

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD  
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

H/ 2575

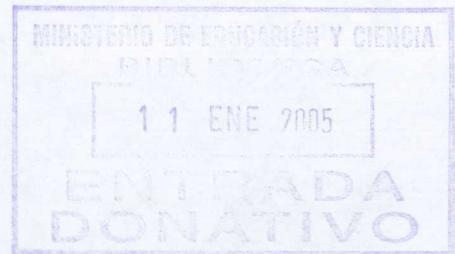
H/2575



# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MARCO ORGANIZATIVO, CURRICULAR Y METODOLÓGICO:  
ESTUDIO COMPARATIVO A NIVEL EUROPEO,  
AUTONÓMICO Y LOCAL

M.<sup>a</sup> DOLORES DE PRADA VICENTE



MA-16778  
(N.C.)

R. 151480



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-02-226-1  
ISBN: 84-369-3648-5  
Dep. Legal: M-53.940-2002

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S.A. - San Alfonso, 26 (La Fortuna) - Leganés (MADRID)

# ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN .....	11
<b>CAPÍTULO I - CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES DE LOS DIFERENTES PAÍSES .....</b>	<b>13</b>
<b>ALEMANIA .....</b>	<b>14</b>
El contexto .....	14
El sistema educativo .....	14
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>16</b>
Desafíos del sistema educativo en esta etapa .....	18
<b>FRANCIA .....</b>	<b>19</b>
El contexto .....	19
El Sistema educativo .....	19
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>20</b>
Problemas y desafíos del sistema .....	25
<b>BÉLGICA .....</b>	<b>26</b>
El contexto .....	26
El Sistema educativo .....	26
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>29</b>
Problemas y desafíos del sistema .....	31
<b>DINAMARCA .....</b>	<b>33</b>
El contexto .....	33
El sistema educativo .....	33
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>36</b>
Desafíos del Sistema Educativo en esta etapa .....	37
<b>IRLANDA .....</b>	<b>38</b>
El contexto .....	38
Características de su sistema educativo .....	38
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>39</b>
Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales .....	41
Problemas y desafíos del sistema .....	41
<b>ITALIA .....</b>	<b>42</b>
El contexto .....	42
Sistema educativo .....	42
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>43</b>
Problemas y desafíos del sistema .....	45
<b>PORTUGAL .....</b>	<b>46</b>
El contexto .....	46
El sistema educativo .....	46
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>47</b>
Problemas y desafíos del sistema .....	48
<b>INGLATERRA .....</b>	<b>49</b>
El contexto .....	49
El sistema educativo .....	49
<b>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>51</b>
<b>ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS .....</b>	<b>56</b>
<b>INDICADORES DE CONTEXTO .....</b>	<b>56</b>
A1. Población en edad de ser escolarizada .....	56
A2. Nivel de escolarización en cada etapa educativa .....	58
A3. Nivel de formación de la población adulta .....	59

A4. Alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, con una situación socioeconómica desfavorecida y con dificultades de aprendizaje. . . . .	61
A5. Alumnos emigrantes . . . . .	62
A6. Mujer y familia . . . . .	64
INDICADORES DE RECURSOS . . . . .	67
B1. Gasto total en educación en porcentaje del PIB . . . . .	68
B2. Gastos en educación por alumno . . . . .	70
B3. Ratio alumnos por profesor . . . . .	73
B4. Salarios de los profesores . . . . .	73
B5. Número de horas de clase al año de los profesores del primer ciclo de secundaria . . . . .	75
INDICADORES DE ESTRUCTURA . . . . .	75
C1. Procedimiento de acceso a la Enseñanza Secundaria . . . . .	76
C2. Duración de la escolarización obligatoria . . . . .	77
C3. Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior . . . . .	77
C4. Edad teórica de incorporación a la Educación Secundaria Inferior. . . . .	78
C5. Edad en que se inicia la Diversificación . . . . .	78
C6. Horas semanales y días de clase al año . . . . .	80
C7. Sistema de evaluación y promoción . . . . .	80
C8. Certificación al final de Secundaria Inferior . . . . .	81
C9. Titulación del profesorado . . . . .	81
INDICADORES DE RESULTADOS . . . . .	81
D1. Tasas de graduación . . . . .	82
D2. Resultados en evaluaciones internacionales . . . . .	82
D3. Tasas de paro de los jóvenes según el nivel de formación y el grupo de edad . . . . .	86
D4. Abandono escolar . . . . .	87
D5. Utilización de las nuevas tecnologías de la información . . . . .	89
CONCLUSIONES COMPARATIVAS . . . . .	90
A. Los países son contextualmente muy diferentes. . . . .	90
B. Aumento de la diversidad en los alumnos de la etapa obligatoria . . . . .	90
C. Medidas Institucionales para atender a esta diversidad . . . . .	90
1. Superdotados o sobresalientes . . . . .	91
2. Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial . . . . .	91
3. Alumnos en desventaja social o cultural . . . . .	92
4. Alumnos inmigrantes y minorías étnicas . . . . .	92
5. Alumnos con dificultades de aprendizaje . . . . .	92
6. Alumnos conductuales o inadaptados escolar y socialmente . . . . .	93
7. Alumnos absentistas. . . . .	93
D. Recursos económicos a disposición de los centros para la educación en Primaria y Secundaria. . . . .	93
E. Diferencias en las características estructurales relevantes para el tratamiento de la atención a la diversidad en esta etapa . . . . .	94
1. Las condiciones de acceso a la educación secundaria . . . . .	94
2. El sistema de evaluación y promoción. . . . .	95
3. Las condiciones de titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria . . . . .	95
F. Resultados educativos . . . . .	95
1. Tasas de graduación en Secundaria . . . . .	95
2. Abandono escolar . . . . .	95
3. Evaluaciones internacionales . . . . .	96
Interrogantes en relación con las características estudiadas. . . . .	97
TENDENCIAS EUROPEAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA OBLIGATORIA. . . . .	97
Aumentar la calidad de la educación . . . . .	97
Descentralización y desconcentración administrativa . . . . .	97

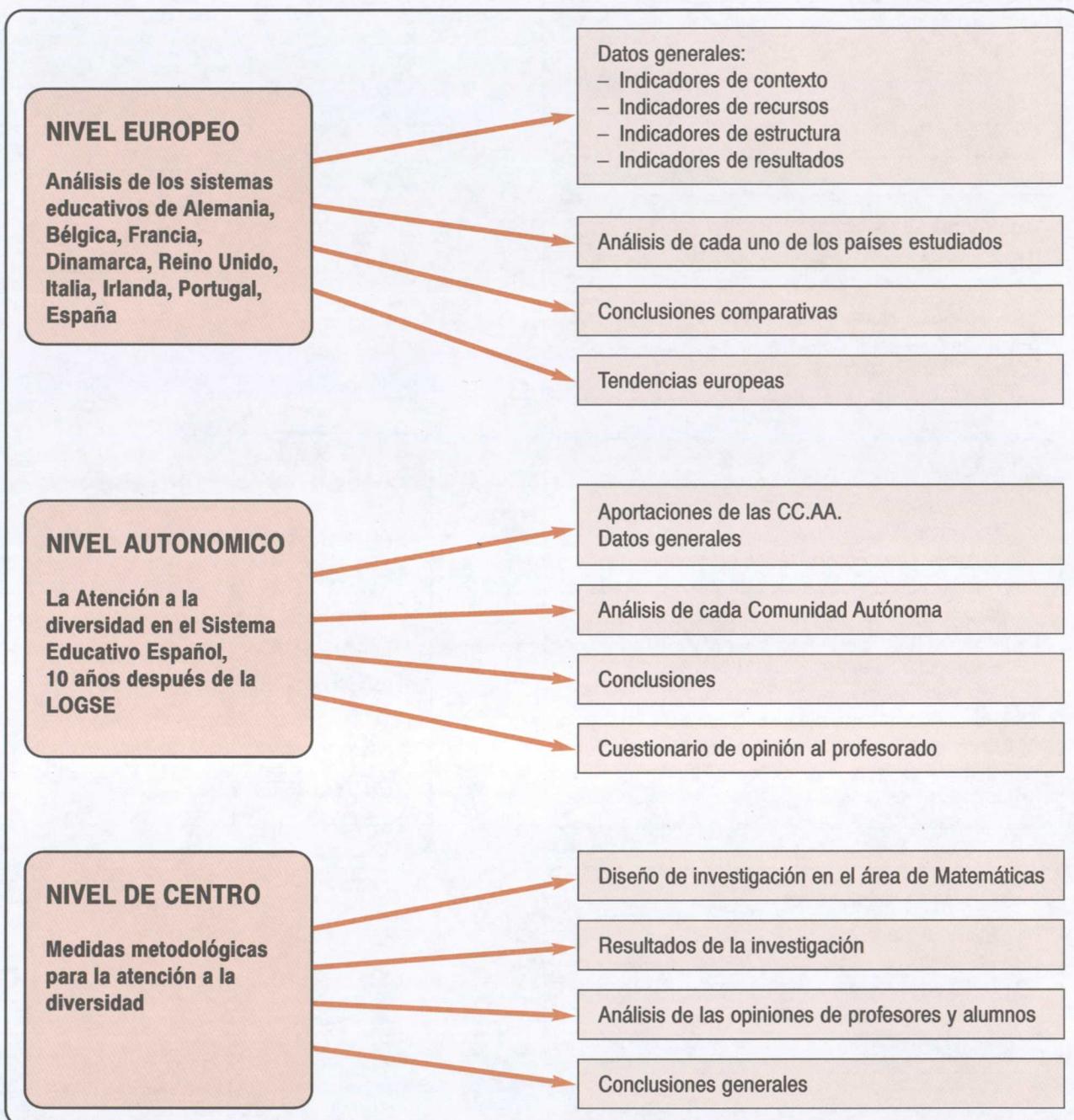
Mayores cotas de autonomía en los centros .....	98
Existencia de evaluaciones externas .....	98
Diversificación de las enseñanzas en la educación obligatoria .....	99
Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales .....	100
ANEXO I .....	101
Medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. ....	101
ANEXO II. ....	103
Cuadro de indicadores europeos .....	103
ANEXO III .....	104
Cuadro de indicadores de los países Europeos por tercios. ....	104
ANEXO IV .....	105
Características de estructura relevantes. educación secundaria Inferior .....	105
ANEXO V. ....	106
Medidas de atención a la diversidad en los distintos países .....	106
ANEXO VI .....	108
Indicadores para un estudio comparativo .....	108
<b>CAPÍTULO II - LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL .....</b>	<b>111</b>
Aspectos previos. ....	111
El derecho a la Educación .....	111
La descentralización de la enseñanza .....	111
DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE CALIDAD .....	111
LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ....	111
1. Una etapa comprensiva .....	113
2. Una gran diversidad de alumnos .....	114
RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE LA LOGSE .....	115
A) La LOGSE, reconoce la existencia de esta diversidad en varios apartados del preámbulo y del articulado .....	116
B) Partiendo de estos reconocimientos intenta dar una respuesta a todos los alumnos fundamentalmente a través de recursos metodológicos .....	116
¿En que consisten esencialmente cada una de estas medidas? .....	118
a) Los distintos niveles de concreción del currículo .....	118
b) Las adaptaciones curriculares .....	118
c) El espacio de opcionalidad .....	119
d) Diversificación curricular .....	120
e) Programas de Garantía Social .....	121
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA LOGSE .....	121
1. Conclusiones de algunos estudios y jornadas sobre el tema .....	122
2. Esta dificultad educativa es un fenómeno mundial. ....	125
3. Se han buscado soluciones .....	125
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS COMUNIDADES AUTONOMAS .....	127
Análisis de la legislación .....	127
Modelos organizativos .....	128
Carencias de estas normativas .....	129
MODELOS ORGANIZATIVOS DE INTERÉS. ....	129
VALENCIA .....	129
Plan de Atención a la Diversidad .....	129
NAVARRA .....	130
Aspectos novedosos .....	130

CATALUÑA .....	131
Talleres de Adaptación Escolar y aprendizajes instrumentales básicos. ....	131
Unidades escolares externas .....	131
El Proyecto Anselm Turmeda (PAT) .....	131
PAÍS VASCO .....	131
Proyectos de Intervención Global en centros de medio desfavorecido .....	132
Proyectos de intervención educativa específica. ....	132
Programas Complementarios de escolarización .....	132
COMUNIDAD DE MADRID .....	133
Programas de compensación externa .....	133
Servicio de Apoyo educativo domiciliario .....	133
Servicio de Apoyo itinerante al alumnado inmigrante .....	133
Servicio de traductores .....	133
EVALUACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. REALIZADAS EN ALGUNAS CCAA Y DIVULGADAS .....	134
PAÍS VASCO .....	134
1. Respeto a los programas de Diversificación Curricular .....	134
2. Respeto a los programas de Intervención Específica .....	134
3. Respeto a los programas complementarios de escolarización .....	135
4. Respeto a las medidas de refuerzo educativo .....	135
NAVARRA .....	136
1. Agrupamientos específicos .....	136
2. Permanencia durante un año más en el ciclo o curso .....	137
3. Tratamiento de las necesidades educativas especiales .....	137
4. Unidades de currículo adaptado .....	137
5. Diversificación curricular .....	138
CONCLUSIONES CAPITULO II .....	138
ANEXO I .....	141
Distintos tipos de alumnos de atención a la diversidad según terminología de normativa .....	141
ANEXO II .....	142
Fichas individualizadas de cada comunidad autónoma .....	142
ANEXO III .....	143
Modelos organizativos para atención a la diversidad en la E.S.O. ....	143
ANEXO IV .....	148
Algunos proyectos de interes .....	148
<b>CAPÍTULO III - LA OPINIÓN DEL PROFESORADO .....</b>	<b>149</b>
1. EL INSTRUMENTO .....	149
2. LA MUESTRA .....	150
3. LA RECOGIDA DE DATOS. INSTRUMENTO Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES .....	151
3.1. Variables de identificación: .....	151
3.2. Variables dependientes .....	151
V3. Repercusiones de la diversidad de alumnos en el centro educativo .....	151
V4. Aspectos que influyen en la atención a la diversidad .....	152
V5. Medidas organizativas .....	152
V6. Medidas curriculares .....	152
V7. Medidas académicas. ....	152
V8. Medidas metodológicas .....	152

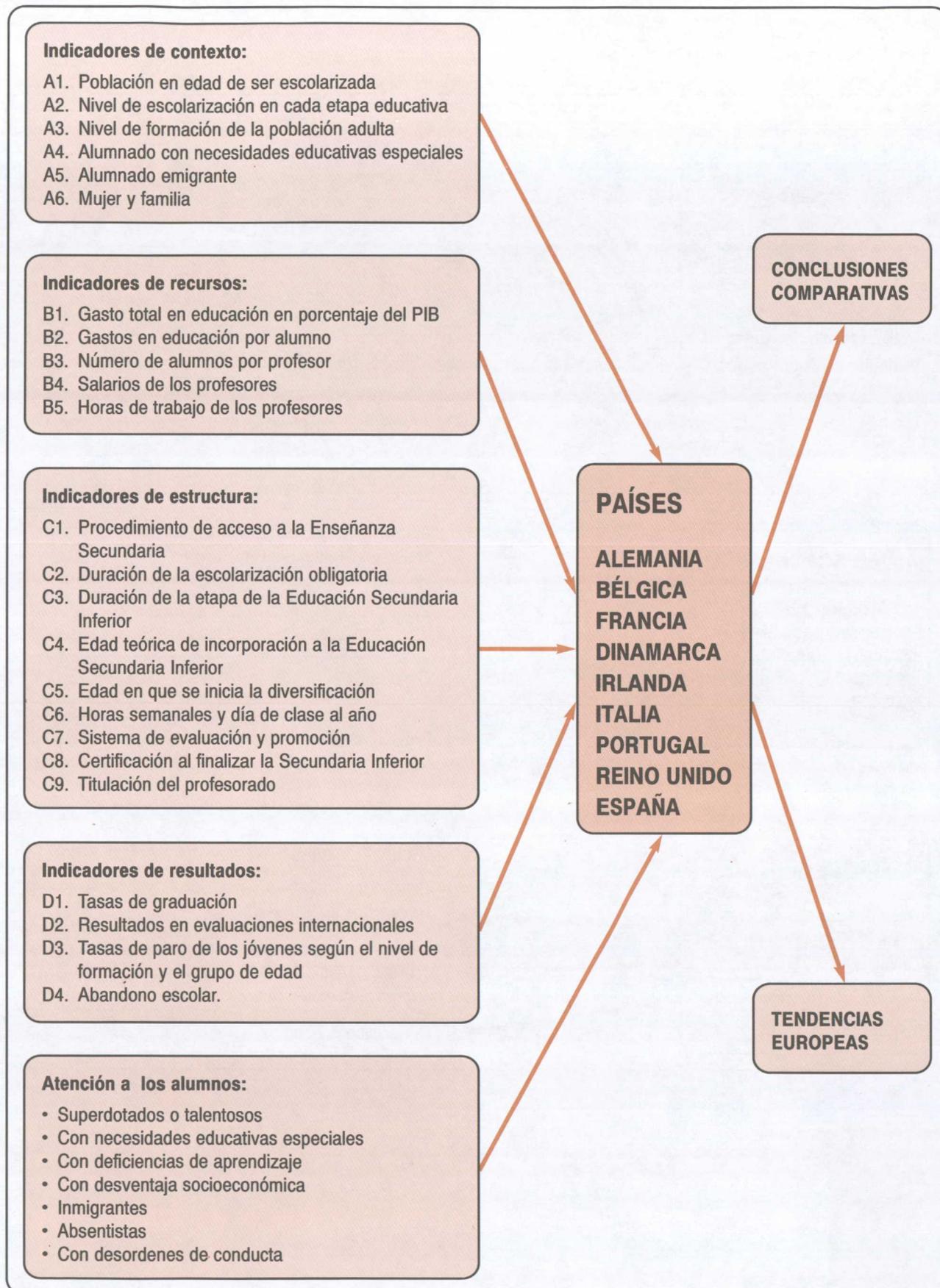
PROBLEMÁTICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEGÚN LOS PROFESORES ENCUESTADOS . . .	153
4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS . . . . .	156
V3. Repercusiones de la diversidad de alumnos en el centro educativo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. . . . .	156
V4. Factores que influyen en la mejor atención a la diversidad . . . . .	157
V5. Importancia de cada una de las medidas organizativas, para la atención a la diversidad en la E.S.O. . .	158
V6. Importancia de las medidas curriculares, para la atención a la diversidad en la E.S.O. . . . .	159
V7. Importancia de las medidas académicas, para la atención a la diversidad en la E.S.O. . . . .	160
V8. Importancia de las medidas metodológicas, para la atención a la diversidad en la E.S.O. . . . .	160
5. PRIORIDADES DENTRO DEL CONJUNTO DE TODAS LAS MEDIDAS . . . . .	161
6. SUGERENCIAS RECIBIDAS . . . . .	161
Conclusiones de la aplicación del cuestionario . . . . .	162
ANEXO I . . . . .	163
Cuestionario de opinión del profesorado . . . . .	164
ANEXO II . . . . .	168
Porcentaje de todas las medidas según la función que ejercen los encuestados . . . . .	168
<b>CAPÍTULO IV - MARCO METODOLÓGICO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS</b>	169
INTRODUCCIÓN . . . . .	169
DISEÑO DE LA EXPERIENCIA . . . . .	171
Planteamiento de la investigación . . . . .	171
Hipótesis . . . . .	172
Variables . . . . .	172
1. Variable independiente principal . . . . .	172
2. Variables independientes secundarias . . . . .	173
3. Variable dependiente . . . . .	174
Características del diseño . . . . .	175
El Pretest . . . . .	176
El Postest. . . . .	176
La muestra . . . . .	177
Control de las variables extrañas . . . . .	179
Variables sin controlar . . . . .	180
LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA . . . . .	180
Instrucciones para la experimentación y metodología de trabajo . . . . .	180
Fichas de materiales . . . . .	181
Fichas de actividades . . . . .	181
Instrumentos . . . . .	182
OBTENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS. . . . .	182
Análisis estadísticos . . . . .	182
Estadísticos descriptivos. . . . .	183
Comparación de medias pretests y postest con las variables de control . . . . .	184
Comparación de medias entre postest y las variables de control . . . . .	186
Diferencias de genero . . . . .	188
Análisis de varianza . . . . .	190
Fiabilidad de las pruebas. . . . .	191
Análisis de correlaciones . . . . .	192
Opiniones de los alumnos . . . . .	192
Opiniones de los profesores . . . . .	194
RESULTADOS . . . . .	195
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV . . . . .	197

ANEXO I .....	199
Ficha del alumno .....	199
ANEXO II .....	200
Ficha del profesor que realiza la experiencia .....	200
ANEXO III .....	201
Ficha del material .....	201
ANEXO IV. ....	203
Ficha acumulativa de datos .....	203
ANEXO V .....	204
Prueba Inicial de Geometría 2º de ESO .....	204
ANEXO VI .....	206
Test final de geometría. 4º ESO .....	206
ANEXO VII. ....	208
Trazado del circuncentro doblando papel. Igualdad de la distancia a los vértices. ....	208
ANEXO VIII. ....	209
Áreas de paralelogramos .....	209
CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS. ....	210
SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	212

## LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA ESO



## LA ATENCION A LA DIVERSIDAD A NIVEL EUROPEO



## INTRODUCCIÓN

La calidad de un sistema educativo va unida a la equidad. La equidad supone atender a los alumnos en función de sus características personales y sociales, de manera que la igualdad de oportunidades constituya un hecho real. Esta igualdad no supone dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno aquello que necesita. Por ello, la calidad efectiva de un sistema educativo pasa obligatoriamente por la atención a la diversidad, considerando las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación educativa.

La Ley de Ordenación general del sistema educativo (LOGSE) es una de las leyes que más se ha preocupado, a nivel normativo, por introducir medidas y cauces de atención a estos alumnos. A pesar de ello, medidas tan concretas como: las adaptaciones curriculares, la diversificación y la optatividad, no han podido resolver la casuística planteada por los alumnos con problemas de adaptación y con problemas de integración, no sólo desde el punto de vista de las capacidades físicas, psíquicas e intelectuales, sino desde la perspectiva de la multiculturalidad y multiétnicidad.

Cada vez es más acuciante el fenómeno del absentismo escolar en edades muy tempranas, como ya fue detectado en el Diagnóstico del Sistema Educativo realizado por el INCE en 1997. El absentismo escolar está produciendo una baja calidad de la educación cívica y de la educación escolar y una falta de preparación para asumir las funciones que como ciudadanos van a tener que realizar, porque el problema de las faltas continuadas a clase produce en los alumnos un desinterés por todo lo relacionado con el centro y con su propia formación. Existe, además, un absentismo difuso y selectivo que debe tratarse desde las distintas áreas y materias porque afecta a unas y no a otras.

La atención a la diversidad también ha de enfocarse desde los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje. Ello obliga, a nivel operativo, a diversificar las metodologías, las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación, para atender a las diferencias individuales.

La falta de interés del alumnado hacia la enseñanza, la desmotivación para el logro, la falta de esfuerzo y de trabajo, la apatía, el hedonismo y la permisividad social están generando un tipo de alumnos diferentes, a los que la escuela solo ofrece solución, en muchos casos, desde la comisiones de convivencia. El clima escolar generado por estos alumnos está incidiendo negativamente en la calidad de la educación porque no se han arbitrado medidas adecuadas para su tratamiento.

Hay otro tipo de alumnos a los que se les ha prestado muy poco apoyo desde las administraciones educativas de todos los países. Son los alumnos superdotados. En España, desde hace pocos años, se ha empezado a plantear la administración un tratamiento adecuado de estos alumnos puesto que la sociedad no puede permitirse el lujo de desaprovecharlos.

Y, por último, se ha puesto de manifiesto la necesidad de una educación intercultural dada la situación real de España donde conviven, fruto de la inmigración, muchos grupos culturales diferentes. La reflexión pedagógica de estos últimos años ha sido especialmente sensible a la problemática que viven los grupos de alumnos de otros países y de otras culturas.

Por todo lo enumerado anteriormente la atención a la diversidad es el reto más difícil que tiene la educación en España en la etapa de La Educación Secundaria Obligatoria. La complejidad de las diferencias individuales, que van acusándose cada vez más en el periodo medio de la adolescencia, produce una heterogeneidad excesiva en las aulas que plantea problemas en la gestión de la clase y en la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Durante un año he tratado de desentrañar la problemática que genera la diversidad de alumnos en las aulas y en los centros educativos. He intentado conocer otras experiencias educativas y buscar soluciones a las dificultades de profesores y alumnos.

Fruto de ese trabajo es este libro. El libro consta de cuatro capítulos y presenta la manera de tratar la educación en diversidad, a nivel Europeo, a nivel Autonómico y a nivel de Centro.

En el capítulo I se analizan los sistemas educativos en 8 países europeos de nuestro entorno. El análisis de sistemas se ha realizado sobre la base de un conjunto de indicadores de contexto, de recursos, de estructura y de resultados de todos los sistemas educativos. La utilización de fuentes directas y de las técnicas de la metodología comparada ha permitido extraer conclusiones y tendencias comparativas después de haber analizado las normas y programas puestos en marcha en los países de Alemania, Bélgica, Francia, Dinamarca, Italia, Irlanda, Reino Unido, Portugal y España. Los datos son refe-

ridos a los años 1998 y 1999, últimos disponibles en el momento de finalizar esta investigación. No obstante, las tendencias y las conclusiones generales son válidas para años sucesivos. Los anexos presentan una visión global de datos y actuaciones.

En el Capítulo II se exploran, a nivel Autonómico, las repercusiones de los desarrollos normativos publicados como consecuencia del traspaso de competencias en todas las Comunidades Autónomas (CC.AA). Se analiza, también con las técnicas de la metodología comparada, la regulación de los aspectos del tratamiento de la diversidad más conflictivos; no resueltos y que aún plantean problemas. En cada Comunidad Autónoma se estudia la normativa generada y la problemática surgida así como los proyectos educativos de mayor interés. Se examina la incidencia de las medidas de tipo organizativo en la atención a los alumnos diferentes, y los resultados de las evaluaciones realizadas. En este capítulo los datos e informaciones se han cerrado al término de la investigación, es decir en el año 2000. Por ello, la normativa de las Comunidades Autónomas se presenta hasta ese año.

En el capítulo III se muestran los resultados de un cuestionario aplicado a profesores de la Comunidad de Madrid, significativo estadísticamente en el ámbito en que se ha aplicado, que recoge las opiniones de directivos y de una muestra de profesores sobre la adecuación de las medidas de atención a la diversidad en los ámbitos organizativo, académico, curricular y metodológico.

El capítulo IV presenta una investigación de tipo metodológico. En un Centro docente se ha estudiado la incidencia de las medidas metodológicas, mediante una investigación realizada en el área de matemáticas sobre una muestra de 980 alumnos, 36 grupos y 30 profesores. Con un diseño pretest-postest, con 18 grupos experimentales y 18 grupos de control, se ha probado una metodología innovadora consistente en la utilización de materiales diversificados. Dichos materiales van desde el papel y lápiz hasta el video, pasando por la cartulina, el geoplano, la papiroflexia, los instrumentos de dibujo, juegos, puzzles, materiales de construcción y el ordenador.

Se ha elegido esta área por múltiples razones:

- Por ser una materia con gran fracaso escolar especialmente en alumnos desmotivados y con dificultades de aprendizaje,
- Por ser una materia instrumental básica, demandada como formación profesional de base en casi todos los oficios,
- Para tratar de eliminar los bloqueos que produce en el alumno como consecuencia de la presión social y de la dificultad intrínseca de su aprendizaje,
- Por las especiales dificultades que presenta su didáctica.

La metodología innovadora se ha experimentado durante dos meses y medio, el intervalo de tiempo en que se ha explicado la geometría en todos los cursos de la E.S.O. Al final, mediante el contraste de Tukey, se halló la significatividad de la diferencia de medias, al nivel del 95%, entre los grupos experimentales y los de control. Previamente y con ayuda de los Departamentos de Orientación se habían obtenido datos de los alumnos, relacionados con las variables secundarias que servían de control en la experiencia: el nivel de absentismo escolar, la adaptación al sistema, la integración, la condición de emigrante y su nivel de idioma, la predicción de éxito escolar, el auto concepto y la competencia general. Todos estos datos se han cruzado con los resultados del pretest y postest y se han elaborado las correspondientes tablas de correlaciones y de contingencias.

Al final de cada uno de los capítulos se incluyen anexos con los documentos y tablas más significativos. Asimismo se incluye las conclusiones parciales de cada parte y al final unas conclusiones generales, unas propuestas de actuación y una bibliografía básica de consulta.

Esta introducción no estaría completa sin agradecer la ayuda inestimable que me han prestado los catedráticos de Universidad D. José Luis García Garrido, D. José Manuel García Ramos y Elvira Congosto y la colaboración de los I.E.S donde se ha realizado la experiencia: Arturo Soria, Conde de Orgaz, Gabriel García Márquez, Miguel Delibes, Rosa Chacel, Salvador Dalí y los Centros Concertados: Montpellier, Nuestra Señora de la Hispanidad y Santa María del Carmen. Sin el apoyo de sus directivos, de los equipos de orientación y de los profesores hubiera sido imposible realizar este trabajo. Asimismo, agradezco la colaboración de los profesores que contestaron al cuestionario de opinión sobre la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

## CAPÍTULO I - Características contextuales de los diferentes países

La mejora de la calidad en un sistema educativo pasa obligatoriamente por la atención a la diversidad, considerando las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación educativa.

Los alumnos son diferentes y estas diferencias son debidas a múltiples factores. Hay condicionantes psicológicos que hacen que los alumnos que responden al patrón normal sean diferentes por sus intereses, motivaciones, expectativas, aptitudes y actitudes; hay alumnos con necesidades educativas especiales tanto por sobredotación intelectual como por discapacidad psíquica, física o sensorial; hay otros con necesidad de compensación educativa porque presentan deficiencias sociales o culturales importantes o porque manifiestan trastornos de personalidad y desequilibrios emocionales. Hay alumnos de minorías étnicas y culturales nativos o procedentes de la inmigración que presentan características peculiares y problemas de integración. Y finalmente, hay alumnos absentistas, objetores escolares que rechazan la escolarización. Y a todos ellos, la escuela tiene que dar respuesta. Todas estas diferencias se acentúan en la etapa media de la adolescencia y coinciden con el nivel de secundaria inferior en el que se inicia la especialización curricular. Por todo ello, en esta etapa de secundaria obligatoria es en la que el tratamiento en la diversidad se pone más de manifiesto y plantea una mayor problemática.

Es éste un reto que afecta a todos los países de nuestro entorno europeo ya que la formación adquirida en estas edades repercutirá en la inserción de estos sujetos como ciudadanos responsables en la sociedad y también en la contribución al «capital humano» de un país con significativa incidencia en el mundo productivo y en la cohesión social y grupal.

Todos los países han implementado políticas educativas, para responder a este reto de formación, que han afectado tanto a los elementos estructurales como a los contextuales y a los recursos materiales y humanos puestos a disposición de la educación.

En este capítulo se abordarán las respuestas que ocho países de nuestro entorno europeo han dado al tratamiento de la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria. Para ello se estudiarán las características contextuales de cada uno de estos países, las de estructura, en lo que afecta a esta etapa educativa, y las medidas que cada uno de ellos ha tomado en orden a solucionar la problemática planteada, una vez que se ha tomado conciencia de su existencia.

Se ha establecido para el análisis comparado 7 categorías que resumen las tipologías observadas y son:

- Alumnos superdotados y talentosos
- Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial
- Alumnos con dificultades de aprendizaje
- Alumnos con desordenes de conducta y trastornos de personalidad
- Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica
- Alumnos con dificultades por pertenencia a minoría étnica o cultural e inmigrantes.
- Alumnos con desordenes de conducta
- Alumnos absentistas

Se estudian las medidas tomadas por los distintos países en orden a:

- Prevenir el fracaso escolar y ayudarles al logro de los objetivos educativos establecidos para dicho nivel educativo.
- Posibilitar la consecución, dentro o fuera del sistema escolar, de un título o diploma que les permita seguir estudios superiores o incorporarse al mundo del trabajo
- Facilitar la incorporación al mundo del trabajo para los jóvenes aunque no obtengan los objetivos previstos para su nivel.

En la segunda parte de este capítulo se hace un análisis comparado de estos ocho países teniendo en cuenta los indicadores proporcionados por la UNESCO sobre el contexto, la estructura, los recursos y los resultados, en datos desagregados por niveles educativos. Ello nos permite conocer de qué manera inciden cada uno de estos indicadores en las políticas de atención a la diversidad desarrollados por los países. En los anexos II y III se presentan tablas de datos comparativos globales.



## ALEMANIA

### El contexto

Alemania es un país con una superficie de 357.000 km<sup>2</sup> y con 850 Km. de norte a sur. Con 82.000.000 habitantes después de la reunificación y una densidad de población de 230 hab/km<sup>2</sup>, con una de las tasas de fecundidad más bajas de Europa (1,34) y un flujo migratorio en disminución.

Su organización es la de un Estado federal, dividido en 16 Länder, 10 de la primitiva RFA, 5 de la desaparecida RDA y el Land de Berlín.

Es un potente estado desde el punto de vista económico.

El contexto demográfico en que se mueve la oferta educativa es el siguiente: Actualmente el número de jóvenes escolarizados en la educación primaria y secundaria inferior es el 11% de la población. Las previsiones de escolarización hasta el año 2008, en los jóvenes de 5 a 14 años, bajan al 85% tomando como base el año 1998, debido al descenso demográfico. Sin embargo aumentan estas previsiones hasta el 103% en el tramo de edad 15-19. Hay que tener en cuenta que desde el año 1993 el flujo migratorio va disminuyendo, produciéndose en 1997 un saldo migratorio negativo (-21.800) que seguirá aumentando, aunque esta situación es difícil de contabilizar.

El nivel de formación de la población adulta o «capital humano» es alto, más de la mitad de la población adulta tiene estudios de secundaria y una cuarta parte ha culminado los estudios universitarios, superando en formación las mujeres a los hombres aunque con una inferior tasa de empleo.

La tasa de fecundidad es de las más bajas de Europa, superando a la Italiana y a la Española.

### El sistema educativo

#### La etapa de Secundaria Inferior

Los dos aspectos que mejor caracterizan al sistema educativo alemán son: la descentralización administrativa y la diversificación del currículo.

#### La descentralización administrativa

Según la constitución alemana todas las competencias educativas relacionadas con la gestión, administración y financiación de la enseñanza primaria, secundaria y superior así como la educación de adultos y la formación continua caen bajo la responsabilidad de los Länder. Se trata de un sistema escolar fuertemente regionalizado. Para que esta descentralización no produzca excesivas divergencias, en la educación de los jóvenes, se ha creado la Conferencia permanente de Ministros que vela por la coordinación de los diversos Länder entre sí y de todos ellos con el gobierno federal. Además, la estructura común de base del sistema alemán está garantizada por un acuerdo suscrito por los Länder. Este texto define el principio de la escolaridad obligatoria a tiempo pleno y su duración, la duración de las vacaciones escolares, la designación y organización de los diferentes tipos de centros, la posibilidad de transferencia entre los diferentes tipos de escuelas, el momento donde comienza el aprendizaje de una lengua extranjera, el reconocimiento de los certificados de fin de estudios, la descripción del sistema de notación a utilizar en los exámenes para la obtención de diplomas.

El Ministerio Federal de Educación asume en solitario algunas competencias: principios reguladores de la enseñanza superior, formación profesional extraescolar, promoción de la investigación científica, educación a distancia, normas para unificar los salarios de los profesores, etc., pero su contribución más decisiva es la de participar junto a los Länder en la toma de decisiones que puede afectar a toda la federación.

También existe una tradición de autonomía local pero en la práctica es escasa.

## La diversificación del currículo

La enseñanza escolar obligatoria comienza a los seis años y tiene una duración de 12 años, con 9 años de escolaridad a tiempo completo y tres años que pueden realizarse a tiempo parcial en el sistema dual o en otra modalidad.

Una vez terminada la enseñanza primaria el alumno pasa a la educación secundaria obligatoria o secundaria inferior, que es profundamente diversificada. Al alumno se le asigna a uno de los tipos de escuela secundaria según sus capacidades. Las críticas recibidas por una selección excesivamente temprana hacen que en el año 1976 se introduzca el «ciclo de orientación». Este ciclo de orientación, que se introduce en todos los tipos de escuelas secundarias con características propias dependiendo de cada Lander, cumple sin embargo el objetivo de retrasar la diversificación hasta los 12 años y permitir la orientación hacia los distintos tipos de estudios o de escuelas: La Hauptschule o escuela principal, La Realschule o escuela real y práctica, el Gymnasium o enseñanza general para la Universidad, la Gesamtschule o escuela integrada. Cada una de estas escuelas tiene sus propios criterios de admisión, su propio currículo diferenciado, su número de horas semanales de clase, y los objetivos generales dictados por cada Lander.

**La Hauptschule** da a los alumnos una enseñanza general de base. Se extiende de los 10 a los 15 ó 16 años según los Lander. Para atender a los intereses y capacidades de la diversidad de alumnos se contemplan materias y optativas más orientadas al mundo del trabajo, pero también se establecen grupos flexibles y por rendimiento en lengua y matemáticas para permitir a un mayor número de alumnos obtener el certificado de la secundaria inferior que les permite pasar al Gymnasium, al aprendizaje profesional a tiempo parcial (en el modelo DUAL de formación profesional), o a otro tipo de establecimientos de enseñanza secundaria superior.

**La Realschule** ofrece a los alumnos una enseñanza general amplia de los 10 a los 16 años. Imparte un currículo funcional y técnico que permite un rápido acceso al mundo del trabajo. El certificado de fin de estudios le permite acceder al mundo del trabajo o continuar estudios en el Gymnasium o en Institutos de formación profesional de nivel superior de carácter politécnico.

**La Gesamtschule** se inicia en Alemania experimentalmente en el año 1969 como consecuencia de la extensión del modelo comprensivo de enseñanza, y se implanta en el año 1982. Ofrece una enseñanza de 10 a 16 años. Esta escuela tiene un currículo con una dimensión más práctica y moderna y aunque es una escuela integrada nace con un programa diferenciado por niveles de aptitudes en lengua y matemáticas desde el primer curso, idioma extranjero desde el 2.º curso y desde el 3.º en alguna disciplina científica. También se han experimentado agrupamientos flexibles y grupos de alumnos por intereses.

**El Gymnasium**, ofrece a los alumnos una enseñanza general más profunda, desde los 10 a los 18 años, comprendiendo la secundaria inferior y la superior. Los alumnos que obtienen el certificado de fin de estudios (Abitur) pueden acceder directamente a la Universidad.

## Evaluación y Certificación

La evaluación es continua con exámenes y calificaciones. La promoción depende del claustro de profesores. Se permite la promoción si el alumno obtiene una puntuación de 4 (suficiente) en una serie de materias determinadas. Una puntuación baja en una materia puede compensarse con una elevada en otra. En algunos centros se establece un examen de promoción al inicio del curso. Reciben un diploma que les permite pasar al ciclo superior y a la formación profesional

## Titulación y Formación de profesores

A todos los profesores se les exige titulación superior.

La formación inicial de los profesores de todos los niveles consta de dos fases:

- a) Una fase de estudios en un establecimiento de enseñanza superior que puede ser de 3 a 4 años y que también incluye pedagogía y didáctica. Al término de estos estudios debe superar un Examen de Estado con pruebas orales, escritas y un proyecto final.

- b) Una fase de prácticas que consta de un periodo de practicas en un centro como profesor asistente, y la participación en seminarios generales y específicos. Este periodo puede durar según los Lander entre 18 y 24 meses. Al final de este periodo de prácticas debe superar otro Examen de Estado de tipo práctico.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En Alemania la atención a la diversidad se satisface fundamentalmente mediante la oferta diversificada de enseñanzas en distintos tipos de escuelas desde los 10 años, y con diversificación de enseñanzas desde los 12 años, lo que repercute en una menor necesidad de atención específica a las diferencias.

### Alumnos superdotados y talentosos

En general, no hay un tratamiento específico, si bien dentro de la escuela se les trata más individualmente en los grupos flexibles y en los grupos por niveles de rendimiento. Algunas escuelas organizan competiciones en materias específicas a fin de promocionar las capacidades personales de los alumnos. Existen Gymnasium específicos para los alumnos que tienen medias de rendimiento altas en música, artes, lengua y ciencias, así como internados que enfatizan las altas capacidades. Existen algunos programas, por ejemplo en Sachsen-Anhalt, en que los alumnos trabajan algunas materias en grupos de alto nivel, seguidos y apoyados por expertos.

### Alumnos con necesidades educativas especiales

En 1971 (Declaración de Hamburgo) se armonizan las estructuras básicas para la atención de estos alumnos y se hace una distinción entre escuelas ordinarias y escuelas especiales. Hay 10 tipos de escuelas especiales. Desde 1980 se han ido integrando los alumnos en escuelas ordinarias, hasta el nivel de secundaria inferior, cuando su handicap no es severo y los centros cumplen los requisitos necesarios que garanticen una educación especial y apoyo material y humano. Actualmente existen las siguiente formas de educar a los alumnos con discapacidad: asistencia preventiva, atención en las escuelas ordinarias con apoyos específicos, atención en las escuelas de educación especial, educación en unidades de educación especial, educación especial en el sector de formación profesional. La cooperación entre los distintos tipos de escuela permite el tránsito de los alumnos de una a otra según sus específicas necesidades, de tal manera que los niños que se escolarizan en una escuela ordinaria, pero no son atendidos debidamente, pueden pasar a una escuela especial. La decisión la toma el orientador del centro en consulta con los padres y de acuerdo con ellos siempre que sea posible.

La actual situación respecto a estos alumnos está reglamentada en «*La Recomendación para la Educación especial en las escuelas de la Republica Federal Alemana*», de mayo de 1994.

En el año 1998 los alumnos escolarizados en escuelas de educación especial son el 4,42% de los alumnos en edad de escolarización obligatoria.

### Alumnos con dificultades de aprendizaje

Debido a características intelectuales, reciben generalmente asistencia dentro de la clase aunque pueden asistir temporalmente a grupos de apoyo. Hay programas específicos para los alumnos que tienen dificultades en lectura y escritura, para estos alumnos las escuelas proporcionan recuperación en horas de clase o fuera del horario escolar. Los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y que no superan los objetivos establecidos pueden recibir aprendizaje en pequeños grupos además de la instrucción que reciben en la clase normal. Existen programas específicos de recuperación en alemán, matemáticas y lenguas extranjeras. Además, existe instrucción adicional en algunas materias, proporcionada generalmente por las tardes, con número de horas limitado según la programación de los Lander.

## Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica

Existen programas de cooperación de la escuela con centros de Servicios sociales para estos alumnos.

El apoyo fuera de las clases se les proporciona a los alumnos de la Secundaria Inferior en las Ganztagschulen (Escuelas de jornada completa) y en las Halbtagschulen (Escuelas de media jornada), así como en los programas que corren a cargo de los Servicios Sociales.

En las Ganztagschulen, el tiempo de clase y los programas complementarios se integran en una pedagogía de refuerzo y de ayuda, incorporando, por ejemplo, tiempo para los deberes, trabajos de recuperación, grupos de interés, recreo vigilado y comida al mediodía. El tiempo de clases y otras actividades se desarrolla en sesiones de mañana y tarde, con servicio de comedor 4 ó 5 días a la semana a cargo de los fondos de la escuela.

Las Halbtagschulen difieren de las Ganztagschulen en que las clases se dan en la mañana y hay actividades extracurriculares por la tarde. Al igual que las escuelas de jornada completa ofrecen a los alumnos la posibilidad de participar en el programa entero, pero pueden ser dispensados de lo que no son clases obligatorias, a requerimiento de los padres o tutores.

Fuera de la escuela, hay una gran variedad de instituciones, públicas y privadas, que trabajan activamente con los jóvenes, proporcionándoles actividades culturales y educativas; y grupos privados que ofrecen a estos alumnos a la salida de sus clases: la comida de mediodía, ayuda en los deberes y actividades recreativas.

Los alumnos en desventaja social, con dificultades de aprendizaje, y extranjeros sin dominio del alemán, pueden cursar antes de su formación profesional un año de formación prevocacional.

## Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales

Para integrar a los alumnos extranjeros procedentes de la inmigración, las escuelas desarrollan programas específicos para ayudar a los alumnos en el aprendizaje del alemán. También se les ofrecen clases en su lengua de origen para afianzar las estrategias lingüísticas y su identidad cultural.

Hay diversos programas organizados por los Länder para integrar a estos alumnos en la escuela Alemana:

- Clases preparatorias para alumnos extranjeros sin conocimiento del alemán.
- Clases bilingües (ayuda en la lengua nativa y en alemán).
- Cursos intensivos en alemán como lengua extranjera.
- Clases de Apoyo en horas extraescolares para alumnos extranjeros, integrados ya en las clases con niños alemanes, que necesitan mejorar sus estrategias de alemán.

Para preservar su identidad cultural los alumnos hijos de emigrantes reciben instrucción suplementaria, en su lengua nativa, de geografía, historia y cultura del país de origen, hasta 5 periodos por semana.

Para los alumnos itinerantes, hijos de navegantes y de los trabajadores de los circos, que presentan lagunas en su escolarización, los Länder han desarrollado algunas medidas de refuerzo escolar y motivación para la asistencia. Entre ellas, becas para acomodar a estos niños en casas, reserva de plazas escolares, o facilidades para la escolarización de un año regular. Algunos Länder tienen Escuelas Regulares (Stammschulen) y Centros de Base (Stützpunktschulen). Las Escuelas Regulares asumen la responsabilidad del cuidado escolar de los niños en los asentamientos invernales de las familias, mientras que los centros de base están situados próximos a los parques de atracciones precisamente para proporcionar apoyo educativo a los niños que viajan. Además, hay un proyecto piloto, desde 1994, en el Land de Nordrhein-Westfalen, en forma de escuela viajera, que permite a los hijos de los circenses estudiar con el mismo proyecto en diferentes lugares. La escuela viajera acepta alumnos hasta la Secundaria Inferior a fin de garantizarles una escolarización ininterrumpida.

## Alumnos absentistas

Cuando los alumnos faltan a clase se toman varias medidas. En primer lugar, el profesor responsable y si es necesario el director tienen una conversación con el alumno para recordarle el sentido de la escuela y la obligación de la asistencia escolar, a fin de promover un cambio en su conducta. Si esta conversación no surte efecto pueden ser tomadas otras medidas más drásticas o sanciones como buscar al alumno con la ayuda de la policía o sancionar a las familias con el pago de una multa.

## Alumnos con desordenes de conducta

En general, las escuelas intentan mantener a los alumnos con desordenes conductuales (por ejemplo, los hiperactivos) dentro de la escolarización ordinaria. En colaboración con los padres, profesores, el psicólogo escolar y otros expertos intentan hallar la razón del desorden conductual y buscar actuaciones pedagógico-metodológicas apropiadas. Por ejemplo, promover el poder de concentración, desarrollar estrategias de aprendizaje independiente, colocarlos en grupos pequeños de habilidad, desarrollar la creatividad, hacer transparentes las decisiones, optimizar las condiciones para un saludable desarrollo de la habilidad del alumno para aprender, mostrar aceptación sentimiento y fuerza de voluntad para desarrollar la habilidad de los alumnos para expresar sus sentimientos, utilizar manualidades y materiales que desarrollen la atención en los alumnos.

## Desafíos del sistema educativo en esta etapa<sup>1</sup>

Después de la Restauración Alemana, el 3 de octubre de 1990, se han dedicado los esfuerzos a coordinar los sistemas escolares de 11 antiguos y 5 nuevos Länder. Llegar a conseguir establecimientos educativos con una estructura de base comparable y común, conforme a las disposiciones del Tratado de Unificación, en materia de organización del sistema escolar en los nuevos Länder, ha sido una tarea esencial de la Conferencia Permanente de Ministros.

Al nivel de la Secundaria Inferior existen, desde 1991/92, diferencias en la organización escolar de los nuevos Länder respecto a la estructura escolar de base de los antiguos.

Los problemas y desafíos que se plantea Alemania han sido discutidos en el FORO DE EDUCACIÓN, que se inició en marzo de 1999. Están relacionados con los nuevos cambios en la sociedad y el empleo. Igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, unidad europea y crecimiento internacional, integración, requerimientos ecológicos, uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

---

<sup>1</sup> L'enseignement secondaire en Allemagne. Les éditions du Conseil de l'Europe.

# FRANCIA

## El contexto

Un estado situado al Suroeste de Europa y limitado por España, Suiza, Alemania Luxemburgo y Bélgica. Con una extensión de 551.000 km<sup>2</sup> y 60.000.000 de habitantes, y una densidad de población de 107 hab/km<sup>2</sup>. Francia es el más grande de los estados europeos excluida Rusia. Su posición privilegiada la abre a la vez al Atlántico, al Mediterráneo y al Mar del Norte, convirtiéndola en un cruce de caminos y dotándola de un medio climático y biológico rico y variado. Aunque su tasa de fecundidad ha sufrido disminución, no obstante, se conserva en 1,75 que es de los más altos de Europa. Los flujos migratorios se han estabilizado en los últimos años y en el año 1997 un 6,3% de la población era de origen extranjero.

Su capacidad de producción agrícola e industrial muy desarrollada y un buen nivel tecnológico le hacen la cuarta potencia comercial del mundo.

Francia es una República de marcado carácter centralista. Es el prototipo de los fuertemente jerarquizados y centralizados. El Presidente de la República, que es elegido directamente por el pueblo, dispone de los máximos poderes y elige al Primer Ministro que es el responsable ante él y ante el Parlamento.

## El Sistema educativo

### Un sistema fuertemente centralizado

Como consecuencia de lo anterior nos encontramos con un sistema educativo fuertemente jerarquizado y centralizado, en el que las decisiones importantes se toman a nivel central. A pesar de que desde 1982 se han ido transfiriendo competencias a las regiones, todavía sus poderes son muy limitados. Las escuelas de Primaria son organizadas y administradas por los Ayuntamientos, los Colleges por los Departamentos y los Liceos por las Regiones. El Estado define las directrices educativas y los currículos, la duración del año escolar, asegura el reclutamiento, la formación y la gestión del personal, determina las necesidades de profesores y de centros por nivel y modalidad de enseñanza.

El máximo responsable de la educación, a nivel central, es el Ministro; a nivel periférico el Rector de Academia que dispone de sus equipos de Inspectores y Consejeros diversos. El resto de la Administración periférica es departamental o prefectural.

La enseñanza se imparte en centros públicos o privados; éstos pueden beneficiarse de Convenios y otras formas de colaboración del Estado.

### La etapa de la Secundaria Inferior

La enseñanza obligatoria se extiende desde los 6 años hasta los 16 años.

Los Colegios –Collèges– imparten las enseñanzas del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria que dura cuatro años (de los 11 a los 15) y está dividido, a su vez, en tres ciclos: El ciclo de adaptación (clase de 6.ª) facilita la transición de la Primaria a la Secundaria. El ciclo central (clases 5.ª y 4.ª) ayuda a los alumnos a consolidar sus conocimientos y estrategias en las distintas materias. El ciclo de orientación (clases 3.ª) completa los conocimientos de los alumnos y les prepara para la transición al Liceo. El currículo es común aunque se ofertan algunas materias optativas. La orientación permite la escolarización en una de las vías del segundo ciclo: Liceo de Enseñanza Profesional para preparar un BEP (Brevet de Estudios Profesionales) o Liceo de Enseñanza General o de Enseñanza Técnica para realizar estudios de Bachillerato.

En Francia, el modelo comprensivo se va haciendo más flexible para dar respuesta a los problemas que presenta una comprensividad rígida. A partir de los 13-14 años los alumnos pueden ser orientados, si lo desean las familias, hacia el CFA (Centro de Formación de Aprendices) que prepara a lo largo de 2 ó 3 años para un oficio, en contacto con las empresas del sector.

Desde los 13 años, los alumnos que no soportan la disciplina académica convencional del Collège, pueden ser orientados también hacia el Liceo Profesional, del que pueden salir con un diploma parecido a CFA a los 16 años o con un CAP si continúan hasta los 18.

Teóricamente, para satisfacer la obligación escolar, al terminar el Collège, los alumnos deben seguir una enseñanza a tiempo pleno durante al menos un año, bien en el Liceo General o en el Profesional.

La superación del primer ciclo de Secundaria supone la obtención del BEPC (Diploma de la enseñanza inferior).

## Evaluación y certificación

En el Collège la evaluación es continua y formativa. Se realiza un test nacional sobre lectura, escritura y matemáticas a la entrada de 6.º, su finalidad es proporcionar a cada profesor el conocimiento de sus propios alumnos en estos tres dominios fundamentales. El paso de la Primaria a la Secundaria Inferior es automática. Una vez en el Collège la promoción de un curso a otro depende del Consejo de clase en función de los resultados académicos.

Al finalizar el Collège el alumno puede conseguir el Brevet Nacional que se otorga por los resultados de los dos últimos años y un examen, pero no es vinculante para seguir estudios posteriores.

## Titulación y formación de profesores

Los candidatos a profesores de Secundaria deben tener una Licenciatura de 3 años u otro diploma que refleje, al menos, tres años de estudios postsecundarios en algún país de la U.E o cuatro en otro país. Deberán también realizar una oposición al nivel de Secundaria que da lugar a los siguientes certificados:

- CAPES, certificado de aptitud para enseñar en el segundo nivel, organizado para cada área con la excepción de la Educación Física y Deportiva.
- CAPEPS, Certificado de Aptitud para enseñar Educación Física y Deportiva.
- CAPET, Certificado de Aptitud para enseñar Educación Tecnológica.
- CAPLP2, Certificado de Aptitud para enseñanza en los Liceos Profesionales
- AGREGATION, también organizado por áreas, para los candidatos a maestría.

Después de haber aprobado la oposición han de realizar un año de prácticas pagadas.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### Alumnos con necesidades educativas especiales

Desde 1970 se empiezan a integrar en escuelas ordinarias los minusválidos sensoriales y más tarde las otras categorías de discapacitados, pero fundamentalmente desde 1981 la política de integración ha ido ganando adeptos. En 1982 se integran en clases ordinarias los niños a los que se les puede atender a pesar de su handicap. Actualmente existen los siguiente tipos de organización para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Integración total o parcial, con apoyos educativos, en una clase ordinaria (CLIS) y SEGPA; unidades educativas de integración (UPI) creadas en 1995 para alumnos de 11 a 16 años con handicap mental que alternan con periodos de integración en clases ordinarias, Instituciones de Educación Especial o Institutos Nacionales que dependen de otros Ministerios.

En 1997/98, se ofrecía educación especial a 168.000 niños, con discapacidades físicas o psíquicas o con problemas de aprendizaje, en escuelas especiales lo que supone un 1,3% de alumnos de Primaria y un 2,1% de alumnos de Secundaria.

*Programa de integración escolar: Clases de Integración escolar y secciones de enseñanza general y profesional adaptada (SEGPA).*

Las clases de integración escolar (CLIS) han nacido de la transformación de las clases especiales. Ellas acogen a alumnos que presentan handicap mental, auditivo o motor en escuelas ordinarias elementales o maternas.

Para alumnos con grave retardo y handicap mental grave se han creado los SEGPA, cuya finalidad es la reinserción profesional.

La enseñanza adaptada de segundo grado comprende: Las secciones de enseñanza general y profesional adaptada (SEGPA), los EREA (establecimientos regionales de enseñanza adaptada) que escolarizan niños deficientes profundos o con handicaps graves, las UPI (unidades pedagógicas de integración) que son creadas en ciertos colleges para acoger a alumnos de 11 a 16 años, que presentan diferentes formas de handicap mental, pero que pueden sacar provecho de una escolaridad adaptada a su edad y a sus capacidades, y a la naturaleza e importancia de su deficiencia.

### **Organización horaria y dispositivo pedagógico**

En las secciones de enseñanza general y profesional adaptada (SEGPA) la enseñanza se organiza en cuatro niveles, de una duración de un año cada uno, repartidos en tres ciclos pedagógicos. El ciclo de adaptación constituido por el nivel de 6.º, el ciclo central por 5.º y 4.º y el ciclo de orientación por 3.º. En la SGPA a partir de 4.º, la formación evoluciona hacia la profesionalización. Al término de 3.º los recorridos de los alumnos se diversifican hacia vías que permiten acceder a la cualificación de nivel V que conduce a diploma. Las SEGPA dan una respuesta pedagógica a los alumnos en gran dificultad escolar. Los demás alumnos con retardo mental ligero son escolarizados en centros ordinarios.

### **Enseñanzas generales y profesionales adaptadas**

Estas enseñanzas se desarrollan paralelamente a los Collèges y son destinadas a alumnos «handicapés» o con gran dificultad escolar. Esta enseñanza especializada está llamada a asegurar una cualificación mejor definida y a mejorar la integración social de los alumnos.

