tanto inicial, trimestral, como final de curso, todas ellas establecidas al comienzo de curso.

Los datos de interés extraídos en las reuniones se harán saber en el departamento de orientación, así como cambios de horario, de aula, necesidad de apoyos o recursos especiales y/o específicos.

12. Evaluación

Será continua en cuanto que debe ofrecer información permanente sobre las actividades de enseñanza/aprendizaje que se lleven a cabo en el aula.

Se contemplará en todo momento el avance que el alumno/a efectúe teniendo en cuenta su punto de partida inicial.

Se evaluará en situaciones variadas que permita saber los progresos y dificultades que encuentren, así como sus causas.

Los criterios de evaluación quedarán claramente delimitados y sólo contemplarán los aprendizajes que se consideren básicos y que mejor desarrollen las capacidades acordadas.

Se diversificarán las situaciones e instrumentos de evaluación, lo que asegurará el seguir el proceso particular de aprendizaje de cada alumno para ayudarle si aparecen dificultades.

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003. I.E.S. “Salvador Sandoval” (Las Torres de Cotillas)

MARÍA GUILLERMO DÍAZ, JUAN MARTÍNEZ BERNAL, M^a LUISA DELGADO MARTÍNEZ

1. Justificación

El real Decreto de Ordenación de la Educación Especial nº 696 de 1995, señala la conveniencia de no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos de n.e.e. permanentes, sobre todo si son asociadas a discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica, al objeto de promover su adecuado desarrollo educativo.

Tras analizar las necesidades de los alumnos de integración escolarizados en nuestro centro para el curso escolar 2002-2003 creemos que se hace necesaria la incorporación a este programa de un pequeño grupo de alumnos de nuestro centro que presentas graves deficiencias educativas. Este modelo de agrupamiento surge de la exigencia por dar una respuesta suficientemente ajustada a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su discapacidad psíquica y su enorme desfase con respecto al currículo de su grupo aula hacen que cada vez sea más difícil su integración en el centro.

Consideramos que la flexibilidad de atención y agrupamiento que nos permite realizar el PRONEEP servirá para favorecer los aprendizajes de estos alumnos y su mejor integración en el marco social en el que se desenvuelven.

Entre las dificultades con que se encuentra en el proceso de enseñanza/aprendizaje podemos destacar:

1. Dificultades en el proceso lecto-escritor.
2. Dificultades en la atención, en la percepción y discriminación de aspectos relevantes.
3. Dificultades en la memoria y retención de información.
4. Dificultades de simbolización y abstracción, en la elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo.
5. Dificultades en las estrategias para aprender y planificar y, sobre todo, en la generalización de los aprendizajes.
6. Baja autoestima y escasa autonomía

Por lo tanto requieren una respuesta adaptada a las necesidades que se derivan de su propio déficit del contexto educativo, del contexto socio-familiar y de la propuesta curricular.

Como objetivos generales de la programación destacamos:

1. Establecer una adaptación curricular que responda a las necesidades, capaci-

dades detectadas, intereses y motivaciones de estos alumnos y alumnas

2. Desarrollar y mejorar su autoestima personal.
3. Prepararles para la vida, fomentando los aprendizajes más funcionales, las habilidades sociales, la autonomía personal y el desarrollo de las capacidades básicas de pensamiento.
4. Como objetivo fundamental, conseguir la integración social real de estos alumnos.

Para conseguir una mayor operatividad proponemos cuatro ámbitos de conocimientos y desarrollo personal:

1. El ámbito socio-lingüístico en el que se incluyen las áreas de: Lengua, Geografía e Historia.
2. El ámbito científico-tecnológico en el que se incluyen las áreas de: Ciencias Naturales y Matemáticas.
3. El ámbito del desarrollo de las aptitudes intelectuales.
4. El ámbito relacionado con las Habilidades Sociales y Autonomía Personal.

Esta programación contiene básicamente las líneas generales para desarrollar posteriormente una programación de aula por unidades didácticas. Es pues una declaración de intenciones. Deberá ser revisada necesariamente a lo largo del curso.

2. Alumnos y organización temporal

Los alumnos/as que forman parte de este programa están escolarizados en 2º, 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º ciclo de E.S.O.).

Estos alumnos/as reciben apoyo durante 14 horas semanales repartidas en los distintos ámbitos antes indicados. El resto de horas permanecen con su grupo de referencia en las áreas de Educación Física, Música, Religión o Estudio Asistido, Tecnología y las optativas elegidas por cada uno de ellos. La organización temporal de los ámbitos y áreas que trabajan en pequeño grupo es la siguiente:

- Ámbito socio lingüístico5 h/sem.
- Ámbito científico-tecnológico5 h/sem.
- Habilidades Sociales / Tutoría2 h/sem.
- Desarrollo de la inteligencia2 h/sem.

3. Objetivos

Los objetivos garantizarán el desarrollo de las capacidades que contribuyen en su conjunto al desarrollo armónico de la persona.

Se introducen a través de los ámbitos los objetivos generales de las áreas de Educación Primaria sin conseguir.

A continuación detallamos los objetivos propuestos para cada área o ámbito en el que se va a desarrollar esta propuesta.

ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO

- Leer e interpretar textos con entonación adecuada y correcta dicción, respetando los signos de puntuación, acentos, etc.
- Respetar las normas de ortografía de uso más frecuente en los textos de propia elaboración y en los dictados.
- Identificar y resumir los elementos esenciales de los textos de uso habitual.
- Comprender el contenido de textos, tanto de lecturas literarias como de fragmentos de contenidos conceptuales de diferentes áreas.
- Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.
- Producir textos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas en los que se estructura sus elementos y se emplean sencillos procedimientos que dan cohesión al texto.
- Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas: escribir cartas, contar historias, elaborar lista, tomar nota, etc.
- Memorizar textos orales de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, fragmentos de poesías, romances, escenas de obras de teatro adaptado etc.
- Conocer y localizar los componentes geográficos, económicos e históricos más importantes de la Región de Murcia y del Estado Español.
- Conocer las principales instituciones de gobierno de la Comunidad Autónoma de Murcia y del Estado Español
- Conoce y localizar geográficamente los distintos países de la Unión Europea.
- Conocer aspectos básicos referentes al planeta Tierra en cuanto a su situación en el espacio y el Sistema solar. El universo.
- Conocer la importancia del desarrollo tecnológico y su influencia en los avances sociales.

ÁMBITO CIENTÍFICO-MATEMÁTICO

- Contar, leer y escribir números naturales desde las unidades hasta las unidades de millón.
- Realizar correctamente sumas y restas con y sin llevadas, de números naturales y de números decimales.
- Realizar correctamente multiplicaciones de números naturales y decimales con multiplicador de 1,2 y 3 cifras al menos.
- Realizar correctamente divisiones de números naturales y decimales con divisor de 1 ó 2 cifras al menos.
- Resolver adecuadamente problemas con el algoritmo de la suma, resta, multiplicación y división.
- Resolver adecuadamente problemas en los que se utilice la combinación de varias operaciones en su resolución.
- Realizar adecuadamente medidas de peso, longitud, capacidad y tiempo, utilizando las medidas convencionales de Kilo, metro, litro y día-hora. Así como sus mitades.
- Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos, Realizar e interpretar una representación espacial.
- Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana y expresar el resultado de forma gráfica.
- Expresar de forma ordenada y clara los datos y operaciones realizados en la resolución de problemas. Conocer los órganos implicados en las funciones vitales del cuerpo humano, relacionando estas con determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.
- Conocer aspectos básicos del mundo animal, clasificando a los animales más frecuentes de su entorno en función de su desplazamiento, morfología, alimentación, reproducción,
- Conocer aspectos básicos del mundo vegetal, clasificando las plantas más frecuentes de su entorno, según morfología, usos, y Conocer los aspectos básicos del entorno natural que les rodea y las interacciones entre los distintos seres vivos

HABILIDADES SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el grado de autoestima y de confianza en las propias posibilidades. • Desarrollar actividades que favorezcan el autoconocimiento y respeto de intereses y motivaciones. • Aprender a decidir de forma responsable sobre las propias acciones, valorando las actitudes positivas que facilitan la convivencia y el trabajo común. • Aprender a actuar con responsabilidad, valorando las consecuencias de las acciones propias y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad ante los demás. • Conocer y usar una amplia gama de recursos para ejercitar la asertividad y resolver posibles conflictos, respetando los derechos, la autoestima y las aspiraciones de las demás personas. • Aprender a actuar adecuadamente en situaciones de conflicto, manteniendo la pertenencia, aprecio o influencia del grupo social, sin renunciar por ello a las propias convicciones. • Aprender a controlar los impulsos y a expresar de forma adecuada las emociones. • Aprender a actuar de forma crítica y solidaria.
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el empleo de estrategias mentales básicas: actividades de codificación, comprensión, elaboración y memorización. • Estimular la capacidad introspectiva explorando operativamente conceptos abstractos. • Ayudarles a identificar, definir y asumir problemas por ellos mismos. • Desarrollar el juicio crítico sobre sus propias que implica la autoevaluación de sus aprendizajes. • Favorecer la expresión y desarrollo de su pensamiento creativo. • Estimular la práctica y reconocimiento diferenciado de las principales aptitudes básicas necesarias para el correcto aprovechamiento de los aprendizajes escolares: percepción, comprensión verbal, razonamiento lógico y aptitud numérica. • Ejercitar aspectos básicos del aprendizaje: memoria, concentración y atención.

4. Contenidos

En el proceso de concreción, organización y distribución de los contenidos hemos tenido en cuenta:

a) Identificación de los conceptos, procedimientos y actitudes más nucleares y básicos, es decir, aquellos que contribuyen al logro de las capacidades de los objetivos generales que hemos destacado anteriormente.

Los que aportan y, aseguran la cultura básica que se pretende en cada una de las áreas.

Los que creemos más funcionales y que preparan mejor para la vida adulta.

b) Garantizar el equilibrio entre los tres tipos de contenidos dando prioridad a los procedimentales y actitudinales.

c) Organizar y presentar los contenidos de forma interrelacionada dado que facilita su generalización y aplicación a nuevas situaciones.

ALUMNO/A

OBJETIVOS GENERALES

1. Que el alumno/a sea capaz de realizar un seguimiento de esta área a través de las adaptaciones necesarias en:
2. Contenidos conceptuales.
3. Contenidos procedimentales.
4. Evaluación.
5. Que el alumno/a sea capaz de alcanzar los criterios de evaluación establecidos en este documento de Adaptación Curricular.
6. Que estos objetivos sean priorizados en base a su funcionalidad.
7. Que el logro de estos objetivos esté íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades básicas:
8. Razonamiento.
9. Atención.
10. Memoria.
11. Lectura comprensiva.
12. Resumen.
13. Expresión verbal y escrita.

CONTENIDOS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS

ACTIVIDADES PRIORIZADAS

1ª EVALUACIÓN

CONTENIDOS:

EL CUERPO HUMANO: El aparato digestivo; el aparato respiratorio; el sistema circulatorio, el aparato excretor. El aparato reproductor. Los alimentos y la dieta.

OBJETIVOS:

- Conocer los órganos implicados en las funciones vitales del cuerpo humano.
- Relacionar los distintos órganos con su función.
- Relacionar la salud con diferentes hábitos de higiene y alimentación y con el cuidado del cuerpo.

-Las propuestas en el Cuaderno de Conocimiento del Medio. Región de Murcia 4. Ed. Santillana. Unidades 6 y 10 a 15.

- Las propuestas en el "Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al currículum". Ed. Marfil, 3º y 4º de Educ. Primaria.

-Lectura comprensiva de textos breves.

-Lectura comprensiva de las preguntas más accesibles del tema.

-Consulta a otros materiales relacionados con el tema y a un nivel de 1er ciclo de Educación Primaria, más accesibles.

-Uso del diccionario para ampliar el vocabulario específico de la materia.

2ª EVALUACIÓN

CONTENIDOS:

LOS SERES VIVOS: Animales; plantas; seres humanos

OBJETIVOS:

- Identificar las distintas funciones que caracterizan los seres vivos.
- Clasificar animales y plantas según criterios.
- Conocer las características principales de animales y plantas.
- Identificar y definir las distintas etapas de la vida humana y sus características.

-Realización de esquemas, mapas, dibujos y representaciones gráficas que acerquen a una mejor comprensión de la materia.

- Realización de experimentos.

- Usar el microscopio.

- Visita al laboratorio: muñeco anatómico.

- Actividades audiovisuales: vídeos, diapositivas.

- Estudio de las etiquetas de los alimentos. Fecha de caducidad, conservación de los alimentos, composición.

- Elaborar murales informativos.

- Realizar actividades relacionadas con el tema en software educativo.

- Salidas a mercado, supermercado.

3ª EVALUACIÓN

CONTENIDOS:

EL ENTORNO FÍSICO Y NATURAL: Los Ecosistemas: los seres vivos se necesitan, el entorno natural, cadenas alimentarias.

El suelo, el agua, la luz y el calor.

OBJETIVOS:

- Conocer aspectos básicos del entorno natural que les rodea y las interacciones entre los distintos seres vivos.
- Conocer aspectos relacionados con los elementos físicos del planeta.

ALUMNO/A

OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer y manejar con soltura la numeración hasta siete cifras, con parte entera y decimal, de tal manera que los alumnos/as hagan uso de estas cantidades en su actividad diaria.
2. Que los alumnos/as sean capaces de trabajar la numeración en sus diversos aspectos: descomponer, ordenar, realizar series, lectura y escritura de números.
3. Que los alumnos/as sean capaces de trabajar los números decimales en sus diversos aspectos: descomponer, ordenar, realizar series, lectura y escritura de números.
4. Desarrollar el cálculo elemental: sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, para que los alumnos/as trabajen aspectos de base que posibiliten su adecuado desarrollo en otros aspectos matemáticos.
5. Que los alumnos/as sean capaces de resolver problemas sencillos relacionados con su entorno más próximo, tratando además de desarrollar la lectura comprensiva y expresiva de los textos y aplicando los elementos necesarios.
6. Que el alumno/a sea capaz de conocer y manejar figuras geométricas y el vocabulario específico relacionado con este aspecto de las matemáticas.

CONTENIDOS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CONTENIDOS:

Numeración.
 Operaciones: Suma, resta, multiplicación, división con números enteros y decimales.
 Resolución de problemas.
 Uso de la calculadora.
 Manejo de dinero.
 Representaciones gráficas.
 Formas y cuerpos geométricos
 Tablas de multiplicar.
 Fracciones.
 Unidades de medida.

OBJETIVOS:

- Manejar la numeración hasta la centena de millón: lectura, escritura, descomposición, ordenación, seriaciones.
- Realizar correctamente sumas y restas con y sin llevada de números enteros y decimales.
- Realizar correctamente divisiones de números naturales y decimales con divisor de 1 ó 2 cifras
- Resolver problemas de una sola operación.
- Resolver problemas de operaciones combinadas.
- Realizar mentalmente operaciones.
- Manejar el concepto de doble/mitad y estrategias de resolución.
- Mejorar la comprensión de las situaciones problemáticas que puedan presentarse en la vida cotidiana y aplicar el algoritmo adecuado.
- Manejar la calculadora para resolver problemas y comprobar resultados.
- Realizar adecuadamente medidas de peso, longitud, capacidad y tiempo utilizando las medidas convencionales de Kilogramo, metro, litro y día-hora. Adecuar las unidades de medida a distancias.
- Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos.
- Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana y expresar el resultado de forma gráfica. Interpretar fracciones.
- Expresar de forma ordenada y clara los datos, operaciones y resultados realizadas en la resolución de problemas.

ACTIVIDADES PRIORIZADAS

- Las propuestas en el Cuaderno de Matemáticas 4. Ed. Santillana. 1º, 2º trimestre.
- Consulta a otros materiales relacionados con el tema y a un nivel de 1º/2º ciclo de Educación Primaria, más accesibles.
- Realización de esquemas, dibujos y representaciones gráficas que acerquen a una mejor comprensión de la materia.
- Uso de la calculadora.
- Realizar gráficas sobre datos y hechos de su vida cotidiana: peso; altura; errores y velocidad de escritura
- Manejo del juego educativo "ARCO"
- Software educativos.
- Juego del Euro: monedas y billetes.
- Realizar presupuestos con asignación de paga semanal.
- Elaborar listas de la compra y su presupuesto semanal.
- Actividades de medición espacial y temporal.
- Construcción de figuras geométricas.
- Buscar información en distintos folletos, entradas de espectáculos, publicidad.

Alumno:Curso: Año académico: 2002/03

Profesor/a:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS (1-2-3)				AREA: CIENCIAS NATURALES
EVALUACIÓN	1	2	3	F	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Muestra una actitud de interés y motivación hacia el trabajo. - Presenta con orden y limpieza todo el trabajo elaborado en clase y en casa. - Realiza las tareas de casa, presentándolas con puntualidad. - Mantiene en el aula una actitud de respeto hacia profesores/as y compañeros, no entorpeciendo la dinámica habitual. - Tiene la iniciativa personal de consultar dudas tanto con el profesor/a como con los compañeros, eligiendo los momentos apropiados para ello. - Participa en la actividades de clase. - Es responsable con el material de clase. 					

CLAVES: 1=Poco; 2=Suficiente; 3=Mucho

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS (1-2-3)	AREA: CIENCIAS NATURALES
<p>1ª EVALUACIÓN</p> <p>Reconoce en un dibujo los principales órganos del aparato digestivo.</p> <p>Reconoce en un dibujo los principales órganos del aparato respiratorio.</p> <p>Reconoce en un dibujo los principales órganos del sistema circulatorio.</p> <p>Reconoce en un dibujo los principales órganos del aparato excretor.</p> <p>Reconoce en un dibujo los principales órganos del aparato reproductor.</p> <p>Asocia la función con cada órgano.</p> <p>Identifica los alimentos con su grupo.</p> <p>Elabora un menú equilibrado.</p> <p>Explica algún hábito de higiene o alimentación beneficioso para la salud.</p> <p>Vocabulario específico: dieta, tóxico, reproducción, nutrición.</p> <p>2ª EVALUACIÓN</p> <p>Define las funciones de los seres vivos.</p> <p>Clasifica animales según un criterio dado.</p> <p>Reconoce y nombra las partes principales de las plantas.</p> <p>Identifica y clasifica las distintas etapas de crecimiento en los humanos.</p> <p>Conoce las características propias de la reproducción humana: duración, fases, vocabulario, características.</p> <p>Explica algún hábito de higiene personal beneficioso para la salud y el crecimiento.</p> <p>Vocabulario específico: in-vertebrado, mamífero, omnívoro, ovíparo, reproducción fértil</p> <p>3ª EVALUACIÓN</p> <p>Reconoce el concepto de Ecosistema.</p> <p>Identifica cadenas alimentarias.</p> <p>Identifica y nombra distintos paisajes.</p> <p>Reconoce la luz, el calor y el agua como elementos necesarios para la vida y como fuente de energía.</p> <p>Vocabulario específico: sabana, oasis, depredador, ecosistema, transparente, opaco, translúcido, potable, gaseoso, sólido, fértil</p>		

CLAVES: 1 = Poco; 2 = Suficiente; 3 = Mucho

Alumno:Curso: Año académico: 2002/03

Profesor/a:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS (1-2-3)				AREA: MATEMÁTICAS
EVALUACIÓN	1	2	3	F	OBSERVACIONES
<p>Muestra una actitud de interés y motivación hacia el trabajo. Presenta con orden y limpieza todo el trabajo elaborado en clase y en casa.</p> <p>Realiza las tareas de casa, presentándolas con puntualidad. Mantiene en el aula una actitud de respeto hacia profesores/as y compañeros, no entorpeciendo la dinámica habitual.</p> <p>Tiene la iniciativa personal de consultar dudas tanto con el profesor/a como con los compañeros, eligiendo los momentos apropiados para ello.</p> <p>Realiza adecuadamente las operaciones de números enteros y/o decimales:</p> <p>Suma: Con llevada Sin llevada</p> <p>Resta: Con llevada Sin llevada</p> <p> multiplica</p> <p>Divide: ___ cifra en el divisor</p> <p>Resuelve adecuadamente y siguiendo los pasos establecidos los problemas planteados.</p> <p>-1ª Ev. -2ª Ev. -3ª Ev.</p> <p>Conoce y aplica sin dificultad las tablas: x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9</p> <p>Trabaja los aspectos básicos de la numeración sin dificultad hasta 1ª 2ª 3ª</p> <p>- Reconoce y traza rectas perpendiculares y paralelas. - Identifica los ángulos en una figura. - Traza agudos rectos. - Identifica: diagonal perímetro vértice centro lado</p> <p>- Adecua unidades a magnitudes. - Ordena el sistema métrico decimal. - Multiplica por la 1 + ceros. - Convierte unidades.</p>					

CLAVES: 1 = Poco; 2 = Suficiente; 3 = Mucho

ALUMNO/A: N.C.C.: PRIMER/SEGUNDO CICLO DE EP

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVAS
<p>1ª Evaluación</p> <p>Lectura, comprensión y comentario: Saber identificar diferentes tipos de textos: narrativos, poéticos, informativos. Comprender diferentes elementos de los textos narrativos: -Los personajes del cuento -Los personajes principales y secundarios -Las cualidades de los personajes -Las relaciones entre los personajes. -La evolución de los personajes -La narración en 3ª persona -La acción</p> <p>Comprender los textos poéticos: - versos y rimas</p> <p>Comprender los textos informativos: Razonar, describir y clasificar la información. Dar una información completa. Contar un hecho.</p> <p>Ortografía: Utilizar los signos que cierran la oración. Utilizar los puntos suspensivos. Escribir correctamente adjetivos con v. Escribir palabras que empiezan con hie- hue-. Escribir palabras terminadas en -illo, -illa.</p> <p>Gramática: Reconocer el grupo nominal. Identificar los demostrativos. Conocer los posesivos.</p> <p>Vocabulario: Conocer y utilizar palabras sobre el cuerpo humano, la salud, el deporte, los seres vivos y los alimentos.</p> <p>2ª Evaluación</p> <p>Lectura, comprensión y comentario: Saber identificar diferentes tipos de textos: narrativos, poéticos, informativos. Comprender diferentes elementos de los textos narrativos: -la narración en 1ª persona -la narración en presente y pasado -el diálogo en la narración -los hechos fantásticos -planteamiento, nudo y desenlace</p> <p>Comprender los textos poéticos: -recursos poéticos -rimas</p> <p>Comprender los textos informativos: - Razonar, describir y clasificar la información -Saber realizar el resumen de un texto. -Distinguir entre hechos y opiniones.</p> <p>Ortografía: Usar correctamente la ortografía de las palabras terminadas en -aje, -eje.Escribir correctamente formas verbales con B, V, J. Escribir correctamente formas verbales compuestas.</p> <p>Gramática:</p>	<p>Se utilizarán fundamentalmente aquellas propuestas en los cuadernos de Lengua Castellana de 4º de Primaria de Ed Santillana unidades 6 a 10.</p> <p>Lectura, comprensión y comentario: Copiado de textos breves mejorando la escritura. Lectura de textos literarios: narraciones, poemas, artículos. Lectura de artículos de actualidad. Análisis de textos narrativos, poéticos e informativos. Descripción de los personajes principales, incluyendo características físicas y forma de ser. Búsqueda en el diccionario de las palabras desconocidas para el alumno, anotando su significado. Inventión de ideas para un cuento. Inventión de un cuento organizando el planteamiento, nudo y desenlace. Introducción de diálogos. Reflexión sobre la idea esencial de un texto. Expresión de sentimientos que le ha inspirado el texto. Elaboración de un texto periodístico. Inventión de poesías.</p> <p>Ortografía: Copiados de textos breves con corrección ortográfica. Dictados. Completado de palabras mutiladas Gramática: Estudio de un modelo de cada una de las conjugaciones verbales Distinción de los verbos de un texto usando tres diferentes colores según la conjugación. Identificación en un texto dado las formas compuestas de los verbos. Escritura de formas verbales compuestas de un verbo dado.</p> <p>Vocabulario: Búsqueda en el diccionario. Lectura y producción de textos orales y escritos. Completado de textos mutilados.</p> <p>Se utilizarán fundamentalmente aquellas propuestas en los cuadernos de Lengua Castellana de 4º de Primaria de Ed Santillana unidades 11 a 15.</p> <p>Lectura, comprensión y comentario: Copiado de textos breves mejorando la escritura. Lectura y análisis de textos literarios narrativos, poéticos e informativos. Resúmenes de los textos propuestos Descripción de los detalles de una narración. Descripción de una escena.</p> <p>Se utilizarán fundamentalmente aquellas propuestas en los cuadernos de Lengua Castellana de 4º de Primaria de Ed Santillana unidades 1 a 5.</p> <p>Lectura, comprensión y comentario: Copiado de textos breves mejorando la escritura. Lectura de textos literarios: narraciones, poemas, artículos. Lectura de artículos de actualidad. Análisis de textos narrativos, poéticos e informativos. Localización de los personajes principales y secundarios y su evolución a lo largo de la historia. Descripción de las cualidades de los personajes, incluyendo características físicas y forma de ser. Descripción de las relaciones entre los personajes.</p>

<p>Reconocer el tiempo de los verbos. Aprender la 1ª, 2ª y 3ª conjugación. Conocer los tiempos compuestos. Vocabulario: Conocer y utilizar palabras sobre el universo, la Tierra, la Naturaleza, energía y herramientas. 3ª Evaluación Lectura, comprensión y comentario: Comprender textos narrativos: -los detalles -el paso del tiempo -los lugares -el resumen -la moraleja Comprender los textos poéticos: -el verso -la rima Comprender los textos informativos: Enumerar y clasificar la información Interpretar la información gráfica Ortografía: Escribir correctamente formas verbales con y. Escribir correctamente los verbos acabados en –bir. Escribir correctamente palabras que acaban en –z. Distinguir entre palabras agudas, llanas y esdrújulas. Gramática: Conocer el adverbio. Conocer los enlaces. Conocer la oración. Reconocer clases de oraciones. Distinguir el sujeto y el predicado. Vocabulario: Conocer y utilizar palabras sobre territorio, el mundo, turismo, fiestas y tradiciones e inventos.</p>	<p>Búsqueda en el diccionario de las palabras desconocidas para el alumno, anotando su significado. Planteamiento de ideas para la elaboración de un cuento. Invención de un cuento organizando el planteamiento, nudo y desenlace y contado en 3ª persona. Reflexión sobre la idea esencial de un texto poético. Invención de rimas. Dibujos de palabras y versos. Completado de rimas. Expresión de sentimientos que le ha inspirado el texto. Elaboración de mensajes. Resúmenes de mensajes. Escritura de un diario. Establecimiento de relaciones entre documentos gráficos y textos. Elaboración de un mural. Ortografía: Copiados de textos breves con corrección ortográfica. Dictados. Completado de palabras mutiladas. Gramática: Coloreado del grupo nominal en una oración. Subrayado de los demostrativos y los posesivos en un texto Vocabulario: Búsqueda en el diccionario. Lectura y producción de textos orales y escritos. Completado de textos mutilados. Descripción de objetos. Utilización de expresiones que sirven para situar. Utilización de expresiones que sirven para denotar el paso del tiempo Diferenciación y resumen de cada uno de los párrafos del texto. Extracción de ideas esenciales. Reflexión sobre la idea esencial del texto Búsqueda de un título para cada párrafo. Búsqueda en el diccionario de las palabras desconocidas para el alumno, anotando su significado. Expresión de los sentimientos que le ha inspirado el texto. Invención de ideas para un cuento. Invención de un cuento situando dónde transcurre la acción, ordenando los hechos en el tiempo y describiendo los detalles. Elaboración de un texto periodístico. Invención de poesías. Invención de rimas. Completado de rimas. Dibujo de palabras y versos. Elaboración de un anuncio. Elaboración de invitaciones. Elaboración de un cómic: dibujos y diálogos. Ortografía: Copiados de textos breves con corrección ortográfica. Dictados. Completado de palabras mutiladas Subrayado de la sílaba tónica de palabras dadas Clasificación de palabras según la sílaba tónica en agudas, llanas y esdrújulas. Gramática: Subrayado de los adverbios de un texto. Identificación en un texto dado de los enlaces. Elaboración de oraciones. Clasificación de diferentes tipos de oraciones. Diferenciación de sujeto y predicado usando diferentes colores. Vocabulario: Búsqueda en el diccionario. Lectura y producción de textos con los términos aprendidos. Completado de textos mutilados.</p>
---	---

ALUMNO/A:
ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO-ÁREA DE LENGUA

PRONEEP

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS	OBSERVACIONES
<p>Actitudinales</p> <p>Muestra una actitud positiva hacia la lectura.</p> <p>Presenta sus trabajos con orden y limpieza.</p> <p>En clase, se dirige a la profesora y compañeros con trato correcto y educado respetando las normas del diálogo.</p> <p>Muestra interés y esfuerzo por las tareas de esta área</p> <p>Procedimentales</p> <p>Lectura en voz alta:</p> <p>Respetar los signos de puntuación y leer con una entonación adecuada.</p> <p>Comprende en un texto e identifica:</p> <p>quiénes.</p> <p>cuándo/dónde</p> <p>qué</p> <p>desenlace</p> <p>Inventa cuentos respetando los elementos de la narración.</p> <p>Inventa poesías cuidando la rima.</p> <p>Extrae las ideas principales y secundarias en un párrafo.</p> <p>Escribe cuidando la caligrafía.</p> <p>Expresa ideas, resúmenes, definiciones usando correctamente los signos de puntuación.</p> <p>Usa adecuadamente las mayúsculas.</p> <p>Hace las correspondencias entre grafía y letra.</p> <p>Aplica las reglas de ortografía conocidas.</p> <p>Reconoce formas simples y compuestas de los verbos.</p> <p>Conoce las conjugaciones de los verbos.</p> <p>Diferencia sujeto y predicado en una oración.</p> <p>Distingue clases de oraciones.</p> <p>Distingue entre palabras agudas, llanas y esdrújulas.</p> <p>Presenta sus trabajos con orden y limpieza.</p> <p>En clase se dirige a la profesora y compañeros con trato correcto y educado, respetando las normas del diálogo.</p> <p>Muestra interés y esfuerzo por las tareas</p> <p>Lectura en voz alta:</p> <p>Respetar los signos de puntuación y lee con una entonación adecuada.</p> <p>Comprende un texto e identifica</p> <p>quiénes.</p> <p>cuándo/dónde</p> <p>qué</p> <p>desenlace</p> <p>Todo ello a través de cuestiones sobre el texto.</p> <p>Muestra una actitud positiva hacia la lectura.</p> <p>Extrae la idea principal en un párrafo.</p> <p>Se expresa usando correctamente los signos de puntuación.</p> <p>Usa adecuadamente las mayúsculas.</p> <p>Hace las correspondencias entre grafía y letra.</p> <p>Aplica las reglas de ortografía conocidas.</p>		

CLAVES: 1 = Poco; 2 = Suficiente; 3 = Mucho

ALUMNO/A:ÁREA DE SOCIALES

CONTENIDOS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES PRIORIZADAS
<p>1ª EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los planetas. -Conocer los diferentes movimientos de la Tierra. -Identificar minerales y rocas. -Reconocer máquinas y diferentes materiales de que pueden estar hechas. -Relacionar las máquinas con su uso. <p>2ª EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con los servicios y las instituciones de su localidad. -Saber buscar en un callejero. -Conocer la diferencia entre localidad, comunidad. -Conocer las diferentes CCAA y situarlas en un mapa de España. -Identificar y situar en un plano los distintos países de la UE -Identificar y situar en un plano los océanos. <p>3ª EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer y apreciar la importancia de los distintos medios de comunicación social. -Reconocer máquinas de uso frecuente. -Identificar los símbolos de la Comunidad de Murcia. -Reconocer las principales instituciones de gobierno. -Clasificar en una línea de tiempo hechos históricos destacados. -Situarse en el tiempo las construcciones más significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las propuestas en el Cuaderno de Conocimiento del Medio. Región de Murcia 4. Ed. Santillana. Unidades 6 y 10 a 15. -Lectura comprensiva de textos breves. -Lectura comprensiva de las preguntas más accesibles del tema. -Consulta a otros materiales relacionados con el tema y a un nivel de 1er ciclo de Educación Primaria, más accesibles. -Uso del diccionario para ampliar el vocabulario específico de la materia. -Consultas habituales del Atlas y cualquier otro material que posibilite el apoyo gráfico de los contenidos trabajados. -Realización de esquemas, mapas, dibujos y representaciones gráficas que acerquen a una mejor comprensión de la materia. -Y todas aquellas actividades accesibles para el alumno/a, planteadas en su nivel de referencia y que pueda compartir (salidas, charlas, visitas, etc.).

