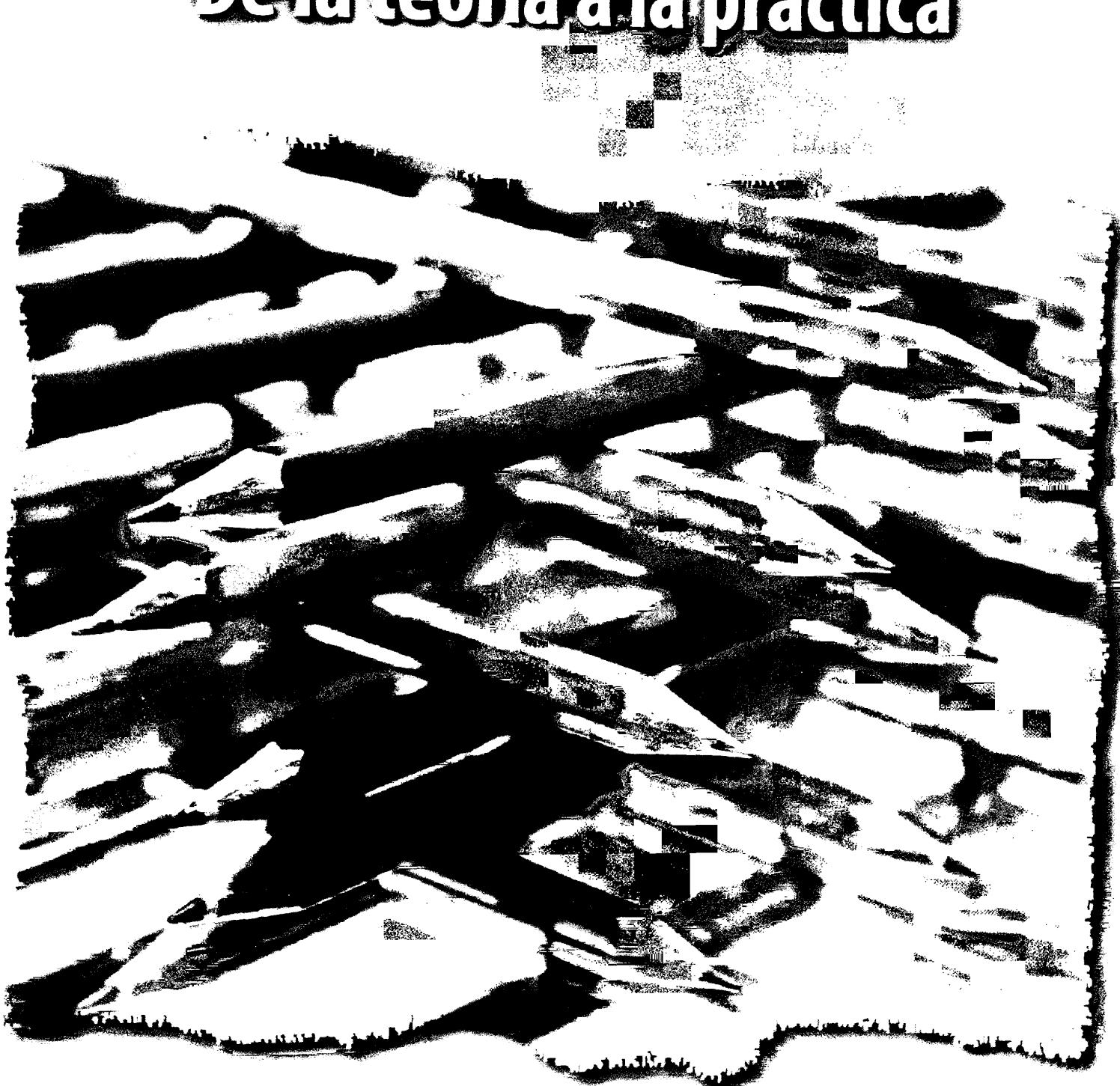


# Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva

## De la teoría a la práctica



Pilar Blasco Calvo

Pedagogía  llibres

© Pilar Blasco Calvo

© Derechos de edición:

Nau Llibres  
Periodista Badía 10.  
Tel.: 96 360 33 36  
Fax: 96 332 55 82  
46010 València  
E-mail: nau@naullibres.com  
web: www.naullibres.com

Las referencias a personas, colectivos o cargos de las organizaciones, instituciones y entidades que f lo hacen en género masculino como género gramatical no marcado y como recurso lingüístico par de mujeres y hombres.

Diseño de portada e interiores:

Artes Digitales Nau Llibres y Pablo Navarro Roncal

Imprime: Podiprint

ISBN13: 978-84-16926-80-0

Depósito Legal: V-2028-2018

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial, sin la debida autorización, en cualquier medio o procedimiento.

# Índice

Presentación .....	11
<b>Capítulo 1.</b>	
La atención a la diversidad en el contexto educativo	
Cuestión inicial a resolver.....	13
Esquema .....	14
1. Introducción .....	15
2. Principios generales.....	16
3. Conceptos básicos.....	17
3.1. Relativos al alumnado .....	17
3.2. Relativos a la institución escolar.....	20
4. La atención a la diversidad en la concreción del currículo .....	23
4.1. Supuestos reguladores en el tratamiento de la diversidad.....	23
4.2. Niveles de concreción curricular.....	23
4.3. Planteamiento curricular .....	26
4.4. Planteamiento metodológico .....	27
5. La atención a la diversidad en el sistema educativo.....	28
5.1. La atención a la diversidad en Educación Infantil .....	29
5.2. La atención a la diversidad en Educación Primaria .....	29
5.3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria .....	30
5.4. La atención a la diversidad en Bachillerato	31
5.5. La atención a la diversidad en Formación Profesional.....	32
Documentos .....	33
Actividades.....	35
Casos Prácticos.....	36
Bibliografía .....	39

<b>Capítulo 2.</b>	
La atención a la diversidad en el centro y en el aula	
Cuestión inicial a resolver.....	43
Esquema .....	44
1. Introducción .....	45
2. Contextualización de la atención a la diversidad.....	45
3. Papel de los órganos de gobierno y de coordinación docente .....	46
3.1. Órganos de Gobierno .....	47
3.2. Órganos de coordinación docente.....	48
4. Medidas de atención a la diversidad .....	52
4.1. Medidas ordinarias.....	53
4.2. Medidas específicas .....	53
4.3. Medidas extraordinarias .....	54
5. El plan de atención a la diversidad e inclusión educativa .....	54
Documentos .....	58
Actividades.....	60
Casos Prácticos.....	61
Bibliografía.....	65
<b>Capítulo 3.</b>	
Necesidades educativas	
y respuestas en el marco escolar	
Cuestión inicial a resolver.....	67
Esquema .....	68
1. Introducción .....	69
2. Discapacidad visual .....	71
2.1. Necesidades educativas.....	71
2.2. Recursos específicos .....	72
3. Discapacidad auditiva .....	72
3.1. Necesidades educativas.....	72
3.2. Recursos específicos .....	73
4. Discapacidad física.....	73

4.1. Necesidades educativas .....	74
4.2. Recursos específicos .....	74
5. Discapacidad intelectual .....	74
5.1. Necesidades educativas .....	75
5.2. Recursos específicos .....	75
6. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad .....	76
6.1. Necesidades educativas .....	76
6.2. Recursos específicos .....	76
7. El centro educativo .....	77
8. El contexto familiar y la colaboración familia-escuela .....	77
Documentos .....	79
Actividades .....	84
Casos Prácticos .....	85
Bibliografía .....	92

#### Capítulo 4.

##### Evaluación e informe psicopedagógico

Cuestión inicial a resolver .....	95
Esquema .....	96
1. Introducción .....	96
2. La Evaluación Psicopedagógica .....	97
2.1. Definición .....	98
2.2. Situaciones en las que se llevará a cabo .....	98
2.3. Principios .....	98
2.4. Procedimiento .....	99
2.5. Instrumentos, técnicas y recursos .....	99
3. Registro y organización de la información .....	102
4. El Informe Psicopedagógico .....	102
4.1. Definición .....	103
4.2. Características .....	104
4.3. Agentes educativos que lo emiten y destinatarios .....	105
4.4. Proceso de elaboración y elementos .....	106
4.5. Recomendaciones .....	109
4.6. Comunicación de resultados .....	109
4.7. Confidencialidad y protección de datos .....	110
Documentos .....	111
Actividades .....	116
Casos Prácticos .....	117
Bibliografía .....	123

#### Capítulo 5.

##### Programas para atender la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria

Cuestión inicial a resolver .....	125
Esquema .....	126
1. Introducción .....	127
2. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento .....	128
2.1. Requisitos de acceso .....	128
2.2. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento .....	129
2.3. Organización y estructura .....	130
2.4. Programación .....	131
2.5. Concreción y diseño del programa .....	131
2.6. Profesorado .....	131
2.7. Evaluación y promoción del alumnado .....	132
2.8. Continuidad del programa en cursos posteriores .....	132
2.9. Seguimiento y evaluación del programa .....	133
3. Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4) .....	133
3.1. Requisitos de acceso .....	133
3.2. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento .....	134
3.3. Organización y estructura .....	134
3.4. Programación .....	135
3.5. Concreción y diseño del programa .....	135
3.6. Profesorado .....	135
3.7. Evaluación, promoción y obtención del título de Graduado en ESO .....	136
3.8. Seguimiento y evaluación del programa .....	136
4. Programa de Aula Compartida (PAC) .....	136
4.1. Finalidad .....	137
4.2. Requisitos de acceso .....	137
4.3. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento .....	137
4.4. Organización y estructura .....	138
4.5. Programación .....	138
4.6. Concreción y diseño del programa .....	138
4.7. Profesorado .....	139
4.8. Evaluación y promoción del alumnado .....	139

4.9. Tiempo de permanencia en el programa y opciones académicas al finalizarlo.....	139
4.10. Seguimiento y evaluación del programa	140
Documentos .....	141
Actividades.....	147
Casos Prácticos.....	148
Bibliografía.....	155

**Capítulo 6.**  
**Adaptaciones curriculares**

Cuestión inicial a resolver.....	157
Esquema .....	158
1. Introducción .....	159
2. La adaptación curricular como respuesta a la diversidad.....	159
3. Marco organizativo .....	161
4. Tipos de adaptación .....	162
5. Procedimiento y responsables.....	163
6. Adaptaciones curriculares individualizadas en las distintas etapas educativas.....	166
6.1. Adaptaciones curriculares individualizadas (ACIS/ACS) en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria .....	166
6.2. Adaptaciones curriculares (ACI) en Bachillerato y en Formación Profesional	168
7. Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades .....	171
7.1. Tipos de adaptaciones curriculares.....	171
7.2. Adaptaciones en los elementos curriculares.....	173
7.3. Proceso a seguir.....	176
7.4. Fases en su diseño y desarrollo .....	176
8. Colaboración entre la familia y la escuela .....	178
Documentos .....	180
Actividades.....	187
Casos prácticos.....	188
Bibliografía.....	195

**Capítulo 7.**

**Adaptación de acceso al currículo**

Cuestión inicial a resolver.....	197
Esquema .....	198
1. Introducción .....	198
2. Marco conceptual.....	200
3. Adaptaciones de acceso en función de la discapacidad. Procedimiento y responsables	201
4. Adaptaciones de acceso en las distintas etapas educativas.....	203
4.1. Adaptación de acceso al currículo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria .....	203
4.2. Adaptación de acceso al currículo en Bachillerato y Formación Profesional .....	204
5. Adaptaciones de acceso por desconocimiento de lengua vehicular. Aulas pase.....	205
6. Colaboración entre familia y escuela.....	207
Documentos .....	209
Actividades.....	213
Casos Prácticos.....	214
Bibliografía .....	219

# Presentación

*Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica*, como su propio nombre indica, pretende ser una obra eminentemente aplicada, que organiza sus contenidos desde una perspectiva práctica en la que el *saber* deja paso al *saber hacer*. En el título de la obra que presentamos, hemos querido hacer mención en primer lugar al enfoque y aplicaciones prácticas que impregnán todos sus capítulos, y en segundo lugar a la temática que abordamos, la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, vinculada a las diferentes etapas no universitarias del sistema educativo.

La atención a la diversidad en el contexto de la escuela inclusiva no se considera una tarea puntual, sino que debe ser considerada como un proceso continuo y sistemático además de componente fundamental de cualquier sistema educativo. Se considera elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral e integrado de la educación.

La diversidad es aquí entendida como el compromiso de impartir una formación básica para todos y una formación máxima para cada uno: respuestas diferentes en contextos escolares normalizados para integrar las diferencias y compensar las desigualdades de los alumnos que presentan dificultades específicas de apoyo educativo y, todo ello, en el horizonte de una escuela inclusiva.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa

que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa integrada por todas las personas relacionadas de manera más directa o indirecta con el centro: alumnado, profesorado, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones del entorno. Todos ellos, cada uno desde su particular perspectiva, deben colaborar para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Bajo esta premisa, la inclusión educativa que impregna el contenido de la obra, se debe guiar por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto a los derechos humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad deben colaborar para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

- Se busca la equidad para todo el alumnado y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar, intervenir y minimizar las dificultades de aprendizaje y maximizar y rentabilizar al máximo los recursos de atención educativa.

Respecto a su estructura organizativa, tanto en el marco conceptual como en el metodológico, esta obra está dimensionada en siete capítulos perfectamente conectados entre sí que describimos brevemente a continuación:

- El *primer* aborda la atención a la diversidad en el contexto educativo, sus principios generales y conceptos básicos, los ajustes y planteamientos metodológicos y curriculares para llevarla a cabo.
- El *segundo* concreta la atención a la diversidad en el centro y en el aula, incidiendo en el importante papel que desempeñan los órganos de gobierno y de coordinación docente en su puesta en marcha y tratamiento, desde una perspectiva lo más normalizada posible.
- El *tercero* trata determinadas necesidades educativas y delimita la respuesta esperada en el marco escolar. Concretamente hace referencia a la discapacidad visual, auditiva, física e intelectual, y al trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- El *cuarto* delimita la elaboración de la evaluación y del informe psicopedagógico desde una perspectiva abierta y flexible, fácilmente adaptable a diferentes contextos escolares.
- El *quinto* aborda determinados programas para atender la diversidad del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Situamos el capítulo en esta etapa educativa que consideramos clave, en la que el abandono escolar y la no obtención del título de Graduado en ESO constituyen evidencias constantes.
- El *sext*o se centra en las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad del alumnado. En él

tratamos los diferentes tipos de adaptaciones, el proceso a seguir para su elaboración, sus responsables más directos, los profesionales que deben implicarse y el importante papel que juega la familia en todo el proceso.

- El *séptimo* concreta las adaptaciones de acceso al currículo. En este capítulo abordamos las adaptaciones de acceso en función de la discapacidad, los productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales y las adaptaciones de acceso por desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares.

Todos los capítulos están relacionados y se complementan entre sí dándose el caso de que desde diferentes capítulos puede hacerse referencia a descriptores comunes con un tratamiento diferenciado de los mismos. En ellos partimos de planteamientos generales que pueden concretarse, materializarse y adaptarse al contexto de cada centro.

*Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica* presenta un formato que es conveniente conocer para sacar el máximo provecho a esta obra. La estructura de cada capítulo sigue el siguiente orden de elementos:

- Una frase *inicial* que consideramos relevante en el campo temático de cada capítulo, que suponga una reflexión previa a la temática abordada en el mismo.
- Una cuestión *inicial a resolver*, generalmente de búsqueda de información o de reflexión, relativa a un contenido nuclear del capítulo cuyo cometido es motivar al lector e introducirlo activamente en su temática.
- Un esquema de *contenido* que proporciona una visión de conjunto de los descriptores más importantes a analizar.
- El *desarrollo* de cada tema, marco conceptual necesario y propio de la temática abordada en cada capítulo, siempre desde una perspectiva integradora y un enfoque preferentemente aplicado.
- Una selección de *documentos* que van a enriquecer el desarrollo del capítulo y van a ser útiles tanto para su comprensión como para la realización de algunas de las actividades y casos prácticos propuestos.
- Una batería de *actividades* variadas de análisis, de síntesis, de búsqueda y contraste de información,

etc. que deberá resolver el lector y que le servirán para interiorizar el propio aprendizaje sobre los contenidos tratados y para comprobar el nivel de comprensión del capítulo.

- Un *caso práctico resuelto* y *uno para resolver* con la ayuda de los documentos y contenidos propuestos en cada caso. Se abordan diferentes contextos y planteamientos en el estudio de los casos propuestos. Las alusiones a personas, entidades, organizaciones e instituciones que figuran en ellos son figurados<sup>1</sup>. La resolución de cada caso puede admitir diferentes realizaciones, las que planteamos han sido experimentadas con éxito en centros de enseñanza. Éste constituye para nosotros el apartado más destacable de cada capítulo, ya que supone la aplicación de todos los apartados anteriores a casos prácticos propuestos y ajustados a realidades educativas concretas.
- La *bibliografía*, apartado último con el que finaliza cada capítulo.

*Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica* es el resultado de la experiencia que la autora ha desarrollado en obras anteriores, bien publicadas en colaboración con otros autores, como es el caso de *Orientación y Acción Tutorial en contextos educativos. De la teoría a la práctica* (Blasco y Pérez, 2017); *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial* (Blasco y Pérez, 2012); *Psicopedagogía, 1º bachillerato* (Blasco y Giner, 2011); *Orientación Profesional. Desarrollo de competencias y práctica profesional* (Blasco, Pérez y Fossati, 2010); *Orientación Profesional*

e *Inserción Laboral. Casos prácticos para el desarrollo profesional* (Blasco, Pérez y Fossati, 2003) y *Orientación e Inserción Profesional. Competencias y entrenamiento para su práctica* (Pérez y Blasco, 2001); como en solitario, *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos* (Blasco, 2006) enriquecida con la experiencia adquirida como profesora de la Universitat de València en materias vinculadas al diagnóstico psicopedagógico y a la intervención educativa, la atención a la diversidad en contextos escolares, y la orientación y la acción tutorial en los estudios de grado y master, y también como orientadora educativa en centros escolares de Educación Infantil y Primaria, y de Educación Secundaria desde la década de los 90 hasta la actualidad. La simultaneidad de estas dos facetas profesionales, una de perfil academicista, vinculada a la docencia y a la investigación en la universidad y la otra, desde el rol profesional de orientadora educativa en el centro, esperamos que se haya reflejado en el tratamiento de cada capítulo.

En las manos del lector queda esta obra, que deseamos estimule la serena crítica y la reflexión personal, y contribuya a la mejora de la práctica de la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva.

Seremos especialmente receptivos a cualquier comentario, sugerencia o crítica constructiva, procedente de los destinatarios de esta obra: especialistas en el campo de la atención a la diversidad y de las diferencias individuales, profesorado y tutores de los diferentes niveles educativos, orientadores educativos, estudiantes universitarios o cualquier otro lector interesado.

<sup>1</sup> En cumplimiento del reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.

## Capítulo 1.

# La atención a la diversidad en el contexto educativo

"Se acerca el día en el que la ley exija que la escuela se adapte a las necesidades, a las capacidades y a los intereses de cada niño y que no sea el niño quien deba adaptarse a la escuela. Así, la escuela especial se volverá general y la educación general se volverá especial"

(Gilhool, 1976, citado por Vienneau, 2002: 4).



## CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

Bajo el lema "Educar en y para la diversidad" se incluyen innumerables términos y conceptos vinculados con la atención a la diversidad en el marco educativo.

Priorizar, por orden de importancia, los que se consideren más relevantes de los expuestos en este capítulo y completar con otros no citados en el mismo, en el marco de una escuela inclusiva.

Extensión máxima, una página.

# ■ ESQUEMA

## 1. Introducción

### 2. Principios generales

- Calidad y equidad
- Flexibilidad
- Normalización e inclusión
- Individualización y sectorización
- No discriminación, igualdad de derechos y oportunidades, y accesibilidad universal

### 3. Conceptos básicos

Alumnado	Necesidades específicas de apoyo educativo	Necesidades educativas especiales Dificultades específicas de aprendizaje TDAH Altas capacidades intelectuales Integración tardía al sistema educativo Compensación educativa
Institución escolar	Escuela para todos Comprensividad y diversidad Equidad Integración e inclusión Multiculturalidad e interculturalidad	

### 4. La atención a la diversidad en la concreción del currículo

Supuestos reguladores en el tratamiento de la diversidad	
Niveles de concreción curricular	Curriculum oficial Proyecto curricular Programación Adaptación curricular
Planteamiento curricular	Curriculum Objetivos Competencias Contenidos Estándares de aprendizaje evaluables Criterios de evaluación Indicadores de logro Metodología didáctica
Planteamiento metodológico	Estrategias generales Estrategias específicas
	Proyectos de trabajo Talleres Grupos flexibles

### 5. La atención a la diversidad en el sistema educativo

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Formación Profesional

### Documentos

- Organigrama del sistema educativo español
- Indicadores que facilitan la educación inclusiva

### Actividades

#### Casos prácticos

- Resuelto, Proyecto ROMA
- Para resolver. Búsqueda de proyectos de Educación inclusiva

### Bibliografía

## I. INTRODUCCIÓN

Educar en y para la diversidad, intentar desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y solidarios, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todos los implicados en el proceso educativo independientemente de su raza, sexo, cultura, etc., ha de ser un principio y una meta de enseñanza, pero también un camino y un proceso. La diversidad es un tema de todos y compete a todos, a centros, a profesorado, a padres y madres, a alumnos y a todas las personas que asuman como ciudadanos sus cotas de responsabilidad.

La discapacidad y la alta capacidad son extremos de un continuo en el que cabe cualquier persona. La diversidad es un concepto amplio en el que se incluye una gran variedad de posibilidades: diversos estilos de aprendizaje, diferencias interculturales, personas con dificultades de aprendizaje, otras que viven en ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, etc. (Blasco 2006b).

Podemos afirmar que el desarrollo de la integración en el marco de la escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual, de manera que el término *integración* ha sido sustituido por el de *inclusión*. En la base de esta evolución se hallan razones de distinta naturaleza que van desde las pedagógicas y psicológicas a las más estrictamente sociales y éticas.

Algunas de las razones que sustentan el movimiento hacia la escuela inclusiva tienen una fundamentación psicopedagógica y social. Por un lado, desde un punto de vista psicopedagógico, existe una concepción del desarrollo de origen social; es decir, se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje. Por otro, la reflexión sobre la práctica en la atención a las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión centrada en el individuo que se integra, se evoluciona a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos. Existen además razones de tipo ético que claman por el derecho a la participación social de todas las personas ya que nunca las condiciones personales de discapacidad, etnia, religión, género, etc. pueden ser motivo de exclusión.

La educación inclusiva no consiste simplemente enemplazar al alumnado con discapacidad en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (López Melero, 2011).

A continuación detallamos algunos aspectos fundamentales sobre educación inclusiva, tomados del *Index for inclusión* de Booth, T. y Ainscow, M. (2002).

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo de aquellos con deficiencias o etiquetados como "con necesidades educativas especiales".
- La inclusión supone la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión precisa del refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

En el contexto educativo actual, la diversidad es entendida desde diferentes perspectivas. La escuela de la segregación ha dado paso a la escuela de la integración y ésta a la escuela inclusiva; la escuela de la homogeneización a la

de la diversidad, y la escuela de la atención a las deficiencias ha sido sustituida por la escuela de la atención a las necesidades educativas sean especiales o no.

Para construir una escuela sin exclusión son necesarias culturas inclusivas, y prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, 2010). Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. En este sentido, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan "aprender a aprender" (López Melero, 2011).

Desde esta perspectiva desarrollaremos el presente capítulo en el que pretendemos proporcionar una visión generalista de la atención a la diversidad en el contexto educativo ahondando en los principios educativos en los que se sustenta, en los conceptos básicos que la definen, en su necesaria presencia en el currículo y en el tratamiento que debe recibir en las diferentes etapas educativas.

## ■ 2. PRINCIPIOS GENERALES

Pretendemos hacer explícita la realidad de la atención a la diversidad en el ámbito educativo desde la perspectiva de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, trabajando por una educación para todos, dado que la posibilidad de aprender y beneficiarse de la enseñanza es un derecho y no un privilegio; por la posibilidad de alcanzar nuestro máximo potencial como personas y por la de iniciar, gestionar y mantener cambios positivos en la vida de todos.

La atención a la diversidad del alumnado y a las diferencias individuales se debe regir por principios generales como los que enumeramos a continuación:

- *calidad de la educación* para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias;
- *equidad*, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación; que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad;

- *flexibilidad* para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Es éste uno de los principios clave a la hora de dar respuesta a la diversidad del alumnado. A nivel de agrupamientos, su aplicación puede suponer el trabajo en grupos cooperativos, el trabajo propiamente individual y la alternancia entre ambos;
- *normalización e inclusión educativa*;
- *individualización y sectorización*;
- *no discriminación e igualdad de derechos y de oportunidades* en el acceso y permanencia en el sistema educativo, que ayuden a superar cualquier discriminación;
- *accesibilidad universal a la educación*, que actúe como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

El principio pedagógico de *normalización* surge como reacción a la segregación. Históricamente el impulso de la educación especial y su concepción actual se ha debido, en buena parte, al desarrollo de este principio. Es decir, las personas con alguna deficiencia deben recibir las atenciones que necesiten a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad educativa, y solamente cuando las circunstancias especiales lo impongan o lo aconsejen, este alumnado deberá ser atendido en instituciones específicas. Con ello se pretende asegurar a todos una vida tan próxima a la normalidad como sea posible.

Este principio se basa en la aceptación de la igualdad de todas las personas aunque tengan una necesidad determinada. Normalizar no es pretender convertir en "normal" a una persona con deficiencia, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que al resto de los ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Por lo tanto, normalizar significa dar a la sociedad la oportunidad de conocer y respetar a todo tipo de personas reduciendo los temores y mitos que en otra época empujaron a la marginación. La normalización no es tampoco un recetario de actuaciones sino principios rectores que marcan el sistema de vida de una persona.

En el principio pedagógico de *individualización* se parte de las características y peculiaridades de los sujetos con el fin de lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades. A este principio le importa más el concepto "sujeto" que el adjetivo "diferente".

En el de **sectorización** se parte de la premisa que el alumno pertenece a un entorno social donde convive, se educa y se relaciona, y en él debe encontrar los apoyos necesarios para su óptimo desarrollo personal. La sectorización supone que el sujeto con necesidades específicas de apoyo educativo utilice las instituciones y servicios de su sector comunitario con intervención de pluralidad de funciones y profesionales.

La **inclusión** educativa será uno de los principios fundamentales y punteros de una escuela para todos, entendiéndose como un proceso de búsqueda permanente de estrategias cada vez más adecuadas y eficaces, con las que identificar y minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje ordinarias, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

El proceso de inclusión educativa, instrumento para el desarrollo competencial del alumnado y de su calidad de vida, será responsabilidad del Gobierno de las diferentes comunidades autónomas. En consecuencia, las Consejerías con competencias en materia de educación, sanidad, y bienestar social de dichas comunidades deberán coordinar sus actuaciones para garantizar la detección, la atención temprana, la atención socioeducativa y la sanitaria en los centros docentes y en los hospitales y, en definitiva, la mejora de la respuesta a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Se asegurará la información, participación y asesoramiento a las familias en el proceso de identificación de las necesidades educativas de sus hijos e hijas, así como en las actuaciones de carácter preventivo, compensador o rehabilitador que pudiesen desarrollarse en el ámbito familiar.

La atención a la diversidad del alumnado deberá disponer de los medios necesarios para que todo estudiante alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos y competencias establecidas con carácter general para cada una de las etapas educativas.

Las Consejerías competentes en materia de educación de las diferentes comunidades autónomas son las responsables de garantizar la dotación de los medios y recursos necesarios para la prevención, detección y evaluación de las necesidades específicas de apoyo educativo, para proporcionar la respuesta a las mismas, así como para el desarrollo de la orientación educativa dirigida a la atención integral de todo alumnado.

## 3. CONCEPTOS BÁSICOS

La confusión terminológica que nos envuelve al abordar un tema, es casi una realidad cotidiana. En todos los ámbitos tenemos una tendencia acusada a encasillar las cosas y/o las personas, y en educación todavía más. Por ello, consideramos apropiado dedicar este punto para aclarar la terminología en uso en atención a la diversidad (Blasco y Pérez, 2010). Con esta finalidad, dedicamos el presente apartado a clarificar conceptos que consideramos básicos en la temática de la atención a la diversidad, unos más concretos relacionados directamente con el alumnado y otros, más generales, vinculados a la institución escolar.

### 3.1. Relativos al alumnado

#### Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Sin embargo, los cambios que se dan en algunos artículos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), parecen asomar un intento hacia la "mejora del aprendizaje y rendimiento", al menos en cuanto a redacción se refiere. El articulado que atiende al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo muestra entre la LOE y la LOMCE, los siguientes cambios fundamentales:

- Incluir dentro del listado del alumnado que precisa de atención educativa diferente a la ordinaria, a estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (Título II, Capítulo I art.71.2).

- Añadir, dentro de las obligaciones que las Administraciones educativas tienen en cuanto ha dicho alumnado tras su identificación y valoración de necesidades, la adopción de programas adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

A continuación trataremos de clarificar algunos aspectos destacados de estos colectivos de alumnado:

#### a) Alumnado con necesidades educativas especiales

Partimos de la premisa que todos los alumnos presentan necesidades educativas pero no todos presentan necesidades educativas especiales.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad física, intelectual o sensorial, trastornos graves de la conducta o generalizados del desarrollo.

El término de *alumnos con necesidades educativas especiales* aparece por primera vez en el Informe Warnock publicado en el Reino Unido en 1978. En él se establece que las necesidades educativas especiales forman parte de un *continuum*. Los extremos de este *continuum* permiten clarificar que algunos alumnos presentan necesidades educativas especiales en cuanto que éstas son significativamente diferentes de las del resto de alumnos.

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, y necesita, para compensar dichas dificultades, de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico y/o material complementarias y/o diferentes de las que habitualmente provee la escuela.

Las necesidades educativas de los alumnos se contemplan formando un *continuum* que va desde las más ordinarias y generales a las más específicas, de las transitorias o temporales a las permanentes. Los extremos de este *continuum* permiten delimitar que determinados alumnos planteen necesidades educativas especiales, en cuanto que éstas son significativamente diferentes de las del resto de alumnos.

El término necesidades educativas especiales es un término normalizador y no discriminatorio ya que presupone dotar a la escuela de los recursos educativos que precise para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter (López y Solá, 2003).

No todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, ni tienen el mismo origen, ni requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios extraordinarios similares. Por una parte, cabe distinguir las necesidades educativas que se manifiestan de forma temporal o transitoria, de aquéllas que tienen carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolaridad y de la vida. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas fundamentalmente con el contexto familiar, social o cultural, con la historia educativa y escolar del alumno, con condiciones personales derivadas bien de discapacidad física, intelectual o sensorial, trastornos graves de la conducta o generalizados del desarrollo.

#### b) Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje es aquel que muestra alteraciones en la adquisición y uso de competencias relacionadas con la lectura, la comunicación, la escritura o el razonamiento y las habilidades matemáticas. Estas alteraciones repercuten en el aprendizaje, y no son atribuibles a ningún tipo de discapacidad, trastorno grave de la conducta o generalizado del desarrollo.

Se trata de un grupo heterogéneo de alumnado que requiere una respuesta educativa adecuada a sus necesidades específicas por presentar un retraso en el desarrollo madurativo o alteraciones en los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura o el cálculo.

#### c) Alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

Se trata de un trastorno de carácter neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad y que en muchas ocasiones está asociado con

otros trastornos comórbidos. Que el TDAH se presenta frecuentemente asociado con otros trastornos comórbidos quiere decir que en muchas ocasiones no se presenta solo sino que aparece junto a otros trastornos. Entre las comorbilidades más frecuentes destacan el trastorno negativista desafiante, el trastorno de conducta, el trastorno de ansiedad, los tics, los trastornos de aprendizaje, etc.

Las investigaciones más recientes apoyan la conceptualización del TDAH como una condición crónica y permanente que muestra los primeros síntomas en la infancia y que se manifiesta de distinta forma a lo largo de las etapas de la vida. Su sintomatología cambia con el curso del desarrollo. En general, hay una mayor expresión de conductas hiperactivas e impulsivas durante los años de la infancia, y una mayor presencia de los síntomas de inatención y desorganización conductual en la adolescencia y en la edad adulta.

La perspectiva actual del TDAH queda reflejada en tres sistemas diagnósticos vigentes: el manual diagnóstico DSM-IV-TR elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000), el DSM-5 y la Clasificación Internacional de Trastornos Mentales de la Organización Mundial de la Salud en su 10<sup>a</sup> edición (ICD-10, WHO, 1992).

El DSM-IV-TR lo incluye en el apartado de trastorno de inicio en la infancia y la adolescencia, concretamente en el grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el trastorno de conducta y el trastorno negativista desafiante.

El DSM-5 clasifica el TDAH en el apartado de trastornos del desarrollo neurológico junto a otros como es el caso de las discapacidades intelectuales, los trastornos de la comunicación, el trastorno del espectro autista, el trastorno específico de aprendizaje, los trastornos motores, los trastornos de tics y otros trastornos del desarrollo neurológico.

Para la ICD-10 este síndrome, denominado trastorno de la actividad y la atención, está incluido dentro del grupo de trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo en la infancia y la adolescencia, en el subgrupo de trastornos hiperactivos, que contempla cuatro entidades diagnosticadas diferenciadas: el trastorno de la actividad y de la atención, el trastorno hiperactivo disocial, otros trastornos hiperactivos y el

trastorno hiperactivo sin especificar. Aunque sin haber llegado a un acuerdo total, los sistemas clasificatorios descritos coinciden tanto en los síntomas nucleares del trastorno como en la persistencia de los mismos a través del tiempo y en los diferentes contextos.

#### *d) Alumnado con altas capacidades intelectuales*

El alumnado que presenta altas capacidades intelectuales es considerado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación (que sería un caso especial del primero) y que reclama la atención también sobre los talentosos, los niños precoces, y por qué no, todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias de los alumnos bien dotados. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros conceptos y por la legislación educativa anterior.

El alumnado con altas capacidades intelectuales es un alumnado que, por sus especiales características, presenta determinadas necesidades educativas y precisa un soporte educativo para que su inclusión en la escuela sea exitosa. Así lo reconoce la LOE que en el artículo 76 dispone que "corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades".

Se trata de un grupo amplio y heterogéneo de alumnos que presenta una inteligencia general superior a la media, altos niveles de creatividad, buen potencial de aprendizaje, buen o mal rendimiento académico y generalmente con una clara motivación hacia el aprendizaje y/o sus intereses.

Además, pueden poner de manifiesto su creatividad en la expresión del pensamiento, en la facilidad para aplicar conocimientos, en la originalidad, en la imaginación y su fantasía en la utilización de materiales comunes, y en la capacidad de aprendizaje autodirigido.

La atención integral a este alumnado se debe iniciar desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

#### e) Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo

El alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que requiera una atención diferente a la ordinaria, recibirá la atención educativa de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 78.

Las Administraciones educativas son las encargadas de garantizar que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, a sus conocimientos así como a su edad e historia académica, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

En estos casos, las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo que presente este alumnado. Dicha adaptación garantizará su acceso, permanencia y progresión en el sistema escolar.

#### f) Alumnado con necesidades de compensación educativa

El alumnado con necesidades de compensación educativa es aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por encontrarse en situación de desventaja derivada de circunstancias sociales, personales, culturales, étnicas, económicas, geográficas, o de salud. Estas circunstancias pueden deberse a incorporación tardía al sistema educativo; escolarización irregular; pertenencia a minorías étnicas y/o culturales; condiciones personales o de historia escolar; residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas; dependencia de instituciones de protección social del menor; internamiento en hospital u hospitalización domiciliaria.

En ningún caso se considerará que un alumno presenta necesidades de compensación educativa si únicamente

acumula retraso escolar, manifiesta dificultades de adaptación o convivencia, o problemas de conducta en el ámbito escolar, no estando asociados tales factores a las situaciones descritas en el párrafo anterior.

Entre el alumnado con necesidades de compensación educativa se encuentra:

##### f.1.) El alumnado con especiales condiciones personales o de historia escolar

El alumnado que, debido a sus especiales condiciones personales, socio-familiares, o a su historia escolar, tenga una necesidad específica de apoyo educativo para evolucionar en su proceso de aprendizaje y en la adquisición de las competencias clave y los objetivos generales de la etapa correspondiente, se considera alumnado con necesidades de compensación educativa.

##### f.2.) El alumnado objeto de atención hospitalaria

El alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo derivada de una situación de hospitalización, que le impida la regular asistencia al centro educativo en el que esté escolarizado, será considerado como alumnado con necesidades de compensación educativa.

##### f.3.) El alumnado objeto de atención domiciliaria

Igualmente, el alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo derivada de una situación de convalecencia en el propio domicilio que le impida la regular asistencia al centro educativo en el que está escolarizado, será considerado también como alumnado con necesidades de compensación educativa.

### ■ 3.2. Relativos a la institución escolar

#### a) Escuela para todos

El modelo de escuela para todos rompe con el modelo instructivo y transmisor y con la escuela tradicional, donde el estudiante excepcional o diferente no encuentra unas condiciones mínimas para su progreso. Es un modelo de escuela inclusiva, abierta a la diversidad, donde se intenta que todos los alumnos encuentren respuesta a sus necesidades educativas bien sean especiales o no (Blasco y Pérez, 2010).

Supone cambiar estructuras, modificar actitudes, abrirse a la comunidad, cambiar el estilo de trabajo de algunos docentes al tener que reconocer que cada alumno es diferente, que cada alumno tiene unas necesidades específicas y que progresar de acuerdo a sus posibilidades y a su situación personal.

En el ámbito educativo, la escuela para todos deberá adaptarse a la persona, reconociendo sus potencialidades y necesidades específicas. Desde este planteamiento, se velará por el respeto a las necesidades del alumnado, a sus intereses y aspiraciones, a lograr un desarrollo pleno e integral que posibilite el máximo grado de autonomía e independencia personal, de participación social y de bienestar. Ello implica que las respuestas educativas que se proporcionen a tales necesidades sean de calidad.

### *b) Comprensividad y diversidad*

En el contexto educativo actual, una escuela comprensiva es sinónimo de una escuela para todos. La escuela comprensiva se puede considerar como una unidad de acogida a todos los escolares sin distinción de ningún tipo (raza, sexo, religión, procedencia, nivel cultural, limitaciones físicas o psíquicas, etc.). En ella se pretende que se garantice el derecho a la educación que tienen todos los individuos de una sociedad (Blasco y Pérez, 2010).

Como correlato a esta comprensividad se presenta la diversidad, es decir, si en nuestros centros escolares han de recibir una educación adecuada todos los individuos sin excepción, es imperativo arbitrar los mecanismos metodológicos, estratégicos y organizativos necesarios que permitan atender a todos y cada uno de los sujetos de acuerdo con sus características personales y sus ritmos de evolución y aprendizaje, o lo que es lo mismo, de acuerdo con su diversidad.

Lo dicho anteriormente supone que se proclama el derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias y conocimientos previos, estilo de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades específicas y ritmo de trabajo, y además, permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras propias de una sociedad plural.

Por tanto, comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos y diferentes sino comple-

mentarios. La educación que se pretenda integradora debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas, situaciones y necesidades que se dan en la realidad educativa. Esta perspectiva será fecunda en la medida en que contribuya a compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades (Álvarez y Soler, 1997; Gairín, 2001).

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Esta atención puede ser proporcionada, para la mayoría de ellos, mediante las actuaciones pedagógicas habituales en los centros escolares y en las aulas. Sin embargo, en ocasiones, las necesidades educativas de algunos alumnos requieren, para ser satisfechas adecuadamente, la adopción de actuaciones, tanto de carácter pedagógico, curricular y organizativo, como otras relativas a la utilización de recursos específicos, que son distintas a las habituales (Blasco, 2006a:21).

En referencia a los alumnos, el concepto de diversidad pone el énfasis en que las necesidades educativas de éstos son diferentes; resulta obvio que no todos los alumnos plantean las mismas necesidades ni requieren el mismo tipo de ayuda pedagógica. Las necesidades educativas se contemplan formando un continuum que va desde las más ordinarias y generales a las más específicas, de las temporales a las permanentes como ya hemos comentado anteriormente.

### *c) Equidad*

De acuerdo con López Melero (2011), el concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001). Pero las personas con hándicaps no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (Nussbaum, 2006) e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Young (2000) una "exclusión interna", originándose zonas de discriminación lo que supone estar juntos en la misma clase pero separados por el currículo.

#### d) Integración e inclusión

Con frecuencia la inclusión ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los alumnos etiquetados como alumnos de integración.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Tiene que ver con todos los alumnos y no sólo con los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios. Tiene que ver con la capacidad de construir una escuela que responda a la diversidad del alumnado.

Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los alumnos integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los estudiantes y propiciar así que tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La condición más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos los alumnos las oportunidades

educativas y las ayudas (curriculares, personales, técnicas y materiales) necesarias para su progreso personal y académico.

Según Ainscow (2001) y Porter (2000), algunos factores considerados clave para construir una escuela inclusiva son los siguientes:

- Partir de la experiencia y de los conocimientos propios, de los éxitos y también de las dificultades.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades y la heterogeneidad presente en las aulas como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.

En definitiva, el paradigma de la escuela inclusiva se perfila como el camino hacia el cual deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad para todos los alumnos independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. En el documento 1.2, se incluyen algunos indicadores que facilitan la educación inclusiva.

#### e) Multiculturalidad e interculturalidad

La multiculturalidad, más allá de expresar la yuxtaposición de culturas sin que necesariamente tengan ningún vínculo en común, a menudo presupone la existencia de una cultura autóctona y de otra u otras añadidas sobre las cuales se pueden aplicar políticas integradoras.

Por el contrario, la interculturalidad implica una posición igualitaria entre todas las culturas y la adopción de un enfoque conceptual menos unidireccional y más activo.

La educación multicultural tiene una dimensión fundamentalmente estática; sólo plantea la intervención educa-

tiva cuando hay alumnos de diferentes etnias; plantea una visión atomizada, no globalizadora; se centra en las diferencias; promueve un enfoque más descriptivo que valorativo. Sin embargo, la educación intercultural proporciona una visión esencialmente dinámica; parte de un enfoque globalizador; se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas; pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes; contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador (Santos, 2009).

El apoyo a la diversidad y a la interculturalidad en los centros educativos se ha ido desplazando progresivamente. Inicialmente la preocupación consistía en dotar a los centros de una estructura adecuada, incidiendo en la clarificación de los objetivos (reformulando el Proyecto Educativo, introduciendo cambios en el Proyecto Curricular, en el Reglamento de Régimen Interior, etc.) y en la sensibilización del personal. La situación actual comparte, desde nuestro punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la atención a la puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento y de mejora.

intrínsecamente activa desde su nacimiento y a lo largo de su desarrollo. La actividad que realiza una persona en interacción con el medio es justamente lo que le permite desarrollarse, sentir y conocerse a sí misma y a la realidad que le rodea.

La respuesta educativa a la diversidad requiere una adecuación del sistema educativo a las características, necesidades y capacidades de los alumnos, siguiendo el principio de normalización de la enseñanza.

Del mismo modo, la actual propuesta curricular promueve una enseñanza adaptativa, asumida por el constructivismo, que permita compensar las dificultades de los alumnos adaptando la enseñanza al nivel de competencias que éstos presentan.

La construcción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza constituye uno de los rasgos característicos del actual sistema educativo. Así, la intervención educativa se concibe desde el constructivismo como un proceso interactivo en el que el alumno construye, con la mediación del profesor, el conocimiento cuando trata de aprender significativamente cualquier contenido. En este contexto, se considera importante la consecución del aprendizaje significativo como aprendizaje que se establece a través de la relación entre conceptos integrados y nuevos. Asimismo, es necesario priorizar los aprendizajes funcionales y los aprendizajes para la vida.

## ■ 4. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

La atención a la diversidad siempre debe estar presente en el currículo escolar de cualquier etapa educativa. Por ello, debe estar presente también en los distintos niveles de concreción curricular y en el planteamiento metodológico y curricular que el profesorado lleve a cabo.

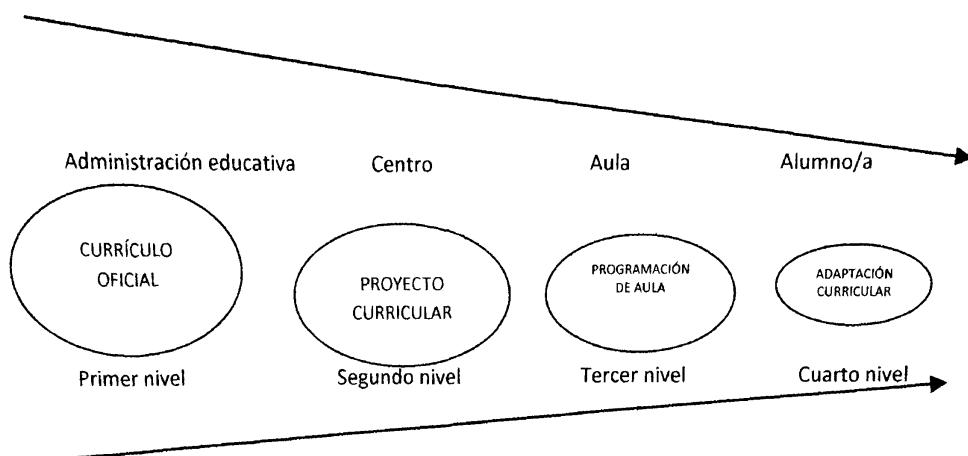
### ■ 4.1. Supuestos reguladores en el tratamiento de la diversidad

La concepción que se adopte acerca de la diversidad puede variar dependiendo de la perspectiva desde la que se analice. La concepción constructivista, desde una perspectiva interaccionista, sostiene que la persona es

### ■ 4.2. Niveles de concreción curricular

Los cuatro niveles clásicos de concreción curricular (Currículo Oficial / Proyecto Curricular / Programación Curricular / Adaptación Curricular recogidos en la normativa tradicional de currículo, tienen una dimensión personalizadora y de individualización (ver Figura 1).

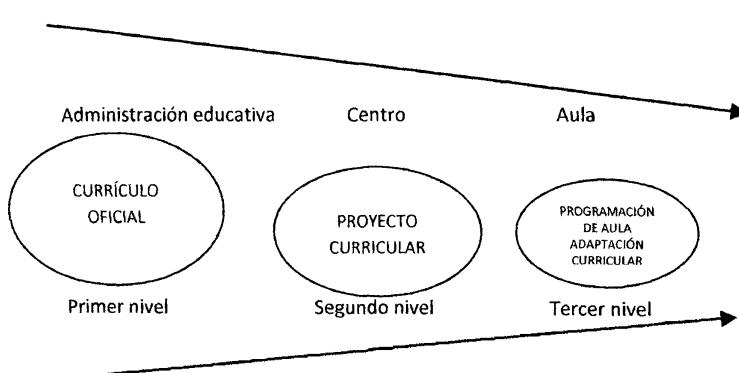
Figura 1. Niveles tradicionales de concreción curricular.



En el marco de una escuela inclusiva, estos cuatro niveles tradicionales han dejado paso a solo tres (Curriculum Oficial / Proyecto Curricular / Programación

Curricular incluyendo las adaptaciones curriculares propiamente dichas en este tercer nivel de concreción curricular (ver Figura 2).

Figura 2. Niveles de concreción curricular en la escuela inclusiva.



El objetivo de los diferentes niveles de concreción curricular es que actúen como grados de adaptación mediante los cuales las decisiones de la administración, comunes para todos los alumnos, vayan completándose y ajustándose a las necesidades específicas de cada realidad educativa. Cuando una Administración educativa establece el currículo, toma como referente un alumno medio y un centro tipo que muchas veces se aleja de la realidad. Cuando a partir de estas enseñanzas mínimas cada gobierno autonómico especifica nuevas intenciones, lo hace a partir de una población de referencia cuyos rasgos definitorios permiten identificar necesidades concretas a las que la institución escolar debe responder. Esta especie de retrato robot a partir del cual se analizan los contenidos curriculares, se concreta

todavía más cuando un equipo docente de un centro determinado reflexiona sobre las demandas y particularidades de su entorno sociocultural y de su alumnado, ajustando el currículo oficial a estas exigencias. La definición de estos rasgos se concreta aún más cuando un profesor o profesora los analiza en un grupo determinado de alumnos y, finalmente, las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo a partir de la programación de aula constituyen el máximo nivel de adecuación al responder a la individualidad de cada alumno (Blasco, 2006a).

En toda la legislación y ordenación del sistema educativo se observa una secuencia descendente que consiste en concretar y adaptar cada vez más los contenidos y los principios educativos a la realidad inmediata. Este

proceso comienza con los niveles de concreción curricular (nivel estatal, nivel autonómico, nivel de centro) y continua con las adaptaciones que el profesorado hace para su alumnado concreto (nivel de aula, nivel individual) que podrían también ser considerados como los últimos escalones de la concreción curricular. Por último, este principio rector queda patente en la aplicación progresiva y gradual de las medidas de atención a la diversidad, de modo que se toman en primer lugar aquellas de tipo preventivo y general aplicadas a la gran mayoría del alumnado y, según éstas fracasan o se muestran insuficientes, se van aplicando medidas concretas e individuales, llegando hasta la adaptación curricular como medida extraordinaria o incluso, en los casos más severos, a la escolarización en centros de educación especial. Esto es lo que se ha venido a llamar el continuo de la atención a la diversidad. Y es que “*la atención a la diversidad adopta la forma de estrategia de conjunto orientada a diversificar al máximo la acción educativa e institucional a fin de que todos los alumnos, sin excepción, progresen hasta donde sea posible*”. (Coll y Miras, 2001, 352).

#### **Primer nivel de concreción curricular: Diseño Curricular Base**

El Diseño Curricular Base (DCB) tiene carácter normativo. Constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular y su elaboración es competencia de las Administraciones educativas, constituyendo la base legal en cada país. Estos mínimos deben llegar a los centros docentes como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el Diseño Curricular Base sea *abierto y flexible*, pero también que resulte *orientador* para los profesores, justificándose, así mismo, su carácter *prescriptivo*.

Es *abierto y flexible* porque posibilita una amplia gama de adaptaciones y concreciones; es *orientador* porque su contenido sirve de guía e instrumento para su actividad educativa; es *prescriptivo* porque determina los elementos de trabajo esenciales (objetivos, competencias y contenidos) que hay que alcanzar al término de cada etapa. Estos elementos van a constituir un factor básico de homologación del trabajo que se desarrolle en todos los centros docentes.

#### **Segundo nivel de concreción curricular: Proyecto Curricular**

El Proyecto curricular puede ser de centro y de etapa. El Proyecto curricular de centro (PCC) es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. Por ello, el claustro de profesores acuerda y aprueba estos proyectos curriculares para las etapas educativas que se imparten en el centro, como proyectos curriculares de etapa.

#### **Tercer nivel de concreción curricular: Programación de aula**

Una vez establecido el Proyecto curricular de etapa, y en el marco de los acuerdos y decisiones tomadas por el conjunto de profesores de etapa, se llega al tercer nivel de concreción constituido por las Programaciones de aula que suponen la concreción de la programación didáctica a un grupo-clase.

Los acuerdos que se tomen en el centro, relativos a los objetivos de cada etapa, se desarrollarán posteriormente en estas programaciones de aula que los profesores diseñarán, de manera más o menos explícita, para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos.

Las *programaciones de aula* están constituidas por un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas, materias y módulos curriculares de cada etapa educativa. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada etapa, y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

Se entiende por *unidad didáctica* aquella unidad de trabajo articulada y completa, que contiene la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, de todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Por eso, en ella habrá que considerar desde los objetivos a conseguir en un espacio de tiempo concreto, hasta las actividades de evaluación que pretendemos realizar. La programación debe estructurarse en el marco del Proyecto educativo de centro y del Proyecto curricular de etapa, con los que

debe estar estrechamente relacionada y que deben marcar las pautas para su elaboración.

#### Cuarto nivel de concreción curricular: Adaptaciones Curriculares

La adaptación curricular consiste en el conjunto de modificaciones que realizamos en la programación de aula (objetivos, contenidos, competencias, metodología, evaluación), a fin de adaptarla a las características y peculiaridades de determinados sujetos. Estos ajustes individuales realizados para un alumno en concreto se hacen a partir de la programación de aula configurada tras la elaboración del Proyecto curricular de centro y de etapa. Por lo tanto, las adaptaciones curriculares son las estrategias de planificación y actuación docente que incorporan las modificaciones precisas en el currículo para que el alumno alcance satisfactoriamente los objetivos educativos.

A pesar de que algunos teóricos de la educación hablan de la existencia de este cuarto nivel de concreción curricular, relativo a las adaptaciones curriculares, entendemos en el contexto de la escuela inclusiva, que estas adaptaciones y cualquier actividad de la práctica educativa vinculada a la atención a la diversidad debe considerarse siempre integrada en la programación de aula si partimos del concepto de escuela comprensiva e inclusiva. Separar la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de la programación destinada a la totalidad de la clase supondría negar conceptos como la comprensividad de las diferencias, conceptos que forman parte esencial de la base del proceso educativo tal y como es entendido en la actualidad (ver Figura 2).

### ■ 4.3. Planteamiento curricular

El planteamiento curricular en nuestro sistema educativo aspira a asumir de forma integradora la diversidad, ofreciendo núcleos de contenidos comunes y mínimos (comprensividad), con los que trata de evitar o retrasar al máximo la homogeneización o segregación de los alumnos.

El actual enfoque curricular se fundamenta en una concepción globalizada del aprendizaje. En este contexto educativo se cambia del modelo de déficit al de necesidad educativa sea especial o no.

La vía general y más relevante de la atención a la diversidad se deriva del propio carácter abierto y flexible del currículo, que ha de permitir, mediante los distintos niveles de concreción previstos, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-clase y de cada alumno concreto.

Con la finalidad de facilitar la comprensión terminológica, a continuación facilitamos las definiciones que la normativa educativa vigente establece:

- **Curriculo.** Regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.
- **Objetivos.** Referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin. Deben definirse de forma clara, deben ser concretos y medibles, formulados de manera que tengan un resultado alcanzable.
- **Competencias.** Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Rychen y Salganik (2003) definen la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, por tanto, se conceptualiza una competencia como un "saber hacer".

Las competencias clave del sistema educativo español se enumeran y describen en la Orden ECD/65/2015 y son las siguientes: comunicación lingüística CCL; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología CMCT; competencia digital CD; aprender a aprender CPAA; competencias sociales y cívicas CSC; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor SIE; conciencia y expresiones culturales CEC.

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

- **Contenidos.** Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro

de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

• **Estándares de aprendizaje evaluable**s. Son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluable, y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

En nuestro sistema educacional, los estándares de aprendizaje comprenden tres niveles de aprendizaje que permiten categorizar los aprendizajes de los estudiantes según el grado de cumplimiento de lo estipulado en el currículo. Estos son:

- **Nivel de aprendizaje adecuado**. Los estudiantes que alcanzan este nivel han logrado lo exigido en el currículo de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido las habilidades y conocimientos básicos estipulados en el currículo para el periodo evaluado.
- **Nivel de aprendizaje elemental**. Los estudiantes que alcanzan este nivel han logrado lo exigido en el currículo de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido de manera parcial las habilidades y conocimientos más elementales estipulados en el currículo para el periodo evaluado.
- **Nivel de aprendizaje insuficiente**. Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido las habilidades y conocimientos más elementales estipulados en el currículo para el periodo evaluado.

Los niveles de aprendizaje son inclusivos, esto quiere decir que un estudiante que alcanza el nivel de aprendizaje adecuado no sólo demuestra que cumple con los requisitos establecidos para dicho nivel, sino que además cumple con los requisitos correspondientes del nivel de aprendizaje elemental.

• **Criterios de evaluación**. Son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumno debe

lograr, tanto en conocimientos como en competencias. Responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura, módulo o área curricular.

• **Indicadores de logro**. Son síntomas, indicios, señales, rasgos o conjunto de rasgos, datos e información perceptible que, al ser contrastada con el logro esperado, proporciona evidencias significativas de los avances en pro de alcanzar el logro. Muestran el grado de adquisición/aprendizaje alcanzado en un determinado estándar de aprendizaje.

• **Metodología didáctica**. Es el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

## ■ 4.4. Planteamiento metodológico

En el plano metodológico el proceso de enseñanza-aprendizaje debe sustentarse en los principios educativos ya citados en este capítulo. Además tendrá muy presente la globalización de los aprendizajes así como los principios de aprendizaje activo, funcional y autónomo.

La *globalización de los aprendizajes* está íntimamente relacionada con una forma de organización de los contenidos que permita alcanzar un mismo objetivo por distintas vías. Supone unificar los aprendizajes y ayudar a los alumnos a encontrar relaciones entre ellos.

Para conseguir tal fin es preciso poner en marcha estrategias comunes tales como diseñar actividades que impliquen a varios profesores y que permitan trabajar contenidos desde diferentes áreas, materias o módulos curriculares.

*El aprendizaje activo, funcional y autónomo* supone dedicar tiempo y esfuerzo a la adquisición de los procesos y estrategias para aprender y voluntad del profesorado para dar participación al alumnado en la organización del trabajo.

Dada la importancia del uso de una u otra metodología didáctica con todo el alumnado pero, en especial, con el que presenta necesidades específicas de apoyo

educativo, expondremos a continuación algunas **estrategias metodológicas generales** a tener en cuenta:

- Organizar los contenidos en unidades o partes asequibles para los alumnos, y presentarlos con un orden lógico, de modo que puedan ser fácilmente incorporados por el alumnado.
- Acompañar y apoyar al alumnado en el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos.
- Adaptar el contenido al proceso de aprendizaje de cada alumno repitiéndolo de la misma o de diferente manera, con apoyos visuales, auditivos, táctiles; adaptando los tipos de letra y los soportes de la información a aquellos que mejor perciba el alumnado.
- Entender como válidas diferentes formas de evaluación que den cabida a modalidades de expresión o comunicación de lo aprendido, ya sean escritas, verbales, a través de esquemas, carteles, fotos, imágenes, etc.
- Generar materiales y actividades de apoyo, refuerzo y profundización con los que abarcar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Facilitar el apoyo técnico necesario para hacer más sencillo el trabajo del alumno y favorecer su éxito, como puede ser el uso de grabadoras, ordenadores, etc.
- Experimentar con los contenidos, en la medida que sea posible. Investigar y tratar de llegar a obtener la información que necesite para acceder a ellos.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.