### **Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales**

«El College de los años 2000», documento presentado en 1999 por la Ministra Delegada, establece una serie de medidas para la atención, en los centros ordinarios, a los alumnos con dificultades escolares.

Entre las medidas están:

1. Las clases de recuperación («remise au nivel») en 6.º y 5.º
2. Talleres de lectura en 6.º y 5.º, dados por todos los profesores a razón de dos medias horas semanales.
3. Estudios dirigidos en 6.º y 5.º
4. Recorridos diversificados en 5.º y trabajos cruzados en 4.º (son actividades interdisciplinares).
5. Clases de apoyo y ayuda individualizada en 4.º
6. Grupo de inserción profesional en 3.º

Además de estas medidas organizativas se enfatiza la necesidad de diversificar los métodos de enseñanza, de procurar actividades para la integración de los alumnos, y potenciar la tutoría para ayudar en la orientación.

Estas medidas, sin embargo, no han llegado a calar en el profesorado que las tacha de precipitadas, improvisadas y rígidas y de una obsesión del gobierno por las normas. El profesorado está más de acuerdo con una enseñanza más tradicional y centrada en las disciplinas. Así, en el informe realizado por la Inspección general<sup>2</sup> se señala que, de todas las medidas esta-

<sup>2</sup> Suivi permanent du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement. Anne scolaire 1999/2000. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

blecidas, las horas de recuperación y la ayuda individualizada son las que más pronto se han puesto en práctica y cada vez más voces se alzan para reclamar la necesidad de ayudar a avanzar a los que pueden hacer progresos sin abandonar la recuperación de los retrasados. Los profesores echan de menos las actividades de profundización establecidas en la reforma Haby. En el citado informe se señalan las contradicciones difíciles de resolver en el sistema educativo y se dice lo siguiente:

*«Por una parte, es necesario lograr la integración escolar y social de todos, por otra parte, es necesario dar a cada uno los medios para progresar lo más posible. La Educación Nacional en el curso de los 20 años que nos separan de la reforma Haby no ha cesado de estar en confrontación con esta contradicción fundamental que consiste en poner en obra a la vez una enseñanza democrática y una enseñanza de alto nivel, dos lógicas tan eminentemente loables y deseables una como la otra».*

Por otra parte, entre las conclusiones del informe se señala que los equipos educativos han manifestado muy radicalmente que las medidas establecidas no sirven nada más que para tratar el «handicap escolar intermedio» y no pueden resolver las dificultades escolares extremas o de comportamiento.

Y sigue diciendo el informe: *«En resumen, cara a la gran dificultad escolar, como la que representan los rebeldes a la educación que cada día se enfrentan más a los equipos educativos, estas medidas no tienen ninguna utilidad. No han sido concebidas para eso. Este es hoy día el gran desafío, siempre a señalar, de la escolarización de masas».*

### **Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica**

Las ZEP (Zonas de Educación prioritaria) pretenden tener en cuenta el contexto extraescolar. Abarcan todos los niveles de enseñanza y suponen la intervención de múltiples agentes sociales y la coordinación de sus acciones. Se crea un proyecto de zona para cada ZEP, dirigido por un responsable que coordina el conjunto de centros escolares de la zona, los entes territoriales, las asociaciones de padres, policía, justicia etc. El responsable prevé la asignación de medios complementarios, a personal docente y no docente, en créditos de horas y en créditos de acciones pedagógicas.

Los destinatarios son alumnos de barrios desfavorecidos donde hay mucho paro, inmigración, desescolarización. En los años 80 eran considerados cuatro criterios para clasificar un centro como ZEP: la categoría socioprofesional del jefe de familia, la proporción de paro, el número de familias numerosas y de extranjeros. Hoy se consideran como criterios: el porcentaje de obreros, de parados, de familias en las que ni el padre ni la madre tienen diploma superior, de familias en las que uno de los miembros es de nacionalidad no europea. Un único criterio escolar: el de las evaluaciones en CM2.

Las Zonas de Educación prioritaria hoy se quieren convertir en zonas de excelencia pedagógica (abrir clases de música, deportes, teatro, bilingüismo etc.). Donde se decía dar más al que tiene menos, ahora se dice: dar lo mejor.

Durante el año escolar 1998-99, las ZEP han costado al menos 400 millones de euros. Un alumno de ZEP moviliza un esfuerzo financiero 10% superior a un alumno fuera de ZEP. En 1999 el total de ZEP y REP es de 865. En Zonas de Educación Prioritaria había 5916 escuelas, 865 Collèges, 37 liceos generales y tecnológicos, 95 liceos profesionales. Casi un alumno sobre 5 de enseñanza obligatoria se beneficia de un esfuerzo «prioritario».

### **Evaluación de la medida**

¿Se puede decir que las ZEP han corregido los defectos del college unico?. Nada es menos seguro. El informe remitido a Segonale Royal sobre el college del año 2000 revela cuánto suponen estas zonas de desigualitarias. Con un coste financiero de al menos 400 millones de euros anuales, un alumno de ZEP moviliza un esfuerzo financiero 10% superior al alumno medio. Dar más al que tiene menos pone la cuestión de las ZEP en términos de cantidad pero no de calidad. Y hay que tener en cuenta que los medios extraordinarios no son un fin en si mismos sino un medio para permitir a los jóvenes de los medios desfavorecidos alcanzar los mismos resultados escolares que los otros. La política de las ZEP no ha sido muy exigente con los saberes, «ha sido más un juego sociocultural, tener ocupados a los jóvenes para que no explote la violencia». En algunas ZEP los alumnos que obtienen el brevet al final de la Secundaria Inferior no llegan al 50%.

Las ZEP son lugares de innovación «tienen la imagen de que en ellos se hacen cosas interesantes a costa de las cosas importantes» señala una madre de familia.

Una encuesta de 1995 del Departamento de Educación, precisa que el 18% de los alumnos fuera de las ZEP y el 37% en las ZEP no consiguen las competencias de base de lectura y escritura a la entrada de la CE2 (9 años). Se estima que 10% a 15% de los alumnos que entran en la Secundaria obligatoria son débiles lectores, esto en el caso de algunas ZEP es del 33%.

El balance de las ZEP en el dominio de la democratización y del éxito escolar aparece mitigado y contrastado. Mucho queda por hacer en numerosas ZEP. La cuestión de los saberes y de los aprendizajes escolares es la cuestión central. Las diversas estrategias educativas adoptadas son eficaces tan solo cuando son articuladas con los objetivos cognitivos. Democratización de la escuela y democratización de las practicas pedagógicas son indisolubles.

Según las conclusiones del informe Moisan-Simón<sup>3</sup>, remitido por la inspección general al Ministro en septiembre de 1997, un establecimiento sobre cinco, en las ZEP, ha llegado a ser un lugar de relegación o de fracaso escolar a pesar de los medios puestos en obra. La evaluación de la Inspección general (que no se hace en relación con las medias nacionales sino con los resultados esperados en estos centros y que se corresponden con su composición sociológica) ha puesto de manifiesto que no es sólo el aumento de recursos lo que conduce al éxito y a la escuela eficaz, sino un conjunto de factores entre los que están: el tamaño del centro, la formación de los profesores, la exigencia de estos hacia los alumnos, la focalización en los saberes y aprendizajes. «Dar más al que menos tiene no es suficiente, es necesario dar inteligentemente».

### Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales

La atención a los alumnos de etnia gitana es problemática debido a su poca frecuentación de la escuela. En la región de Languedoc-Rusñiol donde se acumulan muchos gitanos procedentes en su mayoría de Cataluña, la atención a los alumnos se hace en la escuela ordinaria con grupos de apoyo, grupos específicos, clases gitanas. Debido a la tendencia que tienen las familias a llevar a sus hijos donde el entorno les es más familiar y favorable, hay algunos centros que se están convirtiendo en guetos de gitanos, donde en seis años se ha pasado del 50% de gitanos al 90%. Incluso algún colegio tiene el 100% .

Cuando pasan al segundo grado, la mayoría está escolarizada en SEGPA (enseñanza profesional adaptada), por la flexibilidad que se tiene en Francia para aceptar como alumnos con necesidades educativas especiales a los alumnos con retraso escolar.

La escolarización de los hijos de inmigrantes reviste<sup>4</sup> una importancia estratégica en las políticas de integración en Francia. Al inicio del curso 1997/98 se escolarizaron en Primaria y Secundaria alrededor de 11,9 millones de alumnos, de los cuales 739.000 eran extranjeros, es decir un 6,2% del total. Este colectivo, sin embargo, ha disminuido desde 1994, debido a las políticas de adquisición de nacionalidad, salidas de extranjeros, flujos migratorios, etc.

### Alumnos con desórdenes de conducta

Las llamadas «classes relais» en los Collèges (alumnos de 11 a 14 años) fueron creadas o generalizadas en Francia por la Circular n.º 98-120 del 12 de junio de 1998, tras diversas experiencias parciales realizadas en diversos medios e Instituciones. Pueden considerarse como un medio más de *atención a la diversidad*. La palabra «relais» tiene muchos significados en francés que podríamos resumir de la forma siguiente: «*aquello que permite continuar lo que se está haciendo sin fatiga*». En algún sentido coincide con relevo (carreras de relevos), pero también con descanso para tomar nuevas fuerzas como los «*relais de la poste*» se cambia de caballos y además se descansa. En los párrafos siguientes indicamos sus características más salientes.

*Estas clases se dirigen a alumnos de entre 11 y 14 años (Collège) que por diversas razones rechazan el sistema escolar tradicional o manifiestan graves problemas de adaptación o de agresividad o han sido objeto de recomendaciones judiciales de asistencia educativa (caso de delinquentes menores etc...).*

<sup>3</sup> Le raport Moisan-Simón. « Les determinants de la reussite scolaire en ZEP.1997

<sup>4</sup> Tendances des migrations internationales. SOPEMI 1999.

Queda claro que no se trata de alumnos con minusvalías físicas, ni psíquicas ni intelectuales. Son clases para alumnos normales pero socialmente inadaptados. Se trata de clases de *resocialización*.

El objetivo, pues, de estas clases, es readaptar estos alumnos a la sociedad escolar y a la vida social en general. Para ello se les saca temporalmente del sistema escolar general, se les da un descanso (*relais*) en la carrera normal y se les ofrece un tiempo de reeducación en un ambiente diferente y con actividades educativas diferentes de los de la escuela normal.

Se insiste en que no son clases para relegados, ni torpes, ni alumnos aparcados. Se trata de crear para esos alumnos, normales pero insociales, las condiciones para una reinserción, efectiva y lo más rápida posible, en las clases ordinarias.

### Organización

Dadas las características muy variadas de los alumnos caben múltiples formas de organización y funcionamiento, pero la ley establece algunos principios generales que deberían respetarse en todos los casos:

- Las clases se hallan insertas en un centro escolar y dependen de la dirección del mismo, aunque recojan alumnos procedentes de un zona escolar amplia. Pueden estar en los propios locales mezcladas con las otras clases o separadas físicamente del resto del alumnado.
- Debe evitarse su implantación en centros que ya recogen un número abundante de alumnos con otros tipos de deficiencias o necesidades educativas especiales.
- La permanencia en una *clase relais* tiene que ser temporal, en ningún caso debe superar un año.
- El empleo del tiempo se estudia caso por caso y debe ser evolutivo, favoreciendo en todo caso las actividades de resocialización, acercándose progresivamente al empleo del tiempo de una clase normal.
- Se intentará que las clases recojan alumnos de edades similares y si esto no es posible se constituirán grupos homogéneos en el interior de la misma clase.

### Profesorado

- Los equipos de profesores deben estar en lo posible formados por voluntarios y ser mixtos. Deben contar además con educadores especializados y trabajar en cooperación con los asistentes sociales y los médicos enfermeros escolares.
- El personal recibirá una formación previa específica para este tipo de trabajo.
- Para las actividades extraescolares y periescolares se acudirá a los empleos jóvenes que tengan una preparación profesional para estas funciones.
- Se favorecerá la participación de las familias de los alumnos implicándolas en la marcha de la clase.
- Se procurará establecer objetivos comunes y transversales entre todos los miembros del equipo.
- Los equipos de educadores y profesores seguirán además cursos regulares de formación continua.

### Otras modalidades organizativas

- El establecimiento de las clases se organiza, a nivel de Academia, por el Rector, en concertación con las colectividades locales y la dirección departamental de protección judicial de menores.
- La alta dirección corresponde a un equipo compuesto por representantes de todas las partes implicadas bajo la dirección del Inspector de la Academia.
- Los alumnos de las clases *relais* continúan teniendo un estatuto de escolares y siguen inscritos en su centro de procedencia.
- La admisión la realiza el Inspector de Academia previo acuerdo del alumno y el consentimiento de su representante legal. En ningún caso debe considerarse como una sanción.
- La admisión se realiza tras el establecimiento de un dossier detallado y circunstanciado de la situación del alumno.
- La salida de la clase *relais* y la vuelta al sistema normal se realiza según un procedimiento similar al de la entrada.
- Finalmente las clases *relais* serán objeto de un proceso regular y sistemático de evaluación.

Por su parte, la circular n.º 99-147 del 4 de octubre de 1999, establece las condiciones en que los alumnos de las clases *relais* pueden asistir a visitas de información y secuencias de observación en el medio profesional y laboral de su entorno. El texto precisa los extremos siguientes:

- En ningún momento estos alumnos podrán efectuar trabajos ligeros, incluso si se hallan autorizados por el Código del Trabajo, ni tener acceso a máquinas ni herramientas prohibidas a los menores
- En los dos últimos años de escolarización obligatoria podrán recibir una formación en alternancia que implique estancias en el medio profesional. Con ocasión de estas prácticas profesionales podrá autorizárseles, por derogación del Inspector de Trabajo, a utilizar máquinas y herramientas aunque se hallen prohibidas a los menores en el Código del Trabajo.
- La relaciones entre el Centro escolar del que dependen y los centros o empresas en que realizan las prácticas deberán ser precisadas en una convención establecida entre las partes.

En mayo de 1999 se ha realizado una encuesta a los Inspectores de Academia, Directores y equipos directivos de 98 de estas clases «relais», para evaluar esta medida después de un año de funcionamiento<sup>5</sup>. A pesar de algunas reservas, el balance es positivo, por el alto porcentaje de alumnos resocializados, teniendo en cuenta que la estructura no es en muchos casos la más adecuada para acoger a alumnos «muy difíciles». Los mayores problemas son: el poco tiempo que los alumnos pasan en estas clases y encontrar un lugar adecuado para ellos a la salida de la clase «relais». Dice una profesora: «*La desaparición de los 4.º tecnológicos y de los 3.º de Inserción nos priva de soluciones para los alumnos de 15-16 años que están obligados a retornar al College*».

## Problemas y desafíos del sistema

Sometidos a una dinámica de reformas, la nueva Educación Secundaria manifiesta, a través de los resultados de la orientación, que no ha encontrado su punto de equilibrio.

La diversificación en las vías del segundo ciclo, por razonable y limitada que sea, no cumple enteramente su función. Está amenazada por una derivación hacia la vía general en la que la mayor parte de los alumnos desea entrar y por una reducción de entradas en la vía tecnológica, sobre todo industrial, y por desequilibrios en la entrada en los bachilleratos profesionales. Por otra parte, la heterogeneidad de los alumnos, mal administrada, pesa más de lo previsto en las secciones generales. Queda todavía un número excesivo de jóvenes que salen sin cualificación, a los cuales las zonas de atención prioritaria todavía no han dado solución. La progresión del paro mina la confianza hacia la enseñanza general, profesional y tecnológica. La diferencia entre las tasas de paro entre los diplomados y los no diplomados es de más de trece puntos.

---

<sup>5</sup> *Les classes relais*. Note d'information 00.28 septembre. Ministère de l'Éducation Nationale.

# BÉLGICA

## El contexto<sup>6</sup>

El Reino de Bélgica es un Estado de Europa Occidental, a orillas del Mar del Norte, situado entre los Países Bajos, Alemania, Luxemburgo, y Francia. Su extensión es de 30.158 km<sup>2</sup> con una población de 9.927.612 habitantes y una alta densidad de población que se sitúa en los 324 hab/km<sup>2</sup>. Tiene una tasa de fecundidad de 1,53%, muy por encima de la de España, Italia y Alemania. Aunque la inmigración parece debilitarse, todavía en el año 1997 el 8,9% de la población eran extranjeros. La población en edad obligatoria (12-17 años) ha sufrido un descenso desde 1995 hasta el 2000, a partir de este año las previsiones indican que va a crecer hasta el año 2005 en que nuevamente comenzará a descender.

Bélgica es una Monarquía Constitucional. En 1958 ingresó en la CEE, siendo su capital, Bruselas, sede de sus órganos de gobierno.

Desde 1970, la Constitución ha sufrido cuatro reformas sucesivas, que han hecho de Bélgica un Estado Federal, compuesto de tres Comunidades (Flamenca, Germana y Francesa) y de tres Regiones (Flandes, Valonia y Bruselas). Además, el Territorio está dividido en cuatro zonas lingüísticas según el idioma que se habla: francés, Alemán, Holandés y zona bilingüe (Bruselas). Esta pluralidad de culturas y de lenguas provoca diferencias de mentalidades que tendrán su traducción, entre otras, en el sistema educativo fuertemente afectado por estas diferencias.

## El Sistema educativo

### Un sistema descentralizado y complejo

La complejidad del proceso histórico explica la diversidad cultural, lingüística y confesional; pero también las peculiaridades del sistema educativo que refleja influencias de los modelos franceses con otras propias de los países germánicos.

La nueva Bélgica independiente mantuvo las líneas generales del sistema francés (artículo 17 de la constitución de 1831), pero las condiciones específicas de la sociedad belga pluricultural, plurilingüística y pluriconfesional, han determinado un largo proceso de descentralización y regionalización. Este proceso, jalonado de momentos conflictivos (guerras escolares entre las diversas comunidades para conseguir igualdad de oportunidades educativas y respeto a sus peculiaridades dentro de la Educación), se ha intentado solventar con «pactos escolares» tras acuerdos políticos en el marco constitucional.

En 1988, el Parlamento Belga adoptó una reforma fundamental, por la cual los poderes regionales obtienen una influencia creciente sobre la vida social, cultural y económica. Desde 1989 las competencias educativas han sido transferidas a las Comunidades. Solo quedan tres competencias del dominio del Estado Federal:

- La fijación del principio y el fin de la escolaridad obligatoria
- Las condiciones mínimas para la expedición de los diplomas
- El régimen de pensión de los profesores.

Todas las demás competencias han sido transferidas a las tres Comunidades. Ellas son responsables de la enseñanza en su zona lingüística y, en el caso de las Comunidades Francesa y Flamenca, de los establecimientos de habla francesa y neerlandesa situados en las zonas bilingües.

Desde 1970 existe, también, para cada comunidad, un Consejo Cultural con capacidad legislativa en materia educativa a nivel de horarios escolares, programas de estudios y métodos pedagógicos.

<sup>6</sup> Anuario Estadístico. Datos de 1998.

Esta estructura, ya de por sí compleja, lo es más aún dada la variedad de tipos de centros con titularidades diversas, públicas o privadas, que también tienen competencias en la gestión educativa.

En cada uno de los subsistemas educativos, con peculiaridad lingüística, pueden existir tres tipos de centros: Centros del Estado (Oficiales), centros públicos subvencionados por el Estado pero dependientes de municipios o provincias y centros libres, subvencionados o no por el Estado, de tipo confesional y mayoritariamente dependientes de la Iglesia Católica.

El peso de la enseñanza privada (mayoritariamente subvencionada) y de los centros dependientes de otras autoridades, preferentemente locales, es una característica básica del sistema educativo belga, explicable por la tradición histórica y la diversidad confesional.

Esta situación de triple red de centros determina una compleja normativa, en cuanto a subvenciones para creación y sostenimiento de los centros no estatales, en los niveles obligatorios y post-obligatorios, así como en cuanto al reclutamiento y estatuto del profesorado.

### La etapa de la Educación Secundaria Inferior

Desde la última Reforma de la Ley, la enseñanza obligatoria dura 12 años y se extiende de los 6 a los 18 años. En Bélgica la enseñanza es obligatoria, pero no constituye necesariamente una obligación escolar. Existe la posibilidad de que los padres pidan una enseñanza en casa y así satisfacer la obligación educativa.

La enseñanza obligatoria a tiempo pleno, 40 semanas por año con al menos 28 horas semanales, dura hasta los 15 años si a esta edad han sido recorridos los dos primeros años de Enseñanza secundaria. Hasta los 16 años en caso contrario. Después de esta edad la enseñanza obligatoria es a tiempo parcial. Esta enseñanza a tiempo parcial, de tipo profesional, se dispensa durante cuarenta semanas a razón de 15 horas semanales (8 de formación profesional y 7 de formación general). Puede ser combinada con un trabajo a tiempo parcial, un contrato de stage a tiempo parcial y una formación en alternancia (240 periodos al año para los jóvenes de 16 años y 360 periodos para los jóvenes de 15 años).

En la Comunidad Francesa esta disposición está en la base de una revitalización de los ciclos de formación relacionadas con el aprendizaje, y de la creación de centros de enseñanza con horario reducido, que se convirtieron en 1989 en centros de educación y de formación en alternancia (CEFA). Estos centros, integrados en los centros de enseñanza secundaria, ofrecen posibilidades de formación flexible impartiendo clases teóricas, acompañadas de ejercicios prácticos y cursillos en las empresas.

En la enseñanza secundaria, en el curso 1993/94, se experimentó una **organización por ciclos** de dos años, que se generalizó en septiembre de 1994. Los objetivos de esta organización por ciclos son:

- Llevar a un máximo de alumnos a su nivel más alto, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, en el paso fundamental a la enseñanza secundaria
- Favorecer una elección, no condicionada por el fracaso escolar, entre las diferentes modalidades de enseñanza del segundo grado, en particular en lo que se refiere a la enseñanza técnica.

Los alumnos pasan a la Educación Secundaria a los 12 años tras la superación de un examen que les concede el diploma CEB (diploma de Educación Primaria). Los alumnos que no lo consiguen pueden pasar a la Secundaria al curso 1.º B. Hay, por tanto, en este ciclo dos posibilidades de agrupamiento, una para los alumnos que aprueban el CEB y otra para los que no lo aprueban. Existe también un curso complementario para los alumnos que necesitan recuperación para poder pasar al segundo ciclo.

La enseñanza de tipo I o enseñanza renovada se puso en marcha en 1969 como un intento de proporcionar a todos los jóvenes una formación homogénea, dentro de las corrientes entonces en boga de la escuela comprensiva. Comprende tres ciclos de 2 años cada uno. Una ley de junio de 1971 organizó esta enseñanza renovada en cuatro modalidades: enseñanza general, técnica, profesional y artística, agrupadas a su vez en secciones de transición o preparatorias para la enseñanza supe-

rior y secciones de cualificación (enseñanzas técnicas, profesionales y artísticas), cuya finalidad es cualificar para la incorporación a la vida activa, sin imposibilitar la prosecución de estudios universitarios posteriores.

El primer ciclo (ciclo de observación) que se corresponde con la edad de 12 a 14 años, es lo que internacionalmente está considerado como **Secundaria Inferior**. Es un ciclo común a las cuatro modalidades. Su objetivo es observar a los alumnos para poder orientarlos a cada una de las cuatro modalidades.

El segundo ciclo de 14 a 16 años (ciclo de orientación) y el tercero, de 16 a 18 (ciclo de determinación) están considerados como Secundaria Superior.

La enseñanza de tipo I se ha extendido a casi todos los establecimientos de las Comunidades Francesa y Alemana.

La enseñanza de tipo II o enseñanza tradicional, regulada por última vez en 1957, comprende dos ciclos de tres años cada uno. Se subdivide a su vez en enseñanza general, enseñanza técnica y enseñanza profesional. Dentro de la enseñanza general de carácter académico existen, desde el primer ciclo, dos orientaciones: Humanidades Antiguas con Latín/Griego y posibilidades de Matemáticas y Ciencias y Humanidades Modernas con Ciencias y Ciencias Sociales. En el ciclo superior se produce un despliegue de hasta siete modalidades con una estructura muy similar a las opciones del Bachillerato francés. Las enseñanzas técnicas y los profesionales se diferencian en una orientación más técnica en el primer caso y más práctica en el segundo. Desde 1975 los titulados por las ramas técnicas tienen abierto también el acceso a los estudios universitarios superiores.

En la Comunidad Flamenca una estructura unificada reemplaza progresivamente los tipos I y II.

### Evaluación y certificación

La evaluación es continua. Al final del año escolar, el consejo de clase en el caso de la enseñanza de tipo I o los profesores en la de tipo II deciden si el alumno pasará al curso siguiente. Al finalizar la secundaria, tanto en la de tipo I como en la de tipo II en las secciones general y técnica, los alumnos que han cumplido los objetivos reciben el Certificado de Educación Secundaria Superior (CESS).

Al finalizar el tercer año de la enseñanza general o técnica o al fin del cuarto año de la enseñanza profesional, los alumnos que han cumplido los objetivos reciben un Certificado de Enseñanza Secundaria Inferior (CESI).

En la enseñanza de tipo I, para los sectores técnicos o profesionales, al acabar el 4.º año los alumnos reciben un certificado de cualificación (CQ) o también al acabar el primer ciclo de la enseñanza secundaria técnica de tipo II. Para las secciones profesionales, los alumnos que siguen un séptimo año pueden conseguir el CESS, si tienen el Certificado de la Secundaria Inferior CESI. Todos los certificados no implican un examen general sino la consecución positiva de todos los cursos a que da acceso el certificado.

### Titulación y formación de profesores

Pueden impartir clase en la Enseñanza Secundaria Inferior, los profesores que poseen el diploma de agregado de Enseñanza Secundaria Inferior (AESI) que se obtiene después de cursar tres años de estudios en un Instituto de Enseñanza Superior Pedagógica. Estos estudios comportan una formación pedagógica y científica y un periodo de practicas.

Para dar clase en la secundaria superior, los profesores han de estar en posesión del título de agregado de la enseñanza superior (AESS), que se obtiene después de cursar cuatro o cinco años (licenciatura) en una universidad. Este título da derecho a impartir clase en la secundaria superior y en las carreras universitarias de ciclo corto. Los cuatro o cinco años de formación científica son completados por una formación pedagógica y prácticas que pueden efectuarse, al mismo tiempo que la formación científica, a partir del tercer año o posteriormente.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### Alumnos superdotados y talentosos

No hay legislado nada sobre estos alumnos.

### Alumnos con necesidades educativas especiales

En la Comunidad Francesa los alumnos de 2 a 21 años que no pueden seguir los cursos en la enseñanza ordinaria son acogidos en establecimientos de educación especial. Esta enseñanza es dividida en 8 tipos que son adaptados a los diferentes tipos de handicaps. Se constata una tendencia a la integración, pero todavía la enseñanza especial escolariza hasta un 5% de alumnos en la Comunidad Francesa y hasta un 6% en la Comunidad Flamenca. Durante el último decenio se ha observado un aumento de jóvenes inscritos en la enseñanza especial. La OCDE estima que el efectivo de alumnos discapacitados está algo hinchado debido a la tendencia de los centros a enviar a estas escuelas a alumnos con retrasos leves o con desórdenes de conducta, especialmente después de la entrada en vigor de la ley de 1983, que limitaba el número de repeticiones a 2, en la escuela primaria. Efectivamente, en las dos comunidades el aumento de efectivos en este tipo de enseñanza se inicia a partir de 1984. Estas variaciones indican dificultades en la clasificación de los discapacitados. Incluso alumnos que en la primaria eran clasificados como alumnos de educación especial son recogidos en la secundaria en la escuela ordinaria aunque en la vía de formación profesional. Este movimiento de reintegración en la escuela ordinaria es más acusado al norte que al sur del país. Flandes reintegra en la escuela ordinaria bastantes alumnos que han cursado la educación especial en el nivel de Primaria.

Bélgica Flamenca no se ha esforzado, más que muy parcialmente, en integrar la enseñanza especial secundaria en la enseñanza normal. Esta integración está alentada por el Proyecto GON (Proyecto de enseñanza integrada). Normalmente los niños con handicaps van a las escuelas de educación especial.

### Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales

En Bélgica Flamenca no está muy difundida la enseñanza para alumnos con retraso escolar. Para contrarrestar el fracaso se proponen vías diferenciadas de organizar el aprendizaje.

### Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica

El Decreto de 30 de junio de 1998 de la **Comunidad Francesa**, que se dicta para asegurar a todos los alumnos iguales oportunidades de emancipación social y para poner en obra discriminaciones positivas, adopta una serie de resoluciones relativas a la enseñanza fundamental y secundaria.

Establece la condiciones de algunos **centros para ser denominados de Discriminación positiva**, fundamentalmente en relación con número de familias desfavorecidas, alumnos con retraso escolar e hijos de inmigrantes ilegales. Estos centros reciben un aumento de recursos, profesorado y medios suplementarios y personal especializado (educadores, puericultores, asistentes sociales) para atender los problemas de los alumnos.

En cuanto a los medios materiales se prevé en el decreto la creación de mediatecas, bibliotecas, centros de documentación, compra de materiales audiovisuales, libros de texto.

Otra parte importante es la limpieza y adecuación de las instalaciones para evitar los robos e intrusiones.

Todo ello lleva una financiación de 360 millones de francos anuales para la enseñanza fundamental y 310 millones para la enseñanza secundaria, por primera vez en 1999, y que se incrementará en función de la evolución del índice de precios al consumo. El dinero es distribuido a las cuatro redes de escuelas que existen en la Comunidad, según el número de alumnos inscritos.

Para atender mejor a los hijos de inmigrantes en medios desfavorecidos se han creado en 1989 las **zonas de educación prioritaria (ZEP)** basándose en un modelo ya experimentado en Francia. Estas zonas, basadas en el principio de la promoción de medidas de discriminación positiva en favor de la población escolar menos favorecida y en situación de fracaso escolar, supusieron la asignación de medios presupuestarios específicos para determinados centros educativos. Implantadas en las zonas de mayor marginación juvenil, tratan de promover el éxito escolar mediante la práctica continua de una política de prevención del fracaso escolar. Insertan sus proyectos en un entorno socioeconómico muy marcado por el fracaso y el desarraigo escolar, en colaboración con agentes exteriores a la escuela, y abren las prácticas educativas al medio socio-cultural de los alumnos.

Las **medidas para luchar contra las desigualdades** en educación son: la creación de zonas de educación prioritarias (ZEP), y la participación del Ministerio en acciones emprendidas en las zonas de acción prioritaria (ZAP).

Las zonas de Acción prioritaria, están dentro del cuadro de acciones sostenidas por el Fondo de Impulso para la política de inmigrados (FIPI) y el Centro para la Igualdad de Oportunidades y la Lucha contra el Racismo.

La Zonas de Acción Prioritaria participan de una política de discriminación positiva, intentan luchar contra el abandono y la no inscripción escolar, el absentismo, la injusticia y la intolerancia de los profesores, las tensiones y el mal clima que reina en ciertos establecimientos, y la violencia en la escuela.

En la Educación Secundaria se ha desarrollado un proyecto para luchar contra el abandono, a partir de tercero profesional, y mejorar las relaciones. Se han enviado mediadores escolares a 22 establecimientos de la región de Bruselas que es donde se concentra mayor densidad de inmigrantes. Estos mediadores son personas neutras (ni profesor, ni asistente social, ni educador) para escuchar a los jóvenes y ayudarles a resolver sus problemas. Intermediarios entre la escuela y el medio exterior, aspiran a renovar el diálogo en el cuadro de una política de prevención. Intervienen a petición de un alumno, del profesor, del director o de los padres.

En la **Comunidad Flamenca de Bélgica** se intensifica la formación profesional mediante la organización de talleres y cursos modulares y se arbitran fondos suplementarios y ayudas específicas para los centros que tienen gran número de alumnos en desventaja socioeconómica.

### Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales

**La educación intercultural** se desarrolla sobre todo en la enseñanza básica. La integración de numerosos profesores de lengua y cultura aportados por las embajadas de los países implicados (Grecia, Italia, Marruecos, Portugal, Turquía), pretende, a través de acuerdos culturales bilaterales, sustituir los cursos de lengua materna de los inmigrantes, que a veces son fuente de segregación, por una auténtica inserción escolar y social de los jóvenes de origen extranjero.

En Bélgica Flamenca, después de 1991, se han tomado medidas y se han apoyado desde la Administración los proyectos promovidos por las escuelas para la atención a los inmigrantes, especialmente los provenientes del Magreb, y también para una aclimatación rápida de los refugiados en el sistema educativo. El objetivo principal es la adquisición rápida de la lengua materna. Se le ha ofrecido a un grupo de escuelas (una por provincia) la posibilidad de elaborar un horario adaptado a este grupo marginal particular.

Además de los centros de discriminación positiva y las zonas de acción prioritaria, en el Decreto sobre la enseñanza fundamental, se establecen cursos de adaptación a la lengua, a razón de tres por semana, para los hijos de inmigrantes y apátridas.

### Alumnos absentistas

Se han dictado normas para la prevención del abandono escolar y se ha creado desde el Ministerio de Educación de la Comunidad Francesa un servicio de mediación escolar destinado a la prevención del abandono y de la violencia, fundamentalmente en los centros objeto de Discriminación positiva, con un presupuesto de 30 millones de francos anuales.

## Alumnos con desordenes de conducta

En Bélgica Francesa se han dictado normas en relación con la prevención de la violencia en el centro, en el decreto de 30 de junio de 1998, estableciendo cuales son las conductas gravemente perjudiciales y que pueden producir la exclusión del alumno.

En Bélgica Flamenca el debate principal está en torno a la conducta antisocial en la escuela. El plan de acciones pone el acento en la prevención de conductas antisociales.

Se distinguen 4 tipos de acciones:

1. Acciones concernientes a la política general de las escuelas:
  - Creación de un clima positivo escolar (alumnos centrados, estimulación del éxito, reglas claras, implicación de todos).
  - Competencia/satisfacción de profesores/optimación de la formación de profesores.
  - Entorno agradable/infraestructura.
2. Estructura orientada hacia acciones de prevención:
  - Orientación de alumnos.
  - Combatir el abandono.
  - Apoyo a las escuelas con concentración de estudiantes problemáticos.
3. Acciones orientadas a la persona:
  - Educación en valores (respeto por la diversidad, no violencia).
  - Acciones específicas de sensibilización (posters, distintivos).
4. Acciones curativas:
  - Política de sanciones(sanciones con objetivos pedagógicos, sanciones alternativas que impliquen a la familia y a los amigos).
  - Cooperación con agentes externos (asistentes sociales, sector de la salud, servicios de protección del joven).

## Problemas y desafíos del sistema

En su conjunto, el Sistema Educativo Belga, ofrece un gran interés, al tratarse de un modelo complejo, que ha conseguido adaptarse desde una estructura original centralista a un modelo socio-político cuasifederal desconcentrado, que sirve a una sociedad plural en niveles culturales, lingüísticos y religiosos. Un modelo en el que coexisten, junto a las responsabilidades del Estado en materia de Educación, las iniciativas de las administraciones locales y una participación mayoritaria de los centros privados (libres).

Ello no significa que el sistema belga no tenga problemas, además de los de mantener la paz escolar, la lentitud en que se está produciendo la extensión de la secundaria renovada. También la crisis del profesorado afecta a Bélgica, con pérdida de vocaciones docentes sobre todo para las áreas de Ciencias y Tecnología. El perfeccionamiento y la actualización del profesorado también está planteando problemas.

La tendencia durante los últimos 10 años ha sido la **reflexión constante sobre los contenidos** de la enseñanza, la mejora de la **integración del alumnado con dificultades** y la adaptación de la enseñanza técnica y profesional a la realidad del mundo empresarial. Un informe de la OCDE, en 1992, destacó el número alarmante de alumnos que repetía curso. Al constatar estos hechos se puso en marcha una nueva estrategia que daba prioridad a la enseñanza por ciclos y a la definición de unos niveles de competencias que deben adquirir el conjunto de los alumnos al finalizar 3.<sup>er</sup> ciclo.

## Condiciones para que funcione la experiencia de escuelas de Discriminación positiva (D+)

Las estrategias que se pongan en marcha en estas escuelas deben conseguir: prevenir los fenómenos de violencia, de abandono escolar, de exclusión social, pero también y muy principalmente asegurar los aprendizajes. Y hay que poner el acento en este último objetivo porque las experiencias en marcha confirman que es el más abandonado. Todo ello para conseguir,

para todos los alumnos, los mismos objetivos que en las otras escuelas pero permitiéndoles distintos itinerarios, acordando diversas metas, dándoles diferentes medios. Lo que crea la igualdad es el tratamiento de la diferencia en la clase, en la escuela.

La Federación de la Enseñanza Secundaria Católica, que agrupa a la casi totalidad de las escuelas de la red libre, ha elaborado documentos para la puesta en marcha de las escuelas D+. En ellos se hacen indicaciones, para el mejor fruto de la experiencia, que deben ser tenidas en cuenta vistos los resultados de la evaluación de los ZEP franceses.

En el Documento se establecen las siguientes IDEAS FUERZA<sup>7</sup>:

1. Los medios suplementarios, atribuidos a estas escuelas, no son un fin en sí, sino una compensación social que debe permitir a los jóvenes de los medios más desfavorecidos alcanzar las mismas competencias que los otros y a los profesores impartirles los mismos saberes. Las misiones de la escuela, definidas en el Decreto «misiones», están relacionadas. Serían: sacar a los jóvenes que frecuentan las escuelas D+ de la espiral del fracaso, devolverles una imagen positiva y revalorizadora de sí mismos, darles acceso a un máximo de saber hacer y de saberes, darles realmente la palabra, enseñarles a vivir relaciones serenas. Son tareas a cumplir día a día. La socialización pasa por el aprendizaje y viceversa.
2. El refuerzo en medios y personal (educadores, asistentes sociales, asistentes técnicos sanitarios, mediadores, etc.), solo será eficaz si todos ellos forman verdaderos equipos multidisciplinares:
  - El verdadero trabajo en equipo de todos estos profesionales es indispensable, junto con la colaboración de los padres, las asociaciones de padres, los servicios de mediación, las empresas, etc.
  - La máxima presencia del director, supervisar la gestión inmediata de los problemas, pilotar los equipos, contribuir a la cohesión de los centros por el diálogo con el personal docente, los alumnos y los padres.
  - La indispensable coherencia de los adultos en las tomas de decisión en lo que concierne a las prácticas, las acciones, las sanciones.
  - La construcción con los jóvenes de las normas para un clima propicio al trabajo. Las normas se asocian a un tipo de autoridad firme pero justa.
  - las relaciones con la familia: una baza para la escolarización.
  - Conocer los preconceptos de las familias respecto a la escuela. Se trata de transformar la distancia que separa las diversas culturas familiares de la cultura escolar y, gracias a esto, favorecer los aprendizajes y el éxito social de los alumnos más desfavorecidos.
3. Los equipos tienen que evolucionar en sus maneras de trabajar:
  - El desarrollo de estas cuatro competencias profesionales les permitirá conseguir el éxito de los jóvenes: Ética, didáctica, organizativa y social.
  - Los recursos didácticos tendrán en cuenta los preconceptos cognitivos y culturales de los jóvenes y no renunciarán a lograr que accedan a la consecución de las competencias y saberes legales, requeridos y necesarios, a la gestión de su vida personal y social, a la apropiación de un fondo cultural común, a la continuación de estudios, a la inserción en su vida profesional.
  - La amplitud de las innovaciones pedagógicas adaptadas a la diversidad de los alumnos procurará promover una escuela más justa y más eficaz, asegurando la igualdad en los aprendizajes adquiridos y rechazando un sistema que sea fuente de exclusiones y marginalización. Estas innovaciones permitirán identificar, analizar y resolver las dificultades escolares encontradas por los alumnos, fundamentalmente de medios populares.
  - Los dispositivos pedagógicos favorecerán las diferentes formas de expresión (oral, escrita, corporal, plástica y musical) de los jóvenes, para facilitar una mejor accesibilidad a los saberes y a las competencias.

---

<sup>7</sup> Evaluation d'un projet D+. Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Fesec 2000-2001.

# DINAMARCA

## El contexto

Un país escandinavo, extendido en 43.000 km<sup>2</sup>, junto al mar del Norte y al Báltico. Dinamarca tiene 5.100.000 habitantes y una tasa de natalidad de 1,8%, que ha ido aumentando en los últimos años. Su flujo migratorio va disminuyendo, aunque todavía un 4,7% de la población es extranjera.

Su población es fundamentalmente urbana, con una gran densidad y un nivel de vida elevado, que practica una agricultura muy productiva y una industria de calidad.

Una nación que ha sido bautizada como «Medicom Valley» por su destacado papel en la industria biotecnológica y farmacéutica, todo ello sin olvidar las multinacionales allí instaladas dedicadas a las telecomunicaciones y a las nuevas tecnologías medioambientales. Tras la caída del telón de acero el desarrollo económico de esta zona ha ido en aumento, según el estudio del Banco Europeo de Desarrollo, con especial ascenso empresarial, financiero y de liberalización de mercados.

Su organización política es la de una monarquía parlamentaria, actuando el Rey como presidente del Consejo de Ministros. Predomina la religión luterana que es la religión oficial del Estado.

Los orígenes de la educación se remontan en Dinamarca a la Edad Media, época en la que se fundaron las primeras escuelas dirigidas por la Iglesia Católica y se instauraron diversos tipos de formación práctica para los hijos de los campesinos y de los artesanos.

## El sistema educativo

Características de su sistema educativo son: la comprensividad de la enseñanza y la participación.

### La comprensividad

La enseñanza es obligatoria entre los 7 y los 16 años (Primaria y Primer Ciclo de Secundaria) y se da en un tipo de escuela denominada «Folkeskole». Después del 9.º año en la Folkeskole, los alumnos pueden elegir continuar un 10.º año.

La Folkeskole es una escuela integrada en la que no se establece distinción entre enseñanza primaria y enseñanza secundaria inferior. La enseñanza que se imparte en la Folkeskole es accesible a todos los alumnos, gratuita, incluyendo en esta gratuidad los libros de texto y el material pedagógico. Es comprensiva durante todos los años. Sin embargo en los cursos 8.º, 9.º y 10.º, el currículo se diversifica y se ofertan al alumno materias optativas.

La nueva acta de la Folkeskole de 1994 ha abolido la división de las materias, Aritmética/Matemáticas, Inglés, Alemán y Física/Química, en los cursos 8.º y 10.º en dos niveles: avanzado y básico. Se ha introducido un sistema de enseñanza diferenciada por la cual los profesores han de adaptar su enseñanza a los prerrequisitos de cada alumno.

La diferenciación de la enseñanza es un concepto central que se realiza, vía la formación de grupos, en el seno de la clase.

Además, a partir del 8.º curso, las escuelas pueden ofertar a los alumnos materias prácticas (mecanografía, fotografía, teatro, cine, electrónica, informática) para permitir que los alumnos, con un estilo cognitivo más práctico, puedan desarrollar mejor sus intereses y aptitudes.

Existen otras alternativas para los alumnos que están en la etapa de la escolaridad obligatoria: la enseñanza en casa, las Efterskole y las escuelas de juventud.

## Home Tuition

Los padres pueden dar educación en casa a sus hijos comunicándolo al Municipio. El municipio tutoriza la enseñanza en casa y puede cada año proponer tests en Danés, Matemáticas e Inglés, en orden a asegurar que la enseñanza vaya a la par con la que es requerida en la Folkeskole.

## La Efterskole

Es una alternativa a la escolarización ordinaria para alumnos entre 14 y 18 años. Estas escuelas preparan a los alumnos para el examen final. Estas escuelas, con especial énfasis en educación especial y trabajo práctico, representan una oportunidad para retrasados y alumnos no estudiosos que han sufrido frustraciones en las escuelas ordinarias. Varias de ellas utilizan el trabajo manual para desarrollar la autoestima en el alumno y motivarles a aprender la teoría necesaria para poder resolver los problemas que puedan encontrar en el trabajo.

## Youth schools

Las escuelas de juventud son escuelas municipales para alumnos de 14 a 18 años. Estos alumnos pueden cumplir su obligación escolar asistiendo a estas escuelas después de 7 años en la escuela básica. Estas escuelas están caracterizadas por ofrecer vías alternativas de presentar el trabajo escolar diario.

## Bridge-building Courses

Es una oferta de cursos-puente, de 1 año de duración, para los alumnos que abandonan la escuela básica sin cualificación, que son alrededor del 25%. Estos cursos aumentan la motivación de los alumnos y le ayudan a una decisión más correcta. Los cursos puente sirven para reforzar las competencias profesionales y el desarrollo individual de los jóvenes.

Al concluir la enseñanza obligatoria los alumnos pueden cursar la Secundaria Superior en el «Gymnasium», para conseguir el título que le permitirá su entrada en la Universidad o ir a enseñanza Secundaria Superior Profesional que se desarrolla en varias modalidades: la Formación Profesional de base, los Cursos Superiores de Comercio, los Cursos Superiores Técnicos.

## Autonomía y participación

Las escuelas y las autoridades locales gozan de una gran autonomía en lo que concierne a la planificación de los programas y a los métodos pedagógicos. Los objetivos generales de las «Folkeskoles» son determinados por el Parlamento, y los de las asignaturas por el Ministerio de Educación, que ofrece además directrices generales y guías de instrucción no obligatorias para cada materia, con el fin de orientar a los profesores y a las autoridades locales. Las escuelas elaboran un plan de enseñanza, que deberá ser aprobado por el Consejo Municipal, y en el que se especifican el número de horas que requerirá cada asignatura, el reparto del tiempo y los contenidos de la enseñanza.

La Participación de la enseñanza se extiende a diversos sectores.

Los más importantes organismos encargados de atender las necesidades educativas son:

- Parlamento: Se encarga sobre todo de elaborar la legislación relativa a la enseñanza y de la distribución entre los distintos niveles de los fondos públicos destinados a ella.
- Ministerio de Educación Nacional: Es el principal responsable del sistema educativo y ejerce esta responsabilidad a través de un Departamento que cuenta con tres Divisiones principales y seis Direcciones, una para cada campo de enseñanza.
- Consejos Generales: Son los organismos encargados de atender las actividades educativas que ofrecen los centros dependientes de cada uno de los 14 departamentos daneses. Existen, por tanto, 14 Consejos Generales.

- Consejos Municipales: Están constituidos por las autoridades encargadas de controlar y administrar, a través del Comité de Escuelas, los centros que dependen de cada ayuntamiento.
- Los centros, que tienen autonomía para diseñar métodos, estrategias, seleccionar al profesorado, distribuir recursos y adaptar el currículo a sus necesidades. En todas las escuelas hay, además un Consejo Escolar y un Consejo Pedagógico como órgano consultivo de los directores.

El Estado, que distribuye la ayuda financiera y marca directrices generales, interviene poco en la organización interna de los centros, siendo, en cambio, bastante activa, a veces de forma excesiva, la intervención de los Departamentos y Municipios a través de unos reglamentos elaborados por ellos.

Aunque actualmente el Estado interviene algo más, se considera cada vez más la necesidad de establecer fórmulas de participación de los profesionales y los ciudadanos en la gestión de los asuntos educativos, de manera que entre la Administración y ellos se cree un clima de amplia cooperación.

Curiosamente, aunque los padres y la colectividad intervienen bastante en materia educativa, los profesores daneses gozan de una libertad de acción muy superior a la de los de cualquier otro país occidental y de un gran prestigio profesional. Están, además, muy bien pagados.

La contratación de profesores la efectúa el Consejo Municipal eligiendo un candidato de entre una terna que le presenta el Comité de Escuelas, siendo a su vez, esta terna, sugerida por el Consejo de Padres. Pero cuando el Comité de Escuelas está al pleno y se inclinan por un candidato, éste es el elegido por el Consejo Municipal. El mismo sistema se sigue para la elección de los representantes y de los directores de escuela. El despido de los profesores lo hace el mismo Consejo Municipal, salvo cuando son funcionarios; entonces lo realiza el Ministerio de Educación por recomendación del consejo Municipal. El destino de los profesores y su traslado a otro centro dependen, también, del Consejo Municipal. En el caso de exceso de plantilla en un centro, los profesores más recientes son automáticamente trasladados a otro centro, caso de que nadie voluntariamente lo solicite. Estos hechos ponen de manifiesto la poca intervención estatal en la contratación, traslado y despido de profesores.

Los profesores de la enseñanza obligatoria (la que depende de las autoridades locales) son contratados por un periodo de prueba de dos años. Si al finalizarlo son nuevamente contratados, este contrato se convierte en permanente hasta la jubilación. Después de 10 años de servicio los profesores son automáticamente promovidos a profesores senior.

Los profesores de la enseñanza secundaria con dedicación exclusiva provienen, bien de la función pública (funcionarios), bien de una negociación colectiva, siendo esta última forma de contrato la más usual. Tanto unos como otros tienen contrato permanente. A los 15 años de servicio son automáticamente promovidos a profesores senior. Cuando el número de alumnos desciende drásticamente o cuando el centro cierra, los profesores pueden ser despedidos.

Durante los veinte primeros años, el sueldo de los profesores aumenta automáticamente cada dos años.

El Ministerio de Educación Nacional marca los objetivos generales de casi todos los grados, pero la responsabilidad directa recae, según los niveles, en unas u otras autoridades. Así, en el caso de las escuelas de enseñanza obligatoria estatales («Folkeskoles»), son los ayuntamientos los que elaboran los programas. La mayor parte de los «Gymnasium» y de los centros de preparación para el acceso a estudios superiores dependen, fundamentalmente, de los Departamentos. Las Escuelas Normales, las Escuelas Especializadas de Ingenieros y algunas otras suelen ser privadas o independientes. Finalmente, las Universidades y demás centros de enseñanza superior dependen del Estado.

## Evaluación y Certificación

La evaluación es continua en toda la enseñanza obligatoria. El paso de la Primaria a la Secundaria Inferior es automático dado el carácter integrado de estas enseñanzas, así como el paso de un curso a otro.

Los alumnos eligen si quieren hacer examen final de estudios y si lo quieren hacer en el nivel inicial o en el avanzado. Aunque los exámenes no son obligatorios, el 90/95% de los alumnos lo realizan después del 9.º año de la Fokeskole y aproximadamente el 85% hacen el examen después del 10.º año.

Al final de la secundaria se les da un certificado que menciona las materias estudiadas, las calificaciones del trabajo del curso y los resultados obtenidos en los exámenes. No exigen ningún título para pasar a la Educación Secundaria Superior, únicamente un informe de la escuela en la que los considera aptos o no aptos.

### **Titulación y formación del profesorado**

La formación del profesorado de la enseñanza obligatoria tiene lugar en centros especiales de formación del profesorado. Los estudios tienen una duración de 4 años e incluyen prácticas docentes en un centro educativo durante veinte semanas. En esos estudios además de las materias del currículo estudian pedagogía, ciencias de la educación y psicología.

En teoría, el título de profesor habilita para la docencia en las Folkeskole en todas las materias, pero de hecho se considera que los profesores están capacitados para impartir las materias que han estudiado durante su formación.

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

En Dinamarca, como se indica en el preámbulo del Acta de la Folkeskole, el concepto de enseñanza obligatoria implica de entrada que todos los alumnos son considerados aptos para la instrucción. Esto es tan ampliamente aceptado que los contenidos de la instrucción deben ser adaptados a los requerimientos de los alumnos en particular y no ser impuestos por estándares generales. Ello unido a la íntima colaboración con las familias, a la existencia de otras alternativas fuera de la escuela reglada a partir de los 14 años, y al recurso en caso de problemas conductuales graves a los centros de educación especial, hacen que los problemas ocasionados por la diversidad de alumnos no sean vividos en este país con especial dificultad.

### **Alumnos con necesidades educativas especiales**

Aunque desde 1970 se estaba produciendo una integración progresiva, en 1990 se regulan las posibilidades y obligaciones de la Folkeskole en relación con estos alumnos. No hay indicaciones en la Ley para saber cuando un alumno es objeto de educación especial, se hace desde los centros en consulta con los padres. A estos alumnos se les atiende generalmente en centros ordinarios. En la legislación referida a los distintos niveles se establece que la enseñanza debe estar abierta a todos y que debe organizarse atendiendo a las necesidades y características de cada alumno incluyendo aspectos tales como los exámenes adaptados.

La ley de la Folkeskole recoge disposiciones legales adicionales sobre los derechos especiales de determinados alumnos y las modificaciones de la ley para dichos alumnos. Se establece que la educación especial se debe ofrecer a aquellos que requieran una atención especial o apoyo, y se dice, directamente, que se pueden realizar adaptaciones de las materias, de la evaluación y del horario. La decisión de si el desarrollo del niño requiere una educación especial depende de una evaluación previa de carácter psicopedagógico y tras consultar al niño y a los padres.

Como ejemplo de la dificultad de la integración, aun en un país como este que lleva haciéndolo durante 30 años, tenemos el hecho de que en el año 1995/96 un 12/13% de alumnos de la Folkeskole fueron remitidos a educación especial por periodos más o menos largos del año escolar.

Coexisten diferentes tipos de Instituciones para tratar a estos alumnos: Escuelas especiales, clases especiales en una escuela ordinaria con apoyos y método específicos o la ayuda de un profesor especializado, y también enseñanza individual, aunque esta es la forma más segregadora.

En general, los handicaps tales como fallos en la comunicación, autismo, sordera y handicaps mentales severos han presentado las mayores dificultades de integración. En el caso de la sordera, la mayoría de los padres quieren que sus hijos sean atendidos en escuelas de sordos. Lo mismo se aplica en más alto grado a los autistas y sicóticos.

### **Alumnos con deficiencias debido a situación socioeconómica desfavorecida**

En general, el nivel de vida es alto, hay pocas familias en esta categoría y las que hay cuentan con ayudas suficientes por parte del Estado. No hay programas específicos, sino que se les atiende con medidas pedagógicas dentro del aula.

### **Alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas**

El 4,7% de la población es extranjera o nacida en el extranjero. En Dinamarca la entrada de extranjeros no ha dejado de crecer desde 1984, a pesar de que el número de permisos de trabajo es muy limitado y se ha endurecido la legislación sobre asilo y expulsiones. De los residentes extranjeros, un tercio son refugiados políticos, en su mayor parte procedentes de la ex-Yugoslavia. Los otros extranjeros proceden de los países Nórdicos, de Turquía, y de Somalia. En junio de 1999 se ha promulgado una nueva ley sobre integración, que prevé poner en marcha un programa de acogida destinado a los extranjeros de 18 o más años. Comprende cursos sobre la sociedad danesa, curso de lengua y sobre inserción de la vida activa. La nueva ley prevé también medidas de ayuda y sostén financiero para los extranjeros que buscan empleo, a fin de que puedan integrarse lo más rápidamente posible en el mercado de trabajo.

### **Alumnos con graves problemas de conducta**

Si no son enviados a escuelas especiales se les trata en la escuela ordinaria ayudados por una estrecha colaboración con las familias. La Folkeskole danesa es requerida por Ley a proporcionar ayuda en el desarrollo personal y social de cada individuo, de acuerdo con sus posibilidades. Esto exige una colaboración estrecha con la familia. La información a los padres es tanto desde el punto de vista personal y social como de los resultados académicos.

### **Alumnos absentistas**

En la educación obligatoria los padres o tutores son responsables de la asistencia a la escuela si no han elegido la Home Tuition. Es responsabilidad del director asegurar esta asistencia. Si un alumno no asiste, los padres deberán informar, personalmente o por escrito, del motivo de las faltas. El director puede decidir la sanción correspondiente en caso de no cumplimiento de la obligación de asistir a la escuela.

## **Desafíos del Sistema Educativo en esta etapa<sup>8</sup>**

Las tasas de abandono constituyen una preocupación. A primera vista la tasa de abandono del 7%, a la salida de la enseñanza obligatoria, parece satisfactoria sobre todo si se tiene en cuenta que el 2% de estos abandonos corresponden a alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial. El 5% restante son fundamentalmente alumnos desaventajados en el plano social.

El hecho de que el 20% del 93% de los alumnos que siguen formación profesional abandonen sus estudios no puede considerarse satisfactorio.

Hay actualmente un debate en la política educativa sobre los alumnos desaventajados y las iniciativas concretas que hay que llevar a cabo. La preocupación está en el 20% de los alumnos que no reciben suficiente educación. El problema es delimitar bien las barreras de esta formación insuficiente para no crear nuevas «víctimas» innecesarias. El mensaje es: lo que se da hoy en educación debe darse de manera diferente.

---

<sup>8</sup> L'enseignement secondaire en Danemark. Les éditions du Conseil de l'Europe.

## IRLANDA

### El contexto

La República de Irlanda es un pequeño estado separado de Gran Bretaña por el Mar de Irlanda. Tiene 68.891 km<sup>2</sup> de extensión y 3.500.000 habitantes. Sus recursos fundamentales son la agricultura y la ganadería, no obstante desde su entrada en la U.E ha progresado gracias a una política de desgravaciones fiscales que ha atraído a numerosas multinacionales de Estados Unidos. Su sistema político es democracia parlamentaria.