CLAVES: 1 = Poco; 2 = Suficiente; 3 = Mucho

ALUMNO/A:

CURSO:

ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO-ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS				OBSERVACIONES
	1ª	2ª	3ª	F	
<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia continuada. - Muestra una actitud de interés y motivación hacia el trabajo. - Presenta con orden y limpieza todo el trabajo elaborado en clase y en casa. - Realiza las tareas de casa, presentándolas con puntualidad. - Mantiene en el aula una actitud de respeto hacia profesores/as y compañeros, no entorpeciendo la dinámica habitual. - Tiene la iniciativa personal de consultar dudas tanto con el profesor/a como con los compañeros, eligiendo los momentos apropiados para ello. 					

ALUMNO/A:
 ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO-ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

CURSO:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	LOGROS				OBSERVACIONES
	1ª	2ª	3ª	F	
<ul style="list-style-type: none"> - Elabora adecuadamente el guión del tema, realizando una búsqueda de información. - Realiza la prueba escrita del tema. -Reconoce los planetas. -Identifica minerales y rocas. -Reconoce máquinas de uso frecuente. -Relaciona máquinas con su uso. -Sitúa las diferentes CCAA en el mapa. -Localiza los diferentes océanos en el mapa. -Identifica países de la UE. -Conoce los medios de comunicación social. -Identifica los símbolos de la Comunidad de Murcia. -Reconoce las principales instituciones de gobierno. -Sitúa en el tiempo hechos históricos significativos. - Distinguir en diapositivas un paisaje natural y humanizado, señalando en un paisaje humanizado cuáles son los elementos humanos que aparecen. - Explicar qué tipo de relieve y de clima son más favorables y los que presentan más obstáculos para el hombre. - Vocabulario: Paisaje natural Paisaje humanizado Cordillera, llanura, valle. Clima - Definir cada uno de los sectores económicos. - Enumerar los factores físicos y humanos que condicionan el paisaje agrario: clima, agua, medios técnicos. - Señalar en una imagen los elementos que forman parte del paisaje agrario. - Señalar alguna diferencia entre sistema agrario tradicional y evolucionado. - Enumerar los distintos tipos de ganadería (tipo de ganado) y pesca (tipo de embarcación y distancia). - Vocabulario: Barbecho Parcela Policultivo/monocultivo Regadío/secano Acuicultura Silvicultura Latifundio/minifundio Ganadería nómada/estabulada Caladero Artes de pesca Pesca de bajura/altura - Identificar y enumerar problemas medioambientales derivados de las actividades del sector primario. 					

5. Metodología

Entre los criterios metodológicos a tener en cuenta destacamos los siguientes:

a) Partiremos de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. De esta manera planificaremos el trabajo en función de las experiencias concretas y diseñaremos actividades que permitan establecer relaciones significativas con los nuevos aprendizajes.

b) Partiremos de la realidad sociocultural del alumno, de sus intereses y motivaciones teniendo en cuenta el desarrollo y evolución de la mente para ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido....

c) Se potenciará la creación de un buen clima de aprendizaje en el aula.

d) Las actividades que se propongan pretenderán desarrollar el trabajo autónomo, el interés por indagar y descubrir, la confrontación de opiniones, así como el deseo de aprender. Se tratará de actividades que conectan con los intereses y expectativas de los alumnos, pues es una de las fuentes importantes de motivación.

6. Recursos

Recursos Personales.

El peso de la puesta en marcha de este programa recae en su totalidad en la disponibilidad de las profesoras de Pedagogía Terapéutica y de la Orientadora. Cada una de las dos P.T. con las que cuenta el departamento se responsabilizarán del desarrollo de cada uno de los ámbitos. La orientadora asumirá las dos áreas específicas para estos alumnos: Habilidades Sociales y Desarrollo de la Inteligencia.

El resto de las materias las cursará con su grupo-aula y su desarrollo y adaptaciones necesarias serán llevadas a cabo por el profesor correspondiente.

Recursos Materiales.

Dos aulas pequeñas para desarrollar las clases, el departamento de orientación; aula de Plumier (el tiempo que le sea asignado: dos sesiones semanales), materiales didácticos y de refuerzo elaborados por el profesorado o seleccionado del disponible en el mercado.

7. Evaluación

Será continua, en cuanto que debe ofrecer información permanente sobre las actividades de enseñanza/aprendizaje que se lleven a cabo en el aula.

Se contemplará en todo momento el avance que el alumno/a efectúe teniendo en cuenta su punto de partida inicial.

Los criterios de evaluación quedarán claramente delimitados y sólo contemplarán los aprendizajes que se consideren básicos y que mejor desarrollen las capacidades acordadas

Las calificaciones se reflejarán en el boletín de notas y en el expediente académico de los alumnos/as, en ellos quedará reflejada:

La nota, que aparece en los mismos términos que para el resto de los compañeros (suspense, aprobado, bien, notable, sobresaliente), aunque el referente no son los criterios mínimos del curso en el que se escolariza, sino de los criterios de evaluación de su adaptación curricular.

Al lado de las notas aparecerá un (*) en las áreas en cuestión, para expresar que se refiere a una adaptación curricular.

Acompañará al boletín de nota, una evaluación cualitativa, lo que permitirá a los padres conocer explícitamente el progreso, estancamiento o retroceso de sus hijos/as.

En la promoción de los alumnos/as debemos distinguir:

1. Promoción de un curso a otro: la decisión será tomada en conjunto por, el tutor, el P.T, el orientador, el jefe de estudios y en general todo el equipo docente (que le imparte materia).
2. Criterios de promoción a tener en cuenta:
3. Avance del alumno/a teniendo en cuenta el grado y medida de sus posibilidades.
4. La integración social en el grupo de referencia.
5. La reducción de ayudas en la ejecución de las tareas.
6. El grado de esfuerzo, interés..., y no sólo el grado de ejecución.
7. La reducción de la significatividad de las Adaptaciones Curriculares.

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003. I.E.S. “Felipe de Borbón” (Ceutí)

ANTONIO PALOMARES CARRASCOSA, M^a ÁNGELES BENET ALCOCEL

1. Justificación

Dado el resultado positivo obtenido a lo largo del curso 2001/02 con el desarrollo del Programa Planeade, destinado a un pequeño grupo de alumnos que presentaban necesidades educativas especiales muy específicas, a los cuales no se les había dado a lo largo de su escolarización una respuesta suficientemente ajustada a sus necesidades y que presentaban un desfase muy significativo con respecto a su grupo de iguales. Consideramos necesario la continuación de este proyecto, llamado actualmente PRONEEP.

Entre las dificultades con que se encuentra en el proceso de enseñanza/aprendizaje podemos destacar:

1. Dificultades en el proceso lecto-escritor.
2. Dificultades en la atención, en la percepción y discriminación de aspectos relevantes.
3. Dificultades en la memoria y retención de información.
4. Dificultades de simbolización y abstracción, en la elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo.
5. Dificultades en las estrategias para aprender y planificar y, sobre todo, en la generalización de los aprendizajes.
6. Baja autoestima y escasa autonomía

Por lo tanto requieren una respuesta adaptada a las necesidades que se derivan de su propio déficit del contexto educativo, del contexto socio-familiar y de la propuesta curricular.

Como objetivos generales de la programación destacamos:

1. Establecer una adaptación curricular que responda a las necesidades, capacidades detectadas, intereses y motivaciones de estos/as alumnos/as.
2. Desarrollar y mejorar la autoestima personal de estos/as alumnos/as.
3. Prepararles para la vida, fomentando los aprendizajes más funcionales, las habilidades sociales; la autonomía personal y la capacitación prelaboral.
4. Como objetivo fundamental, conseguir la integración social real de estos alumnos.

Para conseguir una mayor operatividad proponemos cuatro ámbitos de conocimientos y desarrollo personal:

1. El ámbito sociolingüístico en el que se incluyen las áreas de: Lengua, Geografía e Historia.
2. El ámbito científico-tecnológico en el que se incluyen las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas.
3. El ámbito de la iniciación Profesional.
4. El ámbito relacionado con las Habilidades Sociales y Autonomía Personal.

Esta programación contiene básicamente las líneas generales para desarrollar posteriormente una programación de aula por unidades didácticas. Es pues una declaración de intenciones. Deberá ser revisada necesariamente a lo largo del curso.

2. Alumnos y organización temporal

Los 5 alumnos/as que forman parte de este programa están escolarizados en 2º, 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º ciclo de E.S.O.).

Estos alumnos/as reciben apoyo durante 15 horas semanales repartidas en los distintos ámbitos antes indicados. El resto de horas permanecen con su grupo de referencia en las áreas de Educación Física, Música, Religión o Estudio Asistido, Tecnología y las optativas elegidas por cada uno de ellos. La organización temporal de los ámbitos y áreas que trabajan en pequeño grupo es la siguiente:

Ámbito sociolingüístico	6 h/sem.
Ámbito científico-tecnológico	6 h/sem.
Habilidades Sociales / Tutoría	1 h/sem.
Talleres	2 h/sem.

3. Objetivos

Los objetivos garantizarán el desarrollo de las capacidades que contribuyen en su conjunto al desarrollo armónico de la persona.

Se introducen a través de los ámbitos los objetivos generales de las áreas de Educación Primaria sin conseguir.

3.1. Relación de objetivos a trabajar en el aula de N.E.E.

Ámbito Área	SOCIO-LINGÜÍSTICO
LENGUAJE	<p>Leer e interpretar textos con entonación adecuada y correcta dicción, respetando los signos de puntuación, acentos, etc.</p> <p>Respetar las normas de ortografía de uso más frecuente en los textos de propia elaboración y en los dictados.</p> <p>Identificar y resumir los elementos esenciales de los textos de uso habitual.</p> <p>Comprender el contenido de textos, tanto de lecturas literarias como de fragmentos de contenidos conceptuales de diferentes áreas.</p> <p>Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.</p> <p>Producir textos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructura sus elementos y se emplean procedimientos sencillos que dan cohesión al texto.</p> <p>Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas: escribir cartas, contar historias, elaborar lista, tomar nota, etc.</p> <p>Memorizar textos orales de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, fragmentos de poesías, romances, escenas de obras de teatro adaptado etc.</p>
SOCIALES	<p>Conocer y localizar los componentes geográficos, económicos e históricos más importantes de la Región de Murcia, Comunidad Valenciana y Comunidad de Cataluña.</p> <p>Conocer y comprender los aspectos principales de la vida cotidiana de las Comunidades anteriormente citadas.</p> <p>Conocer y localizar los componentes geográficos, económicos e históricos más importantes de Francia.</p> <p>Conocer y entender los aspectos más destacados y significativos de las diferentes culturas española /francesa: fiestas populares, gastronomía etc.</p>

Ámbito Área	CIENTÍFICO-MATEMÁTICO
MATEMÁTICAS	<p>Contar, leer y escribir números naturales desde las unidades hasta las unidades de millón.</p> <p>Realizar correctamente sumas y restas con y sin llevadas, de números naturales y de números decimales.</p> <p>Realizar correctamente multiplicaciones de números naturales y decimales con multiplicador de 1,2 y 3 cifras al menos.</p> <p>Realizar correctamente divisiones de números naturales y decimales con divisor de 1 ó 2 cifras al menos.</p> <p>Resolver adecuadamente problemas con el algoritmo de la suma, resta, multiplicación y división.</p> <p>Resolver adecuadamente problemas en los que se utilice la combinación de varias operaciones en su resolución.</p> <p>Realizar adecuadamente medidas de peso, longitud, capacidad y tiempo, utilizando las medidas convencionales de Kilogramo, metro, litro y día-hora. Así como sus mitades.</p> <p>Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos.</p> <p>Realizar e interpretar una representación espacial.</p> <p>Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana y expresar el resultado de forma gráfica.</p> <p>Expresar de forma ordenada y clara los datos y operaciones realizados en la resolución de problemas.</p>
CIENCIAS NATURALES	<p>Conocer aspectos básicos del mundo animal, clasificando a los animales más frecuentes de su entorno en función de su desplazamiento, morfología, alimentación, reproducción, etc.</p> <p>Conocer los elementos básicos de la Región de Murcia, Comunidad Valenciana y Cataluña y observar ventajas e inconvenientes que se derivan del uso de los recursos naturales por parte del ser humano.</p> <p>Conocer los órganos implicados en las funciones vitales del cuerpo humano, relacionando estas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.</p> <p>Conocer aspectos básicos del mundo vegetal, clasificando las plantas más frecuentes de su entorno, según morfología, usos, etc.</p> <p>Conocer aspectos básicos referentes al Planeta Tierra en cuanto a su situación en el espacio y el Sistema Solar. El Universo.</p>

Ámbito Área	HABILIDADES SOCIALES Y AUTONOMÍA PERSONAL
HABILIDADES SOCIALES Y AUTONOMÍA PERSONAL	<p>Mejorar el grado de autoestima y de confianza en las propias posibilidades.</p> <p>Desarrollar actividades que favorezcan el autoconocimiento y respeto de intereses y motivaciones.</p> <p>Aprender a decidir de forma responsable sobre las propias acciones, valorando las actitudes positivas que facilitan la convivencia y el trabajo comun.</p> <p>Aprender a actuar con responsabilidad, valorando las consecuencias de las acciones propias y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad ante los demas.</p> <p>Conocer y usar una amplia gama de recursos para ejercitar la asertividad y resolver posibles conflictos, respetando los derechos, la autoestima y las aspiraciones de las demás personas.</p> <p>Aprender a actuar adecuadamente en situaciones de conflicto, manteniendo la pertenencia, aprecio o influencia del grupo social, sin renunciar por ello a las propias convicciones.</p> <p>Desarrollar actividades que favorezcan el autoconocimiento y respeto de intereses y motivaciones.</p> <p>Aprender a controlar los impulsos y a expresar de forma adecuada las emociones.</p> <p>Aprender a actuar de forma crítica y solidaria.</p>

Ámbito Área	TALLERES
TALLERES	<p>Usar las herramientas de uso habitual.</p> <p>Conocer el vocabulario básico relativo a estos útiles.</p> <p>Conocer y apreciar el riesgo existente en el contacto con la electricidad, butano así como las medidas de seguridad que debemos adoptar.</p> <p>Comprender el funcionamiento de algunos electrodomésticos.</p> <p>Saber montar y desmontar un empalme, un interruptor, un enchufe, una lámpara ...</p> <p>Entender los utilillajes de diseño por su nombre y su manejo.</p> <p>Describir el vocabulario básico relativo al diseño.</p> <p>Valorar y apreciar la creatividad de los alumnos.</p> <p>Saber plasmar las ideas de los diseños sobre papel, tela..., utilizando los medios tecnológicos para la elaboración de las composiciones</p>

4. Contenidos

ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO-TÉCNICO	INICIACIÓN PROFESIONAL	HH.SS. Y AUTONOMÍA PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> -Expresión oral adecuada. -Iniciación a las principales reglas ortográficas. -Interpretación de textos escritos. Resumen. -Identificación de las principales formas gramaticales. -Vocabulario. -Manejo de mapas. -Códigos de mapas de carreteras -Nociones básicas de geografía e historia -Valoración del patrimonio artístico-cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> -El cuerpo humano y la salud: <ul style="list-style-type: none"> -Los sentidos. -Aparato respiratorio. -Aparato circulatorio. -Aparato digestivo y excretor. -La alimentación. -Aparato reproductor. -La sexualidad. -Aparato locomotor. -Los seres vivos. -Descripción e identificación de animales y plantas. -El entorno físico-natural. -Numeración: <ul style="list-style-type: none"> -N. Naturales. -N. Racionales. -N. Decimales. -Operaciones y cálculo mental. -Resolución de problemas de la vida cotidiana a través de las operaciones y numeración indicadas. -Relación de las operaciones básicas con el manejo del dinero. -El sistema métrico decimal. -Identificación y representación de figuras geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> -Herramienta básicas. -Medidas de seguridad en el manejo de herramientas y aparatos eléctricos. -Manejo de utensilios relacionados con la electricidad: alargadera, enchufes... -Utilización de electrodomésticos sencillos de uso habitual. -Utillajes de diseño. -Manejo de utillajes relacionados con el diseño. -Composición de prendas, objetos... en las que se han aplicado las técnicas de diseño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Resolución de situaciones de la vida diaria. -Manejo de documentación habitual :folletos de propaganda, cartas, cartilla bancaria, recibos, facturas... -Manejo autónomo de medios de comunicación y transporte: teléfono público, tren, autobús... -Habilidades básicas para relacionarse con los demás: peticiones, saludos, autoafirmación, conversar... -Uso de agenda elaborada por el departamento. -Habilidades para hacer amigos: indicadores sociales y liderazgo. -El trabajo cooperativo.

En el proceso de concreción, organización y distribución de los contenidos hemos tenido en cuenta:

a) Identificación de los conceptos, procedimientos y actitudes más nucleares y básicos, es decir, aquellos que contribuyen al logro de las capacidades de los objetivos generales que hemos destacado anteriormente.

Los que aportan y, aseguran la cultura básica que se pretende en cada una de las áreas.

Los que creemos más funcionales y que preparan mejor para la vida adulta.

b) Garantizar el equilibrio entre los tres tipos de contenidos dando prioridad a los procedimentales y actitudinales.

c) Organizar y presentar los contenidos de forma interrelacionada dado que facilita su generalización y aplicación a nuevas situaciones.

5. Metodología

Entre los criterios metodológicos a tener en cuenta destacamos los siguientes:

a) Partiremos de los conocimientos previos de los/as alumnos/as. De esta manera planificaremos el trabajo en función de las experiencias concretas y diseñaremos actividades que permitan establecer relaciones significativas con los nuevos aprendizajes.

b) Partiremos de la realidad sociocultural del alumno/a, de sus intereses y motivaciones teniendo en cuenta el desarrollo y evolución de la mente del alumno/a ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido....

c) Se potenciará la creación de un buen clima de aprendizaje en el aula.

d) Las actividades que se propongan pretenderán potenciar el trabajo autónomo, el interés por indagar y descubrir, la confrontación de opiniones, así como el deseo de aprender. Se tratará de actividades que conectan con los intereses y expectativas de los/as alumnos/as pues es una de las fuentes importantes de motivación.

6. Recursos

Recursos Personales.

Una profesora de pedagogía terapéutica a tiempo total, una profesora de pedagogía terapéutica a tiempo parcial, un orientador, un profesor técnico del área práctica del Ámbito Práctico y el profesorado que les imparten materia.

Recursos Materiales.

Dos aulas pequeñas para desarrollar las clases, el departamento de orientación; aula de Plumier (compartiendo horario con otros alumnos y escasamente dos sesiones de 50 minutos), materiales didácticos y de refuerzo (que deben ser ampliados)

7. Evaluación

- Será continua, en cuanto que debe ofrecer información permanente sobre las actividades de enseñanza/aprendizaje que se lleven a cabo en el aula.
- Se contemplará en todo momento el avance que el alumno/a efectúe teniendo en cuenta su punto de partida inicial.
- Los criterios de evaluación quedarán claramente delimitados y sólo contemplarán los aprendizajes que se consideren básicos y que mejor desarrollen las capacidades acordadas
- Las calificaciones se reflejarán en el boletín de notas y en el expediente académico de los alumnos/as, en ellos quedará reflejada:
- La nota, que aparece en los mismos términos que para el resto de los compañeros (suspense, aprobado, bien, notable, sobresaliente), aunque el referente no son los criterios mínimos del curso en el que se escolariza, sino de los criterios de evaluación de su adaptación curricular.
- Al lado de las notas aparecerá un (*) en las áreas en cuestión, para expresar que se refiere a una adaptación curricular.
- Acompañará al boletín de nota, una evaluación cualitativa, lo que permitirá a los padres conocer explícitamente el progreso, estancamiento o retroceso de sus hijos/as.
- En la promoción de los alumnos/as debemos distinguir:
- Promoción de un curso a otro: la decisión será tomada en conjunto por, el tutor, el P.T, el orientador, el jefe de estudios y en general todo el equipo docente (que le imparte materia).

Criterios de promoción a tener en cuenta:

1. Avance del alumno/a teniendo en cuenta el grado y medida de sus posibilidades.
2. La integración social en el grupo de referencia.
3. La reducción de ayudas en la ejecución de las tareas.
4. El grado de esfuerzo, interés..., y no sólo el grado de ejecución.
5. La reducción de la significatividad de las AACC

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003. C.E.S. “San José” (Espinardo)

**YOLANDA OCHOA HERNÁNDEZ, BEATRIZ FRANCO BUENAVISTA,
RAIMUNDO QUIÑONERO CERVANTES**

1. Análisis del centro

1.1. Aspectos físicos e históricos

El Colegio “San José” se encuentra situado en la periferia del casco urbano (antigua carretera de Madrid) y dentro del término municipal de Espinardo, concretamente en la Avenida Teniente Montesinos, en una zona de expansión de la capital hacia el Norte, en donde se ha ubicado el Campus Universitario de Murcia. Recoge alumnado tanto de la capital como de la periferia.

El Colegio como está en una zona de expansión de Murcia, la población está aumentando cada año y el nivel de natalidad es superior a la media nacional. La creación del Campus y una amplia zona residencial más la proximidad de la capital, hace que la población de Espinardo haya aumentado de manera considerable.

Como es fácil de entender se trata de una zona con marcados contrastes, tanto urbanísticos como de población, culturales y socioeconómicos.

Se encuentra enclavado en una zona cuyo nivel socioeconómico es medio-bajo, debido a la desaparición de las industrias que tenía, pimentoneras esencialmente.

En la actualidad sufre una fuerte crisis económica como consecuencia del proceso de desaparición de la industria. La creación de puestos de trabajo reales ha sido casi inapreciable, la oferta laboral ha sido escasa en los últimos años, concretándose en ocupaciones que dependen de la economía sumergida.

Sectores productivos:

Fábrica de cervezas “Estrella de Levante”.

Fábrica de zumos “Ready”.

Harinas “Yolanda”.

Fábricas de envases para conserva y litografía.

Fábricas de pimentón.

En general, el nivel cultural de la población es bastante bajo, debido a que los habitantes del entorno suelen ser en su mayoría obreros sin cualificar y trabajadores de la huerta.

Existen algunos grupos dependientes del Ayuntamiento que se encargan de temas culturales: Centro para la Tercera Edad y Aulas Taller. Otras instituciones de ti-

po cultural son:

- Biblioteca Municipal.
- Centro Cultural y Social.
- Casino Cultural.

La localidad cuenta con un pabellón de deportes con piscina cubierta y campo de fútbol además de contar con una Comisaría Municipal y los siguientes servicios: Bomberos, Policía, Centro de Salud, Campus Universitario, Asociación de Peñas Huertanas y Asociación de Padres de Alumnos.

1.2. Datos del Centro (alumnado y profesorado)

Alumnado.

El número de alumnos matriculados durante el presente curso escolar asciende a 897 alumnos distribuidos de la siguiente forma:

- 84 alumnos en Educación Infantil.
- 353 alumnos en Educación Primaria.
- 396 alumnos en Educación Secundaria.
- 64 alumnos en Bachillerato.

El Centro dispone de Internado mixto de lunes a viernes donde los alumnos internos asisten a sus clases por las mañanas y por las tardes a estudios dirigidos y a estudios no dirigidos.

Los alumnos internos se distribuyen en dos pabellones (chicas y chicos) y el número durante el presente curso asciende a 65 alumnos de los que 44 son chicos y 21 chicas. Estos alumnos están distribuidos entre los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de Secundaria, Bachillerato.

El Colegio dispone desde el curso escolar 1998-1999 de un aula de integración a minorías étnicas con 12 alumnos.

En la actualidad en el centro existen 17 alumnos con n.e.e. diagnosticados por los EOEPS y por el Departamento de Orientación contando con el apoyo de una profesora de Pedagogía Terapéutica.

Profesorado.

El Centro cuenta en la actualidad con 71 trabajadores de los cuales 60 son profesores (28 diplomados y 32 licenciados) y 11 repartidos entre personal de limpieza, administración, cantina, monitores y mantenimiento.

El personal docente cuenta con una media de ejercicio profesional superior a los 16 años: el 48 % del profesorado ofrece una media de más de 20 años, el 46% más de 10 años y el resto menos de 5 años. El grado de estabilidad de la plantilla ronda el 80%.

El profesorado del Centro se distribuye de la manera siguiente:

- Equipo de Educación Infantil 2º y 3º Ciclo (3,4,5 años):
Profesores / as de E. Infantil
- Equipo de Primer Ciclo de Primaria:
Profesoras de primer curso, Profesores de segundo curso, Profesora de Música, Profesora de Inglés
- Equipo de Segundo Ciclo de Primaria:
Profesores de tercer curso, Profesores de cuarto curso, Profesora de Música Profesora de Inglés
- Equipo de Tercer Ciclo de Primaria:
Profesores de quinto curso, Profesores de sexto curso, Profesor de E.Física Profesor de Música, Profesor de Inglés
- Equipo de 1º Ciclo de ESO:
Profesores / as de 1º de Eso, Profesores / as de 2º de Eso, Profesor de E. Física Profesor de 2º Idioma (Francés), Profesor de Educación Física Profesor de Música, Profesora de Tecnología, Profesora de Plástica y visual P.T.
- Equipo de 2º Ciclo de Eso:
Profesores / as de 3º de la Eso, Profesor de Educación Física Profesora de Música, Profesora de Inglés, Profesora de 2º Idioma (Francés) Profesora de Materias Optativas, Profesora de Tecnología Profesor de Plástica y visual, Profesores de ámbitos (Diversificación, P.T.
- Equipo de profesores de Bachillerato
Profesora de Matemáticas, Profesor de Ciencias Naturales Profesor de Física y Química, Profesora de Lengua y Literatura Profesora de Latín y Griego, Profesora de Filosofía Profesor de Educación Física, Profesora de Historia Profesora de Música, Profesor de Dibujo, Profesor de Inglés

1.3. Oferta educativa del Centro

El centro es un colegio privado concertado de carácter no confesional su Proyecto Educativo de Centro y su Proyecto Curricular de Etapa se ajustan a los modelos propuestos por la L.O.G.S.E En la actualidad se establece la configuración del Centro de la siguiente forma:

Educación Infantil: Segundo ciclo	6 unidades
Educación Primaria:.....	13 unidades
Educación Secundaria:.....	12 unidades
Bachillerato Modalidades:	
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	2 unidades
Ciencias Sociales	2 unidades

1.4. Estructura y organización del centro.

Órganos de gobierno y gestión del centro.