Desde un plano más aplicado destacamos como **estrategias metodológicas específicas** las siguientes:

- *Proyectos de trabajo.* Consisten en la realización de actividades didácticas programadas en torno a temas nucleares de temporalización variable. Requieren un nivel de compromiso entre alumnado y profesorado y una organización distinta del trabajo, del tiempo y del espacio. Mediante esta estrategia, los alumnos participan activamente en la planificación del proyecto de trabajo guiados por el profesor.

En el proceso de realización de un proyecto de trabajo se aprende a buscar y tratar la información de forma individual y grupal y a utilizar distintas vías de conocimiento: observación, experimentación, manipulación, solución de problemas, etc.; también se produce un intercambio de la información a través de diversas realizaciones como por ejemplo monografías, carteles, mapas, y se realiza una valoración del trabajo a nivel individual y grupal.

• *Talleres.* En el plano metodológico, los talleres favorecen el desarrollo de una metodología activa, la observación y la manipulación como fuente de conocimiento, el desarrollo de la creatividad, la vinculación entre teoría y práctica, la potenciación de la globalización, la interdisciplinariedad y los aprendizajes funcionales.

Como señala Rué (2002) es capital explicitar la finalidad del taller así como los aspectos que pretendemos trabajar (metodológicos, curriculares, de socialización, de integración, entre otros).

- *Grupos flexibles.* Una de las innovaciones que más ha proliferado en los centros tal vez haya sido la de romper la estructura del grupo-clase tradicional en grupos más pequeños con el fin de responder a las necesidades de cada persona. La flexibilidad en los agrupamientos del alumnado facilita la atención a la diversidad siempre que se tengan claros los objetivos y se configuren respecto a los criterios adecuados a lo que se pretende alcanzar.

Estudios como los realizados por Oliver (2002) cuestionan y ponen en duda los agrupamientos según niveles de competencia y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Más bien se aboga por una composición heterogénea de los grupos que fomente la cooperación y complementación de las aportaciones de unos y otros.

Aplicar configuraciones flexibles supone que elementos, aspectos, lugares que intervienen en el proceso educativo se adapten a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y diferentes ritmos de maduración y aprendizaje de los alumnos.

## ■ 5. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La atención a la diversidad en el sistema educativo tiene como referente los principios educativos generales ya citados en este capítulo. Sin embargo, para su aplicación en la práctica docente deberá tener en cuenta lo siguiente:

- La atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas específicas de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que la necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

- Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la LOMCE.
- Se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental y se recogerá la forma de atención a la misma en el Proyecto educativo de centro.
- Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
- Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Dichas adaptaciones garantizarán el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el citado sistema.
- Se contribuirá, por parte de las Administraciones educativas, a favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado.
- Las condiciones de realización de las pruebas establecidas en la LOMCE se adaptarán para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

En función de la etapa, ciclo, grado, curso o nivel de enseñanza en el que se escolarice este alumnado, a los criterios anteriores se añaden los específicos de cada una de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

Se debe atender a la diversidad del alumnado en todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil a la Educación Superior. Sin embargo, nos centraremos en resaltar los rasgos más característicos de la atención a la diversidad en las etapas del sistema educativo español no universitario: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Blasco y Pérez, 2017).

Con la finalidad de facilitar la situación y ubicación de cada una de estas etapas en el organigrama del sistema educativo, presentamos el documento 1.1.

## ■ 5.1. La atención a la diversidad en Educación Infantil

La Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia que atiende a los niños desde el naci-

miento hasta los seis años de edad con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

La intervención educativa en Educación Infantil deberá contemplar como principio la atención a la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

Las Administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas. Asimismo facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.

Los centros adoptarán las medidas oportunas y atenderán a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales.

## ■ 5.2. La atención a la diversidad en Educación Primaria

La etapa educativa de Educación Primaria, que con la Educación Secundaria Obligatoria constituye la enseñanza básica, es especialmente importante, ya que en ella se inicia la escolaridad obligatoria y se sientan las bases de todo el aprendizaje posterior.

Es una etapa que comprende seis cursos académicos, que transcurren ordinariamente entre los seis y los doce años de edad y desde la entrada en vigor de la LOMCE no presenta estructura cíclica.

En esta etapa se prestará especial atención a la realización de diagnósticos precoces, a la atención personalizada de los alumnos y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

La acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Por ello, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del

alumnado, en la atención individualizada, en la preventión de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades, para proporcionar al alumnado una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, así como adquirir las habilidades culturales básicas de la expresión y la comprensión oral, la lectura, la escritura y el cálculo, las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

La intervención educativa en esta etapa debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y debe adaptarse a sus ritmos de trabajo. Debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez junto a una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.

Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, podrán ser tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo. En esta etapa educativa se tendrá muy en cuenta al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo y que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por presentar trastorno por déficit de atención e hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Los equipos docentes diseñarán y aplicarán las medidas organizativas y curriculares para atender la diversidad del alumnado. La comisión de coordinación pedagógica elaborará la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Además, coordinarán los planes de refuerzo y apoyo dirigidos al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Los tutores atenderán las dificultades de aprendizaje del alumnado y procederán a la adecuación personal del currículo.

### ■ 5.3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la formación básica iniciada en la Educación Primaria con ella, forma parte de la enseñanza básica. Consta de cuatro cursos académicos que se siguen ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad. Se ordenan en dos ciclos: el primer ciclo comprende los cursos de primero, segundo y tercero, y el segundo ciclo se cierra en cuarto curso.

Esta etapa educativa se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa están orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias clave y de los objetivos de la etapa y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa están orientadas a responder a las necesidades concretas del alumnado y a la consecución de los objetivos de la etapa.

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Además, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Es competencia de las Administraciones educativas regular las diferentes medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado. Entre estas medidas se contemplan los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdobles de grupo, la oferta de materias específicas, las medidas de refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares y de acceso, y otros programas de tratamiento grupal o personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Blasco, 2006a).

#### Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)

Con la entrada en vigor de la LOMCE se activan los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

que se desarrollan en segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Están constituidos por un número limitado de alumnos que oscila entre 12 y 15 aproximadamente.

En ellos se utiliza una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad que los alumnos que cursen estos programas puedan cursar cuarto curso por la vía ordinaria con medidas de refuerzo y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Abordaremos este programa en capítulos posteriores de esta obra.

## ■ 5.4. La atención a la diversidad en Bachillerato

El Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria Postobligatoria y, por lo tanto, tiene carácter voluntario. Consta de dos cursos académicos que se siguen ordinariamente entre los dieciséis y los dieciocho años de edad y se organiza en diferentes modalidades.

Al igual que en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato se fomentará la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

En la organización de los estudios de Bachillerato también se prestará especial atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Las Administraciones educativas, también establecerán las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales.

La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar, tomando como referencia los términos determinados en la normativa vigente.

Entre las medidas extraordinarias de atención educativa en Bachillerato cabe destacar las siguientes:

*a) Adaptaciones curriculares y de acceso al currículo*

En Bachillerato, los alumnos con necesidades educativas especiales debidamente dictaminadas, dispondrán de las adaptaciones curriculares (ACI) y de acceso al currículo que les posibiliten o faciliten su proceso educativo.

Estas adaptaciones se realizarán cuando no sean suficientes las medidas de apoyo y de refuerzo educativo establecidas con carácter general. En cualquier caso no podrán afectar a los elementos prescriptivos del currículo.

Las adaptaciones curriculares (ACI) necesarias sólo podrán afectar a la metodología didáctica, a las actividades y a la priorización y temporalización en la consecución de objetivos, así como a los elementos curriculares de acceso.

Cuando las necesidades educativas del alumnado se deriven de condiciones personales de discapacidad motora, sensorial o psíquica, que le impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo, el centro que escolarice a este alumnado podrá proponer una adaptación de acceso al currículo. Esta adaptación consiste en la dotación extraordinaria de recursos humanos, técnicos y/o materiales.

En estos casos, el orientador educativo procederá a realizar la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno. Previa consulta a los padres o tutores legales, o al propio alumno si es mayor de edad, emitirá el informe psicopedagógico, fundamentado en la evaluación psicopedagógica previa, en el que indicará la propuesta específica de actuación.

*b) Exención de calificación de determinadas asignaturas en Bachillerato*

Podrán ser declarados exentos de calificación en determinadas asignaturas del currículo de Bachillerato los alumnos con problemas graves de audición, visión, motricidad u otros para los que no sea posible realizar una adaptación curricular (ACI), sin afectar al nivel básico de los contenidos exigidos y a los elementos prescriptivos del currículo.

Entre la documentación que acompañará a la solicitud que se presente para solicitar la exención de

calificación a la Administración educativa, deberá figurar necesariamente un informe psicopedagógico emitido por el orientador educativo del centro, así como cuantos otros informes actualizados de todo tipo (médico, social, etc.) disponga el estudiante y proceda aportar.

El alumno que haya cursado Bachillerato con adaptaciones curriculares o de acceso, o con exención en alguna de las materias y haya obtenido finalmente una calificación positiva, será propuesto para el título de Bachiller.

A efectos de la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, la nota media del alumno que haya cursado los estudios de Bachillerato con exenciones de calificación, será la media aritmética de las materias calificadas.

El centro donde esté escolarizado el alumno con necesidades educativas especiales permanentes comunicará, con la necesaria antelación y a la universidad a la que esté adscrito el centro docente, el número y las características de los alumnos con necesidades educativas especiales susceptibles de necesitar adaptaciones en la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad. En esta situación el orientador educativo también emitirá un informe psicopedagógico en el que indicará, debidamente documentados, los recursos humanos y/o materiales que precise el estudiante para realizar dicha prueba.

Abordaremos estas medidas de manera más detallada en capítulos posteriores de este libro.

## ■ 5.5. La atención a la diversidad en Formación Profesional

La Formación Profesional en el sistema educativo comprende los ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, con una organización modular, de duración variable, en la que se integran los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

Las enseñanzas de Formación Profesional contribuirán al desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida. Fomentarán la igualdad efectiva de oportunidades para todos prestando una atención adecuada, en condiciones de accesibilidad universal y con los recursos de apoyo necesarios, en cada caso, a las personas con discapacidad.

Estas enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para que se garantice su acceso, permanencia y progresión en ellas.

Los centros de Formación Profesional aplicarán los currículos establecidos por la Administración educativa correspondiente, de acuerdo con las características y expectativas del alumnado, con especial atención a las necesidades de aquellas personas que presenten una discapacidad.

Todos los ciclos formativos incluirán la formación necesaria para conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reincorporación laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad.

La oferta de las enseñanzas de Formación Profesional podrá flexibilizarse, permitiendo a las personas la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades, entre ellas, aquellas actividades derivadas de la situación de discapacidad, respondiendo así a las necesidades e intereses personales del alumnado.

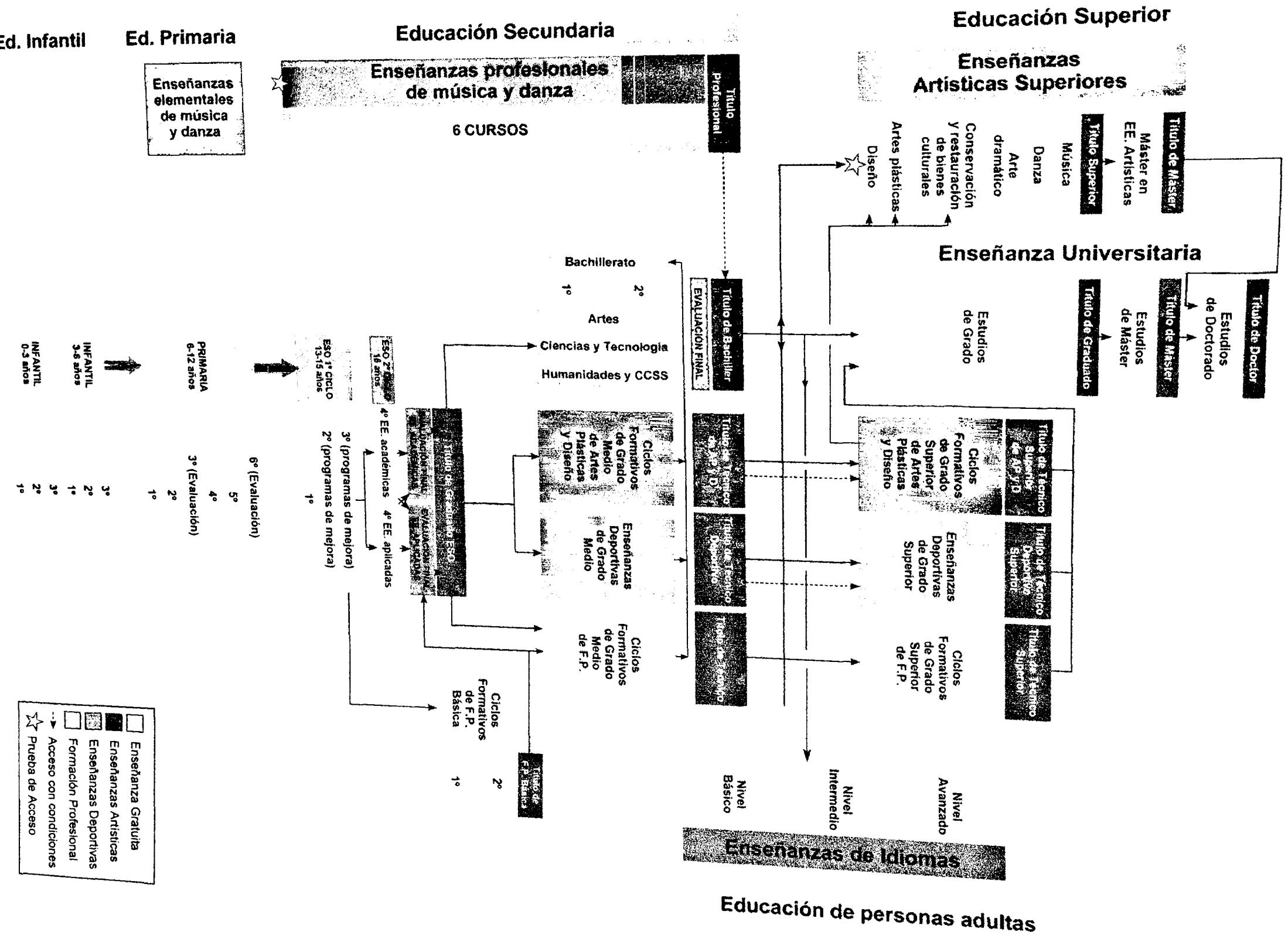
Respecto a la Formación Profesional Básica, se establecerán medidas metodológicas de atención a la diversidad adecuadas a las características del alumnado, con especial atención en lo relativo a la adquisición de las competencias lingüísticas, con el objetivo de que los estudiantes puedan adquirir los resultados de aprendizaje establecidos en el título profesional.

# DOCUMENTOS

■ Documento II. Organigrama del sistema educativo español.

## Organigrama del Sistema Educativo Español

### SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.



## Documento 1.2. Indicadores que facilitan la educación inclusiva.

Escala de valoración: 1 (nunca) 2 (a veces) 3 (frecuentemente) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

CATEGORÍAS	CRITERIOS DE CALIDAD Y EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1. Contexto y cultura del centro	1. El centro está abierto al entorno: familias, instituciones, cultura, empresas, para acoger a todos.					
	2. El centro crea y dispone de espacios y aulas compartidas para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales (n.e.e.).					
	3. Cuida a los alumnos con n.e.e. para que participen lo máximo posible en la vida del centro.					
	4. Crea lazos de convivencia, tolerancia, no violencia, respeto y paz entre toda la comunidad escolar.					
2. Relaciones con las familias	1. Acoge, forma, acompaña a las familias con problemas de integración social y escolar.					
	2. Potencia la participación de las familias en el Proyecto Educativo de Centro, en la organización y vida escolar.					
	3. Fomenta encuentros, relaciones y fiestas, que propicien la expresión de la pluralidad cultural.					
	4. Recoge sugerencias e información sobre el grado de satisfacción familiar y social del centro.					
3. Proyecto Educativo del Centro	1. Se rige por principios integradores, potenciadores y socializadores para todos y cada uno de los alumnos.					
	2. Presta atención especial a los alumnos con riesgo de fracaso y exclusión social y a las n.e.e. que presentan.					
	3. Recoge las expresiones multiculturales: religiosas, culturales, festivas, costumbres de todos los grupos.					
	4. Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia.					
4. Propuesta Curricular	1. Propuesta curricular común, diversificada y adaptada según las n.e.e. individuales de los alumnos.					
	2. Es flexible y abierta a las n.e.e. que los alumnos presenten y a los cambios que ocurran.					
	3. Realiza las adaptaciones curriculares individuales que corresponda a los alumnos que las precisen.					
	4. Diseña y programa en equipo interdisciplinar, asegurando las aportaciones de expertos.					
5. Trabajo en el aula	1. Cuida la relación personal, la ratio adecuada, la implicación, la motivación y el éxito de los alumnos.					
	2. Atiende e investiga los procesos continuos que mejor facilitan el cambio y los microcambios de los alumnos.					
	3. Emplea los métodos, recursos técnicos –TIC– y estrategias más adecuadas a las n.e.e. y formativas.					
	4. Busca el desarrollo de capacidades, enseña a pensar, para una auténtica inclusión e inserción social.					
6. Profesorado	1. Los profesores acogen, aprecian, conocen y tienen cálida relación con cada uno de sus alumnos.					
	2. Planifica y trabaja en equipo para adaptar los procesos al potencial, a los ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.					
	3. Se forma constantemente en los métodos que mejor responden a las n.e.e. del alumnado.					
	4. Es creativo e innovador, busca recursos y formas de implicar y motivar a sus alumnos.					

## ACTIVIDADES

### Actividad I.1. Discapacidad, incapacidad y deficiencia

"Una discapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una deficiencia. Una incapacidad para moverse es una deficiencia pero la incapacidad para salir de la cama debido a la falta de disponibilidad de ayuda apropiada es una discapacidad".

(Nussbaum, 2006, p.17)

A partir de la cita de Nussbaum (2006), define los términos discapacidad, incapacidad y deficiencia.

### Actividad I.2. Informe Warnock

"El Informe Warnock (...) marcó un punto de inflexión en lo que a la forma de entender la educación especial se refiere. A partir de los años 80, entre los profesionales se empieza a comprender que la educación especial es educación en primer lugar y especial, en segundo lugar. Y como señala Norwich (1990), antes preocupaba más la complejidad de los trastornos, mientras que ahora se piensa más en términos de tipo de ayudas educativas que necesita el alumno".

(Madhumita y George, 2004, p.64)

El mencionado informe supuso un importante hito en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidad. A partir de su consulta, enumera los principios generales en los que se sustenta, los temas centrales que aborda y cómo define los términos de "diversidad" y "necesidades educativas especiales".

### Actividad I.3. Escuela integrada y escuela inclusiva

Mediante un cuadro de doble entrada, establece las similitudes y diferencias, y las fortalezas y debilidades que proceda indicar entre escuela integrada y escuela inclusiva.

### Actividad I.4. Atención a la diversidad en el marco educativo

Elabora un mapa conceptual en el que se reflejen los conceptos básicos vinculados con la atención a la diversidad en las diferentes etapas educativas.

### Actividad I.5. Sentido, fundamentación y problemática de la escuela inclusiva

Realiza una reflexión crítica sobre el sentido, la fundamentación y la problemática de la escuela inclusiva, desde el análisis de su propio contexto profesional.

Como ayuda a esa reflexión crítica proponemos, la contestación a estas tres preguntas:

1. ¿Cree posible iniciar un proyecto de escuela inclusiva en su centro, entendiendo como tal la construcción de un proyecto comunitario en el que cupiesen todos los alumnos?
2. ¿Hasta qué punto su centro está en línea con los principios de la educación inclusiva?
3. Si cree que es posible, ¿cuál sería en su opinión, los pasos que procedería dar?

## CASOS PRÁCTICOS

### Caso práctico I.I. (resuelto). Proyecto ROMA.

El presente caso práctico consiste en la elaboración de una ficha informativa sobre un proyecto relativo a Educación Inclusiva.

Título	Proyecto ROMA
Definición	Es el Proyecto ROMA un modelo de educación inclusiva, no sólo en la dimensión escolar sino también en la social. Pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano (López Melero, 2011).
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar los valores para llegar a ser personas democráticas.</li> <li>Fomentar la competencia cognitiva, lingüística y afectiva así como la autonomía personal, social y moral.</li> <li>Mejorar los contextos familiar, escolar y social, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.</li> </ul>
Origen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Surge de la inquietud e inconformismo de unos profesionales que querían dar respuesta real a las necesidades de su alumnado y que no encontraron la manera de hacerlo desde la escuela integradora.</li> <li>Nace como una iniciativa de un grupo humano formado por familias, mediadores y profesionales de diferentes niveles preocupados por el incumplimiento en la escuela pública de los principios de la cultura de la diversidad.</li> <li>En un principio era un proyecto de investigación entre España e Italia que se extendió a otros países y territorios.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>La defensa de la humanización, la democracia y la emancipación.</li> <li>Aportar ideas y pensamientos que ayuden a la construcción de una nueva cultura escolar. Actuar para transformar los contextos.</li> <li>Generar un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de valor y de derecho.</li> <li>Buscar el reconocimiento de la diversidad del alumnado como valor.</li> <li>Hacer del aula una comunidad de convivencia y de aprendizaje, incorporando las familias a la escuela y a las propias situaciones de aprendizaje.</li> <li>Lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales, y el desarrollo de estrategias para "aprender a aprender".</li> <li>/.../</li> </ul>
Características	<p>Frente a la escuela tradicional, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estar diseñado para cada alumno y centrado en él.</li> <li>Ser transmisora de contenidos contextualizados y significativos.</li> <li>Crear un clima cálido y acogedor en las aulas y en el centro.</li> <li>Generar procesos cooperativos y solidarios que surgen de los trabajos en equipo, de los grupos de clase, etc.</li> <li>Ser fuente de apoyos y recursos, desde una concepción psicopedagógica que atiende a cada alumno como diverso.</li> <li>Potenciar la confianza en la competencia cognitiva y cultural de todas las personas, el trabajo cooperativo y solidario, la calidad de las relaciones como calidad de vida, y el valor de las diferencias.</li> <li>/.../</li> </ul>

Título	Proyecto ROMA
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudarse unos a otros.</li> <li>• Conocer las características positivas del otro.</li> <li>• Desarrollar proyectos de investigación</li> <li>• /.../</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en grupo.</li> <li>• Dialéctica acción-reflexión.</li> <li>• Desarrollo de proyectos de investigación.</li> <li>• /.../</li> </ul>
Modelo organizativo	<p>El aula se convierte en un lugar de estimulación, estableciendo cuatro áreas de desarrollo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Zona de pensar</i>. Concebida para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos.</li> <li>• <i>Zona de comunicar</i>. Espacio en el que se expresan musical, artística, plástica, verbal, gestual o lógico-matemáticamente los alumnos.</li> <li>• <i>Zona de relaciones</i>. En ella se dan las manifestaciones afectivas y se pone en juego el mundo de los valores de cada uno. Se comparten aspectos emocionales y relaciones, y se consensuan y aplican las normas.</li> <li>• <i>Zona de movimiento</i>. En ella se desarrolla la autonomía física, personal, social y moral. Se pone en juego la autogestión o la autodirección.</li> </ul>
Agrupamientos	Los agrupamientos son flexibles ya que se trabaja la metodología basada en proyectos de investigación.
Impacto	<p>El impacto del proyecto fue claro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuyeron las disconducciones.</li> <li>• Los problemas de convivencia y la competitividad entre los alumnos desaparecieron.</li> <li>• Cada alumno participaba en la medida de sus posibilidades en una dinámica totalmente inclusiva en la que a nadie se le pidió nada que no fuera capaz de hacer.</li> <li>• La metodología y los contenidos procedimentales eran totalmente trasladables al análisis de cualquier situación o problema de la vida cotidiana, lo que dotó a los participantes de estrategias para el desarrollo de la autonomía y la madurez.</li> </ul>
Más información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• López Melero, M. (2003). <i>El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>• López Melero, M. (2004). <i>Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>• López Melero, M. (2010). Die kulturhistorische Sichtweise und meine Konzeption der inklusiven schule. En P. Lang. <i>Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie</i>. Frankfurt, 303-334.</li> <li>• /.../</li> </ul>

## Capítulo 2.

# La atención a la diversidad en el centro y en el aula

"Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebrarán como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas, de las escuelas, es lo diferente, no lo igual".

(Barth 1990, citado por Stainback, y Stainback, 2001:26).



### CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

Justificar con tres razones de peso la siguiente afirmación "las medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad sólo deben aplicarse a determinados estudiantes cuando, una vez aplicadas medidas generales y ordinarias, éstas hayan fracasado".

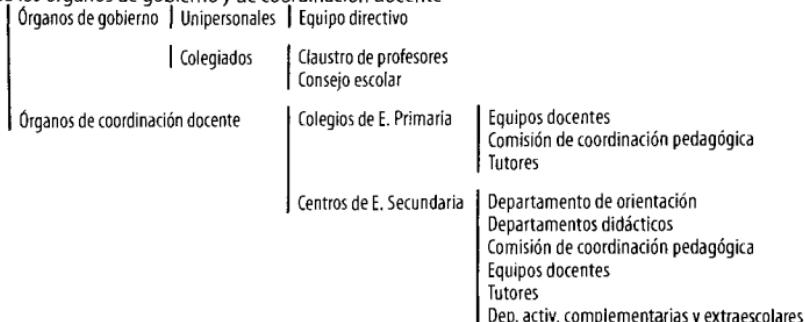
Extensión máxima, una página.

# ■ ESQUEMA

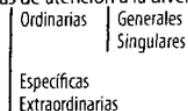
## 1. Introducción

## 2. Contextualización de la atención a la diversidad

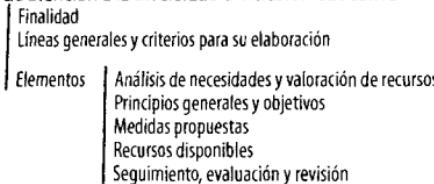
## 3. Papel de los órganos de gobierno y de coordinación docente



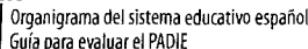
## 4. Medidas de atención a la diversidad



## 5. El plan de atención a la diversidad e inclusión educativa

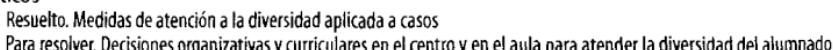


## Documentos



## Actividades

### Casos prácticos



## Bibliografía

## I. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes que se plantea todo sistema educativo es el de ofrecer una enseñanza capaz de dar respuesta a la diversidad de contextos y situaciones de aula y de centro propios del medio escolar.

La realidad sobre la que el sistema educativo pretende incidir es compleja y resulta por ello difícil elaborar un proyecto educativo capaz de satisfacer el amplio espectro de intereses, requerimientos y expectativas que se dan en ella.

En la medida en que las decisiones curriculares que se adopten, se encuentren alejadas de las realidades educativas concretas (los centros, las aulas, los alumnos como individuos singulares), el riesgo de desajuste entre la oferta educativa y las necesidades e intereses educativos de los usuarios, se acentúa. Las posibilidades de que esto no suceda son mayores en el caso contrario, cuando quienes pueden decidir, conocen bien las características de los grupos y de las personas que son objeto de esas decisiones.

Existe, pues, una relación evidente entre apertura y descentralización curricular de un lado, y facilidad de ajuste entre oferta y demanda educativa, de otro.

El actual sistema educativo se ha mostrado especialmente sensible ante el hecho de la diversidad y ha optado, consecuentemente, por un modelo de currículo abierto y flexible en el que se reservan importantes y amplias parcelas de decisión a los centros y a los profesionales de la enseñanza.

La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado. De este modo, las medidas, programas y acciones para atender las necesidades específicas de apoyo educativo que precisan determinados estudian-

tes deben ajustarse, entre otros, a los principios de normalización, de flexibilidad en la respuesta educativa, de prevención en las actuaciones desde las edades más tempranas y de atención personalizada.

En el ámbito de las respectivas comunidades autónomas, el desarrollo normativo que regula la ordenación y el currículo de las distintas etapas educativas, reconoce la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales en la intervención educativa. De esta manera, mediante la aplicación de diferentes medidas, programas y recursos en el centro y en el aula, se contribuirá a la eliminación de las barreras de aprendizaje, armonizando la respuesta a las necesidades educativas del alumnado, respecto a la consecución de los objetivos y competencias propias de cada una de las etapas educativas.

Desde esta perspectiva desarrollaremos el presente capítulo en el que pretendemos dar una visión generalista de la atención a la diversidad en el contexto educativo que enlaza con el capítulo anterior, ahondando en su contextualización en el centro y en el aula; incidiendo en el importante papel que juegan los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro en su puesta en marcha y tratamiento desde una perspectiva lo más normalizada posible y abordando los diferentes tipos de medidas y programas que pueden activarse, que darán pie a la elaboración del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa que todo centro debe diseñar, llevar a término, evaluar y revisar.

## ■ 2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El principio de atención a la diversidad debe ser entendido, asumido y compartido por la comunidad educativa en su totalidad. El papel que adopte cada centro respecto al tratamiento de la diversidad condicionará, en buena medida, el éxito o fracaso en la aplicación de las medidas y programas necesarios para atender la diversidad de su alumnado (Blasco, 2006).

La atención a la diversidad comprende el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias y el logro de los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Para ello, los centros adoptarán, formando parte de su proyecto educativo, las medidas, programas y recursos de atención a la diversidad, que les permitan una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades educativas y en el marco de una escuela inclusiva. Por ello, la atención a la diversidad en el escenario educativo deberá ser considerada desde una doble perspectiva: el centro y el aula.

En consecuencia, entendemos la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural o de salud; de altas capacidades; de compensación lingüística; de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de personalidad, de conducta o de desarrollo; o con graves retrasos o trastornos de comunicación y de lenguaje, entre otros.

Las medidas, programas y recursos para atender la diversidad del alumnado no pueden constituirse como "apartados separados" o "compartimentos estancos" del centro, cuya responsabilidad se vincula únicamente y exclusivamente al servicio, equipo o departamento de orientación de los centros educativos. Una de las claves de su éxito radica en su consideración como diferentes niveles de respuesta a las necesidades de un determinado número de alumnos, y ello supone que cada centro debe tener diseñado y organizado el proceso de atención a la diversidad en un documento pedagógico que es el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE) del que trataremos más adelante. Éste fundamentará y articulará cada una de las medidas, programas y recursos de atención a la diversidad activados en el centro partiendo siempre de los menos restrictivos y más

normalizados, y reservando los más restrictivos sólo para aquellos alumnos que realmente los necesiten.

La atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se basa en el reconocimiento de que la diversidad es un hecho inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, una realidad que está presente en los centros educativos.

Es en este marco general de atención normalizada a la diversidad del alumnado que cada centro ha de tener, en el que debe encuadrarse la respuesta educativa a las necesidades que determinados alumnos presentan.

La integración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no es una tarea exclusiva del tutor, ni del profesorado, ni del orientador educativo, ni de los apoyos específicos de los que pueda disponer el centro. La integración de estos alumnos requiere la implicación en el centro de toda la comunidad educativa en el marco de una escuela inclusiva.

En el contexto descrito en los párrafos anteriores, el centro educativo debe integrarse en la comunidad como un recurso más y, al mismo tiempo, debe conocer y aprovechar la red de profesionales como es el caso de educadores sociales, especialistas en salud, mediadores culturales, etc., así como las instituciones de todo tipo (asociaciones, entidades, centros de salud, etc.) que pueden redundar en una mejor actuación educativa y, en especial, en una atención integral a la diversidad del alumnado.

### ■ 3. PAPEL DE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACIÓN DOCENTE

No es nuestra intención al abordar este apartado, plasmar todas y cada una de las funciones de los órganos de gobierno y de coordinación docente de un centro educativo, sino incidir en aquellas funciones que cada uno tiene asignadas que pueden repercutir en la puesta en marcha y desarrollo del principio de atención a la diversidad en cualquier centro educativo.

## ■ 3.I. Órganos de Gobierno

### a) Órganos Unipersonales

Aunque el título de este subapartado hace referencia a los órganos unipersonales de gobierno del centro, tal y como establece la normativa legal vigente debería tratarse de cada uno de ellos por separado, el director, el vicedirector, el jefe de estudios, el secretario, etc. Sin embargo lo abordaremos desde la perspectiva de equipo de personas que lo componen incidiendo en la figura del jefe o jefa de estudios por el papel relevante que adopta respecto al tratamiento de la diversidad.

#### Equipo directivo

Quien primero debe estar sensibilizado, entender, asumir y favorecer el principio de atención a la diversidad en un centro es el equipo directivo en su conjunto y, en particular, el jefe o jefa de estudios, ya que algunas de sus competencias profesionales están estrechamente ligadas con este principio.

El trabajo del equipo, servicio o departamento de orientación en general y del orientador educativo en particular está condicionado, en buena parte, por las relaciones de entendimiento o no que haya con el equipo directivo y el respaldo que éste proporcione a las propuestas, líneas de trabajo y plan de intervención diseñados desde el propio equipo, servicio o departamento.

Nadie cuestiona el papel dinamizador que debe adoptar el equipo directivo como impulsor de propuestas y como facilitador de las condiciones necesarias para que se lleve a buen término los procesos de planificación organizativa y curricular que la atención a la diversidad requiere. Es necesario contar con su implicación para facilitar la comunicación respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo en la organización del centro espacios y tiempos adecuados para la coordinación como es el caso de asignar franjas horarias de coordinación entre el profesorado, la jefatura de estudios y el propio equipo, servicio o departamento de orientación, y para fomentar el desarrollo de una cultura de colaboración y trabajo en equipo.

El hecho de que los equipos directivos se renueven periódicamente en los centros y la experiencia de haber trabajado con diferentes equipos, unos muy sensibilizados ante este principio y otros menos, nos lleva a la conclusión que cuando un equipo directivo no entiende o no quiere entender el principio de atención a la diver-

sidad, lo primero que debemos hacer es trabajar con el propio equipo, sensibilizarlo y hacerle ver que es una pieza clave en el cariz que adopte el centro respecto al tratamiento de la diversidad.

El equipo directivo como tal equipo y, en particular, el jefe o jefa de estudios ha de ser especialmente sensible a las necesidades educativas del alumnado y debe ser receptivo ante las preocupaciones y propuestas del profesorado, de los padres y de los propios alumnos. Desempeña el equipo directivo un papel fundamental como órgano que debe velar por el cumplimiento y puesta en práctica de todas las medidas adoptadas en relación a la organización de los apoyos que precise el alumnado.

Si la dirección del centro se encuentra comprometida en la tarea de proporcionar una atención educativa que tenga en cuenta la diversidad del alumnado, muchas de las propuestas que se efectúen para flexibilizar la distribución de los tiempos, de los espacios, la disponibilidad de horarios para la coordinación de profesionales, etc., podrá hacerse efectivas.

La implicación del equipo directivo es decisiva a la hora de aplicar con garantías de éxito el principio de atención a la diversidad ya que intervendrá en la organización de los grupos, en la elaboración de los horarios, en la asignación de espacios, en la dotación de recursos materiales, en la reserva de tiempos destinados a coordinación, en la elección de tutores, etc., todos ellos elementos básicos para poder trabajar con garantías de éxito. La actitud que adopte el equipo directivo y su sensibilización ante el principio de atención a la diversidad del alumnado será clave.

Sin embargo, no cabe duda que es *el jefe o jefa de estudios* quien asume la mayoría de competencias relacionadas con el principio de atención a la diversidad del alumnado como es el caso de las siguientes:

- Coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias del profesorado y del alumnado en relación con el proyecto educativo del centro, de los proyectos curriculares y de la programación general anual.
- Confeccionar los horarios académicos del alumnado y del profesorado, de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro de profesores y el consejo escolar y con el horario general incluido en la programación general anual, así como velar por su estricto cumplimiento.

- Coordinar las actividades pedagógicas de los jefes de departamento.
- Coordinar la acción de los tutores, con la colaboración del departamento de orientación y de la comisión de tutoría y orientación del consejo escolar, y de acuerdo con el plan de orientación académica, psicopedagógica y profesional y con el plan de acción tutorial incluidos en los proyectos curriculares.
- Buscar el aprovechamiento óptimo de todos los recursos didácticos y de los espacios existentes en el centro.
- /.../.

El jefe o jefa de estudios, como responsable de la organización pedagógica del centro, debe ocuparse personalmente de facilitar al máximo la organización de centro, que haga viable la atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

#### *b) Órganos Colegiados*

##### *Claustro de profesores*

Algunas de las competencias del claustro de profesores relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado son las siguientes:

- Establecer los criterios para la asignación y coordinación de las tutorías y de las actividades de orientación del alumnado.
- Establecer los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del alumnado.
- Aportar al equipo directivo criterios pedagógicos sobre distribución horaria del profesorado y del alumnado en general, y utilización racional de los espacios comunes y de equipamiento didáctico en general.
- Analizar y evaluar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro, a través de los resultados de las evaluaciones y elevar su análisis al consejo escolar.
- /.../.

##### *Consejo escolar*

El trabajo de las comisiones de coordinación pedagógica y de tutoría y orientación, constituidas en el seno del consejo escolar, puede abordar el seguimiento de las medidas y programas de atención a la diversidad activados en el centro.

El hecho de que en el consejo escolar haya representación de todos los estamentos de la comunidad educa-

tiva lo constituye en un foro adecuado para informar de la presencia en el centro de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, si los hubiera, y de los recursos que utilizan. Su sensibilización ya es una forma de apoyo.

## **■ 3.2. Órganos de coordinación docente**

### *a) Departamento de orientación*

Es el departamento de orientación un departamento clave en la aplicación y desarrollo de las medidas de atención a la diversidad en cualquier centro de educación secundaria. En la estructura orgánica de los institutos de educación secundaria, el departamento de orientación se organiza bajo la dependencia técnica del orientador educativo (profesor de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa) y jerárquica del jefe de estudios y, a través de éste, del director del centro, en estrecha colaboración con el equipo directivo.

La composición del departamento de orientación en los centros de educación secundaria en los que haya escolarizados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, estará en función de las necesidades de estos alumnos y los recursos de apoyo que necesiten. Forman parte de este departamento el orientador educativo que a su vez es el jefe del departamento, los diferentes profesores de apoyo a la integración con que cuente el centro: maestro/a de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, profesorado de ámbito de programas de atención a la diversidad que tenga activados el centro y otros profesionales que fuera necesario incluir en función de las necesidades de los propios alumnos (fisioterapeuta, educador de educación especial, etc.). En los centros que imparten formación profesional, también forma parte de este departamento un profesor de formación y orientación laboral.

El departamento de orientación, es un recurso tanto para la orientación académica y profesional del alumnado en general, como para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en particular. Su trabajo tendrá una repercusión importante en la dinámica de funcionamiento del centro y en algunas de las decisiones que se adopten en el proyecto curricular.

La práctica totalidad de sus funciones está relacionada con el principio de atención a la diversidad del alumnado. Destacamos como más representativas de este campo las siguientes funciones:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica, y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como el plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Coordinar, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo concerniente a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como del plan de acción tutorial, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para el alumnado que corresponda, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Colaborar con el profesorado del centro en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que presente dichos problemas.
- Realizar la evaluación psicopedagógica previa de los alumnos propuestos para formar parte de cualquier medida específica o extraordinaria de atención a la diversidad y planificar estas enseñanzas, cuando corresponda, en colaboración con los departamentos didácticos que proceda.
- Asesorar en la elaboración del consejo orientador que se emite al finalizar cada curso de educación secundaria obligatoria.
- En los centros donde se imparte Formación Profesional Específica, coordinar la orientación laboral y profesional, y colaborar con las administraciones o instituciones competentes en esta materia.
- /.../.

Algunas de sus actividades para organizar la respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo son las siguientes:

#### Respecto al alumnado:

- Proponer el proceso a seguir para detectar las necesidades educativas del alumnado.
- Realizar la evaluación psicopedagógica y emitir el informe psicopedagógico cuando se requiera y en los casos de alumnado propuesto para aplicarle medidas específicas o extraordinarias de atención a la diversidad.
- Colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- Participar en la organización del seguimiento y revisión del desarrollo de las adaptaciones curriculares.
- /.../.

#### Respecto al profesorado:

- Informar sobre las repercusiones educativas que conlleven algunas discapacidades.
- Orientar en el desarrollo de programas, seguimiento y evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Informar sobre el uso y aplicación de ayudas técnicas: ordenadores adaptados, emisoras de frecuencia modulada, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (lenguaje de signos, sistemas BLIS, SPC, etc.).
- Vehiculizar la información sobre adquisición de recursos técnicos y petición de actividades de formación del profesorado para facilitar su utilización.
- Organizar en el departamento una base de recursos y documentación sobre la atención educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- /.../.

#### Respecto a las familias:

- Proponer actuaciones dirigidas a potenciar la participación de las familias de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el centro escolar.
- Organizar actividades informativas dirigidas a promover en los padres y madres actitudes favorables hacia la integración y la inclusión educativa.
- /.../.

### b) Departamentos didácticos

En los centros de educación secundaria, son competencias de los departamentos didácticos relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado las siguientes:

- Elaborar, antes del comienzo del curso académico, la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las áreas, materias o módulos curriculares integrados en cada departamento, bajo la coordinación y dirección del jefe de departamento, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la comisión de coordinación pedagógica.
- Colaborar con el departamento de orientación en la prevención y detección de dificultades y problemas de aprendizaje; programar y aplicar, en colaboración con dicho departamento, las adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen y determinar los contenidos curriculares básicos para la elaboración de programas específicos de atención a la diversidad.
- Proponer materias específicas dependientes de su departamento, que serán impartidas por el profesorado del mismo.
- /.../.

En la elaboración de las programaciones didácticas será responsabilidad de cada departamento didáctico:

- La evaluación de los conocimientos previos del alumnado.
- El diseño y desarrollo de una programación abierta para dar cabida a las necesidades educativas del alumnado.
- El diseño de actividades variadas y graduadas que permitan atender a la diversidad del alumnado.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente, y la introducción de las medidas correctoras necesarias.
- /.../.

### c) Comisión de coordinación pedagógica

La comisión de coordinación pedagógica juega un papel fundamental en el fomento y soporte de la integración educativa tanto en los colegios de educación primaria como en los centros de educación secundaria. Es la encargada de coordinar la elaboración del proyecto curricular de etapa que desarrolla y da coherencia a las

medidas ordinarias de atención a la diversidad e incluye también las medidas específicas y extraordinarias dirigidas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Algunas de las competencias de la comisión de coordinación pedagógica relacionadas con el principio de atención a la diversidad del alumnado son las siguientes:

- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares de etapa, oído el claustro.
- Coordinar la elaboración y responsabilizarse de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y de sus posibles modificaciones.
- Analizar e informar al claustro sobre la coherencia entre el proyecto educativo del centro, los proyectos curriculares de etapa y sus posibles modificaciones, la programación general anual y el conjunto de medidas y programas para atender la diversidad del alumnado que el centro establezca.
- Delimitar las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los departamentos, del plan de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, y del plan de acción tutorial, incluidos en el proyecto curricular de etapa.
- Coordinar el desarrollo de los proyectos curriculares de etapa en la práctica docente del centro.
- /.../.

El respaldo de la comisión de coordinación pedagógica como órgano de coordinación docente dentro de la estructura organizativa de un centro será un excelente foro de discusión y debate, canalizador de propuestas y pautas de trabajo dirigidas a los departamentos didácticos del centro.

### d) Equipos docentes

En los colegios de educación primaria y en los centros de educación secundaria, los equipos docentes compuestos por el conjunto de profesores y profesoras que imparten docencia a un grupo-clase, son un puntal destacado en la atención a la diversidad del alumnado ya que, en las medidas específicas y extraordinarias, son los encargados de proponer al alumnado que se ajuste al perfil de cada medida y de cumplimentar la competencia curricular del alumnado propuesto en las respectivas áreas, materias y módulos curriculares.

El profesorado juega un papel esencial en el apoyo al alumnado en general y, en particular, al que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, encargándose personalmente de elaborar las adaptaciones curriculares y de prestarle el refuerzo que necesite en su área, materia y módulo curricular puesto que es quien mejor conoce sus necesidades educativas más concretas. Si los recursos y la organización del centro lo permite, el apoyo específico del profesorado de las distintas áreas, materias o módulos curriculares simplifica enormemente el proceso de coordinación, seguimiento y evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

El profesorado de las distintas áreas, materias y módulos curriculares debe garantizar la eficacia de la coordinación con el profesorado de apoyo (maestro/a de la especialidad de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, etc.), al que habrá de considerar como un profesional de apoyo con el cual planificar los objetivos, contenidos, actividades, metodología, criterios y procedimientos de evaluación y coordinarse, de manera que éste actúe como un recurso humano, para alcanzar las metas educativas que, por sus propios medios, el profesorado de aula no puede lograr por si solo en el grupo-clase.

Una actuación coherente respecto a la atención a la diversidad en el centro requiere un compromiso evidente por parte de los equipos docentes ya que todos los grupos son diversos y plurales, una mayor reflexión sobre la propia práctica y una necesaria coordinación con otros compañeros, tanto del propio centro como de los centros de los cuales se recibe alumnado de nuevo ingreso y también con agentes de apoyo externos.

También queremos resaltar que la cooperación entre el profesorado y las familias es un elemento necesario para optimizar los procesos de aprendizaje. Es necesario el intercambio de información con las familias para lograr su implicación en el proceso educativo de sus hijos y establecer pautas de actuación que sean coherentes y complementarias a las marcadas en la escuela, así como lograr su participación en la dinámica escolar en su conjunto.

#### e) Tutores

La tutoría y la orientación del alumnado forman parte de la función docente tanto en el profesorado de educación infantil y primaria como en el de educación secundaria. La tutoría asegurará, de manera planificada y organizada, la atención a la diversidad del alumnado por

parte de todo el profesorado del grupo. En los centros educativos habrá un tutor por cada grupo de alumnos.

Especialmente importante es para la atención a las necesidades educativas de cualquier alumno, en general, la función tutorial personalizada en el tutor o tutora de cada grupo.

Especificamente, en la acción tutorial se basa buena parte del éxito respecto a la integración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, tanto por su trabajo directo con el alumnado de su grupo-clase, como por su trabajo con el resto de profesorado y profesionales de apoyo, a los que el tutor coordina y puede motivar.

Las tareas de un tutor en cuyo grupo haya alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo son, fundamentalmente, las mismas que comporta la práctica ordinaria de la acción tutorial, aunque prestando especial atención a las necesidades manifiestas de estos alumnos.

Sobre el tutor recae especialmente la responsabilidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando que el alumno reciba atención a sus necesidades educativas y coordinando la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias.

En el grupo, los compañeros y compañeras del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueden constituir elementos muy útiles de apoyo a través del fomento de actitudes de respeto, solidaridad, cooperación, y como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, colaborando en la ayuda directa en algunas actividades y en los refuerzos que necesiten.

Por su función de interlocutor del centro ante las familias, el tutor debe mantener abierto el intercambio de información con las mismas, posibilitando la coordinación de las diferentes intervenciones educativas.

Al desarrollar estas funciones, en los centros de educación secundaria el tutor estará en contacto estrecho con el departamento de orientación, del que recibirá el asesoramiento necesario. En los centros de educación primaria, establecerá contacto directo con el orientador educativo del equipo o servicio de orientación educativa que tenga asignado el centro.

La designación de los tutores de cada curso y etapa educativa corresponde al director, a propuesta del jefe

de estudios, preferentemente entre el profesorado que imparte docencia a todo el grupo, de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro para la asignación y la coordinación de las tutorías y de las actividades de orientación del alumnado.

El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Algunas funciones del profesor tutor son las siguientes:

- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación en los centros de educación secundaria o con el orientador educativo del equipo o servicio de orientación que atienda al centro de educación primaria.
  - Coordinar a los profesores de su grupo en todo lo referente al proceso de aprendizaje del alumnado.
  - Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo.
  - Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
  - Orientar y asesorar al alumnado en sus procesos de aprendizaje, y sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
  - Colaborar con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
  - Mediar ante el resto del profesorado y del equipo directivo en los problemas que se planteen respecto al alumnado de su grupo, en colaboración con el delegado y el subdelegado del grupo respectivo.
  - Informar a los padres, al profesorado y al alumnado del grupo al principio del curso de los objetivos, programas escolares y criterios de evaluación, así como, a lo largo del año, de todo aquello que les concierne en relación con las actividades docentes, con el programa o programas de educación bilingüe que aplique el centro, si procede, y con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo, y también sobre las evaluaciones realizadas.
  - Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres o tutores legales del alumnado.
  - Coordinar las actividades complementarias de los alumnos del grupo.
  - Recoger las aspiraciones, necesidades y consultas de los alumnos.
  - Informar a los alumnos a principio de curso de sus derechos y deberes.
  - /.../.

En el caso de los ciclos formativos de formación profesional específica, además de la coordinación del módulo de formación en centros de trabajo, asumirá las siguientes funciones:

- La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el responsable designado por el centro de trabajo.
  - La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo.
  - La atención periódica al alumnado en el instituto durante el periodo de realización de la formación en el centro de trabajo.
  - /.../.

f) Departamento de actividades complementarias y extraescolares

En los centros de educación secundaria, la atención a la diversidad del alumnado también se tendrá en cuenta en la elaboración de la programación anual de las actividades complementarias y extraescolares, y se intentará que en todas ellas se potencie la presencia e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

## 4. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por medidas se entienden aquellas actuaciones de índole tanto organizativo como curricular que se pueden llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para atender la diversidad del alumnado. Los criterios para seleccionar estas medidas van de la prevención a la actuación, de medidas de carácter más general hasta medidas de cariz más excepcionales. Este amplio espectro se dirige a dar respuesta a todas las necesidades educativas que se presenten con el fin último de favorecer la integración escolar y social del alumnado. Estas actuaciones no van ligadas de forma permanente a colectivos de alumnos concretos, ya que un alumno puede requerir a lo largo de su escolaridad la adopción de diferentes tipos de medidas.

En las etapas de escolaridad obligatoria (educación primaria y educación secundaria obligatoria) cabe destacar: los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en ámbitos, los programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, los programas de enriquecimiento curricular, entre otras.

En las etapas de escolaridad postobligatoria (bachillerato y formación profesional específica) también pueden activarse algunas medidas para atender la diversidad del alumnado como es el caso de las adaptaciones curriculares individuales o la exención de calificación en determinadas materias de bachillerato.

De la revisión efectuada en diferentes comunidades autónomas, observamos que existen diferentes clasificaciones respecto a las medidas de atención a la diversidad que pueden activarse en los centros educativos. En todas ellas se habla al menos de dos categorías, una menos restrictiva y más normalizada, y la otra más restrictiva y menos normalizada. Nosotros las clasificaremos en tres tipos: ordinarias, específicas y extraordinarias.

superación de dificultades mediante propuestas organizativas y curriculares que no suponen alterar los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

Se consideran medidas generales, entre otras, las adecuaciones de la programación didáctica como es el caso de la adecuación de objetivos (incluir, priorizar objetivos, variar su temporalización, etc.); la adecuación y selección de contenidos variando su temporalización; la organización de contenidos en ámbitos integradores; el uso de metodologías que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje como es el caso del aprendizaje cooperativo o la tutoría entre iguales; la selección y utilización de materiales curriculares diversos; los agrupamientos flexibles; el apoyo en grupos ordinarios; la oferta de materias específicas; los procedimientos diversificados de evaluación como es el caso de la adecuación de tiempos, criterios y procedimientos de evaluación; la unificación de criterios y procedimientos de recogida de información; el registro sistemático de la evolución del alumnado; el uso de diferentes tipos de pruebas en función de las características del alumnado; la tutoría y la orientación del alumnado; etc.

- *Singulares*: Son medidas ordinarias dirigidas a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades mediante modificaciones organizativas y curriculares, sin alterar ninguno de los elementos prescriptivos del currículo, y dirigidas a un sector del alumnado.

Se consideran singulares: las medidas de apoyo para alumnado con retraso curricular generalizado; las adaptaciones grupales en el currículo sin alterar elementos esenciales; las adaptaciones curriculares no significativas; los programas de recuperación para el alumnado que promociona con materias pendientes de cursos anteriores; el refuerzo en determinadas materias; etc.

## ■ 4.1. Medidas ordinarias

Son aquellas dirigidas a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades leves mediante la adecuación del currículo. Suponen adaptaciones de la metodología, de las estrategias organizativas, o de la temporalización del currículo, sin que ello suponga transformación o eliminación de elementos prescriptivos del currículo; esto es, ni de objetivos, ni de contenidos ni de criterios de evaluación, con el objeto de favorecer una respuesta individualizada a las diferentes necesidades del alumnado. Por ello van dirigidas a compensar dificultades leves sin alterar los elementos prescriptivos del currículo, con la finalidad de que la totalidad del alumnado alcance las capacidades establecidas en los objetivos generales de curso, etapa y nivel educativo en el que se encuentre.

Las medidas ordinarias pueden ser a su vez:

- *Generales*: Su finalidad consiste en la promoción del aprendizaje y del éxito escolar de todo el alumnado. Pretenden prevenir, compensar y facilitar la

## ■ 4.2. Medidas específicas

Consideraremos específicas aquellas medidas o programas que supongan la transformación significativa de uno o varios de los elementos prescriptivos del cu-

rrículo, así como aquellas medidas de acceso al currículo que requieran recursos personales, organizativos y/o materiales de carácter extraordinario. Estas medidas se determinarán como una respuesta individualizada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, previa evaluación psicopedagógica y emisión de informe psicopedagógico, cuando se hubieran mostrado insuficientes otras medidas ordinarias aplicadas con anterioridad, siendo su objetivo último facilitar el máximo desarrollo de las capacidades, competencias y logro de los objetivos generales de la etapa que cursen los alumnos a los que se les apliquen.

Dirigidas a dar respuesta a necesidades específicas del alumnado, suponen cambios en la modalidad organizativa, en la modificación de elementos prescriptivos del currículo y/o en la modificación de los elementos de acceso al currículo.

Entre estas medidas cabe destacar los programas específicos de aprendizaje para determinados grupos de alumnos; los programas de inmersión lingüística y/o sociocultural como es el caso de las aulas de acogida dirigidas a alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro; los programas de compensación educativa; los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento; las adaptaciones curriculares significativas; las adaptaciones de acceso al currículo; etc. Trataremos algunas de ellas en posteriores capítulos de esta obra.

educativas del alumnado así lo aconsejen; los programas de aula compartida o los programas de aula taller dirigidos a alumnado entre 14 y 16 años con desfase curricular muy significativo y elevada desmotivación hacia el sistema educativo; las aulas ocupacionales para el alumnado absentista, entre 15 y 16 años, que ha abandonado el centro educativo, en las que se trabaja en estrecha colaboración con los ayuntamientos; etc.

## ■ 5. EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

La diversidad, en el plano educativo, es la expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que procede de las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. La respuesta a la diversidad puede darse a través de medidas de diferente naturaleza y generalidad como hemos destacado en el apartado anterior.

El plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE) es un documento de carácter general que, teniendo como punto de partida el análisis de la situación y las necesidades de cada centro, contiene las medidas previstas para atender la diversidad de su alumnado, los recursos que se van a destinar para ello, su orientación educativa y el procedimiento de evaluación y revisión del mismo. Este documento se actualizará anualmente para incorporar nuevas medidas de atención a la diversidad o modificar las existentes. En él se incorporarán las propuestas de mejora contempladas en el plan de atención a la diversidad del curso anterior.

Este documento forma parte del proyecto educativo de centro y su puesta en marcha debe insertarse en los procesos de planificación, organización y desarrollo de la actividad educativa. Deberá elaborarse con una óptica inclusiva.

El PADIE debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones del currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a

### ■ 4.3. Medidas extraordinarias

Se consideran medidas extraordinarias aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades extraordinarias del alumnado mediante modificaciones esenciales del currículo ordinario. Pueden suponer cambios importantes en el ámbito organizativo así como en la modalidad de escolarización. Requerirán de evaluación psicopedagógica previa y emisión del correspondiente informe.

Algunas medidas extraordinarias son las siguientes: la flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa para los alumnos identificados como superdotados intelectualmente o con altas capacidades intelectuales; la escolarización combinada en centro ordinario y centro específico de educación especial, cuando las necesidades

las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas, materias o módulos curriculares intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

Corresponde a los centros y a los equipos docentes tomar conciencia relativa a la importancia y necesidad de disponer de un plan de atención a la diversidad e inclusión educativa que guíe la planificación anual de las medidas educativas de atención a la diversidad que se vayan a aplicar en el marco de la programación general anual, a partir del cual se proporcionen respuestas ajustadas a las necesidades de todo el alumnado y, en particular, a los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad.

En ocasiones, la diversidad en el ámbito educativo alude a colectivos que presentan unas peculiaridades especiales, que requieren un diagnóstico y una atención preferente por parte de profesionales especializados. No obstante, el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa responde a un concepto de diversidad que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada estudiante, contando con todos los recursos del centro tanto personales como materiales y organizativos.

Con su elaboración, revisión y actualización por parte del centro educativo se pretende consolidar la coordinación, reflexión conjunta, planificación y toma de decisiones compartida como elementos fundamentales en los que debe basarse la atención a la diversidad, entendida como la atención que proporciona todo el profesorado al conjunto del alumnado del centro, global e individualmente considerado, evitando la compartmentación y la atención educativa aislada.

Se trata, en definitiva, de utilizar el marco de autonomía y las posibilidades de organización de los centros como instrumentos básicos para una mejor atención a todo el alumnado y recoger todas las actuaciones en materia de atención a la diversidad en un documento único, dinámico y abierto que deberá ser conocido, acordado y aceptado por toda la comunidad educativa.

Se considera necesario plasmar las medidas de atención a la diversidad en torno a un plan elaborado en cada centro educativo que responda a las diferentes necesidades educativas que presente su alumnado.

Debe ser fruto del trabajo y de la reflexión conjunta y planificada de todo el centro y debe recoger, entre otros, los siguientes ámbitos: grupo-clase, pequeño grupo y alumnado considerado individualmente.