Un país con una tasa de fecundidad de 1,93, de las mayores de Europa y en constante ascenso demográfico. Aunque ha sufrido una fuerte emigración principalmente a Inglaterra y Estados Unidos, todavía la población extranjera llega al 3,7 %.

La población es mayoritariamente cristiana, el 90% católicos. Las Iglesias han contribuido de manera excepcional a la escolarización. El Estado subvenciona los establecimientos aunque la mayoría de ellos no están bajo su control.

### Características de su sistema educativo

Sistema centralizado, pero con elementos de gestión local al nivel de la enseñanza Primaria y Secundaria.

Los programas son propuestos por el Estado que fija los exámenes externos. El estado fija también los días de clase e impone una serie de condiciones que los establecimientos deben cumplir a fin de asegurar la subvención.

### Una gran diversidad de centros en la Secundaria Inferior

#### *La gestión local*

La gestión local se lleva a cabo por los consejos de gestión que se componen de miembros designados generalmente por la Iglesia Católica a la cual pertenecen la mayoría de las escuelas de Primaria y Secundaria, según lo previsto en la Constitución de 1937: «es un deber del estado garantizar una enseñanza primaria gratuita y complementar y apoyar las iniciativas privadas o corporativas en la medida de lo posible».

Las escuelas de secundaria son generalmente de tipo privado dirigidas por comunidades religiosas. A escala regional la Asociación de gestión de las escuelas secundarias católicas representa la gestión de todas las Secondary Schools, ya sean religiosas o laicas. A nivel nacional existe un consejo de gestión de las escuelas secundarias católicas (CMCSS)

#### *La etapa de Secundaria Inferior*

La enseñanza es obligatoria de los 6 a los 15 años. Los tres últimos años de la escolaridad obligatoria, de los 12 a los 15 (Junior Cycle), forman el ciclo de la Secundaria Inferior que se imparte en varios tipos de escuelas: Secondary, Vocational, Comprehensive, Community School y Community Colleges, siendo la más frecuentada la Secondary School que consigue casi los dos tercios de la población.

La Secondary School, a veces llamada Voluntary Secondary School, proporciona una enseñanza clásica del tipo Grammar School, aunque, cada vez más, está siendo influida por la enseñanza de tipo más práctico y técnico de la formación profesional.

Todas las escuelas secundarias dispensan una enseñanza polivalente con un equilibrio entre las materias de tipo académico y las de tipo profesional.

Para atender a las capacidades, las aptitudes y las diferentes necesidades de los alumnos, dentro del programa para el Junior Certificate, las materias se enseñan a dos niveles: el ordinario y el avanzado. Las Matemáticas, Irlandés e Inglés son ofrecidas a tres niveles: básico, ordinario y avanzado. Estas tres materias además de Geografía, Historia y Educación Cívica forman el tronco común. Además, los alumnos deben cursar otras dos materias optativas elegidas entre: Lenguas extranjeras, Ciencias, Economía Doméstica, Ciencias Comerciales, Artes, Música, Trabajos manuales y Dibujo.

Desde el año escolar 1994/95, después de la Enseñanza Secundaria Inferior, se ha instaurado un año de transición, entre el Junior Cycle y el Senior Cycle. Este año no es obligatorio pero la mayoría de las escuelas lo ofrecen. El año de transición permite a los alumnos obtener mayor madurez antes de proseguir sus estudios o ir a la Formación Profesional Específica. Aunque se concebía como un año de transición al Senior Cycle, dada la corta duración de este, en realidad se ha convertido en un primer curso de la Educación Secundaria Superior que así se convierte en un ciclo de tres años.

### **Evaluación y certificación**

La evaluación es continua tanto en Educación Primaria como en Secundaria y la promoción es automática. Para pasar de Primaria a Secundaria no hay requisitos, aunque algunas escuelas secundarias organizan pruebas de acceso. Al final de los tres años del ciclo secundario inferior los alumnos deben pasar un examen nacional para conseguir el Junior Certificate. El objetivo fundamental del Programa, que conduce a este certificado, es el de proporcionar un currículo global común a todos los centros educativos, dentro del que se puedan llevar a cabo, de acuerdo con las directrices de cada centro, programas diferenciados para atender a las distintas necesidades de los alumnos. No hay ningún requisito para pasar de la Secundaria Inferior a la Superior.

### **Titulación y formación de profesores**

Los profesores de escuelas secundarias generalmente están en posesión del Bachelor Degree en la materia de su especialidad y completan con estudios postsecundarios de un año que desembocan en el Diploma Superior de enseñanza.

Son trabajadores de la escuela pero están clasificados como funcionarios del Estado

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

En Irlanda, las materias para obtener el Junior Certificate se imparten a dos niveles, las Matemáticas, Inglés e Irlandés se imparten a tres niveles. El objetivo fundamental es el de responder a la diversidad de rendimientos y de capacidades de los alumnos.

### **Alumnos superdotados y talentosos**

Hay un proyecto desarrollado por el Patrick's College para alumnos superdotados en edades comprendidas entre 8 y 13 años. Este programa procura profundización para estos niños por medio de actividades en sábados y escuelas de verano. Mas recientemente, el Irish Centre for Talented Youth (CTYI), dependiente de la Universidad, ha proporcionado programas altamente estimulantes en fines de semana y verano, para alumnos académicamente talentosos en edades de 12 a 16 años.

### **Alumnos con necesidades educativas especiales**

En Irlanda se distingue entre alumnos discapacitados y alumnos desaventajados. Los discapacitados son de tipo psíquico, físico o sensorial. Desde noviembre de 1998 se han puesto las bases para una progresiva integración de los alumnos discapacitados en escuelas ordinarias. Los alumnos con discapacidades tienen acceso a escuelas especiales, clases especiales en las escuelas ordinarias, o integración en las escuelas ordinarias con apoyo especial.

Hay escuelas especiales para niños con handicap mental y para ciegos y sordos. También se consideran alumnos con necesidades educativas especiales los jóvenes delincuentes que asisten a escuelas especiales.

Todos los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios tienen derecho a profesores adicionales y cuidadores, dependiendo de las necesidades del alumno.

Desde septiembre de 1999 todas las escuelas de primero y segundo nivel, con alumnos de estas características, tienen la ayuda de un terapeuta.

Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a centros ordinarios tienen derecho a transporte escolar. Desde septiembre de 1999 se ha incorporado un acompañante en el transporte de estos alumnos.

Otra posibilidad es la enseñanza en casa, si los padres lo solicitan, sobre todo para niños ciegos y sordos.

### **Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales**

Para atender a estos alumnos, en la Secundaria Inferior, se establecen diversos niveles en el aprendizaje de las materias. El objetivo de estos grupos de nivel es poder atender las dificultades que provienen de los distintos intereses y estilos cognitivos de los alumnos.

La mayoría de los centros reparten a los alumnos en grupos por nivel de rendimiento, y aunque hay gran debate sobre los beneficios de las clases heterogéneas, los elevados rendimientos exigidos por los exámenes nacionales y la selección que se opera a la entrada de la Universidad han inclinado a la mayoría de los centros a establecer clases homogéneas.

### **Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica**

Irlanda fue uno de los primeros países que tuvo acciones en zonas desaventajadas socio-económicamente. Fue en el año 1969 y desde entonces ha habido Proyectos financiados por el gobierno para la atención de las familias económicamente débiles sobre todo en las zonas rurales.

En 1998 se llevaron a cabo algunas medidas para prevenir el abandono escolar precoz en áreas rurales y en zonas desaventajadas. Algunas de ellas han sido: Currículos flexibles, profesores de apoyo, programa para la obtención del Junior Certificate, apoyo a la familia, comedor y transporte escolar, escuelas de verano, etc.

También se han desarrollado programas de formación profesional para jóvenes entre 13 y 20 años. La mayoría de estos jóvenes pertenecen a grupos marginales.

En diciembre de 1999, el Gobierno anunció su plan de igualdad de oportunidades con un desembolso de 194 millones de libras para la atención de los alumnos desaventajados en todos los niveles del sistema educativo no universitario, incluyendo la alfabetización de adultos.

Se seleccionaron 309 escuelas y afectó a 81.000 estudiantes.

Las medidas tomadas en estas escuelas en desventaja en **área urbana** son:

- a) Un máximo de 15 alumnos en todas las «junior class».
- b) Acceso a la gratuidad de libros, materiales de enseñanza y equipamiento.
- c) Becas para los alumnos.

En las escuelas rurales, que resultan de concentración de poblaciones dispersas, se ha creado la figura del coordinador que presta apoyo a las escuelas y a las familias.

Se facilita el acceso a la enseñanza a la población itinerante y se conceden becas con el fin de garantizar su participación en la educación.

En los últimos años han sido identificadas, como centros de atención especial, 309 escuelas con 81.000 estudiantes, por las características de desventaja social de los alumnos. En estas escuelas, las clases de secundaria tienen menos de 29 alumnos, se les han adjudicado profesores de apoyo y reciben una dotación de £4.37 million. Este año se han identificado 25 nuevas escuelas con necesidades en el área urbana y 25 agrupaciones de escuelas con más de 300 alumnos en el área rural. A estas escuelas rurales se les ha aumentado el presupuesto en función del número de alumnos y se les han enviado materiales y equipos, además de la creación de la figura de coordinador del grupo de escuelas.

### **Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales**

Las minorías étnicas aunque no son muy numerosas se encuentran integradas en el sistema

### **Alumnos absentistas**

En algunas áreas, las ratios de inasistencia entre alumnos de 12 a 15 años son del 33%. Varias instituciones se preocupan de la asistencia de los niños a la escuela. En casos graves los niños pueden ser puestos bajo la tutela de persona idónea o de una Institución. Según los datos de Eurydice, en 1998, se estimaba que, sólo en Dublín, 1600 niños faltaban a la escuela diariamente. Por ello, se ha creado un servicio especial de «Monitoring School Attendance».

### **Alumnos con desórdenes de conducta**

Hay circulares específicas y documentos institucionales con orientaciones para el tratamiento de la indisciplina y desórdenes de conducta en el aula.

## **Problemas y desafíos del sistema<sup>9</sup>**

Según las perspectivas del Consejo de Europa, el desafío más importante con que se enfrenta Irlanda es la estructuración de su sistema escolar, que implicará el cierre de establecimientos, fusiones y creación de circunscripciones escolares. Otro retos son: la formación permanente de los profesores y su adecuada planificación; una política de mayor igualdad en el sistema educativo, tanto en relación con la desventaja social como con las competencias de base y la no discriminación entre los sexos; una política de atención prioritaria a los que viven en zonas desfavorecidas, a los alumnos con dificultades y a los que abandonan los estudios.

---

<sup>9</sup> L'enseignement secondaire en Irlande. Editions du Conseil de l'Europe.

# ITALIA

## El contexto

La República de Italia está situada en un medio físico difícil, formado por una península de 1.200 km<sup>2</sup> y dos islas, y con una extensión total de 301.262 km<sup>2</sup>. Su población de 57.875.000 habitantes es hoy una población en proceso de envejecimiento y con una densidad de 190 hab/km<sup>2</sup>. La tasa de fecundidad es 1,19 de las más bajas de Europa (únicamente es inferior la tasa de España), con una disminución progresiva del número de jóvenes en las edades de 5-14 años.

Es uno de los 7 países más industrializados del mundo, lo que no se manifiesta proporcionalmente en los gastos en Educación.

Es un país todavía de emigración, aunque la Ley de extranjería de 1998 está propiciando la entrada de trabajadores extranjeros. En los tres años anteriores a esta Ley se ha triplicado el número de entradas, no obstante, en el año 1997, solo el 2% de la población eran extranjeros.

Políticamente es una República. Su diversidad geográfica, las variadas influencias, su rico y complejo pasado cultural y la delicada evolución política reciente, pueden explicar, a su vez, la peculiaridad de la problemática y evolución del sistema educativo italiano.

## Sistema educativo

### Características

Un sistema «en reforma habitual» pero sin reformas sustanciales. El carácter fuertemente centralizado, la dualidad enseñanza clásica y enseñanza técnica, la coexistencia entre enseñanza pública y privada, siguen constituyendo, de una u otra forma, notas características del sistema educativo italiano. Desde el año escolar 2000/2001 todas las escuelas tienen autonomía administrativa, organizativa y pedagógica y también en el campo de la investigación y de la experimentación.

### Modelo centralizado

La organización institucional del sistema educativo italiano responde a un modelo centralizado. La influencia del modelo francés es evidente. Desde la década de los setenta se inició un lento proceso de regionalización.

Todo el sistema depende del Ministerio de Instrucción Pública, aunque no todas las escuelas son públicas pues hay una importante red de escuelas administradas por Municipios y de escuelas privadas. El Ministerio es responsable de la supervisión y de la coordinación de todas las actividades pedagógicas. Participa en la planificación, en el análisis y en la promoción de la enseñanza así como en la supervisión de todos los establecimientos escolares. Publica las líneas directrices a aplicar en los programas, en los procesos de evaluación y fija los exámenes finales al nivel de la enseñanza Secundaria Superior.

Desde 1970 en que se pone en marcha un modelo de participación por medio de consejos, funciona, además, como órgano consultivo, un Consejo Nacional de Instrucción Pública, con representantes electos de los directores de los centros, profesorado y personal no docente.

### La etapa de la Educación Secundaria Inferior

Desde 1999/2000, la educación obligatoria comprende de los 6 a los 15 años y consta de los niveles de: «Scuola Elementare» (Educación Primaria) y «Scuola Media». Los alumnos deben asistir a la escuela siempre que no se hayan acogido los padres al derecho de «escuela paterna». En este caso son los mismos padres o preceptores elegidos por ellos los que impar-

ten la instrucción obligatoria. Los padres en este caso, deben remitir al «Provveditore agli studi» una comunicación anual de sus intenciones de seguir este régimen y de los medios disponibles para ello. Permanece, sin embargo, la obligación de los exámenes finales para cada nivel escolar.

La Educación Secundaria Inferior o «Scuola Media» se extiende durante los tres cursos comprendidos entre los 11 y los 14 años. Actualmente está en periodo de reforma.

Los delicados equilibrios propios de la vida política italiana hacen que las reformas, iniciadas por estudios de comisiones de expertos, tardan en plasmarse en leyes, y que, incluso aprobadas éstas, pasen muchos años sin aplicarse o generalizarse. El gran peso de los sindicatos de docentes, ha constituido un freno en la aplicación de reformas.

### **Evaluación y certificación**

La Ley de agosto de 1977 suprimió el sistema nacional de calificación de 1 a 10. Actualmente, cada profesor hace una evaluación sistemática y cualitativa sobre el proceso de aprendizaje y el nivel de madurez del alumno, basándose en los trabajos escritos y orales, en los deberes y en su actitud y comportamiento. Cada tres o cuatro meses se produce una evaluación escrita basada en las notaciones de los maestros y sometida al Consejo de Clase que elabora una información escrita general. Este consejo de clase decide sobre la promoción del alumno al curso siguiente. Al finalizar el tercer curso los alumnos deben presentarse al examen de fin de estudios secundarios inferiores (Diploma di Licenza Media) ante un Tribunal con presidencia externa al profesorado de los centros, cuya superación es requisito para el acceso a la Secundaria Superior.

### **Titulación y formación de los profesores**

Los profesores deben tener título universitario o título expedido por un centro de estudios superiores. Los estudios universitarios duran de 4 a 6 años, mientras que los estudios realizados en los establecimientos de enseñanza superior duran 3 o 4 años. Los futuros profesores deben realizar test de aptitud que dan paso al año de prácticas. En este año los profesores siguen seminarios de formación y se presentan a un nuevo examen para obtener el estatuto de profesor permanente.

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

### **Alumnos superdotados y talentosos**

Los procedimientos institucionales para el tratamiento de estos alumnos son limitados y solo en la educación secundaria no obligatoria se le permite recortar la duración de los estudios mediante la superación de un examen y la exención total o parcial del pago de las tasas. Con la entrada en vigor de la Ley de marzo de 1997 que concede a las escuelas una amplia autonomía didáctica, podrán las escuelas, en función de esa autonomía, desarrollar procedimientos de flexibilidad y currículos individualizados para la evaluación de los alumnos más capaces.

### **Alumnos con necesidades educativas especiales**

La problemática de estos alumnos ha sido tratada en Italia desde hace mucho tiempo hasta que se plasmó en una Ley marco, en febrero de 1992, que establece el derecho de las personas con handicaps físicos y sensoriales a la asistencia y a la integración social, y el derecho a la educación y a la formación profesional.

Dicha Ley establece que la Integración escolar debe hacerse en las clases ordinarias de todo grado y nivel (incluidas las clases Universitarias). Esto significa que no pueden existir ni escuelas especiales ni clases especiales dentro de las escuelas ordinarias.

La integración escolar se entiende como el desarrollo de las potencialidades de la persona discapacitada en el aprendizaje y en la socialización y no puede ser impedida por cualquier dificultad derivada de su incapacidad. Por ello, en todas las clases a las que asiste un alumno discapacitado, la administración proporciona docentes de apoyo, especializados, que ayudan al profesor responsable y participan en la programación. Para garantizar la atención se establecen acuerdos con los servicios sociales, culturales y pedagógicos que apoyan el tratamiento de estos alumnos.

La atención a los alumnos en las clases ordinarias implica reducción del número de alumnos/aula que no puede superar los 20 y no más de un alumno con necesidades educativas especiales por clase, siempre que sea posible.

Se han establecido, para estos alumnos, una serie de apoyos específicos. En los centros que acogen a estos alumnos se eliminan las barreras arquitectónicas, se realizan adaptaciones del currículo que pueden llegar hasta la sustitución o eliminación parcial de contenidos en algunas disciplinas, se les garantiza la continuidad educativa entre los diversos grados de la escuela y la posibilidad de continuar en la escolarización obligatoria hasta los 18 años, y se construyen pruebas diferenciadas para la obtención del diploma de Licenza Media.

Mayores dificultades se encuentran en la integración de los discapacitados de carácter grave, en este caso se intenta más la socialización que el aprendizaje, aunque actualmente con la utilización de tecnologías sofisticadas se encuentran éxitos sorprendentes.

### **Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales**

Las actuaciones son de tipo didáctico dentro de las aulas.

### **Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica**

Las actuaciones con estos alumnos son de tres tipos:

- a) *Económicas.* A la escuela se le asignan fondos suplementarios en relación al número de alumnos con dificultad y a las características en desventaja socioeconómica, de acuerdo con las regiones y con las organizaciones sindicales. Se asignan recursos específicos a las escuelas situadas en zonas de riesgo, delincuencia juvenil y caracterizadas por abandono escolar superior a la media nacional. A tales escuelas sobre la base de proyectos finalizados se le asignan recursos específicos. Son además previstos fondos de la Unión Europea.
- b) *De personal.* Se aumenta el cupo de profesores de las escuelas que escolarizan a este tipo de alumnos. Estos profesores se comprometen a estar por lo menos tres años desarrollando un proyecto y con una indemnización mensual.
- c) *Didácticas.* En función de su autonomía, que entrará en funcionamiento en el año 2001-2002, las escuelas podrán desarrollar estrategias diferenciadas en relación con las causas que provocan las dificultades. En este sentido, las escuelas tienen autonomía para regular el número de horas anuales de cada disciplina, la utilización de recursos didácticos individualizados, la articulación modular de los grupos de alumnos, (juntando alumnos de la misma o de distinta clase o de distintos cursos), la agregación de las disciplinas en áreas o en ámbitos disciplinares.

### **Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales**

El Decreto Legislativo de abril de 1994 garantiza la igualdad de condiciones académicas entre los alumnos italianos y los hijos de extranjeros de países comunitarios, y los hijos de emigrantes Italianos que regresan. Competencia de las regiones y de los entes locales son las iniciativas tendentes a que los extranjeros aprendan la lengua italiana, así como a la tutela de la cultura y de la lengua de origen y la realización de actividades interculturales.

Se proporciona clases en la lengua y cultura de origen y en la lengua italiana. Lo mismo se hace con los Cíngaros y otras minorías, como los Albaneses, con lengua propia distinta del Italiano.

### **Alumnos absentistas**

En relación con las faltas de asistencia se les aplica el reglamento de los centros. El incumplimiento por parte de los padres o tutores de esta obligación escolar puede llevar a la imposición de sanciones y multas. Para evitar en lo posible la inasistencia a clase, las autoridades regionales o provinciales pueden recurrir a la ayuda de los asistentes sociales.

### **Alumnos con desordenes de conducta**

El tratamiento de estos alumnos se lleva a cabo mediante medidas de tipo didáctico, que se supone se desarrollarán cuando la autonomía de los centros sea efectiva.

### **Problemas y desafíos del sistema**

Los desafíos mas importantes son: Culminar la reforma de la escuela Media, la reorganización del Ministerio de Educación, la descentralización administrativa delegando competencias en la autoridades territoriales y locales (Regiones, Provincias y Ayuntamientos), la modificación de los planes de estudio de las Universidades, la formación inicial y permanente de los profesores para una sociedad en continuo cambio y evolución.

# PORTUGAL

## El contexto

Portugal, al oeste de España, se extiende sobre 92.080 km<sup>2</sup> con 10.300.000 habitantes, con un índice de fecundidad de 1,46 y una densidad de población de 106,5.

País aún rural en 1950, su agricultura es mediocre y su industria intenta, en la actualidad, recuperar su retraso en relación con los países de su entorno. En 1974 se restauró la democracia. En 1985 entró en la Unión Europea y en octubre de 1986 se publicó una Ley Marco que reforma la administración del sistema de enseñanza. En ella se prevé una fuerte descentralización de los servicios educativos hacia las autoridades regionales. A su vez, las autoridades locales y regionales se ocupan de la puesta en funcionamiento y de la gestión.

## El sistema educativo

### Las características de este sistema son:

Una fuerte centralización y una enseñanza comprensiva en toda la etapa de Secundaria Obligatoria.

### La centralización administrativa

El Ministerio de Educación tiene, desde 1982, como órgano consultivo el Consejo Nacional de Educación donde están representados, además de la Administración, los sectores sociales (patronal y sindicatos).

La Dirección General de Enseñanza Básica y Secundaria es la encargada, entre otras funciones, de elaborar los programas escolares, de coordinar la orientación escolar y profesional así como de realizar el reciclaje y perfeccionamiento del profesorado.

El financiamiento de la educación está realizado, fundamentalmente, por la Administración Central, aunque las autoridades locales tengan competencias para financiar centros de enseñanza preescolar y primaria así como para otros aspectos complementarios.

El Decreto Ley 172/91 de 10 de mayo, establece un nuevo modelo de dirección y de gestión de centros que persigue la descentralización y la autonomía de los centros en los ámbitos cultural, pedagógico, administrativo y financiero

### La comprensividad de esta etapa

El sistema de enseñanza obligatorio comienza a los seis años de edad y acaba a los 15, tiene una duración de 9 años y corresponde al **Ensino Básico**:

Comprende tres tramos educativos: la Enseñanza Primaria (cuatro años), la Enseñanza Preparatoria (dos años) y el primer tramo de la Enseñanza Secundaria o Ensino General Unificado (tres años).

### Enseñanza Primaria

La Enseñanza Primaria, totalmente comprensiva, está a cargo de un docente que puede contar con apoyo para materias especializadas.

### La Enseñanza Preparatoria

Es un ciclo de dos años y acoge a los niños de 10 a 12 años. Establece una organización por áreas de estudio de carácter pluridisciplinar con un profesor por rama.

## La etapa de Secundaria Inferior: El Ensino General Unificado

Tramo de enseñanza común a todos los alumnos que abarca materias académicas y profesionales, diferentes optativas y un profesor por materia.

**El Ensino Secundario**, periodo no obligatorio, está constituido por Cursos Complementarios que tienen, a su vez, dos vías: la de Enseñanza General que da acceso a la enseñanza superior y la vía Técnico-Profesional que da también paso a la enseñanza superior y trata de formar profesionales intermedios. Existe una tercera vía, los Cursos Profesionales, cuya duración es anual y se complementa con seis meses de prácticas profesionales. No da paso a estudios superiores.

### Evaluación y certificación

La evaluación es continua en todos los niveles, pero en Primaria, el paso de 2.º a 3.º y el paso de 4.º a 5.º no son automáticos. Si el alumno no logra los objetivos debe repetir. Tampoco es promoción automática en los dos años de la enseñanza preparatoria. Al final de la Preparatoria los alumnos reciben un Certificado de estudios.

Existe también la evaluación «aferida» que se destina a medir el grado de cumplimiento de los objetivos curriculares mínimos, definidos a nivel nacional, para cada ciclo de Ensino Básico. La evaluación «aferida» se utiliza en el momento en que se pretende evaluar el sistema de enseñanza, a nivel nacional regional o local. Esta evaluación no tiene efectos sobre el progreso escolar y puede ser realizada en cualquier momento del año lectivo, siendo de la competencia de los respectivos organismos del Ministerio de Educación, la elaboración de las pruebas.

En el tramo de Secundaria Inferior (El Ensino General Unificado), la evaluación es continua y sin promoción automática. Al final de esta etapa los alumnos reciben un certificado de estudios (diploma de enseñanza básica) que facilita el acceso a la enseñanza secundaria postobligatoria. Si el alumno no obtiene este certificado, por no haber conseguido los objetivos educativos, se le otorga el certificado de escolaridad obligatoria. Estos alumnos pueden obtener el diploma de enseñanza básica mediante exámenes organizados por la escuela para los alumnos libres.

### Titulación y formación de profesores

De acuerdo con los cambios introducidos en 1997 en la Ley Básica de Educación, a formación inicial de todos los profesores es de nivel superior, aunque se imparte en distintos establecimientos. La formación de los docentes del primero, segundo y tercer ciclo de la enseñanza básica tiene el grado de licenciatura y se imparte en escuelas politécnicas o también en la Universidad. La formación de los docentes de la enseñanza secundaria, se imparte en las Universidades, dura cinco o seis años y acaba con una licenciatura. Todos estos estudios comprenden una formación académica y pedagógica y prácticas de enseñanza.

En ciertas materias, fundamentalmente de carácter tecnológico, puede haber profesores no profesionales de la enseñanza.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### Alumnos superdotados y talentosos

No existe normativa institucional específica para estos alumnos.

### Alumnos con necesidades educativas especiales

Con este termino se entiende, en Portugal, el desfase entre el nivel de comportamiento o de realización del alumno y el que se espera en función de su edad cronológica.

A partir de la Declaración de Salamanca (1994), se potencia la escuela inclusiva y por tanto el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Aunque siguen existiendo escuelas de

educación especial. En el curso 1996/97 el 5,5% de los alumnos de educación especial era atendido en escuelas especiales.

La educación especial es impartida en las escuelas ordinarias con estructuras de apoyo, con currículo y programas adaptados a las características de los alumnos. En 1998 se regulan las unidades de apoyo para los establecimientos de enseñanza que concentren grupos de alumnos sordos. Los alumnos sordos prelingüísticos deben realizar su recorrido escolar en grupos específicos de alumnos sordos.

### **Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales**

Los servicios de psicología y orientación se crean en 1991, con el objetivo de orientar al alumno a lo largo de su escolarización, identificar sus intereses y aptitudes, intervenir cuando presente dificultades de aprendizaje y favorecer el desarrollo de su identidad personal.

Se regulan los apoyos educativos, con las siguientes modalidades: grupos de nivel, programas específicos para algunas materias, programas alternativos, currículos alternativos, estudio dirigido y tutoría.

Las medidas de apoyo son obligatorias para los alumnos, pero pueden perder el derecho a ellas por acumulación de faltas de asistencia.

### **Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica**

El programa «educación para todos», nace en el año 1986 con el fin de garantizar plenamente la escolaridad obligatoria de nueve años, favorecer la eficacia social, prevenir el abandono escolar precoz y establecer un seguimiento riguroso de la escolarización. Posteriormente, a partir del año 1992 se regulan los servicios de apoyo a las escuelas ubicadas en zonas con graves carencias y a las escuelas multiculturales. También a estos alumnos se aplican los apoyos educativos establecidos en el párrafo anterior.

### **Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales**

A partir del año 1992 se regulan los servicios de apoyo a las escuelas ubicadas en zonas con graves carencias y a las escuelas multiculturales.

### **Alumnos absentistas**

Se controlan con las normas emanadas de los documentos del centro y además se han creado los Comités de asistencia a escuelas.

### **Alumnos con desordenes de conducta**

Se controlan con las normas emanadas de los documentos del centro.

## **Problemas y desafíos del sistema**

Extender la escolarización de los preescolares en orden a llegar al 90% de los niños de 3 a 5 años.

Garantizar la educación secundaria, tecnológica, artística y vocacional, para alrededor de 150.000 jóvenes de 15 a 19 años, generalizando la asistencia en la educación post-primaria.

Desarrollar en un 15% los cursos tecnológicos postsecundarios para jóvenes entre 18 y 22 años.

# INGLATERRA

## El contexto

Inglaterra, Gales y Escocia forman parte, junto con Irlanda del Norte, de la unidad política llamada Reino Unido que tiene una extensión de 244.023 km<sup>2</sup> y una población de 57.000.0000 de habitantes. La Isla mayor del archipiélago, Gran Bretaña, formada por Inglaterra, Escocia y Wales, ocupa una extensión de 230.000 km<sup>2</sup>. Su densidad de población es de 233 hab/km<sup>2</sup>, una de las más altas de Europa, siendo de destacar su tasa de natalidad de 1,72 que no compensa su baja tasa de crecimiento, por ello, se ha favorecido una fuerte inmigración que en el año 1998 alcanzaba 2.200.000 habitantes, aunque, a pesar de todo, solo el 3,6% de los habitantes son extranjeros.

Políticamente es una Monarquía Constitucional, cuya soberana es la cabeza del Estado y del Gobierno. El Reino Unido no tiene Constitución en el sentido estricto del término, pero se rige por el código, el derecho consuetudinario y las convenciones. La naturaleza de esta unión permite la existencia de estatus diferentes. Así, en el tema de legislación escolar, Inglaterra y País de Gales disponen de una legislación común que es diferente en Escocia e Irlanda del Norte. Por todo ello nos limitaremos en este estudio a Inglaterra y el País de Gales.

## El sistema educativo

Características del sistema educativo son: la descentralización, el carácter comprensivo de su enseñanza y la autonomía de los centros.

### Descentralización y autonomía de los centros

Las diversas responsabilidades educativas están repartidas entre el Gobierno Central, el Gobierno Local, las Iglesias y los Governing Bodies (consejos de administración de los centros).

El Gobierno central fija los objetivos nacionales y pone en marcha las políticas nacionales que comprenden: el National Curriculum y los exámenes nacionales para la evaluación de los alumnos en edad escolar obligatoria.

A partir de 1994, el Gobierno Central ha asumido algunas competencias más sobre los profesores.

Las Autoridades locales (LEAS) tienen las siguientes competencias:

- Asegurar la oferta necesaria de plazas escolares
- Gestionar, administrar y controlar las subvenciones para las escuelas privadas
- Controlar las políticas de admisión de alumnos
- Evaluar las necesidades educativas y responder a ellas
- Organizar la formación de adultos

Los centros escolares y los Governing bodies, en función de sus autonomías, también tienen competencias en la administración y gestión de la enseñanza.

### La comprensividad

La comprensividad de la enseñanza se entiende como la posibilidad de que todos los alumnos cumplan un currículo común de los 6 a los 16 años, sin embargo, esta comprensividad no es de escuela única, pues existen diferentes tipos de escuela, precisamente para poder actualizar el principio de libertad de elección de los padres que es uno de los puntales del sistema educativo inglés.

## La etapa obligatoria de la enseñanza

La Educación obligatoria dura desde los 5 a los 16 años. Sin embargo no hay obligación de escolarización. Los padres pueden decidir organizar esta enseñanza en su casa.

Desde el punto de vista curricular el sistema educativo nacido en 1944 se distingue por su flexibilidad y diversificación. La etapa obligatoria va de los 5 a los 16 años bien como Primaria y Secundaria, bien como Primaria, Media (creada en 1964) y Secundaria.

La Enseñanza Primaria no tiene un programa común fijo, sino sólo líneas directrices que se basan en las capacidades de lectura, escritura y cálculo. La Enseñanza Secundaria se da en cuatro tipos de escuelas y se centra, según sea comprensiva o selectiva, en un currículum polivalente o en uno más académico. Preparan para la obtención de distintos certificados y tienen toda gran autonomía curricular y pedagógica. En la enseñanza postobligatoria las posibilidades son varias según el alumno se oriente a la enseñanza superior o profesional.

La educación secundaria se dirige a los alumnos de 11 a 18 años.

A nivel secundario el 90% de los alumnos frecuentan la Comprehensive School. Son centros de enseñanza polivalente común para todos los alumnos. También existen las Grammar School que dispensan una enseñanza clásica y que admiten a los alumnos previa una prueba de selección y las Technical School que dispensan una enseñanza general pero conceden importancia considerable a las materias técnicas.

Existe además una amplia red de enseñanzas complementarias y programas de formación permanente.

La ley de 1994 supone una revisión de los presupuestos previos. Parte del general acuerdo sobre el envejecimiento del sistema diseñado en 1944 pero, al contrario de éste, no se establece por consenso.

El Libro Blanco (Better Schools, 1985) partía de la necesidad de un currículum nacional, de un nuevo sistema de exámenes, de un incremento de la calidad y formación del personal docente y del papel importante de los padres en la escuela. En su traducción a una ley muchos han querido ver la aplicación de la economía de mercado a las escuelas, la protección de la enseñanza privada y un excesivo peso de lo laboral en la educación. Uno de sus aspectos más nuevos es, sin duda, la sensibilidad hacia la sociedad multirracial que se avecina. Subyace la idea de que no se obtiene la excelencia con un enfoque igualitario y que el Estado debe asegurar la transmisión de una cultura nacional.

La Ley busca fundamentalmente aumentar el rendimiento del sistema, pretende aprovechar al máximo los recursos de las escuelas y supone un ataque frontal a las LEA, buscando una mayor centralización administrativa.

## Evaluación y certificación

El sistema de evaluación en la escolaridad obligatoria está fuertemente ligado al Currículo Nacional. Se han establecido 10 niveles de competencia (attainment target), relativos a los objetivos que han de adquirir en todas las materias.

La evaluación es continua y la promoción automática de un curso a otro. Al fin de la educación obligatoria la mayoría de los alumnos sacan el (GCSEs) Certificado General de Educación Secundaria.

Los alumnos de Primaria son evaluados mediante tests nacionales a los 7 y a los 11 años. En Secundaria, la evaluación se hace a los 14 años y al final de la Secundaria Inferior el examen del GCES que aunque no es obligatorio mantiene una afluencia del 90% de los alumnos. Estas evaluaciones tienen por objetivo garantizar que los centros, los alumnos y los padres estén informados del progreso de los alumnos al acabar cada ciclo. Además estos controles permiten conocer el rendimiento de los centros. Quizá, por ello, aunque los exámenes no son selectivos ni vinculan la decisión sobre la promoción de curso, surten un efecto de control sobre la enseñanza y los aprendizajes a pesar de la inexistencia de un programa nacional obligatorio.

## Titulación y formación de profesores

La formación inicial de los profesores se desarrolla en las Universidades, Institutos Politécnicos e Institutos de Enseñanza Superior. La mayor parte de los profesores de secundaria, 70% aproximadamente, son titulares del PGCE (Certificado de Postgraduado en Educación), diploma profesional de enseñanza que se prepara en un año al acabar los tres años de la licenciatura.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### Alumnos Superdotados y talentosos

Dentro de la política del Gobierno para aumentar la excelencia en las escuelas y formando parte del Programa «**Excellence in Cities**» (EiC) existe un Programa para niños con talento o superdotados cuya duración es de 3 años. El Departamento está desarrollando una estrategia nacional para la educación de los superdotados. Este programa es la primera etapa de esta estrategia nacional, y tiene como iniciativas novedosas las clases en escuelas de verano y las pruebas nacionales, inicialmente en Matemáticas y Resolución de problemas.

Con este Programa, el gobierno pretende:

- Asegurar que las políticas educativas pongan atención a las necesidades de los superdotados.
- Desarrollar vías para identificarlos y formarlos.
- Asegurar que estos métodos son usados en cada escuela de las LEAS.

Las Finalidades educativas son:

- Ayudar a mejorar el logro y la motivación de los alumnos más capaces, fundamentalmente los de entornos desaventajados.
- Mejorar la habilidad de las escuelas para hacer frente a los desafíos de estos alumnos.
- Crear una percepción positiva en los padres y demás miembros de la Comunidad Educativa.

Los resultados son evaluados por un organismo externo e independiente: La fundación Nacional para la investigación en Educación.

También se han creado las **escuelas especializadas** en los campos de la Tecnología, Ciencia y Matemáticas y Lenguas Extranjeras, y desde su inclusión en el programa, Deportes y Artes. Hay un esquema piloto de estas escuelas para los niños superdotados. El Gobierno pretende con estas escuelas: Extender la elección y la diversidad para que los padres animen a las escuelas a especializarse en áreas en las que puedan sobresalir y así desarrollar distintas identidades.

El Documento de creación de estas escuelas anuncia: «*Estamos profundamente comprometidos con la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Esto no significa un único modelo de escuela. Deseamos animar a la diversidad, con escuelas que desarrollan su propia identidad y experiencia. Escuelas especializadas, que se centran en tecnología, lenguajes, deportes o artes. Podrán ser un recurso para la zona y el entorno de la escuela. Se espera que desarrollan su especialidad en asociación con las escuelas locales y las empresas y pueden proyectar su experiencia en otros*»<sup>10</sup>.

Hay 535 escuelas especializadas y el Gobierno recientemente ha anunciado que se abrirán 500 más hasta el año 2004.

### Alumnos con necesidades educativas especiales

En 1998 el Gobierno publica un programa de Acción para mejorar los resultados de los niños con necesidades educativas especiales para los próximos tres años. Estas acciones pretenden integrar el mayor número posible de niños de estas

<sup>10</sup> Excellence in schools. Informe presentado al Parlamento por el Secretario de Estado de Educación y Empleo, julio de 1997.

características en escuelas ordinarias. Durante 1999, para consolidar los Standares, han apoyado proyectos locales para proporcionar apoyo, en el logro de los objetivos, a los alumnos con problemas debido a dificultades emocionales y conductuales.

Los alumnos con necesidades educativas especiales son atendidos por el servicio especial SEN. La enseñanza puede ser dispensada en establecimientos ordinarios con los apoyos necesarios según su tipo de dificultad, en unidades especiales dentro de los establecimientos ordinarios, en escuelas especializadas, o enseñanza en casa.

La enseñanza en casa es proporcionada a tiempo parcial a alumnos que no van a la escuela por razones como: una larga enfermedad, lesiones o porque han sido excluidos.

Sin embargo, las disposiciones, desde 1991, tienden a integrar cada vez más a estos alumnos, con el consentimiento de sus padres, en establecimientos ordinarios.

Las barreras que impiden aumentar la integración son según las LEAS: recursos limitados, falta de plazas en las escuelas ordinarias, actitudes desfavorables de los padres y los profesores hacia la educación especial en escuelas ordinarias.

En la mayor parte de las escuelas de Primaria se les separa una parte de la semana del resto de los alumnos para darles una enseñanza de apoyo. En la secundaria una cuarta parte de los establecimientos les aseguran una educación complementaria.

La Ley de 1981 pretendía eliminar las desigualdades resultantes de una categorización de los alumnos en función de su nivel de capacidad. Se pretende que la mayoría de los niños se integren en centros ordinarios y reducir el número de plazas disponibles en educación especial. En 1993 se crearon las Unidades de Referencia de los Alumnos (Pupil Referral Units) destinadas a aquellos alumnos que por enfermedad, o por motivos de exclusión, no pueden asistir a los centros educativos ordinarios.

La Administración Central acuerda subvenciones complementarias para que los establecimientos puedan atender a las minorías étnicas. Se trata de reforzar la enseñanza de la lengua, de mejorar el nivel de los resultados y de implicar a los padres en el proceso educativo.

La ley sobre gobiernos locales de 1966 introdujo un programa especial para financiar la contratación de personal específico para impartir clases de inglés a los hijos de inmigrantes y refugiados.

### **Alumnos con dificultades de aprendizaje debido a carencias intelectuales**

En función de las decisiones tomadas en su planificación, los establecimientos pueden repartir a sus alumnos por grupos de nivel en función de las aptitudes generales; constituir clases heterogénea y hacer grupos de nivel en determinadas materias; practicar una pedagogía diferenciada o conjugar todas estas tendencias.

La inmensa mayoría de los establecimientos tienden a funcionar según un sistema de clases heterogéneas en primero y segundo grados (sexieme y cinquieme) para adoptar posteriormente un reparto por grupos de nivel.

Para los alumnos con bajo logro, fundamentalmente de 9 a 11 años, se organizan escuelas de verano con recuperaciones en lengua. La finalidad de estas escuelas es preparar a los alumnos para conseguir los objetivos de acceso a la escuela secundaria.

En Inglaterra y Gales, el Dearing Report (1996) introduce, dentro de un marco nacional de calificaciones para los alumnos de edades comprendidas entre los 16-19 años, nuevas calificaciones para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o no alcanzan los niveles deseados.

Una forma de atender las diversidad debida a las características cognitivas de los alumnos es mediante los agrupamientos. Existen diversos agrupamientos de alumnos:

**Target-grouping.** Donde los alumnos son agrupados por habilidades una parte de la semana y los grupos no son fijos, se modifican en relación con la evaluación.

**Fast-tracking.** Donde los alumnos son animados a aprender y tener calificaciones por encima de su cohorte de edad.

**Accelerated learning,** basado en los recientes descubrimientos de cómo se aprende, que capacita a los grupos de alumnos a progresar con mayor velocidad y mayor profundidad en el aprendizaje.

**Systematic teaching of thinking skills,** cuyas investigaciones han demostrado estar fuertemente asociados con resultados positivos en el aprendizaje.

### **Alumnos con dificultades para el estudio debido a desventaja socioeconómica**

El programa (EiC) crea las pequeñas EAZ (Zonas de Acción educativa), para que la excelencia en las escuelas llegue también a zonas rurales.

En el año 1998 se crearon 25 nuevas EAZ para los alumnos con desventaja social y económica, con una duración de tres años y posible extensión a dos más. Su objetivo era subir los estándares y modernizar la educación.

Estas EAZ dependen de las LEAs y son financiadas por el Estado pero con la colaboración de empresas, familias, LEAs.

#### **La finalidad de las EAZ es:**

- Mejorar los resultados en circunstancias de desafío
- Aumentar los niveles
- Alentar la innovación
- Crear nuevas asociaciones involucrando a padres, organizaciones empresariales, LEAs, etc.
- Cambiar las actitudes hacia la educación, por parte de las familias y los otros agentes educativos.

Para lograr los objetivos estas Zonas tienen prioridad de acceso a otras iniciativas del Departamento como: escuelas especializadas, escuelas de verano, centros de excelencia etc. Cada Zona tiene su Proyecto con sus objetivos específicos a fin de modernizar la educación y lograr más altos estándares.

Algunas EAZs se centran en lengua, cálculo ciencia o tecnología, otras en preparar para la transición de la Primaria a la Secundaria, algunas en diseñar innovaciones del currículo centradas en los alumnos talentosos y superdotados y también hay otras que intentan atajar la exclusión social.

De las EAZs se espera: mejora en los tests para cada etapa, aumentar el porcentaje de estudiantes en escolarización plena después de los 16 años; disminución de las exclusiones, reducción en el número de jóvenes que abandonan la escuela sin formación o empleo.

La evaluación de la eficacia de estas zonas la está haciendo un organismo externo e independiente: La fundación Nacional para la investigación en Educación. Los resultados son públicos. El Departamento ha anunciado que 5 de las 25 EAZ creadas en 1998 no han mostrado suficientes signos de mejora y se les amplía el proyecto a dos años para que logren los objetivos programados.

### **Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales.**

Los hijos de trabajadores exilados y refugiados tienen derecho a la educación. Pueden también recibir gratis, en algunos centros, servicio de comedor y a la discreción de las LEAS, becas para los uniformes.

La implementación del Acta de Asilo e Inmigración de 1999 ha permitido la dispersión de los asilados y refugiados en todo el Reino Unido. Algunos han sido escolarizados en centros que no tenían medidas específicas para atenderlos, en otros se han introducido medidas para atender a las necesidades específicas de estos alumnos.

La Administración central acuerda subvenciones complementarias a los centros escolares, a través de The standards Fund, para que puedan responder a las necesidades educativas particulares de las minorías étnicas a fin de que estos se puedan beneficiar de la enseñanza. Se trata en particular de reforzar la enseñanza de la lengua, de mejorar el nivel de rendimiento y de intentar que los padres se impliquen en el proceso educativo.

Como un estímulo a las escuelas que acogen a inmigrantes, el Gobierno ha anunciado que no incluiría a estos niños en las tablas de resultados de los centros que se hacen públicas.

Hay una gran preocupación por la educación de los gitanos, ya que los estudios demuestran una trayectoria general de inasistencia a clase lo que les lleva a niveles bajos de rendimiento y posteriormente a un mayor índice de paro en este colectivo.

Entre 1992 y 1995, una inspección llevada a cabo por los Inspectores de Su Majestad y el consecuente informe (OFSTED 1996) concluyó que había habido un considerable progreso en la asistencia de los gitanos a las clases de Primaria, sin embargo la asistencia a Secundaria se consideraba como «un grave problema». Durante los cursos siguientes la asistencia ha ido disminuyendo. El reciente estudio, OFSTED 1999, encontró que de todas las minorías étnicas el grupo de gitanos es el que presenta mayor riesgo de exclusión, por su escasa participación en la enseñanza. En la mitad de las escuelas inspeccionadas ningún alumno gitano ha obtenido el GCSE y algunos han dejado la escuela hacia los 14 años. Este informe concluye que: «Aumentar las expectativas hacia los alumnos gitanos entre los profesores de secundaria es posiblemente la prioridad más urgente».

### **Alumnos absentistas**

Los padres son los responsables de la asistencia de los niños a la escuela en la etapa obligatoria. Las LEAs se encargan de velar por esta responsabilidad, para ello cuentan con «The Education Welfare Officers» que trabaja con los centros y las familias, haciendo visitas a las casas si es necesario.

Hay en marcha un Proyecto para examinar la contribución que los servicios de las LEAs, particularmente los Servicios Sociales, hacen para reducir las ausencias. El informe «Social Exclusion Unit» compromete al Gobierno a reducir a un tercio el nivel de ausencias en el año 2002 y detalla planes para su traslado, en forma de objetivos, a las LEAs y a las escuelas. El Proyecto que terminó en el año 2000, pretende hacer una revisión de las acciones que realizan los servicios sociales para disminuir la no asistencia de los alumnos a los centros. El documento del Gobierno «Atajando conjuntamente el absentismo», propone tres medidas para ayudar a los centros a atajar las ausencias injustificadas:

- El Departamento promete un fuerte apoyo para la difusión de experiencias significativas de los centros en la lucha contra el absentismo
- Un Proyecto Piloto llevado a cabo por los Servicios Sociales de Educación, se ha puesto en marcha en 15 LEAs para tratar de disminuir el absentismo
- El Gobierno se plantea aumentar las sanciones a los padres de alumnos absentistas.

Además se hacen públicas las tablas de absentismo (con porcentajes de ausencias justificadas e injustificadas), que son una fuente de información a los padres para que puedan comparar con otras escuelas dentro de su área y facilitarles la elección de centro. (Hay que tener en cuenta que en Inglaterra las ausencias las justifica el profesor o una autoridad del Centro en vista de los documentos o razones alegadas por el alumno).

### **Alumnos con desordenes de conducta**

Los alumnos que no responden a las acciones para combatir el descontento hacia la escuela pueden ser un serio riesgo de exclusión permanente.

Para estos alumnos se toman una serie de medidas.

1. El Programa de Apoyo a la Tutoría (PSP). Este es un programa consensuado con los padres que proporciona apoyo individual al alumno con estas características. Además de las LEAs que ofrecen apoyo económico, otras instituciones y organismos son involucrados como: Los servicios Sociales del Departamento, las Organizaciones de voluntarios y el Servicio de la Juventud.  
Si son necesarias clases de recuperación, estas se ponen por las tardes, en escuelas de tarde o clubes de estudio dirigido y en otras formas de ayuda al estudio.
2. La Unidad de apoyo al aprendizaje. Son grupos de aprendizaje para alumnos con desordenes de conducta y con programas adaptados a sus necesidades. Se hace un plan con el alumno y sus padres en el que figuran los objetivos para el trabajo en casa y para el trabajo de la tarde y se informa a los padres sobre el progreso diario de los alumnos.
3. Algunas LEAs conciertan con Centros específicos de Apoyo que ayudan a estos alumnos durante un tiempo, a fin de que puedan luego reintegrarse a la escuela de origen. Estos centros proporcionan apoyo a los alumnos con enseñanza individual y adaptada a sus necesidades.
4. Por último hay otro tipo de medidas que consisten en sanciones para los alumnos con continuados desordenes de conductas.

Algunos alumnos con problemas de conducta y desordenes emocionales son escolarizadas en las escuelas de educación especial. En ciertos casos la única solución es la educación en internados.

## ANÁLISIS COMPARADO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Las medidas de tipo educativo sobre atención a la diversidad, desplegadas por los Estados miembros de la Unión Europea, son muy distintas de unos países a otros. Para poder obtener tendencias hemos seleccionado ocho países europeos que responden a sistemas educativos de características diferentes. Estos países son: Alemania, Bélgica, Francia, Dinamarca, Italia, Irlanda, Reino Unido, Portugal, España.

El análisis de los sistemas educativos es una tarea difícil y compleja, no sólo por los permanentes cambios y modificaciones a que están sometidos, sino por las divergencias existentes entre las normas oficiales de los países y lo que realmente sucede en los centros educativos. Para hacer un estudio comparativo no tenemos más remedio que basarnos en indicadores institucionales que recojan la información de todos los países de una manera homogénea. Por ello hemos elegido los indicadores de la OCDE y seguiremos la metodología utilizada por este Organismo. Utilizamos la metodología de la Educación Comparada, aplicando a los documentos las técnicas de análisis comparativo (análisis de contenido, análisis de sistemas, técnicas estadísticas, etc.) y utilizando como fuentes básicas de información: la Red Eurydice, las publicaciones de la O.C.D.E, legislación y documentos oficiales de los países Europeos y de las CC.AA. Como fuentes complementarias se utiliza documentación bibliográfica e Internet.

Dado que el tema objeto de esta investigación es la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria se han seleccionado aquellos indicadores que pueden incidir más en este nivel y en la educación de alumnos según diferencias individuales. Ello exige una toma en consideración **del contexto, de los recursos, de la estructura y de los resultados.**

Para la mejor comprensión de estos indicadores se presenta en este mismo capítulo una síntesis de los sistemas educativos de cada uno de los países estudiados. Síntesis que recoge el contexto geográfico, demográfico y político social; las características de la etapa de secundaria; las medidas tomadas por las Administraciones Educativas de cada país para atender a la diversidad de alumnos y los desafíos y retos de esta etapa educativa.

### INDICADORES DE CONTEXTO

De los indicadores utilizados por la O.C.D.E. son significativos, para la finalidad de este estudio, aquellos que proporcionan datos sobre: la proporción de población en edad escolarizable y el nivel de escolarización en cada etapa educativa, el nivel de estudios de la población adulta, el PIB por habitante, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, la escolarización de inmigrantes y minorías étnicas y la situación social y educativa de la mujer. Todos estos datos nos permiten conocer las diferencias contextuales que pueden afectar a la formación de los alumnos.

Los indicadores de contexto que vamos a estudiar son:

- A1. *Población en edad de ser escolarizada*
- A2. *Nivel de escolarización en cada etapa educativa*
- A3. *Nivel de formación de la población adulta*
- A4. *Alumnado con necesidades educativas especiales*
- A5. *Alumnado emigrante*
- A6. *Mujer y familia*

#### A1. Población en edad de ser escolarizada

El primer indicador proporciona datos sobre **el contexto demográfico en el que se inscribe la oferta de los servicios educativos.**

Según los estudios de la OCDE, la proporción de jóvenes en un país influye sobre la tasa de renovación de las poblaciones y sobre el volumen de los recursos que hay que movilizar y los esfuerzos de organización que un país debe consagrar a su sistema educativo.

Las previsiones de escolarización, hasta el año 2008 (tomando como base el 1998), en los jóvenes de 5-14 años, bajan en todos los países (salvo Dinamarca) debido al retroceso demográfico. En la etapa 15-19, sin embargo, las previsiones hasta el

año 2008 dan un incremento respecto del año 1998 en Dinamarca, Reino Unido, Alemania y Bélgica. Hay que tener en cuenta, no obstante, las variaciones que pueden ocasionarse debido a los movimientos migratorios que se producen sobre todo desde los países subdesarrollados y que son difíciles de contabilizar en muchas ocasiones. Por tanto, en los próximos años, aun contando con el evidente descenso de la población en casi todos los países estudiados, las escuelas van a contar con un aumento de inmigrantes no contabilizados en el sistema. Esto influye sobremanera en la etapa de la educación obligatoria.

TABLA A1

A1. Porcentaje de la población en edad de ser escolarizada, respecto al total de la población

PAÍSES	Edad 5-14	Edad 15-19	Variación de efectivos (1998=100)			
			5-14		15-19	
			1990	2008	1990	2008
ALEMANIA	11	6	91	85	101	103
BÉLGICA	12	6	100	89	106	101
FRANCIA	13	7	101	94	110	97
DINAMARCA	11	6	97	107	129	114
IRLANDA	16	9	121	94	99	78
ITALIA	10	6	112	92	141	92
PORTUGAL	12	7	128	92	121	78
REINO UNIDO	13	6	94	91	106	107
ESPAÑA	11	7	135	88	123	71

Datos de 1998. Fuente OCDE.

Los datos que proporciona esta tabla nos indican que el número de jóvenes de 5 a 14 años que están escolarizados (normalmente en Primaria y primer ciclo de secundaria o secundaria inferior), supone entre el 11% y el 16% de la población total. España está en el mínimo e Irlanda en el máximo. En el segundo ciclo de secundaria (alumnos de 15 a 19 años) están escolarizados entre el 6% y el 9% de la población total, ocupando en este caso España un lugar intermedio.

Tomando como referencia la población de 1998 (1998=100), la población de jóvenes de 5-14 años, exceptuando Irlanda, bajará en los próximos 10 años, siendo las tasas mínimas las de Alemania y España.

La proporción de jóvenes en un país determina la demanda potencial de formación inicial. Por ello, entre los países cuyo nivel de vida es comparable, aquellos que tengan una población joven importante deberán consagrar una mayor parte de su P.I.B en educación a fin de ofrecer a los jóvenes posibilidades de formación equivalentes. **No es, por tanto, el P.I.B un valor absoluto para hacer comparaciones de gasto entre los países, sino que hay que tener en cuenta el tamaño de la población joven a la que van dedicados esos recursos.**

Si se comparan los datos de la tabla A1 con los de la tabla B2, obtenemos, paradójicamente, que España, con menos proporción de jóvenes de 5-19 años que Alemania, Reino Unido e Irlanda, gasta en la Educación Primaria y Secundaria más que estos países en porcentaje de su producto interior bruto. Y más que Bélgica con la misma proporción de jóvenes en estas edades.

El orden, de mayor a menor, en gastos en Educación Primaria y Secundaria según porcentaje del PIB sería:

DINAMARCA	BÉLGICA (FL.)
PORTUGAL	ALEMANIA
FRANCIA	REINO UNIDO
ESPAÑA	IRLANDA

## A2. Nivel de escolarización en cada etapa educativa

El nivel de formación de la población es una de las características que definen a una sociedad moderna. Las enseñanzas primaria y secundaria proporcionan las competencias de base a los jóvenes que llegarán a ser miembros productivos de la sociedad.

Según los informes de la OCDE las tasas de escolarización en los diferentes niveles de enseñanza dan una idea del acceso a las posibilidades de formación en el seno de los sistemas educativos.

En los países de nuestro estudio, la casi totalidad de los jóvenes se benefician de una formación inicial durante al menos 11 años. Las tasas de escolarización anteriores y posteriores a la enseñanza obligatoria son variables de unos países a otros. Algunos países han alargado el periodo de escolarización, incorporando la casi totalidad de los niños de 3 años o escolarizando por encima de la enseñanza obligatoria hasta los 18-19 años.

En la mayoría de los países estudiados el fin de la obligación escolar se sitúa en los 15-16 años. Por debajo están Italia y Portugal<sup>11</sup>, a los 14 años y por encima Alemania y Bélgica (FL), a los 18.