La organización del centro y el ejercicio de la función directiva están establecidas en el artículo III de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho de la Educación. La LODE, para los posteriores cambios introducidos en la Educación Secundaria se sigue toda la normativa publicada por el MEC. a este respecto.

Organización del Centro:

Órganos Unipersonales:

- Director académico: Raimundo Quiñonero
- Coordinadora de Educación Infantil: Mercedes Pina
- Coordinadora de Primaria: Mariano Heredia
- Coordinador de ESO: Inmaculada Ballesta
- Coordinadora de Bachillerato: Salvador Clemares

Órganos Colegiados:

Consejo Escolar

- Representantes de la entidad titular: 3
- Representantes de los profesores: 4
- Representantes de los padres de alumnos: 4
- Representantes de los alumnos: 2
- Representante del PAS: 1
- Director

Claustro de Profesores.

Formado por 60 profesores que se reúnen como mínimo una vez al principio de curso y al final. El centro tiene organizados los Departamentos Didácticos por asignaturas y áreas.

Comisión de Convivencia

Formada por los siguientes miembros del Consejo Escolar:

- 2 representantes del profesorado, de los cuales uno realiza las funciones de secretario.
- 1 representantes del alumnado.
- 1 representantes de los padres de alumnos.
- El Director.

La Asociación de Padres

Las funciones en las que más participativos se muestran son: en el Consejo Escolar, donde un miembro del mismo pertenece a la AMPA sin necesidad de pasar por las urnas, así como en algunas actividades de educativas del Centro.

También colaboran en las actividades deportivas en las que participa el Colegio, así como en el pago de monitores deportivos.

Recursos materiales de formación pedagógica

Una parte del profesorado del Centro realiza a lo largo del curso escolar cursos de formación pedagógica organizados por diferentes organismos.

Se debe trabajar en un cambio de actitudes por parte de cierto sector del profesorado, con el fin de conseguir una mayor eficacia tanto a la hora de trabajar en equipo, como a la hora de conseguir que se de un reciclaje de formación de todo el profesorado.

Las relaciones entre los profesores son cordiales, lo que no es motivo para que en determinados momentos surjan discusiones, producto de las diferentes concepciones que se tiene en determinados aspectos relacionados con la enseñanza y con la marcha del Centro.

Las relaciones entre el Equipo Directivo y el Claustro de profesores siguen una línea de comunicación, diálogo y consenso que hacen que en estos momentos no existan tensiones entre estos dos órganos colegiados y que el clima sea muy propicio para poder desarrollar de forma óptima aquellos asuntos de interés para todos.

Las relaciones tutores - alumnos son buenas en general, aunque en algunos cursos especialmente superiores hayan surgido más tensiones que en otros.

2. Evaluación de las necesidades educativas especiales

2.1. Situación de partida

Número de alumnos con necesidades educativas especiales y características

Como punto de partida cabe destacar que el centro cuenta con 17 alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica de diferentes grados y con niveles de competencia curricular muy distintos de los que 9 alumnos están cursando la Educación Secundaria Obligatoria y 7 cursan Educación Primaria.

También cuenta con 1 alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motórica (espina bífida, con necesidad de un aseo adaptado) que se encuentra en Educación Infantil.

El centro cuenta también con 12 alumnos de distintas etnias desde Educación Infantil hasta 4º de Educación Secundaria con distintos niveles de competencia curricular.

Centros de procedencia

La mayoría de los alumnos vienen de nuestro mismo centro puesto que contamos con Educación Infantil y Primaria por lo que pueden tener una mayor continuidad en su trabajo al resultar más fácil la comunicación entre profesores de años anteriores y los actuales cuando cambian de etapa.

Criterios de agrupamiento

Siguiendo la normativa legal vigente que regula la integración, suele haber dos alumnos por cada 25 en un mismo grupo y ya que en Secundaria los criterios de agrupamiento están marcados por las asignaturas optativas elegidas procuramos que coincidan en la elección los alumnos con similar nivel de competencia curricular.

A veces y con determinados alumnos decidimos la conveniencia de agruparlos en virtud del tutor o del equipo docente de un grupo, para aprovechar la formación de los mismos en relación con las características de un alumno.

Características del centro

Elementos personales y su organización:

El centro cuenta con un P.T. y un profesor de compensatoria que forman parte del departamento de Orientación, en el que, además, hay una orientadora, un profesor de ámbito científico-tecnológico, dos profesoras de ámbito socio-lingüístico y un profesor del ámbito práctico.

Existe una gran predisposición y colaboración por parte del equipo directivo con relación a la atención de estos alumnos.

La predisposición, información, formación, expectativas sobre A.C.N.E.E. es muy variada, muchos de los profesores no están familiarizados con estos alumnos y es el departamento de orientación el que se encarga de sensibilizarlos con la problemática.

Elementos Materiales y su organización:

Respecto a los espacios, disponemos de 1 aula para los ACNEE asociados a discapacidad psíquica, un aula para los alumnos de Educación Compensatoria y dos aulas para los alumnos que cursan un Programa de Diversificación Curricular, una de ellas para el primer curso y la otra para los alumnos del segundo curso.

En cuanto al equipamiento y recursos didácticos el centro cuenta con un departamento de orientación dotado de materiales que aunque escasos son indicados para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las decisiones organizativas respecto a los tiempos y horarios dependen del equipo directivo. Las horas de apoyo las realizan la PT y la profesora de compensatoria.

2.2. Necesidades educativas especiales del centro y esquema general de respuesta

Acumulando la información sobre el contexto, los elementos personales... podemos extraer las necesidades que el centro presenta para una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

CENTRO

1.1. Elementos personales:

Necesidad de un departamento de orientación en el que se incluya profesorado de apoyo a la integración (PT), que actualmente es insuficiente.

Necesidad de conocimiento por parte de los tutores y el resto de profesorado de las características de los ACNEE integrados en el centro.

Para cubrir estas necesidades hemos solicitado un profesor de pedagogía terapéutica dado el elevado número de alumnos a atender y el Departamento de Orientación va a repartir una orientaciones para profesores que hagan referencia al tipo de deficiencia de nuestros alumnos integrados.

1.2. Elementos materiales:

Es necesario que el centro esté dotado con recursos didácticos y materiales específicos y generales así como un ordenador para estos alumnos, materiales que faciliten la atención a los alumnos integrados y poder responder a las necesidades que plantean los alumnos de integración.

1.3. Elementos formales:

Necesidad de decisiones organizativas que flexibilice la formación de horarios de los profesores con relación a las necesidades y modificaciones de los programas que se llevan actualmente a cabo en el centro: Programa de diversificación curricular y PRONEEP.

Necesidad de que el equipo directivo favorezca además de la organización de los horarios la información en el claustro de profesores.

Necesidad de revisión del PCC y del PEC para que recoja todas las medidas posibles de atención a la diversidad del alumnado.

Como respuesta a esta necesidad los componentes del Departamento de Orientación van a hacer aportaciones de forma que las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos tengan una efectiva respuesta.

Revisión del PAT de los cursos en los que estos alumnos están integrados y mayor comunicación entre los tutores y el departamento de orientación.

3. Necesidad del programa, proceso de desarrollo y surgimiento

La necesidad de la puesta en práctica del PRONEEP surge desde el departamento de orientación ante la posibilidad de rentabilizar los recursos personales de los que dispone el centro (un solo P.T)

El perfil del alumnado de integración de nuestro centro nos hizo pensar en la conveniencia de que estos alumnos tuvieran formación en Habilidades Sociales aparte de la conveniencia de estructurar sus aprendizajes por ámbitos y no por asignaturas con el fin de interrelacionar los objetivos y contenidos para hacerlos más funcionales.

El profesorado que está con estos alumnos es muy variado y no siempre facilitan el aprendizaje no siendo del todo efectivas las adaptaciones curriculares.

Con la implantación del programa pretendemos sensibilizar y normalizar la atención de los ACNEE, y con ello favorecer la comunicación y colaboración entre los departamentos didácticos y el departamento de orientación.

En las aulas la integración social de estos alumnos es parcial con lo que pretendemos favorecer la misma.

Desde el curso pasado, el departamento de orientación comienza a trabajar en el esquema general del programa con el apoyo del equipo directivo. Tras algunas reuniones se decide ponerlo en marcha y comienza el proceso de desarrollo del mismo. Seleccionamos a los alumnos adecuados y tras el consentimiento de los padres / tutores empezamos a desarrollar y poner en práctica el programa, ya iniciado el curso escolar 2002/2003.

4. Objetivos, contenidos y proceso de aplicación del programa

4.1. Objetivos generales

Los objetivos que se pretenden con la puesta en marcha del programa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica están basados en los objetivos que se establecen en la resolución de 4 de junio de 2001:

1. Facilitar una integración plena adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica en los centros educativos.
2. Establecer las condiciones adecuadas para el mejor desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas con las que estos alumnos cursan su escolaridad.
3. Facilitar propuestas metodológicas y organizativas que propicien aprendizajes funcionales, autonomía personal, habilidades sociales y de inserción sociolaboral.
4. Desarrollar y potenciar la maduración, crecimiento e identidad personal así como su autoestima.
5. Favorecer una organización flexible que permita el mejor desarrollo de la vida académica del centro.

4.2. Objetivos específicos

El objetivo básico los dos ámbitos en los que se distribuyen las horas del grupo es el de contribuir a desarrollar en los alumnos una serie de capacidades poniendo el

acento sobre todo en aquellas referidas al equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Es decir, que la cuestión está en adquirir capacidades que les ayuden a mejorar las relaciones con los demás y con ellos mismos. Para ello hemos decidido que los objetivos se relacionen fundamentalmente con el conocimiento y comprensión de la sociedad actual con el deseo de que el alumno de PRONEEP, conozca, al menos, los rasgos básicos de la sociedad y del entorno en el que se mueve y se va a mover.

4.3. Contenidos

Los contenidos que se establecen para el programa tendrán como base las adaptaciones curriculares de cada alumno y giran en torno a:

- Ámbito científico técnico.
- Ámbito socio lingüístico.
- Habilidades Sociales

En cuanto a los contenidos propios del ámbito científico técnico se incluirán contenidos de matemáticas y de ciencias de la naturaleza. Las unidades didácticas en las que se dividirá el ámbito serán las siguientes:

- MEDIDAS Y ESTIMACIONES.
- ENERGÍA Y SEGURIDAD EN EL HOGAR.
- RESPETO POR LA NATURALEZA.
- REPRODUCCIÓN Y SEXUALIDAD.
- ALIMENTACIÓN Y CONSUMO.
- ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.
- TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.
- AVANCES EN LA VIDA COTIDIANA Y APORTACIONES CIENTÍFICAS.
- LOS SERES VIVOS.

En cuanto a los contenidos propios del ámbito socio lingüístico serán los referidos a las materias que integran este ámbito como lengua y ciencias sociales.

- CONCEPTO DEL TIEMPO.
- CREATIVIDAD Y USOS ESTÉTICOS DEL LENGUAJE.
- EL TRANSPORTE.
- EL TRABAJO Y LAS PROFESIONES.
- MI ENTORNO.
- CIUDADES.
- PAISAJES.
- LOS GRUPOS SOCIALES.

En cuanto a las habilidades sociales, los contenidos serán los siguientes:

- LAS CONDUCTAS

- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.
- INTERACCIONES
- DESEOS Y OPINIONES
- HABILIDADES SOCIALES NO VERBALES.
- CONVERSACIONES.
- DERECHOS.
- QUEJAS.

Las unidades didácticas que se han sugerido deberán ser minuciosamente planificadas, especificando para cada una los objetivos didácticos, los contenidos y los criterios de evaluación de la unidad. Asimismo se irán elaborando las propuestas de actividades para el aula, los recursos y materiales, etc. Pero obviamente todo ello no es trabajo de un día; tal vez se requerirán varios cursos para que, tras la experimentación en el aula, pueda disponerse de una programación didáctica ajustada a la realidad y que responda adecuadamente al perfil de los/as alumnos/as de PRONEEP.

En cualquier caso, la selección ya realizada permite disponer de entrada de gran cantidad de material de trabajo para cada una de las unidades didácticas propuestas. Ni que decir tiene que el presente documento es tan sólo un boceto a grandes rasgos de lo que a buen seguro será más adelante una completa (que no acabada) programación, cuando se vayan incorporando poco a poco las especificaciones, matizaciones o modificaciones pertinentes.

La metodología a emplear en el desarrollo de actividades de enseñanza / aprendizaje deberá tener presente en todo momento que se trata de que sean aprendizajes funcionales y prácticos, cercanos al entorno del alumno/a.

Por ello será fundamental la implicación responsable a través de dinámicas de aula que incidan de modo especial en el trabajo de grupo. Ni que decir tiene que la participación activa es deseable, pero sobre todo cuando se ha logrado la motivación de los/as alumnos / as y un considerable refuerzo de la autoestima.

No obstante, el trabajo individual es irrenunciable si se pretende un auténtico aprendizaje. Por ello a cada alumno/a habrá que exigirle interés y esfuerzo a la medida de sus posibilidades.

Con respecto a la propia selección de contenidos y actividades para el aula, el profesor nunca deberá pasar por alto que no se pretende que adquieran conocimientos muy específicos y de ámbito restringido, sino aquellos que tengan un carácter más terminal (orientación para la vida) y que apunten más hacia la iniciación profesional. Se trata, pues, de incidir en lo esencial, en lo funcional y en lo práctico.

El formato de la actividad en el aula no será único e inalterable, sino todo lo contrario. Interesa potenciar diferentes formas de trabajar, diferentes tipos de agrupamiento, diferentes materiales, etc.

En cuanto a los recursos didácticos, éstos estarán en función de los objetivos didácticos y no al revés. Evitando caer en un “materialismo omnipresente”, está claro que en esta ocasión probablemente deba recurrirse con frecuencia a materiales en los que esté más acentuado el componente visual-manipulativo-lúdico. En ese sentido habrá que fomentarse el uso didáctico de algunos recursos tales como: Vídeo, Materiales manipulables, Prensa y revistas, Aparatos de construcción casera, Aparatos de medida, Útiles de dibujo, Material de laboratorio, Carteles, murales y maquetas, Colecciones (de minerales, plantas, fósiles, insectos, etc.) Útiles de dibujo, Carteles, murales y maquetas, Dramatizaciones, Imitación, Ensayos.

5. Aspectos organizativos del programa

5.1. Justificación del programa

Este programa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, elaborado por el Colegio San José de Espinardo, pretende ser un instrumento de organización de la actividad educativa que nos permita realizar una intervención, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más ajustada a las capacidades, conocimientos, intereses y motivaciones de un tipo de alumnado que manifiesta grandes dificultades para alcanzar los objetivos de referencia de la Educación Secundaria Obligatoria.

Es pues una medida extraordinaria de atención a la diversidad basada en el principio de normalización que pretende garantizar que todos los alumnos dispongan de unos recursos y medios que permitan desarrollar sus capacidades al máximo, siendo una respuesta educativa que les facilite una formación adecuada a sus necesidades en el marco de la integración.

Es importante destacar que para llevar a cabo este programa debemos tener en cuenta una serie de principios pedagógicos:

–La acción educativa debe partir de la realidad y necesidades de estos alumnos y alumnas. En general tienen menos recursos que sus compañeros y compañeras en cuanto a estrategias y capacidad de aprendizaje. Pretendemos dar una mejor respuesta a las necesidades que estos alumnos presentan para que el proceso educativo de estos alumnos sea el más adecuado.

–Además, hay que tener en cuenta el grado de motivación e interés por el aprendizaje escolar que, aunque suele ser escaso, varía en función de la tarea propuesta. En consecuencia, las actividades se presentarán de forma que despierten su interés y les hagan sentir que las pueden llevar a cabo.

–Es importante que los aprendizajes sean funcionales, es decir, que los aprendi-

zajes adquiridos los puedan utilizar en otros contextos para afrontar determinadas situaciones y para continuar realizando nuevos aprendizajes. A este fin contribuirá la selección de contenidos de carácter más terminal, los relacionados con la inserción laboral y la orientación, y los relacionados con la autonomía personal, entre otros.

–Otro principio que aplicar es la combinación de trabajo individual y colectivo (por parejas, en pequeño grupo,... y tutorial, cooperativo,...) adoptando formas organizativas flexibles que faciliten ayudas más individuales y ajustadas a sus diferentes necesidades.

–Con el trabajo individual se favorece la autonomía del alumnado y se posibilita una intervención más personalizada del profesorado. Con el trabajo colectivo pretendemos favorecer las relaciones entre iguales, en un clima de ayuda y cooperación en la resolución conjunta de la tarea, y la adquisición de competencias y habilidades sociales, potenciando la autoestima y el equilibrio personal y afectivo.

En las áreas específicas, los contenidos serán abordados de forma globalizada y muy funcional utilizando como ejes temáticos los de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Lengua Castellana y Matemáticas.

Se incluye en el programa una hora de habilidades sociales que pretende desarrollar y potenciar la autoestima de estos alumnos así como la autonomía personal.

5.2. Escolarización

El punto de partida para la constitución del grupo PRONEEP será las conclusiones obtenidas como resultado de la evaluación psicopedagógica, junto con el principio de garantizar la mayor normalización en el agrupamiento del conjunto del alumnado, la organización óptima de espacios y horarios y la utilización adecuada de los recursos de que dispone el centro.

La escolarización se produce siempre en un determinado grupo de referencia en el que los alumnos permanecen 20 horas semanales. En estos grupos ordinarios cursarán áreas y materias del currículo común y aquellas materias optativas que no sean específicas del programa como la educación física, música, educación plástica, religión, tutoría... con adaptaciones curriculares individualizadas

Las áreas específicas y las materias optativas diseñadas en estos programas las cursarán en grupo que integre a los alumnos y las alumnas del grupo PRONEEP, en 10 horas.

De las dos horas de tutoría en grupo, cursarán una en el grupo ordinario en el que se integren y la otra en el grupo PRONEEP.

Consideramos que esta forma de agrupamiento tiene importantes ventajas pedagógicas, aunque añade un cierto grado de dificultad (asumible) en la organización general del centro.

Por un lado, se consigue un buen nivel de normalización, al integrar algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica en cada grupo ordinario, que hace posible interacciones académicas y sociales plurales y diversas.

Por otra parte, el número de profesores y profesoras que imparten docencia a alumnos y alumnas del grupo PRONEEP es más elevado que en otras formas organizativas, lo que favorecerá que la mayoría del profesorado se implique directamente en la búsqueda de estrategias adecuadas para la atención a la diversidad.

También es importante que los alumnos y las alumnas del grupo PRONEEP realicen las actividades de tutoría con su grupo ordinario de referencia, ya que este es uno de los instrumentos privilegiados de inserción y participación en el funcionamiento del centro. Con el tutor del grupo específico realizarán otras actividades más ajustadas a sus características y que sean complementarias de las anteriores. Para ello existirá una coordinación entre los diferentes tutores, que optimice la tarea.

Para determinar la incorporación de un alumno o una alumna a un programa PRONEEP se seguirá el proceso siguiente:

1. El tutor asesorado por el D.O. hará la propuesta del alumno al programa.
2. Informe que incluirá la opinión y consentimiento de sus padres.
3. Convocatoria de una sesión especial de toma de decisiones con asistencia del profesor de apoyo, del jefe del departamento de orientación y del jefe de estudios y/o director, en la que se hará la propuesta definitiva sobre la incorporación o no del alumno o de la alumna al programa.
4. Envío de la propuesta definitiva razonada al Servicio de Inspección Educativa para su informe.

5.3. Condiciones de acceso al programa

Los alumnos y las alumnas que se vayan a incorporar a este programa deberán cumplir los siguientes requisitos:

1. Que tengan entre 14 y 18 años, o los cumplan en el año en que acceden al programa.
2. Que presenten necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad psíquica establecida por la evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Orientación de la zona o por el Orientador del centro.
3. Que presente un desfase curricular de más de dos ciclos.
4. Que no tengan posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.
5. Que el alumno o la alumna y sus padres consientan voluntariamente en acceder a este programa.

5.4. Estructura del programa

Los contenidos se corresponderán con las adaptaciones curriculares realizadas en las diferentes áreas, teniendo en cuenta que contribuya a una buena socialización, convivencia y maduración del alumno. Los contenidos serán funcionales y adaptados a las necesidades educativas del alumno.

La estructura y distribución horaria será la siguiente por cursos:

2º de ESO

Áreas del currículo común		Materias optativas	
Educación Física	2 horas	Habilidades sociales	1 hora
Educación Plástica y visual	2 horas	Religión/ Actividades de Estudio	2 horas
Música	2 horas	Total	3 horas
Tecnología	3 horas		
Inglés	3 horas		
Francés	2 horas		
Ciencias de la Naturaleza	3 horas		
Total	17 horas		
Áreas específicas		Tutoría	
Ámbito lingüístico y social	4 horas	Grupo PRONEEP	1 hora
Ámbito científico-tecnológico	4 horas	Grupo de referencia	1 hora
Total	8 horas	Total	2 horas

TOTAL 30 HORAS

3º de ESO

Áreas del currículo común		Materias optativas	
Educación Física	2 horas	Habilidades sociales	1 hora
Educación Plástica y visual	2 horas	Religión/ Actividades de Estudio	1 hora
Música	2 horas		
Tecnología	2 horas		
Inglés	3 horas	Total	2 horas
Francés	3 horas		
Ciencias de la Naturaleza	4 horas		
Total	18 horas		
Áreas específicas		Tutoría	
Ámbito lingüístico y social	4 horas	Grupo PRONEEP	1 hora
Ámbito científico-tecnológico	4 horas	Grupo de referencia	1 hora
Total	8 horas	Total	2 horas

TOTAL 30 HORAS

4º de ESO

Áreas del currículo común		Materias optativas	
Educación Física	2 horas	Habilidades sociales	1 hora
Educación Plástica y visual	3 horas	Religión/ Actividades de Estudio	2 horas
Inglés	3 horas	Total	3 horas
Francés	2 horas		
Ciencias de la Naturaleza	3 horas		
Ética	2 horas		
Cultura Clásica	2 horas		
Total	17 horas		
Áreas específicas		Tutoría	
Ámbito lingüístico y social	4 horas	Grupo PRONEEP	1 hora
Ámbito científico-tecnológico	4 horas	Grupo de referencia	1 hora
Total	8 horas	Total	2 horas

TOTAL 30 HORAS

Los profesores que llevarán a cabo el programa son profesores en su mayoría adscritos al Departamento de Orientación. Por una parte la profesora de Pedagogía Terapéutica es la que dispone de más horas con este grupo, un profesor de área, y la orientadora que será la encargada de impartir el bloque de Habilidades Sociales.

Los alumnos están normalmente en su grupo de referencia y saldrán de él al grupo específico 10 horas a la semana, permaneciendo con su grupo en las horas de Educación Física, Música, Educación Plástica, Religión, Tecnología y Tutoría. El grupo PRONEEP estará ubicado en el aula de apoyo.

HORARIO DEL GRUPO PRONEEP					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:10	GRUPO PRONEEP	GRUPO PRONEEP		GRUPO PRONEEP	GRUPO PRONEEP
9:10	GRUPO PRONEEP		GRUPO PRONEEP	GRUPO PRONEEP	
10:25			GRUPO PRONEEP		
11:25	GRUPO PRONEEP			GRUPO PRONEEP	
12:35					
13:35					

Las adaptaciones curriculares individuales de los alumnos que forman el grupo PRONEEP serán la fuente de currículo, extrayendo de estas unas líneas generales que nos permitan trabajar con los alumnos tanto en el ámbito socio-lingüístico como en el ámbito científico-tecnológico.

6. Algunas conclusiones

El Programa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica permite a los alumnos:

Tener una formación en habilidades sociales que les facilita la resolución de sus problemas, relación con los demás, autoestima, en definitiva su integración.

Disponer de una hora semanal de tutoría con el grupo PRONEEP además de la tutoría con su grupo de referencia donde ellos pueden exponer sus problemas, sus inquietudes, sus dificultades y dónde pueden ser seguidos por el profesorado implicado y por su tutor de grupo PRONEEP de una manera más cercana y rigurosa.

Aprender contenidos funcionales, que puedan aplicar en su vida diaria y que les ayude a mejorar su autonomía personal y a desenvolverse mejor.

Con todo esto, el alumno va a recibir una respuesta educativa más adecuada a sus necesidades, conseguir una mejor preparación para la vida activa, mejorar sus relaciones sociales a través de una mejor comprensión de las situaciones sociales para aprender a manejarlas y a adaptarse a ellas y mejorar también sus aprendizajes globalizando e interrelacionando los objetivos y contenidos de todas las áreas.

2. Experiencias del programa en el curso 2002-2003.

C.E.S. ESCUELA EQUIPO (MURCIA)

1. Breve análisis del centro

1.1. Aspectos históricos y físicos-sociales

Aspectos históricos:

El origen del Centro (1.969-1.970) responde a un proyecto común de padres, profesores y otros sectores sociales interesados en crear una escuela que posibilitara la educación integral a través de la participación de padres, maestros y otros sectores sociales en la consecución de objetivos educativos.

Esta participación inicial se manifiesta en el funcionamiento actual del Centro a través de la gestión colectiva: la colaboración en el mantenimiento y mejora del Centro, la función educativa de padres y personal no docente en su relación directa con los alumnos y la preocupación y sensibilidad por la problemática educativa social.

Este carácter participativo se viene reflejando en aspectos de su estructura organizativa con la existencia de comisiones de trabajo mixtas, integradas por padres y maestros que atienden distintas parcelas de intervención: economía, mantenimiento, cultura, comedor, deporte, etc., coordinados por la directiva de la A.M.P.A., el Claustro en corresponsabilidad con el Consejo Escolar y Equipo Directivo.

Son aspectos del Centro de especial relevancia, que aparecen como consecuencia de los objetivos del proyecto inicial los siguientes:

Posibilitar que las áreas de desarrollo se vayan construyendo de la manera más natural posible; a través de hábitos de autonomía, trabajos prácticos, funciones en la comunidad educativa y en el área familiar, juegos y todo aquello que estimule de una manera espontánea y funcional, a la superación y alcance de registros y logros.

- La metodología activa.
- La enseñanza personalizada.
- La práctica asamblearia.
- El papel educativo de los alumnos mayores respecto a los pequeños.
- El intento de desarrollo de capacidades para el trabajo manual e intelectual.
- El establecimiento de responsabilidades en servicios colectivos.
- La igualdad entre sexos ante los roles de funcionalidad en la vida.
- La existencia de cooperativas de clase.
- La sensibilidad y apertura solidaria hacia los más desfavorecidos por razones fisiológicas, económicas, sociales, culturales, de procedencia, ambientales, etc.

- La igualdad de oportunidades.
- La presencia directa de la familia u otras personas en tareas educativas en la medida de las posibilidades.
- La Formación de padres en su tarea educativa.
- La educación en valores como alternativa a una escuela "reproductora" y al modelo de escuela "neutral".

Aspectos físicos-sociales:

El Centro "Escuela Equipo" está ubicado en el Barrio del Progreso que es un barrio periférico enraizado en la huerta, con trabajadores autónomos y obreros no cualificados que, en ocasiones, compaginan su trabajo con el cultivo de sus pequeños trozos de huerta.

Actualmente se manifiesta un considerable crecimiento urbanístico desordenado, que se corresponde con familias de posición media-baja y baja procedentes de otras zonas.

Paralelamente se da otro fenómeno de inmigración de familias marginadas atraídas por la oferta de viviendas abandonadas y de bajo alquiler.

Es característico en cuanto al hábitat la heterogeneidad propia de la huerta de Murcia en el nivel de construcción, en el nivel de renta, etc.

Caracteriza este barrio la falta de equipamientos colectivos y los problemas derivados de una infraestructura insuficiente para el crecimiento que está experimentando (red de alcantarillado, agua potable, vías de comunicación, jardines, bibliotecas, instalaciones deportivas, etc.).