En este contexto, dada la estructura de cada centro y para atender la diversidad de su alumnado en las diferentes etapas educativas, se elabora un documento marco, el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa, ajustado al contexto socioeducativo de cada centro y que se actualizará curso a curso. Consta de las diferentes medidas de atención a la diversidad activadas para cada curso y en cada etapa educativa. Pretende dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado del centro considerado a nivel grupal y también individual.

### Finalidad

Las finalidades del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa se resumen en las siguientes:

- Servir de referencia criterial para que el centro pueda concretar anualmente el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades que presenta su alumnado.
- Ser el instrumento que facilite al centro, una vez valoradas las necesidades educativas de la diversidad del alumnado, planificar y organizar los apoyos, y priorizar los recursos personales de que dispone, para ajustarlos a las necesidades grupales y/o individuales del alumnado que precise de estas medidas.
- Guiar la concreción de criterios para priorizar la respuesta educativa a la diversidad dentro del aula mediante medidas de adaptación curricular y de flexibilización organizativa o, de forma complementaria, fuera del aula de manera preferentemente grupal, con la acción coordinada de los equipos, servicios o departamentos de orientación, de los tutores y del profesorado en general.
- Prever una planificación que permita introducir cambios ante nuevas necesidades que puedan surgir a lo largo de cada curso.
- Guiar la evaluación interna de la eficacia de la atención a la diversidad al finalizar cada curso escolar e identificar aquellos aspectos que se precise mejorar en el curso siguiente.

### Líneas generales y criterios para su elaboración

Como ya hemos afirmado anteriormente, el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa de un centro parte de una actuación global que implica a toda la comunidad educativa y muy especialmente al profesorado del mismo, que a su vez integra, coordina y rela-

ciona diversos recursos, programas, acciones y medidas. Permite superar, por tanto, la compartimentación y separación del profesorado por especialidades y entiende que es el profesorado del centro en su conjunto a quien le corresponde la responsabilidad de ofrecer la respuesta educativa más adecuada para cada estudiante.

Ha de ser elaborado mediante un proceso que permite la reflexión del conjunto del profesorado y la propuesta de medidas adecuadas para cada centro educativo en función de su análisis previo de necesidades detectadas.

El claustro de profesores establece los criterios generales y marca las directrices a la comisión de coordinación pedagógica para su elaboración y revisión. Este proceso debe ser tutelado e impulsado por el equipo directivo de cada centro con el asesoramiento y apoyo técnico del equipo, servicio o departamento de orientación.

En los centros de educación infantil y de educación primaria es la comisión de coordinación pedagógica quien se encarga de su elaboración. La presencia del orientador u orientadora educativa en la citada comisión cobra especial importancia por su competencia directa en el asesoramiento respecto a este tipo de actuaciones y por su conocimiento específico de las necesidades educativas del alumnado.

En los centros de educación secundaria, dada su complejidad, el proceso de elaboración puede ser coordinado por una comisión creada desde la comisión de coordinación pedagógica, de la cual formarán parte el jefe o jefa de estudios y la orientadora u orientador educativo.

Dicho plan contemplará, por tanto, en relación a las medidas de atención a la diversidad que así lo requieran:

- Los criterios para decidir su aplicación.
- El profesorado responsable de su desarrollo, que deberá ajustarse a un determinado perfil.
- Los criterios para la organización y la coordinación de los recursos humanos y materiales.
- Los procedimientos de información a las familias.
- Los criterios de evaluación en cuanto a la eficacia de la medida.
- Los criterios de incorporación y finalización del alumnado en cada medida.

Una vez elaborada por la comisión de coordinación pedagógica una propuesta de plan de atención a la diversidad

e inclusión educativa, previo debate con los equipos docentes de ciclo (en educación infantil), de curso (en educación primaria) y con los departamentos (en educación secundaria), y una vez analizadas las propuestas elaboradas por estos órganos, el director o directora del centro presentará al claustro la propuesta definitiva de plan de atención a la diversidad e inclusión educativa que formará parte de la programación general anual.

Una vez elaborado el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa, se incluirá:

- En el proyecto educativo de centro, los criterios básicos que lo orientan.
- En el proyecto curricular, los criterios y procedimientos para organizar la atención a la diversidad, referidos a los diferentes apartados del mencionado plan.
- En la programación general anual, las actuaciones concretas para atender a la diversidad del alumnado, destacando las que tengan carácter prioritario, previstas para cada curso escolar.
- En la memoria final de curso, la evaluación de las actuaciones concretas previstas en la programación general anual.

## Elementos

En este apartado expondremos, desde una panorámica general, los distintos elementos más relevantes que vertebran el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa de un centro educativo, conscientes de que puede haber alguna modificación en función de la comunidad autónoma de la que se trate o de las características singulares de algunos centros docentes.

### *a) Análisis de las necesidades del alumnado y valoración de los recursos del centro*

Contempla la información y reflexión sobre las características y posibilidades educativas del entorno en el que se sitúa el centro, el análisis del propio centro y del equipo docente, así como el análisis de la realidad social de las familias que integran la comunidad educativa y las necesidades más relevantes del alumnado. Es el punto de partida para la elaboración de los distintos proyectos que articularán la actuación educativa.

En esta fase de detección se realiza la determinación de las principales necesidades educativas que presenta el alumnado del centro.

### *b) Principios generales y objetivos que se persiguen*

En función del análisis y valoración de las necesidades detectadas, se deberá definir las prioridades del centro en relación con la atención a la diversidad de su alumnado y especificar, en función del análisis y valoración de las necesidades detectadas, los principios generales y los objetivos que se pretende conseguir que deben hacer referencia, al menos, a los ámbitos de desarrollo personal y social, desarrollo cognitivo y mejora de la convivencia.

### *c) Medidas que se proponen para atender a la diversidad del alumnado*

En este apartado se dispondrá las medidas y programas que se proponen para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se van a aplicar en el centro entendidas como todas aquellas actuaciones de carácter general, específico y, en su caso, individual puestas en marcha en el centro docente con la finalidad de garantizar una educación de calidad en el contexto de la mayor inclusión educativa posible.

Las medidas que se propongan podrán ser de carácter organizativo, curricular y de coordinación.

La revisión de la literatura científica y la organización que de ellas propongan las respectivas comunidades autónomas confirma que las medidas de atención a la diversidad pueden clasificarse atendiendo a diferentes criterios: organizativos, curriculares o de otro tipo.

Para facilitar su redacción en el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa puede utilizarse un modelo tipo para el desarrollo de cada medida que se aplique (ver documento 2.1).

### *d) Recursos disponibles*

Se procurará la optimización de todos los recursos disponibles del centro tanto personales como materiales y organizativos en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se activen en el centro, buscando la mayor inclusión de todo el alumnado en las medidas generales u ordinarias. En este apartado se incluirá, si procede, la posible participación de otras instituciones educativas y/o sociales del entorno.

### *e) Seguimiento, evaluación y revisión*

Deberá especificarse los momentos, instrumentos, procedimientos, así como los órganos personales y profesionales implicados en el seguimiento, evaluación y revisión del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa.

Su evaluación formará parte de la memoria anual de centro y, conforme al procedimiento planteado para su elaboración y actualización o revisión, deberá ser impulsada por la comisión de coordinación pedagógica y conocida por el claustro de profesores.

La evaluación constituye uno de los factores fundamentales de cualquier práctica educativa. Es la evaluación la que nos permite establecer los cambios y ajustes necesarios en este plan para poder abordar el desarrollo de la atención a la diversidad en nuestros centros con garantías de éxito. Para realizar esta evaluación es operativo utilizar algún tipo de guía como la que figura en el documento 2.2.

La comisión de coordinación pedagógica informará al claustro de profesores acerca del seguimiento efectuado sobre el desarrollo y aplicación del plan, realizando las oportunas propuestas de mejora en función de la información disponible y de los resultados obtenidos.

Una vez realizados los trabajos de seguimiento, corresponde al claustro de profesores realizar la evaluación interna de dicho plan teniendo en cuenta:

- El resultado del seguimiento que se haya realizado durante el curso.
- Las aportaciones y sugerencias de la inspección educativa si las hubiera.
- La valoración realizada por la comisión de coordinación pedagógica.
- Las propuestas de mejora formuladas por el resto de órganos de gobierno y de coordinación docente.

Corresponde a la comisión de coordinación pedagógica al inicio de cada curso escolar realizar la revisión del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro, las conclusiones del informe de evaluación realizado el año anterior y las propuestas de mejora formuladas que consten en la memoria del curso pasado.

## Documento 2.2. Guía para realizar la evaluación del PADIE.

### 1. Valoración de aspectos relacionados con el proceso de elaboración

- Organización del proceso: funcionamiento y coordinación de la comisión de elaboración, participación y colaboración de los distintos sectores implicados.
- Procedimiento e instrumentos para el análisis de la realidad del centro y de las necesidades del alumnado.
- Criterios para garantizar la adecuación entre las necesidades detectadas, los objetivos planteados y las medidas previstas.
- Criterios de selección del alumnado para las distintas medidas.
- ¿En qué grado ha servido el PADIE para hacer explícitas todas las medidas de atención a la diversidad del centro y para implicar al profesorado en su planificación y desarrollo?

### 2. Valoración de aspectos relacionados con su desarrollo

- Grado de consecución de los objetivos planteados.
- Organización de los recursos.
- Respecto a cada una de las medidas programadas: grado de aplicación, adecuación a las necesidades que se proponía atender, grado de consecución de los objetivos propuestos, grado de participación y de coordinación de los distintos agentes implicados, grado de satisfacción de los profesionales que han intervenido en su desarrollo, grado de satisfacción del alumnado atendido y de las familias, dificultades encontradas.

### 3. Valoración de resultados

- Respecto a los estudiantes: en el ámbito de desarrollo personal y social, en el ámbito de desarrollo cognitivo y en el ámbito de la convivencia.
- Respecto al centro: en el ámbito de la planificación conjunta y del trabajo en equipo, en la mejora de la convivencia, en la disminución del fracaso escolar, en la atención individualizada como factor de calidad educativa.

### 4. Propuestas de mejora

- En el proceso de elaboración.
- En su desarrollo.
- En el proceso de evaluación.

## ACTIVIDADES

### ■ Actividad 2.1. Mapa conceptual

A los conceptos básicos señalados en este capítulo, añade y define otros que ayuden a una mejor comprensión de las medidas y programas de atención a la diversidad expuestos.

### ■ Actividad 2.2. Glosario de términos

Teniendo como referente el contenido abordado en el presente capítulo, elabora un glosario de términos que amplíe y complete los tratados en el mismo.

### ■ Actividad 2.3. Medidas de atención a la diversidad

A partir del contenido de este capítulo, de su bibliografía y de la normativa legal correspondiente, elabora un cuadro de doble entrada en el que escribas en un eje las medidas y programas de atención a la diversidad y en el otro, una breve descripción de cada una, sus destinatarios y los agentes educativos implicados.

### ■ Actividad 2.4. Medidas de atención a la diversidad aplicadas a casos

Indica las medidas y/o programas de atención a la diversidad que aplicarías a los siguientes estudiantes escolarizados en un centro que imparte educación primaria y educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma en la que residas. Justifica brevemente la respuesta en cada caso:

- a) Estudiante de 13 años recién llegado de China sin conocimiento de la/s lengua/s vehicular/es del centro.
- b) Estudiante de 12 años que promociona de educación primaria a 1º de ESO con la materia de matemáticas suspendida en 6º curso de educación primaria.
- c) Estudiante de 3º de ESO que repitió 6º de educación primaria. No ha repetido ningún curso de ESO y en la evaluación extraordinaria del curso suspende seis materias.
- d) Estudiante de 4º curso de educación primaria que presenta dificultades puntuales en la materia de lengua castellana y literatura.

### ■ Actividad 2.5. Papel de la familia en la aplicación de medidas de atención a la diversidad

Es un hecho comprobado que parte del éxito en la aplicación de cualquier medida de atención a la diversidad en las etapas obligatorias de enseñanza depende del apoyo, implicación y seguimiento que realice la familia sobre su hijo/a. Argumenta tres razones importantes que lo justifiquen.

### ■ Actividad 2.6. Actividad de reflexión

Indica las actitudes y comportamientos que adoptarías en un centro educativo para abordar con calidad y equidad la diversidad del alumnado, en el contexto de un modelo de enseñanza comprensiva.

### ■ Actividad 2.7. Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa

A partir de la información facilitada en el presente capítulo, elabora un esquema de plan de atención a la diversidad e inclusión educativa adaptado al contexto de un centro educativo.

## CASOS PRÁCTICOS

### Caso práctico 2.I. (resuelto). Medidas de atención a la diversidad aplicadas a casos.

#### Contexto y planteamiento

Instituto de educación secundaria ubicado en las afueras de una ciudad de la Comunidad Valenciana. Es un centro con bastante densidad de población estudiantil que dispone de 16 unidades de educación secundaria obligatoria (4 de 1º, 4 de 2º, 4 de 3º y 4 de 4º) y 6 de bachillerato (tres de 1º y tres de 2º): dos grupos de la modalidad de Ciencias, dos de Humanidades y Ciencias Sociales y dos de Artes. En cada curso de ESO, el grupo A es de línea en valenciano y el resto de grupos (grupos B, C y D) son de incorporación progresiva.

Está ubicado en una zona deprimida del extrarradio de la ciudad, zona en la que se registra un considerable nivel de conflictividad. El nivel sociocultural de la población que reside en este barrio es medio bajo y el índice de desempleo acusado. La plantilla de profesorado es estable y el absentismo escolar del alumnado de ESO considerable. Cuenta con un departamento de orientación y dos aulas de pedagogía terapéutica.

El centro no tiene barreras arquitectónicas, tiene ascensor y dispone de un cuarto de baño adaptado ya que tiene escolarizados dos alumnos con discapacidad física que van en silla de ruedas en 2º de ESO C. También está escolarizada una alumna con un diagnóstico clínico de hipoacusia bilateral severa y escasos restos de audición en ambos oídos en 1º de ESO D. Es un edificio de dos alturas que consta de planta baja, primera y segunda planta. En él las aulas de clase se encuentran repartidas en las tres plantas así como los laboratorios, aulas de informática y taller de tecnología.

Además de la plantilla del centro, cuenta con un educador de educación especial, un fisioterapeuta a tiempo parcial y un maestro de audición y lenguaje también a tiempo parcial.

Al tratarse de un centro educativo grande, oferta todas las materias específicas y de libre configuración autonómica.

Medidas y Programas de atención a la diversidad que tiene activados el centro:

En ESO:

- *Medidas generales:* concreción curricular, refuerzo educativo dentro del horario lectivo en las materias instrumentales en 1º, 2º y 3º de ESO; desdoblados en inglés y tecnología en 1º, 2º y 3º lo que propicia trabajar con grupos flexibles; optionalidad y optatividad; orientación y tutoría.
- *Medidas específicas:* Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS/ACS), Adaptación de Acceso al currículo y Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) en 2º y 3º de ESO.
- *Otros programas:* Aula de Acogida al Sistema Educativo (Aula PASE); Programa de Compensación Educativa para atender las necesidades de compensación educativa debidas a incorporación tardía al sistema educativo, retraso en la escolarización y pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social y Programa de Acompañamiento Escolar (PAE).

En Bachillerato:

- Adaptación Curricular Individual (ACI) y Adaptación de Acceso al currículo.

Las evaluaciones de ESO y Bachillerato se han celebrado en las siguientes fechas:

- Evaluación inicial (evaluación cero): 18 de octubre.
- Primera evaluación: 12 de diciembre.
- Segunda evaluación: 29 de marzo.
- Evaluación final de junio: 22 de junio.
- Evaluación extraordinaria de ESO y 1º de Bachillerato: 13 de julio.
- Evaluación extraordinaria de 2º de Bachillerato: 20 de junio.

**Cuestión para resolver:**

- 1) Para el curso próximo, indicar la medida o medidas de atención a la diversidad que procede aplicar a cada colectivo de alumnado justificando brevemente la respuesta.

a) Medida o medidas de atención a la diversidad que procede aplicar a cada colectivo.

Colectivo / Indicar si promocionan o repiten curso	Medida(s) que procede aplicar <sup>2</sup>	Breve justificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Seis alumnos de 6º de Primaria de colegios adscritos al instituto promocionan a 1º de ESO con matemáticas suspendidas de 6º.</li> <li>Promocionan a 1º de ESO porque con una materia suspendida de Primaria se promociona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opcionalidad / Optatividad y plan específico de refuerzo educativo. Curricularán en 1º de ESO la materia de libre configuración autonómica de refuerzo instrumental de matemáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se guiará la optatividad desde el colegio de procedencia, al promocionar a 1º de ESO con la instrumental de matemáticas suspendida.</li> <li>Acudirán a refuerzo instrumental de matemáticas desde principio de curso al promocionar a 1º de ESO con matemáticas de 6º de Primaria suspendidas.</li> <li>Estrecha colaboración entre los profesores de matemáticas del grupo-clase y de refuerzo instrumental de matemáticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cinco alumnos repetidores de 6º de Primaria de colegios adscritos finalizan 6º con inglés suspendido de 5º y de 6º.</li> <li>Promocionan ya que con dos materias suspendidas de Primaria no instrumentales se promociona y han repetido 6º de Primaria..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptación Curricular Individual No Significativa (ACI) en inglés.</li> <li>Si la organización del centro lo permite, desdoble en inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dado que el desnivel curricular es de dos cursos, se le debe aplicar esta medida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tres alumnos de 6º de Primaria de colegios adscritos finalizan 6º con valenciano, castellano y ciencias sociales suspendido y no han repetido ningún curso.</li> <li>Repite 6º de Primaria ya que con dos materias instrumentales suspendidas y sin haber repetido curso hasta el momento, repetirán 6º curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso (repetición de curso).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se debe acompañar a esta medida de una propuesta curricular y organizativa adaptada a las características del alumnado que va a repetir curso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>5 alumnos de 1º de ESO que han cursado 1º una sola vez, han finalizado el curso con educación física, biología y geología y valores éticos suspendidos.</li> <li>La decisión de repetir curso o promocionar dependerá del equipo docente reunido en la sesión de evaluación final extraordinaria ya que con tres materias suspendidas no instrumentales decide el equipo docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si el equipo docente decide que repitan, la medida a aplicar será la de Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso (repetición de curso).</li> <li>Si el equipo docente decide que promocionen se aplicará desdoble en biología y geología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sería conveniente acompañar a esta medida de una propuesta curricular y organizativa en la que se pueda liberar al estudiante de cursar determinadas materias (aprobadas el curso anterior) y reforzar aquellas en las que realmente presente dificultades.</li> <li>Porque se trata de una materia no instrumental con parte aplicada en laboratorio de biología y geología.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>7 alumnos repetidores de 1º de ESO que finalizan el curso habiendo aprobado educación física, valores éticos y tecnología.</li> <li>Promocionan "automáticamente" a 2º ya que un mismo curso no se puede repetir más de una vez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si la organización del centro lo permite, desdoble en inglés, física y química y geografía e historia.</li> <li>No se le puede aplicar refuerzo instrumental ya que sólo se activa en 1º.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porque se trata de materias no instrumentales con parte aplicada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>4 alumnos repetidores de 6º de Primaria que finalizan el curso con castellano y valenciano suspendidos y han repetido 4º de Primaria.</li> <li>Promocionan a 1º de ESO porque han repetido 6º de Primaria y agotado la repetición ordinaria y extraordinaria (6º) a las que tienen derecho por ley.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opcionalidad y optatividad: Refuerzo instrumental de valenciano o de castellano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se debe priorizar el refuerzo instrumental en la lengua materna del estudiante y debe ser guiado este refuerzo por el tutor de 6º de Primaria que es quien conoce a los estudiantes.</li> </ul>

2 Se aplicarán a todos los alumnos las siguientes medidas ordinarias: concreción curricular, orientación y tutoría.

- b) Medidas de atención a la diversidad que se aplicarán a todos los alumnos de los grupos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

Medida	Breve descripción	¿Cuándo se aplica?	¿Quién la aplica?
Concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supone adaptar el currículo ordinario a las necesidades educativas del alumnado de un grupo y a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante todo el curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo docente en cada una de sus clases cuando imparte la asignatura de la que es especialista.</li> </ul>
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supone trabajar en la hora lectiva semanal de tutoría actividades propuestas en el plan de acción tutorial (PAT).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante todo el curso, en la sesión semanal de tutoría con el grupo-clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor-tutor con el apoyo técnico del departamento de orientación.</li> </ul>
Orientación educativa y profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supone trabajar conjuntamente tutores y profesorado sobre decisiones académicas o profesionales que debe tomar el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante todo el curso, preferentemente en el 2º trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El tutor y el profesorado del grupo con el apoyo, implicación y asesoramiento del departamento de orientación.</li> </ul>
Orientación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faceta de mayor especialización que las anteriores, corresponde ejercerla al orientador educativo del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante todo el curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preferentemente el orientador educativo. En ocasiones, con la colaboración de otros profesionales.</li> </ul>

## Caso práctico 2.2. (para resolver). Decisiones organizativas y curriculares en el centro y en el aula para atender la diversidad del alumnado.

### Contexto y planteamiento

Instituto de Educación Secundaria de ciudad ubicado en la Comunidad Valenciana, integrado por dieciséis unidades de Educación Secundaria Obligatoria (4 de 1º, 4 de 2º, 4 de 3º y 4 de 4º), y seis de Bachillerato (dos grupos de modalidad Ciencias, dos de Humanidades y Ciencias Sociales y dos de modalidad Artes). El centro no tiene barreras arquitectónicas, tiene ascensor y dispone de un cuarto de baño adaptado con grúa incorporada. Es un edificio de tres alturas: planta baja, primera y segunda planta. En él las aulas se encuentran repartidas en las tres plantas así como los laboratorios (de biología y geología, y de física y química). El aula de informática está ubicada en la primera planta y las aulas de dibujo y técnicas artísticas en la segunda.

El número aproximado de alumnos por aula es de 30 en la etapa de ESO y de 32 en bachillerato. Hasta el presente curso académico en este instituto no ha habido escolarizado ningún alumno con necesidades educativas especiales permanentes.

Nos encontramos en los primeros días del mes de marzo y se celebra en el instituto una reunión del equipo de transición a la que ha sido convocado el equipo de transición compuesto por los tutores de 6º de educación primaria, los jefes de estudios, los maestros de pedagogía terapéutica y los orientadores educativos de los colegios adscritos y los jefes de departamento de castellano, valenciano y matemáticas, la maestra de pedagogía terapéutica, la orientadora educativa, los tutores de 1º de ESO y el jefe de estudios del instituto.

En esta reunión se informa que para el curso próximo se escolarizarán en 1º de ESO en el mencionado instituto:

- 4 alumnos con necesidades educativas especiales transitorias: dos con nivel actual de competencia curricular de tercer curso de educación primaria en castellano, valenciano y matemáticas y dos con nivel de competencia curricular de segundo curso de educación primaria en matemáticas y castellano. Han repetido 6º de primaria.
  - 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes: presentan discapacidad motora, van en silla de ruedas y tienen reconocido un grado de minusvalía del 54 % y del 38 % respectivamente. No presentan retraso escolar ni asisten al aula de pedagogía terapéutica pero cursan los dos con adaptación curricular individual significativa (ACIS) la materia de Educación Física, sólo en su parte procedimental y están recibiendo ambos sesiones semanales de fisioterapia en el colegio. Cursan con adaptación curricular no significativa la materia de educación artística de 6º curso de primaria.
  - Previsiblemente bastantes alumnos (aproximadamente el 20 % del total de alumnado de nuevo ingreso) promocionarán con alguna materia instrumental no superada.
  - 12 alumnos están siendo atendidos en el aula de pedagogía terapéutica de su colegio ya que presentan dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales (dislexias y discalculias preferentemente así como niveles bajos en expresión y comprensión oral y escrita). Presentan un nivel de competencia curricular de 4º curso de educación primaria y actualmente cursan 6º.
- 2º) Indicar los recursos personales y materiales que se van a necesitar para el curso próximo y a qué alumnos del caso propuesto irán dirigidos para solicitarlos en tiempo y forma si es que no dispone de ellos el instituto.
- 3º) Enumerar las medidas de atención a la diversidad que se necesitará activar en el instituto para el curso próximo con cada colectivo de alumnos descrito, justificando debidamente el por qué de cada una y los responsables que se tendrán que implicar así como delimitar sus funciones y responsabilidades.
- 4º) Proponer la mejor organización del aula de pedagogía terapéutica desde el marco de la escuela inclusiva, de manera que se rentabilice al máximo su eficacia.

Ante esta situación, el orientador educativo del instituto se reúne con el jefe de estudios para aportarle propuestas efectivas relativas a la organización de los cuatro grupos de 1º de ESO para el curso próximo, curso en el que estarán escolarizados los colectivos de alumnos mencionados.

#### Cuestiones para resolver:

- 1º) Proponer la mejor ubicación del alumnado de nuevo ingreso descrito en este caso en los cuatro grupos de 1º de ESO para el curso próximo. Indicar los criterios pedagógicos que se va a seguir: criterios para situarlos en uno u otro grupo de 1º de ESO, perfil de los tutores de cada grupo y del profesorado en general, etc.

## Capítulo 3.

# Necesidades educativas y respuestas en el marco escolar

"Es tan injusto tratar igualmente a los desiguales, como tratar desigualmente a los iguales".

Aristóteles



## CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

"Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas".

John F. Kennedy

Formula al menos tres propuestas que supongan adaptar la frase anterior al contexto educativo.

Extensión máxima, una página.

# ■ ESQUEMA

## 1. Introducción

## 2. Discapacidad visual

Necesidades educativas	En la docencia y asistencia a clase En las pruebas de evaluación
Recursos específicos	Personales Técnicos y materiales

## 3. Discapacidad auditiva

Necesidades educativas	En la docencia y asistencia a clase En las pruebas de evaluación
Recursos específicos	Personales Técnicos y materiales

## 4. Discapacidad física

Necesidades educativas	En la docencia y asistencia a clase En las pruebas de evaluación
Recursos específicos	Personales Técnicos y materiales

## 5. Discapacidad intelectual

Necesidades educativas	En la docencia y asistencia a clase En las pruebas de evaluación
Recursos específicos	Personales Técnicos y materiales

## 6. TDAH

Necesidades educativas	En la docencia y asistencia a clase En las pruebas de evaluación
Recursos específicos	Personales Técnicos y materiales

## 7. El centro educativo

## 8. El contexto familiar y la colaboración familia-escuela

### Documentos

Recomendaciones generales en la atención al alumnado con necesidades educativas
Cómo ayudar al estudiante con déficit auditivo
Pautas de intervención a nivel de aula con alumnos que presentan TDAH

### Actividades

### Casos prácticos

Resuelto. Acogida del alumnado de 1º de ESO desde un marco inclusivo
Para resolver. Estrategias, previsión de recursos y propuesta de actuación en la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales permanentes

### Bibliografía

## I. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, los estudios relativos a las deficiencias que presentan determinadas personas se han centrado en el hándicap que presentaba la persona afectada, de cara a delimitar diversas categorías nosológicas donde encuadrarlas.

Las clasificaciones por enfermedades partían de una concepción determinista del desarrollo que hacía hincapié en la inmutabilidad del rasgo estudiado, por lo que la mejor manera de responder a las tipologías analizadas era dar a estos sujetos una educación diferencial en función de sus características (Marchesi y Martín, 1990).

Todo ello fue creando la idea de que la respuesta a las necesidades que estos alumnos presentaban debía darse en base a una determinada provisión de servicios específicos que giraron fundamentalmente en torno a los centros de educación especial.

Era ésta una concepción que partía sobre todo del hecho médico y que posibilitó, en el campo educativo, la existencia de un currículo distinto y paralelo. El niño era diagnosticado en base a criterios que partían de analizar lo que no podía hacer y, en función de dicho análisis, recibía una etiqueta que le orientaba hacia un tipo de educación diferente, en la mayoría de los casos, a la que recibían los otros niños de su misma edad. Como apunta acertadamente Giné (1986), el modelo médico enfatiza en la categorización de los sujetos y los problemas, creando una amplia taxonomía en base a criterios cuya relación con el problema es a menudo discutible. La etiqueta, acuñada en un principio para describir, se convierte en explicativa y en causa del comportamiento de la persona.

Este tipo de planteamientos se fue modificando lentamente a lo largo de las décadas de los años 60 y de los 70, en las que, por causas diferentes, se pasa a contemplar el problema desde otros puntos de vista.

En primer lugar, por los estudios cada vez más numerosos en el campo de la psicopedagogía, que han puesto un mayor énfasis en la importancia que tiene el ambiente en la generación de los déficits.

En segundo lugar, la aplicación del principio de normalización (Bank-Mikkelsen, 1975; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972) ha introducido la idea de que los servicios que se dan a las personas con discapacidad deben estar,

en la medida que se pueda, insertos en los servicios normalizados que aporta la sociedad en general.

En tercero, por la irrupción del concepto de necesidades educativas especiales (Warnock, 1981), que rompe con la visión unilateral de que el problema residía sólo en el niño. Esta concepción, importante desde la perspectiva psicopedagógica, tiene en consideración que el problema no sólo se encuentra en el niño que tiene que aprender, sino también, en el contexto en el que se le va a enseñar.

Tras el paso de los años se acuña el término *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Es un hecho comprobado que durante las tres últimas décadas, las personas con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de una discapacidad han ido sucesivamente ganando presencia en centros escolares de educación infantil, primaria y secundaria, y también en los estudios universitarios.

Obviamente, no toda discapacidad implica el mismo tipo de necesidad. Así, por ejemplo el estudiante con discapacidad visual cuenta como principal inconveniente con la abundancia de material impreso para acceder a la información. Quienes presentan una discapacidad auditiva suelen encontrar barreras en el acceso a la información oral. Los estudiantes con discapacidad motriz se encuentran con barreras relacionadas con la necesidad de desplazarse físicamente, entre otras. Los que presentan discapacidades originadas por enfermedades crónicas como es el caso de cardiopatías severas, procesos oncológicos, trastornos epilépticos, enfermedad de Crohn, etc. pueden pasar por diversos períodos de ausencia a clase, etc. (Red SAPDU, 2018).

En consecuencia, dado que no toda discapacidad implica el mismo tipo de necesidades, la planificación y provisión de apoyos ha de reunir un conjunto muy heterogéneo de medidas y acciones para poder hacer real el principio de igualdad de oportunidades. En muchos casos tendremos que incorporar productos de apoyo, habrá que considerar la posibilidad de contar con diferentes especialistas en el medio escolar, en otros habrá que aplicar diferentes medidas de atención a la diversidad, más o menos restrictivas, que siempre deben tener como referente la escuela inclusiva. De ellas nos ocuparemos en capítulos siguientes de esta obra.

Tal y como hemos descrito en el capítulo 1, se acota el término de alumnado con necesidades educativas especiales dentro de uno más amplio que es el de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Sin embargo, los cambios que se dan en algunos artículos de la LOMCE, parecen asomar un intento hacia la "mejora del aprendizaje y rendimiento", al menos en cuanto a redacción se refiere. El articulado que atiende al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo muestra entre la LOE y la LOMCE, los siguientes cambios fundamentales:

- Incluir dentro del listado del alumnado que precisa de atención educativa diferente a la ordinaria, a estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (Título II, Capítulo I art.71.2).
- Añadir, dentro de las obligaciones que las Administraciones educativas tienen en cuanto ha dicho alumnado tras su identificación y valoración de necesidades, la adopción de programas adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Como ya hemos explicado en el capítulo 1, las necesidades educativas de los alumnos se contemplan formando un *continuum* que va desde las más ordinarias y generales a las más específicas, de las transitorias o temporales a las permanentes. Los extremos de este *continuum* permiten delimitar que determinados alumnos planteen necesidades educativas especiales, en cuanto que éstas son significativamente diferentes de las del resto de alumnos.

El término necesidades educativas especiales es un término normalizador y no discriminatorio ya que pre-

supone dotar a la escuela de los recursos educativos que precise para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter (López y Solá, 2003).

No todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, ni tienen el mismo origen, ni requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios extraordinarios similares. Por una parte, cabe distinguir las necesidades educativas que se manifiestan de forma temporal o transitoria, de aquéllas que tienen carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolaridad y de la vida. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas fundamentalmente con el contexto familiar, social o cultural, con la historia educativa y escolar del alumno, con condiciones personales derivadas bien de discapacidad física, intelectual o sensorial, trastornos graves de la conducta o generalizados del desarrollo.

En todas ellas, la respuesta educativa partirá de la evaluación psicopedagógica y de la elaboración del correspondiente informe que incluirá un plan de actuación con el detalle de los recursos personales, materiales y técnicos que precise el alumno, si es el caso, los profesionales implicados y el cometido de cada uno de ellos.

Acotar el término de déficit o trastorno a sólo los tratados en el presente capítulo no sería apropiado. Somos conscientes de que existen muchos tipos de déficit al igual que de trastorno, pero hemos querido ceñirnos a algunos, desde nuestro punto de vista, que con cierta frecuencia, se presentan en el marco escolar. Nos referimos a los alumnos que presentan discapacidad sensorial (visual y/o auditiva), discapacidad física y discapacidad intelectual, sin olvidar al nutrido número de estudiantes con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

En el documento 3.1. presentamos unas recomendaciones de aplicación general en la atención al alumnado con necesidades educativas. Pueden considerarse como unas pautas cuya aplicación generalizada en el grupo de estudiantes al que se imparte docencia, repercutirá positivamente en la calidad docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula e incidirán sobre todo el alumnado y, en particular, sobre el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

## 2. DISCAPACIDAD VISUAL

El déficit visual es un término amplio que engloba tanto a los alumnos que no poseen resto visual y por lo tanto presentan ceguera total, como a aquellos otros que pueden realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual (dérift visual).

Habitualmente se suele utilizar el término deficiencia visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos problemas con necesidades educativas diferentes.

Cuando hablamos de ceguera o deficiencia visual nos referimos a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. En este sentido, hemos de diferenciar entre personas con ceguera y con deficiencia visual.

Las personas con ceguera se caracterizan por no poseer ningún resto visual o solamente tener una ligera percepción de la luz.

Las personas con deficiencia visual son aquellas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales.

Podemos también encontrar personas que tienen afectada la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o para detectar objetos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica).

### 2.1. Necesidades educativas

Según la Red SAPDU (2018), las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad visual deben ser tenidas en cuenta en la docencia y asistencia a clase, y en la elaboración y desarrollo de las pruebas de evaluación que se formulen tal y como indicamos a continuación.

#### En la docencia y asistencia a clase:

- Situarlos en las primeras filas o en las zonas de la clase donde haya mejor iluminación.
- Cuando se lea algún documento o texto en clase, hacerlo despacio y con claridad, evitando resumirlo o hacer comentarios del mismo durante la lectura.
- En el caso de trabajos de carácter individual, asegurarse de que el estudiante con discapacidad visual conoce las fuentes, los textos a leer y las herramientas multimedia disponibles para acceder a ellos.
- Permitir el uso de productos de apoyo que utilizan los estudiantes (portátiles, braille-speak, etc.).
- Procurar que los materiales sean accesibles. Si están fotocopiados, que tengan una buena calidad de impresión, esto es especialmente importante en el caso de estudiantes con baja visión.

En el caso de estudiantes con ceguera total, a las recomendaciones anteriores se deben añadir las siguientes:

- Comunicarle con antelación si se producen cambios en las instalaciones del centro o del aula.
- Permitir la estancia de recursos humanos en el aula y dotar de una mesa para ellos con el espacio suficiente para tener desplegados todos sus materiales (libros en braille, etc.).
- Asegurarse de que conoce adecuadamente las zonas del centro, por las que se tiene que desplazar habitualmente. Generalmente habrá recorrido los espacios del centro con el técnico de la ONCE, con anterioridad al inicio del curso escolar.
- La información visual que se añada a las explicaciones orales debe verbalizarse. Si se utilizan soportes visuales como proyecciones o transparencias, conviene realizar una descripción de sus contenidos. Lo que se escribe en la pizarra, también debe leerse en voz alta.
- Colocar carteles en braille en las puertas de las diferentes instalaciones y dependencias del centro, para favorecer su autonomía.
- Anticipar libros y apuntes, para que haya tiempo de convertirlos a formato electrónico, sonoro o braille. Los estudiantes usuarios del sistema braille pueden solicitar a la ONCE su transcripción a este sistema o a un archivo sonoro, al igual que pueden solicitar el escaneo de textos o apuntes para hacerlos accesibles, y esto puede tardar un cierto tiempo.

- Si se utilizan videos como material docente, es conveniente facilitar un guión del mismo con antelación, o si es posible, hacerlo en formato Braille.

### En las pruebas de evaluación:

- Exámenes en Braille, se debe solicitar su transcripción a la ONCE con antelación.
- Exámenes en tipo fuente y tamaño de letra. Se recomienda usar en los textos la fuente tipo Arial, Verdana, y algo menos la Times New Roman, y respecto al tamaño: 14, 16, 18... según la evaluación realizada al estudiante.
- En caso de realizar pruebas de tipo oral, se recomienda su grabación para poder realizar una revisión posterior.
- En exámenes con imágenes, gráficas, tablas, figuras, etc. debe realizarse la adaptación de las representaciones, o ampliarlas o eliminarlas, pero indicando su contenido como texto.
- Cuando los medios técnicos puedan distorsionar la dinámica de examen del resto del alumnado, se le proporcionará un espacio adecuado en el aula. En última instancia, si no fuera posible, se realizará en un aula aparte.

## ■ 3. DISCAPACIDAD AUDITIVA

Se considera la deficiencia auditiva como la alteración cuantitativa en una correcta percepción de la audición. Se puede diferenciar entre dos categorías básicas:

- **Hipoacusia.** La audición es deficiente pero resulta funcional para la vida cotidiana. Disponen de restos auditivos suficientes para que con los productos de apoyo necesarios (audífonos, emisoras de frecuencia modulada, etc.), y el apoyo pedagógico y logopédico preciso, puedan adquirir y/o aprender el lenguaje oral por vía auditiva (sordera ligera, media y una parte de la sordera severa). Es frecuente que vaya acompañada de deficiencias en la articulación, vocabulario, comprensión lectora, etc.
- **Sordera profunda o cofosis.** En este caso existe pérdida total de audición o sordera profunda que les va a permitir escasamente el aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva. Necesitan la vía visual como canal comunicativo y de acceso a la información. Tienen grandes dificultades en la comprensión lectora. Es de gran relevancia que la sordera se haya adquirido con anterioridad al desarrollo del lenguaje (prelocutiva) o con posterioridad a éste (postlocutiva), ya que dicha característica tiene una gran influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

### ■ 2.2. Recursos específicos

**Recursos personales:** Puede precisar de maestro de pedagogía terapéutica, educador de educación especial, personal especializado de la ONCE, etc.

**Recursos técnicos y materiales:** En la discapacidad visual, los productos de apoyo estarán constituidos por materiales tiflotécnicos, es decir, todos aquellos recursos que posibilitan el acceso a la información aprovechando la tecnología avanzada. Entre los recursos más utilizados el catalejo/monóculo, el reproductor de libro hablado, la calculadora científica parlante, el ordenador portátil de pantalla grande, la plantilla de papel pautado, la te-lelupa, la lupa de línea, la impresora Braille, el escáner OCR, el magnificador de pantalla, adhesivos para la visualización del teclado, la grabadora para invidentes, material adaptado a relieve y braille, grabadora digital, pantalla grande, etc.

## ■ 3.1. Necesidades educativas

Según la Red SAPDU (2018), las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad auditiva deben ser tenidas en cuenta en la docencia y asistencia a clase, y en la elaboración y desarrollo de

las pruebas de evaluación que se formulen tal y como indicamos a continuación.

En el documento 3.2. presentamos unas pautas y sugerencias a tener en cuenta en el aula y en el centro cuando se tienen escolarizados estudiantes con déficit auditivo. Estas pautas complementan las propuestas por la Red SAPDU (2018) que exponemos a continuación.

#### **En la docencia y asistencia a clase:**

En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, es determinante el medio que utilicen para la comunicación oral y el acceso a la información, esto es, si utiliza la lengua oral y la lectura labio-facial, o la lengua de signos.

- Para facilitar la lectura labiofacial se recomienda no moverse mucho por el aula con la finalidad de que el estudiante pueda leer los labios. Se debe procurar mirar hacia el estudiante, situándose frente a él, a una distancia no superior a cuatro metros para que pueda observar bien el movimiento de los labios.
- Facilitar la ubicación del estudiante en el aula en las primeras filas.
- Al proyectar películas o vídeos, procurar que estén subtitulados; si no fuera posible, facilitarle un guión con las cuestiones más importantes. Tener en cuenta que si se apaga o se baja la intensidad de la luz, el estudiante no podrá realizar una lectura labiofacial precisa de las intervenciones y de los comentarios relacionados con la proyección.
- Utilizar documentos visuales en las explicaciones orales: láminas, gráficos, etc.
- Siempre que sea posible, procurar que el espacio de la clase o recinto esté en forma de "U" o en círculo, para que todos los estudiantes puedan ver las intervenciones de sus compañeros.
- Permitir el uso de otros productos de apoyo que utiliza normalmente el estudiante con discapacidad auditiva (portátiles, comunicadores, etc.). Si el estudiante dispone de un equipo de frecuencia modulada (FM), permitir su uso en el aula.
- Para apoyar la comprensión y adquisición de contenidos que se explican durante las clases, facilitarle previamente la bibliografía, las lecturas, los esquemas, los resúmenes o cualquier otro material que vaya a utilizar en el aula en forma de texto.
- Respetar siempre el ritmo de emisión del alumnado y procurar no acabar sus frases, si el estudiante no lo demanda.

- Si el estudiante es signante y usuario de intérprete de lengua de signos, el profesorado deberá colaborar con dicho profesional para que desarrolle su labor correctamente. En el aula, el intérprete ha de situarse al lado del profesorado, en una zona bien iluminada, y el estudiante con discapacidad auditiva en las primeras filas para verlo con claridad.
- Puede necesitar más tiempo para realizar exposiciones orales.

#### **En las pruebas de evaluación:**

- Proporcionar por escrito al estudiante toda la información que se pueda dar de forma oral al resto de la clase.
- Comunicar explícitamente al estudiante cualquier comentario que se formule durante la prueba de evaluación.
- Si el examen es oral y escrito, permitir el uso de productos de apoyo, como amplificadores de sonido o equipos de FM.
- Si fuera necesario, permitir los recursos personales que procediera durante las pruebas de evaluación, como el intérprete de lengua de signos.

## **■ 3.2. Recursos específicos**

**Recursos personales:** Puede precisar de maestro de audición y lenguaje, de pedagogía terapéutica, intérprete de lengua de signos, educador de educación especial, etc.

**Recursos técnicos y materiales:** Paneles informativos y señales luminosas, emisora de FM, audífonos, programas específicos para el aprendizaje de la lecto-escritura, programas para la estimulación del desarrollo del lenguaje, etc.

## **■ 4. DISCAPACIDAD FÍSICA**

De acuerdo con el concepto de necesidades educativas especiales, las derivadas de una discapacidad motora hacen referencia a un grupo de alumnos muy heterogéneo.

define la discapacidad motriz como el conjunto de **deficiencias** que afectan a la ejecución de movimientos independientemente de la causa desencadenante. De este colectivo encontramos personas que tienen una restricción total o parcial del movimiento, tanto a miembros superiores, inferiores, dificultades de manipulación y/o desplazamiento, articulación del tronco, etc.

En general, los alumnos con deficiencia motora presentan unas características comunes, aunque con numerosas diferencias individuales en cuanto al grado de afectación, como son las dificultades para la motricidad gruesa y fina, las limitaciones en el conocimiento del medio que les rodea y en las posibilidades de actuación sobre el entorno, y la imposibilidad o dificultad de algunos de ellos para la comunicación oral.

## ■ 4.1. Necesidades educativas

Según la Red SAPDU (2018), las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad física deben ser tenidas en cuenta en la docencia y asistencia a clase, y en la elaboración y desarrollo de las pruebas de evaluación que se formulen tal y como indicamos a continuación.

### En la docencia y asistencia a clase:

- Facilitar el mobiliario adecuado que permita al estudiante desenvolverse de forma autónoma y favorecer la proximidad a la puerta para facilitar la entrada y salida.
- Si el estudiante utiliza algún sistema de comunicación aumentativo o alternativo es conveniente que el profesor se familiarice con el mismo para conseguir una comunicación de calidad.
- Si la discapacidad afecta a miembros superiores o la fatiga influye negativamente en el tiempo de dedicación, ampliar el plazo de entrega de trabajos.
- Permitir la salida de clase durante su desarrollo si fuera necesario, previo conocimiento por parte del profesorado.
- Facilitar el tiempo suficiente para la expresión oral si el estudiante presenta dificultades en la producción del lenguaje, procurando no interrumpir ni acabar las frases por él.

## En las pruebas de evaluación:

- Prever la accesibilidad del aula donde se realizará la prueba, en el caso de que sea distinta al aula de clase, y asegurarse de que dispone de mobiliario y material adecuado.
- Proporcionar un espacio adecuado en el aula cuando las medidas de adaptación puedan distorsionar la dinámica de examen del resto del alumnado.
- Si procede, realizar la adaptación de examen necesaria en cada caso: formato digital, modalidad de examen oral, con la ayuda de un transcriptor, etc.

## ■ 4.2. Recursos específicos

**Recursos personales:** Puede precisar de maestro de pedagogía terapéutica, maestro de audición y lenguaje, educador de educación especial, fisioterapeuta, etc.

**Recursos técnicos y materiales:** Grabadora digital, ordenador portátil, carcasa de teclado, tablet, joystick, ratón de bola, programa de reconocimiento de voz, teclado de una mano, pasa-páginas, reposa brazos, ordenador táctil con soporte, grúa para cuarto de baño adaptado, varilla de boca, web-cam, atril, tableros de comunicación, etc., que posibiliten la adaptación de mobiliario y de materiales.

## ■ 5. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En la mayoría de definiciones sobre retraso mental están presentes dos conceptos fundamentales para considerar la existencia de discapacidad psíquica:

- La presencia de un déficit significativo en la medida de la inteligencia, que se realiza por medio de pruebas psicopedagógicas estandarizadas.
- La deficiencia en la conducta adaptativa, referida a la incapacidad para alcanzar un nivel de independencia personal y de responsabilidad social. Se trata de valorar sus habilidades para la vida diaria, la socialización, la comunicación, las habilidades motoras, el rendimiento, etc.

En el ámbito de la salud mental, es determinante la coordinación con las entidades sociales, los profesionales y las familias que apoyan al estudiante con discapacidad.

Los programas de intervención en el centro educativo pasan necesariamente por los programas de atención temprana (estimulación precoz) que permitirán una mejor incorporación del niño a la escuela.

Aunque cada enfermedad o trastorno presenta características particulares e individualizadas, debido a que cada persona sufre síntomas diferentes, las más destacadas son las siguientes:

- El tratamiento farmacológico que reciben, si fuera el caso, puede incidir en su rendimiento académico, al afectar su capacidad de atención, concentración, memoria, manejo de la información, y a su comprensión verbal y escrita.
- Pueden precisar apoyo para hacer frente de forma autónoma a las demandas de la vida diaria, tanto a nivel social como en la ejecución de las tareas escolares.
- Su capacidad para procesar y elaborar la información del entorno y su adaptación a él pueden estar afectadas.

- Facilitar los apuntes en caso de ausencia a clase en períodos de crisis, hospitalización, etc.
- Adaptar la planificación docente mediante el trabajo en grupos pequeños o individualmente, además de permitir otras posibles vías de consecución de las competencias de las asignaturas.
- Flexibilizar los plazos en la presentación de trabajos, ya que pueden presentar un ritmo de estudio y de producción escrita más lenta que la de sus compañeros.
- Ayudar al estudiante a descomponer las tareas del aula, trabajos, etc. en pasos más pequeños, dado que las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento de las personas con enfermedad mental, durante la ejecución de tareas largas y complicadas.

### En las pruebas de evaluación:

- Proporcionar las instrucciones precisas para la realización de las pruebas y la modalidad de examen.
- Valorar un posible cambio de la modalidad de examen a tipo test o preguntas cortas, por sus posibles dificultades de atención, concentración, memoria, manejo de la información y comprensión de los enunciados.
- Permitir realizar el examen a solas si existe justificación para ello, que le impida su desarrollo en el aula ordinaria.
- Permitir el uso del ordenador cuando el estudiante presenta dificultades de escritura o si su letra es poco legible, asegurándose de que el ordenador está libre de contenidos de la materia a examinar.
- Flexibilizar los plazos de entrega de los trabajos o pruebas de evaluación, previa justificación de causa que lo motive.
- Permitir que el estudiante se siente cerca de la salida de la clase. En caso de crisis, una vez comenzado el examen, se debe permitir la salida del aula.

## ■ 5.1. Necesidades educativas

Según la Red SAPDU (2018), las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual deben ser tenidas en cuenta en la docencia y asistencia a clase, y en la elaboración y desarrollo de las pruebas de evaluación que se formulen tal y como indicamos a continuación.

### En la docencia y asistencia a clase:

- Desechar estereotipos, centrándose en la persona con sus características individuales.
- Evitar la sobreprotección o el encasillamiento en la enfermedad.
- Permitir salir del aula en caso de que el estudiante manifieste una posible crisis, sin necesidad de que avise de ello.
- Proporcionar un tiempo más prolongado en las exposiciones orales.

## ■ 5.2. Recursos específicos

**Recursos personales:** Puede precisar de maestro de pedagogía terapéutica, maestro de audición y lenguaje, educador de educación especial, etc.

**Recursos técnicos y materiales:** Puede requerir de programas específicos como es el caso del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, el Proyecto de Inteligencia Harvard, el Proyecto Milwaukee, etc.

## ■ 6. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Se trata de un trastorno de carácter neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad y que en muchas ocasiones está asociado con otros trastornos comórbidos. Entre las comorbilidades más frecuentes destacan el trastorno negativista desafiante, el trastorno de conducta, el trastorno de ansiedad, los tics, los trastornos de aprendizaje, etc.

Tanto el DSM-IV-TR elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000), como la Clasificación Internacional de Trastornos Mentales de la Organización Mundial de la Salud en su 10<sup>a</sup> edición (ICD-10, WHO, 1992) concluyen que la sintomatología básica del TDAH engloba problemas relacionados con la atención, la hiperactividad y la impulsividad.

El DSM-5 clasifica el TDAH en el apartado de trastornos del desarrollo neurológico junto a otros como es el caso de las discapacidades intelectuales, los trastornos de la comunicación, el trastorno del espectro autista, el trastorno específico de aprendizaje, los trastornos motores, los trastornos de tics y otros trastornos del desarrollo neurológico.

Se identificará el TDAH como trastorno cuando los síntomas básicos que lo caracterizan se observen con mucha mayor frecuencia e intensidad que en los niños y adolescentes de la misma edad e interfieran en la vida cotidiana en casa, en la escuela y en su entorno en general.

Se debe tener en cuenta que no todos los niños y adolescentes con este trastorno manifiestan los mismos síntomas y con la misma intensidad. Se pueden encontrar casos de niños con dificultades relacionadas con la atención, pero que no presenten un mayor grado de movimiento o mayores respuestas impulsivas que los niños de su misma edad.

### ■ 6.1. Necesidades educativas

Según la Red SAPDU (2018), las necesidades educativas que presentan los estudiantes con TDAH deben ser tenidas en cuenta en la docencia y asistencia a clase, y

en la elaboración y desarrollo de las pruebas de evaluación que se formulen tal y como indicamos a continuación.

En el documento 3.3. presentamos unas pautas y sugerencias a tener en cuenta en el aula y en el centro cuando se tienen escolarizados estudiantes con TDAH. Estas pautas complementan las propuestas por la Red SAPDU (2018) que exponemos a continuación.

#### En la docencia y asistencia a clase:

- Buscar estrategias metodológicas que favorezcan su atención, fragmentando tareas, fomentando su participación en clase, mostrando interés hacia su trabajo en el aula, etc.
- Mantener un contacto asiduo con el estudiante para realizar un seguimiento más personalizado de su evolución.
- Ayudarle en la organización, planificación del estudio y en la gestión del tiempo.
- Facilitar la relación con el resto de compañeros de clase.

#### En las pruebas de evaluación:

- Insistir a los alumnos en que relean los enunciados y revisen las respuestas dadas, especialmente en los estudiantes en los que predomine el síntoma de impulsividad.
- Llamar su atención y ubicarle en un lugar del aula alejado de distracciones, preferentemente en primeras filas.
- Aumentar el tiempo de realización de la prueba de evaluación hasta un 25% en todos los subtipos, aún a sabiendas que los estudiantes con TDAH y predominio de la impulsividad tiendan a terminar antes de lo esperado.
- Evaluar la prueba básicamente sobre la base de contenido que aporte mucho más que por su forma de expresión.

## ■ 6.2. Recursos específicos

Pueden requerir o no requerir de recursos humanos y/o de recursos técnicos y materiales en función de los resultados de la evaluación interdisciplinar que precisan y de la emisión del correspondiente informe.

## 7. EL CENTRO EDUCATIVO

Cabe destacar el papel relevante del profesorado que incide directamente en el proceso formativo del alumnado porque desarrolla una función de mediación en el proceso de aprendizaje y contribuye a la normalización de la vida escolar mediante el ajuste de la respuesta educativa con el diseño y desarrollo de la adaptación curricular en el caso de que corresponda aplicarla.

Como agente educativo que es, el profesorado no sólo ha de centrarse en el plano formativo, sino que, además, ha de favorecer el desarrollo integral del alumnado y propiciar su integración, tanto en el centro y en el aula, como en su entorno social.

A continuación reflejamos unas indicaciones relativas al centro educativo en su conjunto y al personal que en él trabaje:

- El centro escolar debe garantizar las condiciones que favorezcan la integración de todos los estudiantes en el marco de una escuela inclusiva.
- El equipo docente ha de adaptar la respuesta educativa que se ofrece a todo el alumnado.
- Los equipos, servicios y departamentos de orientación deben asesorar y apoyar esta función, pero nunca sustituirla.
- El profesorado ha de crear un clima adecuado para la integración, proporcionando un ambiente óptimo para el aprendizaje. Se debe fomentar que el alumno conozca su aula y su centro, estableciendo las condiciones adecuadas. El profesorado debe dar respuesta a las necesidades educativas más o menos especiales que presente el alumnado. Para esta premisa cuenta con dos posibles tipos de adaptaciones de las que nos ocuparemos en capítulos posteriores:

- *Adaptaciones de acceso al currículo* utilizando las ayudas ópticas adecuadas para garantizar y favorecer el acceso a la información textual y gráfica, en el caso de alumnado con restos visuales; o bien materiales adaptados mediante diferentes técnicas como el Braille, la tiflotecnia, las maquetas..., en el caso de alumnos ciegos; eliminando las barreras arquitectónicas y realizando las adaptaciones de material que sean necesarias con todas las ayudas técnicas y tecnológicas disponibles en el caso de alumnos con discapacidad física; proporcionando las ayudas técnicas

o materiales específicos que necesita el alumno, en este caso, las prótesis auditivas, emisoras de FM o bien otros medios de rehabilitación del lenguaje o la utilización de los sistemas alternativos o complementarios a la comunicación oral: lectura labial, lengua de signos, bimodal, palabra complementada, etc., en el caso de alumnos con discapacidad auditiva...

- *Adaptaciones curriculares desde las menos significativas hasta las más significativas.* Estas adaptaciones se diseñarán desde la programación de aula, para que cada alumno realice los aprendizajes con el ritmo y los niveles adecuados a sus competencias.

## 8. EL CONTEXTO FAMILIAR Y LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La familia se considera el entorno social más importante en el que se desarrollan los niños y los adolescentes. La responsabilidad de padres y madres de proporcionar a su hijo un entorno óptimo, para que logre un desarrollo personal y social adecuado es especialmente compleja en el caso de niños y adolescentes con discapacidad y también con TDAH.

El papel que asuman los padres y las madres resulta imprescindible en la evolución del niño y del adolescente. De ellos depende, en gran medida, la mejor o peor evolución de su sintomatología.

Si los padres del niño o del adolescente que presenta alguna discapacidad no reciben una información adecuada acerca de la problemática que presenta su hijo y de cómo pueden paliarse los efectos negativos de ésta, seguramente la atención del niño va a ser limitada.

Esta información a los padres debe incluir una exposición clara del problema, de sus orígenes (para evitar sentimientos de culpa) y, a la vez, deben presentarse también las posibilidades del niño, ofreciendo actividades para realizar con él, de forma que aprendan a relacionarse con su hijo de un modo nuevo, mejorando así la relación y las posibilidades de interacción.

La intervención con los padres debe perseguir los siguientes objetivos:

- Disminuir su nivel de angustia, con el fin de lograr una aceptación más plena.
- Conseguir la superación de las actitudes negativas que no permiten el desarrollo armónico y global del niño ni la expresión de sus aptitudes y cualidades.
- Aumentar el sentimiento de competencia paterno/materna a través de diferentes tareas de atención y cuidado.

La familia debe convertirse, así, en un agente activo que potencie el desarrollo integral del niño, su autonomía personal y su integración en los distintos contextos.

Un niño o adolescente que presenta alguna discapacidad o trastorno necesita una familia con unas normas claras y bien definidas; que represente una exigencia adaptada a la medida de sus posibilidades, en un ambiente ordenado, organizado, sereno, relajado y cálido; una familia que reconozca el esfuerzo realizado por su hijo, que le anime sin una sobreprotección excesiva; que le ayude a situarse y a organizarse pero sin dejarse manipular por sus caprichos, manteniendo los límites educativos de forma racional, estable e inamovible; que le ayude a encarar los problemas y a encontrar soluciones.

Para cumplir el papel que les corresponde a los padres, se necesita un diagnóstico temprano de la situación en la que se encuentra su hijo; estar bien informados sobre el tipo de trastorno o discapacidad que padece y su grado de afectación, y disponer del asesoramiento adecuado sobre aspectos educativos generales y sobre las pautas de actuación en casa.

En manos de los padres está coordinar el intercambio de información entre el o los profesionales médicos que lo atiendan, el orientador educativo, el profesorado de aula y el tutor; poner límites educativos correctos y adecuados a la capacidad del niño; modelar conductas reflexivas y reforzar su autoestima así como favorecer la autonomía personal de su hijo.