Sin embargo, después de la edad de los 16 años las tasas de escolarización empiezan a bajar y así, en los países con una escolaridad obligatoria de más duración los alumnos se van descolgando del sistema aún antes de acabar su etapa obligatoria, como se ve en la siguiente tabla:

**TABLA A2**  
**Datos de escolarización. 1998**

PAÍSES	Edad fin de obligación escolar	Edades en que están escolarizados más del 90%	Tasas netas de Escolarización a los 16 años en enseñanza secundaria (%)
ALEMANIA	18	(6-17)	96
BÉLGICA (FI)	18	(3-17)	94
FRANCIA	16	(3-17)	95
DINAMARCA	16	(5-16)	93
IRLANDA	15	(5-16)	91
ITALIA	14	(3-14)	78
PORTUGAL	14	(6-15)	84
REINO UNIDO	16	(4-15)	81
ESPAÑA	16	(4-15)	88
<b>Media de la OCDE</b>	<b>16</b>		<b>88</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

<sup>11</sup> Estos dos países actualmente en reformas, van a alargar su periodo de escolarización obligatoria.

La observación de esta tabla permite inducir que en ningún país se cumple la escolarización plena dentro de la etapa obligatoria, y no precisamente por falta de medios sino por voluntad de los alumnos o de sus familias. Es importante considerar este dato a la hora de delinear políticas educativas de inserción para los alumnos de estas edades. **Parece observarse que en los países con una etapa comprensiva menos larga (Alemania, Bélgica, Francia) se dan mayores cotas de escolarización a los 16 años.**

### A3. Nivel de formación de la población adulta

Este indicador es utilizado para evaluar de manera aproximada el «capital humano», pues indica el nivel de formación de la poblaciones, entendiendo por población adulta las personas entre 25 y 64 años.

En España, Portugal e Italia, más de la mitad de la población adulta solo tiene estudios hasta el nivel del primer ciclo de la secundaria (ver tabla A3.a). En España, se corresponde con el graduado escolar. Por el contrario, en los otros países más de la mitad de la población tiene estudios de secundaria completa. Sin embargo, en relación con los estudios universitarios, España obtiene porcentajes similares a Francia e Irlanda, aunque por debajo de la media de los países estudiados.

Ello parece indicar que en España **tenemos déficit de personal (en edad activa) con estudios secundarios y post secundarios no universitarios**. La pirámide escolar se invierte pues hay más adultos con estudios universitarios que con estudios de secundaria. Lo cual no sucede en ninguno de los otros países, ni es la tendencia en los países de la OCDE.

TABLA A3.a

#### Nivel de formación de la población adulta

PAÍSES	E. Primaria y 1.º ciclo de Secundaria	Educación Secundaria	Educación Post secundaria	Educación Terciaria
ALEMANIA	16	56,6	4,4	23
BÉLGICA	43,3	24	7,4	25,3
FRANCIA	39,2	40	0,2	20,6
DINAMARCA	21,5	53,3		25,2
IRLANDA	49,1	30,2		20,7
ITALIA	56,5	30,2	4,6	8,7
PORTUGAL	79,9	10,8		9,3
REINO UNIDO	19,1	57,3	8,2	15,4
ESPAÑA	66,7	13,5		19,8

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

Las diferencias, de nivel de formación, entre los más jóvenes y los mayores permiten medir indirectamente la evolución del «capital humano». En este sentido España aventaja, en dicha evolución, a todos los países estudiados. Se puede ver en la tabla A3.b que la proporción de personas que tienen una formación, al menos de segundo ciclo de Secundaria, es mucho más elevado en la cohorte de 25-34 que en la de 55-64.

Otro método para medir el «capital humano» es a través de la evaluación de las competencias instrumentales básicas de los adultos que se miden mediante las pruebas de comprensión de textos escritos, de textos esquemáticos y de textos con contenido cuantitativo. En este caso no tenemos comparación posible porque España no tomó parte en estas evaluaciones.

**TABLA A3.b**  
**Porcentaje de personas que tiene, al menos, una formación de secundaria**

PAÍSES	25-64, años	55-64, años
ALEMANIA	88	76
BÉLGICA	73	34
FRANCIA	75	41
DINAMARCA	85	67
IRLANDA	67	31
ITALIA	55	19
PORTUGAL	29	12
REINO UNIDO	63	53
ESPAÑA	53	12

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

Dentro de la población adulta es muy interesante conocer la formación cultural de la mujer por la incidencia en el rendimiento de los más pequeños. En la siguiente tabla se puede ver la evolución de la formación de la mujer en las edades 25-34 y 55-64.

**TABLA A3.c**  
**Formación cultural de la mujer**

PAÍSES	Al menos una formación de 2.º ciclo de Secundaria				Formación Universitaria de tipo A (general)			
	25-64 años		55-64 años		25-34 años		55-64 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
ALEMANIA	89	86	86	66	15	13	15	5
BÉLGICA	71	76	37	31	17	15	10	3
FRANCIA	75	76	47	35	14	15	9	4
DINAMARCA	85	86	73	60	8	6	5	2
IRLANDA	63	71	30	32	17	15	6	4
ITALIA	52	57	23	16	8	19	7	3
PORTUGAL	25	32	10	3	7	10	5	4
REINO UNIDO	68	55	64	39	18	16	12	9
ESPAÑA	50	56	17	8	18	24	9	4
<b>MEDIA OCDE</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

En la población joven, de 25 a 34 años, la formación del hombre y de la mujer se va igualando. En algunos países: Francia, Italia, Portugal y España, tanto en Secundaria como en Universidad las mujeres más jóvenes aventajan a los hombres en porcentajes de titulación, cosa que no sucede en la cohorte de mujeres mayores de 55 años. **En todos los países la evolución de las mujeres es más alta que la de los hombres. La mayor diferencia en esta evolución, a favor de la mujer, se da en España.**

#### A4. Alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, con una situación socioeconómica desfavorecida y con dificultades de aprendizaje<sup>12</sup>

Todos los países estudiados han suscrito el principio de igualdad de oportunidades ante la educación para todos los niños, sean cuales sean sus características individuales, origen socioeconómico o cultural, lengua, raza, sexo, lugar de nacimiento o limitación física o mental.

Pero cada uno de estos países ha desarrollado prácticas diversas.

Al principio, las administraciones educativas distinguían entre las desventajas debidas a factores socioeconómicos o culturales, que son de tipo externo, y desventajas debidas a deficiencias de tipo físico psíquico o sensorial (que son internas al alumno). Actualmente este concepto va cambiando y se engloba a todos los alumnos en el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales**. Y a todos ellos se le adjudican apoyos extraordinarios según el tipo y grado de la necesidad. Este cambio de conceptualización ha llevado a los países de la Unión a desarrollar políticas de «integración». Las medidas puestas en práctica van en la línea de integrar a todos estos alumnos, en la medida de lo posible, en las políticas de escolarización ordinarias, dentro del aula y con los demás niños. Estas medidas se desarrollan en dos direcciones:

1. Integrar a los alumnos en escuelas ordinarias sin tener en cuenta sus diferentes características.
2. Aportar más recursos, humanos y materiales, para apoyar a las escuelas y alumnos que se encuentran en estas condiciones.

##### *Alumnos en desventaja socioeconómica*

Para la compensación de las necesidades educativas especiales, de los alumnos con desventaja socioeconómica, se han arbitrado diferentes medidas de compensación educativa, según los países. Así, en Francia se han creado las zonas de actuación prioritaria (ZEP); en Bélgica, las escuelas de discriminación positiva; en Alemania, las escuelas de jornada completa, las escuelas de media jornada ampliada y la colaboración con entidades dedicadas a la juventud y el deporte. En Inglaterra, las zonas de acción educativa; en España, los planes de educación compensatoria que actúan más específicamente en determinados centros.

##### *Alumnos con necesidades educativas especiales*

En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, las políticas de integración en las escuelas han ido surgiendo debido a la especial sensibilidad desarrollada en los países ante las expectativas de estos alumnos y su integración en la sociedad y en la vida pública. Mediante la escolarización en aulas ordinarias se les ayuda a integrarse en las situaciones normales y al mismo tiempo sus compañeros aprenden a aceptarlos y a trabajar con ellos. También se argumenta que situar a estos alumnos en escuelas especiales aumenta su soledad e incrementa las barreras sociales impuestas por sus limitaciones.

Esta tendencia sigue la línea marcada por la Unión Europea en su *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 14 de mayo de 1987, relativas a un programa de colaboración Europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias*, que propone ofrecer a estos niños el máximo de integración posible y el mínimo de segregación necesaria. Dentro de esa misma política, la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 31 de mayo de 1990, propone como opción primordial la integración de los minusválidos en el sistema ordinario de enseñanza formal. Otras actuaciones de la Unión Europea en este ámbito son:

1. Programa de Colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias.
2. Programa Helios (I y II) para la readaptación profesional y la integración económica de jóvenes minusválidos de ambos sexos.
3. Creación de la asociación EUCREA (Asociación Europea para la Creatividad de Personas Minusválidas).
4. Programa HORIZON para el desarrollo de sistemas apropiados de formación y orientación para los minusválidos.

<sup>12</sup> Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.  
Una década de reformas en la educación obligatoria de la U.E. EURYDICE 1996

La integración de estos alumnos puede considerarse como un proceso en el que se encuentran todos los países, cada uno de ellos en una fase diferente, aunque en ninguno se ha abolido totalmente la educación especial. A pesar de las recomendaciones de la Unión Europea (U.E) el debate prosigue todavía en torno al tema de si es posible y deseable integrar a todos los alumnos en el circuito escolar ordinario. La necesidad de seguir la evolución de esta situación y de establecer datos comparativos sobre la amplitud y la naturaleza de la integración ha demostrado que es necesario desarrollar un indicador pertinente. Por ello, actualmente, los datos hay que estudiarlos con prudencia porque, a pesar de los esfuerzos hechos por homogeneizar la información, vienen mezclados y las categorías no están claramente definidas. Algunos países mezclan la primaria con la secundaria y otros no, algunos contabilizan en esta categoría también a los superdotados.

Los países nórdicos son los más avanzados. En **Dinamarca**, la normativa sobre educación especial se encuentra dentro de la normativa ordinaria, la decisión sobre si el alumno debe recibir apoyos a sus necesidades especiales reside en el centro previa evaluación psicopedagógica y oídos a los alumnos y a sus padres. Otros países, Francia y Portugal, están haciendo esfuerzos en la integración aunque todavía sin obligar legalmente a los centros escolares. En **Francia** se crearon en 1991 las clases de integración escolar (CLIS) en Primaria, y en Secundaria las secciones de enseñanza general y profesional adaptada integradas en los Colleges, aunque todavía existen escuelas especiales (EREA) a las que acuden los alumnos de educación especial. Dichas escuelas disponen de internado y de equipo médico y pedagógico reforzado.

Hay que hacer mención también a la iniciativa de la **Comunidad Flamenca de Bélgica**, que inició en 1980 un Proyecto (geintegreerd onderwijs-GON) que posibilita acudir a las clases ordinarias a cierto tipo de alumnos que anteriormente acudían a clases especiales, proporcionándoles una ayuda específica concreta que consiste en un profesor de educación especial, y en material didáctico diseñado teniendo en cuenta las necesidades especiales del alumno.

En **Inglaterra** la política de integración es progresiva. Los alumnos pueden escolarizarse en los centros ordinarios, en unidades especiales o en educación especial según la evaluación realizada por los servicios de las LEAs en colaboración con los centros. En el año 1994 entró en vigor el Código de las prácticas de identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales que obliga a una colaboración en este punto entre las LEAS y los centros educativos.

Algunos van más allá imponiendo a los centros, en algunas etapas educativas, la obligación legal de la integración en centros ordinarios (España, Italia). **Italia** es el país más avanzado en las políticas de integración, ya que estas llegan hasta la etapa universitaria. Con la Ley de agosto de 1977 se suprimieron las clases especiales, excepto para los casos muy graves y que requieren cuidados médicos, y los alumnos fueron integrados en clases ordinarias.

Aunque es una realidad la voluntad política de integración, veremos en el estudio individualizado por países que el ritmo de integración difiere mucho de unos países a otros.

Para asegurar una enseñanza de calidad, a estos alumnos, muchos países ponen recursos suplementarios a disposición de los establecimientos educativos. En general son recursos de personal (profesores, ayudantes, auxiliares médicos, fisioterapeutas), gastos en materiales especializados (aparatos auditivos, materiales pedagógicos especializados, etc.) y gastos para favorecer el acceso a las instalaciones.

Los países se diferencian sensiblemente desde el punto de vista de las prestaciones y de los establecimientos donde se da esta enseñanza: establecimientos escolares especializados, clases especiales integradas en escuelas ordinarias o clases ordinarias en establecimientos ordinarios. En Italia, aproximadamente el 1% de los alumnos con necesidades especiales, es escolarizado en establecimientos especiales. En Irlanda, en torno al 4,2%, mientras que en otros países, como Francia, el porcentaje de estos alumnos escolarizados en establecimientos especiales es muy alto.

## A5. Alumnos emigrantes

La cuestión migratoria no ocupa un lugar internacional en la política de los países hasta la década de los noventa. La migración anterior a estos años, desde el norte de África a ciertos países europeos, es considerada sólo a nivel económico. A principios de los años noventa los gobiernos empiezan a dar importancia al fenómeno migratorio y por primera vez es considerado a efectos de agenda del grupo G7 de los países más industrializados del mundo. En este periodo se producen una serie de migraciones masivas a raíz de la caída del muro de Berlín, el éxodo de Albania, los movimientos de refugiados causados por el conflicto en la antigua Yugoslavia y posteriormente por el conflicto en los Balcanes. Así,

*«mientras que la población en el sur de Europa se va a mantener bastante estable en las próximas décadas, se prevé que los países de la orilla sur del Mediterráneo pueden doblar su población entre los años 1990 y 2030. Los gobiernos de los países europeos esperan flujos de migración masivos provenientes de los países del sur y del este del Mediterráneo (especialmente de Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto y Turquía), dirigidos sobre todo a Portugal, España, Francia, Italia, y Grecia. En el pasado, Portugal, España, Italia y Grecia se caracterizaron por ser países que expelen emigrantes. Hoy en día sus pautas de migración se invierten. Pasan de ser países de emigración a países de inmigración» (J. Caïs, 1999).*

Italia y Alemania tendrían actualmente un decremento de población si no fuera por la inmigración internacional.

Los datos que vamos a tratar hay que manejarlos con prudencia, debido a la forma de recogida, a las distintas definiciones de «emigrantes» que manejan los estados y a la inmigración irregular que en los países del sur de Europa es una característica básica. La parte «invisible» de la población extranjera es casi tan grande como la parte visible, sin embargo, a partir de los últimos años se ha controlado la inmigración irregular con leyes, naturalizaciones y regulaciones.

A lo largo de los 90 la migración neta en la UE es mayor de lo que había sido nunca; por primera vez a lo largo del siglo XX la migración neta es el componente principal del incremento de población (Eurostat, 1993). En esa década no hay un patrón definido que explique la evolución de las migraciones. En Francia se estabiliza la entrada de inmigrantes que ya casi no son laborales sino que obedecen a procesos de reunificación familiar y peticiones de asilo. En Italia y Portugal aumentan los datos de emigración neta como consecuencia de la entrada de flujos de inmigrantes laborales. En España, las cifras de migración neta disminuyen a lo largo de la primera parte de la década de los noventa. Portugal sigue perdiendo población por culpa de la emigración hasta el año 1993. A partir de 1993 los valores de migración neta bajan en Alemania, Suiza y Suecia, pero se siguen manteniendo altos.

*«En 1995, a pesar de que disminuye la inmigración, todavía la contribución de ésta al incremento de la población total de la U.E es casi del 75%, pero el incremento natural de la población disminuye aún más que la inmigración, debido a las bajas tasas de natalidad, así Italia y Alemania tendrían un decremento de población sin el influjo de las personas provenientes de la migración internacional, mientras que Francia tiene niveles de migración neta que son sustancialmente más bajos que el incremento natural de la población, tan solo Suecia y Dinamarca recuperan algo sus tasas de fecundidad» (J. Caïs, 1999).*

Los datos del año 1997 (tabla A5.a.) permiten afirmar que, en los nuevos países de inmigración (Italia, España y Portugal), el porcentaje de extranjeros es aún débil a pesar de un fuerte aumento de entradas en los últimos años.

**TABLA A5.a**  
**Población extranjera total<sup>13</sup>. Datos de 1997**

PAÍSES	% sobre el total de la población
ALEMANIA	9
BÉLGICA	8,9
DINAMARCA	4,7
FRANCIA	6,3
IRLANDA	3,1
ITALIA	2,2
PORTUGAL	1,8
REINO UNIDO	3,6
ESPAÑA	1,5

<sup>13</sup> Tendances de migrations internationales. SOPEMI. 1999.

### Escolarización de los hijos de emigrantes

La escolarización de los hijos de inmigrantes es un factor importante en la integración de éstos en la sociedad del país de acogida.

En el dominio de la educación y de la inserción escolar el debate está en la enseñanza de la lengua de origen de los padres. En ciertos países como Alemania, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal o Noruega, los hijos de extranjeros tienen posibilidad de seguir enseñanza de la lengua de origen de su familia en la escuela o en instituciones paralelas. En Alemania, el gobierno ha puesto en marcha programas de integración cultural y económica. Los proyectos de integración de extranjeros se concentran en la enseñanza de la lengua, la integración social y profesional de los jóvenes y las mujeres, la mejora de las relaciones entre los alemanes y extranjeros. Los niños extranjeros tienen la posibilidad de seguir la enseñanza de la lengua de origen de la familia, bien en la escuela o en estructuras paralelas. En Francia, la escolarización de los hijos de emigrantes reviste gran importancia en las políticas de emigración. A pesar de ello en 1997 se han reducido en 190.000 los jóvenes extranjeros escolarizados en los establecimientos públicos y privados de Francia. Esta disminución se debe a las tendencias de los flujos migratorios, la natalidad, la salida de extranjeros y las adquisiciones de nacionalidad. En Dinamarca, en junio de 1999 se ha promulgado una nueva ley sobre integración, que prevé poner en marcha un programa de acogida destinado a los extranjeros de 18 o más años. Comprende cursos sobre la sociedad danesa, cursos de lengua y de inserción en la vida activa.

En todos los países la adquisición rápida de la lengua del país de acogida es una de las principales preocupaciones de los gobiernos, pues se considera como una condición previa a toda integración.

En el año 1999 había más mujeres estudiantes extranjeras que varones en España.

Según procedencia, se distribuyen así:

**TABLA A5.b**

Continentes	Mujeres	Varones
EUROPA	934	557
AMERICA	9.837	7.629
ASIA	1.499	1.137
AFRICA	2.302	3.393
OCEANÍA	57	18
<b>TOTAL</b>	<b>14.629</b>	<b>12.740</b>

Eurostat. 1999.

### A6. Mujer y familia

La situación de la familia y de la mujer influye en la educación de los hijos y en los resultados escolares. Los estudios de los padres, fundamentalmente de la madre marcan pautas del rendimiento en la adquisición de las técnicas instrumentales básicas del lenguaje.

Asimismo, el tiempo de contacto de los padres con sus hijos que está relacionado, generalmente, con el trabajo de ambos fuera de casa y con el número de horas que trabajan semanalmente, tiene incidencia en el estudio y trabajo de los alumnos y en el desarrollo de su formación y de un equilibrio en su personalidad.

Los datos que se aportan a continuación nos indicarán la situación de España en relación con los otros países estudiados y con la media de la Unión Europea.

TABLA A6.a

Situación social en la unión europea. eurostat. 1998

Indicadores		Media U.E	Bélgica	Dinamarca	Alemania	España	Francia	Irlanda	Italia	Portugal	Reino Unido
1	Tasa de fecundidad	1,45	▲ 1,53	▼ 1,72	▼ 1,34	▼ 1,15	▲ 1,75	▲ 1,93	▼ 1,19	▲ 1,46	▲ 1,72
2	Familias monoparentales	13	= 13		▼ 12	▼ 7	= 13	▼ 11	▼ 10	▼ 11	▲ 23
3	Tasa de nupcialidad	51	▼ 44	▲ 65	= 51	= 51	▼ 48	▼ 45	▼ 48	▲ 67	▲ 53
4	Tasa de divorcio	18	▲ 26	▲ 25	▲ 23	▼ 9	▲ 20		▼ 6	▼ 15	▲ 27
5	Mujeres con nivel de estudios, inferior al 2.º ciclo de secundaria	37	▲ 38	▼ 18	▼ 13	▲ 64	▼ 34	▲ 53	▲ 57	▲ 77	▲ 39
6	Mujeres con nivel de estudios de 2.º ciclo de secundaria	41	▼ 35	▲ 56	▲ 58	▼ 16	▲ 47	▼ 24	▼ 33	▼ 13	▼ 36
7	Mujeres con nivel de estudios superiores	21	▲ 26	▲ 26	▲ 29	= 21	▼ 19	▲ 23	▼ 10	▼ 10	▲ 25
8	Hombres con nivel de estudios, inferior al 2.º ciclo de secundaria	44	▼ 40	▼ 22	▼ 23	▲ 66	▼ 40	▲ 45	▲ 60	▲ 76	▲ 51
9	Hombres con nivel de estudios de 2.º ciclo de secundaria	38	▼ 32	▲ 51	▲ 59	▼ 15	▲ 40	▼ 32	▼ 31	▼ 11	▼ 28
10	Hombres con nivel de estudios superiores	18	▲ 28	▲ 27	= 18	▲ 19	▲ 20	▲ 23	▼ 9	▼ 13	▲ 22
11	Tasas de empleo-Hombres	70,8	▼ 67	▲ 80	▲ 71	▼ 65	▼ 67,2	▲ 71	▼ 66,7	▲ 75,7	▲ 77
12	Tasas de empleo-Mujeres	51,2	▼ 47,5	▲ 70,3	▲ 55,6	▼ 34,8	▲ 52,9	▼ 48,2	▼ 37,1	▲ 58,3	▲ 63,2
13	Empleo a tiempo parcial Hombres	6,1	▼ 3,5	▲ 10,9	▼ 4,7	▼ 3	▼ 5,7	▲ 7,8	▼ 3,5	▲ 6,2	▲ 8,8
14	Empleo a tiempo.parcial Mujeres	33	▲ 33,2	▲ 35,7	▲ 36,4	▼ 17,2	▼ 31,6	▼ 30,1	▼ 14,4	▼ 17,2	▲ 44,8
15	N.º medio de horas de trabajo por semana.Hombres	41,3	▼ 39,1	▼ 39,3	▼ 40,4	▼ 41,2	▼ 40,3	▲ 41,8	▼ 39,7	▲ 42,1	▲ 45,7
16	N.º medio de horas de trabajo por semana. Mujeres	39	▼ 37,5	▼ 37,7	▲ 39,3	▲ 39,6	▼ 38,7	▼ 38,2	▼ 36,3	▲ 39,6	▲ 40,7
17	Tasa de empleo de mujeres con 3 hijos	37	▲ 44,1		▼ 33,2	▼ 24,6	▼ 34,9	▼ 32	▼ 31,6	▲ 47,7	▲ 40,4
18	Prestaciones sociales a la familia y niños	7,9	▲ 8	▲ 12,4	▲ 9,4	▼ 2	▲ 8,7	▲ 12,8	▼ 3,6	▼ 5,6	▲ 8,7
19	Hogares superpoblados	18	▼	▼	▼	▲	▼	▲	▲	▲	▼

Notas

1. Las tasas de fecundidad oscilan entre 1,93 en Irlanda y 1,15 en España.
2. Familias monoparentales que tienen hijos a su cargo.
- 5, 6, 7, 8, 9, 10. Se refiere a la población entre 25 y 59 años. Año 1997.
- 11, 12. Se refiere a la población entre 15 y 64 años.
- 14, 15. En porcentaje del empleo total.

16. Asalariados a tiempo pleno.
17. Mujeres de 25 a 49 años.
18. Porcentaje sobre el total de las prestaciones sociales. Año 1996.
19. Más de una persona por habitación, con excepción de la cocina, 1995. La media está realizada sobre los 15 países: B, DK, D, EL, E, F, IRL, I, L, NL, A, P, FIN, S, UK

**TABLA A6.b**

**Porcentaje de hogares que no disponen de comodidades elementales. 1995**

Indicadores	Media U.E	Bélgica	Dinamarca	Alemania	España	Francia	Irlanda	Italia	Portugal	Reino Unido
Baño o ducha	2	4	3	2	2	4	4	2	16	0
WC interior	2	3	1	1	1	3	3	1	14	0
Agua caliente	3	5	1	6	4	2	5	2	22	0

**Porcentaje de hogares que declaran tener problemas específicos. 1995**

Indicadores	Media U.E	Bélgica	Dinamarca	Alemania	España	Francia	Irlanda	Italia	Portugal	Reino Unido
Falta de sitio	16	13	16	12	22	14	12	18	30	21
Tejado que se cae o humedad	19	22	12	12	24	24	14	12	42	25
Ruido de los vecinos o del exterior	25	20	13	29	31	25	9	27	17	21
Vandalismo o criminalidad proxima	18	17	10	9	24	21	14	17	21	29

**Porcentaje de hogares que poseen bienes de consumo durables. 1995**

Indicadores	Media U.E	Bélgica	Dinamarca	Alemania	España	Francia	Irlanda	Italia	Portugal	Reino Unido
Televisión color	96	96	97	98	98	94	96	96	88	97
Vídeo	62	662	63	58	62	59	70	54	49	79
Microondas	42	46	33	45	32	45	54	13	13	71
Lavavajillas	28	31	33	38	17	36	21	23	17	21
Teléfono	93	92	97	94	86	96	82	92	77	93

Del examen de las tablas A1 a A6 se pueden extraer las siguientes conclusiones:

España está en el mínimo, de los países estudiados, en cuanto a población escolarizable en el periodo 5-14 años. En la proyección estimada, hasta el año 2008, esta población bajará, en el caso de España, 12 puntos porcentuales. Esto indica que habrá menos alumnos en las aulas, pero no se puede asegurar que esta población escolarizable permanezca en el sistema hasta el término de su escolaridad obligatoria. Ninguno de los países estudiados consigue tasas netas de escolarización del 100% en la etapa obligatoria. España, (Tabla A2), con un 88% de permanencia de alumnos de 16 años en el sistema, se sitúa en la media de los países de la OCDE. Parece observarse que en los países con una etapa comprensiva menos larga (Alemania, Bélgica, Francia) se dan mayores cotas de escolarización a los 16 años.

Según las investigaciones, el nivel de formación de la población adulta, en especial de la mujer, incide en el rendimiento de los menores. La evolución observada por España es muy positiva en relación con el nivel de estudios de los adultos y en especial de las mujeres. Las tablas A3b y A3c nos proporcionan datos a este respecto. La tasa de formación secundaria de los adultos pasa de un 12% para las personas entre 55 y 64 años a un 53% para las personas de 25 a 34 años. Esto indica que la formación de los padres de los alumnos que actualmente cursan la etapa obligatoria de la enseñanza es muy superior a la que tuvieron los padres de las generaciones anteriores.

Los cambios sociales de las últimas décadas, datos recogidos en las tablas A6, han afectado al papel de las familias en la educación de los hijos y de alguna manera repercuten en el rendimiento de éstos por la influencia del capital social familiar. Los cambios en la organización familiar, al aumentar la participación de la mujer en el trabajo fuera del hogar, la debilitación de la familia extensa, el incremento de las tasas de divorcio con el consiguiente aumento de las familias monoparentales, etc., sin duda producirán cambios en los intereses, expectativas, actitudes y rendimiento de los alumnos. Coleman<sup>14</sup>, afirma que a igualdad de capital humano (nivel educativo de los padres, nivel social de los padres), un niño puede obtener mejor rendimiento escolar que otro debido a que las relaciones en el seno de la familia le permitan acumular más capital social. Coleman habla en concreto de madres que ayudan a sus hijos en el estudio.

En España son particularmente interesantes estos datos puesto que, reiterativamente, en las encuestas pasadas al profesorado se manifiesta la influencia que ejerce la familia en la educación de los hijos, y al mismo tiempo la poca colaboración que los padres prestan a los profesores en los procesos educativos. En la encuesta procesada por IDEA<sup>15</sup> (Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo) en septiembre de 2001, en todo el territorio nacional, el 93% de los profesores de Primaria y Secundaria consideran que la familia influye mucho en la educación. El 66% consideran que influye bastante más que la escuela, un 65,3% que influye más que los amigos y un 60,8% que influye más que los medios de comunicación. Al mismo tiempo consideran, en un 79,4 %, que una de las posibles causas de los problemas educativos reside en la escasa colaboración de las familias con la escuela, siendo así que la familia, según el 92% del profesorado, delega en la escuela cada vez más parte de sus responsabilidades educativas.

## INDICADORES DE RECURSOS

El análisis de las políticas educativas de la OCDE<sup>16</sup> ha desvelado que, a pesar de los millones de dólares que se gastan anualmente los países en educación, el problema fundamental del fracaso escolar y de los malos resultados permanece. En 1996, James Coleman afirmaba que son las características de los alumnos lo que es importante y que los recursos financieros no cambiarán gran cosa los resultados obtenidos por los establecimientos escolares. Después de 30 años los estudios para determinar en que medida un esfuerzo financiero influye sobre los resultados escolares son poco concluyentes o contradictorios. Hay investigaciones que revelan no haber ninguna relación entre gastos y resultados y otras admiten la existencia de una correlación positiva aunque débil. Un estudio realizado recientemente en USA por l' Educational Testing Service<sup>17</sup> ha resuelto una parte de estos problemas reuniendo un conjunto de datos sobre los gastos en educación, los procesos escolares y los resultados de los alumnos en todo el país. Se ha constatado en este estudio que la reducción de los alumnos por profesor en el caso de 4.º (alumnos de 9 años) ha contribuido a mejorar los resultados de los alumnos, pero en el caso de 8.º (alumnos de 13 años) es la mejora del entorno escolar lo que ha jugado un papel determinante. Estas constataciones confirman que investigar más en educación tiene efectos benéficos, pero también refuerzan la idea de que la inversión no debe hacerse sin discernimiento. El autor del estudio ha hecho notar que los gastos directos a los profesores han dado resultados tangibles y no así los gastos invertidos en los establecimientos y para construcciones escolares. Hace notar igualmente que los gastos destinados a los profesores han contribuido a elevar su nivel de cualificación media pero no han tenido directamente ningún efecto visible sobre los conocimientos de los alumnos.

### Dentro de los indicadores de recursos se estudian

- B1. Gasto total en educación en porcentaje del PIB.
- B2. Gastos en educación por alumno.
- B3. Número de alumnos por profesor.
- B4. Salarios de los profesores.
- B5. Horas de trabajo de los profesores.

<sup>14</sup> «Social capital in the creation of human capital», en A.H. Halsey, *Education: culture, economy and society*. Citado por «La familia española ante la educación de sus hijos. Pérez Díaz y otros.

<sup>15</sup> Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación. Septiembre 2001. Documento no publicado.

<sup>16</sup> Analyse des politiques éducatives 1997, p. 21.

<sup>17</sup> Citado en «Regards sur l'Éducation 2000», OCDE.

## B1. Gasto total en educación en porcentaje del PIB

Según la OCDE, el gasto en educación es una inversión que favorece el crecimiento económico, la productividad, el enriquecimiento personal y el desarrollo social y que reduce las desigualdades sociales. Es un indicador que da orientaciones sobre la rentabilidad del esfuerzo financiero en pro de una enseñanza de calidad. Pero la comparación entre países no puede hacerse considerando aisladamente este dato, sino que hay que contemplarlo a la luz de otros indicadores, como son la estructura de la población, las tasas de escolarización, la renta por habitante y el nivel nacional del coste de los recursos educativos.

TABLA B1.a

Gastos en educación, de fuentes públicas y privadas. para los establecimientos, en porcentaje del PIB (año 1999)

PAÍSES	Enseñanza Primaria, Secundaria y Post-secundaria no terciaria		
	Total	Primaria y 1.º ciclo de Secundaria	2.º ciclo de Secundaria
ALEMANIA	3,7	2,1	1,3
BÉLGICA	3,5		
FRANCIA	4,4	2,8	1,5
DINAMARCA	4,3	2,8	1,4
IRLANDA	3,3	2,4	0,7
ITALIA	3,5	2,1	1,3
PORTUGAL	4,2	2,8	1,2
REINO UNIDO			
ESPAÑA	3,7	1,3	2,4
<b>Media OCDE</b>	<b>3,6</b>	<b>2,3</b>	<b>1,2</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2001.

Las diferencias en los gastos de educación entre los países se explican por:

- la proporción de jóvenes en la población,
- la proporción de jóvenes escolarizados,
- la proporción de gastos unitarios en relación al PIB por habitante.

Un indicador importante, a este respecto, y que se presenta en la siguiente tabla, es la incidencia del factor demográfico; es decir, la evolución de los gastos en porcentaje del PIB si las tasas de escolarización de cada país correspondieran a la media de la OCDE.

**TABLA B1.b**

**Evolución de los gastos en porcentaje del PIB si las tasas de escolarización de cada país correspondieran a la media de la OCDE. 1998**

PAISES	Primaria y Secundaria	Superior
ALEMANIA	- 0,1	0,1
BÉLGICA	0,0	- 0,1
FRANCIA	- 0,1	- 0,2
DINAMARCA	- 0,3	0,0
IRLANDA	0,0	0,0
ITALIA	0,1	0,0
PORTUGAL	- 0,3	0,0
REINO UNIDO	- 0,1	0,1
ESPAÑA	0,0	- 0,2

Fuente: Regards sur l'education. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

Parece desprenderse de los datos presentados en la tabla adjunta que la evolución del gasto en relación con el factor demográfico es la más alta en Bélgica, Irlanda y España para la Enseñanza Secundaria y, sin embargo, para la Enseñanza Superior la evolución mayor la tienen Alemania y Reino Unido.

**TABLA B1.c**

**Evolución de los gastos de educación en % del PIB**

Gastos Públicos directos. Todos los niveles y todos los Establecimientos

PAÍSES	Evolución de los gastos en educación en % del PIB	
	1990	1997
ALEMANIA		4.5
BÉLGICA FL.	4.8	4.8
DINAMARCA	6.2	6.5
FRANCIA	5.1	5.8
IRLANDA	4.7	4.5
ITALIA	5.8	4.6
PORTUGAL	4.3	5.8
ESPAÑA	4.3	4.7
R.UNIDO	4.2	4.6

Fuente: Regards sur l'education. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

**TABLA B1.d**

**Evolución de los gastos de Educación Primaria y Secundaria. Gastos Públicos a los establecimientos**

PAÍSES	Base 1990 = 100
	1996
ALEMANIA	
BÉLGICA FL.	109
DINAMARCA	112
FRANCIA	113
IRLANDA	132
ITALIA	84
PORTUGAL	140
ESPAÑA	113
R. UNIDO	112

Fuente: Regards sur l'Education 2000.

PAÍSES	Base 1995 = 100
	1998
ALEMANIA	102
BÉLGICA FL.	104
DINAMARCA	113
FRANCIA	105
IRLANDA	110
ITALIA	
PORTUGAL	124
ESPAÑA	105
R. UNIDO	

Fuente: Regards sur l'Education 2001.

Las tablas anteriores muestran la evolución de los gastos del año 1990 al 1996 y del año 1995 al 1998. En ambos tramos, la evolución es positiva para todos los países, excepto Italia, si bien unos países tienen tasas de incremento superiores a otros. España está entre los países con mayor incremento si se consideran los dos periodos. La disminución de incremento, no de inversión, que se percibe en el segundo periodo (advirtiéndose que se parte de un índice de incremento de 113) puede ser debida, en lo que respecta a inversiones en establecimientos y personal, al descenso demográfico y también a la casi finalización de la implantación de la LOGSE.

## **B2. Gastos en educación por alumno**

Un dato más adecuado para comparar los sistemas educativos es el gasto en educación por alumno en porcentaje del PIB, ya que en este caso estamos considerando los gastos por alumno teniendo en cuenta la riqueza relativa de ese país. Un país que tenga una población joven importante deberá consagrar una mayor parte de su PIB en educación para ofrecer a los jóvenes posibilidades de formación equivalentes. En este sentido hay diferencias muy significativas entre unos países y otros, habiendo países menos ricos que gastan más, en unos niveles educativos, que otros países más ricos.

Los gastos en educación por alumno han aumentado en los últimos años en todos los países, tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Puesto que los gastos por alumno están en correlación positiva con el PIB por habitante, en los países pobres son más menguados que en los países ricos.

La cuestión es saber si los gastos en educación están a la altura de los resultados obtenidos, y esto es motivo de gran debate. El problema es que, para la opinión pública, los gastos en educación nunca serán suficientes; sin embargo, los recursos son limitados y habrá que conciliar la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza con la de ampliar las dotaciones para que más alumnos accedan a más enseñanzas.

Se observan, en este sentido, tendencias en los últimos años a aumentar los efectivos en el nivel de enseñanza terciaria o a abrir más plazas en la educación preescolar.

De los países estudiados Dinamarca es el que más gasta en Educación Primaria y Secundaria y sin embargo en educación Terciaria va por detrás de Bélgica, Francia, Alemania e Irlanda.

En los años de 1990 a 1997, en todos los países estudiados, excepto Italia, los gastos por alumno han aumentado tanto en Primaria como en Secundaria, incluso aunque hayan disminuido los efectivos como sucede en el caso de España y Portugal.

A pesar de ello las diferencias no dicen nada por si solas, y hay que estudiarlas a la luz de otros indicadores, como el número de alumnos por profesor, la dotación en personal, el tratamiento estatutario del docente, los equipamientos educativos y materiales didácticos y la duración de los estudios.

Por otra parte, débiles gastos unitarios no significan en absoluto que la calidad de la enseñanza sea mediocre. De hecho Corea, Japón, Países Bajos y la República Checa, cuyos gastos unitarios son menores, son países cuyos estudiantes obtienen los mejores resultados en Matemáticas y Ciencias.

**Tabla B2.a**

**Gasto por alumno (en % del PIB per capita) en establecimientos públicos y privados por nivel de enseñanza. 1998**

PAÍSES	Primaria	Secundaria	Terciaria
ALEMANIA	15	27	41
BÉLGICA (FI)	16	28	27
FRANCIA	18	31	34
DINAMARCA	26	28	37
IRLANDA	12	17	38
ITALIA <sup>1</sup>	26	29	28
PORTUGAL	21	29	—
REINO UNIDO <sup>2</sup>	15	24	45
ESPAÑA	19	27	30
<b>Media OCDE</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>44</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

1. Sólo Instituciones Públicas.

2. Sólo centros públicos y privados dependientes.

**TABLA B2.b**

**Gasto por alumno a los establecimientos públicos y privados, por nivel de enseñanza. Año 1998**

PAÍSES	Gasto en equivalente dólares EU convertidos mediante PPA					Gasto en % del PIB per capita				
	Primaria	1.º ciclo Secund.	2.º ciclo Secund.	Total Secund.	Superior	Primaria	1.º ciclo Secund.	2.º ciclo Secund.	Total Secund.	Superior
ALEMANIA	3.531	4.641	9.519	6.209	9.481	15	20	42	27	41
BÉLGICA FL <sup>2</sup>	3.799			6.238	6.597	16			28	27
FRANCIA	3.752	6.133	7.191	6.605	7.226	18	29	34	31	34
DINAMARCA	6.713	6.617	7.705	7.200	9.562	26	26	30	28	37
IRLANDA	2.745			3.934	8.522	12			17	38
ITALIA <sup>1</sup>	5.653	6.627	6.340	6.458	6.295	26	30	29	29	28
PORTUGAL <sup>1</sup>	3.121	4.279	5.137	4.636	-	21	28	30	29	
REINO UNIDO <sup>2</sup>	3.329			4.230	9.699	15			24	45
ESPAÑA	3.267			4.274	5.038	19			27	30
<b>Media OCDE</b>	<b>3.940</b>	<b>5.083</b>	<b>5.916</b>	<b>5.294</b>	<b>9.063</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>44</b>

1. Centros públicos.

2. Centros públicos y privados subvencionados.

Los gastos por alumno deben ser considerados en relación con la riqueza de un país, por ello, los gastos en porcentaje del PIB dan una idea de los recursos que un país pone a disposición de los jóvenes en relación con la capacidad financiera que tiene.

Aunque es cierto que los gastos por alumno están en correlación con el PIB por habitante, existen diferencias muy sensibles entre los gastos unitarios entre países ricos y países pobres. Así España que es un país menos rico que Alemania, Francia, Bélgica y Reino Unido gasta más en relación con su grado de riqueza que estos países en Educación Básica y se mantiene en la media de la OCDE.

### **Evolución del gasto por estudiante en Educación Primaria y Secundaria entre los años 1995 y 1998. 1995=100**

El gasto por alumno en Primaria y Secundaria aumentó más del 10% en Dinamarca, Irlanda, Italia y España en el periodo entre 1995 y 1998, siendo en España esta evolución cercana al 20%, como puede observarse en la siguiente tabla.

**TABLA B2.c**

PAÍSES	1998
ALEMANIA	98
BÉLGICA (FI)	100
FRANCIA	105
DINAMARCA	112
IRLANDA	114
ITALIA	112
PORTUGAL	
REINO UNIDO	98
ESPAÑA	118

**TABLA B2.c**

### **Distribución del gasto de funcionamiento de los centros en Porcentajes Primaria y Secundaria. 1997**

La distribución del gasto en los centros de Primaria y Secundaria puede servir para conocer el grado de intervención en los centros de personal especializado en educación pero no enseñantes. En Países como Dinamarca y Reino Unido es alto a costa del número y remuneración de los profesores.

PAÍSES	Remuneración profesores	Remuneración otro personal	Otros gastos de funcionamiento
ALEMANIA	89	11	
BÉLGICA (FI)	78	2	20
FRANCIA	79	21	
DINAMARCA	54	26	20
IRLANDA	84	4	12
ITALIA	74	16	10
PORTUGAL	94	6	
REINO UNIDO	51	18	31
ESPAÑA	75	10	15
<b>Media OCDE</b>	<b>66</b>	<b>14</b>	<b>20</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

### B3. Ratio alumnos por profesor

La ratio alumnos por profesor es un indicador importante en relación con los recursos asignados por un país a la educación.

Según la OCDE este gasto debe ser considerado en paralelo con el alza del tratamiento salarial de los profesores y el aumento de los efectivos, el aumento de inversión en tecnologías educativas o el aumento de profesores de apoyo y otros auxiliares de la enseñanza. También, el número de alumnos necesitados de apoyo y el número de alumnos de integración en clases ordinarias puede hacer que se dedique mucho dinero a estos efectivos restringiendo las fuentes disponibles para reducir el número de alumnos por profesor.

**TABLA B3**  
**Ratio de alumnos por profesor. 1999**

PAÍSES	Primaria	Secundaria
ALEMANIA	21,2	15,2
BÉLGICA (FI)	13,9	8,8
FRANCIA	19,6	13
DINAMARCA	10,6	12,4
IRLANDA	22,6	16,3
ITALIA	–	–
PORTUGAL		
REINO UNIDO	22,5	14,7
ESPAÑA	15,4	12,9
<b>OCDE</b>	<b>18</b>	<b>14,6</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2001.

España está por debajo de la media de la OCDE y de países como Alemania, Reino Unido e Irlanda. Ello es debido, sin duda, por una parte, a los apoyos que se están poniendo en los últimos años a los alumnos de secundaria para la atención a la diversidad y que se concentran fundamentalmente en la Secundaria Obligatoria junto a una excesiva oferta de optativas en esta etapa, y por otro lado, al descenso demográfico y a diferencias en el número de horas-curso que deben dispensar los profesores en los distintos niveles.

### B4. Salarios de los profesores

El nivel de sueldo de los profesores puede indicar una voluntad de estimular la profesión docente y la capacidad de retener a los profesores más cualificados. Una de las grandes preocupaciones de los poderes públicos, en todos los países de la OCDE, es hacer que haya suficientes profesores cualificados para formar a todos los alumnos. Pero el sueldo de los profesores hay que considerarlo en relación con otras variables interdependientes: ratios alumno/profesor, número de horas de enseñanza, número de horas asignadas a los profesores, etc. El sueldo de los profesores en relación con el PIB por habitante da una idea del nivel de inversión que un país destina a su profesorado respecto a su capacidad de financiación en educación.

En España el sueldo de los profesores del primer ciclo de Secundaria, en su equivalente a dólares convertidos con la ayuda de los PPA (nivel adquisitivo), ocupa el segundo lugar de los países estudiados cuando se considera el sueldo inicial de los profesores, pero va detrás de Inglaterra, Alemania e Irlanda cuando se considera el sueldo después de 15 años de ejercicio. Las diferencias indican que en España se gratifica económicamente poco la carrera profesional.

Si se consideran estos sueldos en relación con el PIB por habitante, España sigue siendo el más alto de todos los países estudiados, tanto al inicio como después de 15 años de ejercicio.

**TABLA B4.a**

**Sueldo de los profesores en la Educación Secundaria Inferior. Año 1998**

PAÍSES	En Dólares convertidos con la ayuda de los PPA		Ratio sueldo/PIB	
	Al inicio	Después de 15 años	Al inicio	Después de 15 años
ALEMANIA	32.769	38.640	1.0	1,7
BÉLGICA (FL)	19.472	27.932	0.8	1.2
BÉLGICA (Fr)	21.259	30.496	0.9	1.3
FRANCIA	22.579	29.615	1.0	1.3
DINAMARCA	25.375	31.000	1.0	1.2
IRLANDA	23.303	36.151	1.0	1.5
ITALIA	21.108	25.773	1.0	1.2
PORTUGAL	16.429	26.288	1.1	1.7
INGLATERRA	22.661	38.010	1.0	1.7
ESPAÑA	27.506	32.144	1.6	1.8
<b>Media de los países</b>	<b>21.459</b>	<b>29.899</b>	<b>1.0</b>	<b>1.4</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

**TABLA B4.b**

**Sueldo de los profesores en la Educación Primaria. Año 1998**

PAÍSES	En Dólares convertidos con la ayuda de los PPA		Ratio sueldo/PIB	
	Al inicio	Después de 15 años	Al inicio	Después de 15 años
ALEMANIA			1,2	1,6
BÉLGICA (FL)	19.020	26.157	0,8	1,1
BÉLGICA (Fr)	20.747	28.496	0,9	1,2
FRANCIA	20.080	27.116	0,9	1,2
DINAMARCA	25.375	31.000	1	1,2
IRLANDA	22.216	35.771	0,9	1,5
ITALIA	19.444	23.468	0,9	1,1
PORTUGAL	16.429	26.288	1,1	1,7
INGLATERRA	22.393	34.087	1	1,6
ESPAÑA	25.319	29.590	1,4	1,7
<b>Media de los países</b>	<b>20.530</b>	<b>28.441</b>	<b>1.0</b>	<b>1.4</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

Los profesores están bien pagados en todos los países en relación con otras profesiones. En España y en relación con el PIB están especialmente bien tratados tanto los profesores de Primaria como los de Secundaria tanto al inicio como a los 15 años de la carrera.

## B5. Número de horas de clase al año de los profesores del primer ciclo de Secundaria

El número anual de horas de clase, (sólo se contabilizan las horas de aula), se obtiene como una media de las horas semanales de las distintas categorías de profesores multiplicadas por las semanas de instrucción al año.

El número de horas de trabajo anuales influye sobre las fuentes financieras dedicadas a la educación, además este número de horas proporciona un indicador importante de las condiciones de trabajo y puede tener incidencia sobre el tiempo de que disponen para preparar sus clases y sobre el atractivo de la profesión.

TABLA B5

### Horas anuales de clase del profesor en el primer ciclo de Secundaria

PAÍSES	Horas anuales de clase del profesor en el primer ciclo de Secundaria
ALEMANIA	732
BÉLGICA	691 (B FL), 733 (B,FR)
FRANCIA	629
DINAMARCA	644
IRLANDA	735
ITALIA	612
PORTUGAL	629
REINO UNIDO	798
ESPAÑA	545
<b>Media OCDE</b>	<b>700</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

De todos estos datos se deduce que en España los profesores dan menos horas de clase y están mejor pagados que en los restantes países de este estudio

El hecho de que, al parecer, no existan relaciones estrechas ni consistentes entre el nivel de recursos por una parte y los resultados obtenidos en Matemáticas y Ciencias (TIMMS y PISA) por otra, sugiere que las variaciones en los rendimientos de los alumnos en los países no pueden explicarse únicamente por los recursos financieros.

Esta conclusión está de acuerdo con la de varios estudios nacionales sobre las eficacias de las escuelas que muestran que, aunque los niveles de financiación y los factores socio-económicos pueden, en ocasiones, explicar las diferencias de los resultados, sigue habiendo variaciones sensibles entre escuelas que disponen de los mismos medios financieros y frecuentadas por las mismas categorías socioeconómicas.

## INDICADORES DE ESTRUCTURA

Los cambios habidos en educación, al pasar de una escuela de elites a una escuela de masas gracias al proceso de democratización, han hecho que las escuelas hayan pasado a acoger a una población mucho más heterogénea. Esta heterogeneidad es debida a la expresión de todas las condiciones de la existencia del individuo: sus necesidades, el marco familiar, las condiciones geográficas, sociales, económicas y culturales y las condiciones personales de aptitudes, intereses, expectativas, actitudes, motivaciones, afectos y emociones. Ante este panorama la escuela se frena, porque, en muchos casos, la adaptación a esta nueva situación supone una profunda modificación estructural. Por ello, los indicadores de estructura nos permitirán intuir cómo los diversos sistemas educativos han dado respuesta a esta problemática de atención a la diversidad. En este sentido y dentro del marco de estudio fijado habrá que examinar cuales son los procedimientos de acceso a la Ense-

ñanza Secundaria, la duración de la escolarización obligatoria y dentro de ella la duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior, la edad teórica de incorporación a la Educación Secundaria Inferior y la edad en que se inicia la diversificación. Pero el logro de una educación para todos y de calidad va unida a la consecución de unos buenos resultados, entendidos como niveles óptimos de formación integral y de capacidad de aprender para toda la vida, estos resultados vienen condicionados además de por las características personales de los alumnos, por: el tiempo de contacto con el profesor, las horas semanales y días de clase al año, el sistema de evaluación y promoción, la Certificación al final de Secundaria Inferior y la Titulación del profesorado.

Estudiaremos los siguientes indicadores de estructura:

- C1. Procedimiento de acceso a la Enseñanza Secundaria.
- C2. Duración de la escolarización obligatoria.
- C3. Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior.
- C4. Edad teórica de incorporación a la Educación Secundaria Inferior.
- C5. Edad en que se inicia la diversificación.
- C6. Horas semanales y día de clase al año.
- C7. Sistema de evaluación y promoción.
- C8. Certificación al finalizar la Secundaria Inferior.
- C9. Titulación del profesorado.

**TABLA C1**

**C1. Procedimiento de acceso a la Enseñanza Secundaria**

PAÍSES	
ALEMANIA	Depende de los Länder. La decisión final la adoptan los padres, la futura escuela o la autoridad responsable. En algunos centros la admisión depende de que los alumnos demuestren un cierto nivel de aptitudes.
BÉLGICA (FI) BÉLGICA FRANCESA	Con un certificado de estudios de base (CEB) se pasa a secundaria.
FRANCIA	Entran sin ningún requisito.
DINAMARCA	No hay acceso puesto que están unidas la Primaria y Secundaria Inferior.
IRLANDA	Generalmente entran a secundaria sin ningún requisito, algunos centros de secundaria piden una prueba de acceso.
ITALIA	Con el certificado de estudios primarios.
PORTUGAL	Entran en secundaria sin ningún requisito.
REINO UNIDO	Generalmente entran a secundaria sin ningún requisito, algunos centros de secundaria piden una prueba de acceso.
ESPAÑA	Entran sin ningún requisito.

Fuente: La Educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y Administración. Eurydice. 1997.

Según los datos de la tabla, los países se pueden clasificar en tres categorías:

- a) Países en los que el acceso a Secundaria es automático, bien porque los países mantienen estructura no diferenciada entre Primaria y Secundaria o porque no se exige ningún requisito (Dinamarca, Portugal, Francia, España).
- b) Países en los que se exige certificado de estudios (Bélgica, Italia).
- c) Países en los que el paso de Primaria a Secundaria depende de los centros, los padres o las autoridades administrativas (Alemania, Irlanda, Inglaterra).

## C2. Duración de la escolarización obligatoria

La duración de la escolarización obligatoria, a tiempo pleno, se sitúa entre 9 y 11 años. En Italia está desarrollándose una reforma que elevará en un año la escolaridad obligatoria que ahora está en 8 años.

Algunos países como Bélgica y Alemania tienen además unos años de escolarización obligatoria a tiempo parcial (Bélgica 2 años y Alemania 3).

**TABLA C2**  
**Duración de la escolarización obligatoria**

PAÍSES	Años
ALEMANIA	10
BÉLGICA (FI) BÉLGICA FRANCESA	10
FRANCIA	10
DINAMARCA	9
IRLANDA	9
ITALIA	9 (después de la Reforma)
PORTUGAL	9
REINO UNIDO	11
ESPAÑA	10

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

## C3. Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior

La Educación Secundaria Inferior coincide, según la Terminología Internacional CITE, con la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, que es la que nos interesa para esta investigación.

**TABLA C3**  
**Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior**

PAÍSES	Años
ALEMANIA	5
BÉLGICA (FI) BÉLGICA FRANCESA	2, que coincide con el primer ciclo de la enseñanza renovada
FRANCIA	4
DINAMARCA	3
IRLANDA	3
ITALIA	3
PORTUGAL	3, que coincide con el tercer ciclo de Ensino Básico
REINO UNIDO	3, que corresponde con los tres primeros años de Enseñanza Secundaria
ESPAÑA	4

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

#### C4. Edad teórica de incorporación a la Secundaria Inferior

La edad de incorporación a la Educación Secundaria Inferior, en condiciones normales, varía de unos países a otros, estando comprendida entre los 10 y los 13 años, como se ve en la siguiente tabla:

**TABLA C4**  
**Edad teórica de incorporación a la Educación Secundaria Inferior**

PAÍSES	Años
ALEMANIA	10, en la mayoría de los Lander
BÉLGICA (FI) BÉLGICA FRANCESA	12
FRANCIA	11
DINAMARCA	13
IRLANDA	12
ITALIA	11
PORTUGAL	12
REINO UNIDO	11
ESPAÑA	12

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

#### C5. Edad en que se inicia la diversificación

Entendemos por iniciación a la diversificación el momento en que en los sistemas educativos acaba la escuela comprensiva y se inicia la orientación hacia escuelas, secciones o estudios diferentes. No se considera, por tanto, la optatividad como diversificación, ya que no supone una línea o sección diferente.

En este sentido nos encontramos en Europa con modelos diferentes, tanto por la edad en que se inicia la diversificación, como por la duración de los estudios diversificados o por el número de secciones en que se diversifica o la existencia de los mismos estudios pero en escuelas diferentes.

Estudiaremos cada uno de los países de esta investigación.

##### **Alemania**

A partir de los 10 años se presentan 4 vías para elección de los alumnos (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule). Y estas vías continúan hasta acabar la secundaria. Para evitar las críticas que se le venían haciendo a este sistema educativo por la temprana edad en que se iniciaba la diversificación, a partir de 1976, se introduce el ciclo de orientación de dos años en los 4 tipos de escuelas.

##### **Bélgica**

A partir de los 12 años se presentan 2 vías, una vía general y otra para los alumnos que no tienen el CEB y que se convierte en una sección profesional, aunque con la posibilidad de tránsito hacia la otra línea. A partir de los 14 se ofrecen 4 líneas: Enseñanza General, Enseñanza Técnica y Artística de transición, Enseñanza Técnica y Artística de cualificación y Enseñanza Profesional.

### **Francia**

A partir de los 13 años se presentan 2 vías (Enseñanza General y Enseñanza Tecnológica) y a partir de los 15 años tres líneas (Liceo General o tecnológico, Liceo profesional BEP y Liceo Profesional CAP).

### **Dinamarca**

Estructura única, integrada la Primaria con la Secundaria hasta los 16 años, aunque desde los 14 existen tipos de escuelas diferentes para los alumnos con problemas de conducta. La diversificación empieza a los 16 con 4 vías (Gymnasium, Cursos Superiores de Comercio, Cursos Técnicos Superiores y Educación Y Formación Profesional). Desde los 17 se inicia una nueva línea (Escuelas Secundarias Preuniversitarias)

### **Irlanda**

A partir de los 12 se estudia en 4 tipos de escuelas diferentes (Secondary, Vocational, Comprehensive y Community). Son escuelas bastante parecidas en cuanto al currículo, pero hay otras características que afectan a la enseñanza de tipo administrativo, profesional y pedagógico que las diferencian.

### **Italia**

Está en pleno Proceso de reforma. Hasta ahora en Italia había 7 vías a partir de los 14 años (Liceo Clásico, Liceo Científico, Liceo Artístico, Instituto Magistrale, Instituto D'Arte, Instituto Técnico, Instituto Professionale).

### **Portugal**

En Portugal la Primaria está integrada con la Secundaria Inferior, pero a partir de los 15 años se presentan 3 vías: Cursos secundarios predominantemente orientados para proseguir estudios (CSPOPE), Cursos tecnológicos (CT), y escolas profissionais.