Por las características anteriormente enumeradas en este barrio predominan como señas de identidad las manifestaciones inherentes a la manera de ser y actuar "huertano": Habla impregnada de modismos y subcultismos específicos mezclados con modernismos. Costumbres sociales de décadas anteriores, actitud de susceptibilidad, "poca apertura", y aferramiento a sus propiedades tradicionales y maneras de ser.

Confluyen con estas características otras derivadas del fenómeno de inmigración y crecimiento que vive el barrio.

Existen posibles nuevos riesgos derivados de las circunstancias desfavorables que viven los núcleos de familias marginadas.

Por otra parte, el entorno cultural de la población adulta presenta núcleos formativos de participación: Asociación de Vecinos, Centro de la Mujer, Peña Huertana, Tercera Edad, Grupos Parroquiales, etc.

Algunos padres y maestros de esta escuela conectan las actividades con el centro, posibilitando la participación de los alumnos en actividades apropiadas a ellos o poniendo a disposición del barrio, para servicios puntuales, las instalaciones del Centro.

Se da el uso de las instalaciones deportivas del Centro por los jóvenes del barrio, alumnos o no de la escuela, a causa de la ausencia de instalaciones deportivas públicas.

Datos de alumnado y profesorado:

En el Centro se imparten las Etapas de Educación Infantil, (2º Ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y cuenta con las siguientes unidades concertadas:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Apoyo a la integración de alumnos con N.E.E. (1 de ellos motórico).
- Apoyos para alumnos en desventaja social educativa

En el Centro se encuentran matriculados, además de un núcleo importante de alumnos con dificultades de aprendizaje transitorios provocados por déficits culturales básicos, de procedimientos y/o actitudes asociados a características socio familiares, problemas emocionales, etc., 35 alumnos con N.E.E. asociados a déficit psíquico, físico y sensorial, trastornos de personalidad y Trastornos Generalizados del Desarrollo. Así mismo se encuentran matriculados 61 alumnos con N.E.E. asociadas a situaciones de descompensación educativa (minorías étnicas, ambientes socioculturales desfavorecidos e inmigrantes).

Gran parte de este alumnado que precisa de una mayor intervención educativa está relacionado con problemáticas socio-familiares tales como:

- Familias marginales de ambientes socioculturales que precisan de la intervención de agentes externos. (Servicios Sociales, Cáritas, ...) para orientarlas tanto en la mínima organización familiar como en búsqueda de recursos para cubrir las necesidades básicas.
- Menores de alto riesgo asociados a situaciones familiares de delincuencia, drogadicción o alcoholismo.
- Desestructuraciones familiares, en ocasiones por ingreso de uno de los padres o ambos en centros penitenciarios.
- Familias de inmigrantes.
- Menores que vienen encomendados por instituciones de trabajo con el menor y familia. (Servicios Sociales, ISSORM.) y que se encuentran en situación de tutela de los mismos o de seguimiento por encargo de la fiscalía de menores.
- Menores con alto riesgo de absentismo escolar.

Aparecen también en este alumnado una serie de problemáticas escolares que podríamos resumir en:

- Alumnos que se incorporan al Centro en los cursos superiores llevando una experiencia de fracaso escolar que conlleva escasez de conocimientos básicos, rechazo a las normas, bajo nivel de procedimientos escolares ...
- Problemáticas emocionales y conductuales graves que limitan la capacidad de aprendizaje y requieren una constante respuesta educativa para evitar situaciones de inadaptación social y escolar.
- Problemáticas de adquisición de conocimientos que obedecen a dificultades de estructuración de lenguaje con bajos niveles de expresión y comprensión oral y escrita.
- Déficit de hábitos, habilidades y estrategias de estudio.
- Estilos de aprendizaje inadecuados.
- Desarrollo de estructuras lógicas propias no convencionales que dificultan la adquisición sistemática del currículum escolar.

Además de la población escolar ordinaria mayoritaria, correspondiente a la zona, acuden a este centro alumnos que son hijos de familias preocupadas por una escuela activa, renovadora, muy participativa en lo social, abierta a la colaboración de padres y a otros agentes externos importantes, válidos y favorecedores en todos los procesos educativos de esta Comunidad.

En cuanto al profesorado se refiere, hemos de decir que esta comunidad educativa se plantea el mantener dentro de lo posible una sola línea ya que ello favorece la comunicación entre maestros, la interdisciplinaridad y las flexibilizaciones organizativas de los alumnos de otras aulas.

También es característico en esta comunidad, el acuerdo de mantener en la medida de lo posible las actividades complementarias, asistidas por los maestros.

Es fundamental la filosofía sobre Integración perseguida por el equipo de maestros, así como, el esfuerzo y deseo diario de todos y cada uno de ellos por conseguir a través de la educación un mundo mejor. Exponemos a continuación parte de un documento "Memoria Integración curso 1986- 1987"; es una reflexión hecha por los maestros de esta escuela, sobre la experiencia de cara a una escuela integradora:

Nuestro centro, "Escuela Equipo", se inició con la idea de que era necesario desarrollar una nueva metodología en la enseñanza, basada en el desarrollo de actitudes participativas que originan aptitudes de cooperación y socialización, basándonos en la filosofía educativa, que mantiene, que el aprendizaje es válido en tanto que los conocimientos adquiridos favorezcan el sentido de grupo y de ser social, miembro activo de una comunidad, dentro de la cual adquirimos nuestros conocimientos y que posteriormente aplicaremos en ella para favorecer su evolución y desarrollo.

Hemos intentado desde el principio desarrollar dentro y fuera del aula una metodología personalizada ligada al desarrollo del colectivo, lo que significa que el de-

sarrollo personal de cada alumno debe favorecer el desarrollo del colectivo y viceversa. La puesta en marcha de esta metodología que afecta, no sólo al funcionamiento del aula, sino a toda la comunidad educativa, incluido el personal no típicamente docente, que según este método viene a convertirse en personal educador, léase cocinero/as, conductores de transporte escolar, padres etc. Llevándonos esto a considerar normal la presencia en nuestra escuela de niños que podrían presentar deficiencias de diversa índole (psíquica, física, social...), aceptando y entendiendo las diferencias entre nuestros alumnos como algo propio e inherente a todas las personas. Desde esta perspectiva, nuestro proyecto de cara a estos niños, no era el conseguir la integración de niños con deficiencias en aulas ordinarias, sino el de construir un "ESCUELA INTEGRADORA", y por antítesis "NO SEGREGADORA", en la que todos colaboran e intervienen en el desarrollo de un proyecto común, insistimos en que todos los aspectos personales que intervienen en una escuela, desde los niños protagonistas del acto educativos, hasta los padres y personal auxiliar o de colaboración esporádica.

Nuestra experiencia nos demuestra que este tipo de filosofía es fundamental para que todos los niños puedan participar realmente en el desarrollo del colectivo, sin que supongan una "carga" a la que hay que "soportar". Y al mismo tiempo la integración de miembros de la comunidad educativa como son padres, familias u otros favorecen la metodología que nos proponíamos al inicio de nuestra escuela...

Otros aspectos:

Se recogen aquí algunos aspectos sociales a tener en cuenta en el mundo educativo de interés a la hora de elaborar programas y estrategias de actuación:

- Algunas familias juegan cada vez un papel menos significativo en la "educación" de los hijos.
- El entorno social próximo (pandilla, vecindad) disminuye su influencia educativa consciente.
- Falta de habilidades y confianza en los recursos familiares para educar a los hijos.
- Abandono de tareas educativas y delegación en otras instituciones con esas competencias.
- Creciente formación de una conciencia social basada en "CONTRAVALORES" (poder adquisitivo, competitividad, agresividad, egoísmo, consumo, individualismo, permisividad, comodidad y disfrute por encima de todo...). Esta conciencia social no es sólo implícita, sino que se explicita sin sonrojo por muchos sectores de la sociedad.
- Influencia de los medios de comunicación (en especial T.V.) en la formación de los valores.

- Falta de pautas educativas en grupos de niñas/os.
- Padres que han perdido la autoridad con sus hijos, incapaces de actuar con ellos y que en extremos culpabilizan a la institución educativa, maestros, compañeros, etc. o acuden al tutor buscando avalar ante posturas que tenían con los hijos o demandando recetas de actuación.
- Padres que, a su vez, asumen teóricamente los principios educativos del Centro pero no llegan a interiorizarlos de forma tan satisfactoria como para implicarse activamente, no llegando a descubrir la importancia de una educación integral para conseguir avances en los aprendizajes.
- Alumnos/as con carencias afectivas.
- El incremento del número de niños y adolescentes que pasan mucho tiempo solos, o con personal cuidador, con escasa relación con sus padres, debido al excesivo horario de trabajo u otras actuaciones o planteamientos.
- Alumnos que solo mantiene relaciones sociales en la Escuela, presentando déficit de relaciones sociales fuera del entorno escolar.
- Niños que viven demasiado tiempo en la calle y que careciendo de pautas educativas familiares y valorando poco las escolares, asumen o dependen de las del entorno
- Niños de integración que manifiestan algunas de las siguientes tipologías:
- Dificultades de aprendizaje, de comunicación y de integración social.
- Se constata la demanda de matrícula por traslado de centro, de alumnado con hándicaps escolares, con necesidad de tratamiento: por problemas y dificultades de aprendizaje, de adaptación escolar, de desventaja educativa por problemas sociales y por N.E.E. permanentes.
- Alumnos que se incorporan al centro de mayores, con escasez de conocimientos básicos, experiencias de fracaso escolar, rechazo de normas y pautas educativas, concebidas frecuentemente como agresiones, procedentes de entornos muy autoritarios, permisivos y facilitadores.
- Alumnas y alumnos pertenecientes a familias estructuradas de manera no convencional; padres separados, familias monoparentales, homosexuales, adopciones, tutelas de la Administración...
- Actitud reticente de la población ante la apertura del Centro a las situaciones de Educación Especial, etnia gitana y población marginada.
- Necesidad de servicios complementarios relacionados con la escolaridad, derivados de distintas situaciones familiares (padres y madres de trabajadores, separación de padres y madres solteras).
- Falta de conciencia del papel tan importante que puede jugar la familia como elemento activo y cooperativo en la comunidad escolar.

Estos factores pueden convertir la escuela en el principal agente educativo de nuestros hijos, necesitando de ella que atienda con al menos, la misma intensidad, interés y programación (objetivos, actitudes evaluación) la formación humana y la académica (formación integral).

Ante estos aspectos, además de los objetivos generales en cada etapa marcados en nuestro Proyecto Curricular, podemos añadir estos otros objetivos globales del centro:

- Llevar a cabo una metodología activa, personalizada, desarrollando habilidades intelectuales y manuales, tratando de valorar las cualidades de cada alumno en orden al servicio de todos.
- Desarrollar un trabajo en equipo desde todos los sectores de la comunidad escolar, incluidos padres, revisando y analizando los valores del objetivo anterior.
- Ser un centro en el que los niños disfruten aprendiendo y se sientan partícipes de su formación personal y del conjunto.
- Eliminar en la medida de lo posible dentro de nuestra estructura educativa hándicaps provocados por las diferencias económicas, sociales y culturales que existen en la sociedad.
- Capacitar a cada alumno para desenvolverse en la sociedad con una actitud consciente, responsable, crítica y participativa.

2. Esquema general de respuestas (recogidos en el PEC y la PGA) que favorecen a las necesidades educativas del centro.

2.1. Elementos materiales.

BIBLIOTECA:

Se utilizará como sala de lectura colectiva y préstamo de libros.

En las horas del mediodía (comedor), se utilizarán también como sala de estudio. También en ella hay materiales diversos para la información. Todas las actividades las coordinará el maestro responsable, su equipo de alumnos y de padres, si es posible, en contacto con el Jefe de Estudios.

- Funciones del responsable y equipo de biblioteca:
 - Orientar y fomentar a los alumnos en los hábitos de lectura.
 - Actualizar el inventario.
 - Llevar el servicio de préstamo.
 - Organizar y crear medios para que la biblioteca sea un lugar que invite a la lectura.

SALA DE PSICOMOTRICIDAD:

El maestro de apoyo, encargado de la tarea de psicomotricidad, coordinará las actividades de pequeños grupos llevados por él y las actividades de los colectivos de clases, creando un horario y ocupándose del mantenimiento de la sala y materiales.

LABORATORIO:

Los maestros de Ciencias Naturales de Educación Secundaria, coordinarán las actividades, manteniendo y reponiendo el material, actualizando inventario, proponiendo experiencias, coordinando la utilización, etc.

TALLERES-PRETECNOLOGÍA - ARTESANÍA - MANTENIMIENTO:

Los talleres se realizarán además de en la aulas ordinarias, en una destinada a Pretecnología, sala de audiovisuales y usos múltiples, ludoteca, laboratorio, así como patio y terrazas para la jardinería, otra de mantenimiento con herramientas y sencilla maquinaria de bricolaje para Secundaria y material que posibilite esta tarea

SALA DE AUDIOVISUALES Y USOS MÚLTIPLES:

Las actividades en esta sala las coordina un maestro con la finalidad de que se puedan acoplar los momentos más adecuados a cada clase o grupo.

LUDOTECA:

Esta sala se abre durante las horas de comedor, de 13 a 15 horas, con la finalidad de que puedan desarrollarse actividades de juegos de mesa, interior y con juguetes. Coordinada por un maestro y alumnos por turno, con el objetivo fundamental de aprender jugando: Conocimiento y participación mutua a través del juego.

OTROS RECURSOS:

- Programas de promoción de salud y prevención contra la drogodependencia.
- En la Huerta con mis amigos.
- Programa de "Conoce tu Ciudad"
- Programa de Educación Afectivo sexual.
- Programa los cinco minutos de Aldeas Infantiles.
- Educar para la Solidaridad de Intermón.
- Talleres entre otros, de cosido, costura y ensartado.
- Pintura
- Marquetería
- Dibujo técnico.
- Dibujo Artístico.
- Cerámica, Reparación y transformación artesana de útiles y muebles complementarios
- Modelado y estampación.
- Composición y decoración.
- Jardinería y plantas.

- Construcción de útiles.
- Elaboración de estructuras fijas y móviles.....
- Encuadernación.
- Electricidad.
- Radio.
- Prensa escolar.
- Bibliobús
- Exposiciones
- Observación directa en fábricas, talleres, granjas, calle, mercado,

SALITA DE RADIO:

En ella trabaja el taller de radio con alumnos de Secundaria, siendo receptores todo el Centro en sus aulas, en la medida de lo posible, teniendo como objetivo además de la Técnica característica, el desarrollo de la expresión oral.

JARDINERÍA:

En el patio y terrazas existen jardineras parterres y sitios para macetas en donde se realiza el taller de jardinería coordinado por un maestro y un padre.

CUARTO PARA TALLER DE FOTOGRAFÍA

GABINETE DE LOGOPEDIA:

El Centro dispone de una habitación destinada a trabajos de apoyo en la expresión y composición verbal, audición y lenguaje. El responsable del material y su uso es de un maestro de apoyo a la integración.

Aulas para apoyo y trabajos en pequeños grupos.

GIMNASIO CUBIERTO:

Con actividades al mediodía, coordinadas por un Maestro.

MATERIAL:

El material de uso es común; Se dispone de una habitación para su almacenaje y organización para que esté disponible para todos.

Se cuenta con una fotocopidora, multicopista de alcohol, otra multicopista.

Los materiales se intercambian según necesidades. Hay dos coordinadores.

Además hay un maestro coordinador por cada área y para materiales de apoyo.

BIBLIOTECA DE AULA:

Los Cursos, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de Educación Primaria, disponen de una biblioteca de aula donde además del material del Centro, los alumnos prestan sus libros a ella y también se llevan a casa.

MATERIAL DEPORTIVO:

El Centro dispone de un pequeño almacén, en el gimnasio, con material deportivo.

ENFERMERÍA:

Salita dedicada al descanso en casos de necesidad, en caso de enfermedad, fiebre..., a diversas atenciones de higiene, curas, etc...

COMEDOR:

En las horas del mediodía: Un primer turno, alumnado de Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria y otro segundo turno para el resto de alumnos. El comedor es asistido por personal de cocina - comedor, maestros, colaboradores - padres y alumnado.

El objetivo, además del servicio, es entre otros, el de educar en una alimentación sana en consonancia con los temas transversales.

La colaboración y participación del alumnado responde, en parte al programa de educar en la responsabilidad, en el servicio, la colaboración, el autocontrol, crecimiento en el dominio de estrategias y organización en la práctica y vida de nuestra comunidad educativa como importante núcleo de desarrollo social.

2.2. Elementos personales.

• EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER CICLO DE PRIMARIA:

Los tutores rotan con el mismo curso hasta completar Ciclo.

Los tutores repiten ciclo al finalizar.

• SECUNDARIA.

Rotación hasta completar ciclos en cuanto a tutorías.

En las áreas se tiene en cuenta la especialización e idoneidad.

EL PROFESORADO DE APOYO:

Se distribuye por especialidades e idoneidad en cuanto a comunicación oral y lenguaje, psicomotricidad, retrasos de aprendizaje, problemas conductuales y compensación educativa por motivos socioculturales y de etnia

Cada Apoyo coordinará además necesidades psicomotrices, logopedia, conductuales y hábitos de autonomía personal, funcionalidad para la vida encaminado todo ello a la mejor normalización.

2.3. Elementos formales.

Al principio de curso teniendo en cuenta la situación final del curso anterior del alumnado y los Equipos de Ciclo, Etapa, los profesionales de apoyo y el coordinador del Centro, contrastando con los horarios establecidos, verán la mejor manera de flexibilizar los agrupamientos y horarios, así como los posibles apoyos y adaptaciones Curriculares necesarios y de esta forma ir creando estrategias para que, en la medida de lo posible, el alumnado con dificultades vaya superando niveles básicos de referencia. Siendo el coordinador de Ciclo el encargado de su cumplimiento.

Es tarea del coordinador de Ciclo proponer la organización de las tareas interdisciplinarias y agrupamientos flexibles en el Ciclo.

El Equipo Directivo, los tutores de Infantil y apoyos, organizarán para esta etapa el periodo de adaptación, teniendo en cuenta necesidades, orientaciones y normativa vigente.

Un maestro de 2º y 3er Ciclo, otro de Secundaria y un padre coordinarán los talleres y promocionarán el equipo de talleres formado por dos maestros y los padres colaboradores, dando mucha importancia, a la incorporación de más padres y madres; O las motivaciones para que el alumno valore los instrumentos de trabajo y su funcionalidad, así como a la utilización, sobre todo en 4º de E.S.O., de algunas máquinas sencillas de bricolaje y mantenimiento.

Los maestros de apoyo a la integración participan en talleres.

El Equipo de Talleres puede hacer propuestas al claustro sobre la participación como monitores auxiliares al alumnado mayor en talleres para cursos de menores; siempre que esta tarea forme parte y favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje para aquellos alumnos

Un maestro de Educación Primaria y otro de la E.S.O., coordinarán la participación en el programa "Conoce tu Ciudad" del Ayuntamiento; Así como de las propuestas de visitas a Museos, Teatro Romea u otras campañas.

El maestro encargado de la Biblioteca procurará la Prensa en el Centro.

El Departamento de Lenguaje coordinará una sesión para todo el profesorado, donde se pondrá en común la práctica, ya iniciada, sobre lectura en las aulas de la prensa, así como proponer medios y estrategias para trabajarla.

Desde el claustro y equipos de ciclo, se planteará la preocupación del material en común como fuente de recursos, respeto y rentabilidad, así como el despilfarro de material escolar "NO NECESARIO" traído de casa que genera desnivel, derroche y consumismo.

Los tutores se comprometen a entrar en relación con las familias, si es necesario, para solucionar el problema ya existente, de que cierto alumnado, sobre todo el mayor, por falta de esquemas de organización, llevan casi todo el material en las mochilas o bien el de otros, que por el contrario, lo olvidan todo.

Los profesionales de apoyo son los encargados de acoger, promover, ayudar y orientar en cuanto a respuestas a situaciones de atención al alumnado con "necesidades educativas especiales", ciertos problemas de retrasos de aprendizaje, modificaciones de conducta, de su contacto con el Equipo Multiprofesional que atiende al Centro; como un servicio a la comunidad educativa a través siempre del tutor.

El maestro encargado de comedor, una de las trabajadoras del mismo y un padre, coordinarán el equipo de comedor y educar en la alimentación, formado por los

maestros y padres colaboradores y el personal de comedor-cocina.

El grupo de comedor promoverá la participación de padres a la hora de la comida.

El Centro se mantiene en la línea de dar leche por la tarde al alumnado Infantil, Primaria y 1º de la E.S.O. y voluntaria 2º, 3º y 4º de la E.S.O. Los padres que sus hijos no la deben tomar lo expresarán al tutor. La comunidad se compromete a estudiar la posibilidad de atender con un alimento alternativo común para el alumnado que no la deba tomar.

La maestra encargada de la biblioteca y el director estudiarán la manera de mejorar el servicio de biblioteca y su promoción.

Una de las maestras colaboradoras de patio y ludoteca coordinará el equipo formado por los padres y maestros colaboradores del patio y ludoteca en el mediodía.

El equipo de patio determinará si con cierto alumnado, a las horas del mediodía, es necesario realizar actividades fuera del Centro.

Un maestro coordinará a los colaboradores, maestros y alumnos mayores, en el momento de descanso-dormitorio de los niños de Primer Ciclo de Educación Infantil.

El alumnado se organizará en asambleas de clase, por ciclo o puntuales. A través de sus representantes participarán en el Consejo Escolar.

Las reuniones de padres por ciclos y niveles, se coordinarán en el Claustro.

La entrevista y valoración final del curso, se programarán en el Claustro.

El coordinador, un profesional de apoyo, un maestro por ciclo y un padre o madre, promoverán la "Semana Escuela de Padres".

Los campamentos, albergues, colonias y aulas de Naturaleza, serán promovidas por un maestro por ciclo y el coordinador del Centro.

Un padre y un maestro coordinarán las salidas y el transporte.

Un padre y un maestro coordinarán las actividades recreativas y deportivas encaminadas al alumnado y a padres.

El Director y un padre tendrán una reunión a principio de curso, para presentar el Centro a los padres nuevos.

A principio de curso se presentará la situación económica y, presupuesto para la auto-asignación voluntaria de las cuotas. conclusiones sobre la memoria final del curso anterior, principios para la programación general y prioridades educativas para este curso, así como necesidades de tareas organizativas y de participación. Se organizará a través del Grupo Económico, Consejo Escolar y Asociación de Padres de Alumnos.

Un grupo coordinado por un padre y un maestro trabajarán y prepararán actividades formativas - culturales.

Los equipos de Ciclo determinarán y se coordinarán con el Claustro para las reuniones informativas y formativas, al menos una al principio del primer trimestre y

otro en el segundo o principio del tercer trimestre.

La primera reunión de padres-madres al inicio de curso, informará a los padres cuales son los objetivos y criterios de evaluación para valorar los aprendizajes, así como preocupaciones generales para este curso.

También tendrán en cuenta en el Ciclo las familias que no asisten a estas reuniones.

Los tutores concretarán y se coordinarán en el Claustro para establecer el día de encuentros personales con los padres, por lo menos al ser posible, una vez por trimestre.

El Claustro estudiará e irá viabilizando la participación en el Centro en encuentros importantes, de algunas familias de minorías étnicas y desestructuración familiar grave.

El Claustro se replanteará estrategias para incidir más eficazmente en las familias de los niños que presenten absentismo escolar.

El equipo directivo y la jefatura de estudios se pondrá en contacto con los servicios sociales educativos y otras instituciones, si lo fuese necesario en los casos de absentismo escolar grave y situaciones especiales del alumnado.

El Claustro abordará a principio de curso el caso de los alumnos cuyos padres están desbordados por los problemas que plantean.

El Equipo de Apoyo a la Integración hará de puente y facilitará el encuentro y contactos entre tutores y Equipo Multiprofesional adscrito al Centro.

Los tutores con ayuda del Equipo Multiprofesional adscrito atenderá la orientación del alumnado al finalizar estudios obligatorios. Así como asegurar la atención a la diversidad en estructuras e instituciones educativas para estos alumnos que terminan.

Un maestro de cada ciclo y uno de apoyo formarán grupos de trabajo para coordinar los temas "centros de interés" comunes a todos los ciclos y etapas.

Los maestros dedicarán un claustro a analizar el por qué algunos alumnos no participan en el campamento u otras actividades complementarias; propuestas para facilitar la participación y presentar conclusiones a la Asociación de Padres de Alumnos y Consejo Escolar.

Los tutores trabajarán desde la cercanía para crear conciencia de la importancia que tiene, para el crecimiento personal de sus hijos, la participación en estas tareas.

El Equipo Directivo presentará al claustro para discutir un pequeño esquema para que en los encuentros padres-maestros no sólo se intercambie información sobre el alumno, sino que el padre aporte elementos de revisión y valoración del funcionamiento general del Centro y su participación en él, aportando así elementos para la evaluación del Centro.

El Equipo de Apoyo, coordinará la unificación de criterios para decidir medidas de apoyo y refuerzo, así como la planificación de objetivos y contenidos elaborados

entre el tutor y apoyos y la elaboración de documentos que facilite el seguimiento.

Los maestros, maestras tutores, además de reforzar en horas ordinarias, durante la primera hora después de clase al mediodía, se organizará y viabilizará, en la medida de lo posible, la atención de ciertas necesidades de apoyo, refuerzo educativo en cuanto a recuperaciones en instrumentales, organizativas, conductuales, sociales, etc., así como en los casos que lo precise y sea posible se viabilizará también esta actuación después de la salida por la tarde, entre las 17 y 20 horas, previo contacto con los padres.

El coordinador procurará que los diversos grupos de trabajo vean la manera de que a los padres que intervienen directamente con alumnos se les proporcione de un modo sistemático, herramientas y estrategias, sobre todo para su relación con los alumnos más difíciles.

Los tutores, ayudados por el Claustro y Equipo Directivo, promoverán la participación de padres como acompañantes en salidas y actividades complementarias.

El Grupo Económico trabajará para encontrar nuevos cauces de financiación por las familias de situación marginal.

El tutor y la Asociación de Padres promoverán actividades de producción-re remuneración para la autofinanciación, por parte del alumnado, de ciertas actividades como el Viaje de Estudios.

El Equipo de Orientación, tutores y apoyos determinan organizarse para ir llevando a la práctica procesos de experimentación encaminados a la adaptación y diversificación curricular con alumnos de Secundaria, no de integración por hándicaps síquicas, sino que por diversidad de circunstancias han presentado y presentan muchos problemas de adaptación al currículo a través de su historial escolar.

Los maestros tutores se preocuparán por buscar vías alternativas a las ordinarias para interesar a los padres por la evolución de sus hijos.

Los tutores aclararán a los padres que lo necesiten la confusión que puede suponer el concepto de superación de Ciclo y el de promoción

Tras la Evaluación del tutor y del Ciclo, se pondrán en común en el Claustro de profesores los resultados de Evaluación y será el Claustro quien preparará propuestas sobre situaciones del alumno al finalizar el Curso, garantizando el trasvase de información entre un tutor y el siguiente, con la finalidad de hacer prácticos los mecanismos necesarios para viabilizar el conocimiento del alumno y su situación familiar.

3. Necesidad del programa, proceso de desarrollo y surgimiento.

La organización de este tipo de agrupamientos viene justificada porque pensa-

mos que puede favorecer una mejor evolución en niveles de autoestima, en la autonomía personal, en las relaciones y habilidades sociales, en procesos madurativos y de funcionalidad para la vida y normalización, etc. de estos alumnos con necesidades educativas más intensas, ya que van a tener como nivel de referencia durante varias horas, en materias concretas adaptadas y en contenidos específicos e instrumentalidad y procedimientos "para comunes" además de las referencias clase a un "grupo más homogéneo".

Por otro lado, al presentar estos alumnos un desfase curricular muy significativo en relación a sus compañeros de curso, las adaptaciones curriculares que les corresponden en cada una de las áreas se alejan tanto del currículum ordinario que se presentan más bien como programaciones individuales ajenas al currículum del curso. En la mayoría de los casos este tipo de Adaptaciones nos recuerda lo que hace unos años denominábamos PDI (Programas de Desarrollo Individual). Así pensamos que al ser el referente curricular de funcionalidad y metodológico- procedimental más específico, ya se podría ir hablando de vivenciar la adaptación curricular dentro de ese grupo PRONEEP, donde los logros pueden ser reconocidos y evaluados con respecto a un referente más común, con la finalidad de ayudar a la integración de estos alumnos, ya que con esta medida metodológica y de organización se ayuda a la autodeterminación y autonomía de este alumnado, debilitando la tendencia de mera "asistencialidad" que suele producirse entre la población escolar ordinaria hacia la población con discapacidad a partir de ciertas edades.