Para dar respuesta a las necesidades de padres y madres se han elaborado una serie de programas y guías que presentan características diferenciadas. Las habilidades que pretenden potenciar en los padres y las madres ayudan a reducir la tensión psicológica y emocional, y a potenciar el uso apropiado de mé-

todos de disciplina y de prácticas de comunicación con sus hijos.

Los programas de terapia, intervención y/o asesoramiento familiar deben proporcionar a padres y madres estrategias para abordar de manera adecuada la crianza de su hijo y reducir la tensión psicológica y emocional en el seno familiar.

Desde la perspectiva del asesoramiento, las asociaciones de padres y madres con hijos/as que presentan la misma discapacidad o trastorno pueden proporcionar a la familia y, en especial a los padres y madres, un espacio de conocimiento del problema, contacto con otros padres así como recursos que pueden ser muy provechosos. Sirven para proporcionar apoyo emocional, conocimientos y confianza, para compartir experiencias y difundir conocimientos sobre este trastorno.

Fundamental en el asesoramiento a las familias es conseguir una coordinación estrecha entre los profesionales que están llevando a cabo el tratamiento del niño o del adolescente (escuela y sistema sanitario). En el escenario educativo, el orientador del centro puede intervenir de interlocutor que aglutine la información de los profesionales del centro y los profesionales del sistema sanitario.

## ■ DOCUMENTOS

### Documento 3.I. Recomendaciones generales en la atención al alumnado con necesidades educativas.

- Proporcionar al inicio de curso el horario de tutoría individualizada y de atención a madres y padres.
- Informar trimestralmente o cuando corresponda, pero siempre con la suficiente antelación, sobre los períodos establecidos para la entrega de trabajos, las fechas de exámenes y cualquier otra información que se considere relevante.
- Utilizar las tutorías individualizadas o en pequeño grupo como una estrategia educativa de apoyo al proceso formativo y de integración en el centro y en el aula.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para intercambiar dudas, información u otras cuestiones relacionadas con las materias, módulos o áreas curriculares.
- Informar al alumnado de los servicios y recursos disponibles en el centro para estudiantes con necesidades educativas.
- En relación a la realización de prácticas en empresas o en instituciones, en el caso de estudiantes que tengan que realizarlas como es el caso de los que cursan ciclos de Formación Profesional, se deberá incorporar a los estudiantes en la entidad que mejor se adapte a sus necesidades y se establecerá una comunicación fluida que permita la coordinación entre el tutor de centro y el de la empresa.
- Facilitar su ubicación en el aula que debe ser accesible y con mobiliario adecuado, posibilitando al estudiante desenvolverse de forma autónoma.
- Facilitar el acceso de los recursos técnicos al aula (uso de portátiles, comunicadores, grabadora digital, emisora de frecuencia modulada (FM), etc.
- Facilitar el acceso de los recursos humanos al aula (maestro de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, intérprete de lengua de signos, compañero voluntario, etc.). En el caso de los compañeros voluntarios deberán estar familiarizados con el uso de los productos de apoyo y se recomienda que esté en el mismo grupo de trabajo que el estudiante.
- Proporcionar, si la adaptación lo aconseja, más tiempo en la realización de ejercicios, tareas, ejercicio prácticos, y su entrega en formatos diferentes en función de las necesidades de cada estudiante.
- Aumentar el tiempo de realización de exámenes, en el porcentaje indicado en la adaptación o en su defecto, en la normativa legal vigente si la hubiera.
- Fomentar la colaboración de los compañeros a través del préstamo de apuntes.
- /.../

## Documento 3.2. Cómo ayudar al estudiante con déficit auditivo.

### Pautas generales

- **Comprender que todas las pérdidas auditivas no son iguales.** Pueden ser ligeras, medias, severas y profundas. Además, los diferentes tipos de pérdidas producen efectos distintos en las personas que las padecen.
- **La mayoría de las personas sordas no tiene problema alguno en su aparato de fonación,** pero debido a que no pueden controlar la voz, ésta puede sonar de forma diferente en cuanto a tono e inflexión. Estas diferencias en el modo de hablar y de comunicarse pueden crear la impresión de que la persona sorda es menos inteligente, lo cual, como es obvio, no tiene ningún sentido.
- **No suponer que todas las personas con déficit auditivo leen bien las palabras en los movimientos de los labios (lectura labiofacial).** No todas las personas sordas dominan bien la lectura labiofacial, e incluso las más dotadas pueden tener dificultades en comprender lo que se les dice si sólo pueden guiarse por el movimiento de los labios.
- **No esperar que sean lectores excepcionales.** No suponer que un estudiante con déficit auditivo va a entender un concepto sólo con leerlo. La mayoría de estudiantes sordos no leen tan bien como sus compañeros oyentes. Éstos tienen importantes dificultades de lectura a causa de su falta de dominio de la lengua, y de sus problemas con la estructura gramatical del idioma, escasez de vocabulario, etc.
- **Deshacerse de todo tipo de prejuicios,** tales como que los sordos ven mejor, no son capaces de apreciar la música, no pueden conducir, etc. Todo ello causa falsas impresiones.
- /.../

### Pautas específicas

- **Captar la atención del estudiante sordo cuando hable.** Golpear el pupitre o levantar la mano puede ayudarnos. Durante las discusiones en grupo, se debe señalar a la persona que va a tomar la palabra. Con ello se logra que el estudiante sordo sepa cuál es la fuente de información visual y auditiva.
- **Utilizar tantas ayudas visuales como se pueda.** Debemos servirnos en la clase de estrategias visuales: dibujos, escritura, fotocopias, ilustraciones, gráficos, mapas, mapas conceptuales y semánticos, ordenador, vídeo, pizarra, pizarra digital, tablet...
- **Utilizar un tono de voz normal, hablar claro y a ritmo moderado.** Es muy conveniente mirar directamente al estudiante sordo mientras le hablamos, siempre que sea posible. Intentar mantener contacto visual y evitar moverse deprisa por el aula. Cuando se utilice la pizarra, esperar haber terminado a escribir para empezar a hablar, puesto que las palabras dirigidas directamente a la pizarra son inaudibles para el estudiante sordo. Intentar no impedir la visión de los labios con un libro o con cualquier otro objeto, mientras estemos hablando.
- **Reformular una frase o un pensamiento para hacerlo más comprensible al estudiante sordo.** Cuando se den instrucciones para hacer un examen, los deberes para casa o las ideas para una discusión deberemos aclarar las preguntas y repetirlas para confirmar que se han entendido.
- **Obtener información del estudiante para saber si comprende.** Es conveniente presentar el vocabulario nuevo por adelantado, y si el estudiante parece que no lo entiende, repetir o ampliar la información y pedir al estudiante que demuestre que lo ha comprendido.
- **Animar el desarrollo de la capacidad de comunicación tanto hablada como escrita.** Se debe promover el empleo de los restos auditivos del estudiante, cuando los posea. Animar al estudiante para que formule preguntas creando un ambiente en el que se sienta seguro, y no se avergüen de formular preguntas que le puedan parecer inadecuadas.
- **Haga sentar al estudiante en un sitio desde el que pueda ver bien al profesor o profesora, a los demás alumnos y a los medios audiovisuales cuando se utilicen.** Si la clase está ordenada por filas, es necesario situar al estudiante sordo en la primera fila a lo largo de todo el curso. Si la estructura de las sillas es en U, respetar al estudiante sordo un sitio que goce de una buena visibilidad respecto al profesor/a, al resto del grupo y a la pizarra.
- **Cuando se presente información importante, asegurarse de que el estudiante sordo la pueda comprender.**

- **Trabajar en equipo y colaborar con el personal de apoyo del que se disponga.** A este respecto, el equipo docente del grupo cuenta con el asesoramiento y apoyo técnico del personal del departamento de orientación (profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje y orientadora educativa).
- **Proporcionar a principio de curso información sobre el desarrollo del mismo, los materiales, libros, características de la evaluación...** Con ello el estudiante sordo se formará expectativas realistas sobre lo que se espera de él.
- /.../

### **Lo que no debe hacerse con un estudiante con déficit auditivo**

- **No gritar.** Es muy probable que el estudiante tenga uno o dos audífonos para amplificar los sonidos. Se debe tener en cuenta que cuando se amplifica un sonido fuerte, puede llegar a ser muy desagradable. Por ello se debe hablar siempre en el tono de voz habitual que tenemos al dar la clase.
- **No deletrear al hablar.** El estudiante sordo debe aprender a percibir el habla normal tanto oral como escrita. Al deletrear se destruye la inflexión, el ritmo, la intensidad y la entonación que contiene gran cantidad de información. Repetir una frase o una afirmación para que la entienda es suficiente, deletrearla no.
- **No permitir que el estudiante sordo esté lejos.** Si el estudiante sordo lleva audífonos deberemos mantenernos cerca de él cuando queramos que nos oiga. Cuando se utilice un aparato de frecuencia modulada no olvidar desconectarlo cuando no se vaya a utilizar ya que mientras esté conectado el micro, el estudiante oirá, aunque no esté en clase.
- **No hacer caso del aspecto atento del estudiante sordo.** Muchos estudiantes sordos han aprendido que, si se quedan sentados tranquilamente y apoyan la cabeza en la mano, el profesor o profesora cree que están atendiendo. Se debe intentar comprobar de manera informal si comprende o no ya que tienen una gran capacidad para abstraerse de las explicaciones. Pedirle que dé ejemplos para ilustrar lo que estamos explicando o que exprese de otro modo lo que se acaba de decir pueden ser buenos recursos.
- **No hablarle de forma incorrecta.** Emplear expresiones gramaticales correctas siempre y utilizar ayudas visuales siempre que se pueda.
- **Establecer contactos periódicos con los padres.** La mayoría de estudiantes sordos que aprenden bien tienen una madre o un padre dedicados a ellos que establece su seguimiento escolar en casa, que trabaja intensamente con ellos y que les inculca hábitos saludables de estudio. Los padres pueden proporcionar gran ayuda e información al profesorado y al tutor o tutora, y pueden reforzar y mantener capacidades que el profesorado desarrolla en la escuela.
- /.../

### **Sugerencias prácticas para el uso del material**

- Utilizar al máximo todo tipo de medios visuales: la pizarra, la pizarra digital, la tablet, el ordenador, los diagramas, las ilustraciones, los dibujos y cualquier tipo de material visual para escribir las palabras clave, hacer síntesis, resumir conclusiones...
- Emplear glosarios, listas de palabras, conceptos y expresiones que estén incluidas en la actividad desarrollada.
- Utilizar al máximo actividades de la vida real en clase.
- Animar a los estudiantes a buscar y utilizar materiales visuales.
- /.../

## Documento 3.3. Pautas de intervención a nivel de aula con estudiantes que presentan TDAH.

### Disposición del aula

- Disposición por filas, pupitres separados, en la medida que se pueda, para favorecer el trabajo independiente.
- El profesor debe situarse cerca de los alumnos con deficiencias atencionales cuando dé las instrucciones para las actividades o explique las lecciones.
- Evitar que estén situados cerca de las ventanas y puertas a fin de evitar distracciones visuales y auditivas.
- Cuidar que en los pupitres sólo aparezcan los materiales indispensables.
- Colocar al lado del estudiante compañeros que sean modelos apropiados, atentos, ordenados, que cumplan las órdenes, etc.
- Proporcionar un listado de reglas básicas y/o colocar recordatorios a la vista del alumno.
- /.../

### Presentación de las explicaciones

- Promover la participación activa del estudiante.
- Hacer que sea el ayudante de la instrucción, escribiendo palabras o ideas clave en la pizarra.
- Plantearle preguntas frecuentes y ofrecer una retroalimentación inmediata de sus respuestas.
- Realizar actividades de juego de roles.
- Si se presenta mucha información en la pizarra es conveniente utilizar tizas de diferentes colores.
- Ponerle un compañero tutor que le ayude a revisar los conceptos aprendidos en la explicación a otro compañero que presente más dificultades que él en el aprendizaje.
- Obtener la atención del alumno antes y durante la instrucción. Demandar que sostenga contacto visual con el profesor.
- Explicar cada lección y subrayar con un lápiz lo más importante. Pasar a la libreta en forma de esquema con colores las ideas principales y secundarias.
- /.../

### Planteamiento de las actividades

- Simplificar las instrucciones sobre las tareas. Después de explicarlas a la clase es conveniente pedir que el estudiante con TDA-H las repita.
- Seleccionar el nivel de dificultad de las actividades.
- Si el alumno es lento para realizar las tareas, es mejor que termine 4 ejercicios bien hechos a que haga 8 mal.
- Dar las instrucciones con un lenguaje sencillo y claro. Pedirle al alumno que las explique para asegurarnos que las ha entendido.
- Evitar hacer comentarios: "estas en las nubes" "no estás atendiendo a tu trabajo" "ya está bien"...
- Es preferible usar claves verbales del tipo: "recuerda qué es lo que tenías que hacer" o ¿"está terminado ya tu trabajo"?
- Elegir un cuaderno de actividades de formato sencillo.
- Evitar copiar enunciados y contestar en el cuaderno destinada para ello.
- /.../

### Realización de trabajos y exámenes

- Efectuar evaluaciones más cortas y más frecuentes.
- Usar formato sencillo para evitar distracciones.
- No valorar sólo las pruebas escritas, realizar pruebas orales utilizando la pizarra.
- Realizar exámenes cortos de preguntas sencillas y espacio grande después de cada pregunta. Poner un máximo de tres preguntas por página. Al acabar la primera hoja de examen se le entregará al profesor para que la revise por si olvida contestar alguna pregunta y se le dará la segunda hoja de examen.
- Separar los contenidos de la grafía, presentación y ortografía. En los problemas, puntuar por separado el planteamiento de la resolución.
- Hacer una pequeña adaptación de actividades que cubra los objetivos mínimos, liberándole de las no necesarias.
- /.../

### Organización

- Utilizar la agenda escolar que el alumno deberá llevar a casa para que los padres sepan el trabajo que no ha realizado en clase y lo termine en casa.
- /.../

### Manejo del comportamiento

- Mantenerse atento a los indicadores de tensión, estrés, excitación y/o aburrimiento del alumno para actuar de forma preventiva.
- Debido a su hiperactividad, necesitan moverse a menudo. Hacerle encargado de actividades que requieran esa movilidad 3 ó 4 veces dentro del horario escolar.
- En el momento que realiza una infracción: corrección inmediata y sanción correspondiente invitándole a la reflexión.
- Modestas y consistentes actitudes disciplinarias producen una impresión y efecto superior que grandes castigos pero menos frecuentes.
- Asegurarse que el alumno conoce las consecuencias posibles de su conducta no adecuada.
- Estos alumnos tienen poca capacidad de autocontrol, se sienten más seguros cuando el profesor aplica los procedimientos de disciplina pero con afecto.
- El profesor ha de ser positivo y explicar con claridad al alumno lo que tiene que hacer, no lo que no tiene que hacer.
- Recordar al alumno con frecuencia las normas sociales que regulan el comportamiento de la clase.
- Las alabanzas del profesor han de ser específicas: "Juan estoy muy contento porque has estado trabajando los problemas de matemáticas"...
- Darles tareas de responsabilidad: borrar pizarra, recoger cuadernos, repartir folios...
- Evitar que el estudiante viva la clase con tensión y ofrecerle apoyo y afecto. No avergonzarlo ni ponerlo en evidencia delante de los compañeros a causa de sus problemas.
- /.../

## ■ ACTIVIDADES

### ■ Actividad 3.1. Mapa conceptual

Diseña un mapa conceptual sobre la cronología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

### ■ Actividad 3.2. Glosario de términos

Elabora un glosario de entre cinco y diez términos relevantes referidos a la temática abordada en este capítulo indicando su definición y la fuente de la que se ha obtenido.

### ■ Actividad 3.3. Recursos educativos para el alumnado con necesidades educativas

Realiza una búsqueda de recursos educativos a través de la web relativa a materiales para el abordaje de las necesidades educativas tratadas en el presente capítulo, dirigidas al plano familiar y/o escolar.

### ■ Actividad 3.4. Programas de intervención con familias

Selecciona un programa de intervención con padres y madres que tengan hijos con alguna de las necesidades educativas plasmadas en el presente capítulo y elabora una ficha técnica del mismo en la que se dé respuesta a las siguientes cuestiones: nombre del programa, autor/es, objetivos y breve descripción.

### ■ Actividad 3.5. Estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo

Indica al menos seis razones de peso para que un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentre en las mismas condiciones que sus compañeros en el entorno escolar.

### ■ Actividad 3.6. Igualdad y equiparación de oportunidades

Dado que no toda discapacidad implica el mismo tipo de necesidades, la planificación y provisión de apoyos ha de reunir un conjunto muy heterogéneo de medidas

y acciones para poder hacer real el principio de igualdad de oportunidades. Define el principio de igualdad y equiparación de oportunidades en el marco escolar.

### ■ Actividad 3.7. Productos de apoyo para estudiantes con discapacidad

Cita seis productos de apoyo que sean utilizados por estudiantes con discapacidad para poder seguir las clases de forma adecuada. Indica la discapacidad que presentan y los productos de apoyo que requieran.

## CASOS PRÁCTICOS

**Caso práctico 3.I. (resuelto). Acogida del alumnado de 1º de ESO desde un marco inclusivo.**

### Contexto y planteamiento

Instituto de Educación Secundaria (IES) ubicado en el cinturón industrial de una ciudad de la Comunidad Valenciana. Tiene doce unidades de Educación Secundaria Obligatoria (tres de cada curso), y seis de Bachillerato de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales (1º y 2º), Ciencias (1º y 2º) y Artes (1º y 2º).

Está construido en dos alturas, las aulas están repartidas entre la planta baja, la primera y la segunda planta; los laboratorios y el aula de informática están en la segunda planta, y el gimnasio, el bar, la biblioteca, el departamento de orientación y el salón de actos en la planta baja. Tiene rampas de acceso a los patios de recreo y de entrada al centro, ascensor y cuarto de baño adaptado.

La plantilla del instituto cuenta con un alto porcentaje de profesorado con destino definitivo en el centro. La asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) tiene una presencia muy activa en el centro y colabora estrechamente en las actividades que en él se programan. También funciona activamente la junta de delegados y delegadas de grupo.

Hasta el presente curso escolar ha tenido escolarizado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre el que figuraba alumnado con necesidades educativas especiales transitorias pero hasta la fecha, ninguno con necesidades educativas especiales permanentes.

### Estudio del caso y cuestiones a resolver

En las reuniones del equipo de transición mantenidas a lo largo del presente curso se ha constatado la posibilidad de que accedan al mismo cuatro alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, procedentes de los colegios adscritos de la zona, para cursar 1º de Educación Secundaria Obligatoria en el próximo curso escolar.

Finalizado el periodo de solicitud de plaza para cursar Educación Secundaria Obligatoria en el próximo curso

académico, se constata que se han preinscrito en este instituto los cuatro alumnos mencionados:

- Un alumno con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad física que va en silla de ruedas con un diagnóstico clínico de "artrogrirosis múltiple de etiología congénita". Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 75% que ha afectado a las extremidades inferiores (paraplejia), su desarrollo cognitivo es bueno y presenta dislalias frecuentes y trastornos fonológicos no imputables a causas médicas. Actualmente está escolarizado en 6º de Primaria en un colegio público de la zona, su rendimiento académico es satisfactorio, sin necesidad de asistir hasta el momento al aula de pedagogía terapéutica del colegio. Hasta 6º de Educación Primaria ha cursado con adaptación curricular individual significativa la materia de Educación Física, tan sólo en su parte procedural. Ha repetido 3º y 6º de Educación Primaria.
- Una alumna con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad física diagnosticada de "tetraparesia por parálisis cerebral de etiología sufrimiento fetal perinatal". Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 33 %. Camina con dificultad, presenta movimientos atetósicos frecuentes, pierde la estabilidad y cae al suelo con frecuencia aunque, hasta el momento, es autónoma y no necesita ningún apoyo para caminar. Actualmente está escolarizada en 6º de Educación Primaria en un colegio concertado de la zona. Ha cursado con adaptación curricular individual significativa las materias de Educación Física, Castellano (nivel actual de competencia curricular de 4º de Primaria) y Matemáticas (nivel actual de competencia curricular de 3º de Primaria). No presenta problemas de articulación y, hasta el momento, se le entiende cuando habla. Ha repetido 6º de Educación Primaria.
- Un alumno con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad auditiva. Presenta un diagnóstico clínico de "hipoacusia bilateral profunda", retraso grave del lenguaje y del habla, lleva audífonos desde los tres años. Está escolarizada actualmente en 6º curso de Educación Primaria en un colegio concertado de la zona. Tiene reconocido un grado de minusvalía total del 68 %. Cursa con adaptación curricular individual significativa las ma-

terias de Matemáticas (nivel actual de competencia curricular de 4º de Primaria), Castellano (nivel actual de competencia curricular de 3º de Primaria), Valenciano e Inglés (nivel actual de competencia curricular de 3º de Primaria). Ha repetido 2º y 6º de Educación Primaria.

- Una alumna con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad visual profunda, con diagnóstico médico de "atrofia óptica" y un resto de visión del 15 % en el ojo derecho y de un 10 % en el izquierdo. Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 70 %. Alterna el lenguaje en Braille con el lenguaje escrito en tinta. Actualmente está escolarizado en 6º de Educación Primaria en un colegio público de la zona. Cursa con adaptación curricular individual significativa las materias de Castellano y Valenciano (nivel actual de competencia curricular de 4º de Primaria) y recibe una hora de apoyo (adaptación curricular no significativa) en Matemáticas en el aula de Pedagogía Terapéutica del colegio, siendo su nivel actual de competencia curricular en ambas materias de 5º de Educación Primaria. Ha repetido 4º y 6º de Educación Primaria.

Ante la inminente escolarización en el próximo curso de estos cuatro alumnos en el instituto donde trabajas como orientador educativo, mantienes una reunión con el equipo directivo, el coordinador de etapa y los tutores de 1º de ESO con el objeto de organizar desde un plano lo más normalizado posible:

- 1) Una Jornada de Acogida para el alumnado que cursará 1º de ESO en el curso escolar próximo.

## ■ Caso resuelto 3.I. Acogida del alumnado de 1º de ESO desde un marco inclusivo

### Resolución del caso

#### 1) Preparación de la Jornada

- La Jornada de Acogida dirigida al alumnado de 1º de ESO está prevista para el primer día lectivo del curso escolar y supondrá la inclusión de actividades de conocimiento del centro y de conocimiento del grupo en un ambiente lo más normalizado posible.

- Actividades previas a la Jornada de Acogida:

*Jornada de Puertas Abiertas dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria de los colegios adscritos.* Cabe destacar que en el tercer trimestre del curso pasado se realizó una Jornada de Puertas Abiertas en horario escolar, a la que asistieron el alumnado de 6º de Educación Primaria de los colegios adscritos al instituto, sus tutores, equipos directivos y orientadores de centros.

*Jornada de Puertas Abiertas dirigida al colectivo de madres y padres del alumnado de 6º de Educación Primaria de los colegios adscritos.* Esta jornada se realizó en horario de tarde-noche para facilitar la asistencia de madres y padres.

#### 2) Planificación y desarrollo de la Jornada

En ambas jornadas se les impartió una charla desde la perspectiva de la escuela inclusiva y se les enseñó las dependencias del centro.

- La jornada ha sido preparada en reuniones de coordinación a las que ha asistido el jefe de estudios, el coordinador de la etapa, los tutores de 1º de ESO y el orientador educativo del instituto.
- Previa a la celebración de la jornada de acogida, se ha mantenido entrevistas con los padres de los cuatro alumnos que presentan necesidades educativas especiales permanentes y con los propios alumnos. A ellas ha asistido el jefe de estudios, el coordinador de etapa, el respectivo tutor de 1º de ESO y el orientador del centro.
- En una jornada previa a la propia jornada de acogida, se les ha enseñado a los cuatro alumnos las dependencias del centro incidiendo en los espacios que más van a frecuentar, clases, laboratorios, aulas de informática y de audiovisuales, taller de tecnología, cuartos de baño, biblioteca, patios de recreo, etc. Esta visita previa ha contado con la ayuda, si ha procedido, de algún agente externo.

#### PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y CRONOGRAMA DE LA JORNADA

Hora lectiva	Actividad <sup>3</sup>	Responsables
09.30-10.30	A.A.1. Recepción del alumnado de 1º de ESO en el salón de actos y charla informativa.	Director/a, jefe de estudios, coordinador de ESO, tutores/as de 1º ESO, orientador.
10.30-11.00	A.A.2. Visita guiada a las dependencias del centro.	Tutor/a y grupo de alumnos.
11.00-11.30	Recreo	Tutores/as de 1º ESO y grupos de alumnos.
11.30-13.00	A.A.3. Dinámica de presentación y conocimiento de los miembros del grupo e información relativa al curso escolar. Actividades de presentación: "Tu nombre es...,", "Somos iguales, somos diferentes", "Nos complementamos". Actividad: Información relativa al curso escolar.	Tutor/a y grupo de alumnos.

ACTIVIDAD	A.A.1. RECEPCIÓN DEL ALUMNADO		CURSO: 1º ESO		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acoger positivamente a todo el alumnado de primer curso de ESO en el comienzo del presente curso escolar, en el que está incluido el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>• Realizar una dinámica de presentación de los miembros del equipo directivo y profesorado que intervenga en la jornada de recepción y bienvenida.</li> <li>• Crear un clima de respeto mutuo desde el inicio de la jornada.</li> </ul>				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepción del alumnado.</li> <li>• Presentación de miembros del equipo directivo y profesorado participante.</li> <li>• Charla informativa sobre el inicio de curso.</li> </ul>				
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento e interacción con el mundo físico.</li> <li>• Competencia en comunicación lingüística.</li> </ul>				
Desarrollo de la actividad	<p>El alumnado de nuevo ingreso será recibido en el Salón de Actos del instituto por el director, el jefe de estudios, el coordinador de la etapa, los tutores y tutoras de 1º de ESO, algunos de sus profesores (si procede) y el orientador del instituto.</p> <p><b>1. Palabras de bienvenida</b> El director o miembro del equipo directivo en quien delegue dirigirá unas palabras de bienvenida al alumnado de 1º y explicará brevemente en qué consistirá la Jornada de Acogida.</p> <p><b>2. Breve presentación de los integrantes de la mesa</b> Cada persona de la mesa se presentará indicando muy brevemente su nombre, el cargo que ocupa, la(s) asignatura(s) que imparte y sus funciones en el centro.</p> <p><b>3. Charla inicial sobre el nuevo curso</b></p> <p><b>4. Distribución del alumnado por grupos y salida para realizar la visita guiada al centro</b> El tutor o tutora de cada grupo de 1º de ESO nombrará a cada uno de los alumnos de su grupo que se levantarán y formarán una fila donde esté ubicado su tutor (puerta de entrada al salón de actos). Una vez nombrado todos los alumnos, el tutor o tutora les enseñará el centro iniciando el recorrido. En este recorrido le acompañará algún estudiante que actualmente curse 2º de ESO y que proceda del colegio del alumnado de nuevo ingreso.</p>				
Recursos	Materiales	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámicas de presentación.</li> <li>• Listas de alumnos por grupo.</li> <li>• Director</li> <li>• Jefe/a de estudios</li> <li>• Coordinador/a ESO</li> <li>• Tutores/as de 1º ESO</li> <li>• Algunos profesores/as de 1º de ESO, si procede</li> <li>• Orientador</li> </ul>			
Evaluación	<p>Los miembros del equipo directivo y personal docente que intervenga en esta actividad la valorará con arreglo a la siguiente escala:</p> <p>① Nada interesante ② Poco Interesante ③ Interesante ④ Bastante interesante ⑤ Muy interesante</p>				
Temporalización	Primer día lectivo de curso con alumnos de 09.30-10.30 horas.				
Observaciones y propuestas de mejora	En este apartado se indicará las observaciones y propuestas de mejora que se tengan que incorporar a la evaluación formulada de la actividad para el curso próximo.				

ACTIVIDAD	A.A.2. VISITA GUIADA A LAS DEPENDENCIAS DEL CENTRO <sup>4</sup>		CURSO: 1º ESO		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer las distintas dependencias del centro en silencio, haciendo especial hincapié en aquellas que frecuentarán a lo largo del curso (aulas de desdoble, laboratorios, aulas de informática...).</li> <li>• Crear un clima de respeto mutuo desde el inicio de la jornada.</li> </ul>				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencias del centro: Biblioteca; laboratorios de biología, geología, física y química; sala de guardia; aula de convivencia; aula de audiovisuales; aulas de informática; aulas de desdoble; taller de tecnología; gimnasio y patios de deporte; aulas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje; departamento de orientación, cuartos de baño para el alumnado...</li> </ul>				
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento e interacción con el mundo físico.</li> <li>• Competencia en comunicación lingüística.</li> </ul>				
Desarrollo de la actividad	<p>El tutor o tutora de cada grupo de 1º de ESO dispondrá al alumnado en fila para realizar el recorrido por las distintas dependencias del centro:</p> <p><b>1. Recorrido por las dependencias del centro que más frecuentará el alumnado</b></p> <p>Biblioteca (sistema y horario de préstamo de libros); laboratorios de biología, geología y física y química; sala de guardia (explicar las funciones del profesorado de guardia); aula de convivencia (explicar lo que es y quienes la frecuentan); aula de audiovisuales; aulas de informática; aulas de desdoble; taller de tecnología; gimnasio y patios de deporte (turnos para su uso); aulas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje; departamento de orientación, servicios para uso del alumnado...</p> <p><b>2. Regreso al aula de clase</b></p> <p>Una vez finalizado el recorrido por las distintas dependencias del centro, el grupo volverá a su aula de referencia para iniciar la actividad A.A.3.</p> <p><b>Logística:</b> Para evitar aglomeraciones de alumnado de diferentes grupos en las mismas dependencias del centro, el inicio de la visita comenzará por diferentes dependencias. Se facilitará a cada guía el itinerario a seguir.</p>				
Recursos	Materiales	Humanos			
	• Anexo 2. Plano del instituto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutores/as de 1º ESO.</li> <li>• Alumnado de cada grupo de 1º de ESO.</li> </ul>			
Evaluación	<p>El profesor o profesora que realice la actividad, la valorará con arreglo a la siguiente escala:</p> <p>① Nada interesante ② Poco Interesante ③ Interesante ④ Bastante interesante ⑤ Muy interesante</p>				
Temporalización	Primer día lectivo con el alumnado, de 10.30 a 11.00 horas.				
Observaciones y propuestas de mejora	En este apartado se indicarán las observaciones y propuestas de mejora que se tengan que incorporar a la evaluación formulada de la actividad para el curso próximo.				

<sup>4</sup> Aunque en la Jornada de Puertas Abiertas se enseñó el centro al alumnado de los colegios adscritos, se estima conveniente volverlo a hacer incidiendo especialmente en aquellos lugares que frecuentarán los estudiantes de 1º de ESO.

ACTIVIDAD	A.A.3. DINÁMICA DE PRESENTACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL GRUPO E INFORMACIÓN SOBRE EL CURSO ESCOLAR		CURSO: 1º ESO				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar dinámicas de presentación y de conocimiento de grupo.</li> <li>Crear un clima de respeto mutuo y de aceptación de las diferencias individuales.</li> <li>Favorecer la pronta integración del alumnado de nuevo ingreso tanto en el centro como en el aula.</li> <li>Presentar los aspectos académicos y organizativos del centro que se consideren más importantes (horario de clases y de tutoría, asignaturas, equipo docente, material escolar...).</li> </ul>						
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación del alumnado en el aula de clase.</li> <li>Presentación del tutor o tutora y del equipo docente.</li> <li>Presentación de los miembros del grupo.</li> <li>Conocimiento mutuo de los integrantes del grupo.</li> <li>Aspectos académicos y organizativos del curso escolar.</li> </ul>						
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento e interacción con el mundo físico.</li> <li>Competencia en comunicación lingüística.</li> </ul>						
Desarrollo de la actividad	<p>Al finalizar la visita guiada a las dependencias del centro, el alumnado de cada grupo de 1º de ESO será conducido en fila por su tutor o tutora al aula de clase.</p> <p><b>1. Ubicación del alumnado en el aula de clase</b> En la puerta de la clase, cada tutor o tutora nombrará al alumnado por orden de lista y le asignará el lugar que le corresponda. Se comunicará al alumnado que ese será su sitio por ahora y para todas las asignaturas, sin poderse cambiar de sitio sin permiso del profesorado e informado el tutor o tutora del grupo. Al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes se le situará en el lugar más adecuado y tendrá como compañero/a un alumno que pueda ayudarle. A lo largo de la primera semana lectiva, el tutor o tutora hará el croquis de la clase indicando la ubicación de cada alumno/a. Una copia se colgará en el tablón de clase y se informará al equipo docente.</p> <p><b>2. Presentación del tutor o tutora y de los miembros del grupo</b> En la presente sesión se trabajarán actividades de presentación de los miembros del grupo: "Tu nombre es...", "Somos iguales, somos diferentes", "Nos complementamos".</p> <p><b>3. Aspectos académicos y organizativos del curso escolar</b> Horario de clases. – Puntualidad. –Libros y material escolar. Profesorado. -Horario de atención a padres. –Sistema de justificación de faltas...</p>						
Recursos	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Materiales</th> <th>Humanos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cartulinas, tizas y rotuladores de colores, pegatinas, etc.</li> <li>Listado de alumnos por grupo.</li> <li>Copias del horario de clase para cada alumno/a.</li> <li>Anexo 1. Ficha informativa nuevo curso.</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tutores/as de 1º de ESO.</li> <li>Alumnado de cada grupo de 1º de ESO.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Materiales	Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartulinas, tizas y rotuladores de colores, pegatinas, etc.</li> <li>Listado de alumnos por grupo.</li> <li>Copias del horario de clase para cada alumno/a.</li> <li>Anexo 1. Ficha informativa nuevo curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutores/as de 1º de ESO.</li> <li>Alumnado de cada grupo de 1º de ESO.</li> </ul>		
Materiales	Humanos						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartulinas, tizas y rotuladores de colores, pegatinas, etc.</li> <li>Listado de alumnos por grupo.</li> <li>Copias del horario de clase para cada alumno/a.</li> <li>Anexo 1. Ficha informativa nuevo curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutores/as de 1º de ESO.</li> <li>Alumnado de cada grupo de 1º de ESO.</li> </ul>						
Evaluación	El alumnado del grupo y el tutor o tutora valorarán la actividad con arreglo a la siguiente escala: ① Nada interesante ② Poco Interesante ③ Interesante ④ Bastante interesante ⑤ Muy interesante						
Temporalización	Primer día lectivo con el alumnado, de 11.30 a 13.00 horas.						
Observaciones y propuestas de mejora	Las actividades de la Jornada de Acogida han sido reforzadas en las primeras sesiones de tutoría grupal con el alumnado, celebradas en los meses de septiembre y octubre. También se ha dedicado alguna sesión monográfica de tutoría grupal a la información y difusión sobre actividades complementarias y extraescolares que el centro oferta, actividades favorecedoras también de la pronta integración del alumnado en el nuevo centro.						

## Caso práctico 3.2. (para resolver). Estrategias previsión de recursos y propuesta de actuación en la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales permanentes.

### Contexto y planteamiento

Se parte del mismo contexto y planteamiento del caso resuelto en el presente capítulo.

### Estudio del caso y cuestiones a resolver

El estudio de caso es el planteado en el caso resuelto. Ante la inminente escolarización en el próximo curso de estos cuatro alumnos en el instituto donde trabajas como orientador educativo, mantienes una reunión con el equipo directivo en la que se te pide ayuda para resolver las cuestiones que se plantean a continuación:

- 1) Estrategias a seguir para sensibilizar al claustro de profesorado, al colectivo de madres y padres y al de alumnado del instituto ante la escolarización de estos cuatro alumnos.
- 2) Previsión de recursos humanos y materiales que cada uno de los alumnos necesitará para solicitarlos

dentro del plazo reglamentario (recuerda que en este momento aún no son alumnos de tu centro), pero deberás optimizar el aprovechamiento de estos recursos.

- 3) Medidas de atención a la diversidad que se van a tener que activar con cada uno de ellos, justificando debidamente el por qué de cada una y los responsables que se tendrán que implicar en todo el proceso, indicando en cada caso las funciones de cada uno de ellos.
- 4) Posible ubicación de estos alumnos en el mismo grupo o en grupos diferenciados, justificando y razonando los criterios de agrupamiento seguidos.
- 5) La ubicación física de las aulas ordinarias que van a ocupar, razonando brevemente la respuesta.
- 6) Las acciones de coordinación con los colegios de procedencia así como con los profesionales implicados en cada una de ellas.
- 7) Trabajo a realizar con el profesorado, el alumnado y el colectivo de madres y padres de los grupos en los que finalmente se decida ubicarlos así como con los padres de los cuatro alumnos descritos y con los cuatro alumnos objeto de este caso.

## Capítulo 4.

# Evaluación e informe psicopedagógico

“El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres”

(Muñoz, E. y Maruny, L., 1993, 11-15).



### CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

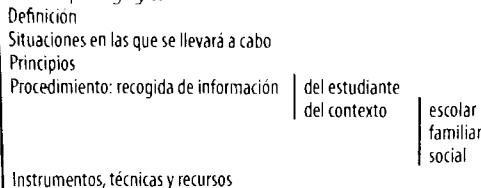
Justifica, al menos con cinco acciones concretas, la colaboración familia-centro docente que evidencie un adecuado planteamiento educativo de un estudiante con necesidades de apoyo educativo en el proceso de evaluación psicopedagógica. Se detallará el curso y etapa educativa en la que se encuentra.

Extensión máxima, una página.

# ■ ESQUEMA

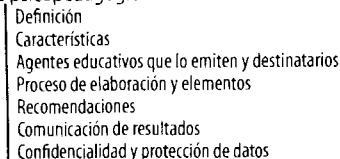
## 1. Introducción

## 2. Evaluación Psicopedagógica

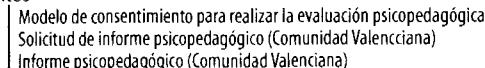


## 3. Registro y organización de la información

## 4. Informe psicopedagógico

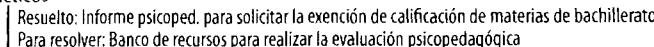


## Documentos



## Actividades

## Casos prácticos



## Bibliografía

# ■ I. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo así como la puesta en práctica de los principios pedagógicos y de las medidas que proceda aplicarles.

Desde un plano general, entendemos la evaluación psicopedagógica como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algunos estudiantes concretos. Así pues, debe entenderse como una

modalidad de evaluación que fundamenta la toma de decisiones para proporcionar la respuesta educativa más adecuada en determinados momentos de la escolarización de una persona.

Aunque en 1995 con la publicación del Real Decreto 696/1995 del 28 de abril, en el sistema educativo español se tiene presente la excepcionalidad, tanto en cuanto a dificultades físicas o psíquicas como a condiciones de superdotación; no es hasta la publicación de la Orden de 14 de febrero de 1996 cuando se señala y regula la evaluación psicopedagógica de dichas excepciones para poder atenderlas.

En dicha Orden se define la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son el alumnado, el contexto escolar y el familiar/social. Además se apunta que dicha evaluación debe ser realizada por un especialista en orientación educativa de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPs) o de los departamentos de orientación de los centros docentes.

La orden más actualizada que regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, es la Orden EDU/849/2010 de 18 de marzo y en ella no hay grandes cambios en cuanto a su finalidad, objetivos, implicados, información a recoger o procedimientos. Sin embargo, no podemos ser del todo pesimistas dado que los cambios que se dan en algunos artículos de la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), parecen asomar un intento hacia la "mejora del aprendizaje y del rendimiento", al menos en cuanto a redacción se refiere.

Por tanto, volvemos a resaltar que la generación de cambios reales supone la "responsabilidad y la voluntad de aunar continuos esfuerzos entre la política, el centro y toda la comunidad o agentes involucrados para poder ofrecer buenas condiciones de aprendizaje a todos y cada uno de los estudiantes".

La evaluación psicopedagógica constituye una de las dimensiones propias del ejercicio profesional de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPs) y de los departamentos de orientación (DO) tal y como se pone de manifiesto en la normativa legal que regula la estructura y funciones de los respectivos equipos y departamentos en las diferentes comunidades autónomas del territorio español. Es más, probablemente se revela como una de las tareas que mejor caracteriza la labor de los profesionales de estos equipos y departamentos, no sólo porque ocupa una parte significativa de su tiempo, sino porque fundamenta y da sentido a muchas de sus actuaciones profesionales posteriores.

Los ámbitos en los que necesariamente debe plantearse la evaluación psicopedagógica, de menor a mayor nivel de concreción son los siguientes: el contexto escolar, social y familiar, el aula y el propio estudiante. También se deben proponer los distintos recursos, fuentes e instrumentos (estandarizados y no estandarizados) para recabar información relevante que sirva de fundamento para la toma de decisiones, encaminada a

concretar la medida o medidas necesarias para que el estudiante progrese. Tales medidas pueden tener como destinatario al propio estudiante (propuesta curricular y servicios necesarios) pero también al aula, al centro escolar como institución y a la propia familia.

El último paso de la evaluación psicopedagógica supone la plasmación de los datos obtenidos en ella una vez analizados, en un documento escrito, el informe psicopedagógico, que es de suma importancia. Lo realmente importante es asegurar que la información facilitada en la evaluación psicopedagógica dará pie a la elaboración de un informe que finalizará con unas conclusiones pertinentes y un posible plan de actuación acorde con los ámbitos evaluados, que girará siempre en torno al estudiante en su contexto personal, escolar, familiar y social.

En el presente capítulo se concreta lo que entendemos por evaluación e informe psicopedagógico y se ofrecen algunas pautas para su redacción, al tiempo que se presenta una propuesta de ámbitos en los que se aconseja registrar y organizar la información procedente de la evaluación psicopedagógica. Naturalmente se trata de una propuesta abierta que cada equipo de orientación educativa y psicopedagógica y cada departamento de orientación podrá adaptar, tanto a su modelo de trabajo como a las necesidades de sus estudiantes en base a lo que esté regulado en su respectiva comunidad autónoma. Desde una perspectiva general en su plano más amplio, se delimitan las particularidades, concreciones y procedimiento de elaboración de un informe psicopedagógico y se concretan las particularidades en la elaboración de informes psicopedagógicos para estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. La propuesta de plan de intervención que proceda incorporar será diferente en función de la medida o programa de atención a la diversidad que sea pertinente aplicar y será tratada en capítulos posteriores.

## ■ 2. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En este apartado partiremos de la definición de evaluación psicopedagógica, mostraremos las posibles situaciones en las que se llevará a cabo, el procedimiento para su realización y los instrumentos, técnicas y recursos para realizarla.

## ■ 2.1. Definición

La evaluación psicopedagógica se entiende como

“un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el estudiante y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados estudiantes que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas”

(art. 48 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

Colomer, Masot y Navarro (2001) definen la evaluación psicopedagógica como

“un proceso de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada”.

Esta evaluación, aunque se realice para detectar las necesidades de determinados estudiantes, habrá de contribuir a la orientación y mejora de toda la comunidad educativa y de las condiciones educativas en las que se den las situaciones de aprendizaje individuales, así como a adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de todo el alumnado.

escolarización; realizar las propuestas de adscripción a grupos específicos o de diversificación del currículo; incorporar a los jóvenes que presenten necesidades educativas especiales a un programa de cualificación profesional inicial y para realizar su orientación educativa y profesional”

(art. 49 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

Es un recurso de evaluación y orientación a disposición del alumnado y de sus familias a lo largo de toda su escolaridad, especialmente aplicado en la escolaridad inicial y en la obligatoria, previo a la transición de una etapa educativa a otra.

Es competencia de los equipos o servicios de orientación educativa y de los departamentos de orientación de los centros, siendo su responsable un profesor o profesora de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa, que contará con la participación del profesor tutor o profesora tutora, del equipo docente que atiende al estudiante, de la familia y, si procede, de otros profesionales.

## ■ 2.3. Principios

A continuación enumeramos algunos principios que resumen el carácter de la evaluación psicopedagógica (Ayala y Galve, 2001):

- Debe realizarse dentro del propio proceso educativo.
- Debe estar contextualizada y considerar la interacción de los diferentes contextos del alumno: familiar, escolar y social.
- Debe poseer un carácter científico, cuya iniciativa parte del departamento de orientación y/o del equipo psicopedagógico que intervenga.
- Se apoyará en instrumentos validados empíricamente, si bien también utilizará otros instrumentos como cuestionarios, registros o listas de control, etc.
- Se considerará un proceso y no un fin en sí misma.
- Tendrá un carácter preventivo, aunque haya casos en los que tenga que actuar de forma correctiva.
- Se entenderá como una acción interdisciplinar. Exigirá la coordinación de todos los profesionales que participen en ella.

## ■ 2.2. Situaciones en las que se llevará a cabo

La evaluación psicopedagógica

“se realizará para determinar la necesidad de apoyo educativo que tiene el estudiante que presenta necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales; tomar las decisiones relativas a su atención educativa y a su escolarización; determinar las medidas, recursos y apoyos específicos complementarios que los estudiantes puedan necesitar; elaborar las adaptaciones curriculares significativas; realizar la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de

## ■ 2.4. Procedimiento

La evaluación psicopedagógica se suele iniciar con la detección de una o más necesidades educativas. Se concreta en una demanda de intervención profesional con la finalidad de buscar mejoras en la situación planteada. Pone en marcha un proceso compartido de recogida y análisis de información, formulación de hipótesis y toma de decisiones (Blasco, Pérez y Fossati, 2009).

La evaluación psicopedagógica habrá de reunir la información del estudiante y de su contexto escolar, familiar y social que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

Supondrá la recogida de información:

a) *Del estudiante*: características individuales, desarrollo personal y social, historia educativa y escolar, competencia curricular, estilo de aprendizaje y necesidad o necesidades específicas de apoyo educativo que presente.

Además, en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, habrá de recoger las condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo, reflejando, si los hubiere, los posibles desequilibrios entre los aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento, y afectivo, emocional e intelectual.

b) *Del contexto escolar*: análisis del proyecto educativo y de los aspectos de la organización y de la intervención educativa que favorecen o dificultan el desarrollo del estudiante, de las características de las relaciones que establece con los profesionales que lo atienden, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información facilitada por el profesorado y por otros profesionales que intervengan en la atención integral del estudiante.

c) *Del contexto familiar y social*: composición del núcleo familiar, características de la familia y de su entorno, expectativas del padre y de la madre o responsable legal respecto a la educación de su hijo/a, hábitos familiares referentes al trabajo escolar, cooperación con el centro y en el desarrollo del programa de atención educativa, su inclusión social y los recursos socioculturales que puedan complementar el desarrollo del estudiante, especificando aquellos en los que participe.

El proceso de evaluación psicopedagógica debe iniciarse partiendo siempre del acuerdo y consentimiento previo de los padres, madres o representantes legales, en el caso de los estudiantes menores de edad o del propio alumno en el caso de ser mayor de edad (ver documento 4.1.). Debe contar con los profesionales que intervengan en ella y estar basada en las normas del código deontológico profesional, de manera que el uso que se haga de la información sea el estrictamente profesional.

Se suele estructurar en una *fase inicial* que supone la recepción de la demanda y la recogida de información inicial, una *fase de desarrollo* en la que se aplican las técnicas e instrumentos diagnósticos apropiados (de ellos nos ocuparemos en el apartado siguiente) y una *fase final* que culmina con la emisión del correspondiente informe psicopedagógico y en la que se procede a la toma de decisiones.

## ■ 2.5. Instrumentos, técnicas y recursos

Los instrumentos diagnósticos para realizar una evaluación psicopedagógica son medios técnicos que se utilizan para la recogida de datos, permitiendo el registro de observaciones o el tratamiento experimental.

Al elegir qué o cuáles instrumentos son los que vamos a utilizar en la evaluación psicopedagógica del estudiante tenemos que guiarnos siempre por seleccionar aquel o aquellos que son válidos para el propósito que perseguimos. No podemos responder a priori si hay instrumentos que sean más importantes que otros o más adecuados, debemos valorar qué instrumento es el más pertinente para cada aspecto del que precisamos recoger información. Esto hace que dejemos de plantearnos la típica cuestión de si es más adecuado pasar test o por el contrario, optamos por instrumentos que nos permitan recoger información de las personas que están más cercanas a ellos y, por tanto, los que mejor los conocen. Lo más adecuado es el uso de múltiples y variados instrumentos.

La profesionalidad del orientador u orientadora educativa resulta clave para ponderar los beneficios y las limita-

ciones de los instrumentos de evaluación que se utilicen. Así, su trabajo no consiste en saber apreciar diferencias significativas, lo que el alumno sabe y no sabe hacer, sino en definir previsibles necesidades educativas y proponer ayudas, estrategias y ajustes en la intervención educativa. Consiste en saber escoger en cada circunstancia cuáles son las herramientas que pueden ser más útiles para propiciar cambios positivos, para trabajar en una línea tendente a la prevención y no únicamente a la corrección de problemas ((Blasco, Pérez y Fossati, 2009).

Para garantizar el adecuado uso de los instrumentos diagnósticos, el orientador educativo, junto con su preparación, destreza en la selección, aplicación de los instrumentos e interpretación de resultados, debe estar sujeto a un código deontológico y a la exigencia de tener actualizados permanentemente sus conocimientos en esta materia.

Para que una evaluación psicopedagógica sea útil, factible, ética y precisa, es necesario que el orientador educativo cumpla una serie de requisitos en la aplicación de instrumentos diagnósticos, entre los que destacamos los siguientes:

- Seleccionar los instrumentos adecuados para cada situación, valorando su utilidad, actualidad y rigor científico.
- Cuidar las condiciones de aplicación.
- Ser riguroso en la corrección e interpretación de resultados.
- Respetar los principios éticos en su uso, interpretación de resultados y elaboración de informes.
- Tener conciencia de las limitaciones de las pruebas y de la necesidad de ser contrastadas con otros instrumentos.

Dentro de la diversidad de instrumentos que pueden utilizarse en el marco escolar, cabe la siguiente clasificación general (Pérez Carbonell y Blasco, 2013):

*a) Pruebas elaboradas teniendo como referente el rendimiento del estudiante en relación con los distintos contenidos y destrezas de aprendizaje*

Su finalidad es, en general, conocer el desarrollo de las capacidades del estudiante o su nivel de competencia en una o varias áreas de aprendizaje. También permiten conocer posibles dificultades o déficits del estudiante.

Normalmente estas pruebas incluyen un baremo por edades o niveles escolares que permite la comparación de resultados de un estudiante determinado

con un grupo de referencia. En otros casos, sin embargo, la valoración es de naturaleza cualitativa a partir exclusivamente de la forma particular en que el estudiante ha abordado las diferentes tareas que se le han propuesto y del grado de éxito conseguido.

*b) Pruebas elaboradas teniendo como referencia los objetivos contemplados en la programación de aula*

La utilización del material a aprender como base para la evaluación (práctica conocida como "evaluación en base al currículo") goza de una amplia tradición en los países anglosajones.

En ella se toma como referente las posibilidades que ofrece para la evaluación el hecho de referirse a los objetivos didácticos de algunas áreas, según sean las necesidades del alumnado.

Desde un plano más específico, Padilla (2002) realiza una propuesta de clasificación diferenciando dos grandes grupos de instrumentos diagnósticos:

*a) Instrumentos estandarizados*

Son aquellas herramientas científicamente comprobadas que nos permiten recoger datos e información que fácilmente podemos encontrar en el mercado y que están valoradas conforme a normas específicas como la validez y la fiabilidad.

Permiten recoger observaciones sistemáticas en situaciones estructuradas o tipificadas (igualdad de condiciones para todos los sujetos en su aplicación), mediante instrucciones precisas y respuestas concretas. Poseen el máximo grado de objetividad posible en la medición, así como una interpretación de las puntuaciones basada generalmente en normas y baremos que evitan el criterio subjetivo del orientador u orientadora.

Los recursos y pruebas psicométricas (principalmente tests) deben ser administradas siempre por personal experto en ello, profesorado de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa de los departamentos y equipos de orientación educativa o por profesionales con estas titulaciones que trabajan en centros y gabinetes privados. Si bien su aplicación puede ser individual o colectiva.

Dada la amplitud de los distintos tipos de instrumentos estandarizados que se pueden utilizar para realizar una evaluación psicopedagógica, citaremos sólo los más usuales sin extenderlos en su contenido:

- *Pruebas de inteligencia, aptitudes y rendimiento.*
- *Pruebas para la evaluación de la personalidad.*
- *Pruebas para la evaluación del autoconcepto y la autoestima.*
- *Instrumentos para la evaluación de las habilidades sociales y del autocontrol.*
- *Inventarios de intereses y preferencias profesionales.*

### b) *Estrategias cualitativas*

Son las que conocemos como instrumentos no estandarizados. Constituyen procedimientos diagnósticos alternativos a los estandarizados.

Se consideran las estrategias cualitativas pruebas que nos aportan valoraciones más subjetivas, que tanto el profesorado (que dentro del aula es quien mejor informa de la capacidad y rendimiento del estudiante) como los familiares (que amplían en gran medida información sobre la capacidad de su hijo/a en aspectos escolares o de relaciones) o los compañeros/as (como reconocedores de quién destaca en el proceso de enseñanza-aprendizaje) pueden tener del conocimiento del estudiante al que estamos evaluando.

Nos permiten recoger información que no es fácilmente cuantificable pero que nos hace conocer determinados rasgos, actitudes, habilidades u otras características del sujeto que son útiles. También debemos incluir al propio estudiante, que a medida que se hace mayor, aporta una información fruto de la reflexión sobre su historia escolar relevante.

Son instrumentos en los que se ofrece a quién o quiénes van a facilitar la información guías o escalas que, elaboradas por expertos, reflejan características, aspectos, habilidades, rasgos que las investigaciones han demostrado deben ser atendidas en la evaluación del estudiante.

Se pueden clasificar en:

- *Estrategias basadas en la observación.* Organizadas a partir del marco referencial de la persona que observa. Entre ellas destacamos las siguientes:
  - *Sistemas categoriales.* En ellos se delimitan previamente las conductas a observar, definiéndolas con un alto grado de claridad y precisión. Cada conducta definida de esta forma recibe el nombre de categoría.

- *Sistemas descriptivos.* En este caso los fenómenos a observar se registran de forma detallada, objetiva y exhaustiva.
- *Sistemas narrativos.* Introducen el punto de vista del observador, sus reflexiones, sentimientos, comentarios y opiniones que despiertan en él los fenómenos y situaciones.
- *Sistemas tecnológicos.* Se basan en la utilización de instrumentos tecnológicos como mediadores en la observación: cámaras de video, de fotografía, grabadoras, etc.

Sobre la metodología utilizada en la observación (cómo observar), cabe destacar los *registros de incidentes críticos* o *registros de anécdotas* que permiten recoger conductas significativas respecto a una cuestión de interés; la técnica de las notas de campo, a modo de libreta que el observador u observadora lleva consigo y en la que anota sobre el terreno las informaciones, datos, expresiones, opiniones, etc. de interés. Y la *técnica de aplicación de sistemas categoriales: listas de control* (reflejan si la conducta a observar aparece o no; son útiles para conductas poco frecuentes, y *escalas de estimación* (expresan con qué intensidad se manifiesta dicha conducta).

- *Estrategias basadas en la encuesta.* Recogen la información desde la perspectiva de la persona interesada. Entre ellas destacamos sólo las que más se utilizan y que son:
  - *La entrevista.* Permite obtener una apreciación subjetiva del punto de vista del entrevistado o entrevistada acerca de una situación mediante un interrogatorio individual. Es muy útil en la exploración de dimensiones o características de los sujetos, para hacer una anamnesis, transmitir pautas de intervención, etc.
  - *El cuestionario.* Los cuestionarios consisten en series de preguntas o afirmaciones (ítems) elaboradas para un interrogatorio sistemático de las personas.
- *Estrategias basadas en el autoinforme.* Consisten en solicitar información oral o por escrito, en relación con el tema objeto de exploración (su autoconcepto, trayectoria, experiencias vitales, etc.). Es el producto de la introspección o de la autoobservación que una persona realiza sobre su propia conducta. Su finalidad consiste en que el sujeto exprese de forma libre, informaciones sobre sí mismo y su experiencia.



### ■ 3. REGISTRO Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es necesario proceder, respecto a la información obtenida en el proceso de evaluación psicopedagógica, con una serie de cautelas y rutinas que aseguren un correcto registro y custodia así como una fácil y adecuada utilización por parte de los que, de una u otra forma, han de participar en la toma de decisiones o puedan ser destinatarios de las mismas. A menudo surgen en este campo dificultades que ponen en peligro la calidad del trabajo y el esfuerzo realizados; bien porque la información no se categoriza convenientemente y sólo se abordan parcialmente y de forma sesgada algunos de sus ámbitos, o bien porque resulta incomprensible o ininteligible por los profesionales y/o los destinatarios.

El proceso de evaluación psicopedagógica se inicia tomando contacto con el objeto de estudio, recogiendo y analizando toda la información que da origen a la demanda, lo cual permite plantear la hipótesis que actuará como "hilo conductor" en la selección de los ámbitos o parcelas en torno a lo que se considere necesario evaluar. Para encontrar sus correspondientes respuestas, se han de determinar los ámbitos que es necesario explorar y los procedimientos que se van a utilizar a tal fin. Los datos que los instrumentos proporcionan, tras su oportuna organización, análisis y síntesis son los que permiten obtener las respuestas que se recogen en las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica.

Estas conclusiones pueden recomendar reflexionar sobre el propio plan de evaluación desarrollado, analizando de nuevo su demanda, reformulando su hipótesis, replanteando sus preguntas, reconsiderando los ámbitos o procedimientos de evaluación, y/o reinterpretando sus datos. O pueden suponer ya el punto de partida para la concreción de la respuesta educativa que siempre estará en el horizonte de cualquier proceso evaluador.

La evaluación psicopedagógica sirve de base para la toma de decisiones sobre diferentes situaciones del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como sobre la organización de su entorno educativo y los recursos de apoyo necesarios.

En cualquier caso, tanto la información más relevante obtenida en los diversos ámbitos explorados como las conclusiones, se recogen en un informe psicopedagó-

gico de carácter técnico, que se convierte en el instrumento fundamental de comunicación tanto entre los profesionales de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros, como hacia la administración (en los casos que así esté regulado), como hacia los padres, madres o tutores/as legales, y/o estudiantes o bien hacia otros profesionales. Dicho informe será preceptivo y anterior a la adopción de las medidas educativas que corresponda aplicar especialmente cuando éstas estén catalogadas como específicas o extraordinarias.