No obstante desde el año 1983, en vista de las críticas suscitadas, se vuelve a introducir un sistema de formación alternativa, dirigida a los alumnos entre 12 y 24 años, desde el Instituto de Empleo y Formación Profesional.

### **Reino Unido**

Está integrada la Primaria y Secundaria, pero existen tres tipos de escuelas: Grammar School, Technical School y Comprehensive School, aunque la mayoría es la Comprehensive donde todos los alumnos cursan el mismo currículo hasta los 16 años. Desde la llegada al poder del laborista Blair se está iniciando una progresiva diversificación.

### **España**

La diversificación en secciones empieza a los 16 años, en dos vías: Bachillerato y Formación profesional Específica.

**En relación a la edad en que se inicia la diversificación, se pueden distinguir tres tipologías de países:**

- Tipo A)** Modelos en que la diversificación se inicia a los 16 años:  
Irlanda, Reino Unido, España, Dinamarca. Hay que señalar que en Irlanda y Reino Unido hay desde los 12 años diversificación de escuelas aunque no de líneas.
- Tipo B)** Modelos en que se inicia después de los 14 años:  
Italia, Portugal.
- Tipo C)** Modelos en que se inicia después de los 12 años:  
Alemania, Bélgica, Francia.

## C6. Horas semanales y días de clase al año

Los horarios y el calendario de clases son temas que han producido mucha polémica y las guerras de cifras se han desatado en la prensa y en los documentos, ya que no suelen coincidir los días anuales y las horas anuales de enseñanza, dependiendo del organismo que se consulte.

Es un indicador que influye en la calidad de la enseñanza a tenor de las investigaciones realizadas por las escuelas eficaces.

En esta investigación seguiremos la misma fuente que hemos mantenido hasta ahora: *Regards sur l'éducation*. Este documento recoge las horas anuales en uno de los años de la Educación Secundaria Inferior, precisamente en aquel cuya edad teórica coincide con los 13 años de edad. Hay que hacer notar que según los distintos países hay más o menos horas en cada uno de los años de la Secundaria Inferior y también depende de las opciones elegidas por los alumnos en los países en que se ha iniciado la diversificación. Por ello consideramos un mínimo y un máximo de horas anuales en cada uno de los países.

TABLA C6

### Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior

PAÍSES	Horas anuales mínimo	Horas anuales máximo	Días al año
ALEMANIA	790	959	188
BÉLGICA (Fr)	849	1031	182
BÉLGICA (Fl)	849	1001	182
FRANCIA	842		180
DINAMARCA	780	1200	188
IRLANDA	1002	1002	167
ITALIA	933	1266	200
PORTUGAL	875	904	175/210
REINO UNIDO	950	1045	190
ESPAÑA	787	1001	182

Las horas anuales se encuentran multiplicando la carga diaria, en minutos, por el número de días al año y dividiendo entre 60.

## C7. Sistema de evaluación y promoción

En todos los países la evaluación es continua y formativa y se lleva a cabo por los profesores de los alumnos. Sin embargo en algunos países existen pruebas externas. En Bélgica (Comunidad Francesa) se proponen pruebas de Francés y Matemáticas a los 12 años al incorporarse a la educación Secundaria. En Francia se hacen pruebas nacionales de lectura, escritura y aritmética para los alumnos de 11 años. En el Reino Unido se hacen pruebas de evaluación nacional a los 14 años. En Portugal se hace una prueba de evaluación externa a los 12 años.

La promoción es automática en Dinamarca, Irlanda y Reino Unido.

Es cuasiautomática (automática pero con restricciones), en:

- Alemania, depende del claustro de profesores y según los Lander se permite promocionar si el alumno obtiene una puntuación de cuatro en una serie de materias determinadas.

- Bélgica Francesa y Francia, la promoción depende del consejo de clase que decide en función de los resultados académicos
- España, depende de la junta de evaluación, teniendo en cuenta la consecución de las capacidades, pero con una limitación al número de repeticiones.
- Italia y Portugal, depende del Consejo de clase en relación a los objetivos iniciales establecidos para cada alumno.

### C8. Certificación al final de Secundaria Inferior<sup>18</sup>

Se otorgan certificados en Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda. Si bien solamente en España se concede sin ningún tipo de examen o prueba externa. En Alemania, Dinamarca y Portugal no existe titulación al acabar esta etapa.

### C9. Titulación del profesorado<sup>19</sup>

- En Bélgica y Dinamarca el profesorado de este nivel tiene titulación superior no universitaria.
- En los demás países es titulación universitaria pero de distinta duración. En Alemania, entre 3 años y medio y cuatro años y medio.
- En Francia, 5 años de duración.
- En Irlanda e Italia cuatro años.
- En Portugal 5 años.
- En el Reino Unido, 4 años.
- En España, aunque según ley es obligatoria la licenciatura, se permite a los maestros que daban clase en el ciclo superior de la EGB, impartir clases en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

## INDICADORES DE RESULTADOS

En un momento en que hay más millones de jóvenes que pasan más tiempo en las clases, ¿saldrán mejor preparados para afrontar el mundo de los adultos y del trabajo?, ¿se cumplen las condiciones para que sigan instruyéndose a lo largo de toda la vida?

Al intentar conocer las respuestas a estas preguntas, los poderes públicos y los educadores tienen cada vez más interés en los resultados obtenidos por los sistemas de enseñanza en otros países diferentes a los suyos. Por si solos, las comparaciones del nivel de instrucción de las naciones no sirven mucho. Pero una mejor comprensión de cómo desarrollan los diversos países sus sistemas educativos para responder a los nuevos desafíos económicos y sociales puede dar valiosos índices de los posibles efectos ejercidos por las diversas estrategias.

La comprobación del nivel de instrucción de los alumnos puede proporcionar interesantes informaciones, pero sin comprender los objetivos de los programas escolares de cada país, es imposible evaluar el éxito de sus sistemas respectivos. Estudiaremos los siguientes indicadores:

- D1. Tasas de graduación
- D2. Resultados en evaluaciones internacionales
- D3. Tasas de paro de los jóvenes según el nivel de formación y el grupo de edad
- D4. Abandono escolar.

<sup>18</sup> La Educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración. Eurydice, 1997.

<sup>19</sup> Regards sur l'éducation. OCDE, 2000.

## D1. Tasas de graduación

El diploma de fin de estudios secundarios se considera el bagaje mínimo requerido para insertarse en la vida social, por ello es un objetivo fundamental de los sistemas educativos obtener el mayor número posible de titulados en secundaria; de hecho, muchas de las reformas se han realizado fundamentalmente para alcanzar este objetivo.

**TABLA D1**

**Obtención del título de fin de estudios de secundaria en la población que tiene la edad teórica para obtenerlo.  
Año 1999  
Porcentajes**

PAÍSES	Total	Hombres	Mujeres
ALEMANIA	92	91	95
BÉLGICA (FI)	83	82	85
FRANCIA	85	85	88
DINAMARCA	90	82	98
IRLANDA	86	79	94
ITALIA	73	69	79
PORTUGAL			
REINO UNIDO			
ESPAÑA	73	67	79
<b>Media OCDE</b>	<b>79</b>	<b>76</b>	<b>82</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2001.

España e Italia son los países, entre los estudiados, con más bajas tasas de graduación, e incluso inferiores a la media de la OCDE, aunque en todos los países hay diferencias significativas a favor de la mujer.

## D2. Resultados en evaluaciones internacionales

Las comparaciones Internacionales de los resultados escolares han llegado a ser un instrumento esencial de evaluación de los resultados de un sistema educativo y pueden ser utilizadas para evaluar el rendimiento de sus inversiones en educación.

En los últimos años España ha tomado parte en el Proyecto TIMMS en 1995 y en el Proyecto PISA en el 2000.

El proyecto TIMMS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), es un proyecto de evaluación del rendimiento en Matemáticas y Ciencias promovido por la IEA<sup>20</sup> (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). El objetivo del estudio es conocer el nivel de rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Ciencias, y comparar los resultados entre países tratando de explicar las diferencias observadas en función de las características de los sistemas educativos. España ha tomado parte en evaluaciones internacionales los años 1988, 1991, 1995 y 2000.

En la evaluación realizada en el año 1995 (TIMMS), España participó aportando la población de alumnos de 13 años que estudiaban 7.º u 8.º de EGB. Participaron 153 colegios con 7.596 alumnos, siendo 3.855 de 8.º de EGB y 3.741 de 7.º de EGB.

<sup>20</sup> La IEA es una Institución independiente de cooperación internacional que lleva realizando estudios transnacionales de rendimiento de 1959.

Los resultados se resumen en las siguientes tablas:

**TABLA D2.a**  
**Resultados en matemáticas**

PAÍSES	8.º grado	7.º grado
ALEMANIA	509	484
BÉLGICA (FI)	565	558
BÉLGICA FRANCESA	526	507
FRANCIA	538	492
DINAMARCA	502	465
IRLANDA	527	500
ITALIA		
PORTUGAL	454	423
INGLATERRA	506	476
ESPAÑA	487	448
<b>Media Internacional</b>	<b>513</b>	<b>484</b>

Fuente: Mathematics Achievement in the Middle School Years, 1996.

España está el penúltimo de los países estudiados (solo por encima de Portugal) y muy por debajo de la media internacional.

En un mundo dominado por la tecnología, los conocimientos y las aptitudes en matemáticas son indispensables para sostener la competencia en el mercado de trabajo y es importante que los alumnos obtengan buenos resultados en Matemáticas desde el principio de su escolaridad, no solamente por su carácter instrumental para poder entender otras materias, sino porque los buenos resultados en el principio logran motivar a los jóvenes para iniciar carreras científicas y técnicas. Pero la excelencia de la educación en unos países no hay que buscarla sólo en los resultados en conocimientos de las materias fundamentales, hay que buscar si se ha logrado desarrollar en el alumno actitudes positivas que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida y les motiven en este sentido.

Los alumnos deben aprender a administrar su propio aprendizaje, definir sus objetivos, sostener su esfuerzo, seguir su progreso y adoptar sus estrategias de aprendizaje en función de las necesidades. Y una actitud positiva hacia el aprendizaje de las materias importantes es a menudo considerado como una condición previa para el aprendizaje de por vida.

**TABLA D2.b**  
**Resultados en Ciencias**

PAÍSES	8.º grado	7.º grado
ALEMANIA	531	499
BÉLGICA (FI)	550	529
BÉLGICA FRANCESA	471	442
FRANCIA	498	451
DINAMARCA	478	439
IRLANDA	538	495
ITALIA		
PORTUGAL	480	428
INGLATERRA	552	512
ESPAÑA	517	477
<b>Media Internacional</b>	<b>516</b>	<b>479</b>

Fuente: Science Achievement in the Middle School Years, 1996.

Estas puntuaciones solo dan una visión del resultado de los alumnos en dos materias y no se puede deducir de ello que ciertos sistemas de enseñanza funcionen mejor que otros. Múltiples factores determinan los rendimientos, como por ejemplo: el tiempo de enseñanza reservado a las Matemáticas y a las Ciencias o el orden de presentación de los conceptos constitutivos de la materia enseñada. Las diferencias pueden también deberse a variaciones que afectan al número de años de escuela, al número de horas de enseñanza, así como al tiempo dedicado a los deberes en casa. Sin embargo hay que considerar que la extensión de las diferencias en dos materias importantes puede incitar a revisar los niveles y a plantearse cuestiones a los países cuyos resultados son bajos.

El hecho de que haya diferencias en el mismo país entre estas dos materias puede llevar a pensar que las variaciones entre países no se explican únicamente por el contexto demográfico o socio-económico, sino que reflejan, en parte, diferencias entre factores que competen a los poderes públicos, como los programas escolares y los métodos pedagógicos.

Pero no sólo nos fijaremos en los resultados atribuidos a las competencias intelectuales en Matemáticas y en Ciencias, también consideraremos como rendimientos las actitudes hacia estas materias y las opiniones de los alumnos en lo que concierne a los factores de éxito en Matemáticas.

En relación con las Matemáticas y respecto a las opiniones de los alumnos sobre actitudes, se encuentra que, en casi todos los países había una muy clara relación entre percepción y resultados. Aquellos estudiantes que informaban una más alta autopercepción de hacer bien las matemáticas tenían un más alto promedio de rendimiento. Los resultados de las chicas son en general peores y esto concuerda con la percepción de las chicas hacia las Matemáticas ya que en ningún país las chicas manifestaron un mayor gusto por las Matemáticas que los chicos.

En cada país, los estudiantes de 8.º grado, que informaron tener más recursos educativos en casa alcanzaron más altos logros en matemáticas que aquellos que informaron tener poco acceso a los recursos educativos. Se encuentra una fuerte relación positiva entre logros en Matemáticas y tener ayudas al estudio en la casa, incluyendo un diccionario, ordenador, y una mesa de estudio para uso del estudiante.

El número de libros en casa puede ser un indicador de un entorno familiar que valora y proporciona generalmente soporte académico. En la mayoría de los países de la TIMMS, a más libros que los estudiantes tenían en casa, mayor rendimiento en Matemáticas. En cada país, los estudiantes cuyos padres tenía mayor grado de educación también tenían mayores éxitos en Matemáticas.

Alrededor de una a dos horas diarias de televisión ven los alumnos de 8.º grado de la mayoría de los países participantes. El aumento de horas de TV era asociado negativamente con el rendimiento en Matemáticas.

En comparación a las relaciones positivas observadas entre el logro en Matemáticas y los factores familiares, las relaciones fueron menos claras entre el logro y algunas variables instruccionales, tanto dentro como a través de los países participantes.

### El Proyecto PISA

La evaluación internacional realizada en el año 2000 es el Proyecto PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores del Rendimiento de los alumnos), un compromiso por parte de los gobiernos de los Países miembros de la OCDE para establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos en cuanto al rendimiento de los alumnos, dentro de un marco internacional común.

Este Proyecto abarca solamente tres campos de evaluación del rendimiento: Lectura, matemáticas y Ciencias. El Proyecto dura nueve años, en el primer ciclo de tres años se enfatiza la Lectura, en el segundo las Matemáticas y en el tercero las Ciencias.

La muestra española es de 2.614 alumnos de 15 años, que por tanto pueden cursar 3.º ó 4.º de secundaria e incluso algunos pueden ser de 2.º Una estimación aproximada indica que el 60% de los alumnos será de 4.º, un 30% de 3.º y un 10% de 2.º Se ha tomado esta edad porque es la más alta en que la escolarización es prácticamente universal y a esta edad termina la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países de la OCDE. De todos modos son alumnos que están en la etapa básica de la educación secundaria.

Los resultados se muestran en las tablas siguientes:

PAÍSES	Matemáticas	Ciencias	Lectura
ALEMANIA	490	487	484
BÉLGICA	520	496	507
FRANCIA	517	500	505
DINAMARCA	514	481	497
IRLANDA	503	513	527
ITALIA	457	478	487
PORTUGAL	454	459	470
INGLATERRA	529	532	523
ESPAÑA	476	491	493

Fuente: Knowledge and Skills for Life. OECD 2000.

Los resultados del Proyecto PISA, en Matemáticas, conceden a España el lugar 23 de los 31 países, con una media de 476 puntos y a una distancia de 81 puntos de Japón y de 53 del Reino Unido. Los cuatro primeros lugares los obtienen Japón, Corea, Nueva Zelanda, Finlandia. Países de nuestro entorno europeo como Francia, Reino Unido, Alemania, Bélgica, Irlanda, en las dos evaluaciones, obtienen resultados superiores a los nuestros.

Aunque en Matemáticas todavía España sigue estando por debajo de la mayoría de los países estudiados, en Ciencias está en ventaja respecto a Italia, Portugal, Alemania y Dinamarca y en Lectura también aventaja a Alemania, Italia y Portugal.

## Diferencias en los rendimientos relacionadas con factores de diversidad

### a) *Diferencias de genero*

El Proyecto Pisa proporciona datos interesantes sobre las diferencias de genero. Puesto que en este libro se trata de la atención a la diversidad, el genero es un factor de diversidad que también hay que atender.

Las alumnas son en todos los países mejores en lectura que los alumnos. En cuanto a la formación científica y matemática las diferencias entre sexos son menores que en lectura, pero favorables como promedio a los chicos. En Matemáticas las diferencias son significativas en casi todos los países a favor de los chicos. En Ciencias solo hay diferencias significativas a favor de los chicos en Corea, Reino Unido y Austria y a favor de las chicas en Nueva Zelanda, Latvia y Rusia. A pesar de ello los resultados de algunos países muestran que las grandes diferencias entre sexos no son inevitables ya que dependen de los contextos y de los entornos de aprendizaje que favorecen más o menos a chicos o a chicas.

### b) *Diferencias socio-económicas y culturales*

Un resultado interesante del Proyecto PISA es que no todos los estudiantes que provienen de entornos familiares desfavorables obtienen bajos rendimientos.

El nivel de educación de los padres y un mayor nivel de comunicación social y cultural entre padres e hijos están asociados con un mejor rendimiento de los estudiantes.

Los estudiantes que provienen de familias con más recursos económicos tienden a obtener mejor rendimiento, aunque es más fuerte aún la relación con las posesiones relacionadas con la cultura en sentido clásico (libros de literatura, obras de arte, etc.).

Hay que hacer notar que no se pueden hacer comparaciones entre los resultados obtenidos en el TIMMS y en el PISA dado que tanto los objetivos, como la metodología y los criterios de evaluación son diferentes.

### c) *Diferencias debidas a la condición de extranjero*

En varios países los estudiantes extranjeros tienen un rendimiento en habilidad lectora mucho menor que el promedio de los estudiantes que nacieron en el país. Estos alumnos pueden estar en desventaja académica, también en las otras materias, porque son inmigrantes que se incorporan a un nuevo sistema educativo, por las diferencias culturales que traen de su país de origen o porque necesitan aprender una nueva lengua. El caso es diferente cuando los estudiantes nacieron en el país pero de padres emigrantes. En algunos casos su rendimiento no es significativamente diferente del de los alumnos nativos, pero en cuatro países (Bélgica, Alemania, Luxemburgo y Holanda) la diferencia si es significativa.

## D3. Tasas de paro de los jóvenes según el nivel de formación y el grupo de edad

Las tasas de actividad de los hombres aumentan, según el nivel de formación, en la mayor parte de los países de la OCDE. Igualmente, las tasas de actividad de las mujeres que tienen niveles de formación inferiores al segundo ciclo de secundaria son relativamente bajas. Las tasas de actividad de las mujeres titulares de un diploma universitario se acercan o pasan el 80% en casi todos los países de la OCDE. Las diferencias en las tasas de actividad de hombres y mujeres disminuyen con la elevación del nivel de formación.

En la medida en que el nivel de formación es un indicador de las cualificaciones adquiridas, indica también los conocimientos y las aptitudes de los candidatos así como la eficacia potencial en el trabajo. Las perspectivas de empleo de personas que tienen niveles de formación diferentes dependen a la vez de las necesidades del mercado de trabajo y de la oferta de mano de obra en cada nivel de formación. Por consiguiente, las personas menos instruidas son particularmente expuestas a los riesgos de marginalización.

**TABLA D3**

**Tasas de paro de los jóvenes según el nivel de formación y el grupo de edad**

PAÍSES	Nivel de formación			Nivel de formación		
	Inferior al segundo ciclo de secundaria			Segundo ciclo y postsecundaria no terciaria		
	15-19 años	20-24 años	25-29 años	15-19 años	20-24 años	25-29 años
ALEMANIA	6.9	16.3	20.4	7.3	8.2	7.7
BÉLGICA	33.3	30.5	20.9	20.8	16.8	11.4
FRANCIA	23.8	37.2	26.7	26.5	22.8	15.4
DINAMARCA	8.3	9.2	10.4	12.1	4.8	5.9
IRLANDA	16.9	22.3	15.1	10.8	7.4	4.6
ITALIA	38.8	28.8	18.9	42.5	32.9	18.6
PORTUGAL	13.9	7.8	5.1	14.7	9.7	5.1
REINO UNIDO	29.6	24.5	19.8	13.1	9.9	7.3
ESPAÑA	40.9	29.4	24.6	42.5	32.2	21.9

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

#### **D4. Abandono escolar**

La reforma de los programas es una de las respuestas aportadas por los países de la OCDE al problema del abandono escolar. Algunos intentan hacer la escuela más atrayente, para los alumnos, diversificando las posibilidades de formación y adoptando un estilo de enseñanza más participativa y modificando la naturaleza y los objetivos de los programas. Su fin es ayudar a la escuela a tomar en consideración la diversidad de aptitudes, intereses, preocupaciones y recorridos de los estudiantes.

Hay otras medidas importantes para la prevención del abandono escolar como son las que tienden a evitar los desajustes entre etapas y las que potencian los Servicios de Orientación.

Tres indicadores del abandono escolar según la OCDE son:

1. Alumnos no inscritos en ciertas edades, en % del grupo de edad correspondiente. (Habría que eliminar aquí las tasas de repetición que en algunos países son más altas que en otros).
2. La proporción de jóvenes que no frecuentan la escuela a los 17 años, edad a la que deben proseguir estudios secundarios de segundo ciclo.
3. La proporción de jóvenes que no frecuentan la escuela a la edad teórica de fin de estudios secundarios de segundo ciclo.

**TABLA D4.a**

**Alumnos no inscritos en ciertas edades. 1995 (en % del grupo de edad correspondiente)**

PAÍSES	Edad legal de fin de escolaridad obligatoria	17 años	Edad teórica de obtención de diploma de fin de estudios secundarios
ALEMANIA	15,7	6,4	34,6
BÉLGICA	12,5	- 0,1 <sup>21</sup>	22,9
FRANCIA	3,9	7,4	30,2
DINAMARCA	6,2	18,3	54,4
IRLANDA	4,4	19,1	22,9
ITALIA	m	m	m
PORTUGAL	10,7	27,2	44,6
INGLATERRA	13,1	25,3	29,8
ESPAÑA	17,3	25,2	27,2
<b>Media de los países</b>	<b>11,5</b>	<b>20,6</b>	<b>44,9</b>

De esta tabla se puede deducir que:

- Una edad de fin de escolaridad elevada no va necesariamente unida a una tasa de abandono elevada.
- Las tasas de frecuentación del segundo ciclo parecen más elevadas en los países en que la escolaridad obligatoria se acaba más tarde. Sin embargo, los datos de que se dispone, sobre las razones que empujan a los jóvenes a abandonar la escuela antes de haber acabado el ciclo escolar, muestran claramente que la prolongación de la escolaridad obligatoria no puede tener más que efectos limitados. Datos sobre la encuesta internacional de alfabetización de adultos (OCDE et Statistique Canada, 1997) revelan que muchas de las personas que abandonan la escuela explican este abandono por factores independientes de su voluntad y no por falta de interés por los estudios o deseo de entrar en la vida activa.

**TABLA D4.b**

**Proporción de jóvenes, ni escolarizados ni diplomados al final de los estudios de Secundaria. 1998**

PAÍSES	15-19 años
ALEMANIA	
BÉLGICA	9
FRANCIA	5
DINAMARCA	16
IRLANDA	
ITALIA	20
PORTUGAL	25
INGLATERRA	
ESPAÑA	20
<b>Media OCDE</b>	<b>13</b>

Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000.

<sup>21</sup> Es debido a utilizar tasas de escolarización neta.

### Personas que no han obtenido diploma en la E.Secundaria Superior

En Porcentajes

Edad	UE	Alemania	Bélgica	Francia	Dinamarca	Irlanda	Italia	Portugal	R.Unido	España
20-29	31	19	21	24	21	27	42	55	37	39
30-39	35	15	31	31	19	40	51	71	43	56
40-49	42	17	44	40	18	56	60	79	44	71
50-59	53	25	56	52	26	66	76	87	53	84

Fuente: Eurostat, 1998.

### Personas en educación o en formación entre los jóvenes de 15 a 24 años

Porcentajes

Año	UE	Alemania	Bélgica	Francia	Dinamarca	Irlanda	Italia	Portugal	R. Unido	España
1987	49	57	56	51	61	46	45	35	39	49
1997	61	67	67	69	68	60	55	57	49	62

Fuente: Eurostat, 1999. Las cifras de la Educación en Europa.

## D5. Utilización de las nuevas tecnologías de la información

Otro indicador de resultados puede ser la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En una sociedad fuertemente tecnificada, como la que vivimos, el manejo de esta herramienta puede permitir una más óptima entrada en el mundo del trabajo. Todos los países estudiados utilizan en los centros educativos estas nuevas tecnologías, si bien algunos con más énfasis, participación y exigencia que otros.

- Alemania es el primer país que lo introduce en el programa de enseñanza.
- Bélgica Flamenca es un país de reciente incorporación al programa.
- Francia, si las utiliza.
- Dinamarca, si las utiliza.
- Irlanda, lo integró en el programa en 1998.
- Inglaterra, desde 1998 forma parte del programa.
- Portugal, no hay recomendación para introducirlo en el programa.
- Italia, no hay recomendación para introducirlo en el programa.
- España, si las utiliza y las ha incorporado al programa de enseñanza.

## CONCLUSIONES COMPARATIVAS

El estudio efectuado, utilizando la metodología comparativa, de las características de contexto, recursos, estructura y resultados de los sistemas educativos de cada país nos conduce a las siguientes conclusiones:

### A. Los países son contextualmente muy diferentes

Entre las variables de contexto hemos estudiado el factor demográfico, el producto interior bruto, los flujos migratorios y el nivel de formación de la población adulta (ver anexo II), concluyendo que:

1. La evolución de la población en edad de ser escolarizada sufrirá en los próximos 10 años un aumento importante en Dinamarca, un leve aumento en Alemania y Reino Unido y un gran descenso en Irlanda, Portugal y España.
2. Las tasas de escolarización, anteriores y posteriores a la Educación Obligatoria, varían mucho de unos países a otros, pero en todos ellos los alumnos se van descolgando del sistema antes de acabar su escolaridad obligatoria.
3. Los flujos migratorios van disminuyendo en los países de la zona norte y aumentando en la zona sur de Europa (Portugal, Italia y España).
4. El nivel de formación de la población adulta es diferente de unos países a otros. En España, Portugal e Italia, más de la mitad de la población adulta solo tiene estudios hasta el nivel del primer ciclo de la secundaria. Sin embargo, en relación con los estudios universitarios, España obtiene porcentajes superiores a Portugal, Italia y Reino Unido y similares a Francia e Irlanda. Los porcentajes parecen indicar que en España tenemos déficit de personal (en edad activa) con estudios secundarios y post secundarios no universitarios. La pirámide escolar se invierte pues hay más adultos con estudios universitarios que con estudios de secundaria. Lo cual no sucede en ninguno de los otros países, ni es la tendencia en los países de la OCDE.

### B. Aumento de la diversidad en los alumnos de la etapa obligatoria

En todos los países, aunque en los de la zona sur de Europa con más pujanza, se nota un aumento de la diversidad en los alumnos de la educación obligatoria.

La extensión de la educación obligatoria a todas las capas sociales así como su mayor duración, los flujos migratorios en constante aumento en algunos países del sur de Europa, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, son algunos de los factores determinantes del aumento de las diferencias individuales entre las cohortes de alumnos que transitan por la etapa obligatoria de la enseñanza.

Estas diferencias configuran aulas excesivamente heterogéneas, con el problema de adaptación que supone, tanto para el profesor como para el alumno.

Todos los países, de una u otra forma, han intentando buscar soluciones a los problemas que plantea la excesiva heterogeneidad.

### C. Medidas Institucionales para atender a esta diversidad

Como denominador común, los Proyectos Institucionales de la mayoría de los países han ido dirigidos a la compensación de las desigualdades, atendiendo prioritariamente a los alumnos con desventaja, bien por deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales, bien por desventajas socioculturales. Salvo raras excepciones no existen proyectos institucionales para atender a los superdotados ni a los alumnos normales con dificultades en el aprendizaje. En este último caso, los gobiernos delegan su atención en los centros y los profesores.

La política educativa llevada a cabo en las ZEP (Zonas de atención prioritaria), en Francia, ha sido evaluada después de 20 años de su puesta en práctica. Las conclusiones son positivas desde el punto de vista de la disminución de la conflictividad,

pero no son nada halagüeñas en el terreno académico ya que, a pesar del aumento presupuestario y en medios disponibles para mejor atender a estos alumnos, no se ha conseguido disminuir el fracaso en las pruebas nacionales de obtención del primer certificado.

En cuanto a los alumnos conflictivos y a los absentistas, se les trata como si su problema dependiera de motivos socioeconómicos y de marginación social. Esta atención se lleva a cabo en colaboración con otras agencias como: Servicios Sociales, Servicios de Mediación Escolar, Policía, etc., que hacen un seguimiento del alumno y su familia. En casos graves se recurre a sanciones y medidas drásticas.

Se resumen a continuación las acciones y proyectos institucionales que han puesto en marcha los países de este estudio en orden a la atención de la diversidad<sup>22</sup>.

Para el objeto de este estudio se integran las diferentes tipologías de alumnos en 7 categorías:

1. Alumnos superdotados o sobresalientes.
2. Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial.
3. Alumnos en desventaja socioeconómica o cultural.
4. Inmigrantes o minorías étnicas.
5. Alumnos normales con dificultades de aprendizaje.
6. Alumnos con trastornos de conducta o Inadaptados sociales.
7. Absentistas.

Estas categorías no son mutuamente excluyentes. Puede haber alumnos que pertenezcan a varias de ellas.

### **1. Superdotados o sobresalientes**

No existe en general, en los países estudiados, una regulación específica para estos alumnos fuera del tratamiento metodológico en las aulas ordinarias. (Considero que la flexibilización del periodo escolar no es una medida efectiva sino una remoción de obstáculos).

Hay algunas excepciones, el Reino Unido tiene un programa específico dentro del programa EiC (Excellence in School), Alemania cuenta con Gimnasios especiales e internados; Irlanda mantiene el Irish Centre for talented Youth (CTYL) que organiza programas para alumnos superdotados y talentosos.

### **2. Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial**

Todos los países tienen como meta la integración de estos alumnos en las aulas ordinarias. Sin embargo no todos lo están llevando a cabo con el mismo ritmo. Ello es debido a los diferentes criterios de los países para diagnosticar a un alumno en esta categoría, la existencia de más o menos escuelas especiales, la necesaria adecuación de los centros y de los apoyos a fin de que la calidad de enseñanza no sea menor que la que recibirían en escuelas especiales, y la decisión de la integración que en muchos casos se deja a la competencia de los centros.

En relación con la consecución de esta meta, en un extremo se encuentran Alemania, Irlanda y Bélgica que aún siguen escolarizando en escuelas especiales a un 4% o más de estos alumnos, en el otro extremo se encuentra Italia con una integración total.

Países como Dinamarca, país pionero en la integración de estos alumnos, que lleva más de 30 años en dicho proceso, aún no lo tiene completamente terminado, porque para este país es importante llevar a cabo la integración siempre que se cumplan las condiciones para que puedan recibir una enseñanza de calidad, al menos igual que la que recibirían en los centros especiales, y además porque es necesaria una mentalización de la escuela y del profesorado, y el acuerdo y consentimiento de los padres.

---

<sup>22</sup> En las tablas del Anexo V a este Capítulo se describen cada una de las medidas tomadas en los diferentes países en relación con la atención a estos alumnos.

### 3. Alumnos en desventaja social o cultural

A fin de proporcionar a estos alumnos una igualdad de oportunidades en su acceso y participación en la educación todos los países, de este estudio, han puesto en marcha programas y acciones destinadas a superar las dificultades académicas y sociales. En todos ellos se ha optado por políticas compensatorias:

1. Creación de zonas de atención prioritaria, que comprenden un conjunto de escuelas e Institutos donde existe un porcentaje –determinado en la norma– de alumnos en situación de desventaja social o penuria económica. Estos centros disfrutan de un presupuesto generoso y un gran desembolso de medios materiales y humanos. Con el lema «dar más al que tiene menos», los gobiernos pretenden compensar con la educación las desigualdades de origen debidas a otros factores. Estas zonas se han creado en Francia, Bélgica, Reino Unido e Irlanda.
2. Apoyo a los alumnos en los centros ordinarios mediante dotación de profesores, disminución del número de alumnos aula, complementos de enseñanza, creación de grupos homogéneos específicos, aulas taller, etc. Países como España y Portugal tienen estos apoyos.
3. Centros específicos, que funcionan después de la escuela, donde se acoge a alumnos de estas características para una profundización en las materias instrumentales, y un seguimiento en colaboración con los servicios sociales. Alemania tiene este tipo de centros.

### 4. Alumnos inmigrantes y minorías étnicas

Los países del Norte y Centro de Europa que llevan muchos años recibiendo inmigrantes, y que tienen todavía un porcentaje alto de extranjeros, como Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia y Reino Unido, disponen de estructuras adecuadas para la integración de estos alumnos en la escuela y en la sociedad. Existen programas de lengua y cultura del país de acogida alternando con otros para preservar la lengua y cultura de origen.

En Portugal, España e Italia, nuevos países de inmigración, se están empezando a organizar programas de lengua y cultura.

En cuanto a las minorías étnicas, los gitanos, sean o no inmigrantes, manifiestan en todos los países una resistencia a la asistencia regular a la escuela, más allá de los 14 años, debido a la tradición de no asimilación o repliegue identificativo ligado a una pauperización y a las representaciones que de ellos tienen, en algunos casos, profesores y alumnos.

### 5. Alumnos con dificultades de aprendizaje

Para estos alumnos, que todavía son la mayoría en los centros, no existen medidas específicas en la escuela comprensiva fuera del tratamiento metodológico.

No obstante, dentro de la tendencia, que se está viviendo en todos estos países de adelantar la diversificación, se están poniendo en práctica algunas medidas organizativas interesantes para combatir el fracaso escolar y atender mejor a sus intereses, motivaciones, expectativas y capacidades.

- En Alemania, además de los 5 tipos de escuelas diferentes según el tipo de alumnado, se han puesto en acción dentro de cada escuela: grupos específicos, horas de apoyo en algunas materias (alemán, matemáticas y lengua extranjera), instrucción por la tarde, clases fuera del horario escolar y en periodo limitado de tiempo.
- En Francia, el documento «El Collège del año 2000», establece: Recorridos diversificados en 5.º; horas de apoyo en francés, matemáticas e inglés; grupos homogéneos y reducidos de alumnos con dificultad; estudios dirigidos por los aide-educadores, trabajos cruzados, talleres de lectura, *Remise* en 6.º, clases de inserción en 3.º
- En Bélgica, la diversificación desde los 12 años favorece el tratamiento de estos alumnos.
- En Irlanda se constituyen clases homogéneas y agrupamientos por niveles.
- En Portugal se organizan grupos específicos de nivel, programas específicos por materias, currículos alternativos y estudios dirigidos.
- En España se están poniendo en marcha medidas similares, aunque se están aplicando, por ahora, solamente a los alumnos con necesidades de compensación por provenir de ambientes socioculturales desfavorecidos.

## 6. Alumnos conductuales o inadaptados escolar y socialmente

Generalmente a estos alumnos se les trata con medidas pedagógicas en la escuela ordinaria. En algunos casos graves son escolarizados en escuelas especiales en Bélgica, Alemania, Irlanda, Reino Unido.

Una experiencia interesante es la relatada en la descripción de Francia, «*las clases relais*». En Bélgica se han publicado unas normas, en relación con la prevención de la violencia y de las conductas antisociales en las escuelas, que son de aplicación en todos los centros.

## 7. Alumnos absentistas

El absentismo es tratado en todos los países con un seguimiento de las inasistencias, que en casos graves puede llegar a medidas drásticas. En algunos países como: Reino Unido, Irlanda, Bélgica y España, se trabaja en colaboración con otras instancias: Servicios Sociales, Policía, Servicio de Mediación Escolar que hacen un seguimiento de los alumnos y de las familias

*En suma, el considerable aumento de la diversidad ha hecho que se vaya rompiendo el principio de la escuela comprensiva, aun en los países con más tradición como Dinamarca.*

## D. Recursos económicos a disposición de los centros para la educación en Primaria y Secundaria

Con las cautelas debidas, dada la dificultad de encontrar índices comparativos adecuados entre los diferentes países, y las excepciones que hay que hacer a la aplicación de estos índices (como se pone de manifiesto en el libro, *Regards sur l'éducation 2000* de la OCDE, por el que nos hemos guiado en la elaboración de esta conclusión), haremos referencia a algunos datos económicos en relación con los países de la muestra de estudio. Los datos económicos están referidos a los años 1998 y 1999, salvo cuando se estudian evoluciones en que se indica el año de referencia. Dichos datos eran los últimos disponibles al término de esta investigación.

Siempre que haya datos segregados se hará referencia a los niveles de Primaria y primer ciclo de Secundaria que son el objeto de esta investigación.

En lo que concierne a la Enseñanza Primaria y Secundaria los gastos en educación en porcentaje del PIB (ver tabla B1.a) varían entre un máximo de 4,4 en Francia y un mínimo de 3,5 en Italia y Bélgica. España ocupa un lugar intermedio con un 3,9 y supera a la media de los países de la OCDE.

Este gasto, sin embargo, hay que contemplarlo a la luz del factor demográfico y de las tasas de escolarización en estas edades.

En la tabla A1 se presenta la variación del número de jóvenes de 5 a 14 años respecto al total de la población desde 1990 a 2008 (tomando como base 1998=100). Según este indicador el único país que va a crecer en este periodo es Dinamarca, que pasa de 97 en 1990 a 107 en el 2008. El país que tiene un mayor decrecimiento es España que pasa de 135 en 1990 a 88 en 2008. Los demás países también decrecen, pero con menos diferencias.

Otro indicador importante a tener en cuenta, al estudiar los recursos que se destinan a educación, es la incidencia del factor demográfico y de las tasas de escolarización sobre los gastos en los establecimientos en porcentaje del PIB. Pues bien, si las tasas de escolarización en Primaria y Secundaria correspondieran a la media de la OCDE, la evolución de los gastos en Educación (ver tabla B1 b) sería: 0,1 en Italia; 0 en Bélgica, Irlanda y España; y negativo en los demás países.

Otro dato importante, a este respecto, es la evolución de los gastos en Educación, en porcentaje del PIB, desde el año 1990 al 1996. Después de hacer los ajustes necesarios, en dólares constantes por medio del índice de precios al consumo, los gastos públicos a los establecimientos (ver tabla B1 d), en Educación primaria y Secundaria, han evolucionado un 40% en Portugal, un 32% en Irlanda y un 13% en Francia y España. Los demás países están por debajo.

## **Gastos en educación por alumno**

Los gastos en educación por alumno pueden dar una idea de las prioridades de los países respecto a la educación y al nivel educativo que desean fortalecer. Además, al estar en correlación positiva con el PIB por habitante, en los países pobres deberán ser más menguados que en los países ricos.

De los países estudiados, Dinamarca es el que más gasta por alumno en Primaria y primer ciclo de Secundaria (ver tabla B2 b). Alemania y Reino Unido dan prioridad a la Educación Superior y Francia al 2.º ciclo de la Secundaria.

Desde 1990 a 1997 en todos los países, excepto Italia, los gastos por alumno han aumentado tanto en Primaria como en Secundaria, incluso aunque hayan disminuido los efectivos como sucede en España y Portugal.

Sin embargo, estas diferencias por sí solas no dicen nada y hay que estudiarlas a la luz de otros indicadores como: el número de alumnos por profesor, la dotación en personal, el tratamiento salarial del docente, los equipamientos educativos y la duración de los estudios.

El número de alumnos por profesor es de los más bajos en España en la educación Primaria y Secundaria, muy por debajo de la media de la OCDE (ver tabla B3). Por otra parte, el sueldo de los profesores, en relación con el PIB por habitante, es en España el más alto (en Primaria y primer ciclo de Secundaria), muy por encima de los demás países (ver tabla B4.b).

Otro dato importante es la distribución de los gastos de funcionamiento a los establecimientos. La remuneración de profesores y otro personal se lleva en Portugal el 94% de los gastos y en Reino Unido el 69%. Los demás países se mueven en datos intermedios (ver tabla B2.c).

Todos estos datos nos proporcionan una panorámica general sobre las inversiones en educación, de los cuales no se puede extraer una tendencia clara en ninguno de los países, por la cantidad de variables que interaccionan, aunque podemos adelantar que si bien los recursos en educación nunca serán suficientes, España se mueve, comparativamente con otros países en unas cotas muy aceptables para conseguir buenos resultados. En el Anexo III se presenta un análisis comparativo global. España está en el primer tercio de los países estudiados en relación con los datos de contexto y de recursos y en el 2.º tercio en relación con datos de resultados.

*Aunque se debe seguir insistiendo en mantener estos márgenes financieros y aumentarlos si fuera necesario, no parece deducirse que en España los recursos económicos sean el principal problema de la educación en esta etapa. Parece conveniente empezar ya a considerar otros factores que pueden influir tanto o más en la calidad de la educación como puede ser: la formación del profesorado adaptada a los nuevos roles que han de cumplir y a las nuevas exigencias derivadas de la atención a la diversidad en esta etapa, el uso de metodologías innovadoras y la aplicación de las nuevas tecnologías de la educación, la diversificación de las enseñanzas desde edades más tempranas (que parece una tendencia generalizada en el siglo XXI), el margen de autonomía dada a los centros, el número de horas anuales de enseñanza, la eficiencia de los servicios de orientación escolar y el liderazgo de los equipos directivos.*

## **E. Diferencias en las características estructurales relevantes para el tratamiento de la atención a la diversidad en esta etapa**

### **1. Las condiciones de acceso a la Educación Secundaria**

Algunos países establecen requisitos para este acceso, como Bélgica e Italia.

Otros no establecen ningún requisito pero realizan pruebas nacionales en el momento del paso a la secundaria para conocer el nivel de formación de los alumnos, como: Francia, Irlanda, Inglaterra.

España, Portugal y Dinamarca no establecen ninguna prueba externa ni diploma en el paso de Primaria a Secundaria.

## 2. El sistema de evaluación y promoción

Aunque en todos los países la evaluación es continua y formativa, en esta etapa, en la mayoría de ellos la promoción no es automática sino que depende de los informes de los profesores. En España, a estos informes, se le impone la restricción de dos repeticiones como máximo en los cuatro años de la etapa. En Dinamarca, Irlanda y Reino Unido la promoción es automática aunque se puede repetir en casos excepcionales.

## 3. Las condiciones de titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria

Se otorga titulación con prueba en la mayoría de los países (Bélgica, Francia, Italia, Reino Unido, Irlanda).

No hay titulación en Dinamarca y en algunos Lander de Alemania.

Titulación sin prueba en Portugal y España.

*En suma, en casi todos los países en que la evaluación es casi-automática, se establece algún tipo de control o prueba externa, con la finalidad de conocer los conocimientos de los alumnos y para ayudar a los profesores en su proceso de aprendizaje. De hecho, aunque esta prueba no tenga carácter selectivo, crea una especie de estímulo para los alumnos y los profesores. Es sintomático que en Dinamarca las pruebas del penúltimo y último año de la educación obligatoria, que son voluntarias, las realizan el 85% y el 90% de los alumnos.*

## F. Resultados educativos

Es difícil medir a través de los resultados escolares la calidad de la educación de un país, pero es cierto que los poderes públicos y los educadores tienen cada vez más interés en conocer los resultados de otros países con sistemas de enseñanza distintos a los suyos. Por sí solas las comparaciones de nivel de instrucción de las naciones no sirven mucho, pero una mejor comprensión de cómo desarrollan los diferentes países sus sistemas educativos para responder a los nuevos desafíos económicos y sociales puede dar valiosos índices de los posibles efectos ejercidos por la diferentes estrategias. Por ejemplo, los datos de repetición de curso no parecen un buen indicador del fracaso escolar para estudios comparativos ya que hay países en que los alumnos no repiten, como en Dinamarca, y otros como Alemania en que repetir curso no se considera fracaso escolar sino una segunda oportunidad para superar problemas personales.

Además de los resultados en las evaluaciones internacionales se consideran resultados educativos: el nivel de formación de la población adulta, la formación cultural de la mujer, las tasas de graduación en secundaria y el abandono escolar.

### 1. Tasas de graduación en secundaria

Actualmente se utiliza como indicador de resultados «la tasa de éxito escolar». Esta tasa resulta del cociente entre el número de alumnos que terminan un determinado nivel educativo y el total de la población con la edad correspondiente. Una tasa de éxito es la tasa de graduación.

El país con tasas más altas de graduación en secundaria, a la edad teórica de obtener el título, es Alemania, con un 92% (país que da muchas alternativas de estudios secundarios a los jóvenes); le sigue Irlanda, 86% (también con una secundaria muy diversificada). En último lugar están Italia y España con 73% de graduados a la edad teórica de obtener el título (ver tabla D1).

### 2. Abandono escolar

Tres indicadores del abandono escolar, según la OCDE, son:

- Alumnos no inscritos en ciertas edades en porcentaje del grupo de edad correspondiente. (Habría que eliminar aquí las tasas de repetición que en algunos países son más altas que en otros).

- La proporción de jóvenes que no frecuentan la escuela a los 17 años, edad a la que deben proseguir estudios secundarios de segundo ciclo.
- La proporción de jóvenes que no frecuentan la escuela a la edad teórica de fin de estudios secundarios de segundo ciclo.

La población de jóvenes no escolarizados ni diplomados al final de la educación secundaria (que mide el abandono en esta etapa) es del 20% en España e Italia, y sólo Portugal tiene tasas más altas. El país que tiene menos abandono es Francia con un 5% de abandonos, seguido de Bélgica con un 9%. No hay datos de Alemania (ver tabla D4 b).

La proporción de jóvenes que no frecuentan la escuela a los 17 años es también muy alta en España, del 25%; sólo la supera Portugal (ver tabla D4 a).

La reforma de los programas es una de las respuestas aportadas por los países de la OCDE al problema del abandono escolar. Algunos intentan hacer la escuela más atrayente para los alumnos diversificando las posibilidades de formación, adoptando un estilo de enseñanza más participativa y modificando la naturaleza y los objetivos de los programas. Su fin es ayudar a la escuela a tomar en consideración la diversidad de aptitudes, intereses, preocupaciones y recorridos de los estudiantes.

Hay otras medidas importantes para la prevención del abandono escolar, son las destinadas a favorecer la transición de una etapa a otra y aquellas que apuntan a mejorar los servicios de orientación escolar y profesional.

### 3. Evaluaciones internacionales

Existen datos de las evaluaciones internacionales realizadas en 1995 en Ciencias y Matemáticas, y las correspondientes al proyecto PISA que se realizó en el año 2000 en Lectura, Matemáticas y Ciencias.

Las evaluaciones de 1995 en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) arrojan unos resultados bastante negativos para España. En relación con los países estudiados ocupa el penúltimo lugar en matemáticas, y está por debajo de la media de la OCDE. En Ciencias ocupa un lugar intermedio, por encima de Francia, Bélgica Francesa, Dinamarca y Portugal. Ver tablas D2 a y D2 b.

Respecto a la evaluación realizada en el año 2000 (Proyecto PISA), los resultados no son muy halagüeños salvo en lectura. En Matemáticas, la media de rendimiento sigue estando debajo de la mayoría de los países, y por debajo de la media internacional.

En estas evaluaciones los países asiáticos ocupan los primeros lugares.

#### Interrogantes en relación con las características estudiadas

España ha recogido de los países nórdicos y anglosajones una tradición de gran comprensividad, pero no ha implementado las medidas complementarias que acompañan a la escuela comprensiva de estos países como son: la existencia de otro tipo de escuelas y otro tipo de modalidades de enseñanza: *Tuition home*, escuelas de juventud, *efterskole*; la integración racionalizada de los alumnos con necesidades educativas especiales como en Dinamarca, la existencia de pruebas nacionales externas, una mayor duración del año escolar, y las experiencias de diversificación y acortamiento de la comprensividad que está realizando el Reino Unido.

¿Será por estas causas por las que parece que los problemas de atención a la diversidad en esta etapa son menos acuciantes en esos países, nórdicos y anglosajones, que en España?

## TENDENCIAS EUROPEAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA OBLIGATORIA

### Aumentar la calidad de la educación

Una vez conseguida la extensión de la educación a los niveles no obligatorios y la democratización de la enseñanza, el objetivo de los países de este estudio es el logro, en todos los niveles, de una mayor excelencia educativa. Es decir, solucionar los problemas de carácter cuantitativo, la cuestión prioritaria que se plantea es alcanzar mayores cotas de calidad.

Prueba de ello son las siguientes iniciativas:

- El documento «Excellence in schools» elaborado por el gobierno laborista de Tony Blair en 1997.
- El documento francés de 1998, sobre «Los ZEP como polos de excelencia».
- El documento belga sobre «La escuela del triunfo», basado en una encuesta enviada a una muestra de agentes de la Comunidad Educativa en el año 1995.
- El Modelo Europeo de Calidad en la Escuela (EFQM), adaptado en varios de los países de la Unión, entre ellos España.
- Los Planes Anuales de Mejora de la Calidad en España, así como la próxima promulgación de una Ley de Calidad de la Educación.
- Todos los países estudiados incluyen en sus disposiciones legislativas preceptos relativos al incremento de calidad en los centros. Irlanda, país con muchas reformas en marcha, considera como el principal objetivo de estas reformas el aumento de la calidad de la educación en todos los niveles.

El interés general de los países se dirige a la calidad, con la intención loable de averiguar cómo funcionan los diversos componentes del sistema educativo, determinar su grado de eficacia y averiguar cual es el mejor uso de los recursos disponibles.

En el Reino Unido se incorpora a las políticas educativas la idea de que deben ser los principios de mercado los que aislen a escala concreta los centros buenos de los centros malos y que han de ser los padres de alumnos, mediante el conocimiento, a través de la publicación, de datos comparativos de rendimiento, quienes decidan sobre la subsistencia o desaparición de cada centro.

### Descentralización y desconcentración administrativa

Se observa en todos los países una descentralización de competencias, más lentamente y menos en profundidad en los países con una fuerte tradición centralista como Francia, Italia, Portugal e Irlanda.

Aun en estos países tradicionalmente centralizados, se va abriendo camino una mayor autonomía de las regiones y de los centros, en la toma de decisiones, para los niveles de Primaria y Secundaria.

En Francia, la Ley de 1983 sobre descentralización, transfiere a las autoridades locales algunos poderes y responsabilidades que antes asumía el Estado. Así las Escuelas Primarias son organizadas y administradas por los Municipios, los Colleges por los Departamentos y los Liceos por las Regiones. A su vez se ha operado una desconcentración administrativa, en las Regiones (Álvarez 1999), que significa transferir ciertas competencias educativas fundamentalmente referidas a la selección del personal no docente, ciertos aspectos de la formación docente, determinación de los libros de texto y construcción y mantenimiento de centros.

En Irlanda, desde 1998 (Eurydice, 1999) ha empezado la descentralización por las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior.

Al mismo tiempo se observa un retroceso en algunos países de tradición descentralizada como Inglaterra, para corregir algunos desajustes observados que se originan por una excesiva descentralización, introduciendo reformas de carácter nacional.

En Italia una reforma aprobada y en fase de implantación es la descentralización de responsabilidades administrativas en las autoridades locales (regiones, provincias y municipios).

## Mayores cotas de autonomía en los centros

En los últimos años se va produciendo un aumento de las cotas de autonomía de los centros escolares en todos los países del estudio, que se plasma en los Proyectos Educativos de Centro, idea importada desde los modelos anglosajones.

Así, Francia implanta el Proyecto Educativo en los Centros, en su Ley de Orientación de 1989, y España lo hace en la LOGSE (1990). Se considera que dotar al centro de mayor autonomía va a generar un aumento en la calidad.

En Portugal, se publica, en el año 1998, el Decreto Lei n.º 115 de 4 de mayo por el que se aprueba la autonomía de las escuelas en los dominios estratégico, pedagógico, administrativo, financiero y organizativo, en el marco de su Proyecto Educativo y en función de las competencias y los medios que le son asignados.

En Italia, desde el año 2000/2001 todas las escuelas tienen autonomía en los campos administrativo, organizativo, pedagógico, de investigación y experiencias didácticas (Eurydice).

En los Países Nórdicos (Dinamarca) las autoridades locales dan gran autonomía a los centros, incluso en la selección y evaluación del profesorado.

En España, por ley de 1995, se regula la autonomía pedagógica, económica y organizativa de los centros públicos, que es recortada en muchas ocasiones a través de la farragosa y detallada normativa que desarrolla y aplica las previsiones legales.

El grado de autonomía de los centros repercute en gran medida en el tema de estudio de esta Investigación, ya que la mayor parte de las acciones en torno a la atención a la diversidad, que los países acometen, se convierten en medidas pedagógicas y organizativas que los centros escolares han de gestionar y administrar en función de su autonomía.

***El mayor grado de autonomía otorgado a los centros va unido en la mayoría de los países a la existencia de pruebas de evaluación externa periódicamente realizadas, que permiten asegurar un mínimo de uniformidad en los estándares exigidos por los centros.***

## Existencia de evaluaciones externas

A medida que los países van dando mayores cotas de autonomía a los centros y de descentralización va surgiendo la necesidad de pruebas de evaluación externa sistemáticas y periódicas, que aseguren un mínimo de homogeneidad en los estándares adquiridos, como base de la consecución de las titulaciones en la etapa que estamos estudiando. Se constata esta tendencia en todos los países estudiados excepto España.

Existen pruebas nacionales en Irlanda, al final de los tres años de la Secundaria Inferior, para conseguir el *Junior Certificate*. En Inglaterra hay test nacionales a los 7, 11 y 14 años y al final de la Secundaria Inferior para conseguir el diploma GCES. En Dinamarca hay pruebas nacionales al finalizar el 9.º y el 10.º año de la *Folkeskole*, que, aunque no son obligatorias, las realizan el 90 y el 85% de los alumnos respectivamente. En Bélgica hay pruebas nacionales para la obtención de los diferentes títulos de la educación secundaria y es determinante la consecución del CEB para pasar de Primaria a Secundaria Inferior a la sección A. En Francia hay pruebas nacionales en Francés y Matemáticas al término de CE2, Sixième y Seconde.

En Portugal, con enseñanza comprensiva hasta el término de la educación obligatoria, existe la evaluación *aferrada* que se destina a medir el grado de cumplimiento de los objetivos curriculares mínimos definidos a nivel nacional para cada ciclo de *ensino básico*. Se puede hacer al inicio de 2.º y 3.º ciclos de la enseñanza básica.

En España la única prueba nacional externa que se realiza es la de acceso a la Universidad, al término de la Educación Secundaria Superior, en proceso de supresión.

## Diversificación de las enseñanzas en la educación obligatoria

El modelo de escuela comprensiva tan extendido en Europa en los años 70, por influencia de EEUU y de Inglaterra, se ha ido consolidando en la Educación Primaria y retrocediendo en la Educación Secundaria, debido al coste presupuestario que no se traduce en mejores resultados y que ha acumulado bolsas crecientes de fracaso escolar.

La mayoría de los países inician la diversificación antes del término de la escuela obligatoria y en todo caso antes de los 16 años. En Alemania e Irlanda, la diversificación se inicia a los 12 años.

En Alemania, además, la diversificación se materializa por la diversidad de escuelas que se abren al término de la Educación Primaria: La *Haupschule* o escuela principal, La *Realschule* o escuela real y práctica, el *Gymnasium* o enseñanza general para la Universidad, la *Gesamtschule* o escuela integrada.

Cada una de estas escuelas tiene sus propios criterios de admisión, su propio currículo diferenciado, su número de horas semanales de clase, y los objetivos generales dictados por cada Lander. Treinta años después de su creación, la *Gesamtschule* solo supone algo más del 10% de la enseñanza secundaria alemana, e incluso sus más firmes defensores del SPD (Partido Socialdemócrata) han renunciado a su proyecto inicial de escuela unitaria para aceptar la consolidación de este tipo de centros como cuarta opción de la escuela alemana. Ha calado la sensación, en la sociedad alemana, de que las *Gesamtschule* son un absoluto fracaso porque no han conseguido su objetivo de igualitarismo social y además se han resentido los resultados escolares. Muchos padres están eludiendo este tipo de centros, por más que como los *Gymnasium*, también den acceso a la Universidad.

En Bélgica, la diversificación se abre, según el tipo de enseñanza (renovada o tradicional) a los 14 o a los 12 años.

En Italia y Portugal se inicia la diversificación a los 14 años y en Francia a los 15. En Francia, las experiencias realizadas en los ZEP y las *clases relais* confirman la necesidad de una vía alternativa al *College* único (que antes cumplían las clases tecnológicas a partir de 3.º) para los alumnos, a partir de los 14 años, con problemas conductuales y rechazo a la institución escolar.

Otros países como Inglaterra y Wales, además de la coexistencia de diversos tipos de escuelas (*Grammar school*, *Comprehensive school* y *Modern school*), han iniciado desde la promulgación del documento «Excellence in schools» una especialización de enseñanzas en la *Comprehensive school* y la creación de agrupamientos por niveles. Actualmente hay un proyecto de separación a los 14 años de las vías académica y profesional. Se ha anunciado que en el año 2002 se va a introducir el Certificado de Educación Secundaria-Rama Profesional.