4. Objetivos, contenidos y proceso de aplicación del programa.

4.1. Objetivos:

- Posibilitar que las áreas de desarrollo se vayan construyendo de la manera más natural posible; a través de hábitos de autonomía, trabajos prácticos, funciones en la comunidad educativa y en el área familiar, juegos y todo aquello que estimule de una manera espontánea y funcional, a la superación y alcance de registros y logros.
- Desarrollar capacidades de observación, creatividad y espíritu crítico.
- Elevar los niveles de autoestima, estableciendo relaciones no desiguales entre alumnos con niveles educativos semejantes.
- Establecer un carácter más funcional de los aprendizajes.
- Conseguir un clima de relación entre alumnos con N.E.E que favorezca el establecimiento de relaciones sociales entre ellos y el entrenamiento en habilidades sociales.

4.2. Contenidos:

- Se establecen cuatro ámbitos:
- Científico técnico.
- Sociolingüístico.
- Iniciación laboral polivalente.
- Autonomía personal y Habilidades Sociales.
- Dentro de cada uno de los ámbitos, se insistirá en la funcionalidad de aprendizaje que permita al alumno utilizar de forma espontánea y cuando sea necesario una serie de conocimientos tales como:
 - Lectura y reconocimiento de signos, pictogramas...
 - Manejo funcional del dinero.
 - Organización del espacio.
 - Prever situaciones y respuesta a las mismas.
 - Establecer y desarrollar proyectos sencillos relacionados con la vida cotidiana.

ÁMBITO CIENTÍFICO- TÉCNICO.

- Contar, leer y escribir números naturales.
- Escribir y leer números aplicándolos al uso de medidas concretas.
- Reconocimiento y uso del número para el marcado telefónico, fecha de nacimiento, dirección...
- Reconocimiento y uso del número para la lectura de precios en etiquetas, en la cola de la compra.
- Reconocimiento y uso del número para la línea del autobús, para el uso del calendario...
- Identificar las horas del reloj tanto analógico como digital.
- Iniciación en el manejo del dinero: percepción y diferenciación de las distintas monedas y billetes.
- Aprender a entregar el dinero para hacer una compra y la devolución.
- Conocer el calendario y reconocer las horas y día de la semana más relevantes de una actividad (hora de levantarse, de salir del centro, de coger un autobús).
- Iniciarse en el uso de la calculadora para la realización de operaciones sencillas y su aplicación a la vida cotidiana.
- Iniciarse en la suma y resta con y sin llevada
- Resolver problemas con algoritmos de suma y resta.
- Iniciarse en el uso de medidas de longitud, masa y capacidad.
- Reconocer formas y cuerpos geométricos.
- Adquirir conocimientos sobre aspectos básicos del mundo animal: clasificación, diferencias, alimentación, reproducción..

- Conocer las principales partes del cuerpo humano.
- Conocer el nombre de los principales órganos del cuerpo humano y el funcionamiento de las principales funciones (nutrición, reproducción...)
- Conocer los diferentes tipos de alimentos y la importancia de una dieta equilibrada.
- Conocer e identificar las principales partes de las plantas.
- Diferenciar distintos tipos de plantas.
- Reconocer e identificar profesiones relacionadas con la alimentación, la vida animal y vegetal, el cuidado de la salud y del medio ambiente.
- Sensibilizarse con el cuidado del medio ambiente.

ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO

- Reforzar los aprendizajes básicos de la lecto-escritura.
- Reconocimiento y escritura de los datos más funcionales: nombre, dirección, fecha de nacimientos...
- Uso de la lecto-escritura para actividades cotidianas: listas de la compra, carteleros del cine, programación de la televisión...
- Mejorar la comprensión oral y escrita así como los niveles de expresión de distintos tipos de estilos narrativos. (prensa, cartas, cuentos, poesía...)
- Localizar en un mapa el continente y los océanos.
- Reconocer y localizar España y la región de Murcia.
- Familiarizarse con el nombre y la ubicación de las Comunidades Autónomas.
- Familiarizarse con el nombre de los principales países y sus capitales.
- Identificar en un mapa, los colores que diferencian las montañas, valles, ríos...
- Iniciarse, en su caso, en el uso de mapas de carretera.
- Reconocer la existencia de diferentes tipos de clima.
- Identificar distintos tipos de profesiones y oficios.
- Reconocer las distintas formas de vida en la ciudad, en el campo y en la montaña.

INICIACIÓN LABORAL POLIVALENTE.

- Conocer la utilidad, las normas de uso y de seguridad de las herramientas básicas: martillo, destornillador, taladro...
- Uso del metro para señalar zonas de corte, de taladro...
- Materiales y productos: distinguir entre las características y utilidades de los productos más usuales (pegamentos, pinturas, disolventes...)
- Iniciación a la electricidad: normas de seguridad, cambiar bombillas, hacer empalmes de cables, arreglar enchufes.
- Iniciación al uso de la fotocopidora.
- Iniciación a la jardinería, familiarizándose con las herramientas y las tareas más comunes.

- Iniciación a la cocina: normas higiénicas, acercamiento a las tareas más comunes de los ayudantes de cocina (pelar, cortar, lavar vajilla...)
- Desarrollar hábitos de trabajo y la satisfacción por el "trabajo bien hecho".
- Desarrollar actitudes básicas ante el trabajo tales como: mantener ritmos de trabajo, pedir ayuda, recoger los útiles al terminar la tarea, saber la ubicación de las herramientas en el taller, cocina...
- Iniciación en las tareas de limpieza.
- Iniciación al cuidado de la ropa: conocimiento de los programas básicos de lavado, técnicas de tendido de ropa, iniciación a la costura (enhebrar la aguja, coser botones...)

AUTONOMÍA PERSONAL Y HABILIDADES SOCIALES.

- Elevar el nivel de autoestima y de iniciativa en las relaciones sociales.
- Aumentar el nivel de decisión sobre el uso de prendas de vestir en función del clima, la actividad que se realice etc.
- Insistir en habilidades sociales básicas de aseo e higiene personal.
- Estrategias para preparar una maleta en función de la duración del viaje, las actividades...
- Conocer los principales indicadores de un entorno cercano: tienda, cabina telefónica, parada de autobús...
- Desarrollar las habilidades de comunicación con sus compañeros.

4.3. Proceso de aplicación del programa.

El Equipo Directivo junto con los profesores de apoyo y el Equipo de Orientación Psicopedagógica, elaboraron una propuesta de incorporación de alumnos al grupo PRONEEP junto con el currículum del grupo, el horario etc. Esta propuesta será valorada por el Claustro de profesores y posteriormente se remitirá a la Consejería de Educación.

La incorporación de los alumnos al programa estará precedida de información, valoración y consentimiento de los padres.

Durante este curso 2002/2003 participarán en el agrupamiento PRONEEP 5 alumnos de 3º y 4º de la E.S.O.

5. Aspectos organizativos del programa.

Ámbito Sociolingüístico: 5 horas

Ámbito Científico Técnico: 3 horas

Iniciación Laboral Polivalente: 5 horas

- De 13 a 15 horas, los alumnos (excepto Antonio José que no se queda a comer en el comedor del Centro) participan en responsabilidades de atención al Comedor de los pequeños, atención a la biblioteca o limpieza y orden del aula. Estas actividades las realizan junto a su grupo de referencia acompañados de los maestros encargados de cada actividad y por turnos (una vez a la semana). Las propuestas correspondientes a Autonomía personal y Habilidades Sociales no se recogen con horario específico ya que se van a trabajar en todas los ámbitos a modo de área instrumental.

- Dado que los alumnos del grupo PRONEEP pertenecen a 3º y 4º de ESO se señalan en las sesiones que permanecen con su grupo de referencia las materias que cursarán con ellos. Durante estas sesiones mantendrán las adaptaciones curriculares y los apoyos necesarios.

- Las propuestas correspondientes a Autonomía Personal y Habilidades Sociales no se reflejan en el horario ya que se trabajan en todos los ámbitos a modo de área transversal.

CAPÍTULO IV

LAS CONDICIONES PARA LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN IES. EL MARCO NORMATIVO DE DESARROLLO

1. Las condiciones para la respuesta a la diversidad en IES.

MANUEL MORENO GARRIDO

Cuando se habla de integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en los IES, y del desarrollo de los programas PRONEEP, y no digamos si de lo que estamos tratando es de Inclusión educativa, es necesario analizar las dificultades y los medios precisos para su desarrollo, no obviando en ningún caso las limitaciones que los procesos de innovación educativa sufren y han sufrido habitualmente, y que han sido suficientemente definidas e investigadas (Escudero y González, 1987), Fullan (1996), García Nadal (1992). Aunque hoy estamos incorporados de lleno a un sistema educativo integrador, no sólo en España, sino también como ya hemos visto en el contexto global europeo, son muchas las barreras que se oponen y se van a oponer al desarrollo de la inclusión en nuestros centros de secundaria. Son sorprendentemente pocas aún las experiencias y los recursos que aseguren el proceso integrador en la E.S.O. Es por eso que en este capítulo debemos repasar desde un punto de vista institucional las posibilidades de la cultura real de los IES para el desarrollo de los programas PRONEEP. En primer lugar se repasan los problemas de los IES para su adaptación. Después se repasan los diferentes aspectos de los IES con sus ámbitos positivos y negativos.

Se hacen necesarios estudios más ajustados a las necesidades de nuestros IES, que permitan interpretar el delicado juego de intereses, posiciones y limitaciones que impiden abiertamente avanzar.. Siguiendo a Escudero y otros (1996), y desde una perspectiva generalista de análisis de las dificultades de desarrollo de la propia reforma educativa LOGSE, vamos a repasar algunas de ellas.

- En primer lugar los centros de secundaria han pasado en poco tiempo por un *proceso acelerado de cambio y transformación*. En efecto, los centros educativos que en los 90 eran en su mayor parte centros con un perfil tradicional de enseñanzas de ESO y bachillerato, y que apenas contaban con los Programas de Diversificación y con la aplicación de las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, han incorporado nuevas medidas fruto de la incorporación de los programas de iniciación profesional y de alumnado inmigrante con sus correspondientes necesidades.
- En un segundo plano ha resaltado el *desajuste y rechazo* por buena parte del profesorado de determinados postulados curriculares de respuesta curricular adaptada y de comprensividad e inclusión que han venido de la mano de la LOGSE. En muchos casos, una vez que no se aceptaba los presupuestos de atender y enseñar a todos los alumnos, sea cual sea su perspectiva y competencia cu-

ricular, menos se podrá plantear acudir en una respuesta adecuada y suficiente. Algunas claves de ese rechazo vendrían de algunas causas ostensibles, ya que por un lado el *ascenso de la FP* no ha sido admitido en muchos casos como complemento favorable. El considerar en pie de igualdad la orientación para la universidad y para los ciclos formativos o los programas de Garantía Social, ha producido la alarma, así como el rechazo del colectivo docente.

- Un hecho conocido y consustancial en muchos casos con la cultura profunda de los Institutos de Enseñanza es el apego y la vocación de los profesores por la *red superior* de contacto con la universidad, entendiéndola únicamente su función como un puente hacia instancias académicas superiores. Este apego se ha unido al rechazo ya indicado de los entornos más profesionalizadores y más cercanos al desarrollo social y laboral.
- La desconfianza de docentes en los postulados LOGSE que contempla la existencia de "*capacidades*" y *las cualificaciones* como referente y marco para la intervención y la orientación de los alumnos. Ligado a todo lo anterior, las nuevas materias, los nuevos contenidos, los *itinerarios mal aceptados*, los bachilleratos mal valorados por su diseño curricular muy novedoso, han llevado de la mano situaciones perjudiciales para la intervención educativa, llegando en muchos casos y en muchos centros, a situaciones impensables en las que el trabajo de orientación no ha tenido el marco de soporte y aceptación mínimo.

Por último, qué duda cabe, las expectativas generadas acerca de que la llegada reciente de la LOCE ponga en primer plano posturas más próximas a los planteamientos que se han manifestado habitualmente desde el estamento docente. El estar ante un nuevo proceso de innovación y cambio, con nuevas medidas, nuevos tiempos, contenidos y procesos, puede favorecer los planteamientos más comprometidos y atentos a las necesidades educativas de nuestros alumnos.

1.1. La profesionalización docente como respuesta a la atención a la diversidad. El papel de los orientadores de Secundaria.

Los sistemas educativos se enfrentan al enorme reto que supone la socialización cultural de los futuros ciudadanos y esta socialización cultural, se compone de núcleos de conocimientos y habilidades cada vez más inciertos puesto que la propia sociedad se encuentra, a la vez, en una situación de cambio acelerado. De ahí que los sistemas educativos se encuentren en una situación "*quasi*" permanente de reconceptualización y redefinición de objetivos, métodos y contenidos.

Por otra parte, se puede aseverar puesto que está suficientemente avalado por la

investigación educativa, que son los profesores los que con su trabajo llevan a cabo la adaptación de los sistemas a las demandas establecidas por la sociedad, que espera en cada momento histórico que los sistemas educativos sean capaces de preparar ciudadanos competentes para la incorporación activa, crítica y positiva al sistema social. Así, los docentes se convierten en el blanco de todas las miradas, esperando de ellos que solucionen los problemas planteados por esa espiral vertiginosa de cambio social que se traslada a los centros educativos generando incertidumbres y ocasionando cambios difíciles de asimilar en instituciones, que como las educativas, son, incluso por definición, instituciones conservadoras e inmovilistas.

Nos encontramos, de ese modo, con un incesante aumento de tareas y responsabilidades de los docentes, que en la literatura pedagógica han acuñado términos como *“intensificación e hiperresponsabilización profesional, ampliación del rol profesional docente, etc.”* que aluden a ese cambio mucho más exigente de perfil profesional que supone que el docente haya pasado de ser un experto en los contenidos científicos de su asignatura, a tener que dominar esos mismos contenidos, y a la vez, ser capaz de relacionarlos de manera adecuada con contenidos de otras asignaturas que le permitan construir procesos de enseñanza de manera más interdisciplinar y globalizada; de ser un experto en contenidos de carácter conceptual, a tener que encargarse de contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, incorporando además aspectos básicos de la educación moral a través de los temas transversales; de ser una profesional que construía su tarea en solitario, a tenerlo que hacer en colaboración con otros profesores, participando de manera activa en la construcción de culturas colegiadas y colaborativas; de tener como referente los contenidos epistemológicos de su materia, a tener que contextualizarla adaptándola a su entorno; de atender grupos homogéneos, a atender a grupos diversos y tener que dar respuesta a esa diversidad. En definitiva un profesor al que su trabajo se le ha hecho mucho más complejo y con tareas mucho más diversas y amplias, etc.

Por otra parte muchas de las tareas que todos estos requerimientos suponen para el profesorado de los IES recaen, desde el punto de vista de las ayudas y el asesoramiento pedagógico necesario para poder ejecutarlas, en el Departamento de Orientación dadas las especiales características del mismo, y esencialmente en el orientador como experto en planteamientos metodológicos y didácticos. De este modo, el orientador se convierte, o debería hacerlo en un asesor formativo, o mejor aún, en un dinamizador de la formación del profesorado de su centro, permitiendo así, que los profesores del mismo vayan incorporando conocimiento pedagógico y encontrando respuestas a las demandas, cada vez más complejas y exigentes que su profesión les supone.

1.1.1. Los Departamentos de Orientación en los IES.

Los Institutos de Educación Secundaria se enfrentan a importantes retos derivados de los diferentes planteamientos expuestos en el apartado anterior, pero sin lugar a dudas uno de los más importantes, y probablemente de los que más dificultades está ocasionando para poder configurar una respuesta adecuada al mismo, lo constituye la *atención a la diversidad*. Son muchos los factores que inciden en este hecho, pero indudablemente uno de ellos lo constituye la formación del profesorado. Los profesores de esta etapa educativa (licenciados), poseen una sólida formación científica en relación a la disciplina (carrera), que hayan cursado, sin embargo adolecen en su formación inicial de la formación pedagógica necesaria para ofrecer respuestas adecuadas a los requerimientos actuales de la profesión docente y especialmente lo que se ha venido en llamar “*atención a la diversidad del alumnado*”.

Sin embargo, la atención a la diversidad de los alumnos es uno de los principios básicos recogidos por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que define principios básicos para la educación como el principio de integración, el de normalización y el de adaptación curricular para todos aquellos alumnos que por motivos psíquicos, motóricos, sensoriales, de desventaja socio-cultural, etc., no tengan posibilidades de cursar con éxito el currículum común. Esta circunstancia, agravada por el hecho de que el concepto de diversidad ha ido ampliándose paulatinamente, ha ocasionado que los profesores se hayan visto con muchas dificultades para atender a grupos de alumnos cada vez más diversos y con características cada vez más diferenciadas. En este escenario, los Departamentos de Orientación son los encargados de asesorar al profesorado en las medidas de atención a la Diversidad y en alguna medida también en ese sentido se han situado en el ojo del huracán y asociados a las medidas de asesoramiento y actividades de formación tendentes a capacitar a los profesores y a los equipos para que estén preparados para dar esa respuesta.

1.1.2. Caracterización normativa

Los Departamentos de Orientación surgen como un elemento estructural básico para cualificar la respuesta educativa de los alumnos que cursan la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, son considerados como órganos de coordinación docente, cuya función principal es asesorar y ofrecer respuestas a los profesores y al resto de órganos de coordinación de los IES.

Las funciones de los departamentos de orientación, así como las funciones específicas a desarrollar por cada uno de sus miembros, vienen recogidas en diferentes normativas, entre ellas cabe destacar las siguientes: Resolución de 27-07-93 de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones de sobre el Plan de actividades de los DO en los IES, responsabilidades de los profesores

que los forman y coordinación con los EOEPS; RD de 26-01-96 que establece el Reglamento Orgánico de los IES; Orden de 29-06-94, (derogada parcialmente) por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los IES; Resolución de 29-04-96, de la Dirección General de Centros Escolares sobre la organización de los DO de los IES; Resolución de 30-04-96, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dan instrucciones sobre el plan de actividades de los DO de los IES; Instrucciones de la Dirección Provincial de Educación y Cultura de Murcia, sobre la actuación de los DO durante el cursos 99/2000; Resolución de 17 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los DO de los IES.

De la lectura de toda esta abundante normativa se desprende la idea que constituye el objetivo básico de los Departamentos de Orientación, que como ya se ha mencionado, no es sino capacitar al centro, a través de sus órganos de coordinación (clausuro, CCP y Departamentos Didácticos) y a los profesores (Tutores y profesores de áreas didácticas), para que estos hagan efectiva la respuesta a la diversidad del alumnado. Esta función, viene explicitada de modo concreto en la Resolución de 17 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad por la que se dictan instrucciones sobre los DO de los IES, que en su punto Séptimo recoge refiriéndose a los DO *“...tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el instituto para atender la diversidad del alumnado. La complejidad de esta tarea deriva de su carácter necesariamente global, que exige participar en el conjunto de decisiones pedagógicas del instituto que se recogen en los correspondientes proyectos curriculares”*.

La propia Resolución establece como medidas para poder desarrollar estos aspectos tres grandes ámbitos de intervención:

- Apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje
- Apoyo al Plan de Acción Tutorial
- Plan de Orientación Académica y Profesional

De una lectura del contenido específico de cada uno de los ámbitos, lo primero que se desprende es que desde estos planes, lo que se pretende es capacitar al profesorado para que desarrolle su labor docente de un modo óptimo en lo que respecta a la respuesta que debe ofrecer a las características diferenciales de sus alumnos. Como se ve de nuevo, la formación se constituye en un elemento esencial para desarrollar de manera adecuada los objetivos pretendidos por los DO, es decir, la capacitación del profesorado del centro a través del asesoramiento y la formación es un instrumento esencial para que el DO, cumpla los objetivos que tiene encomendados.

Pero si seguimos buceando por la normativa que regula los DO, nos encontramos con que estas funciones recaen de manera específica en el orientador. Solamente a título ilustrativo recogemos algunas funciones de la Resolución anteriormente mencionada referidas específicamente al orientador:

- *Asesorar en aspectos psicopedagógicos a los distintos componentes de la comunidad educativa, colaborando en la prevención y tratamiento de los problemas de aprendizaje.*
- *Asesorar a la CCP sobre medidas de atención a la diversidad.*
- *Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad.*
- *Elaborar criterios y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares....*
- *Promover la investigación educativa.*

Como puede observarse todas ellas son tareas que requieren poder contar con un profesorado capacitado y con orientadores capaces de iniciar procesos de formación en los centros que vayan incidiendo paulatinamente en esa capacitación.

1.1.3. La cultura de los IES y los Departamentos de Orientación.

Es indudable que la cultura de los centros escolares se conforma por un conjunto de valores, normas, rituales y tradiciones que en muchos casos no están explícitos y que otorgan más carácter idiosincrático a los centros, que las propias normas y valores explícitos y aceptados que forman parte de lo que podríamos denominar como cultura oficial; la investigación sobre organizaciones educativas así nos lo ha confirmado. También la investigación nos ha confirmado que cada centro, en base a su propio desarrollo histórico e institucional, va generando su propia cultura, y que es difícil poder afirmar que existen patrones culturales comunes que identifiquen a determinados centros.

En todo caso, una vez hechas estas consideraciones, podemos afirmar que sin pretender buscar homogeneizaciones entre los IES, ya que efectivamente como tales no existen, si que podemos encontrar algunas notas que en la mayoría de los casos son comunes a ellos y que afectan directamente a la incorporación en ellos de un departamento nuevo como el Departamento de Orientación.

Estas notas antes mencionadas que dibujan algunos aspectos culturales de los IES, son brevemente expuestas las siguientes:

- *Cultura educativa centrada en la transmisión de contenidos conceptuales. Esto es así porque tradicionalmente los IES (y antes que ellos los Institutos de Bachillerato) han tenido el objetivo (cuestionable pero aceptado socialmente) de preparar a los estudiantes para el paso a la Universidad, lo cual ha hecho que el academicismo sea el estilo predominante en la enseñanza en ellos impartida.*
- *Cultura profesional individualista. Fundamentada en que los profesores esta-*

ban plenamente capacitados desde el punto de vista del conocimiento “científico” para enseñar adecuadamente a sus alumnos, ya que de lo que se trataba era de transmitir conocimientos disciplinares en lo cual eran expertos.

- Cultura de centro departamental. Puesto que las cuestiones de la enseñanza estaban centrados en los contenidos académicos las estructuras que tenían competencia para incidir en la vida del centro eran las que poseían la autoridad científica; los departamentos didácticos.

Esta breve caracterización de la cultura existente en los IES, nos permite comprender cómo estos centros (entendidos desde su vertiente organizativa y cultural) han vivido la aparición de los DO como una ingerencia en su cultura, y cómo los profesores de esta etapa la han interpretado como una ingerencia en su práctica profesional. Es decir, tal y como veíamos en el apartado anterior, el DO es un órgano que orienta y asesora, y además lo hace sobre un aspecto novedoso como es la atención a la diversidad, que no formaba parte del escenario educativo de estos centros y sus profesionales, por lo cual este departamento se convierte en un elemento extraño, que desde fuera va condicionando la forma de hacer de profesores para los que antes no existía ningún tipo de condicionante.

Esta situación genera diversas posturas, pero la más frecuente ha sido la de solicitar, por parte de los profesores, “recetas” y soluciones inmediatas, que muchas veces desde los DO no se han sabido o no se han podido dar, indudablemente porque la respuesta de calidad a la diversidad es compleja, y en la inmensa mayoría de los casos no se puede abordar desde apartados específicos y concretos sino desde medidas amplias que afectan a procesos curriculares, metodológicos, organizativos, comunicativos, etc. Al no encontrar respuestas inmediatas, los departamentos y los profesores han comenzado a dudar de la eficacia del DO, y al sugerirles cambios en lo que representa algunos de los pilares de su “cultura” profesional, lo han comenzado a ver como un elemento de ingerencia en su autonomía. Estos hechos, descritos aquí sucintamente, han provocado el inicio de un divorcio (la generalización es oportunista y no totalmente justa) entre el DO y el resto de los departamentos y profesorado.

La solución para mejorar la “frágil” relación de colaboración que en estos momentos se produce entre el DO y la cultura de los IES pasa, por desarrollar diversos tipos de medidas de carácter normativo, organizativo y pedagógico. Pero un aspecto básico y fundamental lo constituye la capacitación del profesorado a través de procesos de formación, que permitan que las respuestas no se soliciten como recetas, sino que se construyan desde el análisis, la investigación y el estudio compartido, siendo el DO, y fundamentalmente el orientador el epicentro y el facilitador (desarrollando su papel de asesor) de ese proceso de mejora y formación permanente.

1.2. La formación permanente como medio de mejora.

La formación inicial del profesorado es un aspecto esencial para poder abordar políticas de cambio y mejora, especialmente en un aspecto tan complejo como la atención a la diversidad, con una cierta garantía de obtener algún tipo de resultados. Profesores formados como tales y no profesionales que llegan al campo de la educación desde formaciones academicistas en disciplinas que nada tienen que ver con la pedagogía, es un requisito tan obvio y elemental que hasta parece innecesario mencionarlo. Sin embargo, dada la realidad que tenemos, no podemos por menos, que denunciar la nula formación pedagógica del profesorado de secundaria y la necesidad de ampliar, al menos a nivel de licenciatura, la de los maestros. Por problemas de espacio, me centraré en la formación permanente o dentro de la carrera profesional, puesto que es un recurso más utilizado por administradores y responsables de políticas de reforma, para la diseminación de las propuestas de reforma, entre las que como ya hemos dicho entra de lleno constituyéndose en uno de los ejes esenciales y más novedosos la atención a la diversidad del alumnado, y especialmente me centraré en ella puesto que la dinamización formativa que se puede llevar a cabo por los orientadores con el profesorado de su centro se encuentra dentro de su ámbito.

Así, se puede aseverar que la formación permanente del profesorado es considerada un elemento básico de las políticas de reforma, puesto que los planes institucionales en los que la misma se vertebra suelen ir dirigidos, al menos en parte, a “reciclar”, a “reeducar” o a “capacitar” a los profesores para que puedan dar respuesta a los requerimientos que se establezcan desde dichas políticas. De esa manera, la formación permanente del profesorado, se convierte en un escenario ligado a aquellos aspectos a los que la Reforma pretende dar más importancia, o en los que por el motivo que fuere, se pone mayor énfasis. Así, en nuestro contexto más cercano, se ha pasado por periodos en dónde la formación ha estado centrada en la elaboración de proyectos institucionales (PCEs, PECs,) en procedimientos para la incorporación de los temas transversales al currículum, en la elaboración de programas de convivencia, en cursos para aprender a elaborar proyectos de mejora escolar y cómo no, en cursos para que el profesorado incorpore las nuevas tecnologías a los procesos educativos, incluso cuando en los centros no existían ordenadores, y si alguno había, estaba para facilitar la gestión administrativa de la secretaría. En definitiva, una política de formación ligada a los aspectos más llamativos o políticamente más interesantes para la Reforma de turno.

Detrás de ese planteamiento está lo que Gimeno (1996), ha denominado como *perspectiva carencial*, que supone que el profesorado tiene carencias y falta de conocimientos y no puede optar libremente por su formación, sino que esta tiene que

venir decidida por expertos o administradores que sí conocen sus carencias y necesidades. En definitiva, un planteamiento para la formación y la cualificación profesional basado en la Racionalidad Técnica. Desde esta perspectiva, la formación se convierte en un proceso incompleto e imperfecto de diseminación de propuestas de cambio, cuyo único aval es que responden a planteamientos oficiales y en ese sentido deben ser asumidas por el profesorado.

Sin embargo, considerar al profesorado como un mero aplicador de consignas externas, conduce inevitablemente a fracasar en el intento de implementar cambios o innovaciones e incluso un planteamiento tan potente (desde el punto de vista de la frecuencia de su uso), como es el tecnocrático, se convierte en una intentona inocente e ingenua si lo que pretende es capacitar a los profesores para la innovación y el cambio o para que estos se conviertan en aplicadores fieles de una u otra Reforma. Tal y como dice Escudero (1999), sin profesorado no hay cambio posible.

Por lo tanto, desde mi punto de vista, procede situarnos en otra perspectiva, mucho menos frecuente en la práctica, pero avalada por suficiente conocimiento pedagógico como para que sea digna de tenerse en consideración. Se trata de considerar al profesor como el auténtico artífice de los cambios y como un profesional práctico y reflexivo que debe acomodar las propuestas de cambio externas, emanadas de grandes Reformas o de planteamientos de cambio locales, a su propia realidad personal, profesional y contextual, en un proceso de adaptación mutua entre estos y aquellas, y esto implica inexorablemente que el profesorado debe ser el protagonista de un proceso de formación, que debe centrarse en las necesidades sentidas por él mismo, siempre que estas estén vinculadas directamente a las necesidades educativas de sus alumnos y sus contextos laborales. En definitiva, una formación que no esté basada en la última moda educativa propuesta por la última Reforma, sino en un compromiso ético con el aprendizaje de nuestros alumnos, surgida de la deliberación conjunta de los equipos de profesores que analizando su práctica hagan converger las ideas, lenguajes y sustratos teóricos en los que apoyan sus actuaciones, con los conocimientos surgidos desde la investigación y la reflexión teórica.