### ■ 4. EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO

En apartados anteriores de este mismo capítulo se han analizado los ámbitos en los que debe plantearse la evaluación psicopedagógica (contexto escolar, social y familiar; aula y el propio estudiante) y se han propuesto distintos instrumentos para recabar información relevante que sirva de fundamento a la toma de decisiones encaminada a concretar las medidas necesarias para el progreso del estudiante. Tales medidas pueden tener como destinatario al propio estudiante (propuesta curricular y servicios necesarios) pero también al aula y al centro escolar como institución o a la familia (MEC, 1996).

Tanto la información más relevante obtenida en los diversos ámbitos explorados como las conclusiones, se recogen en un informe psicopedagógico, que se convierte en un instrumento fundamental de comunicación tanto entre los profesionales de los equipos, servicios o departamentos de orientación, como hacia la Administración, en los casos que así esté regulado, como hacia los padres y/o estudiantes o bien hacia otros profesionales.

En este apartado se concreta lo que se entiende por informe psicopedagógico y se ofrecen algunas pautas para su redacción, al tiempo que se presenta una propuesta de ámbitos en los que se aconseja registrar y organizar la información procedente de la evaluación psicopedagógica. Naturalmente se trata de una propuesta abierta que cada equipo, servicio o departamento de orientación pueda adaptar tanto a su modelo de trabajo como a las necesidades de los estudiantes.

## ■ 4.1. Definición

El informe psicopedagógico es un documento escrito que recoge los principales resultados de la evaluación psicopedagógica (siempre previa a la emisión del informe) y se redacta para cumplir un fin determinado.

“El informe psicopedagógico constituye un documento en el que de forma clara y completa se refleja la situación evolutiva y educativa actual del estudiante en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concreta su necesidad específica de apoyo educativo, si la tuviera, y se orienta la propuesta organizativa y curricular del centro y para el estudiante, así como el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso”

(Orden EDU/849/2010, art. 53.1).

Es decir, es un documento administrativo para la toma de decisiones y un documento técnico, al incluir la propuesta del plan de actuación para determinadas medidas que supone la concreción por escrito de la evaluación psicopedagógica previa.

Se puede entender, en el ámbito escolar, como:

“Un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del estudiante en los diferentes contextos de desarrollo –fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres y profesorado), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje- y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso; todo ello como resultado de un proceso de evaluación psicopedagógica”

(MEC, 1996:156).

El objetivo del informe psicopedagógico, desde un plano general, es concretar las necesidades educativas del estudiante en la forma de propuesta curricular y tipo de ayuda que precisa, con el fin de servir de base para formular la respuesta pedagógica más apropiada (Ayala y Galve, 2001).

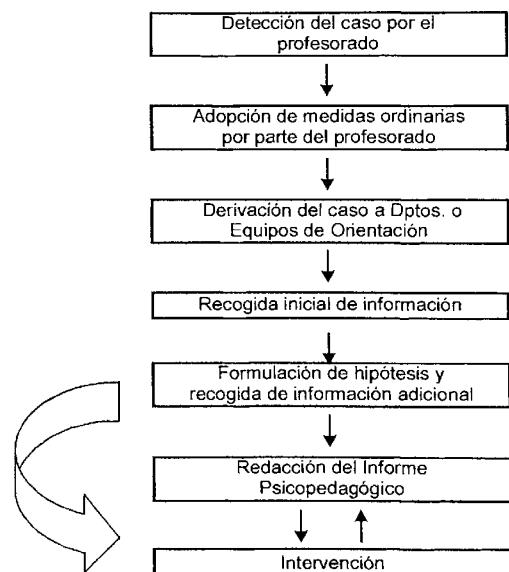
La información recogida y las conclusiones de la evaluación psicopedagógica se concretan en el correspondiente informe. Por ello, todo informe debe comunicar a los profesionales a los que va dirigido, la información

necesaria para posibilitar la intervención posterior, si así fuese preciso.

El informe debe servir como un medio a través del cual se describen los hallazgos y se comunican las impresiones tan clara y concisamente como sea posible. En él deben diferenciarse los datos básicos de los superfluos, e ir acompañados de recomendaciones para una posible intervención. El seguimiento y análisis de las actuaciones emprendidas realimentarán las conclusiones del informe, sirviendo, en ocasiones, para corroborarlas o refutarlas, estipulando nuevas orientaciones y propuestas (Galve y Ayala, 2001).

Debe tener carácter científico (García y González, 1998) lo que implica que ha de permitir la contrastación de hipótesis de partida y la valoración de las intervenciones propuestas, mediante el uso de una metodología empírica y de unos instrumentos válidos y fiables.

Figura 3. Evaluación psicopedagógica  
(Galve y Ayala, 2001)



En todo proceso de evaluación psicopedagógica existe una serie consecutiva de fases que culminan en la redacción del informe psicopedagógico y en la elaboración del posible plan de intervención, como se puede apreciar en la figura 3.

En esta figura destaca la situación del informe en la parte final del proceso de evaluación psicopedagógica, debido a que integra toda la información recogida y sintetiza la más relevante, así como permite la elaboración de conclusiones que deben ser siempre claras, concretas y precisas. El término *Informe* es único, así como las bases para su confección y redacción.

## ■ 4.2. Características

Con cierta frecuencia, los informes psicopedagógicos muestran algunas deficiencias que conviene resaltar (Barca y Porto, 1997):

- A veces son poco inteligibles para los destinatarios, debido a su vocabulario y excesivo uso de términos técnicos.
- En ocasiones se reducen a un cúmulo de números y datos (percentiles, puntuaciones típicas...), que conducen con facilidad a etiquetar a las personas. Estos datos son importantes para elaborar el informe pero no para incluirlos en la redacción final.
- Las recomendaciones que incorporan son, a veces, demasiado imprecisas y difíciles de llevar a la práctica.
- No se indica la metodología necesaria para desarrollar la intervención aconsejada.

Según los mismos autores, los informes:

- Deben ser precisos, claros y comprensibles en cuanto a documentos científicos que son.
- No deben clasificar ni etiquetar al alumnado.
- Deben ser funcionales y operativos y, consecuentemente, deben especificar con detalle el plan de actuación y aportar vías para colaborar en el mismo.
- Deben ser personales, considerando al individuo concreto, y a la vez globalizadores, considerando a la persona en su conjunto.

Desde un plano general, los informes psicopedagógicos emitidos por los departamentos de orientación y por los servicios de orientación educativa y psicopedagógica, poseen las siguientes características (MEC, 1996):

### Naturaleza administrativa

En muchas ocasiones es la propia Administración pública la que regula y prescribe cuándo y cómo realizar un informe psicopedagógico. Además, se trata de un documento archivable.

### Carácter técnico

Asegurado por la especialización de los profesionales que lo redactan, los instrumentos utilizados y la finalidad de su redacción, que no es otra que la de servir de base a decisiones acerca de la ayuda psicopedagógica que requiere el estudiante.

### Autoría y confidencialidad

La autoría debe quedar confirmada por la firma del profesional o profesionales que se responsabilizan de su emisión.

La confidencialidad del contenido debe estar garantizada, por ser requisito contemplado en los códigos deontológicos profesionales. También los destinatarios son responsables de preservar dicha confidencialidad. El profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, deba conocer el contenido del informe de evaluación psicopedagógica o de cualquier otro documento contenido en el expediente del estudiante, garantizará su confidencialidad y quedará sujeto al deber de sigilo.

Serán responsables de su guardia y custodia las unidades administrativas en las que se deposita el expediente. En el caso de los centros docentes, el informe psicopedagógico se deposita en el expediente o historial académico del estudiante y se custodia en la secretaría del centro.

En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad, estando sujeto a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal. Los datos se utilizarán estrictamente para la función docente, orientadora y planificadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso del estudiante o de los padres o representantes legales en el caso de que aquéllos sean menores de edad o estén incapacitados.

### Información recabada

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica no debe recopilarse más datos que los estrictamente necesarios para responder al motivo de la misma.

### Carácter informativo

El informe constituye un documento para la comunicación de los resultados de la evaluación psicopedagógica, por lo que debe ser descriptivo y comprensible para los destinatarios. En general, será

conveniente transmitir las conclusiones de manera personal, comentando y aclarando cuantos aspectos lo precisen.

En definitiva, los informes psicopedagógicos deben ser documentos científicos claros, precisos y comprensibles; no deben clasificar ni etiquetar a los sujetos; deben ser funcionales y operativos, lo que implica especificar con detalle el plan de intervención (si lo hubiera) y aportar vías para colaborar en el mismo; deben ser personales, es decir, que consideren al individuo como tal, pero también globalizadores, lo que significa que consideren a la persona en su conjunto, y, por último, deben estar sujetos a una dimensión ética a través de códigos deontológicos profesionales.

### ■ 4.3. Agentes educativos que lo emiten y destinatarios

El informe psicopedagógico puede estructurarse de muy diversas formas. Lo elabora, formula, emite y firma el orientador u orientadora educativa (profesor/a de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa) del centro docente generalmente solo o, si la casuística lo requiere, con la colaboración de otros profesionales. Para ello utiliza los datos proporcionados en la evaluación psicopedagógica previa. También puede ser emitido por profesionales de gabinetes psicopedagógicos autorizados.

En los centros docentes, es el profesorado de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa quien asume la responsabilidad de coordinar la evaluación psicopedagógica con el profesorado del alumnado que lo precise y de realizar el informe psicopedagógico correspondiente (Orden EDU/849/2010, art. 81, 2.d).

Pero si bien es cierto que es el orientador u orientadora educativa quien emite y firma un informe psicopedagógico, no es menos cierto que en el proceso de evaluación psicopedagógica el trabajo es compartido con otros profesionales entre los que ocupa un lugar destacado el tutor y el equipo docente, fuente esencial de información como observadores

privilegiados que son del seguimiento escolar del estudiante. Ellos serán los encargados de delimitar su competencia curricular, es decir, lo que el estudiante es capaz de hacer y en qué condiciones y contextos, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas y materias curriculares. Lugar destacado ocupará también la familia y el propio estudiante en el proceso de recogida de información de la evaluación psicopedagógica (Blasco, 2006).

Con la finalidad de facilitar su tarea a los profesionales de la orientación educativa y psicopedagógica y de unificar criterios, en determinadas comunidades autónomas como es el caso de la Comunidad Valenciana, se establece un modelo único de informe psicopedagógico, así como el procedimiento para su formalización. Dicho modelo de informe se ha de emitir preceptivamente, tras la correspondiente evaluación psicopedagógica, para adoptar determinadas medidas educativas reguladas en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio.

Como desarrollo de dicha normativa, se publican diferentes disposiciones en las respectivas Comunidades Autónomas como es el caso de la Comunidad Valenciana que mediante la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento para su formalización. Somo conscientes de que se trata de un modelo en parte no actualizado ya que hace referencia a algunos programas de atención a la diversidad no vigentes en los centros educativos como es el caso de los Programas de Diversificación Curricular, los de Adaptación Curricular en Grupo y los de Cualificación Profesional Inicial. Sin embargo, el hecho de que no se haya publicado una normativa actualizada sobre esta temática hasta el momento de publicar esta obra, nos ha llevado a incluirlo en el presente capítulo, habida cuenta que la información que se transmite puede adaptarse a otros programas de atención a la diversidad que actualmente están en vigor como es el caso de los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, entre otros.

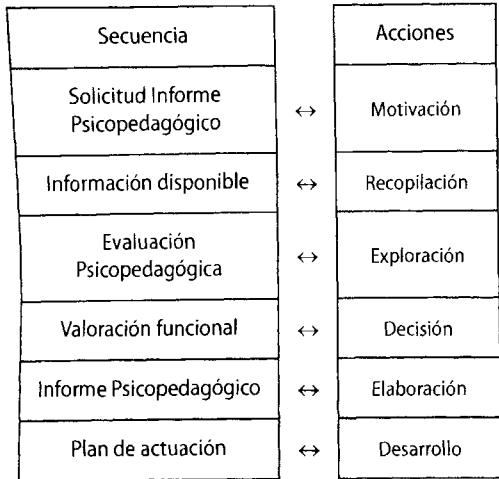
El destinatario último del informe puede ser cualquier agente educativo y/o social. En determinadas ocasiones es la propia Administración quien lo solicita.

## ■ 4.4. Proceso de elaboración y elementos

En la mayoría de los casos, la evaluación psicopedagógica y la elaboración del correspondiente informe van precedidos de la solicitud del mismo (véase como ejemplo el documento 4.2).

En la figura 4 mostramos el proceso para llegar a la redacción del informe indicando la relación entre secuencia y acción.

Figura 4. Informe psicopedagógico.



Como ya se ha comentado anteriormente, durante el proceso de evaluación psicopedagógica (fase previa a la emisión del informe), no se debe recabar más datos que los que se estimen necesarios y apropiados para responder a su propósito; y los que se incluyan en el informe resultante están sujetos al deber y derecho del secreto profesional, especialmente cuando se haga referencia al componente sociofamiliar, de cuya situación se ha de informar siempre con suma cautela (Artiles y Runcu, 1986).

A nuestro juicio, la información recogida en el proceso de evaluación psicopedagógica se articula en torno a dos grandes dimensiones que son las variables del estudiante en cuestión (desarrollo general, condiciones personales del sujeto, estilo de aprendizaje, competencia curricular, etc.) y las variables del contexto escolar

(tanto de centro como de aula, en relación con la manera que el estudiante afronta los procesos de enseñanza-aprendizaje y con las dimensiones del centro escolar que pueden dar respuesta a sus necesidades educativas) y socio-familiar.

La naturaleza técnica del informe exige que los datos y conclusiones que se incorporen sean rigurosos y contrastados. No se deben formular con la misma certeza todas las aseveraciones que se incluyan en él, distinguiendo lo que son inferencias e interpretaciones de lo que se considere suficientemente fundamentado. Del mismo modo se debe hacer mención a la dimensión temporal del informe, es decir, se debe afirmar su carácter actual, sujeto a posibles variaciones fruto de la experiencia escolar y/o al desarrollo evolutivo del estudiante.

De hecho, pueden existir distintas "versiones" de un mismo informe, según sean sus destinatarios y el objetivo del mismo. Dichas "versiones" pueden variar en cuanto a la estructura, tipo y amplitud de la información, ámbitos que se enfatizan, etc. En todo caso, siempre asegurarán su claridad y pertinencia a los fines que se persiguen, evitando conceptos que fácilmente puedan degenerar en etiquetas devaluativas y discriminatorias para el estudiante en cuestión.

El informe psicopedagógico es un documento archivable, es decir, constituye un testimonio duradero de la evaluación psicopedagógica realizada, de las recomendaciones ofrecidas y de las posibles decisiones adoptadas. Por ello, se debe garantizar su custodia así como asegurarse de su recepción y buen fin por parte de sus destinatarios.

Como hemos indicado anteriormente, el informe psicopedagógico puede estructurarse de muy diversas maneras y adoptar formatos cerrados o abiertos.

Más que proponer un modelo o protocolo de informe, a continuación se presenta una relación ordenada de los apartados básicos que deben formar parte de todo informe, dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextual e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del estudiante y de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes, sin olvidar que tanto la extensión como el contenido de sus distintos apartados puede variar en función de su naturaleza y de quienes sean sus destinatarios.

La Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, en su artículo 53.2 indica que el informe psicopedagógico incluirá, como mínimo la síntesis de información del estudiante relativa a los siguientes aspectos:

- a) **Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.** Este apartado aportará información sobre los datos personales del sujeto sobre el cual se emite el informe e indicará el motivo de la evaluación.
- b) **Desarrollo general del estudiante,** que incluirá aspectos físicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales. Identificación de la necesidad de apoyo educativo, en su caso de discapacidad o de altas capacidades intelectuales y de otros aspectos como el nivel de competencia curricular, ritmo y estilo de aprendizaje, creatividad, autoconcepto, autocontrol, autodeterminación, actitud hacia la institución escolar y desarrollo cultural.
- c) **Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje** en el aula y en el centro escolar, entre los que se considerarán: características de la comunidad educativa y aspectos del proyecto educativo y de las actuaciones que favorecen o limitan el desarrollo del estudiante y la confianza en sí mismo, su iniciativa personal, autodeterminación, creatividad, espíritu crítico, la participación, la planificación de las tareas, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, programas generales del centro en los que participa, organización de espacios, agrupamientos, condiciones espaciotemporales, interacción con profesorado y estudiantes en relaciones formales y no formales, incidencia de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, personas implicadas en la respuesta educativa, recursos y coordinación entre profesionales.
- d) **Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del estudiante.** Conocimiento y asunción de las necesidades de su hijo, actitudes, hábitos y pautas educativas, expectativas, autonomía del estudiante en el entorno familiar, interacción y comunicación familiar, lugar que ocupa en la familia, aficiones, actividades en casa, cooperación de la familia para favorecer y reforzar el plan de actuación.
- e) **Previsión de las medidas organizativas y curriculares y de los recursos personales y materiales disponibles,** o que razonablemente puedan ser incorporados, para la adecuada atención a la necesidad específica de apoyo educativo detectada.
- f) **Orientaciones para la elaboración del plan de actuación,** que contendrá, en su caso, el diseño y desarrollo de la adaptación curricular individual, para el máximo desarrollo de las capacidades del estudiante y la mejora de su calidad de vida, garantizando la utilización de los mismos criterios para los estudiantes.

Teniendo como referente la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo y desde un plano de mayor concreción en su elaboración, podemos delimitar que el informe psicopedagógico incluirá, como mínimo, la síntesis de información del estudiante relativa a los siguientes apartados y podrá seguir una estructura como la que proponemos a continuación (Blasco, Pérez y Fossati 2009).

#### a) Carátula o Portada

Datos de identificación del estudiante y del centro docente. Fecha en la que se emite el informe.

#### b) Datos Personales

Este apartado permite la identificación del estudiante en el momento de la evaluación y evita consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos, se reflejarán en este apartado su nombre y apellidos; fecha de nacimiento; fecha de evaluación; edad (en años y meses); centro escolar; curso, ciclo (si procede), y etapa educativa; domicilio; teléfono; nombre del padre y de la madre o del responsable legal, etc.

#### c) Motivo de la evaluación psicopedagógica

Se señalan de forma resumida las causas y los fines que justifican la emisión del informe. En este apartado suele indicarse también quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, así como la documentación complementaria (si la hubiera) que se aporta.

#### d) Información relativa al estudiante

Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas

Se incluirá en este apartado (si procede) la información relativa a la salud del estudiante que pueda incidir en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### *Desarrollo general*

La información recogida en este apartado será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado y/o agente educativo o social al cual vaya dirigido el informe.

Los datos sobre el desarrollo general del estudiante contemplarán básicamente las siguientes dimensiones:

- Capacidades: cognitivas, motrices y sociales/relacionales.
- Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda) o de sobredotación.
- Aspectos psicológicos y emocionales.

##### *Nivel de Competencia Curricular*

Para delimitar la competencia curricular del estudiante es imprescindible la colaboración del profesorado, que es quien realmente evalúa esta competencia en el área, módulo o materia curricular que imparte. Se especificarán los puntos fuertes y débiles.

## *Técnicas y procedimientos de evaluación*

Se detallan aquí todos los instrumentos diagnósticos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresan también los resultados obtenidos cuando sean objetivos y de utilidad para el destinatario. Se consignarán siempre de forma objetiva y escueta.

### **e) Aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el contexto escolar**

En este apartado se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la metodología didáctica empleada en el aula como con el tipo de relación del profesorado con los estudiantes y la de éstos entre sí y con los contenidos del aprendizaje. También se abordará el estilo de aprendizaje y el grado de motivación por aprender; es decir, las características individuales con las que el estudiante afronta la actividad escolar.

El contexto escolar hace referencia a una dimensión más concreta (el aula) y a otra más amplia (el centro).

### **f) Aspectos relativos al contexto familiar**

Este apartado es especialmente delicado de abordar a la hora de redactar el informe. Parte de la información que en él se recoge puede ser neutral (por ejemplo, la composición de la estructura familiar, datos socioculturales, etc.), pero el contenido tal vez más significativo de este apartado -como es el que hace referencia a la relación de la familia con el centro escolar, la vida familiar del estudiante, los servicios que atienden a la familia, etc.-, en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que debe insistirse en ser extremadamente prudentes y respetuosos.

En general, el informe debe limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad a su destinatario/a para una mejor comprensión y ayuda al estudiante.

### **g) Identificación de necesidades educativas**

Identificar las necesidades educativas supone realizar una síntesis del proceso de evaluación y planificación de la respuesta educativa.

La información precedente organizada en tres grandes bloques que, de mayor a menor nivel de concreción curricular, hacen referencia al estudiante, al aula y a la institución, debe servir para determinar las necesidades educativas de los estudiantes. En este sentido deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto: por un lado, quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los datos en aras de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos.

Interesa, lógicamente, aportar una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias, ya sean de carácter curricular o relativas a medios personales y materiales, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del estudiante.

La determinación de necesidades educativas supone explorar (según sea el caso) las aptitudes cognitivas del estudiante, sus intereses y preferencias profesionales, su desarrollo afectivo y social, su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje, el contexto escolar y familiar en el que se desenvuelve, etc.

### **h) Determinación de la respuesta educativa**

Una vez determinadas las necesidades educativas del estudiante, procede determinar la respuesta educativa para orientar la propuesta curricular.

Supone proporcionar una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias (curriculares o medios materiales), que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades diagnosticadas: medidas, recursos, servicios en los diferentes contextos (centro, aula, tutoría, familia, comunidad).

La determinación de la respuesta educativa supone establecer:

- Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro.
- Orientaciones para el asesoramiento a los padres, madres o representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto escolar, familiar y social que inciden en el desarrollo del estudiante y en su proceso de aprendizaje cuando ello proceda.

### **i) Conclusiones**

Se incluyen en este apartado las orientaciones que pueden dar paso y ayudar a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del estudiante. Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posible, con objeto de que los órganos competentes puedan, con mayor facilidad, formarse un criterio y tomar las decisiones más adecuadas.

### **j) Fecha, firma y sello**

En este apartado se indicará la fecha en la que se firma el informe con indicación de día, mes y año; el nombre, apellidos y firma del profesional o profesionales que lo han elaborado y cargo/s que ocupan (orientador educativo solo o con la colaboración de otros profesionales), así como el sello de la institución que representa (si procede).

### k) Anexos

Si se considera procedente, se pueden adjuntar al informe los perfiles individuales de las pruebas estandarizadas administradas, producciones escolares, informes de otros especialistas y cualquier otro que se considere relevante.

En los documentos 4.2. y 4.3. se incluyen los modelos de solicitud y de informe psicopedagógico vigentes en la Comunidad Valenciana en el momento de publicar esta obra y se aportan unas pautas generales para su cumplimentación.

Respecto al documento 4.3., resaltar que se incluyen sólo los apartados generales de elaboración del informe: datos personales, motivo de la solicitud, información disponible, recursos y fuentes utilizadas, valoración funcional de los datos obtenidos en la evaluación psicopedagógica, identificación de necesidades educativas y conclusiones. No se especifican los correspondientes planes de actuación que son diferentes en función de la medida de atención a la diversidad que proceda aplicar dada la amplitud de contenido que ello supondría. No obstante y en función de la temática abordada en capítulos siguientes, se plasmarán algunos en capítulos posteriores.

## ■ 4.5. Recomendaciones

Durante el proceso de elaboración del informe psicopedagógico se debe tener en cuenta algunas de las características que determinan su estructura y contenido como son los siguientes: es un documento técnico y por tanto, debe ser riguroso; es un documento administrativo, ya que forma parte del expediente del estudiante y, por último, es un documento confidencial, que sólo debe ser conocido por aquellos agentes educativos que intervienen en el proceso de evaluación e intervención.

A continuación se recogen algunas recomendaciones generales para la redacción de informes psicopedagógicos (Galve y Ayala, 2001):

- Tomar en consideración el grado de certeza de las afirmaciones. Si los datos son seguros, se deben expresar con convicción; pero si no lo son, se debe indicar mediante expresiones tales como "probablemente, parece que, aparentemente...".

- Indicar los datos de forma cualitativa y cuantitativa (cuando sea posible), tanto para poder ser analizados por otros profesionales como para facilitar una evaluación posterior.
- Limitar ciertos riesgos frecuentes en su redacción:
  - Reducir el uso de tecnicismos al mínimo imprescindible, de manera que el informe pueda ser entendido en líneas generales por un destinatario no técnico en la materia. Cuando se utilice un tecnicismo deberá ir acompañado de su correspondiente explicación.
  - Enfocar la evaluación sobre lo que el sujeto tiene y no sobre lo que le hace falta.
  - Indicar los datos de identificación de cada instrumento de evaluación utilizado.
- La presentación del informe debe ser secuenciada y coherente.
- Evitar la redacción confusa e incomprensible. Para ello se sugiere utilizar frases cortas. Una excesiva abstracción limita la comprensión para destinatarios no especializados en la materia. El uso de verbos en la redacción deberá ser preferentemente en presente.
- No utilizar abreviaturas o siglas y, de hacerlo, indicar su significado en el primer momento en que aparezcan. Ejemplo: adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS/ACS).
- Delimitar y espaciar los campos o apartados del informe, de forma que no produzcan saturación al lector.
- Evitar la ambigüedad, ya que ésta puede dar lugar a una mala interpretación de la información.
- Una vez redactado, se deberá leer integralmente para comprobar su coherencia y poder detectar posibles incorrecciones de estilo.

## ■ 4.6. Comunicación de resultados

Esta fase se considera la final en el proceso de emisión de informe y consiste en la comunicación o entrega de información a los propios interesados, padres, madres o tutores legales, profesorado u otros profesionales. El destinatario al que va dirigido el informe condiciona la amplitud y profundidad de su contenido, así como el estilo de la redacción, en el caso de que sea por escrito, ya que dicha comunicación podría emitirse también cara a cara. Lo deseable es que, junto con su emisión por escrito, se pudiese mantener una entrevista personal para evitar errores en su interpretación.

El informe debe reflejar el proceso seguido: el motivo de la evaluación psicopedagógica, los instrumentos aplicados, su relación con datos provenientes de otras exploraciones anteriores, los resultados a los que se ha llegado, su comunicación en un lenguaje inteligible que facilite su comprensión y las recomendaciones pertinentes a seguir.

Una vez finalizado el proceso, se puede hacer un registro de los datos organizándolos de forma coherente y archivándolos junto con el informe emitido. Por último, todo debe adjuntarse al historial o expediente académico del estudiante.

## ■ 4.7. Confidencialidad y protección de datos

El profesorado y el personal que, en el ejercicio de sus funciones, deba conocer el contenido del informe de evaluación psicopedagógica o de cualquier otro documento contenido en el expediente o historial de un estudiante, debe garantizar su confidencialidad.

Serán responsables de su guarda y custodia las unidades administrativas en las que se deposite el expediente. En el caso de los centros docentes, el informe debe permanecer en el historial académico del estudiante y custodiarse en la secretaría del centro.

En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad, estando sujeto a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal. Los datos se utilizarán estrictamente para la función docente, orientadora y planificadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso del estudiante o de los padres, madres o representantes legales en el caso de que aquél sea menor de edad o esté incapacitado.

## ■ DOCUMENTOS

### 4 Documento 4.I. Modelo de consentimiento para realizar la evaluación psicopedagógica.

Centro: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_ Localidad: \_\_\_\_\_

Alumno/a: .....

Curso: ..... Grupo: .....

Acta correspondiente a la audiencia a los padres o tutores legales, prevista en<sup>5</sup> .....

D..... y/o D<sup>a</sup>.....

en calidad de<sup>6</sup> .....

Fecha: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

#### ASUNTO:

Dar el consentimiento para realizar la evaluación psicopedagógica del alumno / de la alumna con la finalidad de valorar si procede aplicar alguna medida de atención a la diversidad.

Concluida la audiencia, las personas asistentes manifiestan: haber sido informadas del procedimiento a seguir y dan su conformidad como madre, padre, tutor/tutora legal para que se proceda a la evaluación psicopedagógica de su hijo/a.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

El padre y/o la madre o tutor/a legal

El jefe/ La jefa del Departamento de Orientación

Fdo.

Fdo.

Fdo.

<sup>5</sup> Se citará la normativa legal de la correspondiente comunidad autónoma que regule la audiencia a padres o tutores legales para realizar la evaluación psicopedagógica.

<sup>6</sup> Madre/padre/tutor/tutora legal.

## ACTIVIDADES

### ■ Actividad 4.1. Mapa conceptual

Diseña un mapa conceptual sobre la elaboración de un proceso de evaluación e informe psicopedagógico en el marco escolar.

### ■ Actividad 4.2. Glosario de términos

Elabora un glosario de entre seis y doce términos relevantes referidos a la temática abordada en este capítulo indicando su definición y la fuente de la cual se ha obtenido.

### ■ Actividad 4.3. La familia como ámbito de la evaluación psicopedagógica

Aunque la evaluación psicopedagógica se orienta prioritariamente a la intervención en el ámbito escolar, no se puede ni se debe ignorar el peso que el contexto familiar tiene sobre el alumnado.

Ante el proceso de evaluación psicopedagógica de un estudiante que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, indica y justifica razonadamente los instrumentos diagnósticos que elegirías para recabar información del estudiante en el plano familiar.

### ■ Actividad 4.4. Evaluación e informe psicopedagógico en la legislación vigente

Las diferentes comunidades autónomas, en el uso de sus competencias, han desarrollado, en algunos casos, normativa propia sobre evaluación e informe psicopedagógico.

Se propone realizar una búsqueda por comunidades autónomas que recoja la normativa legal actualizada sobre dicha temática.

### ■ Actividad 4.5. Modelos de informe psicopedagógico

A partir de la búsqueda realizada en la actividad anterior, se debe ampliar la misma a modelos normativos de informe psicopedagógico en diferentes comunidades autónomas, indicando la fuente o fuentes de localización y los distintos apartados de los que cada uno consta.

## CASOS PRÁCTICOS

### Caso práctico 4.I. (resuelto). Informe psicopedagógico para solicitar la exención de calificación de materias de bachillerato.

#### Contexto y planteamiento

El Centro de Estudios *Federico García Lorca* (código 46043290) está situado en la ciudad de Valencia. Es un centro docente de titularidad privada especializado en la etapa educativa de Bachillerato que oferta estudios de bachillerato en régimen diurno y nocturno.

En el actual curso escolar tiene 270 alumnos matriculados en Bachillerato distribuidos en nueve grupos: tres de la modalidad de Ciencias; tres de Artes y tres de Humanidades y Ciencias Sociales.

En el mes de septiembre del presente curso escolar se comprueba en la secretaría del centro que se ha matriculado en 1º de Bachillerato nocturno de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la alumna María Santandreu Périz (fecha y lugar de nacimiento: 24 de junio de 1997, Valencia). Vive en la calle Juan de Mena nº 3 de Valencia (46022). Su teléfono es el 963452366.

Respecto a esta alumna, se ha realizado una solicitud de Informe Psicopedagógico con registro de entrada en la secretaría del centro en fecha 4 de septiembre para solicitar la exención de calificación de las materias de Valenciano: Lengua y Literatura I, y Lengua Extranjera I; Inglés I, correspondientes a 1º de Bachillerato.

Ante esta situación, el orientador educativo del centro, Roberto García Santos se ha entrevistado el 10 de septiembre con la propia alumna y con sus padres (Juan y Teresa). En esta entrevista han aportado copias de documentación e informes médicos actualizados e informes psicopedagógicos de la alumna anteriores a la emisión del presente informe.

Presenta un diagnóstico de Síndrome de Usher II<sup>9</sup> con reconocimiento total de grado de minusvalía de 84 %. A la edad de 10-11 años padeció anorexia que

fue superada a partir de los 13 años. A los 14 años sufrió fibromialgia con fuertes dolores musculares. Se le diagnosticó hernia discal de tipo degenerativo. También padece hiperinsulínismo (sistema hormonal alterado). Al finalizar 3º de ESO es diagnosticada de Síndrome de Usher II. Como consecuencia de esta enfermedad, en estos momentos está en tratamiento por depresión.

Cursó Primaria en el colegio público Literato Azorín de Valencia, repitió 4º curso y de manera excepcional 6º de Primaria. De allí pasó al colegio concertado Santos Juanes en el que cursó la etapa de ESO habiendo repetido 4º curso. Se le ha guiado la optatividad y la optionalidad en ESO y obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Desde 1º de ESO ha cursado las materias de Valenciano: Lengua y Literatura e Idioma Extranjero (Inglés) con Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACIS), habiendo alcanzado, al finalizar esta etapa educativa, un nivel de competencia curricular en ambas materias correspondiente a 2º de ESO superado.

#### Normativa legal:

La Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana. En el capítulo III Medidas extraordinarias de Atención Educativa en Bachillerato, artículo *decimoséptimo* establece el procedimiento para solicitar la exención de calificación en determinadas asignaturas, dice lo siguiente:

1. “Podrán ser declarados exentos de calificación en determinadas asignaturas del currículo los alumnos y las alumnas con problemas graves de audición, visión, motricidad u otros para los que no sea posible realizar una adaptación curricular (ACI), sin afectar al nivel básico de los contenidos exigidos”.
2. “La exención de calificación debida a problemas graves de audición, visión, motricidad u otros de-

<sup>9</sup> El síndrome de Usher II es una condición genética recesiva cuyos síntomas principales son una sordera neurosensorial congénita con o sin disfunción vestibular y una progresiva pérdida de la capacidad visual que conduce a estados de muy baja visión y a veces a la ceguera (retinosis pigmentaria). Pérdida de oído: de moderada a severa (entre 40 y 80 decibelios). Ceguera nocturna: dificultades para ver en lugares de baja luminosidad. Fotofobia: dificultades para ver en lugares donde hay luz brillante, rayos de sol. Campo visual restringido... Sin catalogar en clasificación de DSM-IV.

berá solicitarse siguiendo el proceso que se incluye a continuación:

- a) El alumno o alumna, su padre, madre o tutores legales, presentará antes del 30 de octubre (o en los diez días siguientes a su incorporación al centro en el supuesto de traslado con posterioridad a esta fecha) en el centro donde curse sus estudios un impreso de solicitud de exención de calificación total o parcial de una o más asignatura dirigido al director.
  - b) La dirección del centro remitirá el expediente a la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte correspondiente en un plazo de 15 días hábiles e incluirá necesariamente, junto a la solicitud presentada, un informe psicopedagógico emitido por el departamento de orientación del centro, así como de cuantos otros informes de todo tipo (médico, social...) disponga el alumno o alumna.
  - c) La Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte completará el expediente adjuntando un informe emitido por la Inspección Educativa y lo remitirá, en el plazo de 15 días hábiles, a la Dirección General de Enseñanza para su resolución.
  - d) La Dirección General de Enseñanza, una vez resuelto el expediente, notificará la resolución al interesado o interesada y comunicará dicha resolución al centro docente y a la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte correspondiente".
3. "La exención de calificación deberá contemplarse en las actas, en el libro de calificaciones del Bachillerato y en el expediente académico del alumno o alumna con la expresión "exento/a", incorporando al expediente una copia de la resolución del director general de enseñanza por la que se autorizó la misma".

#### Cuestión para resolver

1. Redactar el informe psicopedagógico para solicitar, si procede, la exención de calificación en dichas materias.

### 3 Caso práctico 4.2. (para resolver).

## Recopilación y elaboración de un banco de recursos para realizar la evaluación psicopedagógica.

### Contexto y planteamiento

Una de las funciones más desarrolladas por las orientadoras y los orientadores educativos en los tiempos actuales es la de realizar evaluaciones psicopedagógicas y plasmar sus resultados en los correspondientes informes. En este contexto, es básico y fundamental partir de un trabajo profesional coherente, debidamente planificado y sistematizado aunque adaptado a las características de cada caso de cada centro y de cada contexto educativo en particular.

En el actual escenario de trabajo en el que nos movemos, se hace necesario aplicar las tecnologías de

la información y la comunicación a nuestro quehacer cotidiano y profesional. Una aplicación directa en este campo relacionada con la evaluación psicopedagógica puede ser, entre otras, la elaboración y recopilación de un banco de recursos para la elaboración de la evaluación psicopedagógica.

### Cuestiones para resolver. Se propone:

- La recogida de información sobre pruebas estandarizadas para realizar la evaluación psicopedagógica y el diseño de fichas técnicas referidas a cada una de las pruebas seleccionadas con la finalidad de proceder a la actualización del fichero que obra en el departamento de orientación de un centro. Para ello se podrá seguir o adaptar el modelo de la ficha técnica que figura a continuación.

FICHA TÉCNICA DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS			
Nombre de la prueba			
Autor/es			
Editorial			
Distribuidor comercial			
Administración	Individual <input type="checkbox"/>	Colectiva <input type="checkbox"/>	Individual y Colectiva <input type="checkbox"/>
Duración	Horas <input type="checkbox"/>	Minutos <input type="checkbox"/>	
Colectivo al que se aplica			
Edad	Máxima <input type="checkbox"/>	Mínima <input type="checkbox"/>	
Finalidad			
Descripción			
Material			
Corrección	Manual <input type="checkbox"/>	Mecanizada <input type="checkbox"/>	On line <input type="checkbox"/>
Año de creación (1ª edición)			
Última edición			
Tipificación			

- La elaboración y recogida de información de instrumentos no estandarizados para realizar la evaluación psicopedagógica.
- La recogida de información sobre una guía de recursos para realizar la evaluación psicopedagógica.

## Capítulo 5.

# Programas para atender la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria

"El aprendizaje es experiencia. Todo lo demás es información".  
"Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo".

Albert Einstein



## ■ CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

Es frecuente encontrar en las aulas de ESO alumnos con dificultades generalizadas de aprendizaje. Unos se esfuerzan y no llegan, por más que lo intentan, suspenden. Otros presentan problemas graves de comportamiento y de disciplina, a veces con un elevado absentismo escolar. Ante esta realidad, es difícil dar una respuesta educativa adecuada en el grupo-clase.

Haz un ejercicio de reflexión sobre lo expuesto, basándote en tu propia experiencia.

Extensión máxima, una página.

# ■ Esquema

## 1. Introducción

## 2. Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR)

Requisitos de acceso	generales
	específicos
Propuesta de incorporación y procedimiento	
Organización y estructura	
Programación	
Concreción y diseño del programa	
Profesorado	
Evaluación y promoción del alumnado	
Continuidad del programa	
Seguimiento y evaluación del programa	

## 3. Programa de refuerzo de 4º curso de ESO (PR4)

Requisitos de acceso	generales
	específicos
Propuesta de incorporación y procedimiento	
Organización y estructura	
Programación	
Concreción y diseño del programa	
Profesorado	
Evaluación, promoción y obtención del título de Graduado en ESO	
Seguimiento y evaluación del programa	

## 4. Programa de aula compartida (PAC)

Finalidad
Requisitos de acceso
Propuesta de incorporación y procedimiento
Organización y estructura
Programación
Concreción y diseño del programa
Profesorado
Evaluación y promoción del alumnado
Tiempo de permanencia en el programa y opciones académicas al finalizarlo
Seguimiento y evaluación del programa

## Documentos

Actividades de enseñanza-aprendizaje para PMAR y PR4
Seguimiento de la programación didáctica
Pautas para elaborar conclusiones y plan de actuación PMAR (Informe psicopedagógico Comunidad Valenciana)

## Actividades

## Casos prácticos

Resuelto: Implementación del PMAR y del PR4 en un centro educativo
Para resolver: Concreción y diseño del PMAR para un centro educativo

## Bibliografía

## I. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el artículo 1, contempla entre los principios que inspiran el sistema educativo "la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos", así como "el esfuerzo compartido por el alumnado, familias, profesorado, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad" para conseguir una educación de calidad.

La mencionada ley establece, entre sus principios básicos, la "equidad para garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayudan a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad" y "la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad".

Además, en su preámbulo considera que el sistema educativo debe centrarse en mejorar los resultados generales y las tasas de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, y reducir el abandono prematuro de la educación y de la formación.

Para garantizar la autonomía y la calidad de los procesos educativos es necesario que cada centro pueda gestionar sus recursos humanos y materiales de manera que pueda dar una respuesta educativa al alumnado, teniendo en consideración las características de la comunidad educativa que lo compone y mantener una retroalimentación con la sociedad y el entorno donde se ubica.

El Proyecto educativo de centro es el documento que da respuesta a la diversidad de las necesidades personales y educativas del alumnado derivadas de una sociedad plural donde la comunidad educativa del centro, integrada por los sectores más directamente afectados por su funcionamiento, debe expresar sus necesidades y plantear sus prioridades de manera singular. Por lo tanto, su contenido

debe ser claro y reflejar un compromiso colegiado de toda la comunidad escolar para ofrecer la mejor respuesta en clave educativa a la diversidad social, económica y cultural del contexto para el cual se define.

De esta manera y partiendo del estudio de necesidades de cada centro educativo se concretará un conjunto de intervenciones educativas que deben dar respuesta a las necesidades, los intereses y las motivaciones de todo el alumnado del centro y se organizarán en líneas de acción, algunas de las cuales se configurarán como programas. Unos serán de aplicación en todas las comunidades autónomas como es el caso de los Programas de mejora de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) y otros con distinta denominación, serán de aplicación en determinadas comunidades autónomas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) determina, en el artículo 27, que el Gobierno definirá las condiciones básicas para establecer los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollarán a partir de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo establece que estos programas irán dirigidos a aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que, una vez cursado segundo curso, no estén en condiciones de promocionar al tercero.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, determina, en el artículo 19, que las Administraciones educativas podrán optar por organizar los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de forma integrada o por materias diferentes a las establecidas con carácter general, en cuyo caso se podrán establecer al menos tres ámbitos específicos. Asimismo, establece que cada programa deberá especificar la metodología, la organización de los contenidos y de las materias, y las actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias que permitan a los alumnos promocionar a cuarto curso al finalizar el programa y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el sistema educativo español.

Centraremos el presente capítulo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) porque entendemos que es una etapa educativa clave en la que el abandono escolar y la no obtención del título de Graduado en ESO al finalizarla, adopta unas cifras elevadas en gran parte del alumnado que la cursa. Ante esta evidencia es necesario aplicar en los centros de educación secundaria y, concretamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, medidas y programas de atención a la diversidad que ayuden a aminorar estas carencias.

En primer lugar trataremos los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) que se ponen en marcha con la entrada en vigor de la LOMCE, se activan en todas las comunidades autónomas y, en cierta manera, sustituyen a los antiguos programas de diversificación curricular (PDC).

En segundo lugar, y debido a las necesidades que presentan determinados estudiantes que cursan la etapa de educación secundaria obligatoria, abordaremos algunos programas de ámbito autonómico que, con uno u otro nombre, son necesarios para atender y suplir parte de las carencias de determinado sector del alumnado. Nos referimos a los Programas de refuerzo de 4º curso de ESO (PR4) y a los Programas de aula compartida (PAC) en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.

## ■ 2. PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO

Con la entrada en vigor de la LOMCE se ponen en marcha en los centros de Educación Secundaria los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) que se desarrollan en segundo y/o en tercer curso de educación secundaria obligatoria.

Estos programas pueden tener una duración de dos cursos académicos (2º de ESO correspondería al primer curso del programa y 3º de ESO correspondería al se-

gundo curso del programa) o bien pueden tener una duración de un solo curso académico (3º de ESO).

En ellos se utiliza una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad que los alumnos que cursen estos programas puedan cursar cuarto de ESO por la vía ordinaria, adquieran los correspondientes objetivos y competencias, y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Están dirigidos preferentemente a los alumnos que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no debidas a falta de estudio o de esfuerzo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 19.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se ajusten al perfil requerido. Queremos hacer mucho hincapié en este aspecto ya que el éxito del programa se deberá, en buena parte, a que el perfil del alumnado sea el adecuado.

### ■ 2.1. Requisitos de acceso

#### Requisitos generales

Alumnos que presenten simultáneamente los cuatro requisitos que se citan a continuación:

- a) Dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o de esfuerzo.
- b) Que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa de enseñanza obligatoria (Educación Primaria o ESO).
- c) Que sean propuestos por el equipo docente a los padres o tutores legales mediante el consejo orientador.
- d) Oídos los propios alumnos y con el consentimiento por escrito de sus padres o tutores legales.

#### Requisitos específicos

Además de cumplir los cuatro requisitos generales de acceso que acabamos de citar, los alumnos propuestos deberán reunir los requisitos específicos que se enumeran a continuación.

Para poder incorporarse al primer curso del Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR activado en 2º de ESO):

- a) Haber cursado primer curso de educación secundaria obligatoria y no estar en condiciones de promocionar a segundo curso.
- b) Existir riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias de la etapa cursando el currículo ordinario.
- c) Existir expectativas de que, con la incorporación al programa, pueda cursar cuarto curso por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en ESO.

Para poder incorporarse al segundo curso del programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR activado en 3º de ESO):

- a) Haber cursado segundo de educación secundaria obligatoria y no estar en condiciones de promocionar a tercer curso.
- b) Existir riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias de la etapa cursando el currículo ordinario.
- c) Existir expectativas de que, con la incorporación al programa, pueda cursar cuarto curso por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en ESO.

Asimismo y de manera excepcional, podrán incorporarse al segundo curso del programa los alumnos que hayan cursado tercer curso de la etapa, no lo hayan repetido con anterioridad y no estén en condiciones de promocionar a cuarto. En este caso, la incorporación supondrá la repetición de tercer curso en el programa.

El alumnado estará adscrito a un grupo ordinario de referencia y se distribuirá de manera equilibrada entre los diferentes grupos de su nivel.

En ningún caso se podrá incorporar al programa aquellos alumnos que, por circunstancias de edad o de permanencia en la etapa, no puedan cursar cuarto de educación secundaria obligatoria.

nado que reuniera el perfil siempre y cuando hubiera plazas vacantes.

La propuesta definitiva de incorporación al programa se realizará en la evaluación final extraordinaria, una vez hayan sido evaluados los estudiantes propuestos.

En todo caso, la incorporación del alumnado al programa requerirá de la evaluación tanto académica como psicopedagógica y de la intervención de la Administración educativa en los términos que ésta establezca, y se realizará una vez oídos los propios alumnos o alumnas y con el consentimiento por escrito de sus padres, madres o tutores legales.

#### Procedimiento

El equipo docente efectuará la propuesta de incorporación al programa previa comprobación de que el alumnado se ajusta al perfil y cumple los requisitos de acceso al mismo, vista la evaluación académica y psicopedagógica del alumno, las medidas de atención a la diversidad adoptadas con anterioridad, y valorando la idoneidad de esta medida específica por considerar que se han mostrado insuficientes otras medidas de apoyo ordinarias.

Una vez realizada la propuesta de incorporación al programa por parte del equipo docente, la dirección del centro resolverá respecto a la incorporación del alumnado al mismo, que se realizará oídos los propios alumnos y sus padres o tutores legales. Estos últimos deberán dar su consentimiento expreso y por escrito para la adopción de esta medida específica de atención a la diversidad.

De una manera más detallada, el procedimiento a seguir se puede estructurar de la siguiente manera:

1. A la vista de los resultados de las evaluaciones primera y segunda del curso y después de realizada la segunda evaluación, el equipo educativo de 2º y 3º de ESO hará una propuesta razonada, firmada por el tutor, dirigida a la dirección del centro donde se indicarán los motivos por los que se indicarán que este programa es el más adecuado para el alumno. El tutor, una vez decidido qué alumnos son susceptibles de ser incorporados al programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento, remitirá la relación correspondiente al jefe del departamento de orientación. La propuesta provisional suele realizarse en la segunda evaluación del curso.
2. El tutor cumplimentará la solicitud de informe psicopedagógico que tramitará al orientador educativo.

## ■ 2.2. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento

### Propuesta de incorporación

La propuesta provisional de incorporación al programa para el curso próximo se realizará en la sesión de la segunda evaluación. Excepcionalmente, en la evaluación final ordinaria (junio) se podría proponer a alu-

3. El equipo docente realizará la evaluación académica del alumnado especificando el grado de consecución de las competencias clave y objetivos alcanzados.
4. El tutor, junto con el orientador del centro, se reunirá con el alumno y sus padres, madres o tutores legales para informarles de las características generales del programa y plantearles la conveniencia de incorporación al mismo. Igualmente, les comunicará el carácter no vinculante de la misma. De esta reunión se recogerá por escrito la opinión de los alumnos y de sus padres, madres o tutores legales.
5. Posteriormente, el jefe del departamento de orientación iniciará la evaluación psicopedagógica de los alumnos, cuyos padres, madres o tutores legales estén de acuerdo, la cual deberá estar concluida para la evaluación final ordinaria y tendrá por finalidad conocer las posibilidades de éxito en el programa.
6. En la evaluación final ordinaria de curso, el equipo docente valorará la trayectoria académica del alumno, el informe psicopedagógico y la opinión del alumno y de sus padres, madres o tutores legales para decidir la propuesta inicial de incorporación al Programa. También se detallarán los motivos por los que se considera que esta medida es más adecuada que la prevista con carácter general de repetición de curso, así como todas aquellas sugerencias que se consideren relevantes.
7. Una vez decididos los alumnos propuestos para incorporarse al programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento, el jefe de estudios remitirá al director del centro la relación correspondiente.
8. Tras la evaluación final extraordinaria, el equipo docente, a la luz de los resultados obtenidos por los alumnados propuestos inicialmente en la evaluación ordinaria, decidirá colegiadamente la propuesta definitiva de incorporación al programa, que se plasmará en el consejo orientador.
9. Posteriormente, se trasladará el consejo orientador a los padres, madres o tutores legales del alumno, quienes, una vez valorado, firmarán el documento de consentimiento para que su hijo/a forme parte del programa. Seguidamente, se formalizará la incorporación o no del alumno al programa.
10. La dirección del centro, con el acuerdo escrito de los padres o representantes legales, autorizará la incorporación del alumno al programa.

Durante el primer trimestre del curso podrá incorporarse alumnado al programa siempre que haya plazas vacantes y el estudiante reúna las características de perfil requeridas, con el informe favorable de la Inspección educativa.

## ■ 2.3. Organización y estructura

Los programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento se pueden organizar, bien de forma integrada, o bien por materias diferentes:

- *Organización de manera integrada.* En el supuesto de organización de forma integrada, el alumnado del programa cursará en grupos ordinarios todas las materias del segundo y tercer curso, si bien éstas serán objeto de una propuesta curricular específica, en la que los contenidos podrán agruparse por ámbitos de conocimiento, por proyectos interdisciplinares o por áreas de conocimiento y que requerirá, en todo caso, de una orientación metodológica adaptada.
- *Organización por materias diferentes a las establecidas con carácter general.* En este caso se crearán grupos específicos para el alumnado de estos programas que contará, además, con un grupo de referencia con el que cursará las materias no pertenecientes al bloque de asignaturas troncales.

Se podrán establecer al menos tres ámbitos específicos, integrados por los siguientes elementos formativos:

- *Ámbito de carácter lingüístico y social:* incluirá, al menos, las materias troncales de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, y la materia de libre configuración autonómica Lengua Cooficial y Literatura, si la hubiera.
- *Ámbito de carácter científico y matemático:* incluirá, al menos, las materias troncales de Biología y Geología, Física y Química, y Matemáticas.
- *Ámbito de lengua extranjera:* incluirá la Primera Lengua Extranjera cursada por el alumno en la ESO. Se respetará el idioma extranjero cursado como Primera Lengua Extranjera cursado en ESO, con un currículo adaptado dentro de un enfoque comunicativo, que contempla una organización de contenidos y una metodología adecuada.

El alumnado cursará dos horas de tutoría, una con su grupo específico y otra con su grupo de referencia.

La concreción curricular de los ámbitos será elaborada por el profesorado responsable del programa, asesorado por los departamentos didácticos y por el departamento de orientación.

Cada programa deberá especificar la metodología, la organización de los contenidos y de las materias, y las

actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias que permitan al alumnado promocionar a cuarto curso al finalizar el programa y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Además, se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir de una manera especial a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas de los alumnos.

En el ámbito de la Comunidad Valenciana, el programa está organizado de manera integrada en el primer curso del programa (2º ESO) y por ámbitos en el segundo curso del programa (3º ESO).

La acción tutorial se potenciará como recurso educativo de cara a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas del alumnado del programa. En el caso de que el programa esté estructurado por ámbitos, el tutor será uno de los profesores de ámbito.

## ■ 2.4. Programación

La programación la elaborará el profesorado implicado, asesorado por los departamentos didácticos correspondientes y por el departamento de orientación, al que estará adscrito funcionalmente.

Los principios metodológicos se orientarán a la resolución de problemas, al trabajo por proyectos, al desarrollo de las competencias clave y a la consecución de los objetivos de etapa (ver documento 5.1.).

El jefe del departamento de orientación velará por el cumplimiento de la programación didáctica, (ver documento 5.2.). Para ello convocará las reuniones de seguimiento que estime oportuno, al menos una por trimestre.

Los contenidos, criterios de evaluación, competencias y estándares de aprendizaje evaluables se establecerán por el profesorado responsable de cada una de las materias y ámbitos que conformen el programa a partir de los criterios desarrollados por los departamentos didácticos implicados, tomando como referente el currículo de 2º y 3º de ESO si el programa está integrado por ámbitos en ambos cursos, o de 3º de ESO si es 3º el único curso integrado por ámbitos.

## ■ 2.5. Concreción y diseño del Programa

La dirección del centro educativo, asesorado por el departamento de orientación, será la responsable del diseño y redacción del programa siguiendo los criterios establecidos por la comisión de coordinación pedagógica y aprobados por el claustro.

Los centros deberán incluir dentro del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa la concreción del programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

En el diseño del programa se incluirá básicamente los siguientes aspectos:

- a) *Justificación de la aplicación de la medida en el centro*, después de analizar las medidas de atención a la diversidad adoptadas previamente.
- b) *Perfil del alumnado propuesto para el programa*.
- c) *Criterios para distribuir el alumnado del programa en los grupos ordinarios de referencia*.
- d) *Criterios de organización espacial y temporal*.
- e) *Criterios de promoción y procedimientos para recuperar las materias pendientes de cursos anteriores*.
- f) *Criterios y procedimientos previstos para el seguimiento, evaluación y revisión, si procede, del programa*.

## ■ 2.6. Profesorado

Con carácter general, en los centros públicos, los ámbitos lingüístico y social; científico y matemático y el de lengua extranjera del programa serán impartidos preferentemente por profesorado con destino definitivo en el centro.

Deberá ser profesorado con experiencia docente en la etapa de ESO y sensibilizado por la atención a la diversidad del alumnado.

Corresponderá al director del centro, a propuesta del jefe de estudios, la asignación de dichos grupos a un profesor para cada ámbito de cualquiera de los departamentos implicados en dicho ámbito.

En los centros privados, las enseñanzas correspondientes a cada uno de los ámbitos serán impartidas por profesores que estén en posesión de alguna de las ti-

tulaciones requeridas para impartir cualquiera de las materias troncales que los integran.

El profesorado de ámbito del PMAR formará parte de sus correspondientes departamentos didácticos y, funcionalmente, estará adscrito al departamento de orientación del centro, y actuará de manera coordinada entre sí.

El resto de materias que formen parte del programa serán impartidas por el profesorado de los departamentos de coordinación didáctica del centro que tienen asignada la impartición de las mismas.

Para la impartición de los ámbitos del programa el número de alumnos por grupo puede variar ligeramente según la comunidad autónoma en la que se aplique. El número mínimo oscila entre el intervalo de 10/12 y el máximo entre 15/16. Concretamente, en el ámbito de la Comunidad Valenciana el mínimo es de 12 y el máximo de 15.

## ■ 2.7. Evaluación y promoción del alumnado

La evaluación del alumnado que participe en este programa tomará como referentes fundamentales las competencias y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

Se realizará conforme a la normativa reguladora de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. En estos programas la evaluación es continua y el profesorado tomará como referente para la misma los criterios de evaluación específicos del programa y los elementos de las adaptaciones curriculares realizadas al alumnado, de manera que, en el caso de existir, serán los elementos de dichas adaptaciones los que se tomen como referente.

En los programas organizados de forma integrada, las decisiones sobre promoción del alumnado se adoptarán en la última sesión de evaluación, ordinaria y extraordinaria, de cada curso escolar, en el contexto de evaluación continua.

En los programas organizados por ámbitos, las decisiones sobre promoción del alumnado también se adoptarán en la última sesión de evaluación, ordinaria

y extraordinaria, de cada curso escolar, en el contexto de evaluación continua. A efectos de promoción, el alumnado promocionará de curso, en convocatoria ordinaria, cuando haya superado todos los ámbitos y las materias cursadas. En caso de convocatoria extraordinaria, cuando haya superado todos los ámbitos y materias cursadas o tenga evaluación negativa como máximo:

- en un ámbito, en el caso del ámbito de carácter lingüístico y social o del ámbito científico y matemático,
- en el ámbito de lengua extranjera y/o en una materia,
- o en una o dos materias.

Lo dicho anteriormente siempre que el equipo docente considere que la naturaleza de los ámbitos o materias con evaluación negativa no impida que el alumno siga con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evaluación académica.

De forma excepcional, podrá autorizarse, por decisión colegiada y votación nominal, la promoción de un alumno con calificación negativa cuando se den conjuntamente las siguientes condiciones:

- a) Que tenga evaluación negativa simultáneamente:
  - en el ámbito de carácter lingüístico y social o en el ámbito de carácter científico y matemático, además de una materia,
  - en el ámbito de lengua extranjera y en dos materias,
  - o en tres materias.
- b) Que el equipo docente considere que la naturaleza de los ámbitos o materias con evaluación negativa simultáneamente no impide que el alumno siga con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evolución académica.
- c) Que se apliquen al alumno las medidas de atención propuestas en el consejo orientador.

## ■ 2.8. Continuidad del programa en cursos posteriores

Para facilitar el éxito escolar y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

gatoria a la totalidad del alumnado, las Administraciones educativas competentes podrán establecer programas específicos de atención a la diversidad para cuarto curso, que den continuidad a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Estos programas serán considerados como medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

## ■ 2.9. Seguimiento y evaluación del programa

Los órganos colegiados del centro, en el ámbito de sus competencias, realizarán el seguimiento trimestral y la evaluación del programa, utilizando los criterios y procedimientos establecidos en el mismo.

La memoria del Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa incluirá un apartado específico a este programa, donde se recogerán las conclusiones sobre el progreso del alumnado y el funcionamiento del programa.