De los países estudiados, solamente Dinamarca y España continúan con una enseñanza comprensiva hasta los 16 años, aunque Dinamarca mantiene otras modalidades de Enseñanza, como la *Home Tuition* (enseñanza en casa), la *Efterskole* (para alumnos entre 14 y 18 años), las escuelas de juventud y los cursos puente para los alumnos que abandonan el sistema educativo sin cualificación.

La tendencia se va perfilando en todos los países estudiados salvo en España, aunque ya es un clamor social esta necesidad y los Proyectos Ministeriales parece que van en la línea de atenderla.

La práctica de la enseñanza y la dificultad de las clases, que van siendo cada vez más heterogéneas en la Educación Básica, debido a la cada vez más extendida participación, ha dado como resultado que, en todos los países, incluso manteniendo una enseñanza de tipo comprensivo, se está dando paso a la diversificación desde edades más tempranas, en forma de: grupos de nivel, grupos específicos para alumnos con necesidades educativas especiales, grupos de consolidación de aprendizajes, talleres profesionales, desdobles, grupos de recuperación, etc.

**En resumen, todo ello permite predecir que la diversificación de la enseñanza por intereses, motivaciones y expectativas de los alumnos se irá consolidando en la práctica y en los países más avanzados irá promulgándose en normas institucionales.**

## Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales

A partir de los años 70 se inicia en algunos países la integración de los alumnos con discapacidades físicas en las escuelas ordinarias, aunque se siguen manteniendo las escuelas especiales. En la década de los 90 y sobre todo a partir del Encuentro de Salamanca (1994) en el que intervienen 92 países, se acuerda la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (considerando aquí toda una gama de necesidades educativas de tipo caracterial, emocional, mental conductual y físico), en la escuela ordinaria, siempre que sea posible.

Se continúa el proceso de integración ya iniciado en la mayoría de los países, pero no todos, sin embargo, lo han puesto en práctica del mismo modo.

Hay una tendencia a la **integración lenta** en países como Alemania y Bélgica, que aunque llevan muchos años con el objetivo de integración, todavía siguen manteniendo distintos tipos de escuelas de educación especial donde se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales de los distintos tipos enumerados y no solamente de orden físico. Irlanda también lleva un proceso lento, aunque se ha incorporado más tardíamente a este movimiento.

Hay otra tendencia **progresiva**, donde se podrían incluir: Francia e Inglaterra en los que se está produciendo la integración desde hace muchos años, pero que todavía mantienen porcentajes significativos de alumnos en las escuelas especiales.

Una tendencia **radical** que es la de Italia, donde no existen prácticamente alumnos en las escuelas especiales y muy próxima a ésta se encuentra España.

Dinamarca, como todos los países nórdicos, es pionera en el proceso de integración, lleva más de 30 años haciéndolo pero aún escolariza un 1% en escuelas especiales. Ello es debido a la dificultad de integrar a alumnos con algunos tipos de discapacidad por que han de cumplirse dos requisitos: que se den las condiciones adecuadas en la escuela para que la educación de estos alumnos sea de calidad y que los padres acepten esta modalidad de escolarización. De los estudios y experiencias realizados en Dinamarca se concluye que handicaps tales como: fallos en la comunicación, autismo, sordera, y handicaps mentales severos, están presentando las mayores dificultades para la integración. En el caso de la sordera la mayoría de los padres quieren que sus hijos sean atendidos en escuelas de sordos. Lo mismo se aplica, en más alto grado, a los autistas y sicóticos.

En la mayoría de los países existen tres modalidades de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e.s): la integración en los grupos ordinarios con apoyos específicos para determinadas materias, la integración dentro de la escuela ordinaria pero en grupos específicos y la escolarización en escuelas especiales. Los porcentajes de alumnos escolarizados en una u otra de estas modalidades proporcionan también una idea del alcance y estilo de la integración.

Según datos de los cursos 1996 y 1997, en Alemania, el 4,42% de los (a.c.n.e.e) son escolarizados en escuelas especiales que son de 10 tipos según el handicap detectado. En Bélgica, el 4,5% de estos alumnos se escolarizan en escuelas especiales, en Portugal el 5%, en Francia el 2,3%, En Dinamarca el 1%, en Inglaterra el 2,9% y España el 0,5%.

Son muchos los problemas que lleva consigo la integración de estos alumnos en escuelas ordinarias. La dificultad de realizar un diagnóstico preciso de las distintas deficiencias –diagnóstico que se encomienda a los centros en muchos casos– y la provisión de recursos, tanto humanos como materiales, dan lugar a que muchos países la estén realizando lenta y progresivamente con el fin de que ésta no repercuta en una enseñanza de menor calidad para los alumnos con deficiencias físicas o psíquicas.

### ANEXO I

## Medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

### A. Las medidas se dirigen a los siguientes alumnos:

- Superdotados o talentos específicos.
- Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a minusvalías físicas o psíquicas, integrados en el sistema educativo ordinario.
- Alumnos con dificultades generalizadas de aprendizaje debidas a características intelectuales que les impiden seguir el desarrollo normal.
- Alumnos con deficiencias escolares debidas a:
  - Situación socioeconómica desfavorecida.
  - Inmigrantes.
  - Minorías étnicas y culturales.
  - Absentismo escolar.
- Alumnos con trastornos conductuales.
  - no adaptados al sistema educativo.
  - Inadaptados sociales.
  - Hiperactivos.
  - Otros.

### B. ¿Qué son medidas específicas?

- Las destinadas a algunos de los alumnos enumerados anteriormente, durante la etapa de Secundaria obligatoria, para prevenir el fracaso escolar y para que logren los objetivos educativos establecidos para dicho nivel educativo.
- Las medidas tomadas para que, fuera del sistema ordinario, estos jóvenes puedan conseguir un título o diploma que les permita seguir estudios superiores o incorporarse al mundo del trabajo.
- Las medidas tomadas para que dichos jóvenes, aunque no obtengan los objetivos previstos para su nivel, puedan incorporarse al mundo del trabajo.

### C. Categorías para un análisis comparado

1. Nombre de las medidas y fecha de puesta en práctica.  
(Programa, agrupamiento de alumnos, opción o sección educativa, grupo especial, etc.).
2. Destinatarios.  
(Alumnos de entre los enumerados en A).
3. Duración de la medida.
4. Autoridad responsable.  
(Nivel nacional, regional, local, otros).
5. Finalidad de la medida.  
Inserción social.  
Cumplir los objetivos del sistema educativo y evitar el fracaso escolar.  
Conseguir un título o diploma.  
Acceder al mundo del trabajo.  
Otros.

6. Lugar donde se desarrolla.
  - Centro de enseñanza.
  - Otras Instituciones.
  - Empresas.
7. Organización horaria y dispositivo pedagógico.
  - Tiempo pleno u horario reducido.
  - Medios puestos en práctica para asegurar la formación.
8. Financiación.
  - Pública, privada, mixta.
9. Evaluación de la medida.
  - Se ha previsto pero no hay resultados.
  - Hay resultados y son los siguientes...
  - No se ha previsto.

## ANEXO II

### Cuadro de indicadores europeos. Indicadores de la OCDE. Edición 2000

	DATOS DE CONTEXTO					DATOS DE RECURSOS										DATOS DE RESULTADOS y ABANDONO ESCOLAR		
	Tasas netas de Escolarización a los 16 años		Variación de efectivos de 5 a 14 años 1998=100		Nivel de estudios población adulta 25-64 años	Nivel de estudios de hombres y mujeres (5-34años)	Gasto en % del PIB. Primaria y secundaria	Evolución gastos 1990 a 1996		Gasto por alumno en porcentaje del PIB por habitante		Numero alumnos por profesor		Salario Profesor en relación con el PIB		Horas de clase al año de los profesores. Primer ciclo secundaria	Obtención título fin de estudios secundaria a la edad teórica	jóvenes ni escolarizados ni diplomados al final secundaria (15-19 años)
PAÍSES	1990	2008	Al menos 2º ciclo Secundaria		E. Superior tipo A + B			Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Secundaria	Inicial	Después de 15 años				
ALEMANIA	▲ 96	▼ 91	▼ 85	▲ 84	≈ 23	≈	3,8	109	▼ 16	▲ 28	▼ 43	▲ 21,6	≈ 15,5	≈ 1,0	▲ 1,7	732	▲ 93	
BÉLGICA	▲ 94	▼ 100	▼ 89	▼ 57	25,3	≈	3,6	112	▼ 16	▼ 29	▼ 33	▼ 14		▼ 0,8	▲ 1,2	733 691	▲ 84	▼ 9
FRANCIA	▲ 95	▼ 101	▲ 94	≈ 61	▼ 20,6	≈	4,4	113	▼ 17	▲ 31	▼ 34		▼ 13	≈ 1,0	▼ 1,3	629	▲ 87	▼ 5
DINAMARCA	▲ 93	▼ 97	▲ 107	▲ 78	▼ 25,2	≈	4,4	132	▲ 26	▲ 28	▼ 29			≈ 1,0	▼ 1,2	644		▲ 16
IRLANDA	▲ 92	▲ 121	▲ 94	▼ 51	▼ 21	MUJER	▼ 3,5	84	▼ 12	▼ 19	▼ 39	▲ 22,6	▲ 16,3	≈ 1,0	▲ 1,5	735	▲ 87	
ITALIA	▼ 78	▲ 112	▼ 92	▼ 41	▼ 9	MUJER	▼ 3,4	140					≈ 1,0	▼ 1,2	▼ 612		▲ 20	
PORTUGAL	▼ 84	▲ 128	▼ 92	▼ 20	▼ 9,2	MUJER	▲ 4,4	112	▲ 22	▲ 29				▲ 1,1	▲ 1,7	629	▼ 56	▲ 25
REINO UNIDO	▼ 81	▼ 94	▼ 91	≈ 60	▲ 23,6	HOMBRE		113	▼ 16	▼ 23	▼ 40	▲ 22	▲ 16,7	≈ 1,0	▲ 1,7	798		
ESPAÑA	≈ 88	▲ 135	▼ 88	▼ 33	≈ 23	MUJER	≈ 3,9		▲ 20	▲ 27	▼ 32	▼ 16	▼ 12,1	▲ 1,6	▲ 1,8	545	▼ 67	▲ 20
Media OCDE	88	104	93	61	23		3,9		18	25	49	17,1	15,2	1,0	1,4	700	79	13

### ANEXO III

## Cuadro de indicadores de los países Europeos por tercios

DATOS DE CONTEXTO	DATOS DE RECURSOS	DATOS DE RESULTADOS y ABANDONO ESCOLAR
Primer Tercio: A, DK, B Segundo Tercio: R.U, F, IR Tercer Tercio: P, E, IT	Primer Tercio: P, IT, E Segundo Tercio: F, A, IR Tercer Tercio: R.U, DK, B	Primer Tercio: IR, F, B Segundo Tercio: R.U, E, A Tercer Tercio: B.P.DK

A = Alemania, F = Francia, B = Bélgica, DK = Dinamarca, IE = Irlanda, E = España, P = Portugal, RU = Reino Unido, IT = Italia

Escolarización a los 16 años Base 90%	Nivel de estudios población adulta			Nivel de estudios de hombres y mujeres	Costo total a los establecimientos en porcentaje del PIB. Primaria y Secundaria	Gasto por alumno en porcentaje del PIB por habitante			Número de alumno/profesor		Salario Profesor en relación con el PIB		Horas de clase al año de los profesores <sup>25</sup>	Obtención título secundaria a la edad teórica	Resultados en Matemáticas, 8.º grado	Resultados en Ciencias, 8.º grado	Alumnos no inscritos en la edad legal al fin de la E. Obligatoria <sup>1</sup>
	Hasta 1.º ciclo de secundaria <sup>2</sup>	Secundaria Postobligatoria	E. Superior			Primaria	Secundaria	Superior	Primaria <sup>2</sup>	Secundaria <sup>2</sup>	Inicial	Después de 15 años					
A	A	RU	B		F	DK	F	A	B	E	E	E	E	A	B	RU	F
F	RU	A	DK		DK	P	P	RU	E	A	P	A	IT	F	F	B	IR
B	DK	DK	A		P	E	B	IR	IT	IT	A	RU	P	IR	IR	IR	DK
DK	F	F	IR		E	F	A	F	A	IR	DK	P	F	B	A	A	P
IR	B	IR	F		A	A	DK	B	RU	RU	F	IR	DK	E	RU	E	B
E	IR	IT	E		B	B	E	E	IR		RU	F	IR	P	DK	F	RU
P	IT	B	RU		IR	RU	RU	DK			IT	B	A		F	P	A
RU	E	E	P		IT	IR	IR				B	DK	B		P	D	E
IT	P	P	IT									IT	RU				

<sup>2</sup> En este caso el orden es decreciente.

## ANEXO IV

### Características de estructura relevantes. Educación Secundaria Inferior

	Sistemas centralizados	Francia, Italia, Portugal, Irlanda
	Descentralizados	Alemania, Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, España
<b>Acceso a la Secundaria</b>	Establecen requisitos	Bélgica, Italia, Alemania
	No establecen requisitos pero realizan pruebas nacionales	Francia, Irlanda, Inglaterra
	No establecen requisitos ni pruebas	España, Portugal, Dinamarca
<b>Inicio de la diversificación</b>	A los 16 años	Dinamarca, España
	Entre 14 y 16	Francia, Italia, Portugal, Reino Unido
	Antes de los 14	Alemania, Irlanda, Bélgica
<b>Horas de clase al año (se toma el número máximo)</b>	Más de 1000	Bélgica, Francia, Italia, Dinamarca, Inglaterra, Irlanda
	Entre 900 y 1000	Alemania, Portugal
	Menos de 900	España
<b>Titulación al final de la Educación Secundaria Inferior</b>	Con prueba nacional	Bélgica, Francia, Italia, Inglaterra
	Sin prueba nacional	España, Portugal
	No hay titulación	Alemania*, Dinamarca
<b>Evaluación y promoción</b>	Promoción automática	Dinamarca, Irlanda, Reino Unido
	Promoción depende de los informes de profesores	Alemania, Francia, Italia, Portugal, Bélgica
	Promoción con restricción a dos veces máximo	España
	Coincidencia del final de la etapa obligatoria con la Secundaria Inferior	Dinamarca, Inglaterra, Irlanda, Portugal, España
	No Coincidencia del final de la etapa obligatoria con la Secundaria Inferior	Bélgica, Francia, Alemania, Italia

Fuentes: EURYDICE. Septiembre 2000 Y REGARDS SUR L'EDUCATION. Les indicateurs de l'OCDE. 1998.

\* Algunos Lander si la tienen para la Realschule y Hauptschule.

**ANEXO V**

**Medidas de atención a la diversidad en los países**

PAÍSES	Superdotados	Discapacitados	Desventaja socio-económica	Inmigrantes	Minorías étnicas	Conductuales hiperactivos	Inadaptados	Absentistas	Normales con dificultades
<b>ALEMANIA</b>	Aprendizaje en pequeños grupos. Gimnasios especiales Internados	Integración en escuelas ordinarias hasta lower education secundaria	Centros después de la escuela all day school half day schools. Para los que tienen dificultades, año de formación prevocacional	Programas de lengua y cultura para los que tienen dificultades, año de formación prevocacional	Temporeros: Mejora acceso a la educación, incluso con subsidios. Regular schools, base centro schools	Medidas pedagógicas dentro de la escuela		Seguimiento. Se puede llegar a medidas más drásticas	Dificultades de aprendizaje Grupos específicos, temporalmente. Apoyo en algunas materias (aleman, mate, extran) en horario escolar o fuera de él Instrucción por la tarde y en periodo limitado de tiempo. Medidas pedagógicas dentro del aula
<b>BÉLGICA</b>		En B.Fr (1995) la integración se reserva a los deficientes sensoriales y físicos	Centros D+ ZEP	Cursos de lengua LCO (enseñanzas de lengua y cultura de origen) Programas de acogida Mediadores escolares		Normas en relación con prevención de violencia en la escuela	Centros D+ ZEP	Servicio de mediación escolar para la prevención y abandono	Diversificación de la oferta educativa y de los procesos de aprendizaje
<b>FRANCIA</b>		SEGPA GCA UPI	CLASES RELAIS ZEP (zonas de educación prioritarias) CLIPA	Programas de integración en su cultura de origen		CLASES RELAIS	CLASES RELAIS ZEP CLIPA Clases de iniciación preprofesional por alternancia	CLASES RELAIS ZEP	Apoyo en 4º Inserción en 3º Estudios dirigidos en 5º y 6º Remise en 6º Recorridos diversificados Taller de lectura CLIPA
<b>DINAMARCA</b>		Escuelas especiales e Integración escuelas ordinarias		Programas de lengua y cultura		Medidas pedagógicas dentro de la escuela	Otras alternativas Escuelas de juventud efterskole		Ayuda del profesor en el aula y fuera del aula clases para alumnos con retrasos

PAÍSES	Superdotados	Discapacitados	Desventaja socio-económica	Inmigrantes	Minorías étnicas	Conductuales hiperactivos	Inadaptados	Absentistas	Normales con dificultades
ITALIA	No hay nada para la escuela no obligatoria. Se deja a la autonomía de los centros	Integración total en las escuelas ordinarias hasta la Universidad	Medidas financieras Aumento de personal de apoyo Medidas didácticas	De la Unión Europea o hijos de emigrantes Italianos, programas integrativos de lengua y cultura	Igual que inmigrantes	Medidas pedagógicas dentro de la escuela		Medidas disciplinarias	Medidas didácticas en las clases ordinarias
IRLANDA	Irish Centre for Talented Youth (CTY)	Escuelas especiales e integración escuelas ordinarias	Zonas desfavorecidas Medidas financieras de ayuda al alumno. Creación de coordinadores de escuelas					Comités de asistencia a escuelas	Agrupamientos por niveles. Clases homogéneas. Clases especiales para alumnos retrasados.
PORTUGAL		Escuelas especiales e integración escuelas ordinarias	Servicios regionales de educación. Zonas con graves carencias	Escuelas multiculturales					Apoyos educativos. Grupos de nivel programas específicos por materia. Programas alternativos. Currículos alternativos. Estudio dirigido. Tutoría
R. UNIDO	Programa EIC Escuelas especializadas	Escuelas especiales e integración en escuelas ordinarias	Zonas de acción educativa (EAZ)	Dispersión en varios centros y atención en ellos	Igual que para los inmigrantes Subvenciones a los centros que atienden a estas minorías Refuerzo de la lengua Implicar padres	Los casos graves se envían a escuelas especiales. Existe un plan (BSP) para la educación de estos y una guía Pupil Support 10/99		Apoyo de los Education Social Workers. Las escuelas publican datos de absentismo	Escuelas de verano para apoyo en lengua para los niños que no han alcanzado el nivel 4 al final de Key stage 2
ESPAÑA	Flexibilidad de la duración del currículo	Integración casi total en escuelas ordinarias	Medidas de compensación educativa	Proyecto con marroquíes y con Portugueses Otros proyectos por CCAA	Integración en clases ordinarias	En casos muy graves centros especiales		Trabajadores sociales en colaboración con ayuntamiento.	Si no son de compensación, medidas didácticas en clases ordinarias. Algunas CCAA, medidas específicas

## ANEXO VI

### Indicadores para un estudio comparativo

#### Indicadores de contexto

- A1. Población en edad de ser escolarizada
- A2. Nivel de escolarización en cada etapa educativa
- A3. Nivel de formación de la población adulta
- A4. Alumnado con necesidades educativas especiales
- A5. Alumnado emigrante
- A6. Mujer y familia

#### Indicadores de recursos

- B1. Gasto total en educación en porcentaje del PIB
- B2. Gastos en educación por alumno
- B3. Número de alumnos por profesor
- B4. Salarios de los profesores
- B5. Horas de trabajo de los profesores

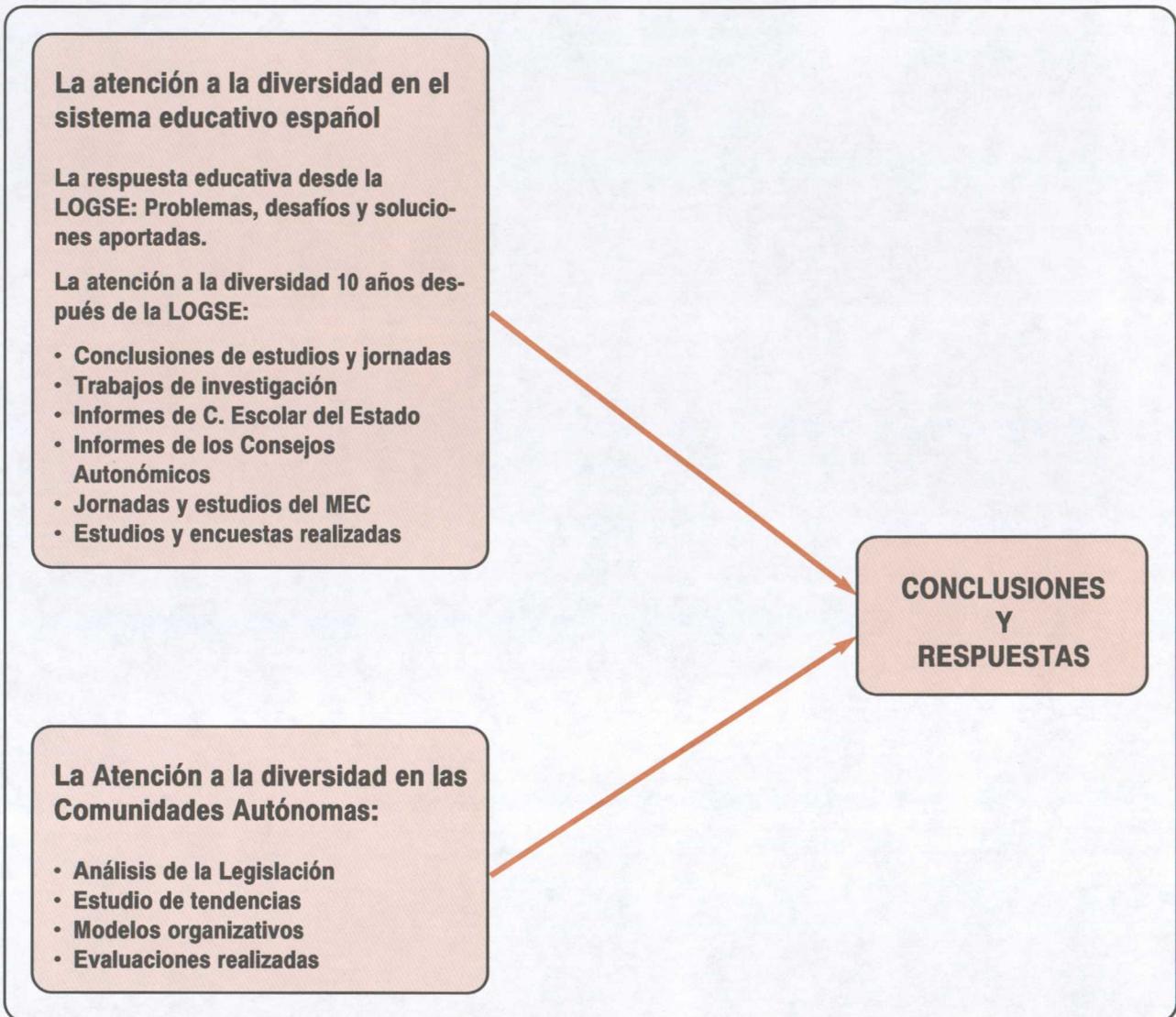
#### Indicadores de estructura

- C1. Procedimiento de acceso a la Enseñanza Secundaria
- C2. Duración de la escolarización obligatoria
- C3. Duración de la etapa de la Educación Secundaria Inferior
- C4. Edad teórica de incorporación a la Educación Secundaria Inferior
- C5. Edad en que se inicia la diversificación
- C6. Horas semanales y días de clase al año
- C7. Sistema de evaluación y promoción
- C8. Certificación al finalizar la Secundaria Inferior
- C9. Titulación del profesorado

#### Indicadores de resultados

- D1. Tasas de graduación
- D2. Resultados en evaluaciones internacionales
- D3. Tasas de paro de los jóvenes según el nivel de formación y el grupo de edad
- D4. Abandono escolar

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A NIVEL AUTONÓMICO





## CAPÍTULO II - La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Español

### Aspectos previos

La configuración del Sistema Educativo Español, y de la normativa que lo sustenta se desprende de las orientaciones básicas emanadas de la Constitución Española.

Estas son:

- El reconocimiento del derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar.
- La distribución de las competencias educativas entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas.

### El derecho a la Educación

Aparece recogido en el artículo 27 de la Constitución Española. En sus diez apartados se resumen los principios fundamentales que deben regir la actividad educativa.

Además del derecho a la educación, en el título I de la Constitución se recogen otros derechos relacionados con la educación, como la libertad ideológica y religiosa (Art.16), la libertad de cátedra (Art. 20.1.c), el derecho a la cultura (Art. 44), los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos (Art. 49).

### La descentralización de la enseñanza

La Constitución Española en su Art. 149,1,30 atribuye al Estado competencia exclusiva sobre determinados aspectos de la educación, en el Art. 148,1,17 determina que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en: «*El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma*»; en el Art. 149,3 establece que las competencias no reservadas al Estado podrán corresponder a dichas Comunidades en virtud de sus propios Estatutos de Autonomía. De todo ello se deduce que la educación es una competencia compartida.

El artículo 27.8 de la Constitución establece que los poderes públicos inspeccionaran y homologarán el sistema educativo. Poderes públicos son tanto el Estado como las Comunidades Autónomas, pero debe interpretarse que sólo el Estado, por ser el único poder público que abarca todo el territorio, está en condiciones de homologar el sistema. Esto lo hace mediante la ordenación general del mismo. El Art. 149,1,30 establece que la obtención, expedición y homologación de títulos académicos cuya regulación compete exclusivamente al Estado requiere el marco de referencia de la ordenación general del sistema educativo. Dicha ordenación, en lo que respecta a las enseñanzas en cuyo ámbito se sitúa el objeto de nuestro estudio, está fundamentalmente recogida en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E).

Ambos principios: Derecho a la educación y descentralización de la enseñanza repercuten significativamente en la forma de llevar a cabo la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, esta etapa se ha configurado, en España, como una etapa comprensiva y no selectiva.

## DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

Una auténtica atención a la diversidad debe plantearse desde las coordenadas de *igualdad y calidad* porque si alguno de estos parámetros falla la atención a los alumnos diferentes del patrón estándar se convertiría en una educación de segunda clase y por tanto una educación que no atendería sino que aumentaría aún más la diversidad.

Entendemos por igualdad, la justicia, la imparcialidad o trato equitativo.

Normalmente este principio es admitido por todas las personas que viven en una democracia. Sin embargo, las diferencias vienen en la interpretación de este principio unido al concepto de igualdad de oportunidades que se manifiesta en la igualdad de acceso, la igualdad en la participación y en la permanencia. Todos los niños deben tener igualdad de acceso a la

educación sea cual sea su raza, sexo, nacimiento o condiciones de vida y también debe haber igualdad en la participación en los distintos niveles de enseñanza, solamente condicionado por la voluntad del alumno y su familia (en el caso de etapas no obligatorias) y por sus aptitudes y capacidades.

La calidad es más difícil de definir e incluso de comprender el alcance de una definición formal. Se considera educación de calidad aquella que consigue los fines que se le atribuyeron. La calidad implica una escala, por lo menos de carácter ordinal y se relaciona casi siempre con lo estándar.

La calidad se relaciona con los resultados pero no exclusivamente considerados como rendimientos escolares sino como formación humana integral y capacidad para aprender a lo largo de la vida. Por otra parte, la utilización del término implica una actividad evaluadora, un juicio sobre el grado en que el proceso educativo alcanza el estándar previsto y también, debido a su origen industrial, un control sobre el grado de consecución de los objetivos previstos y por tanto una supervisión del proceso.

Una vez que se ha logrado en los países la democratización de la enseñanza por la extensión de la educación a todas las capas de la sociedad y la universalización en los niveles obligatorios, es necesario hacer hincapié en el otro de los objetivos: la calidad de la enseñanza. Y es que (J. M. Moreno, 1999)<sup>1</sup> «la expansión y democratización de los sistemas educativos si bien se presenta como uno de los grandes logros del siglo XX viene despertando desconfianza y recelo en todo el espectro ideológico: si desde posiciones conservadoras y liberales se desconfía de la expansión del sistema poniendo el énfasis en el control y aseguramiento de la calidad, desde la izquierda neomarxista o no, se recela de la misma expansión educativa en tanto en cuanto no tendría ningún efecto en la corrección de las desigualdades sociales sino que además contribuiría a legitimarlas con argumentos de mérito académico».

El énfasis en la igualdad propicia políticas educativas de escolarización, de alfabetización y de permanencia en el sistema escolar, el énfasis en la calidad va más allá al arbitrar formulas para que esta escolarización y permanencia en el sistema se den en las mejores condiciones y por ello procura una mayor y mejor dotación de recursos materiales y humanos y plantea reformas de estructura, para mejor adaptarse a las exigencias de la sociedad y a las diferencias de los alumnos.

Pero garantizar el acceso de todos a la educación no significa convertir a los centros educativos en lugares de aparcamiento de jóvenes sin trabajo. Este fenómeno de aparcamiento esta generando pasotismo, frustración y desaliento en los jóvenes escolares. Ya que «La calidad del sistema educativo no podrá volver a recuperar los niveles de otras épocas hasta que la mayoría de los alumnos escolarizados en los niveles educativos no obligatorios se matriculen en las distintas enseñanzas por motivaciones profesionales y educativas, y no porque la enseñanza sea la única alternativa a la calle y al paro»<sup>2</sup>.

Pero además de igualdad y calidad es necesario propiciar el ejercicio de la libertad. Estamos de acuerdo en que: «la garantía del derecho a la educación dejaría de ser propiamente tal si no se asegurase la satisfacción de una educación verdaderamente en libertad. Constituye un fraude del Estado Social de Derecho, tratar de reducir la libertad en la educación so pretexto de garantizar la satisfacción generalizada del derecho a la educación. Garantizar el derecho a la educación es imprescindible de garantizar su plena libertad. Precisamente radica aquí una de las claves de fiabilidad de la realización auténtica del Estado Social de Derecho, correctamente entendido»<sup>3</sup>.

Según Geert W. J.<sup>4</sup>, en la década de los noventa un hecho muy importante es la creciente influencia de la economía de mercado sobre la educación. Los centros escolares son considerados cada vez más como instituciones en competición en los que la calidad, y más concretamente el seguimiento, el control del rendimiento y la eficacia son las palabras clave. Los indicadores de calidad más importantes son el rendimiento y los logros de los estudiantes. Este énfasis se encuentra en consonancia con una tendencia social generalizada en la que cada vez se pone más interés en la calidad de las organizaciones. En lo que respecta a la enseñanza, los padres y los alumnos son considerados como consumidores activos y críticos y los centros escolares como establecimientos que compiten entre si en la captación de sus clientes. Por otro lado, es muy generalizado el sentir de la sociedad que quiere saber qué es lo que hacen los centros escolares con el dinero que reciben. A estos requerimientos se están dando respuestas desde diversos planteamientos. Algunos de los más seguidos son los programas de calidad total, los sistemas de seguimiento de alumnos, las tablas de resultados y los instrumentos para el asesoramiento sobre la calidad.

<sup>1</sup> Presentación del número monográfico, n.º 319, sobre «Equidad y Calidad en la educación» de la Revista de Educación.

<sup>2</sup> El sistema educativo en la España de los 2.000. *Papeles de FAE*, n.º 62.

<sup>3</sup> El sistema educativo en la España de los 2.000. *Papeles de FAE*, n.º 62.

<sup>4</sup> La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza. El caso de Holanda. *Revista de Educación*, n.º 319.

Los sistemas de seguimiento de alumnos aparecen en Holanda por primera vez en la segunda mitad de los 80, porque se pensaba que podían dar solución a problemas educativos tales como controlar el aumento de la educación especial, la mejora de la eficacia de la enseñanza y la integración de los alumnos inmigrantes. También servían para comprobar si los centros escolares hacían un uso eficaz de los fondos destinados a combatir la desventaja educativa. Van Dam P. y Moelans F. (1986), citados por Geert W. J. en el artículo anteriormente mencionado, definen un sistema de seguimiento de alumnos como una serie de instrumentos de evaluación que hacen posible controlar, en líneas generales, el progreso en diversas áreas de aprendizaje, tanto de los alumnos individualmente considerados como de grupos de alumnos. Dichos sistemas no pretenden actuar como elementos de diagnóstico ya que utilizan test no centrados sobre el currículo.

Otro elemento importante de medición de calidad de los centros es el ranking de centros que se establece en Inglaterra y que también se ha difundido en Holanda.

Por otra parte, el espectacular aumento del número de inmigrantes en la Unión Europea durante las últimas décadas está produciendo un replanteamiento de muchas cuestiones de carácter económico, social, político y educativo. De una manera más o menos organizada cada país ha optado por un modelo de integración social de estos nuevos ciudadanos. La Directiva 77/486/CEE relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes, aprobada el 25 de julio de 1977, obliga a todos los estados miembros de la UE a ofrecer una enseñanza gratuita, conforme a las estructuras educativas nacionales, a aquellos hijos de trabajadores de otro estado miembro que estén en edad de escolaridad obligatoria. En esa enseñanza debe incluirse la lengua oficial o una de las lenguas del Estado de acogida, con una metodología especialmente adaptada a las necesidades específicas de estos sujetos. Además establece que los estados de acogida tendrán que promover la lengua materna y la cultura del país de origen.

La educación multicultural es el gran reto de la escuela en una sociedad que cada día es más multicultural. Lograr el equilibrio entre la necesaria integración y el derecho a mantener las diferencias culturales es una asignatura pendiente en la educación de nuestro país y un elemento más de calidad en los sistemas educativos.

## LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

### 1. Una etapa comprensiva

La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), se configura como una etapa fuertemente comprensiva y no selectiva.

El principio de comprensividad, comporta tres aspectos fundamentales:

1. La no segregación de los alumnos en instituciones separadas (Comprensividad de centro) que implica la inexistencia de centros específicos en función de intereses, capacidades, especializaciones, modalidades, etc.
2. La no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula. Es el postulado de las «clases heterogéneas». En virtud de este principio se reúnen en una misma aula, alumnos de gran capacidad intelectual con alumnos de escasa capacidad, alumnos con gran interés junto a alumnos desinteresados, alumnos adaptados junto a alumnos problemáticos. En última instancia el postulado lleva a la integración en las aulas ordinarias de alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o caracteriales importantes.
3. La impartición a todos los alumnos de un mismo programa unificado de aprendizaje (comprensividad de currículo). Esta unificación de programas es la consecuencia de aplicar a todos el principio de igualdad y comporta la convicción de que todos los alumnos pueden alcanzar determinados objetivos de aprendizaje (objetivos mínimos o básicos). Al final la aspiración es llegar a la igualdad de resultados.

Como se ha visto, en el capítulo anterior, países con larga tradición comprensiva, como Inglaterra, y también USA, realizan agrupamientos de alumnos en función de sus capacidades, lo cual todavía no se ha demostrado, en investigaciones fehacientes, que tenga peores efectos en el rendimiento que los agrupamientos homogéneos. En cuanto a las ventajas derivadas de la socialización tampoco se ha demostrado que sea un elemento de nivelación social. Incluso la posible segregación,

de la que tanto se predica, se produce con más fuerza cuando en el sistema de aula comprensiva se separa a algunos alumnos para asistir a grupos de apoyo en Lengua y Matemáticas. Estos alumnos «segregados» durante unas horas de su grupo de referencia, además de perder el ritmo de la clase, se sienten discriminados respecto a los otros alumnos que siguen el ritmo normal, ya que se les hace consciente su impotencia para seguir el ritmo de los otros.

Ya en el año 1985, antes de su implantación en España, las experiencias sobre educación comprensiva habían empezado a fracasar a tenor del documento de la OCDE «L'enseignement polyvalent dans le premier cycle d'études secondaires. Examen conjoint de l'expérience de quatre pays» (París 1985). En ese informe se decía que uno de los problemas de la escuela comprensiva era la dificultad de definir en la práctica una experiencia de **instrucción común** a todos los alumnos más allá del periodo medio de su adolescencia. Por tanto la existencia de una vía única, hasta los 16 años, ya era en aquel momento desestimada después del examen de la OCDE.

## 2. Una gran diversidad de alumnos

Efectivamente, los alumnos que coinciden en una misma aula de la Educación Secundaria obligatoria son diferentes y estas diferencias son debidas a múltiples factores, y estos factores inciden en cada alumno de forma diversa tanto en extensión como en cualidad.

### a) *Diferencias genéticas que inciden en la personalidad*

### b) *Diferente capacidad para aprender medida a través del rendimiento*

Hay que tener en cuenta que esto no es sinónimo de «capacidad intelectual», entendida como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas, sino al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno y en su capacidad para aprender. De ahí la importancia de la ayuda pedagógica por parte del profesor que es tan básica como las condiciones que se requieren del alumno. En relación con este factor se encuentran dos colectivos de alumnos: los alumnos *con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial y los alumnos superdotados*.

También hay que considerar, en su diferente capacidad para aprender, los alumnos que proceden de medios desfavorecidos económica, social o culturalmente porque pueden carecer de los instrumentos básicos imprescindibles para el aprendizaje, como también los alumnos inmigrantes que desconocen la lengua del país de acogida.

### c) *Diferencias de motivaciones*

La motivación para aprender, que es la condición «sine qua non» para el aprendizaje, depende tanto de factores endógenos como exógenos. Y en este aspecto las diferencias, además de ser muy grandes, condicionan fuertemente los resultados, no sólo del alumno considerado individualmente, sino por contaminación ambiental, también del grupo clase. Los alumnos fuertemente desmotivados bien sea por su historia anterior de fracasos, por el desinterés hacia el contenido de las materias que estudian, por rechazo a la cultura o a la enseñanza, e incluso por considerar el estudio como una pérdida de tiempo, son una rémora para el grupo y una pesadilla para el profesor. Por el contrario, los alumnos fuertemente motivados por algunas de las causas enumeradas anteriormente o por causas intrínsecas a su propia persona pueden incidir positivamente en los resultados del grupo a través de la elevación de la autoestima de todos, del cambio en las expectativas y de la imagen que proyectan en el profesor.

### d) *Diferencias en los estilos cognitivos y de aprendizaje*

*Los estilos cognitivos* son uno de esos nuevos conceptos que nos permiten establecer diferencias entre las personas por el modo predominante de percibir el medio, procesar la información, pensar, resolver problemas o actuar.

Cada persona es única e irreplicable. Cada persona posee su propia identidad cognitiva, afectiva y comportamental. Cada persona tiene sus propias peculiaridades y su propio estilo de pensar, sentir y actuar, fruto de la interacción sociocognitiva. Así hay alumnos *dependientes o independientes de campo* en relación al modo como perciben un campo de la realidad, ya sea separada del contexto que la rodea o formando parte de una realidad más amplia. Hay alumnos *reflexivos o impulsivos* respecto al modo de relacionar la percepción con la actuación, que puede ser *cuidada o impulsiva* al dar una respuesta a un estímulo o problema. Y respecto a la forma en que un sujeto asocia o agrupa libremente un conjunto heterogéneo de objetos, conceptos o informaciones, hay alumnos *descriptivos, analíticos, categóricos o inferenciales*.

#### e) **Diferencias de intereses**

En la Educación Secundaria obligatoria, sobre todo en el segundo ciclo, los intereses de los alumnos se diversifican y se conectan cada vez más con el futuro académico y profesional. Estos intereses son distintos en función de su historia educativa, de sus expectativas profesionales y de su entorno socioeconómico, familiar y relacional. Incluso hay alumnos que no manifiestan interés ninguno por el estudio, que rechazan la cultura y la sociedad. Aquí el abanico de las diferencias, generadas por los otros factores antes mencionados, se abre y se diversifica aún más e incide también extraordinariamente en el aprendizaje y en el desarrollo armónico de la persona.

#### f) **Diferencias debidas a la pertenencia a distintas culturas**

La multiculturalidad de nuestra sociedad favorecida por los flujos migratorios, añade a las diferencias anteriores aquellas que provienen de tener un acervo cultural diferente (lengua, costumbres, religión, etc.).

Todas estas diferencias producen una diversidad de perfiles de alumnos que conviven en el mismo centro y en la misma aula.

Las diferentes CCAA, en la normativa que regula sus planes de atención a la diversidad, contabilizan hasta 32 perfiles de alumnos destinatarios de estos planes, aun cuando no recogen todas las diferencias enumeradas anteriormente. (Ver anexo I de este capítulo). Estos 32 perfiles, más los originados por las diferencias de intereses, expectativas, motivaciones y capacidades que inciden en el aprendizaje, en los alumnos «normales», han servido de base para elaborar una relación descriptiva y acumulativa de rasgos que han dado lugar a las siguientes agrupaciones, para el estudio comparativo:

- Superdotados, talentosos, sobresaliente.
- Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física o psíquica.
- Alumnos con diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas con:
  - lagunas y fallos de tipo cognitivo,
  - situación sociocultural desfavorecida,
  - conflictos o problemas de conducta,
  - inadaptados sociales,
  - pertenecientes a minorías étnicas,
  - inmigrantes con desconocimiento de la lengua.
- Alumnos absentistas.

## **RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE LA LOGSE**

La Ley de Ordenación General del Sistema educativo de 1990 trata la problemática de atención a la diversidad desde dos supuestos:

- A) Reconoce su existencia.
- B) Apuesta para su tratamiento por una teoría constructivista del aprendizaje.

## A) La LOGSE, reconoce la existencia de esta diversidad en varios apartados del preámbulo y del articulado

En su preámbulo, manifiesta:

*«De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas».*

*«La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social».*

*«La diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa».*

*«Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales».*

*«Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos».*

En el articulado, establece:

*Art. 20.4 establece que la metodología didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, que la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes intereses, del alumnado.*

*«Artículo 21*

*1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.*

*Artículo 37*

*1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.*

*3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos».*

## B) Partiendo de estos reconocimientos intenta dar una respuesta a todos los alumnos fundamentalmente a través de recursos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, la LOGSE, en su desarrollo normativo (Anexos a los RR.DD. 1007 y 1345, de enseñanzas mínimas y de currículo, de la E.S.O.), ha apostado por una teoría constructivista del aprendizaje. Ahora bien, los distintos perfiles de alumnos, antes enumerados, se comportan en relación con el acto educativo desde la doble perspectiva de la influencia de su personalidad y la interacción con el medio.

El medio, sea de carácter físico o social, no actúa como mero receptor pasivo sino que impone a su vez sus propias características a las que la actividad de la persona debe adaptarse.

Debemos, por tanto, considerar la existencia de características intrínsecas a la propia persona (carga genética) y por otra parte la existencia del medio o situaciones en las que se ha encontrado o se encuentra la persona. Uno u otro aspecto por sí solos no son determinantes de las diferencias individuales.

La concepción interaccionista que el constructivismo asume, se opone por igual a la concepción estática y a la concepción ambientalista de las diferencias individuales.

No existe por tanto una única alternativa, sino una variedad de respuestas alternativas al tratamiento de las diferencias individuales. Algunos autores, teóricos del tema, entre ellos Crombach y Glaeser, coinciden en delimitar cinco planteamientos generales que pueden ser detectados en mayor o menor medida en los sistemas educativos actuales:

1. El Método selectivo.
2. La distribución temporal.
3. La adaptación de objetivos.
4. La neutralización o compensación de las diferencias.
5. La adaptación de los métodos de enseñanza(enseñanza adaptativa).

Los dos primeros planteamientos proponen tratar la diversidad modificando la duración de la escolaridad, según las características de los alumnos; en el caso del *método selectivo* permitiendo que avancen más o menos en el sistema educativo en función de sus características personales y en el caso de la *temporalización* otorgando más tiempo a los alumnos que así lo requieran, con el fin de que todos ellos alcancen objetivos similares.

El tercer planteamiento, *la adaptación de objetivos*, parte del supuesto de que las diferencias individuales que existen entre los alumnos impiden que puedan alcanzar objetivos idénticos y llegar a realizar los mismos aprendizajes. En consecuencia, propone que el sistema educativo cuente con diferentes currículos, que los alumnos puedan seguir en función de sus características individuales.

El método de *neutralización* se dirige fundamentalmente a aquellos alumnos, que debido a sus características intrínsecas y/o ambientales pueden presentar dificultades en el seguimiento del currículo habitual. En consecuencia, se plantea proporcionar a estos alumnos las ayudas necesarias para compensar sus dificultades, ya sea con anterioridad a su entrada en la escuela, o a modo de ayuda complementaria o paralela al seguimiento, por parte del alumno, del currículo habitual.

Por último la *enseñanza adaptativa* propone hacer frente a la diversidad mediante el uso de métodos de enseñanza diferentes en función de las características individuales de los alumnos. La diferencia entre este planteamiento y el anterior es que mientras la enseñanza adaptativa propone métodos de enseñanza diferenciados para la totalidad del alumnado dentro de un currículo común, la neutralización propone utilizar métodos de enseñanza alternativos únicamente en el caso de determinados alumnos como complemento paralelo a un currículo general y fijo para todos.

Últimamente, los sistemas educativos europeos más avanzados(Ver capítulo I), están poniendo en práctica planes de atención a la diversidad basados en el establecimiento de grupos por niveles, grupos homogéneos e itinerarios diversificados para atender a las diferencias que cada vez son más grandes y se presentan en edades más tempranas.

La LOGSE ha apostado por la enseñanza adaptativa y en casos excepcionales por el método de neutralización para los alumnos ya fracasados en el sistema. En consonancia con estos planteamientos metodológicos, en las disposiciones de desarrollo de la LOGSE, se presentan las siguientes medidas para atención a la diversidad en los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria:

- a) Los distintos niveles de concreción del Currículo.
- b) Las adaptaciones curriculares.
- c) El espacio de opcionalidad.

y como medidas extraordinarias para alumnos que ya superan la edad normal de finalización de esta etapa y que acumulan una historia de fracasos consolidada:

- d) La diversificación curricular.
- e) Los Programas de garantía Social.

Es decir, la LOGSE apuesta claramente por la utilización de recursos didácticos hasta los 16 años. Una vez superada esta edad, pueden arbitrarse otro tipo de medidas que ya implican ciertos cambios en el currículo común, aunque sin olvidar el cumplimiento de los objetivos comunes de la etapa, lo cual es un mandato cuando menos ininteligible sino contradictorio.

## ¿En que consisten esencialmente cada una de estas medidas?

### a) *Los distintos niveles de concreción del currículo*

Desde el proyecto curricular hasta la programación de aula la adaptación a las diferencias individuales debe hacerse notar en la contextualización de los objetivos, la reflexión sobre los contenidos y las dificultades de aprendizaje, la planificación de la acción tutorial y las medidas de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### a.1. *El Proyecto Curricular*

En dicho Documento se establecen las bases y los criterios para la atención a la diversidad en el centro:

- Contextualizando los objetivos y contenidos a las características del Centro y del entorno.
- Con la oferta de optativas.
- La planificación de la acción tutorial.
- Los programas de orientación académica y profesional.
- Las propuestas de grupos de diversificación curricular.
- Las medidas de atención específica a los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### a.2. *Las Programaciones*

Son la aplicación de los principios emanados del Proyecto Curricular a las características de los grupos concretos de alumnos en las distintas áreas y materias. Y esto se hace fundamentalmente:

- Determinando claramente los contenidos fundamentales, que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, así como aquellos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales (comprensión y expresión, resolución de problemas, búsqueda de información etc.), o bien poseen gran funcionalidad.
- Reflexionando sobre su grado de dificultad para prevenir dificultades de aprendizaje.

#### a.3. *Las unidades didácticas*

Aplicación más concreta a un grupo específico de alumnos que presuponen el diseño de:

- Actividades de aprendizaje variadas que permitan distintas modalidades o vías de acceso a los contenidos.
- Materiales didácticos diversos.
- Distintas formas de agrupamiento de alumnos de manera que permita combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y en gran grupo.

### b) *Las adaptaciones curriculares*

Las adaptaciones curriculares, que no suponen un cambio sustancial en la programación (es decir no significativas), son aquellos cambios habituales que los profesores introducen en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos o dificultades de aprendizaje transitorias.

El profesor experimentado modifica su enseñanza de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, lo que supone adoptar una enseñanza individualizada, que no individualista.

Para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje más severas, debido a discapacidad o a una historia social y escolar difícil y negativa, se aplican las adaptaciones curriculares significativas que pueden llegar a eliminar partes importantes del currículo.

En sentido amplio, las adaptaciones curriculares consisten en adaptaciones en los Proyectos curriculares y en las Programaciones, ya que se adaptan los contenidos y objetivos del currículo a los centros y alumnos y esto de diversas formas:

*En general:*

- Seleccionando aprendizajes necesarios según características de los alumnos.
- Seleccionando aprendizajes funcionales.
- Seleccionando aprendizajes con aproximación al mundo del trabajo.
- Cambiando la metodología, utilizando materiales diversificados y diferentes recursos didácticos.
- Mediante agrupaciones flexibles.

*Y en particular, con la:*

- Secuenciación temporal de objetivos y contenidos.
- Adaptación temporal poco significativa en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros, pero dentro del mismo ciclo o curso.
- Adaptación temporal significativa, en que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo o curso siguiente. Esto significa adaptar la secuenciación para estos alumnos haciéndola más extensa y detallada.
- Priorización de algún elemento curricular, dar más tiempo a algunos contenidos, darle más importancia.
- Adecuación de los objetivos y contenidos a estos alumnos, eliminación o inclusión de contenido, selección de aprendizajes según características de los alumnos.
- Modificación de los criterios de evaluación.
- Ampliación de actividades en determinadas áreas del currículo.

Y todo ello por imperativo legal. Para los alumnos que promocionan sin haber superado los objetivos de todas las áreas, la normativa sobre evaluación (O. M. de 12 de noviembre sobre evaluación en la E.S.O., BOE del 20), prescribe la introducción de medidas de adaptación curricular. Estas medidas se llevan a cabo introduciendo objetivos y contenidos que aseguren la adquisición de los conocimientos previos que resulten imprescindibles para continuar progresando, y adaptando los objetivos y criterios de evaluación al nuevo proceso de aprendizaje.

Nos hemos extendido en este apartado porque en él reside, según el espíritu de la LOGSE, la verdadera atención a la diversidad en una escuela comprensiva. Según Julio Carabaña<sup>5</sup> (2000)

*«del verdadero y auténtico espíritu de la LOGSE es inseparable la idea de que la disminución de la desigualdad entre los alumnos englobada bajo el eufemismo de “atención a la diversidad, la debe lograr cada profesor en cada aula por métodos didácticos, siendo peligroso todo planteamiento a nivel organizativo o de centro. ¡Nada de organización, todo didáctica!, podría ser el lema. En realidad esta versión fuerte de la comprensividad no está en la letra de la LOGSE; pero sí en el espíritu con que la Ley se elaboró y se está aplicando. Y es una singularidad española”... “En España, donde todos los retrasos han de tratarse mediante adaptaciones curriculares dentro del aula, quizás convierta a nuestra reforma en la más radical del mundo. Pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensividad de centro, el español se ha empeñado en la comprensividad de aula”».*

### **c) El espacio de opcionalidad**

Según el desarrollo normativo, Orden, de 6 de marzo de 1996, sobre implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (del MEC para su ámbito de gestión), la oferta de materias optativas en los centros deberá servir para desarrollar las capa-

<sup>5</sup> «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa». Ponencia desarrollada en el curso: Los fines de la Educación, del colectivo Lorenzo Luzuriaga. UGT-Escuela Julián Besteiro. Madrid 2000.

ciudades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa. Las prescripciones que establece dicha Orden indican la importancia que se da a la optatividad como medio de atender a la diversidad de los alumnos, y, al mismo tiempo, la excesiva reglamentación para evitar la dispersión y desnaturalización que, a pesar de todo, se ha producido. La opcionalidad ofrece a los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios parcialmente diferentes, sin que ello suponga el alejamiento de una formación común, que pueda condicionar su acceso a opciones educativas posteriores.

Mediante la oferta de optativas se pretende atender las diferencias de motivaciones, intereses, capacidades, estilos de aprendizaje y además:

- Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.
- Facilitar la transición a la vida activa.
- Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.

Para ello, las materias optativas que se ofrecen son de tres tipos:

- de oferta obligada,
- de currículo propuesto por el MEC (para su ámbito de gestión) o por las CCAA<sup>6</sup>,
- de libre disposición del centro.

Las medidas d) y e), que se amplían a continuación, se adoptan después de los 16 años, es decir cuando el alumno no ha finalizado con éxito los estudios de la E.S.O. y además manifiesta una historia de fracasos significativa.

#### **d) Diversificación curricular**

Para alumnos con más de 16 años, y con fracaso manifiesto, se prevé un modo específico de atención a la diversidad, al poder establecer para ellos diversificaciones del currículo (con eliminación parcial o total de algunos contenidos) con el fin de que adquieran las capacidades generales propias de la etapa.

Esta diversificación curricular tiene como finalidad el logro del Título de Graduado en Educación Secundaria, a alumnos que por sus capacidades e intereses no podrían alcanzarlo en las condiciones que establece el sistema ordinario. Puesto que la E.S.O. es una etapa obligatoria y la mínima titulación de unos estudios no sólo es un requisito para acceso a posteriores enseñanzas regladas sino un requisito sociolaboral, podría convertirse la no obtención de dicho título en un impedimento grave para entrar en el mundo del trabajo.

Por ello, para los alumnos que no pueden alcanzar los objetivos generales de la E.S.O., ni con la prolongación de dos años ni con adaptaciones curriculares, porque sus dificultades de aprendizaje les mantienen muy alejados de tales objetivos, y no cabe esperar que superen esa distancia sin tomar medidas especiales, se les aplica un programa de diversificación en aplicación del art. 23 de la LOGSE. Dicho programa diversificado siempre será **voluntario** para el alumno, por lo cual en paralelo con los programas de diversificación curricular se deberán ofrecer programas de **garantía social** para aquellos alumnos que no quieran seguir el programa diversificado y que prefieran adquirir una formación específica que les facilite el acceso al mundo del trabajo.

El programa de diversificación deberá comportar una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados, incluyendo al menos tres áreas del currículo básico y elementos formativos de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico.

**Según la normativa establecida por el MEC y las distintas CCAA para el desarrollo de estos programas, las características que deben tener son:**

---

<sup>6</sup> Hay que resaltar que tal como está concebida en la LOGSE la regulación de la Opcionalidad es una competencia, no compartida, de las distintas Comunidades Autónomas.

1. Estar adaptado a las condiciones y necesidades del alumno.
2. Guardar un equilibrio entre capacidades, tipos de contenidos y campos del conocimiento de la etapa.
3. Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes.
4. Responder a los principios de máxima normalidad, máxima proximidad al currículo y máxima integración del alumno en los grupos ordinarios<sup>7</sup>.
5. Procurar un intenso seguimiento y apoyo tutorial<sup>8</sup>:

### **Estructura de los Programas de Diversificación en algunas CCAA**

Los programas de Diversificación habrán de incluir:

- a) Tres o cuatro áreas del currículo común del 2.º ciclo,
- b) Las áreas o materias específicas que cada centro determine, organizadas en torno a los ámbitos socio-lingüístico (Lengua C y Literatura y Ciencias Sociales) y científico-tecnológico (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología) con un horario total de 10 a 12 horas semanales
- c) 2 horas semanales de tutoría,
- d) Materias optativas hasta completar 30 horas lectivas semanales. Entre ellas habrán de incluirse, al menos, dos materias de Iniciación Profesional.

### **e) Programas de Garantía Social**

El artículo 23,2 de la LOGSE, establece: «Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta LEY».

Dichos programas tienen como objetivos:

- Ampliar la formación de los alumnos con objeto de permitir su incorporación a la vida activa.
- Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas profesionales.
- Desarrollar y afianzar su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Hasta aquí se han enumerado y desarrollado los modelos de atención a la diversidad propuestos por la LOGSE y normativa complementaria, y después de 10 años de implantación debemos preguntarnos ¿qué ha sucedido con su aplicación?, ¿han alcanzado los objetivos que se pretendía?. En posteriores epígrafes daremos contestación a estos interrogantes.

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA LOGSE**

Después de 10 años de implantación de la LOGSE son muchos los trabajos, documentos, investigaciones, experiencias, libros y evaluaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa. Enumeraremos algunos de los más significativos.

<sup>7</sup> El principio de máxima normalidad debe traducirse en acciones concretas en la organización del Centro, como por ejemplo:

- Coordinación con la zona de optatividad general (poder acceder a la misma oferta de materias optativas que el resto del alumnado).
- Consideración de estos alumnos en el cómputo ordinario de los grupos del 2.º ciclo.
- Consideración de estos grupos como grupos del 2.º ciclo a todos los efectos.
- Distribución equilibrada de los espacios y recursos materiales respecto a los alumnos de los otros grupos.
- Coordinación del Departamento de Orientación con el resto de Departamentos.
- Conocimiento por parte de los Departamentos de la marcha del programa en lo que respecta a las áreas correspondientes.