Así, una auténtica cualificación profesional que haga posible el cambio y la mejora, debe surgir de procesos formativos pausados, alejados de otros arrebatados e inconexos sujetos a programaciones que tienen más que ver con la ejecución de Planes Institucionales de Formación que con la respuesta a necesidades educativas reales; procesos que estén ligados a centros y/o equipos docentes, con la participación de asesores que aporten elementos teóricos provenientes del conocimiento pedagógico disponible, que permitan construir itinerarios formativos contingentes a los centros, paralelos al desarrollo y gestión del currículum que en los mismos se esté llevando a cabo y que permita dar respuestas educativas de calidad para el alumnado.

En conclusión una política de formación que pretenda capacitar a los profesores para el cambio, la innovación y la mejora, debería como mínimo asegurar los siguientes aspectos:

- Poder definir, de acuerdo con las prescripciones del currículum oficial y la situación de los alumnos, profesores y recursos, los logros reales que esperamos conseguir en los procesos educativos.
- Establecer de forma precisa nuestras necesidades formativas, intentando que las mismas queden superadas en procesos planificados de información, estudio, reflexión en un contínuum de crecimiento profesional inacabado.
- Aprender estrategias e instrumentos para analizar la práctica educativa, focalizando los procesos formativos en las distintas formas de trabajar con el alumnado que favorezcan la motivación y los aprendizajes relevantes del mismo.
- Diseñar procesos didácticos y metodológicos para que los alumnos desarrollen el máximo de sus posibilidades, no resignándose a situaciones generalizadas de rendimientos bajos.
- Generar recursos materiales y sociales (climas de colaboración entre los alumnos) que permitan no sólo atender al alumno medio, sino potenciar tanto a los más capaces, como a los que más problemas presentan para alcanzar los objetivos propuestos. Esto supone conseguir un fondo de recursos adaptados y variados que acaben con el libro de texto como recurso único.
- Aprender a generar relaciones más abiertas y profesionales con las familias, integrando en el trabajo profesional docente sus expectativas y sus necesidades.

Para conseguir estos ambiciosos objetivos, las políticas de formación y cualificación del profesorado, aún admitiendo la complejidad que supone establecer un modelo, tienen que tener como referente el aprendizaje de los alumnos, procurando que este sea el eje sobre el que giren y se desarrollen dichas políticas. Así, Loucks-Horlsey (en Escudero 1999:228), plantea un modelo formativo y de desarrollo profesional centrado en estos presupuestos, que el autor considera más deseable que otros, y podemos resumir en el siguiente cuadro:

TRANSICIÓN DESDE UN MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL MÁS AL USO HACIA OTRO QUE SERÍA MÁS DESEABLE

De demasiado centrado en:	A más centrado en:
Necesidades del profesorado	Aprendizaje de los estudiantes
Desarrollo individual	Desarrollo individual, colegiado y del sistema
Transmisión de conocimientos y habilidades	Indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje
Esporádico, ocasional y fragmentario	Inserto en el aprendizaje y desarrollo de por vida, en planes estratégicos a largo plazo, coherente
Habilidades genéricas	Contenidos y enseñanza de los contenidos
Dirigido desde la Administración	Generado desde el seno de los propios centros escolares
Sólo desarrollo de profesores	De todo el personal de los centros y de la administración educativa
Como algo yuxtapuesto y pegado a la profesión	Como algo esencial, un derecho y un deber

En definitiva y como conclusión, creo que la formación del profesorado es un factor básico y decisivo para la puesta en marcha de cambios e innovaciones. Sin embargo, los responsables de la puesta en marcha de los procesos de reforma no deben caer en la tentación de apropiarse de la formación con fines utilitaristas que sólo conseguirán cambios no duraderos y en aspectos superficiales y parciales. Como resumen final, proponemos una política formativa que recoja los siguientes principios:

- Formación centrada en la escuela, como escenario donde se conjugan individualidad y colegialidad, posibilitando itinerarios formativos paralelos al desarrollo profesional del profesorado y al desarrollo del currículum.
- Que desarrolle contenidos prácticos y formales relevantes, que integren la reflexión sobre la propia práctica con el conocimiento teórico disponible, centrándose especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Que desarrolle capacidades de relación con el entorno, las familias y los alumnos, poniendo especial énfasis en los aspectos relacionados con la compensación educativa.
- Que incida en una organización del currículum especialmente preocupada por dar respuesta a la diversidad del alumnado, entendiendo ésta desde un punto de vista amplio y democrático (respeto a la pluralidad étnica y cultural de los alumnos, a sus condicionamientos socio económicos, a sus ritmos de aprendizaje específicos, etc.)
- Que integre estrategias de formación diversificadas para permitir la incorporación de todos en función de sus circunstancias.
- Que incida en cómo organizar, secuenciar y codificar los contenidos, a la vez de cómo transmitirlos.

- Que integre y coordine los diferentes apoyos externos a los centros.
- Descentralizada, cercana a los contextos de trabajo y asequible para todos los profesores, siendo especialmente sensible con el profesorado que desarrolla su trabajo alejado de los núcleos urbanos.
- Y finalmente, que tenga como núcleo y máxima aspiración, mejorar los aprendizajes de los alumnos.

1.3. Las medidas organizativas y pedagógicas de respuesta a la diversidad y la autonomía de los centros.

Vistas las consideraciones anteriores basadas en un desarrollo profesional del profesorado vinculado al análisis de su realidad y en la configuración de procesos formativos ligados a la misma, debemos abordar cual debería ser el papel de los DO y de los centros en lo referido a la atención a la diversidad del alumnado.

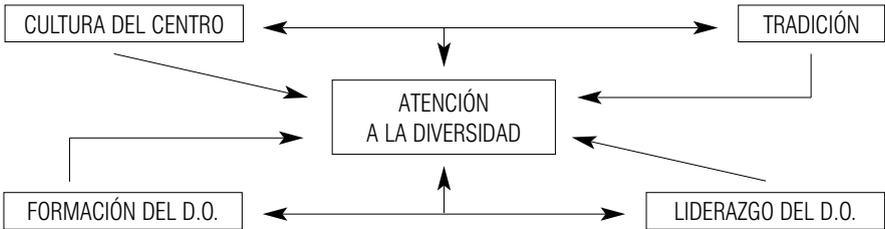
La primera consideración que cabe hacerse, es la que se deriva de la constatación que, tal y como hemos visto en el apartado sobre la cultura escolar de los IES, la idiosincrasia de cada uno de los centros hace de estos “ecosistemas culturales” únicos e irrepetibles, y que por tanto no admiten soluciones estereotipadas ni estandarizadas. Esto, que es así para todos los aspectos, se hace todavía mucho más evidente en lo referido a un tema tan complejo y que afecta a tantos ámbitos como la atención a la diversidad.

En segundo lugar, la “tradición” y la evolución histórica que sobre la atención a la diversidad ha existido en cada centro supone, sin ningún género de dudas, un elemento definitorio de cómo se abordará la atención a la diversidad en el centro, ya que como sabemos la existencia de patrones de conducta, asimilados institucionalmente, es un elemento esencial para la configuración, tanto de las planificaciones educativas, como de la propia práctica, y esto también ocurre de un modo muy acusado en un aspecto tan sensible en los centros como la atención a la diversidad del alumnado.

En tercer lugar, tal y como hemos desarrollado de manera sucinta a lo largo de las páginas anteriores, la capacitación profesional o, dicho de otra manera, la formación que el profesorado posea sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad, es un tema esencial que intervendrá de manera directa en la respuesta que éstos puedan planificar y desarrollar. Así, con un profesorado formado y cualificado, en este tema, el diseño y la práctica de la atención a la diversidad tendrá un carácter mucho más centrado en el desarrollo del currículum, propiciando actividades integradoras, y las medidas de carácter meramente organizativo serán subsidiarias de las medidas tendentes a la búsqueda de la integración curricular, aunque esto no signifi-

que en ningún caso que los planteamientos organizativos sean menospreciados, sino que sirven y se acomodan a planteamientos de carácter pedagógico. En caso contrario, cuando la cualificación y la formación del profesorado en este aspecto es deficiente o escasa, las medidas más usuales de atención a la diversidad están asociadas a medidas de carácter organizativo, donde la estructura supone para el profesorado una situación de seguridad y donde en general son los especialistas los encargados de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por último, el aspecto del liderazgo pedagógico del departamento de orientación en todos los aspectos relativos a la atención a la diversidad, es también un elemento decisivo en la configuración que finalmente el centro adopte. Así, en centros en los cuales el departamento de orientación sea el referente principal o al menos el referente básico de la configuración de la respuesta educativa a la diversidad, se garantizará que la misma responda a principios de máxima integración de los alumnos, garantizando de este modo el derecho de los mismos a educarse en situaciones de la máxima normalización posible. Esta situación de liderazgo es solamente posible si existen ciertas condiciones que no en todos los casos ocurren: estabilidad de los miembros del departamento de orientación en el centro, especialmente el orientador o la orientadora; formación amplia y adecuada de los componentes del departamento, que haya atendido al menos el análisis de la realidad del centro y el diseño de soluciones específicas a los problemas detectados; sensibilidad de la Administración que se traduzca como mínimo en la dotación de recursos humanos y materiales suficientes; coordinación adecuada entre todos los miembros del departamento que posibilite el conocimiento del desarrollo de las diferentes medidas que se están llevando a cabo y en su caso de la modificación de las mismas y coordinación eficaz con el resto de departamentos didácticos y con el equipo directivo que garantice que las decisiones adoptadas no sean meras anécdotas reducidas al ámbito de los profesores del departamento de orientación, consiguiendo que la atención a la diversidad sea un aspecto general del centro en el que todos estén implicados.



En definitiva, una vez expuestas estas condiciones que son consustanciales al desarrollo de la atención a la diversidad en los centros (desde luego no se ha pretendi-

do realizar un análisis exhaustivo ni de todas las condiciones que inciden en ella, ni agotar las consecuencias de las que se han reseñado), pasaremos a esbozar algunas de las líneas de intervención que en relación a este tema deberían abordarse, desde nuestro punto de vista, por parte del departamento de orientación. Sin embargo, en este sentido, tendríamos que dejar claros dos posicionamientos previos:

La atención a la diversidad en una etapa como la Educación Secundaria Obligatoria, es quizás uno de los temas básicos en los que los sistemas educativos se juegan la tan cacareada respuesta de calidad. Es obvio que las dificultades para el logro de unos resultados que puedan “venderse” como óptimos provienen fundamentalmente de un número cada vez mayor de alumnos que tienen serias dificultades para “someterse” a las exigencias que el sistema educativo les impone, por múltiples causas que no es necesario analizar en estos momentos. Este hecho tan complejo, exige una respuesta a su vez compleja y elaborada, una respuesta que debe diseñarse e implementarse por parte de todo el profesorado del centro. En ningún caso, por tanto puede defenderse que la atención a la diversidad del alumnado es responsabilidad de un departamento o de un grupo de profesores especialistas, aunque en este ámbito ellos tengan unas responsabilidades específicas y adquieran, en algunos casos, unos compromisos profesionales mucho más directos, tal y como viene establecido por la normativa vigente. En definitiva, la atención a la diversidad del alumnado es una responsabilidad del centro en su conjunto que debe abordarse desde planteamientos institucionales de centro (PEC, PCE, etc.), y que debe de contar con la implicación de todo el profesorado en la medida en que desde el propio centro se defina.

Por otra parte es necesario que los centros dispongan de un margen de autonomía importante para decidir que tipos de medidas, que tipos de decisiones, son las más adecuadas para dar respuesta a la diversidad de su alumnado, ya que en ningún caso se puede considerar que las medidas y las respuestas se estandaricen, puesto que las realidades a las que deben acomodarse (profesorado y alumnado), son diferentes. En este sentido la autonomía de los centros a la hora de decidir qué tipo de decisiones se toman para garantizar una educación de calidad para todos es absolutamente necesaria. Debe ser el claustro de profesores, asesorado por el DO, el que a partir del análisis de la realidad de su centro, de sus necesidades y posibilidades reales de actuación, decida cómo organizar y desarrollar las medidas de atención a la diversidad que se puedan adoptar. Este hecho, significa que las medidas normativas que necesariamente deben existir, deben ser amplias y flexibles, deben posibilitar la respuesta a la diversidad, pero no encorsetarla, deben favorecer la integración real del alumnado sin convertirse en vías de segregación enmascaradas. Por tanto, la Administración debiera garantizar la existencia de posibilidades organizativas y curriculares que permitieran que los centros utilizaran en función de esas posibilidades anteriormen-

te mencionadas, las medidas que en cada caso fuesen más oportunas para conseguir la integración real de los alumnos y una respuesta educativa de calidad para todos.

El camino de la integración y de la inclusión educativa no puede ser recorrido de la misma manera por todos, porque no todos parten del mismo punto de origen. Las diferencias entre los centros y entre los alumnos, hace que en la búsqueda de medidas inclusivas debamos de tener una meta clara, pero con itinerarios que todos puedan recorrer. Es por tanto necesario que los centros cuenten con diferentes tipos de posibilidades y de medidas para que, en función de sus características, elijan y desarrollen aquellas que le son más adecuadas a su realidad. Así, dentro de estas coordenadas, los Departamentos de Orientación deben:

- Analizar la realidad del centro en relación a la atención a la diversidad ofreciendo al conjunto del profesorado datos que le permitan reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo la misma, y proponiendo alternativas viables de mejora para que éstas sean debatidas y consensuadas por el conjunto del profesorado.
- Dinamizar y coordinar actividades de formación que a modo de itinerarios formativos vayan abordando la situación educativa de todos los alumnos en relación con la atención a la diversidad.
- Proponer, junto a los departamentos didácticos, experiencias didácticas y metodológicas de atención a la diversidad concretas, que sirvan de ejemplificación para el conjunto del profesorado.
- Adecuar, dentro de los márgenes de flexibilidad previstos, la normativa existente a la realidad del centro.
- Favorecer la comunicación de buenas prácticas de atención a la diversidad, a través de la CCP, Claustro, Juntas docentes y reuniones de tutores, promoviendo la reflexión, el análisis y la evaluación contextual sobre las causas que motivan los buenos resultados.
- Informar adecuadamente sobre la existencia y caracterización de las diferentes medidas de atención a la diversidad previstas en la normativa, incidiendo en la filosofía subyacente a todas ellas y caracterizando al alumnado del centro que pueda ser susceptible de incorporarse a alguna de ellas.
- Llevar a cabo un proceso de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociados o no a discapacidad, y mantener informado al profesorado sobre las orientaciones pedagógicas y didácticas adecuadas para que el mismo pueda ser atendido de la mejor manera posible.

Como conclusión, podemos afirmar que los DO son órganos de coordinación y asesoramiento de centros y profesores, cuya función principal debe potenciar la posibilidad de que los unos y los otros den respuestas adecuadas a la diversidad del alum-

nado. Un concepto, este, de diversidad, que se ha ido ampliando y que ha ido ocasionando que las dificultades para hacerle frente se hayan ido haciendo para los centros y los profesores, cada vez más notables, son piezas claves para lograr que el reto de la atención a la diversidad vaya siendo una realidad cada vez más satisfactoria. Pero para que esto sea así, es necesario que los departamentos y los centros en su conjunto cuenten con la suficiente autonomía para adaptar las medidas previstas a las necesidades reales con las que se encuentran, a la vez, que es necesario contar con equipos de profesores cada vez más preparados y capacitados en la respuesta a la diversidad del alumnado, que es tanto como decir tener profesionales bien preparados para ofrecer y desarrollar una educación de calidad.

Por otra parte hemos visto que la Formación Permanente del Profesorado (FPP), es uno de los planteamientos más potentes en cuanto a la posibilidad de que los profesores se cualifiquen y profesionalicen, evitando de ese modo convertirse en ejecutores de propuestas externas de otros que teóricamente detentan el conocimiento. Es decir, la FPP, persigue que el profesorado se convierta en una herramienta crítica de propuestas que no entiende ni comparte, con lo cual el uso que hace de ellas es un uso inadecuado y superficial que no consigue los objetivos que teóricamente se espera. Por tanto, el orientador, contando con el resto de miembros del departamento y con la colaboración esencial del Equipo Directivo, debe convertirse en un foco de dinamización pedagógica a través de actividades formativas que surjan del análisis de las necesidades del centro y esencialmente de las necesidades surgidas de la atención a la diversidad del alumnado, evitando así, de ese modo, tener que lanzar propuestas que no sean entendidas o que sean sentidas como propuestas vacías y que realmente no tienen sentido para los que las tienen que poner en práctica, es decir, los profesores. Los DO, tal y como ya hemos dicho, deben convertirse en impulsores de itinerarios formativos que permitan que el profesorado disponga, tanto de plataformas colegiadas de análisis, como de un escenario para la formación y profesionalización centrado en la búsqueda de respuestas para la atención a la diversidad.

2. El marco normativo de desarrollo.

MARÍA ANTONIA MARTÍNEZ ALMAGRO

SONIA NICOLÁS CELIZ

DIEGO TEJEDOR SANTAMARÍA

BELÉN EGIDO SANTANA

2.1. La atención a la discapacidad en los IES. Marco legal.

La atención a la discapacidad hunde sus raíces en realidades bien lejanas en el tiempo. En efecto hay que remitirse a la práctica educativa de las primeras instituciones para encontrar las bases de una práctica docente muy antigua. No obstante esto, y dejando para otro contexto el análisis histórico de estas y otras cuestiones, vamos a centrarnos en lo que es la práctica de apoyo en los centros de educación en los que se hace en situación de integración.

En ese sentido conviene recordar los referentes legales que han permitido sostener el trabajo de los docentes en los centros:

2.1.1. La Ley General de Educación.

Las referencias que establece la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970, conocida popularmente como Ley Villar-Palasi, con respecto a la educación de apoyo aunque sólo se limitó a determinar las condiciones en las que la actividad se iba a desarrollar en el contexto de las aulas de educación especial de los colegios de Educación General Básica, podemos decir que contribuye positivamente en el desarrollo legal de la Integración Escolar en España. Relaciona la Educación Especial con el Sistema Educativo, considerándola como una modalidad del mismo y no con carácter asistencial o sanitario, sino como tratamiento educativo integral. A pesar de que en ella no se emplea todavía intencionadamente el término “integración”, podemos apreciar la aparición de este concepto por primera vez en nuestra normativa, tanto en las modalidades de escolarización que se proponen, así como en los fines que se asignan a la educación especial.

Los artículos de la Ley dedicados al tema que nos ocupa son los siguientes :

Art. 49. Objetivo de la Educación Especial

Preparar, mediante el tratamiento educativo, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Art. 50. Funciones del M.E.C

“Establecerá los medios para la localización y diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Elaborará el censo a través de servicios médicos-escolares y de orientación educativa. Procurará la formación del profesorado y personal necesario. Colaborará con programas de otros ministerios”.

Art. 51. Modalidades de escolarización

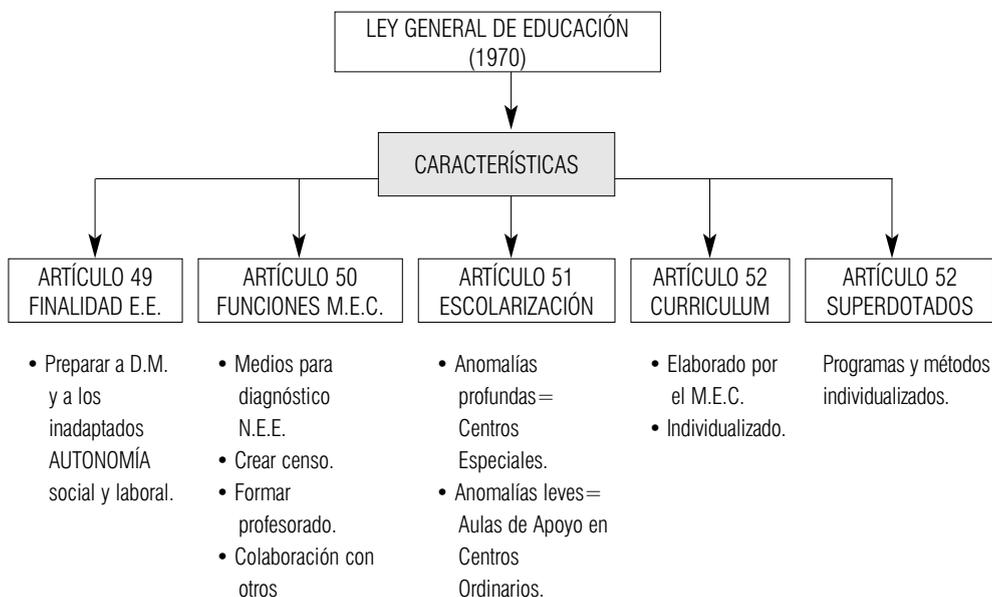
“La Educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros ordinarios para los deficientes leves”.

Art. 52. Currículo

“ El MEC establecerá los objetivos, estructura, duración, programas, y los límites de la EE, que se ajustará a las características de cada deficiente”.

Art. 53. Superdotados

“Se escolarizarán en centros docentes de régimen ordinario pero con programas y métodos individualizados”.



La Ley general. Consecuencias.

Una de las consecuencias de la LGE fue la creación en 1975 (mediante el Real Decreto 1151/1975 de 23 de mayo) del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), como un organismo Autónomo que asumía las competencias del MEC en

materia de Educación Especial con la misión de ordenar un panorama educativo caracterizado por la heterogeneidad de los centros especiales y por la falta de planificación. Sus funciones generales eran:

- Elaborar directrices en materia de educación.
- Determinar los objetivos, estructuras y contenidos de los programas de EE, de acuerdo con la Ley General de Educación.
- Proponer la ordenación de las enseñanzas de EE que hayan de impartirse en los centros docentes.
- Promover la participación de las corporaciones, asociaciones y entidades públicas y privadas por medio de convenios de colaboración financiera.
- Velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la Educación Especial.
- Ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros de Educación Especial.

Posteriormente, con el traspaso de las competencias educativas a las distintas comunidades autónomas, el INEE pierde sus poderes y termina desapareciendo en 1985.

Para la coordinación entre los distintos ministerios que requería la nueva planificación de la educación especial, se crea en 1976 el Real Patronato de Educación Especial (mediante el R.D 1023/1976, de 9 de abril), que tras posteriores reestructuraciones pasó a denominarse *Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías* (R.D 1475/86 de 11 de julio).

2.1.2. El Plan Nacional de Educación Especial.

En 1978 se lleva a cabo el PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL a instancias del *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*. (Considerado como “la Carta Magna de la Educación Especial”). Se responsabiliza de su ejecución el INNE. Se consideró como una aproximación a los principales problemas de la Educación Especial y como guía para darles solución. Sienta las bases para el desarrollo de una educación de apoyo adecuada.

Este Plan desarrolla dos aspectos: uno de carácter teórico y otro de carácter práctico: el de orden teórico recoge los principios de *normalización, integración escolar, sectorización de servicios e individualización de la enseñanza*.

Estos principios podríamos definirlos de la siguiente manera:

Principio de Normalización: Implica que los deficientes no deben utilizar servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles de forma que la Educación Especial deberá impartirse con prioridad dentro del sistema educativo general. Consiste en la introducción en la vida diaria del deficiente de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad.

Principio de Integración: Se refiere al derecho de todos los niños a ser incluidos en los programas escolares. Se trata, por tanto, de adaptar los programas escolares a las necesidades y posibilidades de cada sujeto. El objetivo de la integración es proporcionar a cada alumno la respuesta individual que necesita en función de sus posibilidades y también de sus límites en un determinado contexto y con unos medios determinados, tratando siempre de que esta respuesta se aleje lo menos posible de las que son comunes para todo el alumnado.

Principio de Sectorización: la presentación de los servicios se lleva a cabo dentro del medio ambiente en el que se desarrolla el sujeto deficiente. Para esto hay que definir y delimitar el sector, así entendemos por sector una unidad geográfica y de población en donde se prestan servicios a quienes lo necesitan.

Principio de individualización: responde a las necesidades y aspiraciones de cada uno y no a criterios estereotipados de clasificación y tipología de tal forma que cada niño reciba precisamente la educación que requiere y que necesite en cada momento de su evolución. Todos los sujetos son diferentes de ahí que no podemos tratar, intervenir, educar a todos del mismo modo, aunque tengan la misma deficiencia en principio, y menos aún si los déficits son diferentes.

Consecuencias

Se ponen en práctica un conjunto de medidas organizativas como las siguientes:

- Servicios de Apoyo a la EGB.
- Establecimiento de Equipos Multiprofesionales.
- Creación de Aulas Especiales en Centros Ordinarios.
- Centros Específicos de Educación Especial.
- Formación de Personal, docente y no docente.
- Comarcalización de las provincias para la dotación de recursos (sectorización).
- Puesta en práctica de planes experimentales específicos.

Otros hitos fundamentales en el soporte normativo de la educación de Apoyo, los constituyen la Constitución Española 1978 y la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI 1982), que fundamentan el marco de acción para la toma en consideración de los derechos de los sujetos con NEE.

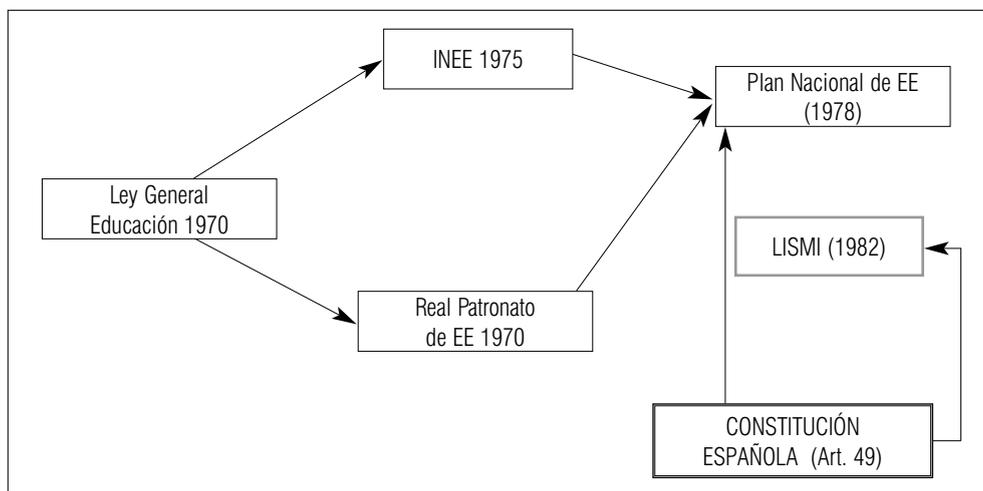


FIGURA 1. Evolución de la EE hasta la LISMI

2.1.3. La Constitución Española (1978).

Reafirma el derecho de todo ciudadano a la educación en su artículo 27, derecho fundamental que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia, que promueve las condiciones de igualdad y libertad y que, finalmente, impulsa el progreso de una sociedad en todos sus ámbitos. También, prescribe en el artículo 49 lo siguiente:

“ Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

2.1.4. La Ley de Integración de los Minusválidos 13/1982 de 7 de abril, LISMI.

Es la norma legal que, desarrollando el artículo 49 de la Constitución, nos incluye en la corriente integradora. La LISMI recoge las directrices para la integración de la persona deficiente y concreta los principios expuestos en el Plan Nacional de Educación Especial: Normalización, Integración, Sectorización e Individualización, comprometiendo a las administraciones educativas a desarrollar una política de integración de las personas discapacitadas en el sistema ordinario de la educación general y, en consecuencia, a reordenar la Educación Especial de acuerdo con tales principios. Estos principios implican la transformación de la Educación Especial, diferenciada del resto del sistema educativo, hasta convertirse en un recurso de la educación en general, y la escolarización en centros específicos solamente para deficientes muy afectados.

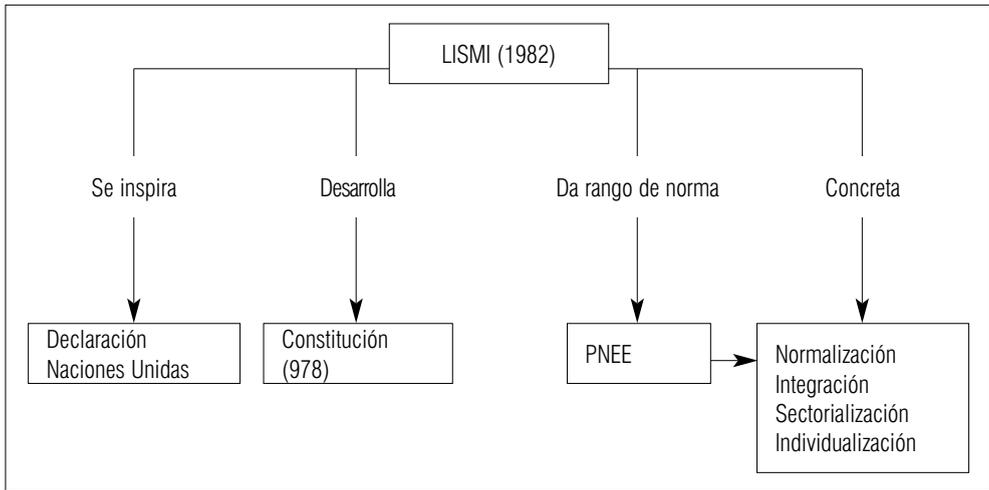


FIGURA 2. Fundamentos de la LISMI

Aunque esta Ley se define como de integración social, su campo de actuación es bastante amplio. Abordando a lo largo de su articulado cuestiones relativas a lo personal, sanitario, educativo y laboral. En su título VI referido a la rehabilitación, dedica varios artículos (desde el 23 al 31) a la educación.