La Inspección educativa supervisará y realizará el seguimiento del proceso de implementación y desarrollo del programa.

## ■ 3. PROGRAMA DE REFUERZO DE 4º CURSO DE ESO (PR4)

Con la finalidad de facilitar el éxito escolar y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, las administraciones educativas pueden proponer programas específicos en 4º curso de ESO, que den continuidad a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Estos programas irán destinados al alumnado de 4º de ESO con escasas expectativas de obtener el título de Graduado en ESO de forma ordinaria.

Por ello, en algunas comunidades autónomas del territorio español como es el caso de la Comunidad Valenciana, para dar continuidad al PMAR de tercer curso por ámbitos, se establece un programa específico de atención a la diversidad e inclusión educativa en 4º de ESO denominado Programa de refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

Este programa va dirigido y está orientado al alumnado de 4º curso que muestra interés por obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que, en cursos anteriores, ha presentado dificultades generalizadas de aprendizaje que le han impedido superar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente.

Tiene como finalidad que el alumnado participante en el programa desarrolle las competencias clave y alcance los objetivos generales de la etapa, con una oferta diversificada, adaptada a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. El grupo de PR4 estará formado por un mínimo de 10 y un máximo de 16 alumnos.

### ■ 3.1. Requisitos de acceso

#### Requisitos generales

Podrá incorporarse al programa de refuerzo de 4º curso el alumnado que presente simultáneamente las dos características siguientes:

- a) Que presente dificultades generalizadas de aprendizaje, no atribuibles a falta de estudio o de esfuerzo.
- b) Que muestre interés, motivación y expectativas de obtener el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.

#### Requisitos específicos

Además de cumplir los dos requisitos generales indicados, se podrá incorporar al programa el alumnado que:

- a) Haya cursado 3º de ESO en un grupo del Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento por ámbitos (PMAR de 3º de ESO).
- b) De manera extraordinaria, el alumnado que haya cursado dos veces 3º de ESO o una vez 4º de ESO y repita 4º curso en el programa.

El alumnado del programa estará adscrito a un grupo de referencia de 4º de ESO y se distribuirá de forma equilibrada en todos los grupos.

## ■ 3.2. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento

Para la incorporación del alumnado al programa se seguirá el siguiente procedimiento:

- a) Despues de la 2<sup>a</sup> evaluación, el equipo educativo del grupo de PMAR de 3º de ESO por ámbitos, hará una propuesta razonada, firmada por el tutor y dirigida a la dirección del centro, donde se indicarán los motivos por los que se considera que este programa es el más adecuado para el alumno. De manera excepcional se podrá realizar una propuesta razonada de incorporación al programa desde los grupos ordinarios de alumnado procedente de 3º que haya cursado dos veces 3º o que haya cursado 4º y vaya a repetir 4º.
- b) La dirección del centro hará llegar la propuesta al departamento de orientación que, oídos el alumno y sus padres o representantes legales, realizará la evaluación psicopedagógica preceptiva y emitirá el correspondiente informe, en el que se indicará la oportunidad o no de cursar el programa.
- c) El equipo docente realizará la evaluación académica del alumnado especificando el grado de consecución de las competencias clave y de los objetivos alcanzados.
- d) En la sesión de evaluación final, el equipo educativo de PMAR de 3º formulará la propuesta sobre la incorporación del alumnado al programa, especificando el nivel de competencia curricular en cada una de las materias cursadas. De la misma manera procederán los equipos educativos del alumnado propuesto de manera excepcional desde 3º o 4º curso de ESO. El tutor emitirá el consejo orientador, teniendo en cuenta las propuestas del equipo docente.
- e) La dirección del centro convocará una reunión a la que asistirán los tutores de 3º y 4º de ESO, el coordinador de la etapa y el jefe del departamento de orientación, en la que se formulará la propuesta definitiva sobre la incorporación del alumnado al programa.
- f) La dirección del centro, con el acuerdo escrito de la familia o de los representantes legales autorizará la incorporación del alumno al programa.

Con carácter general, este proceso deberá estar finalizado en un plazo que garantice la incorporación de este alumnado al programa al inicio del curso escolar. Durante el primer trimestre del curso podrá incorporarse alumnado al programa, siempre y cuando haya plazas disponibles, reúna el perfil requerido y cumpla las condiciones de acceso.

El equipo educativo, en colaboración con el departamento de orientación, podrá determinar de manera razonada, durante el curso escolar, la salida de un alumno del programa y la reincorporación a su grupo de referencia.

## ■ 3.3. Organización y estructura

La unidad curricular fundamental del programa es el ámbito, entendido como una vía que permita integrar los contenidos básicos de varias materias y las competencias clave, utilizando una metodología globalizadora e integradora.

El alumnado del programa cursará, en el grupo específico (grupo de refuerzo), los siguientes ámbitos:

- a) *Ámbito lingüístico y social*, que incluirá los aspectos básicos del currículo de las materias de Castellano, Valenciano y Geografía e Historia.
- b) *Ámbito de lengua extranjera*, con un currículo adaptado, desde un enfoque comunicativo que contemple una organización de los contenidos y una metodología adecuada para que el alumnado pueda alcanzar los objetivos de la materia. Se respetará el idioma extranjero cursado como primer idioma extranjero en el primer ciclo de ESO. El centro podrá organizar este ámbito integrándolo dentro del ámbito lingüístico y social, en el caso de que el profesorado que lo imparta disponga de la habilitación requerida.
- c) *Ámbito científico*, que incluirá los aspectos básicos del currículo correspondiente a las materias de Matemáticas y Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.

El alumno cursará una hora de tutoría con su grupo específico (grupo de 4º de refuerzo).

Asimismo, cursará la materia de Tecnología con un currículo adaptado que le permita alcanzar los objetivos de la etapa. El centro podrá optar por organizar dicha materia integrada en el ámbito científico, como un ámbito específico o como una materia a cursar dentro de su grupo de referencia.

Además, el alumnado cursará dos materias a elegir del bloque de asignaturas troncales o del bloque de asignaturas específicas, con un currículo adaptado que le permita alcanzar los objetivos de la etapa y configurar la opción de enseñanzas académicas para la iniciación

al Bachillerato o la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. El centro podrá optar por organizar estas materias integradas en alguno de los ámbitos, como un ámbito específico o como una materia a cursar dentro de su grupo de referencia.

Con la finalidad de facilitar su inclusión en las actividades ordinarias del centro, el alumnado del programa cursará en su grupo de referencia Educación Física, Valores Éticos o Religión, y también tutoría.

En cualquier caso, el alumnado que supere el programa y esté en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo a los contenidos programados y cursados, deberá estar en disposición de incorporarse al Bachillerato o a un ciclo formativo de grado medio de Formación Profesional.

establecidos por la comisión de coordinación pedagógica, y aprobados por el claustro.

En el diseño del programa se incluirán los siguientes aspectos:

- a) *Justificación de la aplicación de la medida en el centro*, después de analizar las medidas de atención a la diversidad adoptadas y aplicadas previamente.
- b) *Aplicación en el centro de los criterios y procedimientos de acceso del alumnado al programa*, en especial los que hacen referencia a la evaluación psicopedagógica y a la competencia curricular.
- c) *Criterios para distribuir el alumnado del programa en los grupos ordinarios de referencia*.
- d) *Criterios para la organización de los espacios y de los tiempos*.
- e) *Criterios y procedimientos para recuperar las materias pendientes de cursos anteriores*.
- f) *Criterios y procedimientos previstos para el seguimiento, evaluación y revisión, si procede, del programa*.

### ■ 3.4. Programación

Al igual que en el PMAR, en este programa la concreción curricular y la programación de los ámbitos será elaborada por el profesorado responsable de su docencia, asesorado por los departamentos didácticos correspondientes y por el departamento de orientación, al que estará adscrito funcionalmente.

Los principios metodológicos se orientarán al desarrollo de las competencias clave y a la consecución de los objetivos de la etapa de una forma activa, dando relevancia al proceso de resolución de problemas y al trabajo por proyectos, desde un enfoque preferentemente práctico y funcional de los contenidos (ver documento 5.1.).

La programación didáctica de los ámbitos quedará integrada en la programación del departamento de orientación. El jefe de este departamento velará por su cumplimiento y por la correcta aplicación de los criterios de evaluación y promoción. Para ello establecerá reuniones periódicas de seguimiento, (ver documento 5.2.).

### ■ 3.6. Profesorado

El profesorado que imparte los diferentes ámbitos pertenecerá a los departamentos didácticos de las materias que los configuran.

La dirección de los centros públicos designará el profesorado que impartirá el programa, siempre que sea posible, entre el profesorado con destino definitivo en el centro. Esta designación se hará atendiendo a los criterios de selección establecidos por la comisión de coordinación pedagógica y el claustro.

El director designará al profesorado del programa atendiendo a las propuestas de los departamentos didácticos implicados, a la experiencia docente en actividades de atención a la diversidad, al conocimiento del centro y del alumnado, y a su implicación en este tipo de intervención educativa.

El profesorado de ámbito formará parte de sus correspondientes departamentos didácticos y, funcionalmente, estará adscrito al departamento de orientación del centro, y actuará de manera coordinada entre sí.

Uno de los profesores que imparta el ámbito lingüístico y social o el ámbito científico ejercerá como tutor del alumnado del PR4.

### ■ 3.5. Concreción y diseño del programa

La dirección del centro educativo, asesorada por el departamento de orientación, será la responsable del diseño y redacción del programa siguiendo los criterios

### ■ 3.7. Evaluación, promoción y obtención del título de Graduado en ESO

La evaluación de los aprendizajes del alumnado que participa en el programa será continua, integradora y personalizada. Se realizará por ámbitos y materias, y se basará en el grado de consecución de las competencias clave y de los objetivos generales de etapa.

Las calificaciones obtenidas se trasladarán a las materias correspondientes de 4º de ESO. Se podrán asignar diferentes calificaciones a las materias que conforman los ámbitos, teniendo en cuenta que si se ha aprobado un ámbito, ninguna de las materias que lo conforman puede tener calificación negativa.

La evaluación del alumnado será realizada por el equipo docente que les imparte clase, en sesión presidida por el tutor de programa. Las decisiones derivadas de la evaluación se tomarán de manera colegiada, de acuerdo con los criterios y procedimientos que se determinen en el diseño del programa y en su concreción curricular.

El profesorado de los diferentes ámbitos será el encargado de la recuperación de las materias pendientes incluidas dentro del ámbito de su competencia. De la recuperación del resto de materias se hará responsable el departamento didáctico correspondiente.

El equipo docente propondrá la expedición del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria al alumnado que haya alcanzado las competencias clave y los objetivos de etapa por haber superado todas las materias de la etapa.

Asimismo, podrá obtener el título el alumnado que, después de la correspondiente prueba extraordinaria, tenga evaluación negativa en una o dos materias, excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente haya alcanzado las competencias clave y los objetivos de la etapa y que no tengan dos de ellas carácter instrumental.

Se consignará en el expediente académico, en el historial académico y en el informe por traslado, que las materias han sido cursadas en un programa específico de atención a la diversidad.

### ■ 3.8. Seguimiento y evaluación del programa

Los órganos colegiados del centro, en el ámbito de sus competencias, realizarán el seguimiento trimestral y la evaluación del programa, utilizando los criterios y procedimientos establecidos en el mismo.

La memoria del Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa indicará un apartado específico a este programa, donde se recogerán las conclusiones sobre el progreso del alumnado y el funcionamiento del programa.

La Inspección educativa supervisará y realizará el seguimiento del proceso de implementación y desarrollo de este programa.

### ■ 4. PROGRAMA DE AULA COMPARTIDA (PAC)

El PAC es un programa de atención a la diversidad e inclusión educativa dirigido al alumnado en riesgo de exclusión social matriculado en los centros de educación secundaria que cursa la etapa de educación secundaria obligatoria, que presenta conductas disruptivas y en los que exista riesgo de exclusión social, presenten dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, y tendencia al absentismo escolar crónico o al abandono escolar, y por tanto tengan escasas expectativas de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Este programa se desarrolla mediante la cooperación entre centros educativos y corporaciones locales, excepcionalmente también con entidades colaboradoras, siempre dentro de un entorno formativo, combinando las actividades lectivas con talleres u otras actividades prácticas para la aproximación al mundo laboral.

Puede establecerse entre uno o más centros educativos de una misma área geográfica y corporaciones locales o entidades colaboradoras con experiencia en el trabajo socioeducativo con adolescentes en riesgo de exclusión social.

Al igual que el PR4, es un programa de ámbito autonómico que se oferta con diferentes denominaciones en determinadas comunidades autónomas, adoptando el

nombre de Programa de Aula Compartida en la Comunidad Valenciana.

Este programa formará parte del Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa del centro y se integrará en la programación general anual.

Con anterioridad a la incorporación del alumnado al programa, el centro deberá haber aplicado a este alumnado otras medidas de atención a la diversidad sin haber conseguido su adaptación al medio escolar.

El alumnado del programa estará adscrito a un grupo ordinario de referencia y se distribuirá de manera equilibrada entre los diferentes grupos de su nivel.

## ■ 4.1. Finalidad

La finalidad del programa consiste en:

- a) Reducir el absentismo escolar con una oferta educativa diversa, adaptada a las diferentes necesidades, intereses, motivaciones y aspiraciones del alumnado.
- b) Prevenir el abandono escolar prematuro y fomentar la integración socioeducativa del alumnado.
- c) Reforzar las competencias clave y las aptitudes necesarias para la prevención y el tratamiento de los comportamientos disruptivos.
- d) Ofrecer un espacio alternativo que mejore la experiencia educativa del alumnado.
- e) Crear un entorno de cooperación dentro de una misma área geográfica con la participación de la administración educativa y de otras entidades, tanto públicas como privadas.
- f) Optimizar el desarrollo personal, intelectual y emocional del alumnado.
- g) Potenciar la incorporación al mundo laboral.

## ■ 4.3. Propuesta de incorporación al programa y procedimiento

Para la incorporación del alumnado al programa se seguirá el siguiente procedimiento:

- a) A la vista del proceso de evaluación continua y de las medidas de atención a la diversidad aplicadas, después de la segunda evaluación, el equipo educativo del grupo hará una propuesta razonada, firmada por el tutor y dirigida a la dirección del centro, donde se indicarán los motivos por los que se considera oportuno cursar este programa.
- b) La dirección del centro hará llegar la propuesta al departamento de orientación que, oídos el alumno y sus padres o representantes legales, realizará la evaluación sociopsicopedagógica preceptiva y emitirá un informe de determinación de necesidades de compensación educativa donde se indicará la oportunidad o no de cursar el programa.
- c) En la sesión de evaluación final, el equipo educativo correspondiente formulará la propuesta definitiva sobre la incorporación del alumno al programa, en la que se especificará el nivel de competencia curricular en cada una de las materias cursadas.
- d) La dirección del centro, con el acuerdo escrito de la familia o de los representantes legales, autorizará la incorporación del alumnado al programa.

Con carácter general, este proceso deberá estar finalizado en un plazo que garantice la incorporación de este alumnado al programa al inicio del curso escolar.

Durante el primer trimestre del curso podrá incorporarse nuevo alumnado al programa, siempre que haya plazas disponibles y cumpla los requisitos de acceso y de perfil.

## ■ 4.2. Requisitos de acceso

Podrá incorporarse al PAC el alumnado de primer ciclo de ESO (1º, 2º y 3er. curso) que:

- a) Presente dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, con posible riesgo de exclusión social y de conductas disruptivas y/o violentas.
- b) Haya cursado por lo menos un curso del primer ciclo de ESO.
- c) Tenga tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado.
- d) Tenga escasas expectativas de obtener el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.
- e) Muestre intención de integrarse en el mundo laboral.
- f) Tenga entre 14 y 16 años, o los cumpla dentro del año natural en que se incorpora al programa.

## ■ 4.4. Organización y estructura

Este programa puede autorizarse en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Valenciana que establezcan un acuerdo de colaboración entre el centro docente y las corporaciones locales o entidades colaboradoras, con experiencia en el trabajo socioeducativo con adolescentes en riesgo de exclusión social.

El grupo del programa está formado por un mínimo de 10 y un máximo de 16 alumnos.

La unidad curricular fundamental del programa es el ámbito, entendido como una vía que permita integrar los aprendizajes básicos de varias materias e impartirlos de forma globalizada e integradora.

El alumnado del programa cursa con el grupo de PAC, a partir de la estructura y distribución horaria que determinen los centros, los siguientes ámbitos:

a) *Ámbito académico* que incluirá los aspectos más relevantes de las materias de los cursos en que el alumno esté matriculado. Se desarrollará dentro del centro escolar y el alumnado del programa lo cursará en el centro en el que esté matriculado. Se priorizarán las actividades que promuevan la adquisición de habilidades necesarias para la adaptación y la inclusión del alumnado en el medio escolar ordinario, y se fomentará la participación en actividades dentro de su grupo de referencia.

b) *Aula taller* que tendrá un carácter eminentemente práctico. Las actividades del taller se desarrollarán, bien en el centro docente, o bien en los espacios que destinen para ello las corporaciones locales o entidades colaboradoras. Serán impartidas por profesionales externos designados por dichas corporaciones o entidades, y deberán contar con la presencia obligatoria de un profesor de uno de los centros docentes, como mínimo.

Cualquier intervención educativa, tanto dentro como fuera del centro, se realizará siempre bajo la tutela y responsabilidad, al menos, de un docente.

El alumnado cursará una hora específica de tutoría con el grupo de aula compartida. La carga horaria del programa será la correspondiente al nivel educativo en el que esté matriculado el alumnado.

Los centros participantes determinarán la estructura y distribución horaria más conveniente para el desarrollo del programa. La intervención educativa se podrá realizar tanto dentro como fuera del horario lectivo.

El hecho de que coexistan los dos ámbitos mencionados anteriormente en la docencia de estos programas supondrá necesariamente tener que establecer acuerdos de colaboración con las corporaciones locales o con otras entidades colaboradoras de su área geográfica, que deberán tener experiencia en el trabajo socioeducativo con adolescentes en riesgo de exclusión social.

## ■ 4.5. Programación

La programación de la intervención educativa se realizará de manera coordinada entre el centro o centros docentes y las corporaciones locales o entidades colaboradoras.

La concreción curricular y la programación del ámbito académico será elaborada por el profesorado responsable de su docencia en cada centro participante, asesorado por los departamentos didácticos correspondientes y por el departamento de orientación, al que estará adscrito funcionalmente.

La concreción curricular y la programación de las actuaciones a realizar en el aula taller se harán conjuntamente entre los departamentos de orientación de los centros docentes participantes y los agentes sociales responsables de dinamizarlas. El profesorado coordinador del aula taller será el encargado de elaborar esta programación.

Los principios metodológicos se basarán en el desarrollo de las competencias clave y en la consecución de los objetivos de etapa de una forma activa, dando relevancia al proceso de resolución de problemas y al trabajo por proyectos, atendiendo a criterios de funcionalidad del aprendizaje.

El jefe del departamento de orientación velará por el cumplimiento de la programación didáctica y la aplicación adecuada de los criterios de evaluación del ámbito académico y de la concreción del aula taller del alumnado de este programa.

## ■ 4.6. Concreción y diseño del programa

La dirección del centro educativo, asesorada por el departamento de orientación, será la responsable del

diseño y redacción del programa siguiendo los criterios establecidos por la comisión de coordinación pedagógica, y aprobados por el claustro.

Los centros docentes de una misma área geográfica que hayan constituido un aula compartida deberán coordinarse para la definición y planificación de las actividades del aula taller.

En la definición y diseño de su programa, los centros docentes incluirán:

- a) Justificación de la aplicación de esta medida en el centro.
- b) Criterios de acceso y selección del alumnado.
- c) Organización de los espacios, de los tiempos y de los agentes implicados.
- d) Adecuación y correlación de los contenidos del ámbito académico y del aula taller con las materias del curso correspondiente en que se encuentre matriculado el alumno.
- e) Criterios de promoción y procedimiento para recuperar las materias pendientes de cursos anteriores.
- f) Criterios y procedimiento previsto para el seguimiento, evaluación y revisión, si procede, del programa.

Cada centro docente designará, entre el profesorado de aula taller, un responsable de coordinar las actuaciones entre el centro docente y la entidad colaboradora.

## ■ 4.8. Evaluación y promoción del alumnado

Como en los programas anteriores, la evaluación del alumnado será continua, personalizada e integradora.

Se basará en el grado de consecución de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de etapa, de acuerdo con la concreción del programa.

En cada centro docente, se realizará una sesión de evaluación trimestral para evaluar a su alumnado, a la que asistirá el profesorado que imparte el ámbito académico y el profesorado de aula taller del centro.

El profesorado de ámbito académico, coordinado con los departamentos didácticos y atendiendo a los criterios de evaluación propuestos, será el responsable de las calificaciones correspondientes de las materias implicadas en este ámbito.

El profesorado coordinador del aula taller evaluará al alumnado, oídas las consideraciones de los profesionales dependientes de las corporaciones o entidades colaboradoras.

Las calificaciones obtenidas en el ámbito académico y en el aula taller se trasladarán a las materias correspondientes al curso en el que esté matriculado el alumnado, teniendo en cuenta las concreciones y adaptaciones curriculares establecidas en las programaciones.

## ■ 4.7. Profesorado

La dirección del centro o centros participantes designará el profesorado que impartirá el programa, siempre que sea posible, entre el profesorado con destino definitivo en el centro. Esta designación se hará atendiendo a los criterios de selección establecidos por la comisión de coordinación pedagógica y el claustro.

Cada centro docente designará un mínimo de un profesor de aula taller que desarrollará las siguientes tareas en cada sesión:

- a) Control de asistencia.
- b) Supervisión de la actuación.
- c) Gestión de la convivencia.
- d) Evaluación de las actividades desarrolladas en el aula taller.
- e) Acompañamiento al alumnado en el aula taller y en los desplazamientos, si el aula taller se imparte fuera del centro.

## ■ 4.9. Tiempo de permanencia en el programa y opciones académicas al finalizarlo

Con carácter general, el alumnado estará escolarizado en este programa, como máximo, hasta finalizar el curso escolar en que cumpla los 16 años. No obstante, la dirección del centro podrá autorizar, excepcionalmente, la permanencia del alumnado un curso más en el programa, previo informe favorable del equipo docente y del departamento de orientación.

Una vez finalizada la permanencia en el programa, el alumnado podrá continuar su formación en el sistema educativo o acceder al mundo laboral.

Si permanece en el sistema educativo, el alumnado que muestre una disposición favorable al estudio podrá incorporarse a un ciclo de Formación Profesional Básica.

## ■ 4.I0.Seguimiento y evaluación del programa

Los órganos colegiados del centro, en el ámbito de sus competencias, realizarán el seguimiento trimestral y la evaluación del programa, utilizando los criterios y procedimientos establecidos en el mismo.

La memoria del plan de atención a la diversidad e inclusión educativa dedicará un apartado específico a este programa que contendrá:

- a) El desarrollo de la propuesta curricular.
- b) La valoración del funcionamiento del aula compartida por parte de la corporación local o de las entidades colaboradoras.
- c) Datos cuantitativos respecto a la tasa de absentismo escolar, el rendimiento académico y la convivencia escolar (reducción/aumento de expedientes disciplinarios, número de medidas educativas correctoras y evaluación del Plan de convivencia).

La Inspección educativa supervisará y realizará el seguimiento del proceso de implementación y desarrollo de este programa.

## ■ DOCUMENTOS

### Documento 5.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje en el PMAR y en el PR4.

A continuación planteamos algunos tipos de actividades que se deben incluir en el diseño de las unidades didácticas de ambos programas:

#### 1. De introducción-motivación

Intentan desarrollar el interés del alumno por la unidad didáctica que vayamos a trabajar en cada momento.

#### 2. De conocimientos previos

Pretenden comprobar el punto de partida donde tenemos que empezar a trabajar y establecer la evaluación inicial de cada uno de los alumnos.

Prever actividades de diagnóstico es especialmente importante para atender a la diversidad del alumnado porque permiten observar sus dificultades, sus aciertos y avances, y adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales.

#### 3. De desarrollo, investigación y resolución de problemas

Trabajan los nuevos contenidos que propongamos en cada unidad didáctica.

Constituyen el conjunto de actividades teórico-prácticas que van a permitir dar respuesta al problema planteado y reestructurar, en definitiva el conocimiento. Esta reestructuración es siempre personal aunque se produzca guiada por el profesor y en interacción con los compañeros.

#### 4. De síntesis-resumen

Permiten plantear la relación entre los distintos contenidos aprendidos y facilitan un enfoque globalizador.

Son clave en una secuencia de aprendizaje porque nos obligan a reflexionar sobre qué sabemos, a comparar lo aprendido con lo que sabíamos y a reflexionar acerca del modo en que hemos aprendido.

Como actividades de síntesis pueden trabajarse la elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, informes parciales o finales...

#### 5. De aplicación y consolidación

Contrastan los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos y extrapolan y generalizan dichos aprendizajes a nuevas situaciones.

Decimos que un contenido ha sido aprendido, cuando somos capaces de aplicarlo a otras situaciones diferentes a las que se ha utilizado para abordarlo. Si los alumnos tienen ocasión de aplicar el modelo elaborado, éste irá evolucionando y enriqueciéndose en la medida en que se aplique a nuevas situaciones.

#### 6. De recuperación

Se diseñan para aquellos alumnos que desde la diversidad y, a pesar de tener un currículo adaptado, sigan manteniendo dificultades en algunos aprendizajes.

#### 7. De ampliación

Permiten continuar construyendo conocimientos a los alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas y suponen profundizar en los contenidos propuestos.

#### 8. De evaluación

Se diseñarán actividades relacionadas con la evaluación inicial, formativa y sumativa.

## ■ Documento 5.2. Seguimiento de la programación didáctica.

A/A: \_\_\_\_\_, PROFESOR/A DE: PMAR 2  PMAR 3  PR4  FECHA: \_\_\_\_\_

La normativa legal vigente establece que desde el departamento de orientación se llevará a cabo el seguimiento de las programaciones didácticas de ámbito de los programas de atención a la diversidad PMAR y PR4. Con la finalidad de proceder a dicho seguimiento, te agradeceré que cumplimentes y firmes la siguiente plantilla correspondiente al seguimiento trimestral de la programación.

### SEGUIMIENTO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

1º  2º  3º  TRIMESTRE

CURSO 20 \_\_\_-20 \_\_\_

Ámbito: \_\_\_\_\_ Materia: \_\_\_\_\_

BLOQUE TEMÁTICO	CONTENIDOS	COMPETENCIAS CLAVE	INCIDENCIAS	PROPUESTAS DE MEJORA

Fdo. \_\_\_\_\_

## ACTIVIDADES

### ■ Actividad 5.1. Similitudes y diferencias entre PMAR, PR4 y PAC

Indica las similitudes y diferencias entre los tres programas abordados en el presente capítulo.

### ■ Actividad 5.2. Fichas informativas de PMAR, PR4 y PAC

Diseña una ficha informativa dirigida al claustro de profesores y al sector de madres y padres sobre las características más relevantes de los tres programas.

### ■ Actividad 5.3. Implicaciones del equipo directivo, de los departamentos didácticos y del departamento de orientación en el PMAR, PR4 y PAC

Analiza las implicaciones del equipo directivo, de los departamentos didácticos y del departamento de orientación en el diseño, desarrollo y evaluación del PMAR, del PR4 y del PAC.

### ■ Actividad 5.4. Perfil del profesorado de PMAR, PR4 y PAC

Una buena parte del éxito en los tres programas abordados en el presente capítulo, estriba en el perfil del profesorado que imparte docencia en ellos. Enumera las cualidades y características más sobresalientes que debe tener el profesorado de cada uno de los programas.

### ■ Actividad 5.5. Papel de la familia

Propón al menos seis razones que justifiquen el importante papel que juegan los padres en el seguimientos escolar de sus hijos e hijas cuando éstos forman parte del PMAR, del PR4 o del PAC.

### ■ Actividad 5.6. Búsqueda de programas en la red

Realiza una búsqueda de programas por comunidades autónomas cuya finalidad y estructura sea similar al PR4 y al PAC. Indica en cada uno el nombre del programa, su finalidad y estructura.

## CASOS PRÁCTICOS

### Caso práctico 5.I. (resuelto).

#### Implantación del PMAR y del PR4 en un centro educativo

##### Contexto y planteamiento

Un instituto de educación secundaria de una población ubicada en el cinturón industrial de una gran ciudad de la Comunidad Valenciana, vistas las necesidades educativas que plantea el alumnado de educación secundaria obligatoria del centro, se plantea solicitar para el curso próximo el Programa de mejora del aprendizaje y de rendimiento (PMAR) de dos cursos y para dentro de dos cursos el Programa de refuerzo de 4º curso (PR4) que dé continuidad al PMAR de 3º por ámbitos.

El centro cuenta con un alto porcentaje de profesorado con destino definitivo en el centro, y un claustro y un equipo directivo sensibilizados por la atención a la diversidad.

Se ha realizado la propuesta de solicitud de PMAR para el curso próximo a la Administración educativa y se está a la espera de una respuesta positiva por su parte.

##### Cuestiones para resolver

Con la finalidad de planificar y organizar los documentos y protocolos de ambos programas, aún a sabiendas que se van a solicitar en dos cursos académicos sucesivos, se solicita la elaboración de:

1. Una ficha para realizar las propuestas de alumnado candidato a PMAR y otra para elaborar las propuestas de alumnado candidato a PR4.
2. Un modelo de autorización de padres o responsables legales.
3. Un modelo de compromiso del estudiante.

## ■ Caso práctico 5.I. (resuelto), pregunta I.

### A. Ficha para realizar las propuestas de candidatos/as para cursar un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)

PROPIUESTA PROVISIONAL DE CANDIDATOS/AS A CURSAR EL PROGRAMA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO – PMAR2 y PMAR3<sup>1</sup> EN EL CURSO 20\_\_ - 20\_\_

TUTOR/A \_\_\_\_\_ Propuesta formulada en: 2<sup>a</sup> evaluación  / evaluación final ordinaria  / evaluación final extraordinaria

ESTUDIANTE	CURSO	FECHA DE NACIMIENTO	CURSOS REPETIDOS <sup>2</sup>		PROPUESTA PARA		AUTORIZA- CIÓN PADRES <sup>3</sup>		COMPROMISO ALUMNO		OBSERVACIONES
			PRIMARIA	ESO	PMAR2	PMAR3	SÍ	NO	SÍ	NO	
<b>Apellidos y nombre</b> NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:											
<b>Apellidos y nombre</b> NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:											
<b>Apellidos y nombre</b> NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:											
<b>Apellidos y nombre</b> NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:											
<b>Apellidos y nombre</b> NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:											

1 El alumnado propuesto para PMAR2 o PMAR3 debe reunir todos los requisitos generales y específicos propios del perfil de la medida. Tendrán preferencia en el acceso al PMAR3 los estudiantes que hayan cursado un PMAR2 y tengan el perfil requerido en la medida.

2 Indicar el curso o cursos repetidos en cada etapa (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de Primaria/1º, 2º, 3º ESO).

3 La autorización de padres o tutores legales y el compromiso del estudiante se recabarán más adelante, en una reunión que se convocará a tal efecto.

## ■ Caso resuelto pregunta I.

### B. Ficha para realizar las propuestas de candidatos/as al Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4)

PROPIUESTA PROVISIONAL DE CANDIDATOS/AS AL PROGRAMA DE REFUERZO DE 4º CURSO DE ESO (PR4)<sup>1</sup> PARA EL CURSO 20\_\_-20\_\_

TUTOR/A \_\_\_\_\_ Propuesta formulada en: 2<sup>a</sup> evaluación  / evaluación final Junio  / Julio

ESTUDIANTE	CURSO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	CURSOS REPETIDOS <sup>2</sup>		AUTORIZACIÓN PADRES <sup>3</sup>		COMPROMISO ALUMNO/A		OBSERVACIONES (Indicar si procede de PMAR o de grupo ordinario)
				PRIMARIA	ESO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Apellidos y nombre NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:										
Apellidos y nombre NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:										
Apellidos y nombre NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:										
Apellidos y nombre NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:										
Apellidos y nombre NIA: Fecha Informe Psicopedagógico:										

1 Criterios de acceso y perfil del alumnado:

- Haber cursado 3º de ESO en un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR3) por ámbitos.
- De manera extraordinaria, podrá acceder el alumnado que haya cursado dos veces 3º de ESO o una vez 4º.
- Todos los candidatos y candidatas al programa deben presentar dificultades generalizadas de aprendizaje no atribuibles a falta de estudio o de esfuerzo y mostrar interés, motivación y expectativas de obtener el título de Graduado en ESO.

2 Indicar el curso o cursos repetidos en cada etapa (Primaria y/o ESO).

### ● Caso práctico 5.I. (resuelto), pregunta 2.

#### AUTORIZACIÓN PATERNA / MATERNA/ DEL RESPONSABLE LEGAL DEL MENOR

D. / Dña. \_\_\_\_\_

padre/madre/ tutor/tutora legal del alumno /de la alumna \_\_\_\_\_

##### DECLARO:

Haber sido informado/a por el equipo directivo y el orientador educativo del centro acerca del

- Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)
- Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

##### AUTORIZO:

Que mi hijo/a curse

- 2º curso /  3er. curso de ESO como alumno/a del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR).
- 4º de ESO como alumno/a del Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Fdo. \_\_\_\_\_

(Padre/Madre/Tutor Legal)



## AUTORIZACIÓN PATERNA / MATERNA/ DEL RESPONSABLE LEGAL DEL MENOR

D. / Dña. \_\_\_\_\_

padre/madre/ tutor/tutora legal del alumno /de la alumna \_\_\_\_\_

## DECLARO:

Haber sido informado/a por el equipo directivo y el orientador educativo del centro acerca del

Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)  
 Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

## NO AUTORIZO:

Que mi hijo/a curse

- 2º curso /  3er. curso de ESO como alumno/a del Programa de Mejora del Aprendizaje y  
del Rendimiento (PMAR).  
 4º de ESO como alumno/a del Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Fdo. \_\_\_\_\_

(Padre/Madre/Tutor Legal)

## Caso práctico 5.I. (resuelto), pregunta 3.

## COMPROMISO DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA

(Nombre y apellidos del estudiante)

alumno/a del IES \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

DECLARO: que he sido informado/a por parte del orientador educativo del instituto de las condiciones, métodos de trabajo y finalidad del:

- Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PHAR).
- Programa de Refuerzo de 4º curso de ESO (PR4).

ACEPTO: voluntariamente ser incluido/a en el Programa, para lo cual

ME COMPROMETO: a poner cuantos medios estén en mi mano para facilitar el buen funcionamiento del Programa:

- Asistiendo regularmente a clase y esforzándome en las tareas de estudio.
- Realizando las tareas escolares que se planteen en clase y para casa, encomendadas tanto por el profesorado del Programa como por el del grupo ordinario.
- Manteniendo una actitud que no obstaculice el normal funcionamiento de las clases.
- Contribuyendo a mantener un buen clima de trabajo en el aula.

COMPRENDO: que, de no cumplir el presente compromiso, podré ser excluido/a del Programa para no perjudicar a mis compañeros y compañeras.

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Fdo. \_\_\_\_\_

## ■ Caso práctico 5.2. (para resolver).

### Concreción y diseño del PMAR

#### para un centro educativo

##### Contexto y planteamiento

El contexto y planteamiento del caso para resolver es el mismo que el del caso resuelto.

##### Cuestiones para resolver

Esbozar la concreción y diseño del Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) que constará de los siguientes apartados:

- a) Justificación de la aplicación de la medida en el centro.
- b) Perfil del alumnado propuesto para el programa.
- c) Criterios para distribuir el alumnado del programa en los grupos ordinarios de referencia.
- d) Criterios de organización espacial y temporal.
- e) Criterios de promoción y procedimientos para recuperar las materias pendientes de cursos anteriores.
- f) Criterios y procedimiento previsto para el seguimiento, evaluación y revisión, si procede, del programa.

## Capítulo 6.

# Adaptaciones curriculares

"Si no podemos poner fin a nuestras diferencias,  
contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas".

John F. Kennedy



## CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

Se propone la reflexión y respuesta razonada a cada una de las siguientes preguntas: ¿cómo trabajar en un aula en la que están escolarizados alumnos que precisan adaptaciones curriculares?, ¿requieren una atención educativa diferente?, ¿qué medidas tiene previstas el sistema educativo para atenderlos en el aula ordinaria?, ¿cómo puede favorecer el profesorado y la familia su progreso educativo y su desarrollo personal?

Extensión máxima, una página.

# ■ Esquema

1. Introducción
2. La adaptación curricular como respuesta a la diversidad
3. Marco organizativo
4. Tipos de adaptación
 

De centro	
De aula	
Individual	No significativa
	Significativa

5. Procedimiento y responsables
 

Fase 1. Detección de necesidades	
Fase 2. Evaluación e informe psicopedagógico	
Fase 3. Programación y aplicación de la ACIS/ACS	
Fase 4. Seguimiento y evaluación	
6. Adaptaciones curriculares individualizadas en las distintas etapas educativas
 

En Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria	
En Bachillerato	
En Formación Profesional	
7. Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades
 

Tipos	De profundización o ampliación (no significativas)
	De enriquecimiento (significativas)
Adaptaciones en los elementos curriculares	En el qué enseñar
	Objetivos
	Contenidos
	Competencias clave
Proceso a seguir	En el cómo enseñar
Fases en su diseño y desarrollo	En el qué, cómo y cuándo evaluar
	Fase 1. Detección e identificación del alumnado con altas capacidades
	Fase 2. Definición de necesidades educativas
	Fase 3. Decisiones a tomar
	En la programación didáctica
	En la programación de aula
	Fase 4. Seguimiento del alumno y del desarrollo de la adaptación

## 8. Colaboración entre la familia y la escuela

### Documentos

- |  |  |
|--|--|
| Orientaciones para elaborar las conclusiones y la propuesta de plan de actuación en un informe psicopedagógico de ACIS/ACS |  |
| Planificación de responsabilidades y tiempos en la elaboración de una ACIS/ACS   |  |
| Programación de la ACIS/ACS  |  |
| Documento de seguimiento y evaluación de la ACIS/ACS   |  |
| Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades   |  |

### Actividades

### Casos prácticos

- |   |  |
|---|--|
| Resuelto. Carpetas electrónicas de ACIS para tutores/as, profesorado y personal del departamento de orientación |  |
| Para resolver. Carpetas electrónicas de ACIS para el alumnado y para los padres                                 |  |

### Bibliografía

## I. INTRODUCCIÓN

La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realiza en centros docentes de carácter ordinario. Estos centros han de adaptar sus condiciones para poder prestarles una atención educativa adecuada y articular la respuesta requerida en función de sus peculiaridades, características y necesidades. En este caso, las decisiones que adopte el centro forman parte de las medidas de atención a la diversidad que se establezcan en los correspondientes proyectos educativos de cada centro que se concretarán en el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa.

Por otra parte, la atención educativa a este alumnado se debe realizar de manera ordinaria dentro de su propio grupo. Es, en este contexto normalizado, donde se diseñarán las diferentes actuaciones de tipo organizativo y curricular, que hagan progresar a este alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

En capítulos anteriores hemos indicado que al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se le pueden aplicar medidas de carácter general cuya prioridad es la de promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades contempladas en los objetivos generales de las enseñanzas, así como otras medidas organizativas, de carácter complementario, necesarias en cada caso concreto. Estas medidas pueden concretarse en determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como: la presentación de contenidos atendiendo a distinto grado de dificultad; la propuesta de actividades de carácter interdisciplinar que requieran la conexión entre contenidos de distintas áreas y materias; el diseño de actividades diversas, amplias, de libre elección, individuales o grupales; la adaptación de recursos y materiales didácticos; las organizaciones flexibles y la adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación, entre otras.

Sin embargo, además de las medidas generales puede ser necesario aplicar a estos alumnos medidas de carácter específico o extraordinario, medidas que permitan abordar sus experiencias de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de personalizar la enseñanza adaptando la programación a las características de cada alumno. Con esta medida que debe aplicarse en el marco de la escuela inclusiva, el alumno debe permanecer ubicado en el

aula ordinaria, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales.

En el contexto educativo, la adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículum y/o los propiamente curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Desde esta perspectiva cabe diferenciar entre adaptaciones curriculares propiamente dichas, de las que nos ocuparemos en el presente capítulo, y adaptaciones de acceso al currículum, de las que nos ocuparemos en el siguiente.

En el presente capítulo abordaremos en el marco escolar el concepto de adaptación curricular como respuesta a la diversidad del alumnado, los tipos de adaptaciones, el proceso a seguir para su elaboración y sus responsables más directos, los criterios y procedimientos para diseñarlas, llevarlas a cabo y evaluarlas, los profesionales que deben implicarse y el papel que en todo ello juega la familia. Abordaremos las adaptaciones curriculares no sólo dirigidas al alumnado que presenta un desnivel curricular *hacia abajo* y que precisa para superarlo de la aplicación de esta medida. También dedicaremos un apartado al alumnado que presenta un desnivel curricular *hacia arriba*, nos estamos refiriendo a las adaptaciones curriculares para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

## ■ 2. LA ADAPTACIÓN CURRICULAR COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Las adaptaciones curriculares son las modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales de los alumnos. Suponen dar respuesta a las preguntas ¿qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar?

Constituyen el último nivel de concreción de la propuesta curricular, y son producto de un proceso de toma de decisiones.

Tienen dos características fundamentales:

- *Son relativas y cambiantes* ya que los ajustes que precisan son relativos y cambiantes y están estrechamente relacionados con el tipo de respuesta educativa que ofrece el centro. Cuanto más uniforme sea dicha respuesta, más ajustes serán precisos para los alumnos que no entran en los planteamientos dirigidos al "alumno medio".
- *Constituyen un continuo* que va desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones significativas, y desde ajustes temporales a otros de carácter permanente.

Las adaptaciones curriculares pueden realizarse a nivel grupal y a nivel individual. En el presente capítulo abordaremos las adaptaciones curriculares individuales.

La adaptación curricular individual se considera una medida contemplada en nuestro ordenamiento educativo para dar respuesta a la diversidad. Consiste en el diseño de programas ajustados a las necesidades propias de cada alumno pero permitiendo que éste pueda trabajar con los demás compañeros de clase. Debe ser una medida integradora que armoniza una enseñanza "personalizada" con la atención a las necesidades educativas del alumno, sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo.

Estructura y desarrollo de una adaptación curricular individual:

*Principios básicos:*

- **Respeto y fidelidad** al currículo al reducirlo en unos casos o al ampliarlo y profundizarlo en otros. Desde este contexto ordinario es desde el que se atiende a los alumnos que precisan de adaptaciones curriculares.
- **Conocimiento integral** del alumno.
- **Intervención** adecuada del profesor, responsable último de la adaptación.
- **Niveles de concreción** de mayor a menor nivel de concreción curricular:
  - Proyecto curricular de centro, estructurado por el profesorado.

- **Programación de aula:** atención concreta al grupo-clase.
- **Programación de la adaptación curricular individual:** intervención del profesor aplicando la adaptación curricular individual a un determinado alumno.
- **Claves del proceso adaptativo:**
  - La reducción así como la ampliación y el enriquecimiento curricular afectan principalmente a los contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales.
  - Las modificaciones curriculares que procede realizar dirigidas a los alumnos que las precisan.
  - Las posibilidades de adaptación de los diversos elementos del currículo son múltiples y deben elegirse siempre las más adecuadas.
- **Desarrollo reducido** en unos casos y profundo y amplio en otros, de los contenidos del currículo:
  - Los contenidos procedimentales serán la ayuda esencial para la respuesta educativa a la mayor parte de las necesidades de los alumnos, incluidas las excepcionales.
  - Los contenidos conceptuales estimularán hacia estudio profundo de temas muy representativos del currículo.
- **Integración** en el currículo de técnicas y actividades específicas:
  - Técnicas para buscar y tratar la información y la investigación.
  - Técnicas y actividades para desarrollar el pensamiento divergente y creativo.
  - Actividades para el desarrollo socio-afectivo y las habilidades sociales.
  - Programas específicos de entrenamiento cognitivo en el caso de los estudiantes con altas capacidades, etc.
- **Ampliación** de nuevos contenidos dentro del campo de intereses del alumno:
  - Integración en la programación ordinaria de contenidos de especial interés para algunos alumnos con las correspondientes modificaciones que ello suponga.
- **Adaptaciones** al estilo de enseñanza-aprendizaje:
  - Coordinación metodológica entre profesores.
  - Motivación y participación activa de los alumnos en el aula.
  - Diferentes grados de dificultad y realización de los contenidos.
  - Libre elección de ciertas actividades.
  - Otras adaptaciones que proceda aplicar.

### 3. MARCO ORGANIZATIVO

Como en el resto de medidas específicas de atención a la diversidad, la sensibilización, el apoyo y la implicación del equipo directivo en particular, y de la comunidad educativa en general son necesarios para llevar a cabo esta medida.

Algunos criterios generales para organizar los apoyos que el alumnado de adaptación curricular individualizada precisa son los siguientes:

- La modalidad y tipo de apoyo elegida debe ser el resultado de la evaluación del alumno y del contexto educativo, y debe ser revisable en todos sus aspectos.
- La elección de los apoyos debe ser coherente con las decisiones tomadas al elaborar la adaptación curricular del alumno.
- No existe un modelo único de apoyo. Para proporcionar una respuesta adecuada es posible combinar con flexibilidad distintas posibilidades.
- El tipo de apoyo elegido debe basarse en la colaboración de todo el profesorado del centro.

Podemos diferenciar entre distintos tipos y modalidades de apoyo en las etapas de enseñanza obligatoria (Educación Primaria y ESO):

#### a) Según el número de alumnos que reciben apoyo:

- *Atención individual.* Apoyo que se presta a un alumno solo, dentro del aula ordinaria o fuera de ella. Esta modalidad de apoyo permite ajustarse a las necesidades específicas de cada alumno: organizar actividades adecuadas a su ritmo de trabajo, utilizar el sistema de comunicación más adecuado, etc.
- *Atención en pequeño grupo.* El apoyo se presta a varios alumnos a la vez, dentro o fuera del aula ordinaria. En esta modalidad de apoyo resulta fundamental cuidar los criterios de formación de los grupos. Se puede optar por agrupar alumnos con necesidades similares, o por organizar grupos que respondan a criterios más heterogéneos.

#### b) Según el lugar donde se lleva a cabo:

- *Apoyo dentro del aula ordinaria.* El alumno recibe el apoyo que necesita en el aula, junto a sus compañeros de clase. Es la modalidad de apoyo más normalizadora e inclusiva y crea un clima positivo de colaboración entre los alumnos. Sin embargo, no es la modalidad más frecuente, al menos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que algunos docentes todavía muestran reticencias a la presencia de otro profesional mientras imparten clase.
- *Apoyo fuera del aula ordinaria.* Proporcionar las actividades de apoyo fuera del aula ordinaria permite seguir un currículo con adaptaciones importantes, facilitando el ajuste de la metodología, los recursos, etc. a las necesidades de los alumnos.

#### c) Según el momento y el contenido del apoyo:

- *Apoyo previo a la clase.* La actividad de apoyo anticipa al alumno los contenidos que después se van a desarrollar en el aula, para facilitarle el seguimiento y la participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje: vocabulario nuevo, conceptos básicos, consignas de trabajo, etc. Esta modalidad de apoyo permite adelantarse a las necesidades de los alumnos.
- *Apoyo posterior a la clase.* La actividad de apoyo se presta al alumno después de la clase como refuerzo de los contenidos desarrollados en ella. Esta modalidad se ajusta a las necesidades individuales de cada alumno y es útil para adecuarse a ritmos específicos de aprendizaje.
- *Apoyo simultáneo a la clase.* En este caso el apoyo se presta de forma paralela a las actividades del aula, generalmente en las mismas áreas, materias y módulos curriculares que se están trabajando en clase, pero con contenidos adaptados y ajustados a las necesidades del alumno. Este tipo de apoyo puede darse dentro o fuera del aula ordinaria.

La idea que subyace a todas las orientaciones formuladas es la necesidad de ser planificadas en el marco general del Proyecto curricular de etapa y la consiguiente coordinación que precisan de todos los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 4. TIPOS DE ADAPTACIÓN

Si tenemos en cuenta a quién afectan las adaptaciones, podemos diferenciar tres tipos de adaptaciones que van de mayor generalidad a mayor particularidad:

- *Adaptaciones de centro*. Suponen la adecuación oficial a las características propias de cada centro educativo.
- *Adaptaciones de aula*. Consisten en la adaptación de la programación de ciclo (en las etapas educativas con estructura cíclica) o de nivel educativo (en las etapas sin estructura cíclica) a las características y necesidades concretas de cada grupo-clase.
- *Adaptaciones individuales*. Son las modificaciones que se realizan en la programación de aula para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno concreto. A su vez, las adaptaciones curriculares individuales pueden ser de dos clases: *no significativas y significativas*.

En el presente capítulo nos centraremos básicamente en las adaptaciones curriculares individualizadas. Muntaner y Roselló (1997) las definen como *un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular y en la programación de aula, que se realizan para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que las diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo global de este alumno*.

Para que una adaptación curricular individualizada sea considerada eficaz debe cumplir alguna de las siguientes funciones (Arnaiz y Grau, 1997):

- Ayudar a la persona a compensar los retos intelectuales, físicos, sensitivos o de comportamiento que presenta.
- Permitirle usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.
- Reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante.
- Coordinar el estilo de aprender del estudiante y el estilo de enseñar del profesor.

Mediante la realización de adaptaciones curriculares individualizadas se pretende establecer procesos de individualización en el plano metodológico y didáctico con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas, desde criterios de máxima normalización.

Las adaptaciones curriculares individualizadas forman un continuo que va desde las no significativas hasta las significativas.

Las *adaptaciones curriculares individuales no significativas* son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan a las enseñanzas básicas del currículo oficial ni a los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Si afectan a la metodología, a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la temporalización.

Puede precisarlas cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen las acciones que debería realizar cada profesor en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora.

En ellas, la programación ordinaria sufre pequeñas modificaciones, afectando al cómo y cuándo enseñar y evaluar, y mantiene los objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios del curso (qué enseñar y qué evaluar).

Las *adaptaciones curriculares individuales significativas* son modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de enseñanzas básicas y de elementos prescriptivos del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. No sólo alejan al alumno de los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos los alumnos, sino también de las enseñanzas consideradas básicas para todos los alumnos de un determinado ámbito territorial.

Consisten en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/o de objetivos generales que se consideran básicos e importantes en las diferentes áreas y materias curriculares y suponen la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación. Modifican el currículo básico, ya sea porque se sustituyen elementos o porque algunos se suprimen e incorporan cambios sustanciales en los elementos prescriptivos del currículum. En este contexto, se consideran aprendizajes esenciales o nucleares aquellos que tienen un carácter más general y se aplican a mayor número de situaciones, son

necesarios para aprender otros contenidos y tienen una mayor aplicación en la vida social.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se considera que una adaptación curricular individual es significativa cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno y el currículo adaptado para ese alumno es, como mínimo, de dos cursos. En esta etapa educativa, se consideran de adaptación curricular individual significativa (ACIS/ACS) los alumnos con necesidades educativas especiales que pueden atribuirse a causas relacionadas fundamentalmente con condiciones personales derivadas de discapacidades temporales o permanentes (físicas, psíquicas, sensoriales), o con una historia personal y escolar debida a situaciones sociales, familiares o culturales desfavorecidas. En ellos, la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenecen y el currículo adaptado para ellos es, como mínimo, de dos cursos.

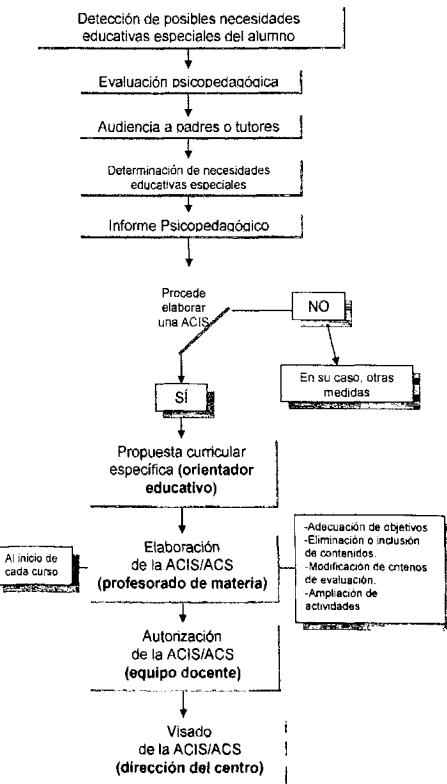
En Bachillerato y Formación Profesional Específica, las adaptaciones curriculares sólo podrán afectar a la metodología didáctica, y a la priorización y temporalización en la consecución de los objetivos. En Educación Secundaria Postobligatoria, se consideran de adaptación curricular individual (ACI) los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con discapacidad física, psíquica, sensorial o con graves trastornos de personalidad o de conducta, escolarizados en centros de educación secundaria que imparten enseñanzas de Bachillerato y/o de Formación Profesional (ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior).

También se contemplan adaptaciones curriculares individualizadas para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. De ellas nos ocuparemos más adelante.

un proceso compartido de toma de decisiones que afecta al Proyecto educativo de centro, al Proyecto curricular de etapa y a las programaciones de aula, puesto que modifica la ayuda educativa, pedagógica y didáctica diseñada con carácter general para todo el alumnado.

Este proceso supone manejar mucha documentación referida a un mismo alumno lo que conlleva un riguroso y metódico sistema de organización. En el procedimiento a seguir distinguiremos cuatro fases que explicaremos a continuación y que quedan delimitadas en la Figura 5.

Figura 5. Proceso de elaboración de una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS/ACS).



## 5. PROCEDIMIENTO Y RESPONSABLES

La elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares individuales especialmente cuando son significativas, es

## Respecto a la propuesta y estudio para valorar si procede o no iniciar una ACIS/ ACS:

### Fase 1. Detección de necesidades.

La detección de las posibles necesidades educativas del alumno la realiza el profesorado del grupo y el tutor. Es competencia del profesorado la determinación de la competencia curricular del alumnado propuesto y es competencia del tutor la cumplimentación de la solicitud de informe psicopedagógico.

Los documentos de competencia curricular deben estar debidamente cumplimentados y se debe reflejar en ellos todo aquello que el alumno "es capaz de hacer" y no aquello que "no es capaz de hacer" así como las dificultades o problemas que el alumno presenta. La experiencia nos demuestra que, con frecuencia, estos protocolos aportan escasa información relevante cuando son elemento básico y referente obligado para realizar la evaluación psicopedagógica de un determinado alumno.

Procede, desde el equipo, servicio o departamento de orientación, proporcionar toda la ayuda metodológica y didáctica al profesorado en este cometido, pero sin perder de vista que los especialistas de las respectivas áreas, materias y módulos curriculares son ellos, los profesores, y no los orientadores educativos de los centros. También es cierto que al profesorado, sobre todo al de Educación Secundaria, que imparte docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se le hace difícil, en ocasiones, tener que bajar a referentes curriculares de Educación Primaria para delimitar el nivel de competencia curricular de un alumno. En estos casos, la ayuda directa del maestro de pedagogía terapéutica y el soporte metodológico del equipo o servicio de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria, o del departamento de orientación en los de Educación Secundaria debe ser evidente y efectivo.

De igual manera, el tutor debe cumplimentar la solicitud de informe psicopedagógico aportando toda la información que pueda ser relevante e incidiendo en las dificultades o problemas que el alumno presenta, así como indicando las medidas de atención a la diversidad que se le han aplicado previamente, para ello debe contar con la ayuda del equipo docente. En el capítulo 4 ya hemos hecho referencia a este documento (ver documento 4.2.).

En este sentido, es necesario que proporcionemos, desde el equipo, servicio o departamento de orientación, todo el apoyo metodológico tanto al profesor en particular como al departamento didáctico al que pertenezca, y también al tutor. En este contexto, es fundamental la imagen que tengan los profesionales más directos del equipo o servicio de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria o del departamento de orientación en los centros de Educación Secundaria y concretamente del orientador educativo. Sus habilidades, profesionalidad y buena predisposición son básicas y necesarias en este proceso. El orientador educativo siempre debe ser considerado como un profesional más, integrado en la vida del centro, posiblemente con funciones, en parte diferentes al resto del profesorado pero formando parte de un equipo de trabajo común.

En cualquier caso, todo este proceso debe ser coordinado por el tutor y apoyado técnicamente por el departamento de orientación y por los servicios especializados que proceda.

### Fase 2. Evaluación e informe psicopedagógico

En esta fase el orientador educativo realiza la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno, previa consulta a los padres o tutores legales, y emite el correspondiente informe psicopedagógico fundamentado en la evaluación psicopedagógica previa, en el que indica la propuesta específica de actuación en el caso que proceda aplicar esta medida o, en su defecto, la medida de atención a la diversidad que procede aplicar (ver documento 6.1.).

Plantear la propuesta curricular que debe cursar un alumno en base a los resultados de la evaluación psicopedagógica, supone concretar el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin olvidar que existen tres principios básicos a los que ajustarse:

- *Normalización:* El currículo adaptado debe asemejarse lo más posible al currículo común.
- *Individualización:* La adaptación debe responder a las capacidades, intereses y motivaciones del alumno.
- *Funcionalidad:* Debe resultar aplicable y útil en su entorno sociocultural.

Es importante no iniciar la evaluación psicopedagógica si no están debidamente cumplimentados los documentos de competencia curricular por parte del profesor.

rado y de solicitud de informe por parte del tutor. No se trata de mantener posturas intransigentes y enfrentadas desde el equipo, servicio o departamento de orientación respecto a esta cuestión, sino de hacer comprender al profesorado, en su faceta docente y tutorial, que es absolutamente necesario cumplimentar estos documentos aportando información precisa, relevante y actualizada del alumno propuesto, si pretendemos realizar una evaluación psicopedagógica no sesgada y emitir un informe psicopedagógico técnicamente correcto.

### ■ Respeto a su diseño y desarrollo:

#### Fase 3. Programación y aplicación de la ACIS/ACS

La programación y aplicación de la ACIS/ACS es competencia del profesor de área, materia o módulo curricular con el apoyo del equipo, servicio o departamento de orientación y el referente del departamento didáctico correspondiente.