El principio de máxima integración condiciona el horario que el alumno debe pasar fuera de su grupo ordinario.

<sup>8</sup> Los grupos de tutoría de diversificación serán de 15 alumnos como máximo. Asignación de un horario especial para poder realizar dicho apoyo y seguimiento.

## 1. Conclusiones de algunos estudios y jornadas sobre el tema

### 1.1. Informe sobre el diagnóstico general del Sistema educativo español

Recoge la siguiente información<sup>9</sup>:

*«la diversidad parece un concepto que no queda excesivamente claro para el profesorado. Además, su proyección operativa –las adaptaciones curriculares– plantea notables dificultades sin producir resultados medianamente satisfactorios. La heterogeneidad de los alumnos plantea además problemas de gestión de clase de difícil solución, sobre todo para los profesores de Educación secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos. Los programas de diversificación curricular y de garantía social no parece que aporten una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios, y en parte por ofrecerse demasiado tarde (16 años). Se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse “objetores escolares”: aquellos que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización pero que no tienen más remedio que asistir a las clases. Reflejan un problema generado en la Educación Secundaria Obligatoria y sin solución por ahora.*

*La integración es una derivación peculiar de la comprensividad y de la heterogeneidad. Entendida como la facilitación de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ha sido un tema polémico. El balance que cabe realizar en el momento presente es el de una aceptación teórica no demasiado problemática, incluso con una valoración global de los beneficios que la integración supone no sólo para los alumnos integrados, sino para el centro de modo general.*

*Sin embargo la dificultades prácticas que plantea la integración como consecuencia de que en muchos casos se ha producido una “integración salvaje”, está acusándose notablemente: no existen medios adecuado, no hay suficiente apoyo, no hay reducción de la ratio...*

*Un problema de especial incidencia en determinadas zonas geográficas es el de las minorías étnicas. Con una dimensión puntual y de necesario estudio: aquellos casos en los que una minoría étnica amplía relativamente su presencia en el centro y “segrega” a los restantes alumnos. Esta situación provoca con frecuencia, el abandono de las escuela de los sujetos teóricamente mayoritarios, como consecuencia de la fuerza cultural de los usos de la minoría y su «fuerte conciencia del nos».*

### 1.2. Trabajos de investigación y documentos financiados o elaborados por el CIDE

El libro, *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en la educación en España*<sup>10</sup>, presenta 115 investigaciones, realizadas entre 1983 y 1997 (años en que se consideró como prioridad la investigación en las desigualdades en educación). Aunque no hay ningún trabajo que aborde todos los aspectos de la diversidad sí se centran en algunas características de ésta. Por ejemplo, se aborda la problemática generada por la diversidad en relación con el género, la educación especial, la educación compensatoria y la educación intercultural. Algunos de estos trabajos son de tipo descriptivo y presentan datos y explicaciones que ya han sido superados. Otros, que muestran tesis explicativas globales de los fenómenos estudiados, muestran que

*«es difícil encontrar una respuesta claramente satisfactoria a si la escuela es realmente un instrumento de cambio social o por el contrario sirve para reproducir el orden establecido<sup>11</sup>».*

**1.3. Los informes del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo** inciden en la problemática originada por la atención a la diversidad en la etapa de Secundaria Obligatoria. En concreto, el informe del curso 1998-99, en la página 54 y en relación con la atención a la diversidad en la etapa de Secundaria Obligatoria, recomienda:

*«Por ultimo, este Consejo haciéndose eco del sentir mayoritario de la sociedad, sugiere el replanteamiento de la comprensividad en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, el establecimiento de itinerarios y la eliminación del principio de promoción automática del alumnado».*

<sup>9</sup> Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. INCE, 1997, p. 75.

<sup>10</sup> *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE/MEC. Madrid 1998.

<sup>11</sup> *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE/MEC. Madrid 1998.

#### 1.4. Las Jornadas sobre atención a la Diversidad de los consejos escolares<sup>12</sup>. reunidos en Navarra en mayo de 2000 concluyen

*«La diversidad constituye un continuum que va concretándose de diferente manera a lo largo del proceso educativo, e incluso parece claro que las diferencias van haciéndose mayores a medida que avanza ese proceso, por lo que las soluciones que se adopten para su atención deben ser diferentes en esa misma medida.»*

*Son elementos diferenciadores: las capacidades, los intereses, las motivaciones, pero también lo son el proceso de socialización, el propio currículo y las necesidades educativas especiales.»*

*«Las necesidades educativas especiales pueden estar relacionadas con el contexto sociocultural, la historia educativa o con condiciones personales asociadas a sobredotación intelectual, discapacidad física, psíquica o sensorial, motora o trastornos graves de conducta. Estas necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes. Se considera que hasta un 20% de la población escolar podría llegar a tener, en algún momento de sus escolarización, dificultades de aprendizaje, que requieran de una atención especial.»*

#### 1.5. Las Jornadas de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas reunidos en Santiago de Compostela en 2001<sup>13</sup>, en relación con el tema de la Convivencia en los centros escolares establecen algunas propuestas que abordan el tema de la diversidad.

Así la propuesta de mejora 1.3.5, establece:

*«Es preciso hacer efectiva la tan traída y llevada flexibilización curricular. Para muchos de los alumnos y en especial para muchos de los que tienen dificultades en su itinerario escolar, el gran problema para resolver es lo que se refiere a las exigencias curriculares. La conversión de parte de la enseñanza secundaria en obligatoria está siendo una enorme fuente de frustraciones y problemas para todos aquellos alumnos que no están en condiciones de afrontar con éxito las exigencias crecientes de los programas académicos.»*

*Los centros escolares y los profesores carecen de experiencia en este tipo de oferta complementaria. Y la administración tampoco pone los medios precisos para llevar a cabo una actuación curricular que afronte la diversidad de los alumnos con ciertas garantías de éxito. Pero parece evidente que mientras no se resuelva este problema de la flexibilidad curricular, estaremos ante problemas de convivencia difíciles de afrontar con simples medidas disciplinarias.»*

También inciden en el tema las Propuestas 1.5.4 y 8.2.5

*«La obligatoriedad, junto con otros aspectos relacionados con ella, comportan en estos momentos una realidad incuestionable: la presencia en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria de un conjunto importante y diverso de alumnado que no encaja con las actuales propuestas educativas de los centros.»*

*Ante esta nueva realidad no sirve el planteamiento de que aquel alumno o alumna que no se adapte o se integre que se vaya, postura que nos llevaría a una escuela selectiva, y para unos pocos. Tampoco son fáciles y viables las soluciones que inciden únicamente en el profesorado.»*

*Una opción coherente estaría en la apuesta por introducir en la acción educativa el máximo de elementos que faciliten o favorezcan el cambio (y por tanto la adaptación y la integración) en el alumnado, considerando que algunos ámbitos de la institución escolar, especialmente el curricular y el organizativo, pueden sufrir variaciones encaminadas a esta finalidad.»*

*«Se recomienda que en aquellos casos en que se hayan agotado todas las estrategias organizativas y curriculares posibles de acuerdo con los recursos ordinarios del centro y no se consiga dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno, éste sea asignado a una Unidad de Escolarización Compartida (Unidad externa del IES).»*

<sup>12</sup> Documento del XI encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. La atención a la diversidad. La escuela Intercultural.

<sup>13</sup> Documento del XII Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. La convivencia en los centros escolares como factor de calidad.

**1.6. Las jornadas que convocó el MEC en diciembre de 1999 sobre «La Educación Secundaria Obligatoria»<sup>14</sup>** a las que asistieron más de 500 profesores de toda España estableció en sus conclusiones:

*«La prolongación de la escolarización obligatoria en dos años, con respecto a la ordenación del anterior sistema educativo, plantea nuevas exigencias vinculadas a la heterogeneidad. Se requiere ahora la atención a los alumnos con diferentes aptitudes, necesidades, intereses y expectativas en una etapa educativa que coincide en el tiempo, con la adolescencia y se ve, por ello, afectada por las dificultades e inestabilidades personales que le son propias».*

Para mejorar la efectividad en la atención a estas diferencias se concluye lo siguiente:

- *«Dada la existencia de una realidad plural, desde el punto de vista social, cultural, político y geográfico, la unificación que presenta la Educación Secundaria Obligatoria podría no resolver esa pluralidad manifiesta. El sistema actual diluye y desmotiva a los alumnos más capacitados, lo que incide de forma directa en la propia urgencia de la diversificación».*
- *Aunque la LOGSE contempla la optatividad y la diversificación del currículo, esa necesaria diversificación no parece suficiente a la hora de dar respuesta a los principales problemas de la E.S.O.*
- *Habida cuenta de la diversidad de intereses y de aptitudes de los alumnos, y de su diferente respuesta y motivación ante una orientación más académica de las enseñanzas en el tramo 14-16, se considera necesario introducir una diversificación en el segundo ciclo de la E.S.O. y, sobre todo, en el 4.º curso, que tome en consideración las expectativas personales, académicas y laborales de los alumnos.*
- *El diseño de las trayectorias que se propone debe permitir los cambios de itinerario formativo.*
- *La adaptación de las enseñanzas a un contexto heterogéneo requiere la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje en grupos reducidos».*

**1.7. Estudios y encuestas realizados<sup>15</sup>**

El informe, «La opinión de los profesores sobre la educación en España» ha sido realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Idea) en colaboración con la Fundación Hogar del Empleado (Fuhem) entre febrero y marzo de 2001 con una muestra de 2.230 profesores. Los resultados –que son representativos en el ámbito nacional, según los autores– están organizados, de forma que una puntuación de 8 a 10 significa que están muy a favor; de 6 a 8, a favor; de 4 a 6, indiferentes; de 2 a 4, en desacuerdo, y de 2 a 0, muy en desacuerdo.

Los profesores consideran que la causa principal de los problemas educativos es en primer lugar, la falta de interés de los alumnos (7,7)<sup>16</sup>, seguido de la escasa colaboración de las familias con la escuela (7,6), las nuevas condiciones sociales y culturales de los alumnos (7,1) y la falta de disciplina en los centros (6,7).

Respecto a la valoración de posibles transformaciones en la ESO, preguntados los profesores sobre si estarían de acuerdo con la «existencia de doble titulación», que permite en un caso acceder a Bachillerato y en otro a Formación Profesional, la puntuación media ha sido de un 6,5, y con la de «tres itinerarios a los 14 años», un 7,3. Sin embargo, la puntuación media está por debajo de cinco cuando se les pide que valoren el «aumento de las repeticiones» de curso en la ESO (4,8), y la ampliación del horario de los alumnos (2,7), aunque si verían bien (6,2) aumentar el número de horas en algunas áreas y reducirlas en otras.

Los profesores, que están, además, de acuerdo (6,7) con que se introduzca la convocatoria de septiembre en cuarto de ESO, verían positivo (6,5) que se organizara el primer ciclo de la ESO por cursos, evaluables cada uno de ellos. La reducción del número de optativas obtiene un (5,7) y (5,4) el establecimiento por ley de los criterios de promoción de curso.

El autor del estudio, el ex secretario de Estado con el PSOE y uno de los padres de la LOGSE, Álvaro Marchesi, explica que los resultados «están aún incompletos y han sido enviados a los profesores que participaron en la encuesta». Marchesi señala que no comparte «la idea de que la organización de itinerarios alternativos en el segundo ciclo de la ESO y la vuelta a la

<sup>14</sup> «La educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas». MEC. Madrid 2000.

<sup>15</sup> El estudio no está aún concluido. La información está en parte sacada de una nota de El País, sábado 16 de junio de 2001.

<sup>16</sup> Los números entre paréntesis representan medias.

doble titulación sean positivos», y explica que «lo que principalmente manifiesta esta encuesta es el desánimo de los profesores y la tremenda falta de apoyo social que perciben». Los resultados reflejan que «la reforma más urgente es la que se refiere a la situación del profesorado».

La encuesta realizada por la autora de esta investigación que se detalla en el próximo capítulo, incide en las mismas ideas de la necesidad de cambios organizativos más que curriculares o metodológicos. Como ya se verá en el próximo capítulo, la eliminación de la promoción automática, el establecimiento de aulas de currículo adaptado, de grupos de apoyo en materias instrumentales y el establecimiento de opciones de nivel en las materias instrumentales, son algunas de las medidas más demandadas.

También los profesores perciben un cierto desánimo y cansancio, pero como fruto de la excesiva heterogeneidad de los alumnos y de la insuficiencia que representan la diversidad de los medios didácticos (que los profesores utilizan) para hacerle frente con éxito.

## 2. Esta dificultad educativa es un fenómeno mundial

La comisión de las Comunidades Europeas<sup>17</sup> considera la atención a la diversidad como un eje nuclear de los sistemas educativos «*La cuestión central es ir hacia una mayor flexibilidad de la educación y formación que permita tomar en cuenta la diversidad de públicos y de demandas. Sobre un movimiento de este tipo debe iniciarse, con prioridad, el debate dentro de la Unión Europea*».

El informe Delors<sup>18</sup> aboga por un sistema «*más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación. Un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir*».

Algunos Estados Europeos, en los últimos años, han modificado la estructura de sus sistemas educativos o han introducido programas específicos para atender la diversidad de los alumnos de educación básica.

## 3. Se han buscado soluciones

Al igual que en otros países, en España se han buscado soluciones. Se han elaborado diversos proyectos de centro, el Ministerio de Educación ha publicado materiales y guías para el profesorado y documentos orientativos para tratar la diversidad. Las editoriales han llenado bibliotecas con sus publicaciones. Se han realizado cursos de actualización para los profesores, jornadas y congresos, se ha impuesto como requisito para el acceso a cátedra la actualización en la metodología y en los principios constructivistas de la LOGSE, se han difundido experiencias positivas, se ha financiado, a grupos de profesores, la elaboración de materiales.

A pesar de ello, la realidad, que siempre va por delante de la acción educativa, desborda todas las expectativas y obliga a producir nuevos proyectos adaptados a la nueva realidad que en los últimos años ha sufrido un cambio espectacular producido por la transformación social y en valores, la crisis en la estructura y funciones de la familia, la irrupción de las tecnologías de la información, los intercambios de proyectos europeos que hacen cercanas realidades lejanas, y la llegada de una inmigración de lengua disínta para la que la escuela no estaba preparada.

La realidad, ya no predicción, ha demostrado que se ha elevado el fracaso escolar (entendido como número de alumnos que no consiguen el primer título), que actualmente es el más grande de Europa y esto a pesar de la cada vez más benevolente actitud de los profesores como se demuestra cuando se comparan los resultados escolares, en su conjunto, con las evaluaciones nacionales e internacionales. Ha aumentado la indisciplina, la desmotivación para el estudio, el abandono y la apatía. Incluso algunos buenos alumnos, en las clases conflictivas, se tornan indolentes, descuidados y pierden el hábito de estudio. Ante este panorama tan sombrío ya se están alzando algunas voces y se perfilan interesantes experiencias en las diferentes Administraciones Educativas que más adelante enumeramos.

<sup>17</sup> Enseñar y Aprender-Hacia la Sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación. de la Comisión de las Comunidades Europeas. Apartado IV. Vías de Futuro. p. 22.

<sup>18</sup> La educación o la utopía necesaria. p. 20.

La experiencia de los centros y los informes realizados por diversos organismos y por la Inspección corroboran la dificultad, en la práctica, de atender la diversidad de alumnos en una etapa especialmente difícil como es la Educación secundaria Obligatoria. ¿Cómo proporcionar actividades adecuadas al amplio campo de habilidades e intereses representados por los jóvenes adolescentes en la escuela de hoy día?. ¿Cómo se le puede dar a la escolarización un significado para aquellos cuyas capacidades e intereses no se orientan en la dirección académica tradicional?

Después de varios años de experimentación se ha comprobado que todas las medidas metodológicas y curriculares a que hemos hecho referencia, en epígrafes anteriores, aunque suficientemente desarrolladas y orientadas desde la Administración educativa, han sido insuficientes para atender a las demandas surgidas de la diversidad de los alumnos y a los problemas que plantean clases excesivamente heterogéneas.

#### • **Las adaptaciones curriculares individualizadas**

En muchos casos no se han aplicado a todos los alumnos que las necesitaban y no por falta de interés y dedicación de los profesores, sino por las dificultades técnicas de su puesta en práctica (dificultades surgidas de la falta de instrumentos fiables de diagnóstico de la situación, por falta de materiales diversificados y específicos, por falta de tiempo). También por las dificultades surgidas ante la imposibilidad de aplicarlas (una vez elaboradas) a una gama tan amplia de alumnos necesitados de ellas. Piénsese que en algunas aulas la excepción es el alumno que no necesita adaptación curricular.

#### • **La oferta de optativas**

Que en principio parecía un elemento facilitador, para los alumnos diferentes, en aras a conseguir título, ha resultado la medida más insatisfactoria en orden a la consecución de este objetivo, porque ha llegado a ser, más que una medida de diversidad para los alumnos, un medio de rellenar horas del profesorado, por lo que en muchos casos no se han cumplido ni las expectativas que se habían generado ni los objetivos que la oferta de optativas pretendía.

Por ejemplo: En el curso 1997 y para las provincias del ámbito de gestión del MEC, se habían programado 721 optativas diferentes que se cursaban en 896 Institutos de Educación Secundaria. Muchas de estas optativas no respondían a los objetivos marcados para ellas y se convirtieron en un espacio de relleno de horas de alumnos y profesores.

Como consecuencia de esta gran dispersión, todas las CCAA han restringido su oferta de optativas, determinando en normativa específica los nombres y el número de ellas a impartir en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

#### • **Los Programas de Diversificación Curricular**

Que, en general, tienen una valoración positiva por parte del profesorado, han resultado insuficientes, tanto por el número de grupos puestos en marcha como por sus características estructurales que no dan respuesta a los problemas derivados de las características especiales de los grupos minoritarios (etnias e inmigrantes) y de alumnos desmotivados que desean un tipo de enseñanza más profesionalizada y práctica. Además, la reducción o eliminación de aspectos nucleares del currículo en la determinación de estos programas, no permite considerar que se hayan alcanzado los objetivos de la etapa aunque estas enseñanzas conducen a la titulación. Por otra parte, se han convertido en el cajón de sastre de todos los alumnos que ya no pueden repetir curso dentro del sistema y son menores de 18 años.

#### • **Los programas de Garantía Social**

Que se establecen a partir de los 16 años llegan demasiado tarde para un alumnado fracasado y desmotivado y que ha perdido todas las oportunidades de conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria. Además al estar concebidos sin continuidad académica con otros estudios, condenan a los alumnos que los siguen a salir del sistema educativo sin posibilidad de titulación ni de progresión académica.

*Todo ello nos puede llevar a la siguiente consideración: Después de 10 años de entrada en vigor de la LOGSE se han producido muchos cambios no previstos en España. La extensión de la educación a todas las capas sociales, la entrada masiva de inmigrantes, la afluencia a la educación obligatoria de minorías étnicas, la progresiva integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios; todos ellos, hechos positivos y deseables, han dado lugar a una problemática para la que los centros con las medidas ordinarias de atención a la diversidad, fundamentalmente de tipo didáctico, no tienen solución.*

*Esta conclusión, que es un clamor social, que está apoyada por las opiniones (del profesorado, de los consejos escolares, y de algunos sindicatos) manifestadas en diversas encuestas, en reuniones, en foros, en congresos, en jornadas, etc., exige cambios eficaces, modelos organizativos que den solución a los problemas planteados. Las C.C.A.A ya han abierto el camino.*

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Para la redacción de este apartado se ha consultado la normativa, específica y publicada, de las CCAA en relación con este tema. Se ha hecho un estudio comparativo y sistémico con las siguientes fases:

1. Análisis de legislación producida hasta el primer semestre del año 2000.
2. Estudio de las tendencias.
3. Modelos organizativos (Anexo II).
4. Evaluaciones realizadas.

### Análisis de la legislación

La aplicación de la LOGSE y el análisis y evaluación de la problemática surgida en la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, que hemos analizado en los epígrafes anteriores, han proporcionado información muy importante a las CCAA que durante este tiempo han tenido que elaborar su normativa específica. Como consecuencia de esta información y sobre todo de la promulgación de la LOPEPG<sup>19</sup> (que da un giro significativo en la definición de alumnos con necesidades educativas especiales), a partir de 1996, las Comunidades Autónomas elaboran nueva normativa sobre atención a la diversidad de alumnos en la E.S.O.

Así:

- el País Vasco regula la diversificación curricular en 1997.
- Navarra, a partir del año 1996 establece en sendas normas la atención a la diversidad en el primero y en el segundo ciclo con la incorporación de los itinerarios diversificados a partir de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Cataluña, establece instrucciones para cada año escolar (a partir de 1997) sobre educación compensatoria.
- Galicia, establece los programas de diversificación y de garantía social en 1997.
- Valencia publica el Decreto para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales de 1998 y la orden en la que se establece el Plan de diversidad del año 1999.

Toda esta normativa va cambiando el sentido de atención a la diversidad, dado en la LOGSE, por una concepción más moderna, más adaptada a la realidad de los centros, más diferenciada y menos unificada e igualitaria. La idea central es el agrupamiento más homogéneo, al menos temporalmente, para poder atender mejor a las diferencias individuales. Estos agrupamientos se hacen fuera del aula de origen y en algunos casos fuera del propio centro.

En este sentido es oportuno traer aquí la opinión de un sociólogo de la educación, buen conocedor de nuestro sistema educativo. Julio Carabaña<sup>20</sup>,

*indica que «siempre que se desorganizan los procesos y se confían sólo a los individuos –es decir, cuando se elimina la división del trabajo, la coordinación y la especialización– la eficiencia disminuye». «Cuando se llega al punto de enseñar a los alumnos retrasados de un curso lo mismo que se está explicando a los alumnos medios del curso anterior, es con toda seguridad más eficiente juntar al alumno más retrasado con los de su nivel, incluso teniendo en cuenta los inconvenientes de la diferencia de edades».*

<sup>19</sup> En su disposición adicional segunda, define como alumnos con necesidades educativas especiales «aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas».

<sup>20</sup> «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa». Ponencia desarrollada en el curso: Los fines de la Educación, del colectivo Lorenzo Luzuriaga. UGT-Escuela Julián Besteiro. Madrid 2000.

Para el análisis de la legislación de las Comunidades Autónomas, se han considerado los siguientes indicadores:

1. Destinatarios de los programas de atención a la diversidad en cualquiera de sus modalidades.
2. Medidas organizativas, en relación con los agrupamientos de alumnos, que se han puesto en marcha.
3. Medidas estructurales, que suponen cambios en la estructura del sistema educativo.
4. Medidas curriculares, relacionadas con modificaciones del currículo y de su temporalización.
5. Medidas metodológicas y didácticas.
6. Finalidades de estas medidas.
7. Lugar donde se desarrollan, fundamentalmente si dentro del centro o fuera de él.
8. Recursos complementarios arbitrados para el desarrollo de las medidas.

## Modelos organizativos

Puesto que los recursos, exclusivamente didácticos, no han dado resultado en el aula, las CCAA están implantando cambios organizativos interesantes.

Los modelos organizativos que van desplegándose y que se presentan en ANEXO II<sup>21</sup>, llegan a ofrecer, apartándose en algunos casos significativamente de la LOGSE, programas de prediversificación para alumnos menores de 16 años (La Rioja), apoyo educativo para actividades de acogida a los inmigrantes (Aragón), aulas externas de compensación educativa para alumnos del 2.º ciclo (Madrid), creación de unidades temporales (País Vasco), creación de itinerarios diversificados en 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria y un itinerario tecnológico en 3.º (Navarra), exención de las materias aprobadas para facilitar el estudio a los alumnos que repiten (Valencia), unidades escolares externas, talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos, aulas de inmersión lingüística para emigrantes (Cataluña).

En las siguientes páginas se presenta un resumen de las principales medidas de atención a la diversidad que se han ido poniendo en marcha en las Comunidades Autónomas. No se recogen aquellas que son aplicación directa de las dadas por el Ministerio para su ámbito de gestión (por ejemplo los programas de diversificación y de garantía social), sino aquellas otras, que la realidad particular de esa región y las dificultades de la puesta en marcha de la LOGSE, han hecho necesarias. Consideramos sólo las medidas institucionales, aún reconociendo que muchos centros y organismos están trabajando en avanzadilla en la resolución de tema tan complejo. No se pueden recoger aquí todas por su volumen, por falta de divulgación, por la imposibilidad de poder acceder a todos los proyectos que los centros están poniendo en marcha. También hay que considerar que los proyectos no institucionales adolecen de cierta inestabilidad al depender del equipo educativo, del Consejo Escolar, y de apoyo financiero y suponen una menor implicación institucional al no ser prescriptivas.

No obstante, y por su especial interés, se recogen en el anexo III a este capítulo, algunas medidas llevadas a cabo por algunas CCAA en relación con dos colectivos de alumnos de especial incidencia y novedad: los inmigrantes y los alumnos con conductas disruptivas.

Los modelos organizativos, que se resumen en la Tabla del anexo II, representan cuatro tendencias:

1. Comunidades Autónomas que sólo han desarrollado normativamente las medidas que explícitamente se contienen en la LOGSE (Andalucía y Galicia).
2. Comunidades Autónomas que han regulado otros modelos organizativos distintos de los que se encuentran explícitos en la LOGSE, pero sólo para alumnos de compensación educativa. (Madrid, Cataluña, Castilla León, Aragón, Baleares).
3. Comunidades Autónomas que han regulado otros modelos organizativos distintos de los que se encuentran explícitos en la LOGSE y para todo tipo de alumnos (Valencia, Navarra, La Rioja).
4. Comunidades Autónomas<sup>22</sup> que debido al reciente traspaso de competencias aún no han regulado su normativa específica de atención a la diversidad.

Un caso especial es La Rioja que, recién asumidas las competencias educativas, publicó una Resolución, creando grupos de prediversificación (antes de los 16 años) para el alumnado con trastornos graves de conducta.

<sup>21</sup> Estos modelos organizativos se refieren a agrupamientos de alumnos constituidos en los centros de Secundaria mediante normativa legal.

<sup>22</sup> Referido al plazo de elaboración de esta Licencia por estudios. Diciembre 2000.

## Carencias de estas normativas

Hay una carencia en la aplicación de la mayoría de estos modelos y está en la definición de los destinatarios. Parece como si las diferencias y dificultades de aprendizaje de los alumnos sólo debieran ser atendibles cuando dichos alumnos pertenecen a minorías étnicas o socialmente desfavorecidas, ignorando que hay muchos alumnos en las aulas con problemas de aprendizaje y conductuales, que hay que atender, pero que no han nacido en el seno de una familia de las que se consideran desfavorecidas desde el punto de vista social o cultural. Todo esto conduce a considerar la diversidad únicamente desde el punto de vista compensatorio de desigualdades sociales. Ello explica la poca atención que se concede a los superdotados, a pesar de ser reconocido oficialmente que la sociedad no puede permitirse el lujo de desaprovecharlos.

Según se lee en el prólogo del libro «El desarrollo de los más capaces. MEC, 1998:

*«Las investigaciones realizadas acerca de la superdotación han demostrado que cuando las condiciones educativas son inadecuadas, debido a sus necesidades educativas especiales, los sujetos de alta capacidad tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad e incluso a abandonar sus estudios. En cambio cuando reciben la educación adecuada, tienen altos rendimientos como consecuencia de su capacidad de asimilación, experimentación, curiosidad, organización, etc. Por Educación Secundaria Obligatoria es necesario conocer sus necesidades para brindarles el apoyo que necesitan y conseguir que crezcan sanos, física, intelectual y emocionalmente.»*

Quizá la justificación de esta carencia está en el título V de la LOGSE que se dedica a la compensación de las desigualdades en la educación. Dicho Título se refiere sólo a las desigualdades producidas por condiciones socioeconómicas desfavorables, y además establece en su artículo 67 «El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de Educación Compensatoria podrá proponer a las CCAA, programas específicos de educación compensatoria de acuerdo con lo tratado en este título». Quizá por ello, las CC.AA han desarrollado la diversidad desde la óptica de la compensación educativa.

Otra limitación importante está relacionada con la escolarización de los alumnos inmigrantes. Por Orden de 30 de abril de 1996 (BOE del 8 de mayo), los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros que se integran en alguno de los tres primeros cursos de E.S.O. no deberán realizar trámite alguno de convalidación y se incorporarán al curso que le corresponda de acuerdo con la edad exigida para cada curso. Y esto aunque no tengan ningún conocimiento de la lengua vehicular, lo cual produce enormes desajustes tanto en su proceso de adquisición de los conocimientos imprescindibles como en la evolución de los otros alumnos de la clase en la que están integrados.

## ALGUNOS MODELOS ORGANIZATIVOS DE INTERÉS

### VALENCIA

#### Plan de Atención a la Diversidad

La Orden de 18 de junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, propone una serie de medidas dentro de un plan de atención a la diversidad que cada centro podrá adoptar para que su alumnado encuentre respuesta a las necesidades educativas.

El Plan de atención a la diversidad presenta medidas de carácter general y medidas específicas.

Las medidas de carácter general son:

- Concreción del currículo.
- Opcionalidad.
- Actividades de refuerzo.
- Permanencia un año más en el mismo curso.
- Orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.

Las medidas específicas son:

- Adaptaciones curriculares individuales significativas.
- Adaptaciones de acceso al currículo.
- Programa de diversificación curricular.
- Programa de adaptación curricular en grupo.

### Aspectos novedosos

- El plan de atención a la diversidad se dirige a todos los alumnos, tanto a los que tienen discapacidad física, psíquica o sensorial, como a los alumnos desfavorecidos o a los que tienen dificultades de aprendizaje.
- Este plan contiene medidas específicas para distintos colectivos de alumnos con necesidades específicas.
- Considera como medida de atención a la diversidad la permanencia de un año más en el mismo curso, lo cual da a la repetición un carácter positivo que se manifiesta también en el hecho de que los centros pueden, oídos los padres, eximir a los alumnos que repiten, de las asignaturas que ya han aprobado, a fin de que se dediquen más a aquellas en las que tienen dificultad. Este es un aspecto novedoso de la repetición escolar.
- Considera como adaptaciones de acceso al currículo las actividades necesarias para que los alumnos de otras lenguas puedan acceder a la lengua vehicular de enseñanza.
- Institucionaliza las actividades de refuerzo, como medida de atención a la diversidad, preferentemente en Matemáticas, Valenciano y Castellano.
- Introduce la posibilidad de organizar un programa de adaptación curricular en grupo (una especie de prediversificación curricular), en el segundo ciclo, para alumnos menores de 16 y que presenten un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes de comportamiento que dificulten el normal desarrollo de las clases, y que manifiesten un grave riesgo de abandono del sistema escolar. Estos alumnos, que no son de diversificación curricular, sólo cursarían con el grupo ordinario la E. Física y la Música.

## NAVARRA

Por Resolución de junio de 1996 se dan instrucciones para El Plan de Atención a la Diversidad que deben elaborar los centros y que comprenderá las siguientes medidas:

Medidas de carácter ordinario:

- La organización y desarrollo de las programaciones didácticas.
- La adaptación curricular no significativa.
- La acción tutorial.
- Los refuerzos y apoyos educativos.
- los agrupamientos de distinto tipo.

Medidas de carácter extraordinario:

- La adaptación curricular significativa.
- La permanencia durante un año más en el ciclo.
- La diversificación curricular.

Posteriormente, en el año 1997, se publica el Decreto Foral 135 por el que se regulan los aspectos organizativos y curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria, en el que se ponen las bases para la organización de itinerarios en 4.º curso que respondan más a los intereses capacidades y motivaciones de los alumnos. En el año 1998 se crean las unidades de currículo adaptado (UCAS).

### Aspectos novedosos

- La introducción de al menos tres itinerarios en 4.º (que confeccionarán los centros) para mejor atender a los intereses, capacidades y motivaciones de los alumnos.

- La Introducción de forma experimental de un itinerario tecnológico en 3.º, cuyo objetivo es «consegir un currículum eminentemente práctico para aquellos alumnos que no soportan los libros».
- Los cambios en la evaluación. Para adaptarse mejor a la diversidad de los alumnos, se consideran en las programaciones dos tipos de objetivos: «los básicos que garanticen el desarrollo de los alumnos en los objetivos generales de la etapa y los propedéuticos, en perspectiva de máximos exigibles»... «Cuando un alumno haya conseguido los objetivos básicos establecidos en la programación se consignará la calificación de suficiente. Las calificaciones de Bien, Notable y Sobresaliente se consignarán cuando los objetivos alcanzados correspondan a los objetivos propedéuticos» (Decreto 135/1997 de 19 de mayo).
- Agrupamientos específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales temporales.
- La creación de unidades de currículum adaptado, en el segundo ciclo, para alumnos con problemas de adaptación y de convivencia o con retraso escolar manifiesto.

## CATALUÑA

El Plan de Atención a la Diversidad en Cataluña ofrece las medidas ordinarias y extraordinarias que se prevén en la LOGSE con la peculiaridad que supone organizar el plan de estudios en créditos comunes y variables, lo que da una mayor diversidad de entrada a la oferta educativa.

### Aspectos novedosos

#### Talleres de Adaptación Escolar y aprendizajes instrumentales básicos

Según las instrucciones de la Secretaria General de la Generalitat de Cataluña de 30 de junio de 2000, «son unidades escolares en las que se incorporan transitoriamente alumnos que llegan a Cataluña durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria originarios de culturas y lenguas muy diferentes de la vehicular. Su finalidad es proporcionarles una aproximación al sistema educativo del país que les acoge e introducirlos en el conocimiento de la lengua propia de la enseñanza con el fin de *assolir-ne* el nivel básico».

#### Unidades de Adaptación Curricular (UAC)

Son grupos reducidos en los cuales se ofrece a los alumnos con dificultades, aprendizajes funcionales y globalizadores próximos a la experiencia del alumno con predominio de los aspectos manipulativos y prácticos.

#### Unidades escolares externas

Para alumnos con inadaptación al medio escolar, con conductas agresivas, absentismo injustificado y riesgo de abandono escolar se han puesto en funcionamiento, en convenio con otras Instituciones, estas unidades externas al centro donde se le ofrecen actividades específicas adaptadas a sus necesidades.

#### El Proyecto Anselm Turmeda (PAT)

Tiene por objeto proporcionar a los centros docentes un apoyo específico en relación con la incorporación tardía (IT) de alumnos al sistema educativo de Cataluña, por medio de talleres dirigidos a estos alumnos, a fin de proporcionarles una aproximación a las formas de vida escolar del país de acogida e introducirles en el conocimiento de la lengua propia de enseñanza.

## PAÍS VASCO

Además de las medidas ordinarias y extraordinarias previstas en la LOGSE para la atención a la diversidad, el País Vasco, según la ORDEN de 30 de julio de 1998 (BOPV del 31 de agosto), ha desarrollado el Plan de Acción educativa para el alum-

nado que se encuentre en situación social o cultural desfavorecida y para los alumnos que se encuentren con dificultades graves de adaptación.

Este Plan prevé dos tipos de Proyectos:

### **Proyectos de Intervención Global en centros de medio desfavorecido**

Los Proyectos de Intervención Global van destinados a aquellos centros cuyo alumnado, en una proporción superior al 50%, pertenezca a familias desfavorecidas económicamente, minorías étnicas en condiciones de discriminación social e inmigrantes desfavorecidos. Su duración es de 4 años.

### **Proyectos de intervención educativa específica**

Van dirigidos a los alumnos con las características anteriores pero donde la población que las ostenta no llega al 50%. Su duración es de dos años.

Las medidas que se proponen son:

#### **Curriculares:**

Integración de varias áreas del currículo en ámbitos, asignaturas optativas para todo el alumnado ligadas a las culturas minoritarias, optativas para el desarrollo de lenguas minoritarias, programas para luchar contra el absentismo escolar, programas de desarrollo de hábitos sociales, programas de acogida en los centros.

#### **Organizativas:**

Reducción del número de profesores por aula, talleres, grupos específicos para lengua

#### **Recursos extraordinarios:**

- Provisión de nuevos profesores (de ámbito, con conocimiento de lenguas y culturas minoritarias, orientadores).
- Apoyo, formación y asesoramiento.
- Recursos económicos solicitados por los centros para la adquisición de materiales para el desarrollo del Proyecto.

Además, existen otras medidas ordinarias como los refuerzos educativos y los programas de diversificación curricular. En todos los casos se trata de programas y medidas que persiguen finalmente la obtención del título de graduado en Educación Secundaria.

Para los alumnos que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener el título y con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa, existen los programas de Garantía Social en la modalidad de iniciación profesional, destinados a jóvenes desescolarizados entre 16 y 21 años.

### **Aspectos más novedosos dentro del marco de atención a la diversidad**

#### **Programas Complementarios de escolarización<sup>23</sup>**

Destinados única y exclusivamente al alumnado que se encuentra en especial dificultad social o con graves dificultades de adaptación a la escuela que hace inviable, en tales circunstancias y mientras éstas no varíen, un proceso educativo normalizado y un adecuado cumplimiento de las finalidades de la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>23</sup> Instrucciones del Viceconsejero de Educación sobre programas complementarios de escolarización para el curso 2000/2001.

Estos programas van destinados a alumnos menores de 16 años y mayores de 14, tienen carácter temporal, y se desarrollan en los Centros de Iniciación Profesional que no dependen del Departamento de Educación. Su finalidad es facilitar a los alumnos, con las características anteriormente descritas y fuera del contexto escolar ordinario, los aprendizajes que resulten más útiles para su crecimiento personal, su readaptación hacia el sistema ordinario o para el acceso a la vida adulta y activa, con un currículo adaptado a sus necesidades educativas ligadas a dos grandes grupos: necesidades de ajuste personal y social y necesidades relacionadas con los aprendizajes básicos de aspectos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **MADRID**

Además de las medidas ordinarias y extraordinarias previstas en la LOGSE para la atención a la diversidad, la Comunidad de Madrid, por Resolución de 4 de septiembre de 2000, ha desarrollado las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Secundaria Obligatoria, para el alumnado que se encuentre en situación social o cultural desfavorecida, perteneciente a minoría étnica o inmigrante. Se permite el establecimiento de grupos específicos (una especie de prediversificación a partir de los 12 años), y de aulas externas de compensación educativa para los alumnos del 2.º ciclo de la E.S.O. con serias dificultades de adaptación, con desfase curricular significativo o que hayan seguido un proceso de escolarización tardía e irregular.

### **Aspectos más novedosos**

#### ***Programas de compensación externa***

Son programas destinados a la compensación educativa de desigualdades. Las actividades se desarrollan en horario extraescolar, en centros educativos que tienen alumnado en situación de desventaja social y que además lo soliciten.

#### ***Servicio de apoyo educativo domiciliario***

Diseñada para garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado enfermo que tiene una convalecencia prolongada en el hogar, evitando el retraso escolar que pudiera derivarse de su situación y estableciendo una coordinación adecuada entre los distintos profesionales que entran en contacto con el alumno convaleciente

#### ***Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante***

Es un programa dirigido a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida y la integración del alumnado inmigrante que se escolariza a lo largo del curso.

#### ***Servicio de traductores***

Que pretende ofrecer una ayuda a los alumnos y a las familias inmigrantes para facilitar los procesos de matriculación, participación y relación del alumnado inmigrante (con desconocimiento del castellano) escolarizado

#### ***Unidades de Formación e Inserción laboral (UFILS)***

Destinadas a jóvenes, mayores de 16 años, desescolarizados, con fuerte rechazo a la Institución escolar, que han abandonado prematuramente el sistema educativo, jóvenes bajo medidas judiciales, inmigrantes con escolarización irregular y en riesgo de exclusión social. El objetivo de estas Unidades es posibilitar la inserción sociolaboral mediante programas de Garantía Social que les capaciten para una ocupación profesional.

## EVALUACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD REALIZADAS EN ALGUNAS CC.AA. Y DIVULGADAS

### PAÍS VASCO

El informe<sup>24</sup> del trabajo de evaluación realizado por la Inspección de Educación del País Vasco recoge las siguientes conclusiones:

#### 1. Respetto a los programas de Diversificación Curricular

«En el curso 1997/98 se implantan en el País Vasco 73 grupos de diversificación curricular (en adelante DC) con 721 alumnos. Tras la valoración positiva de su funcionamiento durante el proceso de readscripción del profesorado que tuvo lugar en el curso 1999/2000 se estableció la figura del profesor de ámbito en 102 grupos de centros públicos, lo que supuso la creación de 204 plazas de profesor de ámbito.

Las conclusiones obtenidas en los informes de seguimiento de la Inspección de Educación de los cursos 1997/1998, 98/99 y 99/00 han sido determinantes en la consolidación de los programas de diversificación curricular:

La valoración que realizan los responsables de los grupos de Diversificación Curricular(D.C) de su funcionamiento y del nivel de consecución de sus objetivos es en general positiva o muy positiva. El hecho de tratarse de grupos reducidos, con profesores de referencia más cercanos, con tratamientos educativos y curriculares más flexibles y acordes con las necesidades individuales y con una acción tutorial directa sobre el alumnado, favorece notablemente la consecución de los objetivos, la integración en el grupo, el aumento de la motivación y la autoestima y, como consecuencia de ello, mayores niveles generales de integración personal, escolar y social del alumnado de D.C.

El nivel de satisfacción del profesorado que trabaja con estos grupos es alto en la enseñanza privada, manifestándose en el hecho de que el 80% del profesorado quiere continuar (aunque no indefinidamente) en estos programas. No obstante, las dificultades son muchas y los recursos escasos, extremo que podría agotar la resistencia de este profesorado, lo que se manifiesta en la enseñanza pública donde sólo el 30% del profesorado quiere continuar el próximo curso.

Son muy positivas las previsiones que realiza el profesorado respecto a la obtención del título de graduado en Educación Secundaria, en los grupos de D.C., ya que son similares a las de los grupos ordinarios.

Cada vez son más los padres, alumnos y profesores que se inclinan por los grupos de D.C cerrados o casi cerrados(suprimiendo o reduciendo al mínimo el número de materias a compartir con grupos ordinarios). Con ello se pretende evitar posibles rechazos y la pérdida de la motivación y de la autoestima logradas dentro de los grupos de D.C. Sin embargo, esta tendencia rompería el sentido inicial con que fueron creados estos grupos».

Como aspectos menos positivos se destacan:

- «Existe un porcentaje alto de profesores interinos (30%) entre los profesores de ámbito de la red pública, lo que podría constituir un indicador negativo sobre la implicación del resto del profesorado y sobre la inserción de estos grupos en la dinámica general del Instituto.
- Se observa que existe un colectivo de profesores que, de mantenerse estable, tendría que continuar en procesos de formación inicial y continua para garantizar el éxito futuro de los programas de Diversificación Curricular.
- Se observa que alrededor del 50% de los centros no dispone todavía de programas individualizados para su alumnado. Para paliar esta carencia se desarrolla el programa general del grupo realizando pequeñas adaptaciones individuales».

#### 2. Respetto a los programas de Intervención Específica

El curso 1998/99 comenzaron a funcionar programas de intervención específica en 20 centros que afectaban a 208 alumnos menores de 16 años y matriculados en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el 75% de los casos su nivel curricular de referencia era de Educación Primaria.

<sup>24</sup> Del informe sobre el trabajo de evaluación de la Inspección, realizado por Javier Granja Pascual, Inspector de Educación.

De la evaluación realizada por la Inspección de Educación, se considera positiva la introducción de estos programas al constatar:

- Disminución de conflictividad en aula y grupo.
- Motivación del alumnado y profesorado.
- Mejora del autoconcepto de los alumnos.
- Mejores resultados académicos.

Pero se debe mejorar en:

- No utilizar profesores sustitutos en estos grupos.
- Aumentar la formación del profesorado implicado.
- Elaborar las programaciones individuales.
- Mejorar los materiales de trabajo.
- Separar de estos grupos a los alumnos de Educación Especial.
- Fomentar la implicación del profesorado estable del centro.

Los tutores valoran positivamente el funcionamiento de los programas porque facilitan la atención personalizada a los alumnos y reducen los problemas de disciplina, mejoran la asistencia a clase, el sentido de pertenencia al grupo y la consecución de los objetivos de las áreas. La queja más frecuente es la falta de apoyo externo.

Se proponen como propuestas de mejora:

- Impulsar la implicación de los claustros.
- Mejorar la coordinación de todos los implicados.
- Implicar a los servicios de orientación en el seguimiento del grupo.
- Favorecer la estabilidad y continuidad del profesorado.
- Elaborar los objetivos de los programas individuales.
- Aumentar las dotaciones informáticas.
- Mejorar los materiales de trabajo y preparar actividades más apropiadas.
- Aumentar los recursos humanos.
- Revisar los planteamientos organizativos: grupos de referencia, ámbitos, condiciones para cursar algunas áreas.

### **3. Respecto a los programas complementarios de escolarización**

Durante el curso 2000/01 han cursado estos programas 300 alumnos, lo que supone un aumento del 300 por 100 en 2 años.

Del informe correspondiente destacamos las siguientes conclusiones:

- Mejora del grado de satisfacción y autoestima del alumno.
- Adquisición progresiva de hábitos de trabajo.
- Mayor desarrollo de la autonomía personal.
- Progreso en habilidades manuales e incremento del interés por aspectos más prácticos.
- Mejora de relaciones y de la integración social.
- Avance en las materias instrumentales.
- Disminución del absentismo escolar.

Se aprecian más aspectos positivos que negativos, aunque también hay que resaltar que con algunos alumnos no se obtienen los resultados esperados.

### **4. Respecto a las medidas de refuerzo educativo**

El refuerzo educativo es una medida ordinaria de atención a la diversidad que toman los equipos docentes tras contrastar en las sesiones de evaluación las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

El Departamento de Educación concedió en el curso 1999/2000 un total de 1080 horas semanales de refuerzo a 73 centros públicos de Educación Secundaria (el 55% del total) y 624 horas por semana a 48 centros Privados (el 23%).

De la valoración realizada por la Inspección se extrajeron las siguientes conclusiones:

La medida más utilizada, quizás por presentar menos problemas de organización es el desdoble de clases para las materias instrumentales básicas. Esta medida se realiza sacando del grupo ordinario a los alumnos que van más retrasados. El profesorado implicado manifiesta su satisfacción con el sistema porque les facilita la planificación y una mejor atención a la diversidad del alumno.

Además se ven favorecidos los siguientes aspectos:

- Organización eficaz de agrupamientos.
- Disciplina y control de los grupos.
- Atención personalizada.
- Motivación del alumnado.
- Mejora en el rendimiento.

## NAVARRA

La Comunidad de Navarra, a través de sus Servicios de Inspección, ha hecho una evaluación externa de las medidas organizativas de atención a la diversidad en 78 centros de la red pública y concertada. Los alumnos con medidas organizativas de atención a la diversidad suponen el 25,6% del total de alumnos. No se aprecian diferencias en el porcentaje de alumnos que reciben medidas de atención a la diversidad en Centros Públicos y Concertados, sin embargo si las hay entre los centros con modelo lingüístico Castellano (26%) y con modelo Euskera, 18%.

En relación con los cursos, el porcentaje más alto está en 3.º con 31% de alumnos a los que se les aplica medidas organizativas de atención a la diversidad. Predominan los alumnos varones (62%) frente al 38% de alumnas.

Las medidas organizativas, objeto de evaluación han sido las siguientes<sup>25</sup>:

### 1. Refuerzo y apoyo educativo

*Dirigida a alumnos que presentan dificultades puntuales en algún área o materia del currículo. Los Departamentos didácticos preverán alguna hora en el cómputo mensual para la atención de aquellos alumnos que requieran medidas de apoyo y refuerzo educativo. El profesorado hará un seguimiento más intensivo de estos alumnos y les organizarán trabajos complementarios para afianzar los aprendizajes y alcanzar los objetivos.*

Los alumnos que reciben esta medida representan el 6,17% del total y el 24% de los alumnos que reciben algún tipo de medidas.

Prioritariamente, la forma en la que los centros organizan los apoyos y refuerzos, es sacando a los alumnos de su aula de referencia en las materias a reforzar, con un profesor distinto al que imparte la materia.

### 2. Agrupamientos específicos

Los centros atienden a aquellos alumnos que no pueden seguir el ritmo del aula debido a retrasos académicos que supongan carencias básicas que impidan proseguir un aprendizaje significativo, organizándose para ello agrupamientos específicos. Los alumnos no podrán permanecer en esta modalidad específica más del 40% del horario semanal (máximo 11 horas).

<sup>25</sup> Documento «Evaluación de las medidas organizativas de Atención a la Diversidad. Educación Secundaria Obligatoria. Curso 1998-99. Servicio de Inspección Técnica y de Servicios. Gobierno de Navarra.

Los alumnos que reciben esta medida representan el 11% del total y el 45 % de los alumnos que reciben algún tipo de medidas.

De la totalidad de centros que imparten ESO en la Comunidad de Navarra, el 83% hacen agrupamientos específicos en alguno de los cursos, aunque el 43% de los centros no lo hacen como se contempla en la normativa sino que hacen desdoblamiento de los grupos, bien en todas las materias o en algunas.

### **3. Permanencia durante un año más en el ciclo o curso**

Los alumnos que no alcancen los objetivos del curso o ciclo correspondiente podrán permanecer un año más en el. La decisión de que un alumno permanezca un año más en el primer ciclo o en alguno de los cursos del siguiente se podrá adoptar una sola vez.

Esta medida la reciben el 8,42% del total y el 25% de los alumnos que reciben algún tipo de medidas.

El número de repetidores es mayor en 2.º y 3.º que en los demás cursos. El descenso de repetidores en 4.º podría explicarse por la oferta de programas de diversificación y de Iniciación Profesional y por la introducción de los tres itinerarios a partir de 4.º curso. Hay que señalar que el número de repetidores en 2.º y 3.º es aproximadamente el doble en los centros públicos que en los privados.

### **4. Tratamiento de las necesidades educativas especiales**

*Alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial o motórica.*

En función de sus necesidades de apoyo, los alumnos pueden precisar refuerzo pedagógico o adaptación curricular en relación a las enseñanzas de régimen general. El profesorado de las distintas áreas y materias se encargará de impartir docencia a este alumnado con el asesoramiento del Departamento de Orientación y los equipos del CREENA.

*Alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica.*

Para la consecución de los objetivos, este alumnado contará, durante la mayor parte del horario lectivo, con la atención directa del profesorado de Pedagogía Terapéutica al que corresponde el diseño del programa y su tutorización.

Sólo un 2,29% reciben este tipo de apoyo, lo que supone el 8,5% de los alumnos que reciben algún tipo de medidas. Estos alumnos se concentran fundamentalmente en 2.º y 3.º. El porcentaje de estos alumnos es similar en los centros públicos y en los privados.

Debe puntualizarse que los alumnos con diagnóstico de discapacidad psíquica, sensorial y/o motórica, aún cuando están adscritos al grupo de referencia al que cronológicamente pertenecen, no cursan los objetivos contenidos programados en ese grupo de referencia, sino que a lo largo de la Educación Básica, son tutorados por el profesor de Pedagogía Terapéutica, con objetivos programados en función de su diagnóstico.

### **5. Unidades de currículo adaptado (U.C.A.)**

Los centros pueden organizar U.C.A. para aquellos alumnos del 2.º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, que a pesar de la adopción previa de adaptaciones curriculares y de otras medidas ordinarias de atención a la diversidad, presenten un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes de conducta que dificulten el normal desenvolvimiento de las clases y que manifiesten, a juicio del equipo docente, un grave riesgo de abandono del sistema escolar.

En 3.º están en UCA el 2,12% del total de alumnos de 3.º, lo que supone el 2,25% de los alumnos que reciben algún tipo de medidas.

La mayoría de los alumnos de UCA proceden de repetidores de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria y los de Diversificación curricular de repetidores de 3.º

### Diversificación curricular

La diversificación curricular debe organizarse con un currículo específico que constituye el nivel básico de referencia más elemental para conseguir la titulación del alumnado que no tenga expectativas ni haya consolidado los conocimientos necesarios para cursar el Bachillerato, pero que puede conseguir los objetivos generales de la etapa con un nivel suficiente para desenvolverse en la vida adulta y alcanzar la formación de base para cursar, al menos, algunos de los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Sólo el 3,9% de alumnos de 4.º reciben esta medida, que representa el 3,94% de los alumnos que reciben algún tipo de medidas.

### Las conclusiones de esta evaluación indican:

1. La medida más utilizada es la de los agrupamientos específicos, aunque en la mayoría de los centros no se hace como indica la normativa sino utilizándola como desdoble en alguna o todas las materias.
2. Hay una tendencia a buscar la homogeneización de los agrupamientos
3. Tanto los profesores, como los padres y los alumnos están satisfechos de las medidas de atención a la diversidad empleadas en los centros.
4. «Una primera aproximación cuantitativa al coste de la atención a la diversidad sitúa el número en una cifra aproximada de 1.743.000.000. Pta. al año. Si se cuantifican económicamente las horas utilizadas de forma diferente a la establecida el gasto ronda la cifra de 313.000.000 ptas. anuales». Estos datos pueden llevar a las siguientes reflexiones: la conveniencia de hacer una evaluación de la eficiencia de cada recurso y analizar el uso que se da a las horas destinadas a un fin pero que son utilizadas de forma diferente a la prevista. Ello lleva a los siguientes interrogantes ¿es conveniente potenciar la autonomía de los centros? ¿es conveniente tutelar esta autonomía desde la administración educativa?
5. La necesidad de sensibilizar a la dirección de los centros y al profesorado del coste social que suponen estas medidas y de la responsabilidad de hacer un uso eficiente de los recursos, sobre todo teniendo en cuenta que uno de cada tres profesores implicados en medidas de atención a la diversidad opina que son poco o nada satisfactorios los recursos del centro para adoptarlas.
6. No se ha contemplado la evaluación de los itinerarios porque se considera una medida curricular y no organizativa. Sin embargo, la opinión de los profesores es positiva y ello ha hecho que la Comunidad haya propuesto de forma experimental la introducción de un itinerario tecnológico en 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria.
7. En general el alumnado destinatario de las medidas está satisfecho con sus profesores, opinan estar integrados en su grupo clase, tienen una buena imagen de si mismos, el 83% afirma entender lo que leen y el 74% indica que entiende a los profesores. El 56% afirma que se esfuerza ante el estudio.
8. El 70% de los profesores manifiesta estar satisfecho con la forma de organizar la atención a la diversidad en su centro, y con el apoyo que reciben del Equipo directivo, del Departamento de Orientación y del Departamento didáctico al que pertenecen. Sin embargo, se sienten poco o nada apoyados por el Centro de Apoyo al Profesorado y por la Comisión de Coordinación Pedagógica.
9. Las familias están satisfechas con la atención que los alumnos reciben en el centro, también manifiestan estar satisfechas con el tutor y, en líneas generales, con los profesores. Contrasta este dato con la opinión de los profesores, revalidada en otras encuestas y consultas, de la poca implicación de los padres en los estudios de los hijos.

## CONCLUSIONES CAPÍTULO II

1. Después de 10 años de entrada en vigor de la LOGSE se han producido muchos cambios no previstos en España. La extensión de la educación a todas las capas sociales, la entrada masiva de inmigrantes, la afluencia a la educación obligatoria de minorías étnicas, la progresiva integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios; todos ellos positivos y deseables, han dado lugar a una problemática para la que los centros con las medidas ordinarias de atención a la diversidad, fundamentalmente de tipo didáctico, no tienen solución.

Esta conclusión, que responde a un clamor social, que está apoyada por las opiniones (del profesorado, de los consejos escolares, y de algunos sindicatos) manifestadas en diversas encuestas, en reuniones, en foros, en congresos, en jornadas, etc., exige cambios eficaces, modelos organizativos que den solución a los problemas planteados. Las CCAA ya han abierto el camino.