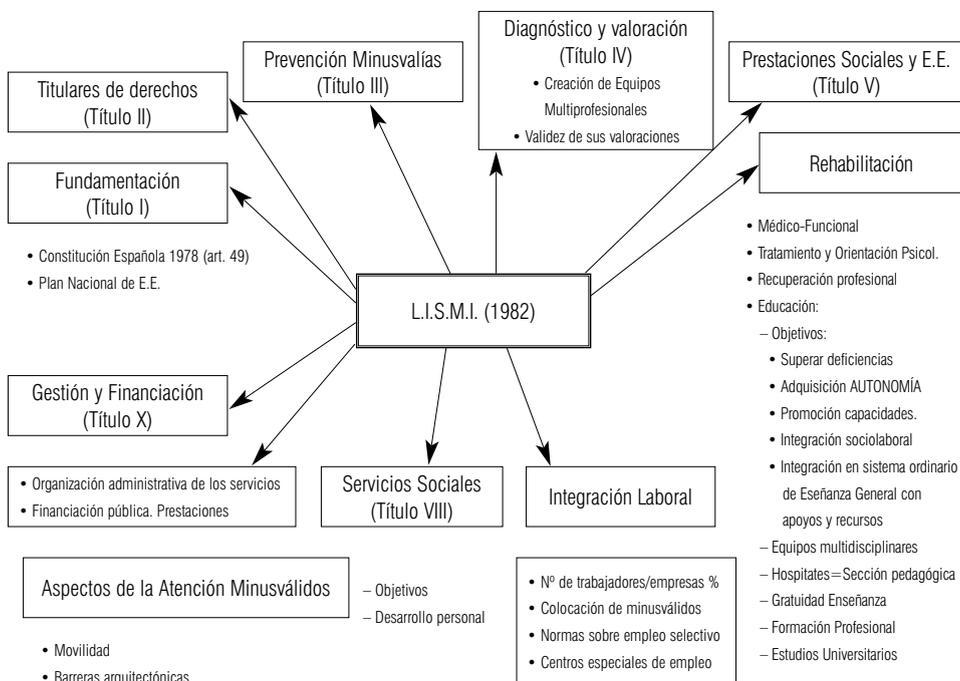
Los objetivos de la Educación Especial según esta Ley serán:

- La Superación de las Deficiencias.
- La Adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
- La promoción de todas las capacidades del minusválido y el desarrollo armónico de su personalidad.
- La incorporación a la vida social y a los sistemas de trabajo que les permita servirse y realizarse a sí mismos.

El minusválido se integrará en el sistema de la educación general con los apoyos y recursos necesarios. Sólo cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, se llevará a cabo en centros específicos. Dichos centros funcionarán en conexión con los centros ordinarios.

La Educación Especial deberá contar con la actuación de los equipos multiprofesionales. Estos equipos elaborarán las orientaciones pedagógicas individuales, cuya aplicación corresponderá al profesorado del centro.

2.1.5. La educación de las personas con discapacidad en España.



2.1.6. El R.D. 2639/1982 del 15 de Octubre.

La aplicación de la LISMI en materia educativa es el REAL DECRETO 2639/1982 DE 15 DE OCTUBRE, el cual recoge cuatro modalidades de integración escolar, y establece las situaciones de integración en las que se va a llevar a cabo el apoyo.

Constituye la racionalización de los recursos iniciales para la puesta en marcha posterior de una filosofía integradora concreta en los primeros momentos del Plan de Integración.

Estas cuatro modalidades de integración escolar son:

Escolarización en Centros Específicos Educación Especial, que impartirán de una educación integradora.

Integración Parcial mediante escolarización en Unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario, atendiendo al principio de sectorización.

Integración Combinada entre Unidades Ordinarias y de Educación Especial.

Integración Completa en unidades ordinarias de enseñanza con apoyo de especialistas.

2.1.7. EL R.D. 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial y de la Integración del 6 de Marzo.

Concreta en el área educativa todo lo recogido a nivel social en la LISMI. Constituye ya la puesta en marcha real de la integración escolar en los centros ordinarios, al abrigo del Plan de Integración, con la especificación y determinación concreta de los recursos de apoyo, su utilización, sus consecuencias en la práctica educativa de los centros y su organización estable.

Este Real Decreto introduce un nuevo concepto de Educación Especial. Si en anteriores textos legales se definía como la educación que reciben algunas personas en razón de su propia discapacidad, con unos objetivos, estructura, duración y currículo diferentes de los establecidos para todos los alumnos, a partir de este nuevo Real Decreto, partiendo del derecho de todas las personas a la educación, define ésta como una parte integrante del sistema educativo y la concreta como el conjunto de apoyos y adaptaciones para que estos alumnos y alumnas puedan hacer realmente efectivo su derecho a la educación.

En este nuevo planteamiento de la Educación Especial ya no se diagnostican las deficiencias de los alumnos/as para realizar después una intervención que se centra exclusivamente en la rehabilitación de las limitaciones diagnosticadas, sino en analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que aquellos requieren para progresar, en función de sus necesidades, hacia los grandes objetivos educativos marcados para todos los alumnos.

Consecuencias

Sus aspectos destacados sobre Educación Especial serían :

- La Educación Especial se concibe como parte integrante del sistema educativo ordinario.
- Se contempla la existencia de centros específicos de Educación Especial debiendo efectuarse la necesaria coordinación entre estos centros específicos y los centros de régimen ordinario.
- La institución escolar ordinaria debe ser dotada de los medios necesarios, con la finalidad de prevenir el fracaso escolar, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela.
- Para llevar a cabo esta integración, se necesitarán ciertos apoyos, que comprenderán fundamentalmente tres aspectos: la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y demás atenciones personalizadas.
- Contempla la atención educativa temprana para los niños disminuidos o inadaptados.
- Posibilita la prolongación final de la escolarización hasta los dieciocho años, cuando existan causas que lo justifiquen.

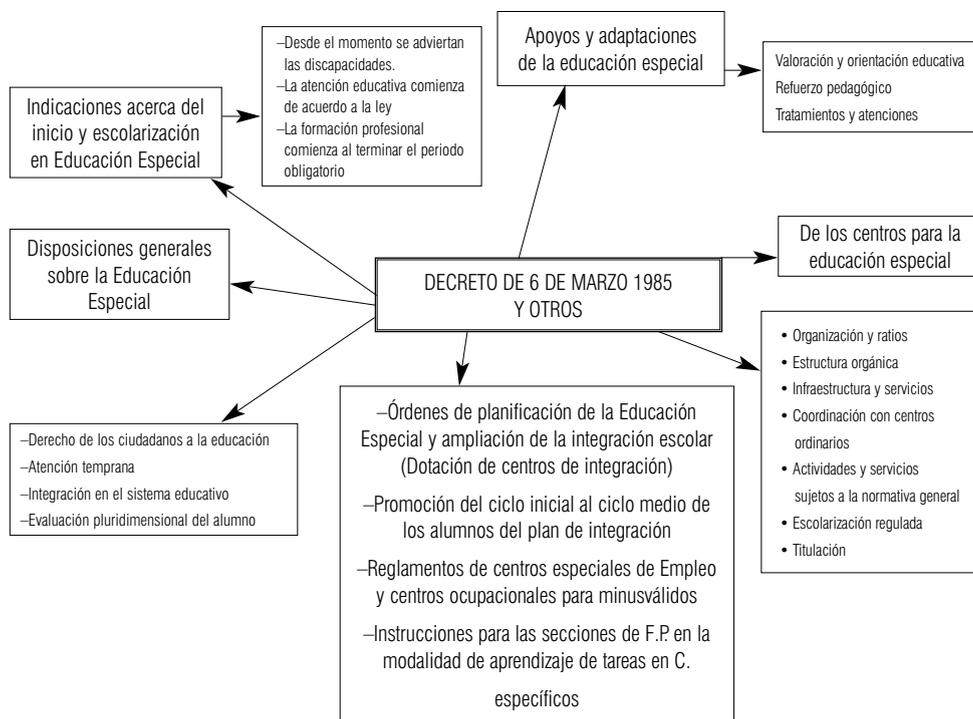
Pero este Real Decreto, no sólo planteó unas metas y unas directrices generales, sino que además creó las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar.

De esta forma aparecen :

- Orden de 20 de marzo de 1985 sobre Planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 85/86.
- Orden de 30 de enero de 1986 sobre Planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 86/87.
- Orden de 16 de enero de 1987 sobre Planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 87/88.

El programa de integración iniciado con estas disposiciones , supuso un importante cambio en la intervención educativa y tuvo, a su vez, significativas implicaciones en los objetivos y en las perspectivas de futuro de la EE. Pocos años después (1990), el parlamento aprobaba la LOGSE, que modificó la estructura de nuestro sistema educativo y que veremos a continuación.

2.1.8. Integración de las personas con discapacidad. El proceso que genera el desarrollo de la integración escolar:



2.1.9. Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio

Regula el Derecho a la Educación de todos los Españoles (LODE), orientada al desarrollo de los principios educativos en la Constitución.

En su título Preliminar la LODE aborda los derechos básicos a la educación de los españoles y extranjeros residentes. Los fines generales de la actividad educativa, la libertad de cátedra para el profesorado y su marco profesional así como los derechos y deberes de padres y alumnos. Así señala en su artículo 1.1 que: “Todos los Españoles tienen Derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.”

El Título I aborda la clasificación de centros en función de su titularidad, las denominaciones específicas, las competencias para crear y suprimir centros, la libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, etc.

El Título II regula la participación en la programación general de la enseñanza.

El Título III aborda el tratamiento de los órganos de gobierno de los centros públicos y sus funciones. (Título derogado por la LOPEG).

El Título IV regula el régimen de conciertos para el sostenimiento con fondos públicos de Centros Privados que deseando acogerse al mismo impartan educación obligatoria.

De esta forma, la LODE, desarrolla y profundiza los dos principios de programación de la enseñanza y de participación de los agentes sociales en el proceso educativo, establece mecanismos de hecho para hacer reales las respuestas a las necesidades de los sujetos.

Para hacer efectivo el Derecho a la Educación a los grupos más desfavorecidos, el Estado puso en marcha una serie de acciones para compensar las desigualdades, entre ellas tenemos: servicios de apoyo escolar y centros de recursos, Centros específicos de alumnos minusválidos, programas de integración, adaptaciones y apoyos (Apoyo a Pedagogía Terapéutica y Apoyo a Audición y Lenguaje), F.P adaptada y F.P especial en centros específicos.

2.1.10. RD 969/1986 del 11 de Abril.

Se crea el Centro nacional de Recursos de la Educación Especial (CNREE). Sus finalidades son: fomentar la investigación, la formación de especialistas y profesionales en materia de Educación Especial y la elaboración de materiales y documentación para la intervención con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

El CNREE abarca tres grandes áreas:

- Área de Deficiencia visual, auditiva y trastornos del lenguaje.
- Área de deficiencia motórica.
- Área de deficiencia mental y trastornos del desarrollo.

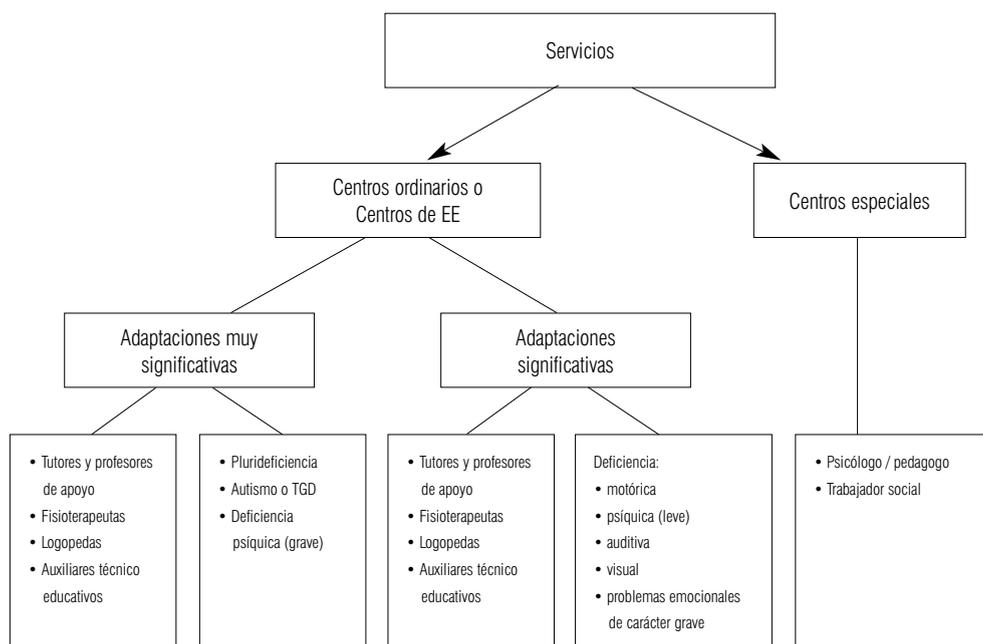
2.1.11. La Resolución del 15 de julio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Las funciones del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Trastornos de la Audición y Lenguaje se perfilan con anterioridad a la LOGSE, con esta Resolución. Las líneas generales de actuación que en ella se señalan enmarcan ya la actuación del profesorado de apoyo en el proyecto educativo del centro y contemplan su especial incidencia en cinco ámbitos: con el profesor tutor, con los alumnos y alumnas, con el ciclo y el claustro, con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y con los padres.

2.1.12. La Orden de Ratios de 1990 del 18 de septiembre.

Establece en línea con lo anterior el equilibrio, no contestado ni revisado hasta la fecha, acerca de la proporción entre profesionales/ alumnos en la atención educativa de los alumnos con NEE.

Esta orden parte del cumplimiento de la disposición final primera del R.D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Ed. Especial, que autoriza a desarrollar por vía reglamentaria determinados aspectos de la organización de la educación de los alumnos con nee, entre las que destaca el establecimiento de las proporciones entre alumnos y personal docente y otros especialistas. Además, tiene como objetivo actualizar las proporciones de la Orden de 30 de enero de 1986.



SERVICIOS Y PROPORCIONES. Centros especial y ordinario																
ALUMNOS																
PROFESORES	Motor		Audi.		Visu.		Emocio.		Psiq. leve		Psiq. grave		TGD.		Pluri.	
	BS	FP	BS	FP	BS	FP	BS	FP	BS	FP	BS	FP	BS	FP	BS	FP
Tutor Apoyo	8/ 12	8/ 12	9/ 12	9/ 12	9/ 12	9/ 12	6/ 8	6/8	9/ 12	9/ 12	6/8	6/8	3/5	3/5	4/6	4/6
Fisioterapeuta	15/20	15/20							7075	70 75	3540	4550			12/15	15/20
Logopeda	2025	3540	15/20	3035			20 25	35 40	3035	70 75	20 25	35 40	15/20	2025	15/20	2530
A.TE	15/20	15/20					15/20	15/20			15/20	20 25	10/12	12/15	10/12	12/15

SERVICIOS Y PROPORCIONES. Centros especiales			
	Tiempo completo	Tiempo parcial	
Psicólogo / pedagogo	1/90-100	1/70-90.....	20 h/ sem.
	1/15-20 TGD	1/40-70.....	15h/ sem.
		1/10-14 TGD.....	15 h/ sem.
		2/160-180
Trabajador social	1/90-100	1/70-90	20 h/ sem.
		1/40-70	15 h/ sem.
		2/160-180

2.1.13. La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), del 3 de octubre.

La cual modifica sustancialmente la estructura del Sistema Educativo español, plantea nuevos objetivos e incorpora los nuevos conceptos relacionados con la EE que habían surgido a partir de la experiencia desarrollada.

Los planteamientos educativos recogidos en la LOGSE van a tener repercusiones importantes en toda la EE. Cuatro cambios son especialmente relevantes: los objetivos educativos y el concepto de necesidades educativas especiales (nee), la extensión de la escolarización obligatoria y las nuevas etapas educativas, la reforma de la Formación Profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los artículos 36 y 37 de la LOGSE incorporan por primera vez en la legislación española el concepto de “necesidades educativas especiales” que supone poner fin a la intervención basada en el concepto de déficit y trasladar el foco de atención sobre la respuesta educativa de la escuela a estos alumnos. Esta nueva conceptualización se acompaña en la propia Ley de otras tres propuestas estrechamente relacionadas:

El carácter de los objetivos generales para estos alumnos (los mismos que se establecen con carácter general para todos los alumnos).

Las posibilidades de realizar adaptaciones y diversificaciones del currículo.

La participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos.

El capítulo quinto, en sus artículos 36 y 37, está dedicado a la Educación Especial:

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
4. Al final de cada curso, se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo dispondrá de profesores de las especialidades correspondientes, y de profesores cualificados para asegurar la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

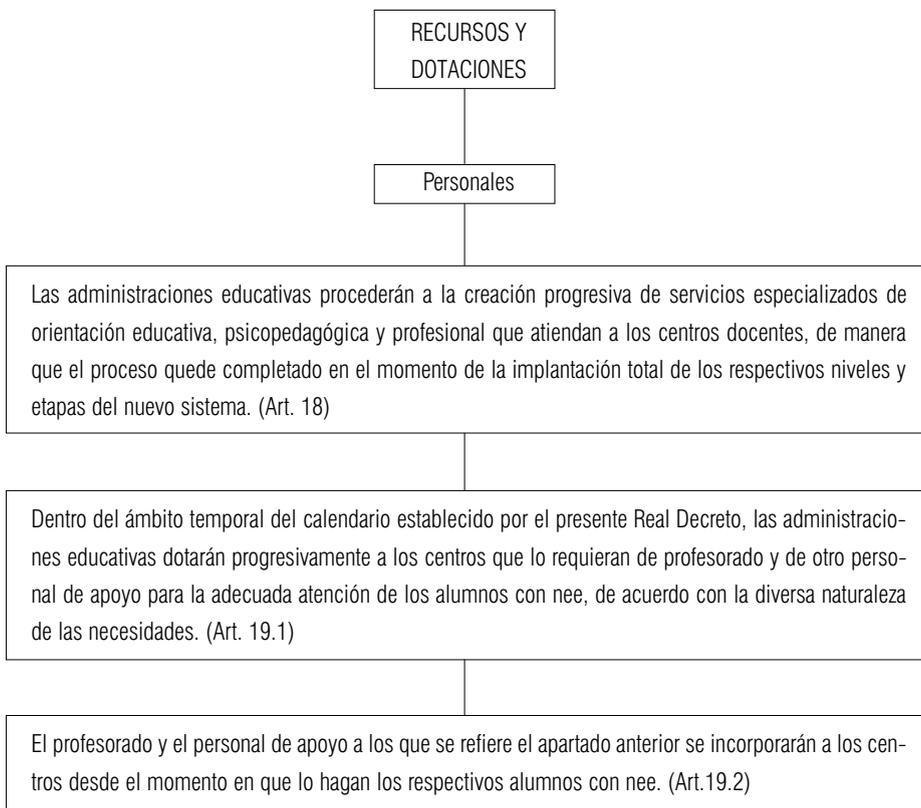
La Educación Especial, entendida en sentido amplio de respuesta educativa a la diversidad, además de los artículos citados, tiene otros referentes en la LOGSE, principalmente en el Título Quinto “De la compensación de las desigualdades en la educación”, donde se abordan las necesidades educativas generadas por descompensaciones geográficas y/o sociales.

En conclusión, y como se ha puesto de manifiesto aquí, la LOGSE no modifica en lo esencial los principios y valores que vienen regulando la EE en España desde la aprobación de la LISMI. Más bien permite, con sus aportaciones, una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas, al tiempo que propicia modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización escolar coherentes con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado.

Un año después de la publicación de la LOGSE, se establecen los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. En ellos se adoptan decisiones, en relación con los acnes, muy importantes.

2.1.14. Real Decreto 986/1991

Tiene como finalidad la aprobación de un calendario que permita una aplicación racional de la nueva ordenación del sistema educativo. Este real decreto desarrolla los recursos y dotaciones tanto a nivel personal como material. Así, a nivel personal se hace referencia a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, además de la dotación e incorporación del profesorado y personal de apoyo para la adecuada atención de los alumnos con nee. Art.18 y 19.1, 19.2.



2.1.15. Real Decreto 1004/1991

Se determinan los requisitos mínimos que tienen que reunir los centros docentes para la impartición de las nuevas etapas, ciclos y niveles de enseñanza no universitaria.

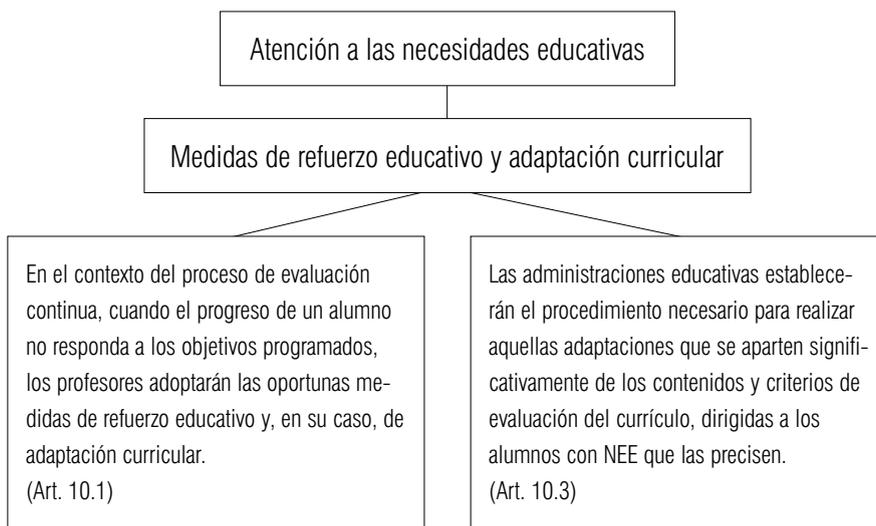
Las medidas que deben tomar los centros docentes en relación a la integración de estos alumnos con nee son:

- la presencia de recursos humanos de apoyo con titulación requerida para desempeñar su función, sea de Educación Especial o Audición y Lenguaje (Cap.1º ESO, Art.29-1)
- la supresión de barreras arquitectónicas (Titulo 1º Disposiciones de carácter general).



2.1.16. Real Decreto 1007/1991

Define las enseñanzas mínimas para todo el Estado, correspondientes a la ESO, refleja la diversidad ante las actividades educativas opcionales y contempla la diversificación del currículo, para alumnos mayores de 16 años. Así, podemos observar que hace hincapié en las NEE a través de medidas de refuerzo educativo y adaptación curricular, Programas de diversificación curricular y Programas de Garantía Social, todo ello reflejado en los artículos 10, 13 y 14.



2.1.17. EL Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre.

Establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria:

Artículo 17

1. En la educación Secundaria Obligatoria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades de determinadas áreas curriculares.
2. Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este artículo tenderán a que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades.
3. Las adaptaciones curriculares citadas estarán precedidas, en todo caso de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno de una propuesta curricular específica.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará las condiciones en las que los alumnos que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria podrán acceder a una formación adaptada que les cualifique para su incorporación al mundo del trabajo.

Artículo 18

1. Para los alumnos con más de dieciséis años podrán establecerse diversificaciones del currículo, previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa.
2. Las diversificaciones del currículo tendrán como objetivo que los alumnos alcancen las capacidades propias de la etapa. Para ese fin, el currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico e incorporará, en todo caso elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos de ámbito científico tecnológico.
3. El programa de diversificación curricular para un alumno deberá comportar una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia dictará disposiciones que orienten la realización de las diversificaciones curriculares a las que se refiere este artículo.

Artículo 20

1. Para todos los alumnos que, habiendo cumplido los dieciséis años, no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa se organizarán programas específi-

cos de Garantía Social, con objeto de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, en los términos establecidos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia regulará los programas específicos de Garantía Social, promoverá convenios con otras administraciones e instituciones, públicas o privadas, para su realización y facilitará recursos materiales y personales que contribuyan a la eficacia de dichos programas.

Vemos que para Secundaria, además de las aacc propuestas para Primaria, aparece la diversificación curricular como medida de atención a la diversidad. Se observa además en esta etapa el interés por la inserción laboral de los acnees, mediante los Programas de Garantía Social.

2.1.18. Orden del 27 de Abril de 1992

Regula tanto el proceso de elaboración de los proyectos curriculares, como las medidas de organización de los centros que faciliten su desarrollo. Todo ello lo dispone en base al departamento de orientación, citando sus funciones de colaboración con los tutores para detectar y prevenir dificultades o problemas de aprendizaje, e intervenir para tratar de remediarlas, colaborar con los demás departamentos en la atención a estos alumnos y aplicar programas de adaptación individualizados.

2.1.19. Orden del 16 de Diciembre de 1993.

Esta normativa tiene como objetivo la ampliación del Programa de integración en la nueva etapa educativa de la ESO. En esta orden se hace una breve referencia a la evolución de la integración, iniciada en los centros ordinarios en el año 1985, y a la valoración que de ella hace el MEC, como preámbulo a la necesidad de ampliación del programa de integración para alumnos con nee en el segundo ciclo de la ESO, en el curso 1993/94. En especial hemos de mencionar el apartado de la dotación de recursos en los centros (art. 2º y 3º) que dice así:

Dotación de recursos

Los recursos personales con que se dote a los centros (...) tendrán como función principal elaborar las propuestas organizativas y de atención y orientación a los alumnos que hagan posible la consecución de sus objetivos educativos. A tal fin, colaborarán con los profesores para la enseñanza de estos alumnos, prepararán los materiales necesarios y se responsabilizarán de su atención directa cuando no puedan estar en la misma aula con sus compañeros, de acuerdo con el programa establecido para cada alumno.

Todos los centros seleccionados dispondrán:

- a) Dos profesores del Cuerpo de Maestros o del Cuerpo de Profesores de ESO con la especialidad adecuada.
- b) Fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo cuando los centros escolaricen alumnos con deficiencia motórica.
- c) Ratio de hasta 25. Excepcionalmente hasta 30.
- d) Adecuación de las aulas de apoyo necesarias.
- e) Oferta de un plan de formación dirigido a los profesores del centro. La Administración proporcionará modelos de organización, de coordinación de recursos y de intervención educativa para facilitar el desarrollo del programa.
- f) Preferencia en la atención de equipos interdisciplinares
- g) Eliminación de barreras arquitectónicas.

No obstante, después de todo lo anteriormente citado, es necesario esperar a la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros educativos de infantil y primaria y de secundaria . En estas instrucciones están condensadas y toman cuerpo las funciones de los profesores de apoyo, en el área de pedagogía terapéutica y en el resto de funciones específicas.

2.1.20. El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Viene a ser la actualización en materia de educación especial a la luz de la LOGSE. Se divide en tres capítulos: el primero dedicado a los principios y disposiciones generales; el segundo a los alumnos con sobredotación intelectual (por primera vez en nuestra legislación); y el tercero a los alumnos con discapacidad.

En el artículo 3, dedicado a la escolarización se establece que esta comenzará tan pronto como se adviertan las circunstancias que aconsejen tal atención. Preferentemente se escolarizarán en centros y programas ordinarios, sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no pueden ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros específicos de educación especial. En todo caso será previa la evaluación psicopedagógica, tanto para la propuesta de escolarización como para la identificación de los alumnos que requieren apoyos y medidas complementarias. Las decisiones de escolarización tendrán carácter revisable.

En el artículo 7, en el que se habla de las aacc, se establece que éstas podrán afectar a todos o alguno de los elementos del currículo, y que estarán precedidas de una

evaluación psicopedagógica. Éstas servirán de base a las decisiones sobre recursos, medios y apoyos complementarios, que quedan establecidos en el artículo 8 del RD. Entre estos recursos se encuentran los equipos de orientación, que son de tres tipos: Generales (EOEP), de Atención Temprana (EAT) y Específicos (de deficiencia visual, motórica, auditiva, etc.).

Artículo 8. Recursos, medios y apoyos complementarios.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia dotará a los centros docentes con recursos, medios y apoyos complementarios a los previstos con carácter general en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, cuando el número de alumnos con las necesidades educativas especiales escolarizados en ellos y la naturaleza de las mismas así lo requiera.

2. Los medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales estarán constituidos por los maestros con las especialidades de pedagogía terapéutica o educación especial y de audición y lenguaje que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como por el personal laboral que se determine.

3. En las plantillas del Cuerpo de Maestros se incluirán los puestos de trabajo de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje que deban existir en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales permanentes. Estos puestos se cubrirán de acuerdo con las normas de provisión de puestos correspondientes al Cuerpo de Maestros.

4. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica realizarán la evaluación psicopedagógica requerida para una adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como para el seguimiento y apoyo de su proceso educativo. Estos equipos, en atención a las funciones peculiares que además realicen, se clasificarán en equipos de atención temprana, equipos generales y equipos específicos.

Corresponde a los equipos de atención temprana y, en su caso, a los equipos generales, la detección precoz de las necesidades educativas especiales y la orientación y el apoyo a los padres en orden a un óptimo desarrollo de sus hijos.

Los equipos generales, además de realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica, prestarán a los centros de educación infantil y primaria y a los centros de educación especial el asesoramiento y el apoyo técnico-pedagógico precisos para la mejor atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos.

Los equipos específicos prestarán su apoyo especializado a los equipos generales, equipos de atención temprana y departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria en los que se escolarice a alumnos con necesidades educativas especiales y, con colaboración con ellos, a los centros escolares y a los alumnos que lo precisen.

5. El Ministerio de Educación y Ciencia proveerá a los centros del equipamiento didáctico y de los me-

dios técnicos precisos que aseguren el seguimiento y la participación en todas las actividades escolares de los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular de aquellos con discapacidades de comunicación y lenguaje, motoras y visuales.

Asimismo, velará para que dichos alumnos puedan acceder al centro, desplazarse y usar los distintos equipamientos. De la misma manera, cuando las actividades tengan lugar fuera del centro, se facilitará la ayuda apropiada.

6. La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo.

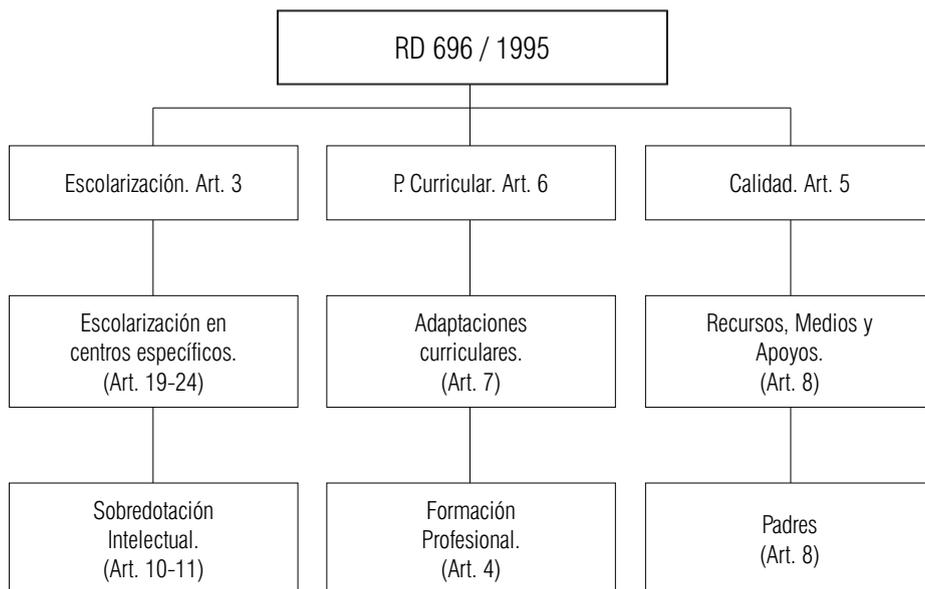
Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos.

Los centros docentes que escolaricen alumnos que utilicen estos sistemas de comunicación incluirán, para estos alumnos, contenidos referidos a ellos en el área de lengua.

7. La Administración educativa promoverá y facilitará la incorporación al sistema educativo de personas adultas con discapacidades sensoriales o motoras.

FIGURA3. Recursos, Medios y Apoyos Complementarios.

Por tanto, los aspectos más importantes de este Real Decreto serían los siguientes:



2.1.21. La Ley Orgánica 9/95, del 20 de Noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

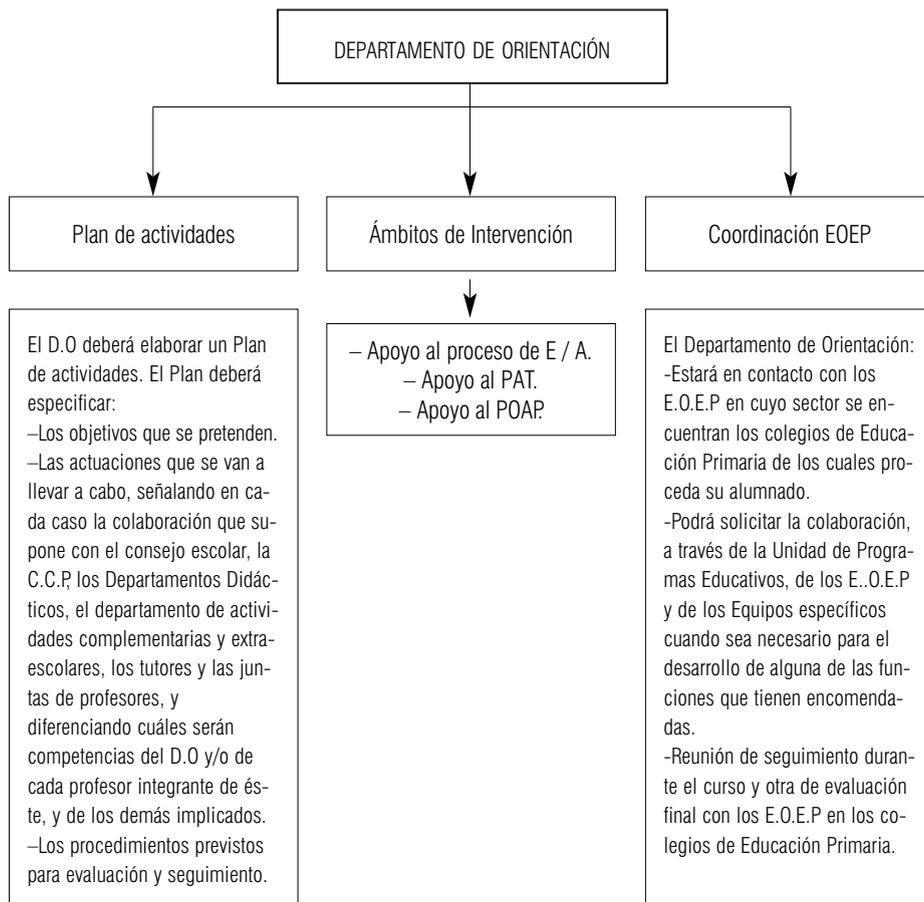
En su Disposición adicional segunda, garantiza la escolarización de los acnees en los centros sostenidos con fondos públicos, con una distribución equilibrada de los alumnos. Se define el concepto de acnee como: “aquellos alumnos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta (por primera vez aparece en nuestra legislación), o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Esta Ley cohesiona la función de los profesionales de apoyo al proporcionar la necesaria estructura organizativa a los centros en general. Esta misma norma general sirve de referente al Real Decreto 83/96 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros de ESO .

Desarrollando el Real Decreto 696/95 de 28 de abril, aparecen dos órdenes de 14/02/96, una que regula la evaluación psicopedagógica, el dictamen y los criterios de escolarización y la otra la evaluación de los acnees que cursan enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE. Respecto de la primera, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los Departamentos de Orientación en centros educativos serán los encargados de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y realizar los oportunos informes o dictámenes de, que deberán incluir, entre otros datos, el desarrollo general del alumno, los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, la valoración del contexto sociofamiliar, así como la identificación precisa de las nee y orientaciones para la propuesta curricular.

De la segunda orden destinada a la evaluación de los acnees, cabe destacar que los criterios de evaluación se fijarán tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las aacc. Las aacc significativas se recogerán en un documento individual (diac), que será incluido en el expediente del alumno. De igual modo, se establece la posibilidad de permanecer un año más en el segundo ciclo de la etapa de Infantil, previa autorización de la Dirección Provincial. En Primaria y ESO se permitirá un año más de permanencia cuando se prevea que el alumno logrará los objetivos o resultará beneficioso.

2.1.22. Resolución del 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los IES.



Apoyo al proceso de Enseñanza/ Aprendizaje.

Entre las actividades se incluirán las siguientes:

1. Colaborar en la elaboración o revisión del proyecto educativo y la programación anual.
2. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular que puedan facilitar la adopción de criterios comunes.
3. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre la adopción de medidas extraordinarias y adaptaciones curriculares dirigidas a los alum-

nos que las precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Departamento hará propuestas que ayuden al profesorado a tomar decisiones sobre:

1. Identificación de las capacidades presentes en los objetivos generales que se deben destacar, así como los contenidos de las distintas áreas que permiten desarrollar dichas capacidades .
2. Secuencia de contenidos y objetivos.
3. Establecimiento de criterios y procedimientos para la evaluación.
4. Concreción de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula: ayudas, métodos, formas organizativas.
5. Establecimiento de los criterios de evaluación de la propia programación.
6. Actividades de colaboración con el profesorado del instituto asesorándole en la adopción de medidas educativas adecuadas.
7. Una evaluación psicopedagógica previa a determinados alumnos y alumnas con el fin de garantizar la adecuación de las medidas educativas a sus necesidades.

2.1.23. La Resolución del 17 del Septiembre del 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial

Establece con carácter concreto las funciones de los Departamentos de Orientación, y dentro de ellos, los cometidos de los profesionales de apoyo .

El Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía desempeñará las siguientes funciones:

- a) Asesorar en aspectos psicopedagógicos a los distintos componentes de la comunidad educativa, colaborando en la prevención y tratamiento de los problemas de aprendizaje.
- b) Asesorar a la comisión de coordinación pedagógica sobre medidas de atención a la diversidad.
- c) Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica.
- d) Emitir informe técnico individualizado, derivado de la evaluación psicopedagógica, de aquellos alumnos que deban incorporarse a programas específicos en los que se considere prescriptiva la emisión de dicho informe.
- e) Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad.
- f) Facilitar a los equipos educativos la información psicopedagógica necesaria para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que las precisen.
- g) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adapta-

ciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

- h) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas al claustro para su aprobación y posterior inclusión en los proyectos curriculares del centro.
- i) Coordinar y dinamizar, bajo las directrices del jefe de estudios, el desarrollo del plan de acción tutorial por medio de reuniones sistemáticas con tutores, e interviniendo directamente con los alumnos y/ o con sus padres o tutores legales en las acciones previstas en los propios planes.
- j) Redactar la memoria del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.
- k) Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de formularse.
- l) Asesorar individualmente a los alumnos y/ o sus padres o tutores legales cuando se hayan detectado problemas que afecten a su proceso educativo.
- m) Coordinarse con las instituciones educativas, sanitarias y sociales de la zona de influencia de cada instituto cuando las necesidades educativas que presente el alumnado así lo requieran.

El profesorado de apoyo a los ámbitos lingüístico y social, y tecnológico, y del área práctica :

Son funciones de estos profesores, además de la docencia en las áreas o materias que les sean propias, las siguientes:

- a) Participar, en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, en la elaboración de los programas de diversificación curricular y demás actuaciones de atención a la diversidad, e impartir docencia a los grupos que se establezcan en aplicación de dichas materias.
- b) Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.
- c) Colaborar en la planificación, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares y de otras medidas de atención a la diversidad, dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales. En éste último caso, los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en colaboración con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que, sobre

su futuro académico y profesional, ha de formularse al término de la educación secundaria obligatoria, para los alumnos que hayan atendido directamente.

- e) Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en educación secundaria obligatoria, formación profesional específica y programas de garantía social.

Además de las funciones señaladas en los apartados anteriores, el profesor de apoyo al área práctica colaborará en la planificación y desarrollo de actividades del plan de orientación académica y profesional y se hará a cargo de la planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional.

Los Maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, y con funciones de apoyo a programas de compensación educativa:

- a) Colaborar con los departamentos didácticos y con las juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa y en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.
- b) Elaborar, conjuntamente con los departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- c) Realizar actividades educativas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales o bien aquellos que presenten problemas de aprendizaje, sea directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.
- d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales o que presenten problemas de aprendizaje.

2.1.24. Decreto 112/2002, del 13 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM.

En el capítulo III: “Individualización del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”, se trata el tema que nos ocupa, concretamente en los siguientes artículos:

Artículo 12. Atención a la Diversidad

Atender a la Diversidad, ¿ qué supone?

Conocer las características de cada uno de los alumnos, respondiendo eficazmente a sus necesidades. Para ello :

Se requerirá de una adecuada acción tutorial que permita a los equipos docentes aplicar medidas educativas que respondan a estas necesidades.

La Consejería de Educación y Cultura establecerá los criterios generales para el ejercicio de esta acción tutorial y para que los centros organicen y articulen los apoyos, agrupamientos y desdoblamientos, así como también propondrá las medidas y programas pertinentes para una mejor atención a la diversidad.

El Tutor, conjuntamente con el equipo de profesores y, si procede con el Departamento de Orientación, o con el órgano responsable del asesoramiento psicopedagógico, cuando el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados o los supere ampliamente, adoptará las medidas adecuadas de refuerzo o profundización educativa, y si es el caso la adaptación o diversificación curricular más adecuada.

El Departamento de Orientación elaborará, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de los planes de atención a la diversidad, acción tutorial y orientación académica y profesional.

Artículo 13. Tutoría y Orientación.

- Responsabilidad: Inherente a la función docente, por tanto, ejercida por el conjunto de profesores, y coordinada por el profesor/tutor, con el asesoramiento del Departamento de Orientación.

El profesor/tutor :

Facilitará la integración de los alumnos de su grupo, así como conocerá sus necesidades educativas, orientará su proceso de formación, mediará en la resolución de problemas, coordinará al equipo docente en la acción educativa y en el proceso de evaluación continua. También participará en el desarrollo de los planes de acción tutorial, de orientación académica y profesional, y de atención a la diversidad.

Deberá garantizarse la continuidad del profesor/tutor con un mismo grupo de alumnos a lo largo del primer ciclo de la etapa siempre que continúe impartiendo docencia en el centro, salvo en aquellas circunstancias excepcionales que la Consejería de Educación y Cultura establezca.

Los Centros:

Dispondrán de un sistema de organización que asegure la coordinación del tutor con los otros profesores que intervengan en el mismo grupo de alumnos para facilitar y apoyar las labores de tutoría y orientación del alumno.

Propiciarán la cooperación de los padres en la educación del alumnado, debiendo adoptar y difundir medidas de comunicación periódicas, con el fin de informarlos y orientarlos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y evaluación de los alumnos, para conseguir una mejora en el proceso educativo.

Artículo 14. Adaptaciones Curriculares

La observación directa y sistemática del alumno puede conllevar que, en cualquier momento del proceso de enseñanza/aprendizaje, los profesores incluyan en sus programaciones medidas de atención a la diversidad como:

- a) Adaptaciones Curriculares no significativas: las que no suponen modificaciones fundamentales de los elementos prescriptivos o básicos del currículo.
- b) Adaptaciones de Acceso al currículo: para aquellos alumnos con dificultades físicas o sensoriales para facilitar su aprendizaje y desarrollo.
- c) Adaptaciones Curriculares Significativas: son aquellas que se apartan significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo. permanentes, asociadas a su historia escolar, a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales o a la sobredotación intelectual. Estas adaptaciones estarán precedidas de una evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica. La Consejería de Educación y Cultura establecerá el procedimiento y los documentos necesarios para realizar estas adaptaciones.

Artículo 15. Diversificación Curricular

De acuerdo con el artículo 23 de la L.O.G.S.E los centros establecerán diversificaciones del currículo :

Destinatarios: alumnos mayores de 16 años, o para aquellos que habiendo cursado el primer ciclo de esta etapa cumplan los dieciséis años durante el curso académico, que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje que les haya impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente.

Finalidad: que los alumnos obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria por medio de una metodología específica y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, consiguiendo así la personalización del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Incorporación al programa: será propuesta por la Junta de Profesores y el Departamento de Orientación a fin de que el alumno alcance las capacidades generales propias de la etapa.

Realización: la diversificación del currículo se realizará previa evaluación psicopedagógica, oídos el alumno y sus padres, y previo informe de la Inspección de Educación.

El currículo diversificado: incluirá al menos tres áreas del currículo básico e incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico y tecnológico.

Grupos ordinarios de referencia: los alumnos cursarán en su grupo de referencia

aquellas áreas o materias no incluidas en los ámbitos específicos del programa de diversificación.

La Consejería de Educación y Cultura: dictará las disposiciones que orienten la realización de las diversificaciones curriculares y dotará a los centros de los recursos humanos y materiales que posibiliten la adecuada organización y desarrollo de las mismas.

2.1.25. Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Deroga los artículos 36 y 37 de la LOGSE dedicados a las NEE y dedica los artículos del 40 al 48 a la atención del alumno con NEE específicas, clasificando dichas necesidades en alumnos extranjeros; alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales. A lo largo de este capítulo VII, debemos apuntar en especial los artículos 44, y 45. Así, en el 44 se hace mención explícita de los determinados apoyos y atenciones educativas específicas que requieren los alumnos con nee, por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta. En cuanto al artículo 45, se valoran las necesidades, haciendo mención explícita de las modalidades de escolarización que se pueden llevar a cabo, los profesionales que trabajarán con esto alumnos con nee y su necesaria evaluación. Además, debemos tener presente, el artículo 25 de dicha Ley, que aunque a nivel general, hace referencia a las medidas de refuerzo y apoyo en los alumnos de la ESO.

Artículo 25. Medidas de refuerzo y apoyo

En los cursos primero y segundo, y con la finalidad de facilitar que todos los alumnos alcancen los objetivos de esta etapa, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo que permitan la consecución de estos objetivos.

Estas medidas serán promovidas en el marco que establezcan las Administraciones educativas. La aplicación individual de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.

Las Administraciones educativas podrán ofrecer otras medidas de apoyo para alcanzar los objetivos de esta etapa y la correspondiente obtención en el marco de lo establecido en los artículos 26 y 27 de la presente Ley, del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 44.1. Ámbito

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos

de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

Artículo 45. Valoración de necesidades

Los alumnos con nee serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

La identificación y valoración de las nee de estos alumnos se realizarán por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.

Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con nee. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

Hasta que no se desarrolle la LOCE, nos tenemos que centrar en la legislación aplicable en este momento. Nos referimos al nombrado anteriormente R.D. 696/1995.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel. (1995) *Necesidades Educativas Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid. UNESCO. Narcea. 1995
- Ainscow, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Arnáiz Sánchez. P. *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe. Málaga. 2003.
- Arnáiz 1996. *Las escuelas son para todos*. Siglo cero, 27 (2) 25-34.
- Arnáiz.1997. Integración, segregación e inclusión. En P. Arnáiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (Ed). *10 años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (pp 313-358) Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Arnáiz Sánchez P. y Castejón Costa J.L. (2001) Towards a Change in the role of support in the Spanish education system. *European Journal for Special Needs Education*. 16 (2) 99-110.
- Antúnez, S. Del Carmen, L. Imbernón, F. Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Barral, S. (1998). Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje: atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, nº248, 30-34.
- Blanco. R (1996)
- Birch.1974. *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Bolívar. A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis
- Carbonell Peris R. “*La integración educativa de los alumnos con NEE graves y permanentes*” en “*Jornadas nacionales: 20 años después de la LISMI. ¿Qué integración educativa y social?*” 2003. En prensa.
- CARM. Ley 1/1988, de 7 de Enero, del Presidente del Consejo de Gobierno y de la Administración de la CARM.
- CARM. Resolución de 17 de Septiembre de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad sobre funciones de los Departamentos de Ortnación en IES.
- CARM. Decreto 112/2002 de 13 de Septiembre de currículum en la Educación Secundaria en la CARM.
- CREENA (1998). *Habilidades de interacción y autonomía social*. Ed. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Constitución Española. 29 de Diciembre 1978.
- Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. Memoria 2001-2002.
- EUROMANUAL de FEAPS. Aprendizaje Funcional del Uso del Euro. Soporte In-

formático y Papel.

- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escudero, J.M. (1993). *La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática*. Murcia: Seminario de Educación y Democracia.
- Escudero Muñoz J.M.(1999). El desarrollo del currículum por los centros en, Escudero Muñoz, J.M. (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- Escudero Muñoz, J.M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona. Ariel.
- Escudero y González (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Escudero y otros (1996). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- FEAPS.La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual (2002) Colección compendio de buenas prácticas.
- FOADIS. FECLAPS miembro de FEAPS. AVA Multimedia. Soporte Informático y Papel.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SigloXXI.
- Fullan, M. (1990). Staff development, Innovation and Institutional Development. En Joyce, B. (Ed.): *Changing School Culture through Staff Development*. New York. Logman.
- García Nadal, 1992. Niveles de implicación y uso de un innovación de los profesores. El programa de Integración . Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- García Nadal R y Soto Pérez FJ. "Educación de apoyo y tecnología educativa en la ESO." En *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Consejería de Educación y Cultura,. Murcia 2002.
- García Pastor.1996. *La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EEUU. (REY)*. Siglo Cero . 27 (2) 15-24.
- Gimeno, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En Muñoz, E. y Rué, J. (Coords), *Educació en la diversitat i escola democrática*, 29-51. Bellaterra: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Guarro, A. et al (1999). *Borrador de Marco Teórico del Proyecto Atlántida*. La Laguna: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Guarro, A. (1999), Currículum democrático en, Escudero Muñoz, J.M. (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- Lozano J y García R, Adaptaciones curriculares para la diversidad. . KR eds. Murcia 1999.
- Illán N.y Pérez F.1999; La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural.
- Illán, N. et al (1999). Algunas consideraciones en torno a la integración curricular. Propuesta de un modelo para la acción. En Illán, N. y Pérez, F. (Coords.) (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. (pp. 19-42). Málaga: Aljibe.
- Illán, N. et al (2000). La atención a la diversidad en el marco de la L.O.G.S.E.. En Illán, N. y Molina, J. (2000c). *Atención a la diversidad. Construcción de un Proyecto Curricular Integrado*. Murcia: I.S.B.N.: 84-669-3621-2. Dep. Legal: MU-2661-2000.
- Illán, N. y Pérez, F. (Coords.) (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*.Barcelona: Graó.
- Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Lasley et al (1993). *Creating curricular connections: perspectives on disciplinarity*. Journal of Education, 175(3), 85-96.
- Lewis (1990). *Getting unstuck: curriculum as a tool of reform*. Phi Delta Kappan, 71 (7), 534-538.
- López Melero, M. (1997). Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). En Illán Romeu, N. y García Martínez, A.. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Lozano, J. e Illán, N. (2001). *El euro para todos. Una experiencia pedagógica*. Madrid: CCS.
- Marqués. (2003)
- Martinez Rueda, Natxo (2002). “Juventud y Discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta”. Ed. Mensajero.

MATERIALES DE TRABAJO PARA DISCAPACITADOS PSÍQUICOS.

Biblioteca de Imágenes.

COREL DRAW.

PRINT ARTIST.

Guía para la Educación Afectivo-sexual, Consejería Educación de Canarias. Soporte Papel.

Temas de elaboración propia y adaptada a características individuales: “Yo soy”, “Las relaciones personales”, “El Trabajo”,...

Otros programas infomáticos.

Material específico de empresas colaboradoras.

Las propias instalaciones de las Asociaciones de FEAPS donde se imparte el Programa Compartido.

McKay, Matthew et all (1991) Autoestima: evaluación y mejora. Ed. Martínez Roca.

Materiales Didácticos desde la Atención Temprana a los Programas de Preparación a la Vida Adulta. Asociación Autismo de Burgos.

Material tecnológico: herramientas, maquinaria, utensilios, etc.

MEC. Real Decreto 1151/1975 de 23 de mayo) de creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)

MEC. 1987. Plan Nacional de Educación Especial.

M.E.C. (1989). Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.

M.E.C. 1985. Ley Orgánica de Derecho a la Educación.

MEC. 1970 Ley General de Educación.

MEC. La Ley de Integración de los Minusválidos 13/1982 de 7 de abril, LISMI

La Ley de Integración de los Minusválidos 13/1982 de 7 de abril, LISMI

MEC. R.D. 2639/82 de 15 de Octubre.

MEC RD/334/1985. sobre planificación de la educación Especial y experimentación de la Integración Escolar.

MEC. Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio del Derecho a la Educación.LODE.

MEC Orden de 20 de Marzo del 1985. sobre planificación de la educación Especial y experimentación de la Integración Escolar.

MEC Orden de 30 de Enero de 1986. sobre planificación de la educación Especial y experimentación de la Integración Escolar.

Orden de 16 de Enero de 1987 sobre planificación de la educación Especial y experimentación de la Integración Escolar.

MEC. Resolución de 15 de Julio de 1989. Funciones de profesores de PT y AL.

MEC. Orden de 18 de Septiembre de 1990 de ratios.

- MEC. R.D. 969/86 DE 11 de Abril por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- MEC. Ley Orgánica de 3/10/90. General del Sistema Educativo.(LOGSE)
- MEC. R.D. 986/ 1991.Calendario de aplicación LOGSE.
- MEC. R.D. 1004 DE 1991 sobre requisitos mínimos de centros.
- MEC. R.D: 1007 de 1991 sobre enseñanzas mínimas de ESO
- MEC. R.D. 1345 de 6 de Septiembre de 1991 sobre currículo de ESO.
- MEC. Orden de 27 de Abril de 1992 sobre proceso de elaboración de proyectos curriculares y medidas de organización de centros.
- MEC. Orden de 16 de Diciembre de 1993 sobre ampliación del programa de Integración en la ESO.
- MEC. Resolución de 27/7/93. Sobre Plan de actividades de los D.O.
- MEC. La Ley Orgánica 9/95, del 20 de Noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes. LOPEG.
- MEC. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- MEC. RD. De 26 Enero 1996. Reglamento Orgánico de IES.
- MEC. Orden de 29 de Junio de 1994 sobre Instrcciones que regulan la organización y funcionamiento de los IES.
- MEC. Orden de 14 de Febrero 1996 sobre evaluación psicopedagógica, dictámenes y criterios de escolarización de alumnos con NEE.
- MEC Orden de 14 de Febrero sobre evaluación de ACNEEs
- MEC Resolución de 30 de Abril de 1996, sobre instrucciones sobre el Plan de Actividades de los D.O.
- MEC. Orden de la D.G. de Centros de 29/04/96, que desarrolla el ROC.
- MECD. LEY ORGÁNICA de 23/12/2003 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (Nuevos decretos).
- Martín-Kniep, G.; Feige, D.; y Soodak, L. (1995). *Curriculum integration: an expanded view of an abused idea*. Journal of Curriculum and Supervision, 10 (3), 227-538.
- McLaughlin, M. (1975). *Evaluation and Reform*. Cambridge: Max Ballinger.
- Molina, J. (2001). *Estudio de caso sobre la viabilidad de la integración curricular como proceso para atender a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular*. Tesis Doctoral (Doctorado Europeo). Universidad de Murcia.
- Molina, J. e Illán, N. (2000a). La Unidad Didáctica Integrada. Herramienta necesaria para una respuesta individualizada y atenta a la diversidad del alumnado. En Martín, I. (2000) (Coord.) *El Valor Educativo de la Diversidad*. Valladolid: Fundación Educación y Futuro.

- Molina, J. e Illán, N. (2000b). The Inclusive Didactic Unit (I.D.U.). A necessary tool for an individualised answer and a global view of the students' diversity. En Ainscow, M. y Mitler, P. (2001). *Including the Excluded*. Proceedings of 5th International Special Education Congress, University of Manchester. Manchester: ISBN 1-903618-13-4
- Molina e Illán, *La figura del profesorado de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en la ESO*. En Sánchez A. (coord.) *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*. Almería. Universidad de Almería.
- Novell Alsina, Ramón y otros (2003), *Salud mental y alteraciones de la conducta en personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores*.
- Ortíz González C. (1997). "*De las Necesidades Educativas Especiales a la inclusión*". *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.
- Parrilla, A. (1992). *Proyecto Docente de Educación Especial (Integración Escolar)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Edit. Mensajero Univ. Deusto.
- Pérez, S. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dyckinson.
- Pujolás, P. (1997). *¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula?. Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria*. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Relan, A. y Kimpston, R. (1991). *Curriculum integration: a critical analysis of practical and conceptual issues*. Paper presentde at the Annual meeting of the American Educational Research and Improvement.
- Román y Díez (1994). *Curriculum y enseñanza*. EOS: Madrid.
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sánchez Iniesta, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza..* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Skilbeck, M (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. (traducido del inglés (1975) *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman

- Tirado V. (1996) La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Signos. Teoría y práctica de la educación.
- Soriano V. *La integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales. Logros y tendencias en Europa*. En “*Jornadas nacionales: 20 años después de la LISMI. ¿Qué integración educativa y social?*” 2003. En prensa
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid. Morata.
- Tyler, K. (1992). *Differentiation and integration of the primary curriculum*. Journal of Curriculum Studies, 24 (6), 563-567.
- Walker, R. (1985). *Doing research: a handbook for teachers*. Londres: Methue.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