En toda adaptación curricular se explicitarán:

- Los *objetivos* que se desea conseguir, priorizando, ade-cuando, cambiando, introduciendo o eliminando los correspondientes objetivos de etapa y de las distintas áreas, materias y módulos curriculares así como las *competencias* a alcanzar.
- Los *bloques de contenidos* que mejor permitan abordar dichos contenidos. Dentro de cada bloque indicaremos los contenidos concretos más apropiados. Al diseñar los contenidos, incluiremos de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales así como su secuencialización.
- Los *criterios de evaluación* que respondan a los objetivos y contenidos seleccionados.
- Las *actividades de enseñanza y aprendizaje* más apropiadas, así como la manera de organizar la clase y el uso de estrategias metodológicas y didácticas.
- Las *ayudas personales, los recursos materiales y la provisión de recursos educativos* que faciliten el aprendizaje y desarrollo del alumno.

En Educación Primaria y especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el maestro de pedagogía terapéutica debe apoyar al profesorado en la elaboración de la programación de la ACIS/ACS, nunca suplirla, e implicarse de forma coordinada con él en su aplicación, seguimiento y evaluación. Para ello se establecerán reuniones periódicas de coordinación entre ambos profesionales y se delimitarán los contenidos específicos que se trabajarán de manera coordinada, teniendo en cuenta el horario lectivo del grupo al que pertenece el alumno.

En todo este proceso es necesario el apoyo técnico del equipo, servicio o departamento de orientación de manera que el profesorado se encuentre acompañado, guiado y ayudado aunque sin perder de vista que quien debe firmar la programación y por lo tanto responsabilizarse de su diseño, desarrollo y evaluación es el profesor del grupo-clase.

### ■ Respeto a su seguimiento y evaluación

#### Fase 4. Seguimiento y evaluación

El seguimiento de la ACIS/ACS corresponde al equipo docente bajo la supervisión del tutor y el apoyo técnico del equipo, servicio o departamento de orientación. Supone plasmar por escrito los acuerdos y propuestas que se realizan, referidas al alumno en el transcurso de cada evaluación. En el proceso de evaluación intervendrá el profesor del grupo-clase y en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria el maestro de pedagogía terapéutica que actuará como profesor de apoyo. En la evaluación final del curso, se indicarán las propuestas para el próximo curso.

En el documento 6.4. plasmamos la plantilla de seguimiento y evaluación de la ACIS/ACS en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

## ■ 6. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Dedicaremos este apartado a resaltar las líneas definitorias en el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas en las distintas etapas educativas no universitarias.

### ■ 6.I. Adaptaciones curriculares individualizadas (ACIS/ACS) en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria

#### Descripción

- La Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS/ACS) es una medida específica de atención a la diversidad para determinados alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) que pueden atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con condiciones personales derivadas de discapacidad (de orden físico, psíquico o sensorial), o con una historia personal y escolar debida a situaciones sociales, familiares o culturales desfavorecidas.
- También pueden realizarse estas adaptaciones para el alumnado que presenta altas capacidades. De ellas nos ocuparemos más adelante.
- La ACIS/ACS introduce modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo (objetivos/contenidos/criterios de evaluación).
- Sólo se aplicará al alumnado con n.e.e., cuando se concluya que son insuficientes otras medidas generales de atención a la diversidad aplicadas con anterioridad.
- Se considera que una adaptación curricular individual es significativa cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno y el currículo adaptado para ese alumno es, como mínimo, de dos cursos.
- La decisión de que un alumno prosiga su enseñanza con una o más ACIS/ACS únicamente se adoptará después de determinar si el alumno tiene n.e.e. y su carácter temporal o permanente, mediante la correspondiente evaluación psicopedagógica que será preceptiva y la emisión del correspondiente informe psicopedagógico.

- La evaluación psicopedagógica indicará si es necesaria una ACIS/ACS o no, por no ser suficientes otras medidas generales de atención a la diversidad aplicadas con anterioridad.

#### Perfil del alumnado

- Alumnos con necesidades educativas especiales que pueden atribuirse a causas relacionadas fundamentalmente, con condiciones personales derivadas de discapacidad (física, psíquica, sensorial), o con una historia personal y escolar debida a situaciones sociales, familiares o culturales desfavorecidas. En ellos, la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenecen y el currículo adaptado para ellos es, como mínimo, de dos cursos.

#### Distribución

- Los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y dictamen de escolarización escolarizados en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio.
- En Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y dictamen de escolarización será de dos por aula. En estas circunstancias, por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá el ratio en tres alumnos menos, sin perjuicio de los desdobles establecidos.

#### Propuesta y procedimiento

- Si el alumnado de nuevo ingreso en el centro ha cursado con ACIS/ACS alguna área, materia o módulo curricular en su centro de procedencia, se actualizará la adaptación y se diseñará para dos cursos académicos, siendo el referente de la misma, la evaluación de la adaptación del curso anterior.
- La propuesta para iniciar un procedimiento de ACIS/ACS se formulará preferentemente en la evaluación inicial y supondrá seguir el siguiente procedimiento (ver Figura 5):
  - Detección de posibles necesidades educativas especiales del alumno y cumplimentación de los documentos de competencia curricular (profesorado) y solicitud de informe psicopedagógico (tutor).

- Audiencia a padres o tutores legales.
- Evaluación psicopedagógica (orientador educativo).
- Determinación de necesidades educativas especiales.
- Emisión del informe psicopedagógico indicando si procede o no la ACIS (orientador educativo) y estableciendo una propuesta de actuación (ver documento 6.1.).
- Elaboración de la ACIS/ACS (profesorado de área, materia o módulo curricular con el apoyo del maestro de pedagogía terapéutica y del equipo, servicio o departamento de orientación).
- Autorización de la ACIS/ACS (equipo docente).
- Visado de la ACIS (dirección del centro).
- Seguimiento y valoración final de la ACIS/ACS (equipo docente y tutor con el asesoramiento del equipo, servicio o departamento de orientación).
- Es muy conveniente elaborar una planificación de responsables y tiempos asignados en el documento de ACIS/ACS para que dicho documento esté disponible lo antes posible (ver documento 6.2.).
- qLa ACIS/ACS formará parte del expediente académico del alumno, consignándose la circunstancia de dicha adaptación en las correspondientes actas de evaluación.

### Responsables

- Implicados respecto a la propuesta y estudio para valorar si procede o no iniciar una ACIS/ACS:
  - Profesorado del grupo y tutor.
  - Equipo, servicio o departamento de orientación.
- Implicados respecto a su diseño, desarrollo y evaluación:
  - Profesorado de área, materia o módulo curricular.
  - Tutor/a.
  - Maestro/a de pedagogía terapéutica.
  - Departamentos didácticos implicados.
  - Equipo, servicio o departamento de orientación.

### Organización

- Se podrá cursar con ACIS/ACS una o varias materias o áreas, o el conjunto de áreas o materias del curso, ciclo o etapa educativa.
- Las ACIS/ACS podrán ser desarrolladas en el aula ordinaria del grupo, escenario más favorable, o fuera de ella, en este caso en el aula de pedagogía terapéutica.
- Las prioridades de atención del maestro especialista en pedagogía terapéutica son las siguientes:

1. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, cuya ACIS/ACS comprenda la totalidad de las áreas o materias curriculares o al menos en todas las instrumentales.
  2. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, cuya ACIS/ACS afecte a alguna de las áreas o materias instrumentales.
  3. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales temporales, cuya ACIS/ACS afecte a todas o alguna de las áreas o materias instrumentales.
  4. Atención al alumnado con dificultades manifiestas de aprendizaje en áreas o materias instrumentales.
- El alumnado contemplado en los apartados 1 y 2 será atendido por el maestro de pedagogía terapéutica en grupos flexibles (máximo 8 alumnos), y en sesiones que no superen las 6 horas semanales fuera del grupo ordinario (grupo-clase).
- En cualquier caso, el alumnado de ACIS/ACS no perderá el referente del grupo ordinario y llevará un currículo adaptado cuando permanezca en el grupo – clase con el profesor de aula.

### Recursos

- Materiales:
- Programación de la ACIS/ACS (ver documento 6.3.).
- Documento de seguimiento y evaluación de la ACIS/ACS (ver documento 6.4.).
- Técnicos:
- Equipo, servicio o departamento de orientación.
- Equipos docentes y departamentos didácticos implicados.

### Coordinación

- El profesorado de área o materia curricular y el maestro de pedagogía terapéutica se coordinarán al menos una vez antes de cada evaluación y tantas veces como sea necesario.
- Se mantendrán reuniones periódicas de coordinación de todos los agentes educativos implicados.

### Duración de la medida

- Temporal o permanente.

## Revisión y evaluación

- El departamento didáctico correspondiente revisará periódicamente la programación de las ACIS/ACS aplicadas.
- El equipo, servicio o departamento de orientación evaluará globalmente la idoneidad de la medida y propondrá líneas de actuación y apoyo metodológico a los equipos docentes y departamentos didácticos implicados.

todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio.

- En bachillerato, el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes será de dos por aula. En estas circunstancias, por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá la ratio en tres alumnos menos, sin perjuicio de los desdoblados establecidos.

## Procedimiento

### ■ 6.2. Adaptaciones curriculares (ACI) en Bachillerato y en Formación Profesional

#### ■ 6.2.1. Adaptaciones curriculares (ACI) en Bachillerato

##### Descripción

- Los alumnos con necesidades educativas especiales debidamente determinadas, dispondrán de las adaptaciones curriculares (ACI) que les posibiliten o faciliten su proceso educativo.
- En Bachillerato las adaptaciones curriculares:
  - Se realizarán cuando no sean suficientes las medidas de apoyo y de refuerzo educativo establecidas con carácter general. Nunca podrán afectar a elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).
  - Sólo podrán afectar a la metodología didáctica, a las actividades, y a la priorización y temporalización en la consecución de los objetivos.

##### Perfil del alumnado

- Alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con discapacidad física, psíquica, sensorial o con graves trastornos de personalidad o de conducta, escolarizado en Bachillerato.

##### Distribución del alumnado

- Los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes escolarizados en los centros de Educación Secundaria que imparten enseñanzas de bachillerato deberán estar distribuidos de forma homogénea entre

la decisión de realizar una adaptación curricular (ACI) en Bachillerato la tomará el conjunto del profesorado del grupo al que pertenece el alumno, asesorado por el departamento de orientación, siguiendo el siguiente procedimiento:

- Detectadas las posibles necesidades educativas de un alumno, el tutor, con la colaboración del equipo docente, cumplimentará el protocolo de solicitud de informe psicopedagógico y lo tramitará al departamento de orientación.
- El orientador educativo del departamento de orientación realizará la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno previa consulta a los padres o tutores legales o al propio alumno si éste es mayor de edad, y emitirá un informe psicopedagógico fundamentado en la evaluación psicopedagógica previa, en el que argumentará si procede aplicar o no esta medida.
- Las adaptaciones curriculares (ACI) las programará y aplicará el departamento didáctico correspondiente en colaboración con el departamento de orientación.
- La evaluación del progreso de los alumnos estará basada en los objetivos específicos y en los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación establecidos de acuerdo con su adaptación curricular (ACI).
- En la celebración de las pruebas específicas que se convoquen, se deberá adaptar la duración y las condiciones de realización de las mismas a las características de este alumnado.
- La adaptación curricular (ACI) formará parte del expediente académico del alumno y se reflejará en las actas de evaluación.

##### Exención de determinadas materias de bachillerato

- Podrán ser declarados exentos de calificación en determinadas asignaturas del currículo de bachillerato los alumnos con problemas graves de audición, visión, motricidad

u otros para los que no sea posible realizar una adaptación curricular (ACI), sin afectar al nivel básico de los contenidos exigidos.

- La solicitud de exención de calificación se solicitará a la administración educativa en los plazos establecidos para ello. Supondrá la emisión de un informe psicopedagógico favorable y bien argumentado al que acompañarán los informes médicos actualizados o informes de otro tipo que se considere pertinente acompañar.
- La exención de calificación debida a problemas graves de visión, audición, motricidad u otros deberá solicitarse en tiempo y forma. En caso de ser concedida, deberá contemplarse en las actas y en el expediente académico del alumno.

### Expedición de título

• El alumno que haya cursado bachillerato con adaptaciones curriculares o con exenciones en alguna de las materias y haya obtenido finalmente una calificación positiva, será propuesto para la expedición del correspondiente Título de bachiller.

### Prueba de acceso a la universidad

- A efectos de la prueba de acceso a la universidad, la nota media del alumno que haya cursado los estudios de bachillerato con exenciones de calificaciones, será la media aritmética de las materias calificadas.
- El centro donde esté escolarizado el alumno con necesidades educativas especiales permanentes comunicará, con la necesaria antelación y a la universidad a la que esté adscrito el centro, el número y las características de los alumnos con necesidades educativas especiales susceptibles de necesitar adaptaciones en la prueba de acceso a la universidad.

### Responsables

- Implicados respecto a la propuesta y estudio para valorar si procede o no iniciar una ACI:
  - Profesorado del grupo y tutor.
  - Departamento de orientación.
- Implicados respecto a su diseño, desarrollo y evaluación:
  - Profesorado de materia(s) que cursará con ACI.
  - Tutor/a.
  - Departamentos didácticos implicados.
  - Departamento de orientación.

### Recursos

- Materiales:
  - Programación de la ACI.
  - Documentos de la ACI.
- Técnicos:
  - Departamento de orientación.
  - Departamentos didácticos implicados.

### Coordinación

- Se mantendrán reuniones periódicas de coordinación con todos los agentes educativos implicados.

### Revisión y evaluación

- El Departamento didáctico correspondiente revisará periódicamente la programación de la ACI aplicada.
- El Departamento de orientación evaluará globalmente la idoneidad de la medida y propondrá líneas de actuación y apoyo metodológico a los departamentos didácticos implicados en esta medida.

## 6.2.2. Adaptaciones curriculares (ACI) en Formación Profesional

### Descripción

- Las adaptaciones curriculares en las enseñanzas de Formación Profesional se referirán a las adaptaciones posibles en los módulos profesionales de los ciclos formativos de formación profesional básica, de grado medio y grado superior.
- En su realización se consultará a los departamentos de la familia profesional correspondiente.
- Los alumnos con problemas graves de audición, visión, motricidad u otras necesidades educativas especiales debidamente dictaminadas, dispondrán de las respectivas adaptaciones curriculares (ACI) que faciliten su proceso educativo si cursan estudios de Formación Profesional.
- Las adaptaciones curriculares (ACI):
  - Las programará y aplicará el departamento de la familia profesional correspondiente en colaboración con el departamento de orientación.
  - No supondrán, en ningún caso, la eliminación de objetivos (capacidades terminales) relacionados con la competencia profesional básica característica de cada título.

- Sólo podrán afectar a la metodología didáctica, a las actividades y a la priorización y temporalización en la consecución de los objetivos; así como a los elementos materiales a utilizar por el alumnado.

## Perfil del alumnado

- Alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con discapacidad física, psíquica, sensorial o con graves trastornos de personalidad o de conducta escolarizado en centros que imparten enseñanzas de Formación Profesional.

## Distribución del alumnado

- Los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes escolarizados en los centros de Educación Secundaria que imparten enseñanzas de Formación Profesional Específica deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio.
- En Formación Profesional específica, el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes será de dos por aula. En estas circunstancias, por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá la ratio en tres alumnos menos, sin perjuicio de los desdoblados establecidos.

## Procedimiento

La decisión de realizar una adaptación curricular (ACI) en Formación Profesional la tomará el conjunto del profesorado del grupo al que pertenece el alumno, asesorado por el departamento de orientación, siguiendo el siguiente procedimiento:

- Detectadas las posibles necesidades educativas de un alumno, el tutor, con la colaboración del equipo docente, cumplimentará la solicitud de informe psicopedagógico y la tramitará al departamento de orientación.
- El departamento de orientación cumplimentará el protocolo de evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno, previa consulta a los padres o tutores legales o al propio alumno si éste fuera mayor de edad y emitirá un informe psicopedagógico fundamentado en la evaluación psicopedagógica previa, en el que indicará la propuesta específica de actuación, en caso que proceda aplicar esta medida.

- Las adaptaciones curriculares (ACI) las programará y aplicará el departamento de la familia profesional correspondiente, a propuesta del profesor del módulo y en colaboración con el departamento de orientación.
- La evaluación de los aprendizajes del alumnado de ACI se realizará de acuerdo con la adaptación curricular establecida, tomando como referente los criterios de evaluación propuestos que asegurarán un nivel necesario y suficiente de consecución de las capacidades terminales correspondientes, imprescindibles para conseguir la titulación y la correspondiente competencia profesional.
- En la celebración de las pruebas específicas que se convoquen, se deberá adaptar la duración y las condiciones de realización de las mismas a las características de este alumnado.
- La adaptación curricular (ACI) formará parte del expediente académico del alumno, consignándose la circunstancia de dicha adaptación en el historial académico del alumno. También figurará en las actas de evaluación.

## Exenciones de calificación

- En los ciclos formativos de formación profesional básica, de grado medio y de grado superior no se admitirán exenciones de calificación en ningún módulo profesional.

## Expedición de certificado

- El alumnado con necesidades educativas especiales podrá cursar uno o varios de los módulos profesionales del ciclo formativo que se considere más apropiado a sus características personales de discapacidad con objeto de acreditar determinadas competencias profesionales.
- Al alumnado que haya cursado y superado determinados módulos de un ciclo formativo, se le expedirá el correspondiente certificado de los mismos y de las unidades de competencia adquiridas a través de la superación de los módulos profesionales asociados a dichas unidades de competencia.

## Titulación

- Los alumnos con necesidades educativas especiales que, habiendo contado con adaptaciones curriculares, hayan obtenido una calificación positiva en todos los módulos que constituyen el ciclo formativo, serán propuestos para la expedición del correspondiente Título de Técnico o de Técnico Superior en el ciclo formativo cursado.

### Reserva de plazas

- En los cursos de Formación Profesional se reservará un porcentaje para las personas con discapacidad que suele oscilar del 3% al 5% respecto al número total de plazas ofertadas.

### Responsables

- Implicados respecto a la propuesta y estudio para valorar si procede o no iniciar una ACI:
  - Profesorado del grupo y tutor.
  - Departamento de orientación.
- Implicados respecto a su diseño, desarrollo y evaluación:
  - Profesorado del módulo.
  - Tutor/a.
  - Departamento implicado.
  - Departamento de orientación.

### Recursos

- Materiales:
  - Programación de la ACI.
  - Documentos de la ACI.
- Técnicos:
  - Departamento de orientación.
  - Departamentos didácticos implicados.

### Coordinación

- Se mantendrán reuniones periódicas de coordinación de todos los agentes educativos implicados.

### Revisión y evaluación

- El departamento correspondiente revisará periódicamente la programación de la ACI aplicada.
- El departamento de orientación evaluará globalmente la idoneidad de la medida y propondrá líneas de actuación y apoyo metodológico a los departamentos de la familia profesional que corresponda.

## 7. ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Para responder adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades será necesario introducir modificaciones importantes en uno o varios de los elementos curriculares.

Las características personales de este alumnado, las áreas en las que manifiesta una mayor capacidad, sus intereses y motivaciones, las estrategias que utiliza para aprender, su nivel de competencia con respecto al currículo del grupo, su ritmo de aprendizaje, etc. son los que van a determinar el sentido y nivel de significatividad de las adaptaciones que se realicen.

La heterogeneidad del alumnado de altas capacidades es tan amplia que van a ser muy diferentes las medidas educativas que haya que adaptar en cada caso, desde modificaciones en aspectos organizativos y metodológicos a modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo.

### 7.1. Tipos de adaptaciones curriculares

Se pueden considerar diferentes tipos de adaptaciones curriculares, que pueden darse solas o combinadas, dependiendo de las características de cada alumno:

- *Adaptaciones curriculares de área o materia.* Son modificaciones que afectan a un área o materia determinada y que sería necesario realizar en el caso del alumnado que presenta habilidades excepcionales en alguna área o materia (alumnos talentosos). Dependiendo del talento que manifiesten (creativo, verbal, matemático, social, artístico, musical, motriz) será necesario realizar adaptaciones en alguna o algunas áreas o materias curriculares. El grado en el que se distancien del currículo del grupo en las áreas o materias en las que destacan, determinará que las adaptaciones sean más o menos significativas.
- *Adaptaciones curriculares de etapa.* Son aquellas que será necesario realizar en el caso de los alumnos con altas capacidades o con talento académico que, por las características que presentan, van a destacar casi en todas las

áreas o materias curriculares. El grado en que se distancien del currículo del grupo va a determinar, como en las adaptaciones curriculares de área o materia, su mayor o menor grado de significatividad.

En ambos tipos de adaptación curricular se podrá modificar uno o varios de los elementos curriculares. Así, las modificaciones posibles podrán ser en el qué enseñar, en el cómo enseñar y en el qué, cómo y cuándo evaluar, tal como explicaremos más adelante.

Las adaptaciones curriculares para los alumnos con altas capacidades intelectuales pueden ser consideradas como adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento no significativas y como adaptaciones curriculares de enriquecimiento significativas.

#### a) Adaptación curricular de profundización o ampliación

Es la modalidad de enriquecimiento más básica, aunque a menudo suele ser insuficiente para los alumnos de altas capacidades intelectuales. Implica preferentemente ampliar la estructura y contenido de los temas con información adicional. Se amplía y enriquece el currículo ordinario, dotándolo de una mayor amplitud en relación con ciertos contenidos específicos de área o materia curricular, con alguna unidad didáctica que es tratada con mayor amplitud o profundizando en temas de su interés, lo que requiere de procesos cognitivos más complejos, sin adelantar, en cualquier caso, contenidos correspondientes a cursos superiores. Se trata de adaptaciones curriculares no significativas.

Esta respuesta educativa, también denominada por algunos como *extensión curricular*, se orienta a ofrecer actividades y trabajos desafiantes para los alumnos con altas capacidades. La ampliación o extensión exige: recursos y ayuda guiada; trabajos que exijan calidad, profundidad y abstracción; actividades que exijan aprendizaje por descubrimiento, razonamiento y debate, donde apoye científicamente sus discusiones y resultados. Se trata de una medida muy utilizada con los alumnos de altas habilidades por varios motivos: estos alumnos necesitan actividades y aprendizajes más desafiantes que sus compañeros; las tareas desafiantes y complejas, reducen la apatía y los problemas de disciplina y, por supuesto, la falta de motivación e interés, para favorecer el potencial oculto y evitar el aprendizaje monótono y pasivo.

Esta medida supone el enriquecimiento de los objetivos y contenidos del curso que corresponde cursar al alumno por su edad, atendiendo a sus intereses y motivaciones; a la flexibilización de los criterios de evaluación y a la metodología específica que conviene utilizar, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y el contexto escolar en el que está inmerso, así como aplicar medidas para su desarrollo afectivo, emocional, social y creativo.

Para elaborar estos ajustes, se deben tener en cuenta, entre otras, algunas cuestiones:

- Estos ajustes deben formar parte de las programaciones didácticas. Las actividades han de estar ligadas a los contenidos curriculares. Es, por tanto, fácil incluirlas dentro de las programaciones escolares.
- Cualquier actividad de ampliación o de extensión debe incluir los conocimientos previos necesarios para realizarla, junto con conocimientos y habilidades nuevas que se deseen enseñar. Por otra parte, los componentes esenciales de cualquier ampliación curricular deberían incluir conceptos, destrezas, actitudes y recursos.
- Cualquier medida de enriquecimiento debe realizarse bajo la coordinación del tutor, pero con la implicación y la colaboración de todo el profesorado que va a tener que hacerla viable.
- No deben concebirse como actuaciones específicas dirigidas a un alumno con altas capacidades, sino que deben beneficiar a todos aquellos estudiantes que manifiesten una alta competencia en un aspecto concreto del currículo o, por ejemplo, en las siguientes circunstancias:
- Cuando parte de los alumnos haya finalizado el trabajo propuesto, de forma adecuada y antes del tiempo previsto.
- Cuando parte del grupo no necesite la realización de actividades repetitivas para consolidar un determinado contenido, porque se valore que ya lo tiene adquirido y superado.
- No se trata de *hacer más de lo mismo*, ni de alcanzar contenidos de cursos superiores, sino de dotar los aprendizajes de un grado mayor de profundidad, extensión e interdisciplinariedad.

Un ejemplo de concreción de esta medida la recogemos en el documento 6.5. Debe destacarse que de esta respuesta educativa no sólo se beneficia el alumno con altas capacidades sino también otros alumnos del aula.

### b) Adaptación curricular de enriquecimiento

Se aplica cuando el alumno con altas capacidades supera los ajustes curriculares y organizativos propuestos y se valora que éstos no son suficientes, porque su ritmo de aprendizaje es superior. Así, se puede establecer la necesidad de realizar adaptaciones de ampliación significativas en una o varias áreas o materias en las que el alumno destaque especialmente, programando para él objetivos y contenidos de cursos superiores. En este caso, ya estaríamos hablando de las adaptaciones curriculares significativas de ampliación o enriquecimiento, porque modifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación con el curso o ciclo que el alumno está realizando.

La normativa educativa española establece que este tipo de adaptaciones deben realizarse siempre que, mediante la evaluación psicopedagógica y la emisión del preceptivo informe psicopedagógico, se considere que el alumno, en relación al currículo ordinario que le corresponde por edad, muestre alguno de los siguientes rasgos (Boal y Expósito, 2012):

- Rendimiento excepcional en algunas áreas de aprendizaje.
- Rendimiento general excepcional y continuado, con manifestaciones de cierto desequilibrio en el ámbito afectivo y de inserción social.
- En cualquier caso, la adaptación curricular para un estudiante con altas capacidades debe recoger:
- La ampliación o enriquecimiento de objetivos y contenidos.
- La adecuación de los criterios de evaluación a los objetivos propuestos.
- El ajuste de la metodología, teniendo en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar.

Hay que señalar que aunque el diseño de una adaptación significativa es individualizado para cada alumno, es interesante conocer cuáles son las posibilidades con las que se cuenta con determinados perfiles de alumnos con altas capacidades (López, 2012):

- Introducción de contenidos correspondientes a otros niveles educativos del sistema obligatorio. Suele ser frecuente utilizar esta medida en las asignaturas de matemáticas y en todas las relacionadas con materias de estudio académico, como las correspondientes al ámbito científico y social.

- Introducción de nuevas asignaturas durante todo el curso escolar, siempre que el centro educativo tenga capacidad para ponerlas en marcha. En este punto pueden incluirse lenguas extranjeras adicionales, lenguas clásicas, materias relacionadas con lenguajes de tipo informático, e incluso materias propias de enseñanzas no obligatorias.
- Puesta en marcha de talleres que no estén contemplados en las enseñanzas mínimas del sistema obligatorio, ni en otros niveles posteriores. Por ejemplo, talleres de fotografía, de astronomía, matemáticas creativas, creación literaria, etc.
- Talleres de preparación para olimpiadas y eventos extraordinarios en matemáticas, física, etc., especialmente en la enseñanza secundaria.

Como estrategia metodológica y organizativa, la normativa contempla fórmulas flexibles que faciliten la incorporación del alumno con altas capacidades a grupos de cursos superiores, siempre que en el centro escolar se posibilite la combinación de los horarios y que la madurez social y emocional del alumno lo permita.

La evaluación de los aprendizajes de estos alumnos, en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares, se realizará tomando como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en las adaptaciones curriculares correspondientes, conforme establece la normativa vigente.

## ■ 7.2. Adaptaciones en los elementos curriculares

### *Adaptaciones en el que enseñar*

#### a) Objetivos

Se deberá indicar los objetivos que se quieren enriquecer o ampliar. En el supuesto de que sea una adaptación de enriquecimiento se tomará como referente los objetivos del mismo curso en el que está escolarizado el estudiante. Si se trata de una adaptación de ampliación, se partirá de los objetivos del nivel inmediato superior.

Los objetivos generales que se plantean en el currículo ordinario son válidos para el alumnado con altas capacidades, dada su formulación en términos de capacidades que se pretende desarrollar a lo largo de una etapa educativa determinada; lo que va a variar es el

grado en el que pueden desarrollar dichas capacidades. Los objetivos pueden ser tratados con mayor nivel de profundidad, introducirse nuevos objetivos, llevarse a cabo una priorización y/o ampliación de los mismos. Se pueden desarrollar actuaciones como las siguientes:

- Aquellos objetivos que estén previstos en la programación, pueden ser ampliados para este alumnado si los alcanza antes que sus compañeros.
- Se debe priorizar la consecución de aquellos objetivos que tienen carácter nuclear en la programación y que aún no han sido logrados por el alumno.
- Se podrá introducir nuevos objetivos para el alumnado con altas capacidades intelectuales, en función de sus necesidades, intereses y aptitudes.

También puede optarse por priorizar objetivos afectivos que capaciten al alumno para desarrollar:

- Un concepto positivo de sí mismo (comprensión y aceptación de sentimientos, capacidades y limitaciones, independencia, etc.).
- Determinados valores como el respeto hacia los demás, la aceptación de diferencias, la confianza y la aceptación, etc.
- La socialización, el respeto y aceptación de los demás, la capacidad para confiar en los otros, las relaciones positivas con los compañeros, etc.

### *b) Contenidos*

Respecto a los contenidos, procede concretar la selección, organización y secuenciación de los contenidos que se van a enriquecer o a ampliar. La selección de contenidos ha de estar relacionada con el *saber*, el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber convivir*. La secuenciación de los contenidos se adecuará a la aptitud, los intereses y el perfil de aprendizaje del alumno.

Los contenidos del currículo deben ser más complejos, con mayor nivel de abstracción, presentados con un ritmo más rápido y menos repetitivo. Han de relacionarse con problemas de la vida real y deben acomodarse a los intereses y necesidades del alumno.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se centrarán más en el uso de la información que en su adquisición, ya que la obtienen con rapidez y casi sin esfuerzo; por lo tanto se deben priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales. Así, se puede proponer el aprendizaje de

diversos procedimientos de búsqueda de información (cómo utilizar material de consulta, cómo seleccionar información de acuerdo con unos fines determinados, etc.).

Al igual que ocurre con los objetivos, se podrá llevar a cabo una serie de actuaciones en relación a los contenidos que este alumnado puede trabajar. Las adaptaciones que se pueden realizar en los contenidos son las siguientes:

- Eliminación de aquellos contenidos que el alumno ya domina.
- Ampliación de la cantidad de contenidos a aprender (ampliación vertical).
- Ampliación de contenidos en profundidad y extensión (ampliación horizontal).
- Introducción de contenidos diferentes a los que trabaja el grupo.
- Priorización de determinados contenidos procedimentales y actitudinales.

La ampliación de contenidos puede suponer la inclusión de contenidos de niveles educativos superiores o desarrollar los contenidos del programa del grupo con mayor extensión y analizando determinados aspectos con mayor profundidad y relacionándolos con otras áreas del currículum (Regadera y Sánchez, 2002).

En función de las necesidades educativas de este alumnado se podrá priorizar unos contenidos sobre otros. En este sentido, los contenidos procedimentales suelen ser muy adecuados para desarrollar actividades de enriquecimiento y profundización con el alumnado de altas capacidades intelectuales, dada la variedad de posibilidades que ofrecen y el amplio grado de complejidad que permiten. Así, se puede trabajar el uso de mapas conceptuales, de técnicas de trabajo intelectual, de resolución de problemas, de técnicas de trabajo en equipo, de procesos de investigación, etc., también se pueden priorizar los contenidos de tipo actitudinal.

### *c) Competencias*

En este caso, se debe señalar las competencias que se derivan o priorizan en los objetivos y contenidos planteados. Para ello, es conveniente concretar las competencias a través de descriptores, es decir especificando

las distintas habilidades, operaciones mentales y comportamientos que deben realizar los alumnos para demostrar un comportamiento competente. En definitiva, se trata de explicitar qué tipo de saberes pretendemos desarrollar con cada competencia.

#### *Adaptaciones en el cómo enseñar*

Las adaptaciones en el cómo enseñar suponen señalar principios y estrategias metodológicas tales como la diversificación de situaciones de aprendizaje, el aprendizaje a través de la autonomía, el aprendizaje por descubrimiento, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico, etc.

Desde el plano metodológico, la atención a la diversidad del alumnado que compone un grupo clase requiere el desarrollo de una metodología flexible y abierta y, de manera especial en el caso que nos ocupa, que esté basada en el descubrimiento, en las técnicas de aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de proyectos e investigaciones, etc.

De igual manera, se debe potenciar el trabajo autónomo por parte del alumnado, favoreciendo la adquisición de estrategias de búsqueda de información; el planteamiento de preguntas ofreciendo orientaciones mínimas para guiar su aprendizaje; el desarrollo de habilidades de aprender a pensar; la resolución creativa de problemas; el dominio progresivo de los campos de investigación propios de cada área o materia, etc.

Se deben diseñar *actividades* que permitan distintas posibilidades de realización y/o de expresión; que contengan diferentes grados de dificultad y de realización; que puedan ser elegidas libremente por el alumno; que sean diversas para trabajar un mismo contenido; que tengan un carácter individualizado. En las actividades de ampliación o enriquecimiento se debe establecer la secuencia de tareas y actividades que se van a realizar. Se deben programar actividades amplias, con diferentes grados de dificultad, que sean diversas para trabajar un mismo contenido permitiendo desarrollarlo con diferentes niveles de profundidad y en códigos de expresión variado: lenguaje oral, escrito, plástico y corporal, esto es de manera transversal. La propuesta de actividades debe promover el aprendizaje cooperativo y la investigación así como la creatividad y la capacidad crítica.

Respecto a la organización de la respuesta educativa, se deben consignar recursos, agrupamientos, distribución de espacios y de tiempos. Se concretará la necesidad de realizar la adaptación de ampliación y/o enriquecimiento así como las decisiones sobre los aspectos organizativos del aula. Deberá aparecer el horario del alumno siempre que éste no coincida con el de su grupo-clase.

Se deben organizar espacios en el aula para que sea posible la realización de diferentes tipos de actividades en función de los diferentes ritmos de trabajo y de los intereses del grupo de alumnos pudiéndose crear en función de la edad de los mismos, por ejemplo, rincones de trabajo, talleres de ampliación, uso de espacios educativos alternativos (aula de música, biblioteca, sala de usos múltiples, aulas de informática, etc.).

También es necesario flexibilizar el tiempo, tanto dentro del aula como del propio centro, que permita distribuir y coordinar horarios para el desarrollo de las diferentes actividades programadas así como la utilización de posibles espacios.

Respecto a los agrupamientos, se puede organizar grupos flexibles y planificar, de forma equilibrada, actividades de gran grupo, pequeño grupo y trabajo individualizado.

Los métodos más adecuados para el alumnado con altas capacidades son los que se denominan indirectos y poco estructurados, orientados al descubrimiento o controlados por el propio alumno. Serían aquellos que posibilitan el trabajo autónomo, desarrollan habilidades para aprender a pensar, plantean la resolución creativa de problemas y proponen el dominio progresivo de los métodos de investigación propios de cada disciplina.

#### *Adaptaciones en el qué, cómo y cuándo evaluar*

Se describirán los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar el progreso del alumno. Se utilizarán diversas estrategias e instrumentos de evaluación, se asignará periódicamente un tiempo a la autoevaluación, se ofrecerán formas diferentes de mostrar lo aprendido.

Con respecto a los criterios, si en la adaptación curricular hemos ampliado y/o enriquecido contenidos, deberemos establecer los criterios que nos permitan evaluarlo, así como recoger criterios para evaluar las competencias adquiridas.

La evaluación del alumnado con altas capacidades debe tener en cuenta algunas consideraciones:

- Respecto al *qué evaluar*. La evaluación de este alumnado debe tener como referente los criterios de evaluación establecidos para el mismo. La valoración del progreso y de los resultados obtenidos debe ser en referencia a su situación de partida y no en comparación a sus compañeros.
- Respecto al *cómo evaluar*. La evaluación se debe centrar en la observación, en el análisis de sus producciones y trabajos, en las entrevistas y exposiciones orales y no exclusivamente en los exámenes.
- Respecto al *cuándo evaluar*. La evaluación debe partir de una exploración inicial, analizar los progresos que el alumno vaya alcanzando y valorar los resultados obtenidos y los objetivos alcanzados.

Se reflejarán las modificaciones o acuerdos adoptados en, al menos, todas las sesiones de evaluación que se realicen a lo largo del curso.

- Se organiza el trabajo en el aula de manera que los alumnos puedan estar realizando actividades diferentes según sus niveles de aprendizaje y su ritmo de trabajo.
- Se combinan actividades de enseñanza-aprendizaje de gran grupo, pequeño grupo, trabajo por parejas y trabajo individualizado.
- Se organizan grupos de trabajo sobre distintos temas en función de los intereses del alumnado.
- Se planifican actividades de libre elección por los alumnos.
- .../...

La definición del currículo del alumnado con altas capacidades debe hacerse de modo simultáneo a la definición del currículo del resto del alumnado del curso y aula donde esté escolarizado. La mejor manera de ajustar el currículo a sus características es hacerlo cuando se concrete el currículo del grupo en las programaciones de curso y de aula.

### ■ 7.3. Proceso a seguir

En un contexto educativo comprensivo y flexible, la vía más adecuada para responder al alumnado con altas capacidades es la individualización de la enseñanza mediante la realización de las adaptaciones curriculares necesarias.

En la elaboración del Proyecto educativo de centro, del Proyecto curricular y del Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa se ha de tener en cuenta la diversidad del alumnado, incluido aquel que puede tener habilidades, capacidades e intereses más desarrollados que el resto de sus compañeros.

Se facilitará la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades cuando se tomen decisiones como las siguientes (Apraiz, 2005):

- Se diseñan propuestas de trabajo abiertas, con actividades que tengan diferente grado de dificultad en su realización y que permitan diferentes tipos de respuesta por parte del alumnado.
- Se realizan propuestas individuales en función de las capacidades y niveles competenciales de cada alumno.
- Se proponen actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución o de expresión.

### ■ 7.4. Fases en su diseño y desarrollo

Las fases a considerar en el proceso de adaptación curricular son las siguientes: detección inicial e identificación del alumnado con altas capacidades; definición de sus necesidades educativas; decisiones a tomar en la programación general de curso; decisiones a tomar en la programación de aula y seguimiento del alumno y del desarrollo de la adaptación curricular. A continuación detallamos unas notas características de cada una de estas fases (Apraiz, 2005):

#### ■ Fase I. Detección inicial e identificación del alumnado con altas capacidades

Cuando se analiza la situación del alumnado del grupo hemos de ser conscientes que puede haber determinados alumnos con altas capacidades que, o bien han sido detectados en cursos anteriores y se han realizado para ellos adaptaciones curriculares anteriormente, o bien se detectan en ese momento y es necesario, por tanto, iniciar un proceso de adaptación curricular.

En el marco escolar son muchas las estrategias que se utilizan para detectar a un alumno con altas capacidades. Para que el profesorado pueda planificar un currículo adaptado a las características del alumnado con el que trabaja, será necesario que al inicio de cada curso realice una evaluación inicial donde podrá comprobar que un alumno determinado puede dominar ya todos o parte de los contenidos que se van a trabajar durante el curso. Otros indicadores que suele tener en cuenta son los resultados académicos obtenidos en cursos anteriores, la originalidad y creatividad en la realización de trabajos, etc.

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades supondrá también, previa audiencia a padres, tutores legales y al propio alumno en caso de ser éste mayor de edad, de la correspondiente evaluación psicopedagógica y de la emisión del informe psicopedagógico en el que se concretarán las necesidades educativas que precisa.

## Fase 2. Definición de las necesidades educativas

Para determinar las necesidades educativas que presentan los alumnos con altas capacidades es preciso conocer aquellas características individuales que sean de utilidad de cara a concretar la respuesta educativa.

Los aspectos a considerar más relevantes para especificar cuáles son sus necesidades son las siguientes:

- *Nivel de competencia con respecto a las áreas o materias curriculares.* Grado y nivel de aprendizaje del alumno con respecto a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas o materias curriculares del curso. Si su nivel de competencia supera curso será necesario tomar como referente el curso posterior.
- *Cómo aprende.* Qué estrategias utiliza, cómo recoge y procesa la información, en qué condiciones aprende mejor y con qué tipo de ayudas, ante qué tipo de tareas y con qué tipo de materiales responde mejor, etc.
- *Cómo se relaciona.* Relaciones del alumno con el profesorado, con otros adultos, con sus compañeros de clase y del centro, con sus iguales en general, etc.
- *Qué actitudes tiene ante el aprendizaje.* Áreas o aspectos en los que muestra interés, situaciones en las que está más a gusto y/o trabaja mejor, qué es lo que más le motiva, etc.

- *Capacidades y habilidades especiales.* Desarrollo del lenguaje, motricidad, desarrollo social y emocional, intelectual, aptitudes específicas (creatividad, liderazgo, artística, etc.), ampliación y profundidad de sus conocimientos, etc.

## Fase 3. Decisiones a tomar

### En la programación didáctica:

Una vez identificado el alumno que presenta altas capacidades y definidas sus necesidades educativas, habrá que tomar decisiones sobre los diferentes elementos de la programación de aula con objeto de ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible a sus características.

Puede haber aspectos de su currículo en los que difiera significativamente del resto de sus compañeros y que será necesario planificar de manera individualizada. Entre los aspectos a analizar cabe destacar los siguientes:

- *Objetivos y contenidos.* Adecuación y/o priorización de objetivos, organización de los contenidos de las diferentes áreas o materias, distribución de contenidos a lo largo del curso, etc.
- *Actividades de enseñanza-aprendizaje.* Utilización de actividades y recursos diferentes para trabajar un mismo contenido, variados tipos de actividades (de presentación-motivación, de evaluación de conocimientos previos, de desarrollo de los contenidos, de ampliación, de síntesis y transferencia, etc.).
- *Organización espacial y temporal.* Organización de los espacios del aula, distribución del horario diario y semanal, flexibilidad horaria, etc.
- *Materiales didácticos.* Tipos de materiales más adecuados, disponibilidad de materiales por parte de los alumnos, materiales de ampliación, etc.
- *Estrategias metodológicas generales.* Enfoques generales en las diferentes áreas o materias (expositivo o demostrativo por parte del profesor, de indagación por parte del alumno, combinados, etc.); tipos de relaciones de comunicación (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual, etc.); tipos de lenguaje y soportes utilizados en las diferentes áreas o materias, etc.
- *Evaluación y seguimiento.* Criterios y procedimientos de evaluación, seguimiento individual del alumnado, aspectos a evaluar, etc.

### En la programación de aula:

A partir de las decisiones adoptadas en la evaluación realizada al inicio del curso, se irán diseñando y desarrollando programaciones del trabajo a realizar para períodos cortos de tiempo en las que se tendrá en cuenta las necesidades de los alumnos que progresan de un modo más rápido.

La programación de aula supone concretar para los alumnos de un grupo-clase los objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje, actividades didácticas y de evaluación, recursos, etc. de la programación didáctica; supone un mayor nivel de concreción curricular. En esta concreción del trabajo a realizar se ha de tomar en consideración la heterogeneidad del grupo, lo que conlleva la diversificación en las propuestas didácticas que se vayan a desarrollar.

Cuando se definen los objetivos, será necesario analizar cuáles pueden abordarse conjuntamente y cuáles deben ser tratados de una manera más individualizada en función de los diferentes niveles de aprendizaje detectados en la fase de evaluación inicial. En el caso del alumnado con altas capacidades individuales será necesario incluso plantear objetivos didácticos distintos, difíciles de trabajar conjuntamente con el grupo-clase. Sucederá lo mismo cuando se determinen los contenidos y actividades didácticas y de evaluación.

Los alumnos con altas capacidades pueden proporcionar ayuda a sus compañeros mediante el trabajo en grupos cooperativos o la enseñanza tutorizada, cuyos efectos beneficiosos, sobre todo para el alumno que aporta la ayuda, han sido ampliamente demostrados.

### ■ Fase 4. Seguimiento del alumno y del desarrollo de la adaptación curricular

Para realizar el seguimiento del alumno con altas capacidades será necesario recoger observaciones del trabajo que se realiza con el propio alumno tanto del producto como, fundamentalmente, del proceso y de la interacción didáctica; recoger y sistematizar la información de las evaluaciones que se realicen tanto del alumno como del contexto; mantener contactos sistemáticos con la familia, para intercambiar información y establecer vínculos de colaboración; realizar reuniones periódicas de coordinación entre los diferentes pro-

fesionales que intervienen con el alumno. En ellas se analizarán aspectos como la evolución del estudiante, las dificultades que surgen en el proceso de desarrollo de la adaptación curricular, los cambios que proceda introducir, etc.

## ■ 8. COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Es necesario recalcar el papel que debe jugar la familia en el seguimiento escolar de alumnos que precisan de adaptaciones curriculares individualizadas.

La colaboración entre la familia y el centro educativo es absolutamente necesaria en todos los casos, también cuando se trata de alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y precisan de adaptaciones curriculares individualizadas. Es muy importante mantener contactos sistemáticos y periódicos con la familia. La principal ayuda que pueden proporcionar los padres o tutores legales del alumnado es mantener una estrecha colaboración con el centro educativo y una relación fluida con el tutor de su hijo, así como con el equipo docente, y con el orientador educativo del equipo, servicio o departamento de orientación del centro.

La familia y el centro educativo son el eje de intervención en la tarea educativa. Las recomendaciones de los profesionales que intervienen en el marco educativo orientarán a las familias en el trabajo a desarrollar en casa.

La relación que se establezca entre la familia y la escuela es tan peculiar que debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

Respecto a la información y colaboración con la familia, se recogerán las fechas en las que se ha informado a

la familia y se establecerán pautas de actuación para el ámbito familiar y asesoramiento sobre aspectos como desarrollo emocional y social, ajuste del nivel de expectativas, propuesta de actividades lúdicas y modos de fomentar su autonomía, pautas para el seguimiento de la tarea escolar y de estudio en casa, etc.

La actitud de la familia debe ser activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos en la medida que lo requieran los profesores. Que padres y maestros comprendan que el centro de la educación es el hijo/el alumno es la clave para generar una relación adecuada entre familia y escuela.

“El mayor error en las relaciones familia-escuela es concebirlas como un juego de suma cero: si los padres intervienen en esto, lo hacen a costa de mis competencias; si el profesor se ocupa de los valores de mi hijo, se entromete en lo que es privativo de mi familia, etc. Bien al contrario, el reforzamiento de las relaciones entre la escuela y la familia, entre la institución y su público, entre profesores y padres, amplía las capacidades de actuación de ambas partes en beneficio de lo único que importa: la educación”

(Fernández, 1993, 9).

Cada vez se le dota de mayor importancia a la colaboración entre la familia y la escuela, y si se quiere aprovechar la sinergia entre ambas es preciso tener en cuenta (Rodríguez, 2005, 67):

- “Que exista un conocimiento mutuo con eliminación de estereotipos hacia la familia, a la vez que se le proporciona a ésta formas de implicación en la dinámica escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que se facilite el respeto mutuo como base para la colaboración, no invadiendo la intimidad familiar, escuchando y teniendo presente sus opiniones, manteniendo una actitud crítica de nuestra labor.
- Que se fomenten planteamientos claros y realistas valorando con los padres los progresos conseguidos, refiriéndolos a las limitaciones o potencialidades.
- Que se utilicen diversas estrategias que faciliten la cooperación familia-escuela: de información (entrevistas individuales o grupales), de formación (charlas, coloquios, seminarios, escuelas de padres y madres, etc.).
- Que se fomenten las habilidades de los docentes en la colaboración: capacidad de escucha, evitación de juicios valorativos, empatía, claridad en los planteamientos”.

Buena parte del éxito de cualquier programa o medida de atención a la diversidad que se aplique al alumnado como es el caso de las adaptaciones curriculares individualizadas, dependerá del profesorado que lo aplique, de la actitud que adopte el propio alumno, del respaldo y apoyo técnico que aporte el servicio, equipo o departamento de orientación, de la colaboración entre padres y profesorado, y del entusiasmo del profesorado y de las familias que, estando coordinados, permitirán al estudiante apreciar y valorar el esfuerzo que se hace con él.

En definitiva, proporcionar la mejor respuesta educativa al alumnado que precisa de adaptaciones curriculares individualizadas supone para todos un reto profesional, comenzando desde la detección e identificación temprana, continuando con una valoración psicopedagógica y siguiendo con la aplicación de un continuo de medidas curriculares entre las que se encuentran las adaptaciones curriculares, medidas que deben estar presentes en el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y el Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa del centro.

**■ Documento 6.2. Planificación de responsabilidades y tiempos en la elaboración de una ACIS/ACS.**

Documento	Responsable	Fecha de entrega <sup>14</sup>	Observaciones
Competencia Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor/a de materia con el asesoramiento del profesor/a de pedagogía terapéutica y del Departamento de Orientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Septiembre (segunda quincena).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo entrega el profesor o profesora de materia al tutor o tutora.</li> </ul>
Solicitud de Informe Psicopedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutor/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Septiembre (segunda quincena).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo entrega el tutor/la tutora al orientador educativo junto con la competencia curricular de cada profesor/a. Todo ello debidamente cumplimentado.</li> </ul>
Audiencia a padres o tutores legales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientador educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes de proceder a la realización de la evaluación psicopedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es preceptivo realizarla previa a la evaluación psicopedagógica.</li> </ul>
Evaluación psicopedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientador educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Octubre (primera quincena).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para realizar la evaluación psicopedagógica y emitir el correspondiente Informe es absolutamente necesario disponer de los documentos de solicitud de informe y de competencia curricular debidamente cumplimentados.</li> </ul>
Cumplimentación de Informe psicopedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientador educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Octubre (primera quincena).</li> </ul>	
Programación de la ACIS/ACS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor/a de materia con el asesoramiento del profesorado de pedagogía terapéutica y del orientador educativo del departamento de orientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Octubre (segunda quincena).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo entrega el profesor/la profesora de materia al tutor o tutora.</li> <li>El original se deposita en el Departamento de Orientación.</li> </ul>
Firma del documento de ACIS/ACS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutor/a y visto bueno del director o directora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Octubre (segunda quincena).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El tutor/la tutora firma la Programación y el director o directora da el visto bueno a todo el proceso.</li> </ul>

<sup>14</sup> La fecha de entrega es orientativa. El objetivo que cumple esta planificación es el de contribuir a que no se demore la entrega de la documentación de ACIS/ACS por parte de ninguno de los agentes educativos implicados.

■ **Documento 6.3. Programación de la ACIS/ACS.**

Fecha de inicio: \_\_\_\_\_

Centro:	Código:	Nombre y apellidos:	
Localidad:		Curso:	Grupo:

Materia: \_\_\_\_\_

Profesor/es: \_\_\_\_\_

Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Evaluación					
					Curso: 20 ___-20 ___			Curso: 20 ___-20 ___		
					1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>

A: Siempre

B: A veces

C: Nunca

D: No trabajado

Material didáctico: \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_. El profesor/La profesora de materia (Fdo.)

## ■ Documento 6.4. Documento de seguimiento y evaluación de ACIS/ACS en ESO (Comunidad Valenciana).

Seguimiento de la ACIS/ACS

Fecha de inicio: \_\_\_\_\_

Centro:	Código:	Nombre y apellidos:	
Localidad:		Curso:	Grupo:

Materia: \_\_\_\_\_ Profesor/es: \_\_\_\_\_

Evaluación	Asistentes	Acuerdos y propuestas
Primera		
Segunda		
Tercera	Informe final de evaluación	
	Valoración general del alumno/de la alumna	
	Propuestas para el próximo curso	

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_

El Tutor/ La Tutora  
Fdo.

## Documento 6.5. Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades (Comunidad de Madrid).

### 1) A NIVEL METODOLÓGICO

- Planificar en la programación de cada unidad didáctica medidas de ampliación y profundización sobre el tema que se está abordando.
- Elaborar a nivel de equipo de ciclo o de departamento un banco de actividades creativas, relativas a temas curriculares y al desarrollo de capacidades de pensamiento lógico, creativo...
- Planificar actividades en las que se combine el trabajo en pequeño grupo, gran grupo e individual.
- Organizar la clase en diferentes rincones de actividades que se pueden concretar en (comenzar siempre con uno o dos):
  - Rincón del ordenador con programas de ampliación curricular: trampolín, la magia de las palabras... y de búsqueda de información.
  - Rincón de juegos lógicos y matemáticos con actividades del tipo: miniarco, ábacos...
  - Rincón del experimentador con propuestas de investigación relativas al tema que se está desarrollando.
  - Rincón del lector: creación de una pequeña biblioteca de aula con libros de lectura, de divulgación y búsqueda de información.
- Elaborar pequeños proyectos, con pautas claras de trabajo, que el alumno pueda realizar de forma lo más autónomamente posible y presentar el producto al grupo.
- Elaborar pequeños proyectos mediante trabajo cooperativo, con compañeros que han finalizado las actividades de clase.

### 2) A NIVEL DE ADAPTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL Y ESCOLAR

- Asignación rotatoria de responsabilidades.
- Establecimiento de normas a partir de la discusión en grupo.
- Organización y planificación de actividades: excursiones, competiciones...
- Potenciación del trabajo cooperativo.
- Potenciación en Educación Física de deportes de equipo y juegos cooperativos.
- Tutorización y seguimiento de compañeros con dificultades.

### 3) SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

- Lengua y literatura
  - Diseño y elaboración de juegos lingüísticos tipo sopas de letras, crucigramas, criptogramas, mensajes ocultos...
  - Elaboración de creaciones poéticas o narrativas: acrósticos, haikus, pareados, limericks, relatos breves, cuentos compartidos...
  - Juegos de rima.
  - Trueque de cuentos (intercambio de argumentos y personajes).
  - Ordenación de frases y viñetas.
  - Redacción de una carta dirigida a un personaje literario.
  - Diccionario de las emociones (palabras y gestos que simbolicen sus estados de ánimo, sensaciones y emociones).
  - Refranes disparatados.
  - Creación fantástica del libro de cuentos para jugar.
  - Elaboración de textos narrativos o descriptivos grotescos, con informaciones poco habituales, imaginarios...
  - Análisis de noticias de prensa a partir de los titulares de diferentes periódicos.
  - Elaboración de pies de foto relativas a noticias de actualidad.
  - Elaboración de una noticia con títulos, comentarios, fotos.
  - Modificación del final de una noticia.
  - Diseño y elaboración de anuncios publicitarios.

- **Matemáticas**

- *Resolución de problemas de ingenio y pensamiento lateral poco habituales.*
- *Elaboración y diseño de problemas de ingenio que propondrán para que resuelvan sus compañeros.*
- *Planteamiento de alternativas distintas para resolver problemas.*
- *Reformulación de problemas.*
- *Elaboración del enunciado de un problema, dadas la/s operación/es y el resultado..*
- *Resolución de enigmas policiales y de problemas cabalísticos matemáticos.*
- *Diseño y elaboración de juegos de mesa (tipo oca, parchís, trivial...) a partir de principios matemáticos.*
- *Resolución de problemas ligados a partir del uso de recursos tales como la representación gráfica, organización de datos...*
- *Inención de jeroglíficos.*
- *Resolución de jeroglíficos.*
- *Transformación de un problema en una noticia periodística o viceversa.*
- *Diseño del plano de una ciudad imaginaria.*

- **Conocimiento del medio**

- *Búsqueda de información en enciclopedias, CD-ROM, red relativa a los temas que se están trabajando.*
- *Elaboración de trabajos de profundización en equipo, relativos al tema de la Unidad que se está abordando a partir de la búsqueda de información.*
- *Exposición del tema a los compañeros.*
- *Elaboración de fichas técnicas o cuaderno de botánica o zoología.*
- *Cuaderno de campo para potenciar procesos de observación y experimentación.*
- *Propuesta de experimentos relacionados con las unidades didácticas.*
- *Fomento de preguntas o conflictos que lleven a la generación de hipótesis que después tendrán que comprobarse.*
- *Realización de una guía turística del pueblo, barrio o contexto próximo.*
- *Recreación de un hecho histórico.*
- *Fabulación de noticias posibles e imposibles.*

Fuente: Boal, M. T. y Expósito M. M. (2011).

## ■ ACTIVIDADES

### ■ Actividad 6.1. Mapa conceptual

Se propone la elaboración de un mapa conceptual que amplíe los descriptores tratados en el presente capítulo.

### ■ Actividad 6.2. Glosario de términos

Realiza un glosario de entre seis a doce términos relevantes referidos a la temática abordada en este capítulo indicando su definición y la fuente de la que se ha obtenido.

### ■ Actividad 6.3. Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS/ACS)

Las ACIS/ACS ¿en qué etapa o etapas educativas se aplican?, ¿cuál es el perfil que debe tener el estudiante para poderle aplicar esta medida de atención a la diversidad?, ¿suponen siempre reducción de ratio?

### ■ Actividad 6.4. Adaptaciones curriculares en Bachillerato y en Formación Profesional

Indica las similitudes y diferencias de las ACI en Bachillerato y en Formación Profesional, ¿cuál es el perfil del estudiante para poderle aplicar esta medida de atención a la diversidad?

### ■ Actividad 6.5. Recursos educativos para realizar adaptaciones curriculares individualizadas

Elabora un listado de recursos educativos que sea útil para realizar adaptaciones curriculares individualizadas.

### ■ Actividad 6.6. Diferencias entre la adaptación curricular de profundización y la adaptación curricular de enriquecimiento

Partiendo del desarrollo de este tema, compara la adaptación curricular de profundización y la de enriquecimiento, y señala el elemento diferenciador nuclear de ambas modalidades de adaptación.

### ■ Actividad 6.7. Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades

A partir de la lectura del documento 6.5. *Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades*, amplía el listado de actividades de profundización propuesto en el apartado tercero para las áreas de lengua y literatura, matemáticas y conocimiento del medio, actualmente ciencias naturales y ciencias sociales, y elabora un listado nuevo para otras áreas o materias curriculares.

### ■ Actividad 6.8. Demandas de participación familia-escuela

Formula un análisis crítico de las demandas de participación de la familia en la escuela.

### ■ Actividad 6.9. Colaboración familia-escuela

Elabora un cuadro con las distintas posibilidades de colaboración entre la familia y la escuela para la atención de los alumnos a los que se les aplica adaptaciones curriculares individualizadas.

## CASOS PRÁCTICOS

### Caso práctico 6.I. (resuelto). Carpetas electrónicas de ACIS para tutores/as, profesorado y personal del departamento de orientación.

#### Contexto y planteamiento

Es un hecho comprobado en los centros educativos que el proceso de propuesta, elaboración, seguimiento y evaluación del alumnado que cursa alguna materia curricular con ACIS/ACS en las etapas obligatorias de enseñanza supone un importante y costoso trabajo que afecta a diversos profesionales y agentes de la comunidad educativa: tutor/a, equipo docente, orientador u orientadora educativa, maestro/a de pedagogía terapéutica, otros profesionales que puedan estar implicados (maestro/a de audición y lenguaje, fisioterapeuta, educador/a de educación especial, entre otros), equipos directivos, coordinador/a de etapa o de nivel, padres, etc.

Se considera también la adaptación curricular individual significativa una medida de atención a la diversidad de la cual no siempre se obtienen los resultados esperados, lo que provoca, en ocasiones, desánimo entre los profesionales que en ella se involucran.

Se plantea el presente caso una vez experimentado con éxito y habiendo proporcionado satisfacción y ahorro de trabajo en los profesionales involucrados en esta medida de atención a la diversidad.

#### Cuestiones para resolver

Ante esta realidad contrastada en los centros educativos, especialmente en los que se imparte la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se plantea la elaboración de tres carpetas electrónicas dirigidas al tutor o tutora, al equipo docente y en especial al profesorado implicado en la medida, y al departamento de orientación con los materiales necesarios para facilitar la tarea de cada colectivo implicado, que suponga minimizar el tiempo invertido en crear y gestionar documentos y que, por defecto, amplíe el tiempo dedicado a la docencia y tutela de este colectivo de alumnos. Todos ellos han estado disponibles *on line* en la plataforma informática del centro para uso de los respectivos colectivos: tutores y tutoras, profesorado involucrado en la docen-

cia y seguimiento de alumnado de ACIS y personal del departamento de orientación del centro.

#### Resolución del caso

En la resolución del presente caso se presentan sólo algunos documentos a modo de ejemplo en cada una de las carpetas ya que otros aparecen en los documentos y contenidos del presente capítulo.

##### Carpeta del tutor/de la tutora ⊕. Contenidos:

- Relación de alumnos/as de ACIS del grupo tutelado.
- Plano del centro con la ubicación de las aulas de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y del departamento de orientación.
- Ficha informativa de ACIS (nuevo ingreso y continuidad).
- Planificación de responsabilidades y tiempos (ver documento 6.2.).
- Equivalencias entre materias de 6º de Educación Primaria y 1º de ESO.
- Pautas para la cumplimentación del documento de solicitud de informe psicopedagógico.
- Documento de Programación ACIS: firma tutor/a.
- Documento de seguimiento y evaluación de la ACIS (ver documento 6.4.).
- /.../

##### Carpeta del profesorado ⊕. Contenidos:

- Relación de alumnos/as de ACIS por grupo.
- Plano del centro con la ubicación de las aulas de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y del departamento de orientación.
- Ficha informativa de ACIS (nuevo ingreso y continuidad).
- Planificación de responsabilidades y tiempos (ver documento 6.2.).
- Equivalencias entre materias de 6º de Educación Primaria y de 1º de ESO.
- Competencia curricular.
- Programación de la ACIS (ver documento 6.3.).
- Seguimiento de la programación de la ACIS.
- /.../

**Carpeta del dpto. de orientación** ⊕ **Contenidos:**

- Plan de trabajo individualizado del maestro o maestra de pedagogía terapéutica.
- Plan de trabajo individualizado de otros profesionales.
- Plan de coordinación tutor/a, profesorado y otros profesionales.
- Convocatorias y actas de reuniones con el profesorado, tutores/as y profesionales del alumnado de ACIS.

- Ficha informativa del alumnado de nuevo ingreso en el centro que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y del que promociona con ACIS del colegio de procedencia (Plan de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria).
- Nivel actual de competencia curricular del alumnado de ACIS.
- Informes psicopedagógicos actualizados.
- /.../

EQUIVALENCIA ENTRE MATERIAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA									
Educación Primaria						Educación Secundaria Obligatoria			
No presenta estructura cíclica						Primer Ciclo			Segundo Ciclo
Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Cuarto Curso	Quinto Curso	Sexto Curso	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Cuarto Curso
Materias Troncales <sup>15</sup>						Materias Troncales			
Lengua Castellana y Literatura						Lengua Castellana y Literatura			
Matemáticas						Matemáticas			
Primera Lengua Extranjera (Inglés)						Primera Lengua Extranjera (Inglés)			
Ciencias de la Naturaleza						Biología y Geología	Física y Química	Biología y Geología Física y Química	Biología y Geología Física y Química
Ciencias Sociales						Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	-----
Materias de Libre Configuración Autonómica <sup>16</sup>						Materias de Libre Configuración Autonómica			
Valenciano Lengua y Literatura						Valenciano Lengua y Literatura	Valenciano Lengua y Literatura	Valenciano Lengua y Literatura	Valenciano Lengua y Literatura

<sup>15</sup> Sólo se reflejan en el cuadro las materias troncales y de libre configuración autonómica ya que son éstas en las que el alumnado suele cursar con alguna adaptación curricular significativa.

<sup>16</sup> Ámbito de aplicación: Comunidad Valenciana.

## PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO DEL ESPECIALISTA DE PEDAGOGIA TERAPÉUTICA CURSO 20\_\_-20\_\_

ALUMNO/A:			
	Materia:	Materia:	Materia:
1er. Trimestre			
2º Trimestre			
3er. Trimestre			

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

## PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO DE OTROS ESPECIALISTAS CURSO 20\_\_-20\_\_

- Profesional de audición y lenguaje     Fisioterapeuta     Educador/a de Educación Especial  
 Otros (especificar) \_\_\_\_\_

ALUMNO/A:			
	Aspectos trabajados	Aspectos trabajados	Aspectos trabajados
1er. Trimestre			
2º Trimestre			
3er. Trimestre			

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

## PLAN DE COORDINACIÓN DEL TUTOR O TUTORA CON OTROS PROFESIONALES Curso 20\_\_ - 20\_\_

Tutor/a y profesional de:  Pedagogía terapéutica  Audición y lenguaje  Otros profesionales (especificar) \_\_\_\_\_

TUTOR/A	GRUPO	PROFESIONAL	TRIMESTRE			FECHA	ASUNTOS TRATADOS	ACUERDOS ADOPTADOS	FIRMAS
			1º	2º	3º				
									Tutor/a: Profesional:
									Tutor/a: Profesional:
									Tutor/a: Profesional:
									Tutor/a: Profesional:

Fdo. El tutor/La tutora

Fdo. El profesional/La profesional de \_\_\_\_\_

DOCUMENTO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL SIGNIFICATIVA (ACIS/ACS)  
 Nivel Actual de Competencia Curricular.

Fecha de inicio: \_\_\_\_\_

Centro:	Código:
Localidad:	
Nombre y apellidos del estudiante:	Curso: Grupo:
Profesor/a:	
Materia:	
<b>Nivel Actual de Competencia Curricular</b> (Se debe indicar lo que el alumno o alumna es capaz de hacer. Si se necesita ayuda para precisar el nivel actual de competencia curricular del estudiante cuando éste corresponda a Educación Primaria y curse ESO, contactad con el profesorado de pedagogía terapéutica).	
<b>CONTENIDOS</b>	<b>ES CAPAZ DE (indicar lo que sabe hacer)</b>
<b>DIFICULTADES O PROBLEMAS QUE PRESENTA</b>	

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Recibido

El Profesor/La Profesora

El Tutor/La Tutora

Firma

Firma

## INDICACIONES PARA CUMPLIMENTAR LA SOLICITUD DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO

A/A: \_\_\_\_\_ Tutor/a de: \_\_\_\_\_

Alumno/a propuesto/a : \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

## ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES SIGNIFICATIVAS (ACIS/ACS)

## 1. CORRESPONDE AL TUTOR O TUTORA DEL ESTUDIANTE PROPUESTO:

- Cumplimentar todos los campos de la "Solicitud de Informe Psicopedagógico":
    - A. Datos Personales: La edad se consignará en años y meses desde el mes y año de nacimiento hasta el mes y año en el que se solicita el informe.
    - B. Motivo de la solicitud: Se indicará X en ACIS.
    - C. Dificultades o problemas detectados: Se consignará las dificultades o problemas detectados de toda índole (dificultades de aprendizaje, de comportamiento y de disciplina, faltas de asistencia, absentismo escolar, problemática familiar si la hubiera, etc.).
    - D. Medidas educativas adoptadas anteriormente: Precisar en este apartado las medidas ordinarias y/o específicas o extraordinarias de atención a la diversidad que se han aplicado con anterioridad al alumno propuesto. **Medidas ordinarias aplicadas con anterioridad:**
      - Refuerzo: Precisar en qué área(s) instrumental(es) está propuesto para refuerzo, si asiste o no y si aprovecha el tiempo.
      - Adaptación Curricular Individual No Significativa: Precisar en qué área o materia y en qué curso(s).
      - Opcionalidad y Optatividad: ¿Se le ha guiado la elección de alguna materia a lo largo de la etapa de ESO?
      - Orientación y Tutoría: Esta medida se aplica a todos los estudiantes.
    - Medidas específicas o extraordinarias aplicadas con anterioridad:**
      - Repetición de curso: indicar, si procede, el curso o cursos de Primaria y/o ESO que ha repetido.
      - ACIS: Indicar en qué áreas y/o materias curriculares y en qué cursos.
      - Adaptación de Acceso: Consignar si se le ha aplicado alguna adaptación de acceso con anterioridad a la solicitud del presente informe psicopedagógico.
  - E. Datos del solicitante: nombre y apellidos del tutor o tutora, fecha en la que formula y firma la propuesta de solicitud de informe.
  - F. Dirigido a: Se cumplimentará el nombre y apellidos del orientador educativo.
  - Entregar la documentación completa (solicitud de Informe Psicopedagógico y Competencia Curricular del profesorado que impartirá su materia mediante una ACIS) al orientador educativo en el plazo marcado en la planificación de responsabilidades y tiempos o cuando corresponda actualizar o emitir el informe psicopedagógico.
  - Cumplimentar después de cada evaluación el documento de Seguimiento y evaluación de la ACIS.
2. CORRESPONDE AL PROFESOR/A DE LA ACIS/ACS:
- Cumplimentar y firmar el documento de Competencia Curricular del alumno propuesto indicando lo que éste es capaz de hacer en cada materia. Para ello puede contar con la colaboración del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) del centro.
  - Entregar el documento de Competencia Curricular debidamente cumplimentado y firmado al tutor o tutora del alumno propuesto en el plazo indicado en la planificación de responsabilidades y tiempos..
  - Cumplimentar el documento de programación de la ACIS con la colaboración del profesorado de PT y en el plazo indicado en la mencionada planificación.

### 3. CORRESPONDE AL ORIENTADOR U ORIENTADORA EDUCATIVA:

- Realizar la evaluación psicopedagógica del estudiante y emitir el correspondiente Informe Psicopedagógico.
- Informar al equipo docente, a los padres y al propio alumno de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación psicopedagógica y del posible plan de actuación a seguir.
- Colaborar en el seguimiento y evaluación de la ACIS y del plan de actuación de esta medida.

#### Caso práctico 6.2. (para resolver). Carpetas electrónicas de ACIS para el alumnado y para sus padres.

##### Contexto y planteamiento

El contexto y planteamiento del caso que se plantea para resolver es el mismo que el del caso resuelto. Se parte de la buena aceptación y ahorro de tiempo que ha supuesto la elaboración y difusión de los materiales de las carpetas de ACIS del tutor/de la tutora, del profesorado y del personal del departamento de orientación.

Debido a que se han experimentado con éxito los materiales expuestos en el caso resuelto, se plantea ampliar este procedimiento de trabajo a los propios

alumnos que cursan materias con ACIS y al colectivo de madres y padres.

Por ello se propone la elaboración de dos carpetas electrónicas más, una dirigida al alumnado de ACIS y la otra dirigida a sus padres o responsables legales, habida cuenta que, en la mayoría de los casos, el alumnado de esta medida de atención a la diversidad plantea problemas de planificación y organización de la tarea escolar, de falta de materiales de trabajo y de libros de texto, y carece de hábito de estudio.

##### Cuestiones para resolver

Indicar los contenidos de ambas carpetas y diseñar algunos de los documentos que en ellas se incluya.

 **Carpeta del alumno** ⊕. Contenidos.

 **Carpeta de los padres** ⊕. Contenidos.

## Capítulo 7.

# Adaptación de acceso al currículo

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Declaración de Salamanca (Unesco, 1994).



### ■ CUESTIÓN INICIAL A RESOLVER

Proponemos como actividad inicial la respuesta razonada y reflexiva a las siguientes cuestiones:

¿Qué aspectos ha de tener en cuenta el profesorado y el tutor cuando tienen en su aula uno o más estudiantes con adaptaciones de acceso al currículo?, ¿cuál es el papel del orientador educativo del servicio, equipo o departamento de orientación ante esta medida de atención a la diversidad?, ¿y el de los padres?

Extensión máxima, una página.

## ■ **ESQUEMA**

1. Introducción
2. Marco conceptual
3. Adaptaciones de acceso en función de la discapacidad. Procedimiento y responsables
4. Adaptaciones de acceso en las distintas etapas educativas
  - Educación Primaria
  - Educación Secundaria Obligatoria
  - Bachillerato
  - Formación Profesional
5. Adaptaciones de acceso por desconocimiento de lengua vehicular. Aulas pase
  - Objetivos
  - Perfil del alumnado
  - Procedimiento
  - Estructura
  - Profesorado
  - Coordinación
  - Evaluación

6. Colaboración entre familia y escuela

**Documentos**

- Orientaciones para elaborar las conclusiones y la propuesta de plan de actuación en un Informe
- Psicopedagógico de adaptación de acceso al currículo
- Para estudiantes con n.e.e.
- Para estudiantes extranjeros con desconocimiento de lengua vehicular

**Actividades**

**Casos prácticos**

- Resuelto. Provisión y gestión de productos de apoyo para el alumnado con n.e.e.
- Para resolver. Medidas de atención a la diversidad aplicadas a casos

**Bibliografía**

## ■ **I. INTRODUCCIÓN**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, establece que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general, y que, para conseguir los fines señalados, dispondrá del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales para la adecuada atención a este alumnado. Esta misma ley define al alumnado con necesi-

dades educativas especiales (n.e.e.) como aquél que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta.

El Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social explica que corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos,

prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes necesitan una atención especial de aprendizaje o de inclusión.

Es competencia de las administraciones educativas facilitar a los centros sostenidos con fondos públicos los medios técnicos necesarios, que posibiliten la participación de todo el alumnado del centro, entre el que se incluye el que presenta necesidades educativas especiales, en todas las actividades escolares.

Al mismo tiempo, y de forma complementaria a la obligación depositada en la Administración educativa de proveer de los medios y recursos para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda acceder, participar y aprender en el entorno escolar en igualdad de oportunidades que el resto del alumnado, los centros educativos tienen el deber de gestionar de manera responsable y eficaz los recursos disponibles, asegurando en este caso que las peticiones se ajusten a las necesidades del alumnado, optimizando su uso y procurando su mantenimiento en condiciones adecuadas.

Los centros atenderán desde un marco educativo normalizado a los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales, de acuerdo con la normativa vigente.

Las consejerías competentes en materia de educación y los centros docentes son los encargados de promover que los entornos, los procesos y los servicios sean accesibles a todos los miembros de la comunidad educativa, mediante la eliminación de barreras de acceso y la incorporación de las condiciones que faciliten la interacción, la participación, la máxima autonomía y la no discriminación de las personas.

Por ello, procede promover acciones y programas para adecuar las condiciones físicas de los centros y dotarlos con los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados, para que garanticen una respuesta inclusiva y la accesibilidad universal de todas las personas.

Los centros docentes son los encargados de organizar las condiciones de accesibilidad física, sensorial,

cognitiva y emocional, y de acordar las actuaciones y normas internas que sensibilicen a la comunidad educativa, promuevan y estimulen los cambios necesarios y eliminen las desventajas o situaciones de discriminación existentes en lo que respecta a la accesibilidad en todas sus dimensiones.

El diseño y desarrollo del Proyecto educativo, de los planes y programas de intervención, de las programaciones didácticas y de todas las decisiones educativas que se adopten en los centros docentes deberán considerar los criterios de accesibilidad y la perspectiva de diseño universal.

El Proyecto educativo es el marco de referencia bajo el cual el centro desarrollará las líneas estratégicas para conseguir una escuela inclusiva que asegure la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en todos los ámbitos o ejes de actuación y dé respuesta a sus necesidades.

Con esta finalidad, el Proyecto educativo y sus elementos deben concretar las actuaciones necesarias para la eliminación de las barreras para la inclusión, la prevención y la identificación de necesidades, la planificación de la respuesta educativa, los criterios de organización de los apoyos, la participación de la comunidad educativa y de otros agentes, entidades o instituciones del entorno y la distribución de responsabilidades en la consecución de los fines propuestos.

Para el diseño del proyecto educativo y sus concreciones anuales, los centros deben tomar como referencia los principios inclusivos, las culturas, políticas y prácticas del centro y el análisis exhaustivo de su contexto, con el fin de identificar los recursos disponibles, los elementos que favorecen la inclusión del alumnado y de la comunidad educativa, y las necesidades de diversa índole que pueda presentar el alumnado del centro.

El 13 de diciembre de 2016 se cumplía el X aniversario de la aprobación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Dicha convención supuso un antes y un después en el reconocimiento y garantía de los derechos de las personas con discapacidad y también en la visibilidad y el empoderamiento de ese grupo ciudadano, que lleva siglos de invisibilidad y viviendo déficits en su propia dignidad como personas de pleno derecho

(Rodríguez y Arroyo 2017). Las mencionadas autoras afirman que existen tantas discapacidades como personas y que es vital, para garantizar la inclusión en la educación, que el entorno educativo conozca y aprenda las modificaciones metodológicas y curriculares necesarias para no ofrecer ventajas, sino garantizar la igualdad de un alumnado diverso, evitando así la discriminación por razón de discapacidad en el ámbito educativo.

En el capítulo anterior hemos tratado el concepto de adaptación curricular y hemos diferenciado entre las adaptaciones curriculares individualizadas significativas y las no significativas.

En el presente capítulo abordaremos las adaptaciones de acceso al currículo conscientes de que las adaptaciones, en su más amplio sentido de la palabra y sin etiquetar si se trata de adaptaciones curriculares propiamente dichas o de acceso al currículo, consisten en la provisión de recursos espaciales, personales, materiales o de comunicación necesarios para el acceso al currículo y/o en los ajustes de los elementos prescriptivos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) o de los elementos no prescriptivos del currículo (tiempos, metodología o tipología de la evaluación). También dedicaremos un apartado a las adaptaciones de acceso por desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro y haremos una breve alusión a las aulas pase.

ordinario en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que el resto. En el caso de alumnado con necesidades educativas especiales, las adaptaciones de acceso podrán incluir recursos de apoyo, previa evaluación psicopedagógica.

Responden a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos, entre los que suelen encontrarse los alumnos con deficiencias motrices, sensoriales o psíquicas entre otros.

Algunas necesidades educativas especiales, sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso al currículo, van a favorecer el desarrollo y aprendizaje de determinadas capacidades y contenidos que, de otra forma, presentarían serias dificultades para el alumno.

Las adaptaciones de acceso al currículo pueden ser de dos tipos:

*De acceso físico.* Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado y/o personal de apoyo especializado, insonorización de aulas, etc.

*De acceso a la comunicación.* Materiales específicos de enseñanza: aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos como por ejemplo Braille, lupas, telescopios, ordenadores adaptados, grabadoras, lenguaje de signos, etc.

Estas adaptaciones consisten en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales que pueden suponer:

- *En los espacios:* Crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación, accesibilidad, etc.) en los espacios y en el mobiliario del centro para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales de la forma más autónoma posible. Adaptación de las condiciones de acceso (supresión de barreras arquitectónicas), sonorización y luminosidad, que favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Las adaptaciones de acceso al currículo consisten en la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación para que algunos alumnos con necesidades educativas puedan acceder al currículo ordinario. No afectan al currículo propiamente dicho como es el caso de las adaptaciones curriculares tratadas en el capítulo anterior, sino al sistema de acceso al mismo.

Suponen un conjunto de medidas organizativas, de dotación de recursos personales, materiales y/o ayudas técnicas que, de manera sistemática, se planifica para que el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo pueda desarrollar el currículo

- *En los materiales:* Adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que pueden facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos y compensar sus dificultades: mobiliario, materiales y equipamientos específicos, ayudas técnicas. Materiales, equipamiento y ayudas técnicas que compensen las dificultades derivadas de ciertas problemáticas de los alumnos y les permitan participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje con un mayor grado de autonomía: Máquina Perkins; materiales técnicos de audición como prótesis o equipos de frecuencia modulada; tabletas de sistemas de comunicación; emuladores de teclado; sintetizadores de voz, etc. En otros casos será necesario realizar modificaciones en los materiales de uso común: incorporar imanes en puzzles; aumentar el tamaño o grosor de las letras de un texto; simplificar la estructura gramatical de un texto para hacerlo más asequible; sustituir algunos términos por otros más comprensibles para el alumno.etc.
- *En la comunicación:* Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral. Muchos alumnos con problemas motores, sensoriales o alteraciones graves del desarrollo necesitan aprender un código de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito: lenguaje de señas; palabra complementada; Bimodal; Bliss; Sistema Pictográfico de Comunicación; Braille; Programa de Comunicación Total de Sheaffer, etc.
- *En los profesionales:* Posibilidad de necesitar profesionales determinados en función del déficit que presente el alumno.

También pueden considerarse adaptaciones de acceso al currículo las que se practican con carácter temporal, con el alumnado extranjero, recién llegado a una determinada comunidad autónoma, procedente de otros países de habla no hispana y con desconocimiento total y absoluto de la lengua o lenguas vehiculares del centro, en función de la comunidad autónoma en la que se haya escolarizado.

Las adaptaciones se establecerán en función de las necesidades educativas que presente el alumnado. Estas necesidades son específicas de cada persona y variarán dependiendo de las características personales del estudiante, la etapa educativa y tipo de estudios que esté cursando y su situación actual, entre otros factores. La evaluación previa del estudiante y de sus circunstancias permitirá establecer el tipo de adaptación de acceso y

los recursos más adecuados que precise para acceder al currículo.

En función de las necesidades educativas del alumnado al que vaya dirigida, la adaptación de acceso tiene una doble finalidad:

- Proporcionar las ayudas técnicas y los profesionales necesarios para que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad motora, sensorial y/o psíquica, puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.
- Favorecer el conocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro, para que los alumnos extranjeros procedentes de países de habla no hispana adquieran, lo antes posible, las competencias lingüísticas básicas del currículo ordinario.

### 3. ADAPTACIONES DE ACCESO EN FUNCIÓN DE LA DISCAPACIDAD. PROCEDIMIENTO Y RESPONSABLES

Cuando las necesidades educativas del alumnado se deriven de condiciones personales de discapacidad motriz, sensorial o psíquica que le impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo, el centro docente que escolarice a este alumnado propondrá una adaptación de acceso al currículo que consistirá en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o en la intervención de algún profesional especializado que le posibilite acceder al aprendizaje.

Puede precisar de adaptaciones de acceso al currículum el alumnado de cualquier etapa educativa que presente necesidades educativas especiales, generalmente permanentes, derivadas de discapacidad sensorial, motor o psíquica que le impida la utilización de los medios ordinarios de acceso al currículo.

Salvando las particularidades que cada comunidad autónoma establezca, para proponer una adaptación de acceso se sigue un determinado procedimiento que puede concretarse en los siguientes pasos:

**Paso 1:** El profesorado detecta las necesidades educativas especiales del alumno y las plasma en el protocolo de competencia curricular. El tutor cumplimenta la solicitud de informe psicopedagógico que, junto con los protocolos de competencia curricular del profesorado, tramita a quien corresponda, director del centro, departamento, equipo o servicio de orientación.

**Paso 2:** El orientador educativo del departamento de orientación o del equipo de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, previa información a los padres o tutores legales y al propio alumno, realiza la evaluación psicopedagógica y elabora el correspondiente informe en el que indica, si procede o no, la propuesta de adaptación de acceso al currículo, especificando los recursos materiales y/o humanos que precise el alumno. Junto al informe psicopedagógico, se acompañarán actualizados los informes médicos y de otra índole que proceda.

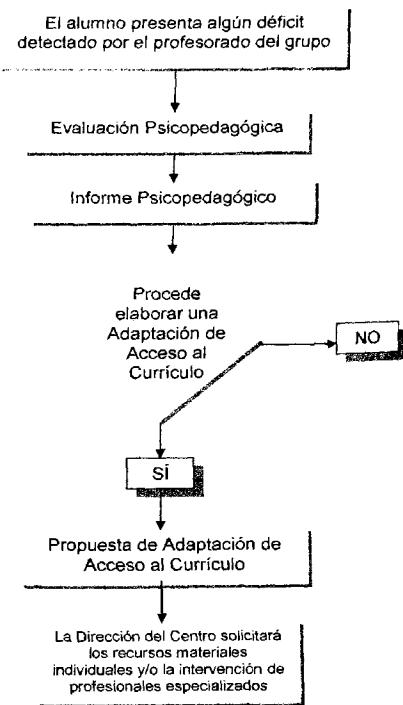
En el documento 7.1. facilitamos unas pautas para la redacción de las conclusiones y la propuesta de plan de actuación en la redacción del informe psicopedagógico de adaptación de acceso según el modelo de informe vigente en la Comunidad Valenciana.

**Paso 3:** El orientador educativo remite el expediente a la dirección del centro y ésta:

- En los centros privados, suele resolver lo que proceda de conformidad con la titularidad.
- En los centros sostenidos con fondos públicos, la dirección del centro, visto el expediente correspondiente, podrá solicitar las ayudas técnicas individuales para el acceso al currículo según disponga la normativa vigente.

En la Figura 6 indicamos el proceso a seguir en la elaboración de una adaptación de acceso al currículo.

Figura 6. Adaptación de Acceso al Currículo.



## ■ 4. ADAPTACIONES DE ACCESO EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Dedicaremos este apartado a resaltar las líneas definitorias en el diseño de adaptaciones de acceso al currículo en las distintas etapas educativas no universitarias.

### ■ 4.1. Adaptación de acceso al currículo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria

#### Descripción

- Supone favorecer el acceso al currículo ordinario para los alumnos:
  - Con discapacidad motora, psíquica o sensorial que tienen graves dificultades para utilizar los medios y recursos ordinarios. En este caso la adaptación consiste en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o en la intervención de algún profesional especializado (especialista de audición y lenguaje, educador de educación especial, etc.) que le posibilite acceder al aprendizaje.
  - Extranjeros, procedentes de otras culturas, con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares de enseñanza del centro.

#### Perfil del alumnado

- Alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motora, sensorial o psíquica que les impide la utilización de los medios ordinarios de acceso al currículo.
- Alumnado extranjero, procedente de otras culturas con desconocimiento de la lengua vehicular de enseñanza del centro.

#### Propuesta y procedimiento

- Cuando el profesorado detecta las necesidades educativas especiales del alumno, el tutor cumplimenta la solicitud de informe psicopedagógico y la tramita al equipo, servicio de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los centros de Educación Primaria o al departamento de orientación en los centros de Educación Secundaria, junto con la competencia curricular entregada por el profesorado.

- El orientador educativo del departamento o servicio de orientación, previa audiencia a los padres o tutores legales e informado el alumno, realiza la evaluación psicopedagógica y elabora el correspondiente informe en el que indica, si procede, la propuesta de adaptación de acceso al currículo indicando los recursos humanos y/o materiales que precise.
- El orientador educativo remite el expediente a la dirección del centro:
- En los centros privados, la dirección del centro resuelve lo que proceda, de conformidad con la titularidad.
- En los centros sostenidos con fondos públicos, la dirección del centro solicita, si procede, los recursos materiales individuales destinados al alumnado con necesidades educativas especiales o la intervención de profesionales y/o de profesorado especializado.

#### Distribución del alumnado

- Los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y dictamen de escolarización escolarizados en los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio.

#### Reducción de ratio

- El número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y dictamen de escolarización será de dos por aula. En estas circunstancias, por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá la ratio en tres alumnos menos, sin perjuicio de los desdobles establecidos.

#### Ámbito de aplicación

- Alumnado que precise adaptación de acceso escolarizado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.

#### Responsables

- Implicados respecto a la propuesta y solicitud de la adaptación de acceso:
  - Profesorado del grupo.
  - Tutor/a.

- Equipo, servicio o departamento de orientación.
- Dirección del centro.
- Implicados respecto a su desarrollo, seguimiento y evaluación:
  - Especialista o especialistas que proceda.
  - Profesorado del grupo y departamentos didácticos implicados.
  - Tutor/a.
  - Equipo, servicio o departamento de orientación.

## Organización

- En función del recurso o recursos que se necesiten.

## Recursos

- Materiales:
  - Documentos de adaptación de acceso.
  - Ayudas técnicas, etc.
- Humanos:
  - Profesionales especializados.
  - Organismos específicos: ONCE, etc.

## Coordinación

- En el caso de precisar la intervención de algún profesional especializado: profesor de audición y lenguaje, educador de educación especial, etc., estos profesionales formarán parte del equipo, servicio o departamento de orientación del centro y asistirán a las reuniones de coordinación que se programen.

## Duración

- Temporal o permanente.

## Revisión, evaluación y propuesta de mejora

- En los centros de Educación Secundaria, el departamento de orientación evaluará globalmente la idoneidad de la medida y propondrá líneas de actuación y apoyo metodológico a los departamentos didácticos y equipos docentes correspondientes.

## Observaciones

- En el caso de precisar de la intervención de algún profesional especializado, se tendrá en cuenta las adaptaciones de acceso al currículo, si las hubiera, realizadas en cursos o etapas anteriores.
- La solicitud de recursos humanos y materiales se deberá realizar en los plazos reglamentarios estipulados por la administración educativa y según las directrices reguladas por cada comunidad autónoma.

## ■ 4.2. Adaptación de acceso al currículo en Bachillerato y Formación Profesional

### Descripción

- Los alumnos con necesidades educativas especiales debidamente determinadas, dispondrán de las adaptaciones de acceso al currículo que les posibiliten o faciliten su proceso educativo.
- Cuando las necesidades educativas especiales del alumnado se deriven de condiciones personales de discapacidad motora, sensorial o psíquica, que les impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo, el centro de educación secundaria que escolariza a este alumnado podrá proponer la o las adaptaciones de acceso al currículo que proceda. Esta adaptación consiste en la dotación extraordinaria de recursos humanos o materiales.

### Perfil del alumnado

- Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad motora, sensorial o psíquica, que le impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al currículo y escolarizado en las etapas educativas de Bachillerato o Formación Profesional.

### Distribución del alumnado

- Los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes escolarizados en los centros de Educación Secundaria deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio.

## Reducción de ratio

- En Bachillerato y en Formación Profesional, el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes será de dos por aula. En estas circunstancias, por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá el ratio en tres alumnos menos, sin perjuicio de los desdobles establecidos.

## Ámbito de aplicación

- Etapas educativas de Bachillerato y de Formación Profesional.

## Expedición de título

- El alumno que haya cursado Bachillerato con adaptaciones curriculares o con exenciones en alguna de las materias y haya obtenido finalmente una calificación positiva, será propuesto para la expedición del correspondiente título de Bachiller.

## Prueba de acceso

- A efectos de la prueba de acceso a la universidad, la nota media del alumno que haya cursado los estudios de Bachillerato con exenciones de calificaciones, será la media aritmética de las materias calificadas.
- El centro donde esté escolarizado el alumno con necesidades educativas especiales permanentes comunicará, con la necesaria antelación y a la universidad a la que esté adscrito el centro, el número y las características de los alumnos con necesidades educativas especiales susceptibles de necesitar adaptaciones en la prueba de acceso a la universidad.

## Responsables

- Implicados respecto a la propuesta de adaptación de acceso:
  - Profesorado de la(s) asignatura(s) o módulo(s) profesionales.
  - Tutor/a.
  - Departamento de orientación.

- Implicados respecto a su diseño, desarrollo y evaluación:
  - Profesorado de asignatura o módulo y departamento didáctico o departamento de la familia profesional correspondiente.
  - Otros profesionales, si procede.
  - Tutor/a.
  - Departamento de orientación.

## Recursos

- Materiales:
  - Documento de adaptación de acceso al currículo.
  - Ayudas técnicas, etc.
- Técnicos:
  - Departamentos didácticos o departamentos de las familias profesionales implicadas.
  - Otros profesionales, si procede.

## Coordinación

- Se mantendrá reuniones periódicas de coordinación entre todos los profesionales y el profesorado implicado.

## Revisión, evaluación y propuesta de mejora

- El departamento de orientación evaluará globalmente la idoneidad de la medida y propondrá líneas de actuación y apoyo metodológico a los departamentos didácticos implicados y al profesorado de las familias profesionales que corresponda.

## Observaciones

- En el caso de precisar la intervención de algún profesional especializado, se tendrá en cuenta las adaptaciones de acceso al currículo realizadas en cursos o etapas anteriores, si las hubiera.
- La solicitud de recursos humanos y materiales se deberá realizar en los plazos reglamentarios estipulados por la administración educativa y según las directrices reguladas por cada comunidad autónoma.

## 5. ADAPTACIONES DE ACCESO POR DESCONOCIMIENTO DE LENGUA VEHICULAR. AULAS PASE

Las adaptaciones de acceso al currículo que hemos descrito hasta ahora en el presente capítulo hacen referencia a la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación para que algunos los alumnos con necesidades educativas especiales, generalmente permanentes, puedan acceder al currículo ordinario.

Sin embargo, los estudiantes de las aulas PASE a las que asiste alumnado extranjero, de nueva incorporación al sistema educativo español, con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro, también pueden precisar de manera temporal y hasta que adquieran la competencia lingüística básica para integrarse en el grupo ordinario o grupo de referencia, una adaptación de acceso al currículo, en este caso por desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro.

El término Aula PASE puede cambiar su denominación en función de la comunidad autónoma de la que se trate. En la Comunidad de Madrid, se denominan Aulas de Enlace y están integradas en el Programa de Escuelas de Bienvenida. Mediante este programa se pretende que el alumnado extranjero incorporado a nuestro sistema educativo, lo haga en las mejores condiciones para asegurar su éxito escolar y su adaptación social.

Las Aulas Enlace están concebidas para atender a dos perfiles de alumnado:

- Alumnos con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular.
- Alumnos con un grave desfase curricular como consecuencia de una escolarización irregular en su país de origen.

### Objetivos

Al margen de cuál sea su denominación en función de la comunidad autónoma en la que se resida, los objetivos que se plantean para estas aulas son los siguientes:

- Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro en el que esté escolarizado, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones.

- Facilitar su incorporación y acortar el período de integración de este alumnado al sistema educativo español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- Lograr que se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

### Perfil del alumnado

En las aulas PASE, cuya denominación ya hemos indicado que puede cambiar en función de la comunidad autónoma en la que se implanten, se imparte el Programa de acogida al sistema educativo (PASE) que está dirigido a los centros educativos en los que se imparten las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, que tengan autorizado el programa y en los que haya escolarizado alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo español, con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro.

El alumnado participante estará adscrito al grupo de referencia que le corresponda. No obstante, se hará una distribución lo más equilibrada posible del alumnado del programa entre los diferentes grupos ordinarios del centro. La dirección del centro educativo es quien autoriza la incorporación del alumno al programa habida cuenta que dicha incorporación se produce para algunos al inicio del curso escolar, pero para otros cuando el curso escolar está iniciado e incluso avanzado.

### Procedimiento

Salvando las particularidades que cada comunidad autónoma establezca, para proponer una adaptación de acceso de carácter temporal por desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro en el que esté matriculado el alumno, se sigue un determinado procedimiento que puede concretarse en los siguientes pasos:

**Paso 1:** Una vez matriculado el alumno en el centro y comprobado su desconocimiento respecto a la lengua o lenguas vehiculares, el tutor cumplimenta la solicitud de informe psicopedagógico que tramita a quien corresponda, dirección del centro, departamento de orientación, etc.

**Paso 2:** El orientador educativo del departamento de orientación o del equipo de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, previa información a

los padres o tutores legales y al propio alumno, realiza la evaluación psicopedagógica y elabora el correspondiente informe psicopedagógico en el que indica la propuesta de adaptación de acceso al currículo de carácter temporal que proceda realizar y a la que acompaña de los informes de otra índole si es el caso. En el documento 7.2. se presentan unas pautas para la redacción de las conclusiones y de la propuesta de plan de actuación en la redacción del informe psicopedagógico de adaptación de acceso según el modelo de informe propuesto en la Comunidad Valenciana.

**Paso 3:** El orientador educativo remite el expediente a la dirección del centro y ésta dictamina su ingreso temporal en el aula PASE.

#### Estructura

Cada grupo estará formado por un número reducido de estudiantes que oscila entre un mínimo de ocho y un máximo de quince. El programa implica una metodología que integra los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas y materias del currículo, como vía eficaz para aprender lengua, desarrollar el pensamiento y adquirir conocimientos.

El PASE se puede organizar:

- En Educación Primaria* como un área específica, integrando los contenidos de las áreas troncales. El alumnado no podrá permanecer en el programa más de tres horas diarias y asistirá con su grupo de referencia a las asignaturas específicas que determine la dirección del centro, según los criterios establecidos en la comisión de coordinación pedagógica y aprobados por el claustro.
- En Educación Secundaria Obligatoria* los estudios se organizan generalmente por ámbitos de conocimiento para alcanzar un aprendizaje lingüístico significativo apoyado en los contenidos curriculares de las materias troncales: un ámbito de carácter lingüístico y social, y un ámbito de carácter científico y matemático. La distribución horaria de los ámbitos de conocimiento se debe realizar de forma equilibrada y se imparten de manera globalizadora. El alumnado no puede permanecer en el programa más de cuatro horas diarias y asiste con su grupo de referencia a las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, si las hubiera, que determine la dirección del centro, según los criterios establecidos por la comisión de coordinación pedagógica y aprobados por el claustro. El alumnado completa su horario con dos horas de tutoría (una con su grupo de referencia, y otra con su grupo de aula PASE).

El alumnado, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, se incorpora a su grupo ordinario en el resto de áreas o materias de forma progresiva, a medida que va adquiriendo las competencias correspondientes según los criterios establecidos por la comisión de coordinación pedagógica y aprobados por el claustro.

Con carácter general, el alumnado permanecerá en el programa, como máximo, durante un curso escolar. Cuando el alumnado del programa se incorpora a su grupo de referencia de manera definitiva procedente del aula PASE por haber adquirido la competencia lingüística básica, se le deben realizar las adaptaciones curriculares individuales no significativas que proceda.

#### Profesorado

El profesorado que imparte el programa actuará de manera coordinada con el equipo docente de su alumnado, apoyando el seguimiento e integración del alumnado en su grupo de referencia. Es aconsejable que sea profesorado con destino definitivo en el centro para que pueda tener continuidad en el programa y en el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que tenga experiencia docente en esta etapa.

El profesorado del programa debe asistir a las sesiones de evaluación del grupo ordinario al que pertenezca su alumnado e informar de su evolución y seguimiento en el aula PASE.

#### Coordinación

Procede realizar reuniones periódicas de coordinación entre:

- El profesorado que imparte cada ámbito.
- El profesorado del programa y el departamento, equipo o servicio de orientación.
- El profesorado del programa y el equipo docente del grupo al que pertenece el alumno.
- El tutor del alumnado del programa y el del grupo ordinario al que pertenezca el alumno.

#### Evaluación

La evaluación del alumnado del programa se basará en el grado de consecución de las competencias clave con respecto a las propuestas con carácter general para la etapa educativa correspondiente.

La revisión y evaluación del funcionamiento del programa se realizará en las reuniones de coordinación que a tal efecto se convoquen.

## ■ 6. COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

La colaboración de la familia con el centro educativo y del centro educativo con la familia es absolutamente necesaria en todos los casos pero se hace aún más necesaria en el caso de los alumnos que requieren ayudas más específicas e intensas para compensar sus dificultades.

Es importante informar a los padres sobre las decisiones adoptadas para orientarles sobre el tipo de ayudas que pueden proporcionar a su hijo o hija y promover su participación en relación al aprendizaje de determinados aspectos.

La colaboración de la familia es de vital importancia para facilitar la contextualización y generalización de determinados aprendizajes, y conseguir que éstos sean más significativos para el niño o el adolescente al poder relacionar lo que hace en casa y lo que hace en la escuela. En muchos casos, además, se podrá plantear ciertas modificaciones en el medio familiar para promover el adecuado desarrollo del alumno.

En el contexto de colaboración familia-centro escolar, si queremos establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios es preciso hablar y conocerse mutuamente. Todas aquellas situaciones que fomenten el encuentro cotidiano y normalizado entre los padres y el profesorado, el personal y los profesionales del centro, van en línea con apoyar la comunicación y la empatía.

En este contexto colaborativo, la función tutorial y la labor que ejercen los orientadores educativos en los

centros es una de las principales claves de calidad de la educación y en ella, el trabajo conjunto con los padres es determinante.

Es un hecho contrastado (Eisner, 2002; Hargreaves, 1999, 2000) que la participación real, el encuentro y el debate padres-maestros para crear una visión, un discurso y un proyecto colectivo de educación, aunque costosa y –a veces– cuestionada, potencia los procesos de reciprocidad, aumenta la interdependencia y la influencia recíproca entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, por lo que centros y profesorado debieran dar pasos para alimentarla.

Se necesita impulsar decidida y estratégicamente la participación auténtica y plena de los padres y la comunidad en el seno de asumir una responsabilidad conjunta y compartida desde el acuerdo y la complementariedad, en la que se destaque la importancia de "ambos a la par", para conseguir que el niño o el adolescente se desenvuelva de forma responsable y autónoma en la sociedad, en la escuela y en la familia, adquiera valores y hábitos adecuados, y se desarrolle íntegramente.

El profesorado solo no puede, y la actuación de otros agentes de la comunidad educativa sin un proyecto común, tampoco es la alternativa. En un escenario educativo ampliado, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la comunidad educativa en su más amplio sentido de la palabra (barrios, municipios, etc.) con el centro escolar. Se precisa la implicación de la familia y de la comunidad, más si cabe cuando se trata de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

## ■ ACTIVIDADES

### ■ Actividad 7.1. Glosario

A los conceptos básicos tratados en el presente capítulo, añade y define otros que ayuden a una mejor comprensión de la medida de adaptación de acceso al currículo.

### ■ Actividad 7.2. Mapa conceptual

Elabora un mapa conceptual en el que indiques las semejanzas si las hubiera, y las diferencias más relevantes entre las adaptaciones curriculares individuales no significativas, las significativas y las adaptaciones de acceso al currículo.

### ■ Actividad 7.3. El papel de la familia en la aplicación de medidas y programas de atención a la diversidad

Es un hecho comprobado que parte del éxito en la aplicación de cualquier medida de atención a la diversidad en las etapas de escolaridad obligatoria depende del apoyo, implicación y seguimiento que realice la familia sobre su hijo. Argumenta tres razones importantes que lo justifiquen.

### ■ Actividad 7.4. Solicitud de recursos humanos y materiales en una adaptación de acceso

En función de la comunidad autónoma en la que residas, indaga y organiza de manera secuenciada el procedimiento a seguir para solicitar recursos humanos y materiales que se precisen en una adaptación de acceso al currículo.

### ■ Actividad 7.5. Aulas PASE / Aulas de Enlace/ ...

Realiza una búsqueda por comunidades autónomas e identifica el nombre con el que se les conoce a las aulas en las que se escolariza alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares del centro.

### ■ Actividad 7.6. Funciones del orientador educativo en las aulas PASE

Planifica y expón de manera resumida el papel que juega el orientador educativo del equipo, servicio o departamento de orientación en la puesta en marcha y seguimiento de las aulas PASE en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

## CASOS PRÁCTICOS

**Caso práctico 7.1. (resuelto). Provisión y gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.**

### Contexto y planteamiento

El contexto y planteamiento del presente caso práctico es el mismo que el del capítulo 3.

### Estudio del caso y cuestiones a resolver

Ante la posible necesidad de solicitar algún producto de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales que se citan a continuación:

- Un alumno con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad física que va en silla de ruedas con un diagnóstico clínico de "artrogrirosis múltiple de etiología congénita". Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 75% que ha afectado a las extremidades inferiores (paraplejia), su desarrollo cognitivo es bueno y presenta dislalias frecuentes y trastornos fonológicos no imputables a causas médicas.
- Una alumna con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad física diagnosticada de "tetraparesia por parálisis cerebral de etiología sufrimiento fetal perinatal". Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 33 %.
- Un alumno con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad auditiva. Presenta un diagnóstico clínico de "hipoacusia bilateral profunda", retraso grave del lenguaje y del habla, lleva audífonos desde los tres años. Está escolarizada actualmente en 6º curso de Educación Primaria en un colegio concertado de la zona. Tiene reconocido un grado de minusvalía total del 68 %.
- Una alumna con necesidades educativas especiales permanentes debidas a discapacidad visual profunda, con diagnóstico médico de "atrofia óptica" y un resto de visión del 15 % en el ojo derecho y de un 10 % en el izquierdo. Tiene reconocido un grado total de minusvalía del 70 %.

Se solicita al orientador educativo del centro, una vez estén matriculados los cuatro alumnos en el instituto, que informe al equipo directivo sobre el procedimiento

a seguir para solicitar, si procede, algún producto de apoyo para el alumnado descrito.

### Cuestiones a resolver:

- 1) Definir y delimitar la finalidad de los productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar.
- 2) Citar los productos de apoyo más frecuentes.
- 3) Delimitar un posible procedimiento para solicitarlos

### Resolución del caso

- 1) Definir y delimitar la finalidad de los productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.

**Definición.** De acuerdo con la Norma UNE-EN ISO 999.2012 V2, aprobada por el Centro Europeo de Normalización y adaptada en el Estado español por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) sobre la clasificación y terminología de productos de apoyo para las personas con discapacidad, se entienden éstos como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipos, herramientas y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

### Finalidad de los productos de apoyo en el ámbito escolar:

- a) Aumentar las capacidades funcionales del alumnado con discapacidad.
- b) Contribuir a que el alumnado pueda conseguir un mayor nivel de autonomía e independencia en su vida diaria.
- c) Asegurar el acceso y la participación en todas las actividades escolares para conseguir el máximo desarrollo competencial y su inclusión educativa.
- d) Posibilitar el acceso a la comunicación y a la información.
- e) Facilitar la movilidad y el control postural.
- f) Permitir y favorecer la realización de tareas de higiene.

### 2) Productos de apoyo más frecuentes.

- a) *Productos de apoyo para la movilidad personal:* cuñas o posicionadores, cincas, chaleco de su-

- jeción, andador, bipedestador, grúa o elevador, accesorios para productos de apoyo para la movilidad personal, etc.
- b) *Mobiliario*: mesa adaptada, silla adaptada, atril, brazo articulado, accesorios para el mobiliario, etc.
- c) *Productos de apoyo para la atención y protección personal - productos de apoyo para las funciones de limpieza*: adaptador de taza wc, camilla, etc.
- d) *Productos de apoyo para la comunicación y la información*: ordenador de sobremesa, ordenador portátil, tableta, comunicador, emisora de FM, protector de teclado, teclado adaptado, ratón adaptado, emulador de ratón, conmutador, liconrio, etc.
- 3) Delimitar un posible procedimiento para solicitarlos.

#### Fase I. Identificación y valoración de necesidades de apoyo

- Corresponde al especialista de orientación educativa del centro la identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado y la elaboración de la propuesta de plan de actuación que especifique los apoyos requeridos.
- Este proceso de valoración implica el conocimiento en profundidad de las necesidades del alumnado y de las características de los productos de apoyo, con el fin de asegurar su idoneidad y funcionalidad, y seleccionar el más adecuado para responder a las necesidades detectadas.
- La valoración que se haga tiene que ser necesariamente colaborativa y abierta a los diferentes profesionales que intervienen, dentro del ámbito de sus competencias: el tutor, el equipo docente, el personal de apoyo a la inclusión de las especialidades de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, fisioterapia, educador de educación especial y, si es el caso, otros profesionales externos (personal médico y sanitario, ortoprostesista, audiometrista, personal técnico de apoyo de la ONCE, etc.). Asimismo se facilitará la participación de la familia y, en la medida que se pueda, del propio alumnado.

- Con carácter general, deben valorarse los siguientes aspectos, considerando el tipo de material solicitado:
  - a) Información relativa al alumnado, con el fin de determinar sus necesidades y tipo de material solicitado:
    - *Desarrollo cognitivo*: capacidad intelectual, requisitos cognitivos básicos (atención, memoria, discriminación, etc.), desarrollo conceptual, capacidad de planificación y comprensión de secuencias de acontecimientos, etc.
    - *Desarrollo motriz*: tipo y grado de afectación, autonomía y aprovechamiento funcional de las capacidades motrices, apoyos que necesita, etc.
    - *Desarrollo sensorial*: tipo y grado de pérdida auditiva o visual, prótesis que utiliza, apoyos que necesita, etc.
    - *Desarrollo comunicativo y social*: intención comunicativa, competencia comprensiva y expresiva, sistemas alternativos o aumentativos (SAAC) y otros apoyos para la comunicación que utiliza, interacción con el entorno, etc.
    - *Nivel de competencia curricular*.
    - *Información relativa al producto de apoyo*: capacidad para utilizarlo con autonomía, ayudas que necesita, motivación y predisposición, entrenamiento previo y éxito en su uso (especialmente cuando se refiere a productos informáticos), autocontrol de la conducta para utilizar y mantener el producto en condiciones de seguridad adecuadas, etc.
  - b) Medidas previas adoptadas para facilitar el acceso y la participación del alumno en el contexto escolar.
  - c) Aspectos relativos al producto de apoyo:
    - Que el alumnado no disponga de un producto con funcionalidad semejante.
    - Que no existan en el centro otros productos que puedan ser reutilizados o compartidos.
    - Que no haya posibilidad de realizar adaptaciones o modificaciones en el equipamiento ordinario o en los productos disponibles, o de solicitar accesorios complementarios para éstos.
    - Que sea compatible con otro producto del que ya disponga el alumno, en caso de requerir de algún elemento complementario.

- Que sea imprescindible para el acceso al currículo y/o a la comunicación.
- Que el coste se ajuste al precio medio de mercado.
- Que el espacio donde vaya a utilizarse posibilite su instalación y uso efectivo.
- Que permita, en la medida de lo posible, el uso en diferentes contextos.
- Que cumpla la normativa vigente en materia de seguridad y medio ambiente.
- Que tenga durabilidad.
- Que sea fácil de utilizar por el usuario y por las personas de su entorno.
- Que el alumno tenga un entrenamiento previo o cumpla los requisitos para poder utilizarlo con garantías de éxito.
- Que el profesorado disponga del conocimiento necesario o vaya a recibir formación para aprender a utilizarlo.

## Fase 2. Solicitud y plazos de presentación

- Despues de constatar y seleccionar el producto de apoyo más adecuado, el director o directora del centro, con el asesoramiento del especialista en orientación educativa, tramitará la petición, generalmente de forma telemática, a la Administración educativa competente, a la que adjuntará la documentación que se le requiera.
- Para cada alumno se presentará una única solicitud que incluya todos los productos así como la información y documentación siguientes:
  - a) Datos del centro.
  - b) Datos del alumno para quien se solicita el material.
  - c) Informes:
    - Resumen del informe psicopedagógico, elaborado por el especialista de orientación educativa que intervenga en el centro.
    - Informe médico actualizado del médico especialista del sistema público de salud, que indique el diagnóstico y grado de funcionalidad en el desarrollo cognitivo, motriz y/o sensorial o, en su defecto, certificado de discapacidad que incluya, necesariamente, el dictamen técnico facultativo.

- Suele haber un plazo ordinario de presentación de solicitudes aunque fuera de plazo, de manera extraordinaria, pueden presentarse solicitudes en los siguientes casos:
  - a) Alumnado de nueva matrícula en el centro.
  - b) Circunstancias de carácter grave sobrevenidas en el alumnado que limiten o dificulten el acceso al currículo con los ajustes ordinarios.
  - c) Circunstancias sobrevenidas en el producto de apoyo, como la rotura sin posibilidad de reparación o el robo.

Estas situaciones excepcionales deben estar adecuadamente justificadas y documentadas.

## Fase 3. Valoración y resolución de expedientes

- Recibida la documentación, el órgano competente de la Administración educativa valorará las solicitudes y, en caso de considerarlas favorables, hará la propuesta de provisión.

### ■ Caso práctico 7.2. (para resolver).

#### Medidas de atención a la diversidad aplicadas a casos.

##### Contexto y planteamiento

EL último caso que proponemos para resolver es un caso de repaso que supone aplicar diferentes medidas de atención a la diversidad a distintos colectivos de alumnado, con la finalidad de aplicar contenidos de diferentes capítulos a la resolución de este último caso práctico.

Como resultado de la evaluación final extraordinaria del presente curso académico, los equipos docentes de un Instituto de Educación Secundaria detectan que un elevado número de alumnos, de entre 12 y 18 años, presentan dificultades generalizadas de aprendizaje, y para ellos consideran necesario aplicar la o las medidas de atención a la diversidad que mejor se adapten a cada caso, con el fin de que el mayor número de ellos consiga, al finalizar la etapa, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En consecuencia, plantean al departamento de orientación la necesidad de analizar qué tipo de medida, de entre las recogidas en el Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa, resultaría más adecuada para

responder a las diferentes necesidades educativas que plantea este alumnado.

Se trata de un IES ubicado en una población urbana próxima a una ciudad de la Comunidad Valenciana. Su economía productiva se basa principalmente en la agricultura, empresas de servicios y del sector azulejero, y últimamente está cobrando importancia el turismo.

El instituto cuenta con un número aproximado de 650 alumnos/as; 75 profesores/as, de los cuales alrededor del 85 % tiene destino definitivo en el centro; y una profesora de pedagogía terapéutica.

La oferta educativa del centro comprende:

- 12 grupos de ESO (3 de 1º, 3 de 2º, 3 de 3º y 3 de 4º curso), un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) de dos cursos (2º y 3º de ESO), un Programa de Aula Compartida (PAC), un Programa de Refuerzo en 4º curso (PR4) y un aula PASE.
- Seis grupos de Bachillerato, de los cuales dos son de la modalidad de Ciencias, dos de Humanidades y Ciencias Sociales y dos de Artes.
- Ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior de las familias profesionales de Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Imagen Personal e Informática y Comunicaciones.

**Situación académica de parte del alumnado de ESO al finalizar el pasado curso escolar:**

1. *Alumnado que ha cursado 1º de ESO*

- a) Dos alumnos han cursado 1º de ESO una sola vez con ACIS en las tres materias instrumentales además de Biología y Geología, y Geografía e Historia. Han sido evaluados positivamente en todas las materias cursadas con ACIS y han alcanzado los niveles de competencia curricular de 3º de Primaria en Matemáticas, de 2º de Primaria en Castellano, de 1º de Primaria en Valenciano, de 2º de Primaria en Biología y Geología y de 3º de Primaria en Geografía e Historia. Realizada la evaluación final extraordinaria tienen dos materias suspendidas de 1º de ESO: Primera Lengua Extranjera (Inglés) y Tecnología.
- b) Ocho alumnos repetidores de 1º de ESO que han promocionado a 2º. Presentan dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio ni de esfuerzo y no son absentistas. No presentan problemas de comportamiento ni de disciplina.

Pese a la repetición de 1º, promocionan con algunas materias suspendidas de 1º.

- c) Cuatro alumnos del aula PASE que han finalizado el curso en condiciones de promocionar a 2º y otros tres que lo han hecho en condiciones de repetir curso.

2. *Alumnado de 2º de ESO*

- a) Una alumna que padece una sordera bilateral profunda, con pequeños restos de audición, lleva audífonos desde pequeña y ha repetido 2º de ESO con ACIS a nivel de 2º curso de Primaria en las materias de Castellano, Valenciano, Inglés y Música. Sólo ha aprobado en la evaluación final extraordinaria Educación Física, Valores Éticos, Geografía e Historia y Tecnología.
- b) Ocho alumnos que tienen tres o más materias evaluadas negativamente en la evaluación final extraordinaria y no han repetido hasta el momento ningún curso.
- c) Tres alumnos que han repetido 2º de ESO, han sido evaluados negativamente en la mayoría de las materias, presentan graves problemas de adaptación al trabajo del aula y de convivencia, con riesgo de abandono del sistema escolar.
- d) Once alumnos del PMAR de 2º curso que han promocionado a 3º.
- e) Doce alumnos han promocionado con una o dos materias evaluadas negativamente.

3. *Alumnado de 3º de ESO*

- a) Ocho alumnos han finalizado el curso con más de tres asignaturas suspendidas en la evaluación final extraordinaria y todos ellos han repetido un curso de Educación Primaria.
- b) Doce alumnos que han finalizado el curso con 16 años. Han cursado 3º y han suspendido más de tres asignaturas en la evaluación final extraordinaria. Han repetido un curso en Educación Primaria y un curso en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º o 3er. curso de ESO).
- c) Diez alumnos del PMAR de 3º que han promocionado a 4º curso.
- d) Cuatro alumnos extranjeros que han asistido al aula PASE y han finalizado el curso con más de tres materias suspendidas.

#### 4. Alumnado de 4º de ESO

- a) Cuatro alumnos extranjeros que han asistido al aula PASE y han finalizado el curso con más de tres materias suspendidas.
  - b) Dos alumnos del PR4 que han finalizado el curso habiendo suspendido cuatro materias habiéndose esforzado y asistiendo a clase. Han repetido 2º de ESO y ningún curso de Educación Primaria.
  - c) Siete alumnos han finalizado 4º sin expectativa de título, de los cuales tres han manifestado su intención de abandonar la ESO. A los cuatro restantes se les ha aplicado medidas ordinarias que no han sido efectivas, manifiestan interés

por aprender y presentan serias dificultades de aprendizaje. Estos nueve alumnos repitieron 2º de ESO.

- d) Seis alumnos han cursado 4º, tienen 16 años y han suspendido cuatro materias por falta de estudio y esfuerzo personal.

### **Cuestiones para resolver:**

Como jefe/a del departamento de orientación de este centro, debes realizar una propuesta razonada, coherente y ajustada a cada colectivo de estudiantes indicando la medida o medidas de atención a la diversidad que proceda aplicar a cada una de las casuísticas que presentan los alumnos descritos.