2. Parece deducirse de las Evaluaciones, Estudios, Congresos y Jornadas sobre el tema que nos ocupa, que los miembros de la Comunidad Educativa y en especial los profesores, consideran que las medidas de atención a la diversidad propuestas por la LOGSE, fundamentalmente de carácter metodológico, no han resuelto el problema que plantea la atención a la diversidad en la etapa obligatoria de la Educación Secundaria.
3. Los resultados de las encuestas aplicadas al profesorado coinciden en términos generales en que la solución a los problemas que plantea la diversidad en el aula requiere medidas de tipo organizativo además de las curriculares y metodológicas. Dichas medidas de tipo organizativo implican un apoyo económico y una fundamentación legal que, en algunos casos, exige modificaciones parciales o totales de algunos artículos de la LOGSE.
4. Dos carencias significativas se detectan en la normativa referente a la atención a la diversidad de las CCAA: la definición de los destinatarios, como alumnos exclusivamente pertenecientes a clases desfavorecidas desde el punto de vista socioeconómico, como si la diversidad atendible sólo consistiera en diferencias de tipo económico y social y la inadecuada escolarización de los alumnos inmigrantes en el curso correspondiente a su edad sin tener en cuenta otras características personales.
5. Las tendencias actuales en las políticas educativas de las CC.AA., van en la línea de realizar cambios organizativos ya que los 10 años de aplicación de la LOGSE parecen indicar que no es posible atender a la diversidad mediante la adopción únicamente de medidas metodológicas y curriculares. Modelos organizativos interesantes, que en algunos casos ya han sido evaluados con resultados positivos (C.A de Navarra y del País Vasco), han abierto expectativas en centros y profesores. La mayoría de las medidas de tipo organizativo aplicadas (UACs, UCAS, aulas taller, aulas externas, grupos específicos, itinerarios) se llevan a cabo «segregando» a los alumnos temporalmente de sus grupos de referencia, a fin de poder atenderles adecuadamente.
6. La falta de disciplina en los centros, la falta de interés y esfuerzo en el estudio y la poca colaboración de las familias son las causas más enumeradas por los profesores sobre las dificultades educativas que plantea la diversidad en la E.S.O.
7. De las actuales medidas organizativas implementadas para atender a la diversidad las más valoradas son los grupos de diversificación curricular, los programas complementarios de escolarización y los apoyos específicos en materias instrumentales básicas. Los grupos de Diversificación Curricular tienen bastante aceptación por parte de los profesores, pero cada vez son más los padres (allí donde se ha realizado evaluación de esta medida) que se inclinan por grupos cerrados o semicerrados, suprimiendo o reduciendo al mínimo el número de materias a compartir con los grupos ordinarios.



### ANEXO I

#### Distintos tipos de alumnos de atención a la diversidad según terminología de normativa

- Que valoren negativamente el marco escolar.
- Que presenten serias dificultades de adaptación al entorno escolar.
- Que sólo busquen en las actividades resultados inmediatos y aplicables.
- Con retraso escolar que haga muy difícil el desarrollo con alumnos de su edad.
- Que valoren positivamente el aprendizaje de un oficio y pretenden integrarse cuanto antes en el mundo laboral.
- Que manifiesten deficiencias en la convivencia y serios problemas de conducta.
- Alumnos con problemas graves de conducta que dificulten con asiduidad el proceso educativo.
- Alumnos con nivel de absentismo significativo y riesgos de abandono escolar.
- Alumnos con dificultades de inserción por abandono o marginación.
- Alumnado de minorías étnicas o culturales desfavorecidas con desfase de dos o más años.
- Inmigrantes con desconocimiento de la lengua castellana.
- Alumnos con escolarización irregular.
- Inmigrantes con desconocimiento de la lengua vehicular.
- Alumnos con situaciones socio familiares en desventaja.
- Alumnos inadaptados al sistema educativo.
- Alumnos con características personales que necesitan una metodología específica para alcanzar los objetivos de la etapa.
- Alumnos que rechazan el marco escolar demasiado teórico.
- Alumnos que presentan desajustes conductuales graves que se manifiestan en situaciones de agresividad o violencia que ponen en peligro la convivencia del centro.
- Absentismo injustificado, rechazo escolar,
- Existencia de conductas predelictivas gravemente perjudiciales y contrarias a las normas de convivencia del centro.
- Alumnos de incorporación tardía matriculados por primera vez al inicio del curso o en su transcurso, con desconocimiento de la lengua, la cultura y las formas de vida escolar.
- Alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo procedentes de otros estados (inmigrantes).
- Alumnos pertenecientes a grupo social o cultural desfavorecido, con desfase curricular significativo.
- Desadaptación, absentismo e inadaptación al entorno.
- Escolarización tardía.
- Escolarización irregular (temporeros).
- Alumnos que precisan adecuación lingüística por tratarse de inmigrantes.
- Alumnos desadaptados, con problemas conductuales, absentismo reiterado o ruptura de las normas de convivencia.
- Alumnos con discapacidad física, síquica o sensorial.
- Superdotados.
- Desventajas personales (enfermedad, desconocimiento de la lengua vehicular)
- Hospitalización, convalecencia de larga duración.
- Desventajas familiares (pertenencia a minorías étnicas o culturales en desventaja, familias temporeras, familias itinerantes).
- Desventajas ambientales (aislamiento geográfico del centro escolar, ambientes deprivados, situaciones de grave riesgo de exclusión social):
  - grave inadaptación a la normativa del centro,
  - conductas gravemente perturbadoras,
  - acusado absentismo.

## ANEXO II - Modelos organizativos para atención a la diversidad en la E.S.O.\*

<b>ANDALUCÍA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Grupos de apoyo fuera del aula de referencia			
<b>ARAGÓN</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad Diversificación curricular de uno o de dos años	Grupos específicos de compensación educativa en el primer ciclo y excepcionalmente en 3º para el alumnado menor de 16 años	Aulas itinerantes para inmigrantes	Agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales reuniendo a alumnos por niveles de competencia curricular		Aulas de adaptación curricular
<b>CANARIAS</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad Itinerarios en 4.º	Diversificación curricular de uno o de dos años	Agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales básicas			
<b>CATALUÑA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Unidades de Adaptación curricular Créditos opcionales Pequeño grupo	Unidades de escolarización externa	Talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos	Refuerzos y apoyos educativos Agrupamientos flexibles	Refuerzos y apoyos educativos Agrupamientos flexibles	Proyecto Ansel, Turmeda (PAT). Alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo (inmigrantes)
<b>BALEARES</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular después de los 16 años	Refuerzos y apoyos educativos	Alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo	Alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo	Talleres de lengua y cultura catalana para inmigrantes
<b>CANTABRIA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular después de los 16 años	Agrupamientos flexibles Agrupamientos específicos en materias instrumentales			
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Grupos de refuerzo en Lengua, Matemáticas y Tecnología	Equipos itinerantes de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante		Grupos específicos de compensación educativa en 1.º ciclo
<b>CASTILLA LEÓN</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular después de los 16 años	Refuerzos y apoyos educativos			
<b>EXTREMADURA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Agrupamientos flexibles			
<b>ASTURIAS</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Refuerzos y apoyos educativos			
<b>GALICIA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular después de los 16 años	Refuerzos y apoyos educativos			
<b>LA RIOJA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Grupo de prediversificación		Refuerzos y apoyos educativos	
<b>MURCIA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Oplatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años			Refuerzos y apoyos educativos	

\* Se refiere a agrupamientos de alumnos constituidos en los Centros de Secundaria

<b>MADRID</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Optatividad Diversificación curricular de uno o de dos años	Agrupamientos flexibles reuniendo a alumnos por niveles de competencia curricular	Desdobles de grupos ordinarios	Grupos de apoyo fuera del aula de referencia	Grupos específicos de compensación educativa (internos)	Aulas de compensación educativa (externas)		
							Apoyo itinerante a alumnado inmigrante	Servicio de apoyo educativo domiciliario	Aulas de compensación educativa (externas)
							UCAS	Diversificación curricular de uno o de dos años	
<b>NAVARRA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y refuerzo	Optatividad	Itinerarios en 4º curso						
<b>PAIS VASCO</b>	Proyectos de intervención global en centro	Proyectos de intervención específica	Unidades específicas de carácter externo	Programa de adaptación curricular en grupo					
<b>VALENCIA</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Optatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años	Refuerzos y apoyos educativos					
<b>MEC</b>	Grupo ordinario con adaptación curricular y medidas metodológicas y de refuerzo	Optatividad	Diversificación curricular de uno o de dos años						



## ANEXO III

### Algunos proyectos de interés

#### COMUNIDAD DE CASTILLA-LEON

##### EL AULA-TALLER<sup>26</sup>

Experiencia desarrollada en el IES Antonio Tovar de Valladolid durante el curso escolar 1998-99 para dar respuesta educativa a los alumnos con carencias socioambientales para mejorar el clima de convivencia en las aulas.

La experiencia parte de dos premisas:

- La organización del currículo respetando las áreas de la etapa, pero modificando los aspectos organizativos del centro y del aula.
- Un mayor peso de las actividades manipulativas del alumnado.

Y se fundamenta en que uno de los principales factores que influyen en la aparición de conductas disruptivas en clase por parte del alumnado es su falta de motivación e interés hacia las tareas que se les presentan, que se traduce en aburrimiento clase tras clase y día tras día.

Los alumnos seleccionados para esta aula-taller se han integrado en un curso de 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria y han cursado en el aula ordinaria las asignaturas: Taller de artesanía, Educación Física, Educación Plástica, Tecnología e Inglés y en el aula taller las siguientes: Formación básica, Taller polivalente (madera, electricidad, metal, fontanería, cuero y jardinería) Tutoría.

La planificación general del curso se ha realizado en torno a un Proyecto de trabajo debatido y consensuado con los alumnos para conseguir de este modo una mayor implicación por su parte. El Proyecto elegido ha sido: «La Construcción de un invernadero».

Con el mismo horario que los demás alumnos y con una metodología más personalizada, globalizadora, y flexible, los profesores han procurado el cumplimiento de los objetivos mínimos para esta etapa.

Los resultados de la evaluación realizada a través de observación, entrevistas, cuadernos de trabajo, pruebas específicas y cuestionarios han sido los siguientes:

1. El nivel de absentismo ha disminuido significativamente, aunque no se ha llegado a eliminar.
2. Se ha observado una mayor seriedad a la hora de afrontar las tareas, produciéndose al mismo tiempo un cambio de actitud positiva hacia la institución escolar.
3. Se han ido produciendo y creando hábitos más positivos de trabajo y desterrando aquellos hábitos mal adquiridos.
4. Una vez iniciada la experiencia con el taller, los alumnos han encontrado otro sentido a las matemáticas, lenguaje, etc. que sin la coordinación formación básica/taller polivalente habría sido imposible realizar ningún tipo de tarea.
5. La integración con su grupo de referencia no se ha producido. El alumno se ha encontrado mejor en el aula-taller que en el aula ordinaria.
6. Los alumnos han recobrado con altibajos parte de la autoestima perdida. Esto se ha ido produciendo de forma gradual, alcanzo las máximas cotas al final.
7. Debido principalmente a esta mejora de su autoestima, los alumnos han ido descubriendo sus propias posibilidades y ello les ha animado a continuar su futuro inmediato haciéndose unos planteamientos que meses antes habrían sido insospechados, dirigidos fundamentalmente a la incorporación al mundo laboral o a continuar dentro del ámbito formativo.

<sup>26</sup> Publicada en su totalidad en el tomo Experiencias, de la publicación: «La convivencia en los centros escolares como factor de Calidad». Consejo Escolar de Galicia. mayo 2001.

## COMUNIDAD DE CANARIAS

### La convivencia en los centros escolares como factor de calidad<sup>27</sup>

El Consejo escolar mediante entrevistas a 20 Jefes de Estudios de IES de gran complejidad organizativa, ha analizado la situación de la convivencia en los centros educativos de Canarias.

Para los jefes de estudio entrevistados, la situación de normalidad sólo alcanzaría el 25% de los centros, considerándola crítica el 55%, caótica el 5% y buena en el mismo porcentaje del 5%. En la opinión de dichos jefes de estudio, el primer problema de relación estaría entre el propio alumnado, seguido de conflictos entre alumnos y profesores, siendo muy raros los conflictos entre profesores y padres.

El perfil del alumnado conflictivo sería el siguiente: adolescente, en el tramo de 12-16 años, varón, con bajo rendimiento académico y proveniente de zona urbana o urbana periférica y de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo.

Las causas que motivan la indisciplina, las conductas destructivas o violentas, son a juicio del Consejo Escolar, en primer lugar un ambiente familiar negativo, seguido de la influencia negativa del ambiente social, los amigos y el entorno. Los siguientes factores determinantes son: la falta de valores, los modelos organizativos existentes en el centro escolar, la falta de participación de los padres y madres.

Las medidas puestas en marcha en los centros para mejorar el clima escolar son: la tutoría en el 80% de los centros, y la Comisión de Convivencia. Los recursos menos utilizados son los programas de participación familiar, los programas de habilidades sociales, los talleres y las asambleas de aula.

La tutoría es la medida más aplicada aunque con desigual valoración, mientras que los centros lo valoran satisfactoriamente, el sector de padres y madres del Consejo, observa carencias en este recurso, bien porque no se hace o no informan ni acuerdan proyectos de acción tutorial que impliquen a las familias y a sus organizaciones.

## COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA

El Departament, d'Ensenyament durante el curso 1996-97, ante las inquietudes detectadas en la comunidad educativa motivadas por la conducta de determinados alumnos en algunos centros escolares que no se podían resolver en el marco de las actuaciones ordinarias, decidió conocer el alcance real de este hecho y analizarlo. Así pues se emprendieron las siguientes acciones:

- Encargar al Consejo Escolar Superior de Evaluación del Sistema Educativo, la elaboración de un informe y las propuestas correspondientes en relación con el clima escolar existente en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. El informe elaborado lleva el título: «El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya».
- Crear una comisión formada por personas expertas de diferentes ámbitos y procedencia para estudiar los desajustes en las conductas de los alumnos de los centros docentes y establecer normas sobre esa materia
- Encomendar al Consejo Escolar de Cataluña que, como comunidad educativa, reflexionara sobre esta temática para que la Consejería conociera su opinión al respecto.

Del resultado del trabajo y las reflexiones en los tres ámbitos surgieron una serie de propuestas y recomendaciones:

- Para atender la escolarización del alumnado que presenta problemas graves de conducta y facilitar su adaptación al centro escolar se sugiere el fomento de aquellas acciones dirigidas a individualizar al máximo la actividad educativa dentro del contexto de las actuaciones de carácter colectivo del centro. Son elementos de organización usuales que sirven normalmente para resolver las dificultades de adaptación de ciertos alumnos a la propuesta curricular de carácter general que se programa para un grupo clase. Entre estas podemos señalar como más significativas:

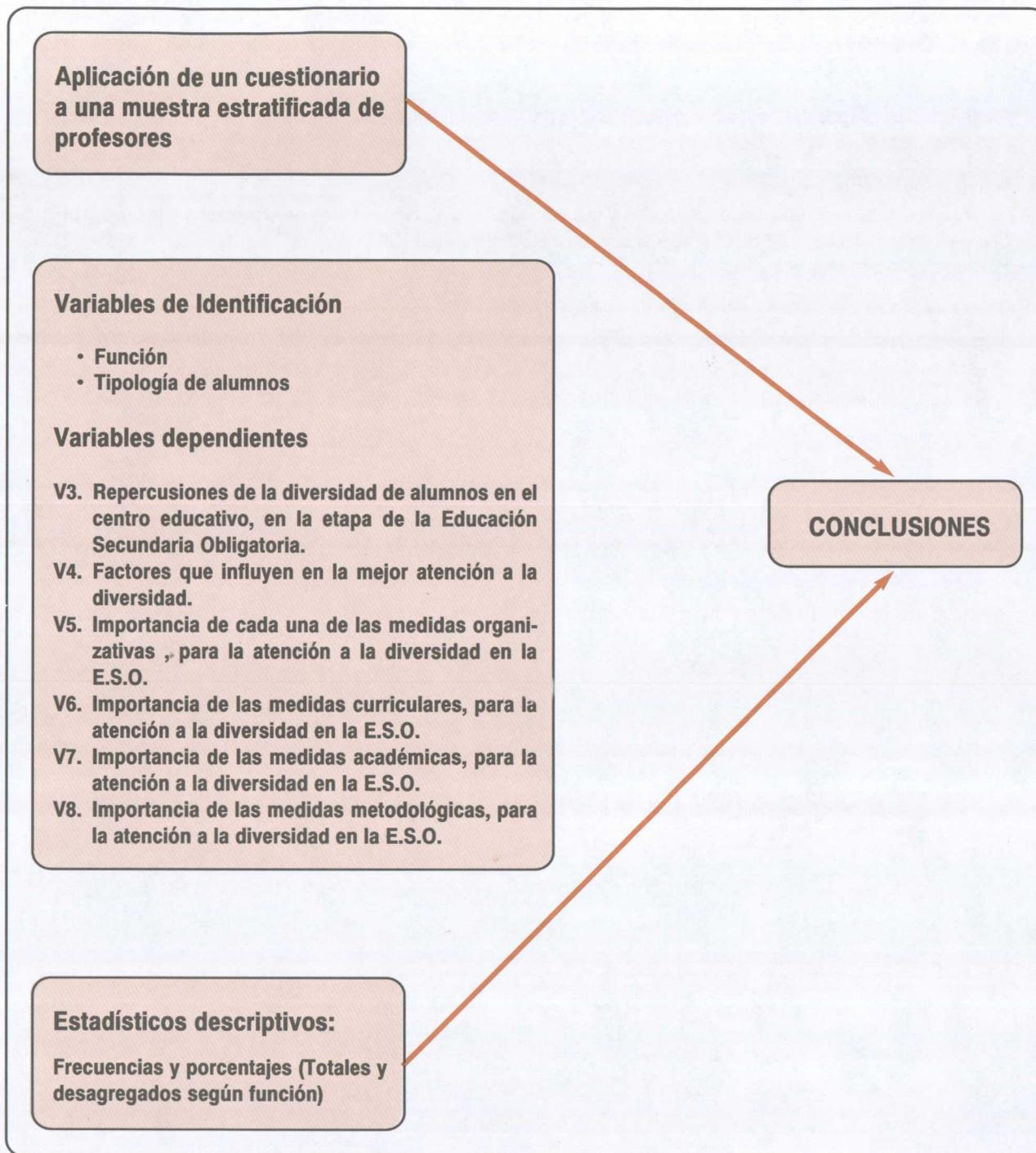
<sup>27</sup> Publicada en su totalidad en el tomo, Informes, de la publicación: «La convivencia en los centros escolares como factor de Calidad». Consejo Escolar de Galicia. mayo 2001.

- La modalidad de organización del trabajo interno en el aula(organización de espacios, programación de actividades, etc.).
- La confección de los grupos de alumnos (agrupaciones flexibles, grupos pequeños, duplicación de la presencia de profesores etc.).
- La organización del currículo.
- La tutoría y la orientación.

A partir de las propuestas, se emprendieron por parte de la Administración Educativa las actuaciones formativas siguientes:

- Programa de interculturalidad.
- Seminarios de formación para la organización y el funcionamiento de las unidades de adaptación curricular (UAC).
- Seminarios de Formación de centros de atención educativa preferente (CAEP)
- Programa de competencia social.

## LA OPINIÓN DEL PROFESORADO



## CAPITULO III - La opinión del profesorado

### La opinión del profesorado

Paralelamente a la realización de la experiencia sobre innovación en Matemáticas, que se desarrollará en el capítulo IV, se ha pasado un cuestionario al profesorado para conocer su opinión sobre las medidas más efectivas, en su centro, para atender educativamente a todos los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos que se pretendían con la elaboración y aplicación del cuestionario eran los siguientes:

- Construir un instrumento adecuado para la recogida de este tipo de información.
- Valorar la sensibilidad y posicionamiento del profesorado en relación con un tema tan problemático y difícil.
- Conocer la opinión del profesorado sobre la adecuación de algunas medidas de tipo organizativo, curricular, académico y metodológico.
- Conocer la opinión del profesorado sobre las medidas más idóneas a poner en marcha.

El procedimiento seguido, para conseguir los objetivos, fue la aplicación de un cuestionario a una muestra de directivos y profesores de la Educación Secundaria Obligatoria de Madrid capital. Estos datos han sido tratados estadísticamente con el paquete SPSS versión 9.

### 1. EL INSTRUMENTO

El cuestionario (ADESO) elaborado por M.<sup>a</sup> Dolores de Prada ha pasado por 5 versiones antes de su redacción definitiva. En principio se confeccionó un banco de items sobre aspectos relacionados con la respuesta educativa a la diversidad de alumnos. Posteriormente se elaboró un cuestionario que se pasó a un grupo de pilotaje formado por profesores y directores y después de haber introducido las observaciones enviadas por éstos, se pasó a otro grupo formado por profesores e inspectores. Con las sugerencias y aportaciones recibidas se elaboró un nuevo cuestionario en el cual se eliminaron las ambigüedades, se introdujeron algunos items y se explicaron las expresiones que tenían doble interpretación. El cuestionario se envió con las siguientes orientaciones:

*«Este Cuestionario forma parte de un trabajo de investigación y pretende hacer llegar a la Administración Educativa, la opinión (en torno a la Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria) de profesores y directivos. La recogida de información de los padres, madres y alumnos se hará con otro procedimiento.*

*Para ello le pido que lo cumplimente teniendo en cuenta la realidad de su centro y expresando las medidas que se deberían tomar dadas las características en que se desarrolla la acción docente.*

*Cuando en este Cuestionario se trata de Atención a la Diversidad en la ESO se entiende en sentido amplio y no solamente como Educación Compensatoria. Por ello estamos pensando en todos los alumnos, incluidos los alumnos con diferentes ritmos y formas de aprender.*

*Aclararé algunas expresiones que se utilizan en sentido técnico para que todas las personas tengan la misma información.*

*Alumnos **superdotados o sobresalientes**. En esta categoría entran: los alumnos con informe psicopedagógico de sobredotación y los alumnos brillantes en todas las materias aunque no se le hayan aplicado test. de coeficiente intelectual.*

***Alumnos absentistas**, son los que faltan con bastante asiduidad aunque no sea en todas las materias ni todos los días.*

***Apoyo en grupos ordinarios**, se refiere al apoyo en grupos muy heterogéneos con dos profesores dentro del aula, el profesor titular y un profesor de apoyo.*

**Grupos de apoyo para las materias instrumentales** fuera del aula de referencia durante un determinado número de horas. Para las demás materias dentro del aula de referencia.

**Grupos específicos o aulas de currículo adaptado.** Se juntan en un aula todos los alumnos con desfase curricular y se les aplica un currículo adaptado a ellos.

**Grupo ordinario con adaptaciones curriculares.** Se trata de atender a la diversidad mediante adaptaciones curriculares del profesor para los alumnos que no consiguen los objetivos.

**Aulas externas,** son aulas para alumnos conflictivos ubicadas fuera del centro».

## 2. LA MUESTRA

Una vez depurado el cuestionario se envió a una muestra formada por 28 centros de Madrid Capital. Se amplió la muestra en 18 centros más de los que están realizando la experiencia de Matemáticas, a fin de que fuera significativa.

El cuestionario se acompañaba de una carta dirigida al director del centro, donde se explicaban el objetivo de la investigación y se les pedía su colaboración.

Los centros fueron elegidos con el siguiente criterio: Primero, todos los centros que participan en la experiencia y después uno o dos centros de cada uno de los distritos educativos en que está dividido Madrid Capital.

En cada uno de los centros se seleccionó una muestra de destinatarios formada por: 1 Director/a, 1 Jefe de Estudios, 1 o 2 Jefes de Estudios Adjunto, 1 Secretario/a 11 Jefes de Departamento Didáctico, 1 Jefe de Departamento de Orientación, 4 Profesores y 4 Tutores (uno por cada curso de la etapa).

Se ha seguido un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional.

### Distribución de la muestra

	Muestra teórica (n.º de centros)	Muestra Real (n.º de centros)
Centros de la Zona Norte	12	11
Centros de la zona Centro	11	8
Centros de la Zona Sur	7	4

	Muestra teórica (n.º de encuestas enviadas)	Muestra Real (n.º de encuestas recibidas)
Centros de la Zona Norte	300	165
Centros de la zona Centro	275	89
Centros de la Zona Sur	175	64

### 3. LA RECOGIDA DE DATOS. INSTRUMENTO Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

El Instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el Cuestionario ADESO (Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria).

Este cuestionario, que se pasó al profesorado en el primer trimestre del año 2000, se ha elaborado utilizando las acepciones y afirmaciones más utilizadas en el tratamiento de atención a la diversidad, tanto por la normativa específica estatal y de las CCAA, como por la normativa Comunitaria y los documentos institucionales, jornadas y congresos habidos sobre este tema.

Las variables son las siguientes:

#### 3.1. Variables de identificación:

Las variables de identificación permitirán la interpretación de los resultados. Para la finalidad de este cuestionario parecía importante conocer la función que realizaban en el centro las personas que contestaban de una determinada manera, ya que hay profesores que por su específica función tienen un conocimiento más global del centro y de la problemática que en el se plantea. Por ello, la variable función identifica a: Director/a, Jefe/a de Estudios, Jefe/a de Estudios Adjunto Secretario/a Jefe/a de Departamento Didáctico, Jefe/a de Departamento de Orientación, Tutor.

También es importante conocer la composición del centro en cuanto a la diversidad de alumnos que a él concurren. Para ello se preguntaba a los profesores y directivos si en su centro había alumnos de las siguientes características:

*Tipología de alumnos:*

- Superdotados y sobresalientes.
- Alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas con:
  - lagunas y fallos de tipo cognitivo,
  - discapacidad física, psíquica o sensorial,
  - situación sociocultural desfavorecida,
  - trastornos conductuales,
  - pertenencia a minorías étnicas,
  - inmigrantes con desconocimiento de la lengua.
- Absentistas.

#### 3.2. Variables dependientes

El cuerpo del cuestionario formado por las variables dependientes consta de 56 ítem distribuidos en 6 variables que corresponden a cuatro dimensiones: organizativa, curricular, metodológica y académica. La dimensión organizativa abarca 16 ítem, la curricular 15, la académica 14, la metodológica 11.

Las variables dependientes son las siguientes:

#### V3. Repercusiones de la diversidad de alumnos en el centro educativo

Se pretende conocer la impresión que tiene el profesorado sobre los aspectos, positivos y negativos, de la repercusión en el centro de la existencia de una diversidad de alumnos en el aula. Por ello, esta variable recoge aspectos relacionados con el marco socioeducativo, el trabajo de los alumnos, el rendimiento escolar, la metodología, el nivel de exigencia, los problemas de disciplina y el estado anímico del profesorado. Esta variable contiene 9 ítems, y una pregunta abierta, es de respuesta múltiple y se presenta en cinco categorías: nada, poco, algo, bastante, mucho.

#### **V4. Aspectos que influyen en la atención a la diversidad**

Hay componentes del funcionamiento del centro, reconocidos por el profesorado y por la literatura normativa, que pueden influir en la atención a los alumnos en sus diferencias individuales. Se analizaron 10 elementos, que son los más demandados por la Administración o por el profesorado, relacionados con: los documentos institucionales que apoyan la acción docente, el liderazgo del equipo directivo, el trabajo en equipo del profesorado, la formación de los profesores, la existencia en los centros de personal de apoyo y especializado, la mejora de los recursos materiales, y la colaboración de instancias externas al Instituto. Esta variable contiene 10 ítems, y se pedía que los ordenaran priorizándolos de 1 a 10.

#### **V5. Medidas organizativas**

Para una adecuada atención a la diversidad de alumnos es necesario contar con elementos organizativos que faciliten esa atención. Se han considerado las medidas que las distintas administraciones educativas de las Comunidades Autónomas han puesto en marcha en el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria. Son por ello medidas organizativas que requieren la intervención de la administración, bien desde el punto de vista reglamentario o de financiamiento. Se refieren a la creación de diversos tipos de grupos específicos, desdobles, apoyos, oferta de optativas y de itinerarios. Esta variable contiene 12 ítems, y una pregunta abierta; es de respuesta múltiple y se presenta en cinco categorías: ninguna, poca, alguna, bastante, mucha.

#### **V6. Medidas curriculares**

Los cambios y adaptaciones en el currículo pueden favorecer o entorpecer la atención a la diversidad. Puesto que se ha evaluado ya la incidencia de las adaptaciones curriculares y de las diversificaciones no hemos entrado en estos aspectos, sino en cambios curriculares más drásticos que pudieran incluso llegar a: eliminar algunas asignaturas, agruparlas en áreas más amplias para determinados alumnos o establecer en algunas materias opciones de nivel. También es importante conocer la opinión de los profesores sobre el tiempo dedicado a las materias instrumentales y a las que no tienen este matiz. Esta variable contiene 8 ítems, y una pregunta abierta, es de respuesta múltiple y se presenta en cinco categorías: ninguna, poca, alguna, bastante, mucha.

#### **V7. Medidas académicas**

Las medidas de tipo académico están relacionadas con decisiones que ha de tomar la Administración Educativa sobre la duración de los estudios, los sistemas de promoción y evaluación, los contenidos mínimos, las pruebas externas y la oferta de estudios alternativos al currículo común. Esta variable contiene 5 ítems, y una pregunta abierta, es de respuesta múltiple y se presenta en cinco categorías: ninguna, poca, alguna, bastante, mucha.

#### **V8. Medidas metodológicas**

No se puede concebir una actuación docente, que tenga en cuenta las diferencias, sin la inclusión de medidas de tipo metodológico que afectan exclusivamente al trabajo como profesores en el aula y como miembros integrantes de un Departamento Didáctico. Se pregunta al profesorado la opinión sobre la utilización de estrategias alternativas, de materiales diversificados, del trabajo cooperativo y de la utilización de diferentes recursos audiovisuales y documentales. Esta variable contiene 8 ítems, y una pregunta abierta, es de respuesta múltiple y se presenta en cinco categorías: ninguna, poca, alguna, bastante, mucha.

Por último, se pedía al profesorado que estableciera prioridades en el conjunto de estas medidas.

Para cada una de las dimensiones se introdujo una cuestión abierta para que el profesorado añadiera el aspecto que consideraba importante y que no había sido introducido. También, al final, se dejó un espacio para las sugerencias de tipo general.

Se distribuyeron 750 cuestionarios y se han recogido 318.

El cuestionario se presenta en el anexo I.

## PROBLEMÁTICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEGÚN LOS PROFESORES ENCUESTADOS

### a) Existe una gran diversidad dentro de las aulas

Los profesores indican que tienen, en sus clases, alumnos con características muy diversas, que exigen por tanto una atención específica. De las tipologías enumeradas en epígrafes anteriores la que más se repite es, como parece lógico, la existencia de alumnos con diversos estilos de aprendizaje; y la tipología que menos se presenta es la de los alumnos brillantes en alguna materia o superdotados. Los encuestados han contestado como se indica en la siguiente tabla, en relación con la existencia de alumnos de alguna de estas categorías en sus clases. Se comprueba que las clases son excesivamente heterogéneas.

RANGO DE DIVERSIDAD SEGÚN LOS ENCUESTADOS

	Sí	No
Superdotados o brillantes	34,6%	65,4%
Estilos de aprendizaje	93,4%	6,6%
Lagunas y fallos	91,8%	8,2%
Discapacidades	39,6%	60,4%
Desfavorecidos	76,4%	23,6%
Conductuales	61,0%	39,0%
Monorías étnicas	59,7%	40,3%
Inmigrantes	51,3%	48,7%
Absentistas	70,8%	29,2%

Nótese que el 70% de los encuestados manifiesta tener en sus aulas alumnos absentistas y el 61% manifiesta tener alumnos con problemas de conducta.

### b) El profesorado considera que la diversidad de alumnos en el aula exige una enseñanza adaptada y al mismo tiempo manifiesta que esta diversidad repercute negativamente en el rendimiento académico de los alumnos

El 80% de los profesores encuestados manifiesta, en las categorías de bastante y mucho, que la diversidad exige una enseñanza adaptada a cada alumno y al mismo tiempo el 70% reconoce que esta diversidad repercute negativamente en el rendimiento académico del alumnado.

Sorprende que reconociendo la necesidad de una enseñanza adaptada, sólo el 25% manifieste que ello debe dar lugar a metodologías innovadoras.

Da la impresión de que el profesorado se decanta hacia una valoración no muy optimista de los beneficios socioeducativos de la existencia de personas de diferentes características dentro del aula, como pudiera ser: la integración social de los alumnos, que tan solo un 26% cree que se puede conseguir, o el trabajo cooperativo (el 14%), o el enriquecimiento y socialización de los alumnos (29%).

Dentro de las valoraciones negativas, la que más sobresale es la, a juicio de los profesores, repercusión negativa en el rendimiento académico de los alumnos (70%) y la incidencia que la atención a esta diversidad tiene en el cansancio y desánimo del profesorado (75%).

Sorprende, pero al mismo tiempo es un elemento de valoración de la profesionalidad del docente, que les preocupe más la repercusión en el rendimiento de los alumnos que la generación de problemas de disciplina en el aula (que es una variante común en otras encuestas<sup>1</sup>). Ello puede ser debido a que no asocian los problemas de conflictividad necesariamente a la diversidad sino quizá a otros factores ambientales y sociales.

Resulta interesante que al desglosar las opiniones, por la función que los profesores realizan en el centro, el jefe de estudios adjunto es el que más detecta el cansancio y desánimo (88%), más que el director (79%) o el jefe de estudios (76%).

### **c) La disminución del número de alumnos por aula sigue siendo una reivindicación del profesorado**

Entre los factores que influyen en la diversidad, el aspecto más destacado, es la disminución del número de alumnos por aula, aunque no con tanto ímpetu como en otras ocasiones, ya que en esta encuesta sólo lo eligen en primer lugar (en una escala de 1 a 10), el 42% de los profesores, y entre el primero y el segundo lugar el 56%.

Es interesante hacer notar, respecto a esta variable, que sigue habiendo una coincidencia con otras encuestas realizadas<sup>2</sup> (después de 10 años) en lo que se refiere a la disminución de alumnos/aula. El profesorado sigue manifestando la necesidad de más reducciones en las ratios, aunque estas en la Educación Secundaria Obligatoria ya son bastante bajas en relación con las establecidas legalmente. Puede deberse a que la gran heterogeneidad dentro del aula y la presencia, en algunos casos, de conflictos y conductas disruptivas, aunque sean leves, produce en el profesorado la sensación de una mayor «densidad» que la realidad de los alumnos que asisten. La heterogeneidad del alumnado también es considerada como un problema educativo en otras encuestas realizadas<sup>3</sup>.

En lo que sí ha habido una variación fundamental respecto a esas otras encuestas es en la valoración de las instalaciones y el material. Así como en la encuesta antes citada «Evaluación del profesorado de Educación secundaria en la provincia de Madrid, de González y otros», la eficacia docente de las instalaciones recibe un 96% de respuestas positivas, en el cuestionario que ahora presentamos, la mejora de las instalaciones y el material la colocan en penúltimo lugar sobre los otros factores presentados.

Resultan poco valorados los apoyos externos a la escuela (mediadores culturales, asistentes sociales, etc.) que sólo son elegidos en 1.º y 2.º lugar por un 18% de los profesores, así como también sorprende la poca valoración que otorgan al liderazgo del equipo directivo que sólo es elegido en primer lugar por un 6% de los encuestados.

### **d) Los profesores consideran las medidas de tipo organizativo, las más adecuadas para ofrecer una enseñanza más adaptada a las diferencias individuales de los alumnos, y dentro de éstas la que más valoran es el establecimiento de grupos de apoyo para las materias instrumentales. En segundo lugar, el establecimiento de grupos homogéneos por capacidades**

De las medidas que actualmente existen en los centros, la más valorada para estos profesores son los desdobles o los grupos de apoyo en las materias instrumentales, lengua y matemáticas, con un 81% en las categorías de bastante y mucha. Este porcentaje es aún más alto (93,8%) cuando se pregunta a los Jefes de Departamento de Orientación, o a los tutores (90%).

Es interesante constatar que la medida que consideran menos adecuada, para el tratamiento de la diversidad, es el establecimiento de grupos heterogéneos, con un 60% en las categorías de ninguna o poca, que es causalmente lo que actualmente existe y los profesores conocen bien.

Ello confirma la segunda alternativa elegida: establecer grupos homogéneos por capacidades (62%) y con el mismo porcentaje, establecer grupos homogéneos por intereses y motivaciones (62%).

<sup>1</sup> Opinión de los profesores sobre la calidad de la Educación. IDEA. Septiembre 20001. En prensa.

<sup>2</sup> Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. González y otros. CIDE. MEC. 1995. Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza Pública. CC.OO. CIDE. MEC. 1993.

<sup>3</sup> Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación. IDEA.

Parece que los profesores no consideran adecuada una excesiva heterogeneidad en el aula, porque les dificulta en alguna manera su tarea. Valoran positivamente los grupos de diversificación curricular a partir de los 16 años (62%), incluso algo más que la existencia de itinerarios en el segundo ciclo (59%). Para los Jefes de Departamento de Orientación, los grupos de diversificación alcanzan una valoración más alta, ya que el 84% los considera en las categorías de bastante o mucha importancia.

Establecer grupos de repetidores es la segunda medida más rechazada, (57%), en las categorías de ninguna o poca. Es significativo que los tutores, que se considera tienen más relación con el grupo constituido que los otros profesores, rechazan, (69%), la existencia de grupos de repetidores.

#### **e) Un alto porcentaje de profesores cree necesario aumentar el número de horas de las materias instrumentales, así como establecer, en dichas materias, dos o más opciones diferenciadas de nivel**

Entre las medidas curriculares que deberían tomarse para mejorar la atención a la diversidad, la más elegida es aumentar el número de horas de las materias instrumentales, con un 72% en las categorías de bastante y mucha, seguido del establecimiento de dos o más opciones diferenciadas de nivel (65%).

Cuando se les pregunta a los directores, la primera de las alternativas alcanza el 95% y la segunda el 58%.

La medida curricular que consideran menos adecuada los profesores, es: impartir a todos los alumnos el mismo currículo (60,4%), y en segundo lugar, aumentar el número de horas de las materias no instrumentales(55,3%).

Las medidas curriculares conservan la misma tendencia manifestada en las medidas organizativas, es decir el rechazo a la comprensividad del currículo y a la comprensividad del aula.

#### **f) Eliminar la promoción automática es un deseo casi unánime del profesorado de Secundaria**

La promoción automática, mal llamada porque no es tal, consiste en que sólo es posible la repetición una vez en Primaria y una vez en Secundaria Obligatoria, aunque excepcionalmente y con ciertos requisitos y garantías se puede hacer una segunda vez en esta etapa. Según la opinión de los profesores ello ha infligido graves daños al sistema educativo, por la desmotivación que produce en el alumno al tener pocos esfuerzos que vencer y por la impotencia que produce en el profesorado ante los alumnos que repiten una vez y que ya pueden deambular libremente por esta etapa, aunque no rindan adecuadamente, y en muchos casos siendo más una rémora que un enriquecimiento.

El 90% del profesorado considera que debe eliminarse la promoción automática. Si se considera la opinión de los Directores o de los Jefes de Departamento Didáctico este porcentaje llega al 95% y al 100% en el caso de los Secretarios.

Asimismo, el 85% cree que tendrá ningún o poco efecto aumentar la duración de la Educación Secundaria Obligatoria. Parece por tanto que el hecho de repetir curso no lo unen a que el alumno deba estar más años en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Aunque esto parece una contradicción, las respuestas a las preguntas abiertas nos dan una clave para entender ambas proposiciones. El profesorado considera que el alumno no debe pasar de un curso a otro por imperativo legal, sin reunir las condiciones adecuadas para ello, pero tampoco consideran adecuado que ello suponga la prolongación indefinida de los alumnos en esta etapa obligatoria.

#### **g) Los profesores consideran muy importante la utilización por los alumnos de libros, apuntes y materiales diversificados**

El 68% del profesorado considera como medida metodológica más adecuada para tratar a estos alumnos, la utilización de libros y apuntes, seguido del 67% que considera la más adecuada la utilización de materiales diversificados.

Sin embargo, cuando se pregunta a los Jefes de Departamento de Orientación, la medida metodológica que consideran más adecuada (94%) es la utilización de estrategias diferenciadas en el aula.

Para los secretarios la medida más adecuada es la diversificación en los criterios de evaluación.

Plantea un interrogante el hecho de que, en la era tecnológica, los profesores no hayan elegido como medida más adecuada la utilización del ordenador y de los recursos audiovisuales (el 59%). Las entrevistas mantenidas con algunos profesores nos han dado la clave de esta elección. Consideran que el alumno ya tiene contacto con estos medios, aunque en la clase no se utilicen, y que lo que verdaderamente necesita y no se le va a proporcionar en otros ambientes educativos, distintos de la escuela, es la lectura comprensiva, la reflexión sobre lo que leen y la utilización de material documental.

#### 4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

Se han realizado análisis de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables, considerando globalmente los encuestados y considerando la función que realizan. Para la interpretación se ha agrupado las categorías bastante y mucho y las categorías nada y poco.

Los resultados en las distintas variables son los siguientes:

#### V3. Repercusiones de la diversidad de alumnos en el centro educativo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	%	%	%	%	%
Supone una mejor integración de todos	19,3%	35,3%	19,0%	22,3%	4,0%
Repercute negativamente en el rendimiento académico de los alumnos	6,2%	8,9%	15,1%	47,2%	22,6%
Da lugar a un trabajo cooperativo más eficaz	22,2%	39,4%	23,5%	13,2%	1,7%
Produce conflictividad y problemas de disciplina	5,5%	14,6%	25,0%	37,7%	17,2%
Propicia el enriquecimiento y la socialización	8,1%	26,4%	35,8%	22,1%	7,5%
Da lugar a metodologías más innovadoras	15,8%	31,4%	26,1%	20,8%	5,9%
Exige una enseñanza adaptada a cada uno	1,0%	6,6%	12,9%	48,0%	31,5%
Alto nivel de exigencia	16,0%	16,0%	12,1%	33,8%	22,1%
Produce cansancio y desánimo en los profesores	1,9%	4,2%	18,9%	29,8%	45,2%

El 80% del profesorado manifiesta bastante o mucho acuerdo en que la atención a la diversidad **exige una enseñanza adaptada a cada alumno** y el 70% manifiesta bastante o mucho acuerdo en que la diversidad **repercute negativamente en el rendimiento académico de los alumnos**.

Por el contrario, lo que según el profesorado, no conlleva la existencia de una diversidad de alumnos en el aula es:

- la necesidad de trabajo cooperativo (15%),
- la integración de todos (26%).

Las contestaciones desagregadas, según función, se presentan en la siguiente tabla:

Función	Mas importante	%	Menos importante	%
Director	Enseñanza adaptada	83	Trabajo cooperativo	61
Jefe de Estudios	Enseñanza adaptada	88	Mejor integración	69
Jefe de Estudios Adjunto	Produce cansancio y desánimo	88	Trabajo cooperativo	59
Secretario	Enseñanza adaptada	78	Trabajo cooperativo	68
J. Departamento Didáctico	Enseñanza adaptada	74	Trabajo cooperativo	66
J. Departamento Orientación	Enseñanza adaptada	82	Metodologías innovadoras	38
Profesor	Repercute Negativamente	83	Trabajo cooperativo	60
Tutor	Enseñanza adaptada	81	Trabajo cooperativo	65

Se observa que para todos los encuestados (excepto para los Jefes de Estudio Adjunto y profesores) **el aspecto más importante es la consideración de que la atención a la diversidad exige una enseñanza adaptada a cada alumno.**

Respecto al aspecto menos importante, y desglosándolo según función, las contestaciones se diversifican. Los Directores, Jefes de Estudio Adjuntos, Secretarios, Jefes de Departamento Didáctico, profesores y tutores, consideran que la atención a la diversidad no lleva a un trabajo cooperativo. Los Jefes de Estudio consideran que no supone mejor integración y los Jefes del Departamento de Orientación consideran que no da lugar a metodologías innovadoras.

#### V4. Factores que influyen en la mejor atención a la diversidad

Esta variable se presenta en el cuestionario como variable de elección de prioridad. Los encuestados deben contestar de 1 a 10 a cada una de las preguntas (máxima prioridad 1, mínima prioridad 10).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Tener un buen PEC	14,3%	9,7%	14,6%	8,1%	11,0%	7,5%	11,7%	6,5%	8,1%	8,4%
Tener un buen Plan Tutorial	10,6%	10,6%	14,1%	10,6%	13,2%	13,2%	8,4%	9,6%	5,1%	4,5%
Trabajo en equipo	19,3%	20,9%	11,9%	12,2%	12,9%	4,5%	7,4%	4,2%	2,6%	4,2%
Disminución del numero de alumnos/ aula	42,5%	14,0%	8,3%	6,3%	5,4%	5,7%	4,4%	4,1%	3,8%	5,4%
Liderazgo del equipo directivo	5,9%	8,5%	5,9%	4,2%	7,8%	9,4%	11,1%	14,0%	11,4%	21,8%
Existencia de personal especializado	22,2%	18,1%	7,6%	11,4%	11,7%	12,1%	3,8%	6,3%	1,9%	4,8%
Cursos de asesoramiento y formación del profesorado	4,8%	4,8%	8,7%	6,1%	10,6%	10,6%	12,9%	16,7%	15,4%	9,3%
Mejora de las instalaciones y material	5,8%	6,7%	6,7%	7,0%	10,9%	10,2%	12,1%	14,7%	16,0%	9,9%
Colaboración con las familias	11,8%	11,1%	10,8%	10,2%	11,5%	8,9%	14,6%	10,2%	7,0%	3,8%
Apoyos externos a la escuela	11,2%	7,0%	10,5%	9,6%	7,3%	5,8%	8,3%	7,0%	14,7%	18,5%

La mayoría de los profesores (56%) eligen en primero o segundo lugar: la disminución de alumnos/aula como factor que influye mucho en la mejor atención a la diversidad

El último o penúltimo lugar están muy distribuidos. Ninguno de los factores consigue mayoría absoluta, pero los de mayor elección son:

- El liderazgo del equipo directivo (32%).
- La mejora de las instalaciones y el material (26%).

Estudiados los resultados de esta variable, en relación con la función que los encuestados ejercen en el centro, obtenemos la siguiente tabla:

Función	Mas importante	Menos importante
Director	Trabajo en equipo	Mejora instalaciones y material
Jefe de Estudios	Trabajo en equipo	Tener un buen P.E.C
Jefe de Estudios Adjunto	Existencia de personal especializado	Disminución n.º alumnos/aula
Secretario	Disminución n.º alumnos/aula	Apoyos externos a la escuela
J. Departamento Didáctico	Disminución n.º alumnos/aula	Apoyos externos a la escuela
J. Departamento Orientación	Trabajo en equipo	Mejora instalaciones y material
Profesor	Disminución n.º alumnos/aula	Liderazgo equipo directivo
Tutor	Disminución n.º alumnos/aula	Liderazgo equipo directivo

Puede observarse que las percepciones varían según la función que se desempeña en el centro. Los Jefes de Estudio Adjuntos que también son profesores, consideran más prioritario la existencia en el centro de personal especializado (psicólogo, fisioterapeuta, profesor de apoyo, educadores, etc.) que la disminución de la ratio de alumnos. Los Directores, los Jefes de Estudio y los Jefes del Departamento de Orientación, que también son profesores, consideran, sin embargo, lo más importante el trabajo en equipo de los profesores.

#### V5. Importancia de cada una de las medidas organizativas, para la atención a la diversidad en la E.S.O.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
	%	%	%	%	%
Apoyo en grupos ordinarios	4,7%	15,0%	28,6%	36,9%	15,0%
Grupos de apoyo para las materias instrumentales	0,7%	5,3%	9,9%	44,7%	39,5%
Grupos específicos o aulas de currículo adaptado	1,3%	4,6%	16,2%	45,4%	32,5%
Establecer grupos homogéneos por capacidades	6,3%	12,0%	18,6%	43,5%	19,6%
Establecer grupos homogéneos por intereses y motivaciones	3,3%	8,6%	25,3%	40,8%	22,0%
Establecer grupos heterogéneos	21,7%	38,0%	23,4%	13,9%	3,1%
Oferta de optativas	12,6%	31,1%	20,9%	28,1%	7,3%
Establecer grupo de repetidores	30,5%	27,1%	20,3%	16,9%	5,1%
Grupo ordinario con adaptaciones curriculares	9,4%	25,2%	32,6%	27,2%	5,7%
Itinerarios en el segundo ciclo de la ESO	9,2%	11,2%	21,0%	41,0%	17,6%
Grupos de diversificación curricular a partir de los 16 años	8,7%	8,4%	20,5%	38,9%	23,5%
Aulas externas	8,1%	17,1%	41,1%	22,8%	11,0%

La mayoría de los profesores consideran que la medida organizativa más adecuada es: **establecer grupos de apoyo para las materias instrumentales** (84%) y en segundo lugar: **establecer grupos homogéneos por capacidades** (63%).

Parece que la medida organizativa de **apoyo a los alumnos en materias instrumentales**, existente en la actualidad, es altamente valorada por los profesores, conocidos sus efectos. La segunda medida elegida: **establecer grupos homogéneos por capacidades** está en correlación con la de establecer opciones de nivel, también elegida mayoritariamente entre las medidas curriculares.

La medida que consideran **menos** adecuada es el **establecimiento de grupos heterogéneos** (17%), que es casualmente lo que existe en la actualidad, y en segundo lugar: **establecer grupos de repetidores** (22%).

Si estudiamos las contestaciones en relación con la función (ver anexo II), observamos que, salvo los profesores que consideran como medida más importante el establecer aulas de currículo adaptado, todos los demás colectivos consideran como medida más importante **el grupo de apoyo en materias instrumentales**. Quizá los profesores consideran mejor aquella medida porque, para los que no dan materias instrumentales, las aulas de currículo adaptado pueden constituir una ayuda más eficaz.

Es interesante hacer notar que otras encuestas, realizadas por las mismas fechas, producen en algunos puntos resultados similares. En la encuesta elaborada y aplicada por IDEA<sup>4</sup> en el año 2001, la existencia de itinerarios en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria es valorado positivamente por el 72% de los encuestados en todo el territorio nacional.

#### V6. Importancia de las medidas curriculares, para la atención a la diversidad en la E.S.O.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
	%	%	%	%	%
Eliminar para unos alumnos, algunas asignaturas del currículo	14,7%	16,3%	26,5%	30,1%	12,4%
Impartir a todos el mismo currículo	25,2%	35,2%	19,6%	13,6%	6,3%
Establecer en las materia instrumentales dos o más opciones diferenciadas por nivel	2,9%	6,5%	24,8%	46,1%	19,6%
Establecer opciones de nivel en todas las materias	6,3%	21,2%	25,8%	35,1%	11,6%
Eliminar contenido de algunas asignaturas	4,6%	11,9%	24,1%	47,9%	11,6%
Aumentar el número de horas de materias instrumentales	3,0%	11,2%	13,5%	36,0%	36,3%
Aumentar el n.º de horas de las materias no instrumentales	19,0%	36,3%	32,2%	8,5%	4,1%
Agrupar varias asignaturas en áreas, en todos los cursos	24,5%	30,1%	26,6%	15,7%	3,1%

La mayoría de los profesores (72%), consideran la medida más adecuada: **aumentar el número de horas de las materias instrumentales**<sup>5</sup>, seguido de **establecer en las materias instrumentales dos o mas opciones diferenciadas por nivel** (65%).

Esta contestación está en consonancia con respuestas anteriores como ya se ha dicho.

La que consideran menos adecuada es: **impartir a todos los alumnos el mismo currículo** (20%), y en segundo lugar, **aumentar el número de horas de las materias no instrumentales** (12,6%).

Si se estudian las contestaciones en relación con la función (ver anexo II), se observa que:

Todos los colectivos, excepto los Jefes de Estudio y los tutores, consideran en primer lugar, muy importante, **aumentar el número de horas de las materias instrumentales** (y esto aunque sean profesores de otras materias).

<sup>4</sup> Opinión de los profesores sobre la calidad de la Educación. Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativos. IDEA.

<sup>5</sup> En la encuesta citada, de IDEA, el aumento de horas en algunas áreas es valorado positivamente por el 55% del profesorado, no se ha matizado que sean horas de las materias instrumentales.

### V7. Importancia de las medidas académicas, para la atención a la diversidad en la E.S.O.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
	%	%	%	%	%
Eliminar la promoción automática	2,6%	3,5%	3,9%	20,9%	69,1%
Establecer contenidos mínimos por curso	1,6%	4,5%	7,6%	43,9%	42,4%
Establecer pruebas externas o reválidas	16,4%	11,4%	16,1%	30,8%	25,4%
Diversificar por ramas desde los 14 años	6,9%	12,4%	17,0%	31,0%	32,7%
Aumentar la duración de la ESO	57,0%	28,5%	8,3%	3,6%	2,6%

La mayoría de los profesores consideran como medida más adecuada (90%), **eliminar la promoción automática**, seguida de **establecer contenidos mínimos por curso** (86%). La medida académica menos adecuada es, **aumentar la duración de la Educación Secundaria Obligatoria** (6,2%).

Considerando las contestaciones, en relación con la función (ver anexo II), todos los colectivos consideran la más adecuada **la eliminación de la promoción automática** y como menos adecuada: **aumentar la duración de la Educación Secundaria Obligatoria**.

### V8. Importancia de las medidas metodológicas, para la atención a la diversidad en la E.S.O.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
	%	%	%	%	%
Estrategias didácticas diferentes dentro de la misma aula	7,8%	11,4%	23,2%	45,4%	12,1%
Estrategias didácticas comunes	6,7%	31,2%	26,5%	27,9%	7,7%
Utilización de materiales diversificados	4,2%	6,5%	21,9%	53,6%	13,7%
Explicación, tipo clase magistral, del profesor	28,7%	29,4%	24,0%	15,9%	2,0%
Trabajo en grupos	1,0%	10,4%	35,5%	45,9%	7,2%
Utilización de ordenador y recursos audiovisuales	0,6%	9,4%	30,1%	47,9%	12,0%
Utilización de libros y apuntes	0,3%	6,6%	25,2%	51,1%	16,7%
Criterios de evaluación diversificados	6,0%	10,4%	26,4%	43,5%	13,7%

La mayoría de los profesores consideran como medida más adecuada: **utilización de libros y apuntes** (68%) y en segundo lugar: **la utilización de materiales curriculares diversificados** (67%).

Como medida menos adecuada, **la explicación magistral del profesor** (18%).

Estos resultados están en concordancia con los de la primera pregunta, donde los profesores manifestaban que la atención a la diversidad de los alumnos no comportaba el uso de metodologías innovadoras.

Las contestaciones, en relación con la función (Anexo II), se diversifican. Los Directores, Jefes de Estudio y Jefes de Departamento de Orientación, consideran la medida más adecuada: **la utilización de materiales diversificados**. Los Jefes de Estudio Adjunto, Jefes de Departamento Didáctico y Profesores, consideran la más adecuada: **la utilización de libros y apuntes**. Los Secretarios y los Tutores, la utilización de **criterios de evaluación diversificados**.

## 5. PRIORIDADES DENTRO DEL CONJUNTO DE TODAS LAS MEDIDAS

	1	2	3	4
	%	%	%	%
Medidas organizativas	37,4%	22,0%	21,7%	18,8%
Medidas curriculares	19,6%	29,5%	32,7%	18,3%
Medidas metodológicas	25,7%	32,5%	25,4%	16,4%
Medidas académicas	31,7%	17,5%	14,6%	36,2%

En cuanto a las prioridades dentro del conjunto de todas las medidas, los encuestados dan la máxima prioridad a las medidas organizativas (60%), seguido de las metodológicas (58%).

Parece, por tanto, que los profesores aún considerando la importancia de la didáctica, creen que es aun más importante, para resolver este problema, tomar medidas de tipo organizativo.

## 6. SUGERENCIAS RECIBIDAS

En cuanto a las preguntas abiertas y las sugerencias generales, la mayoría son de tipo organizativo, ya que en la situación actual, (y así lo expresan los profesores) en muchos casos no se puede dar clase debido a la heterogeneidad y a los distintos intereses de los alumnos que cohabitan en una misma aula. Con este handicap, dicen los profesores, «no podemos dar clase», por ello, quizá consideran tan importante el establecimiento de medidas organizativas que le permitan realizar su tarea docente y educadora.

Se han recibido 180 sugerencias, algunas en relación con los apartados del cuestionario y otras de tipo general.

El apartado que ha promovido más sugerencias es el relacionado con las medidas académicas. Más del 50% de las sugerencias a este apartado consideran, **el aumento de la duración del bachillerato**, la medida académica más importante para una adecuada atención a la diversidad, seguido del **establecimiento de pruebas o reválidas** al finalizar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a las medidas organizativas, la mayoría de las sugerencias están en relación con el **adelanto de la edad en que se realiza la diversificación**. Diversificar en el primer ciclo, a partir de los 14 años o antes de los 16. Otras, se inclinan por la creación de **aulas de inmersión lingüística** y la **reducción de los alumnos por grupo**.

Respecto a las medidas curriculares, hay mucha dispersión en las pocas sugerencias que se hacen, incidiendo en eliminar materias como Sociedad, Cultura y Religión; restringir la oferta de optativas y diversificar por ramas en 2.º ciclo.

En cuanto a los efectos de la diversidad de alumnos en el aula, la mayoría de los profesores añaden efectos negativos (perjudica a los mejores alumnos, impide que los alumnos atiendan correctamente, perjudica a todos sin beneficiar a nadie, produce complejos en algunos, dificulta el desarrollo de la clase, genera frustración entre alumnos y profesores, genera problemas de disciplina, desmotiva a los alumnos, etc.) solo hay una sugerencia que pueda considerarse neutra: cada tipo de alumno produce un efecto diferente.

En cuanto a las medidas de tipo metodológico, la mayoría se refieren a la **necesidad de reducir el número de alumnos aula y aumentar la dotación de recursos de tipo audiovisual e informático en los centros**.

Las sugerencias de tipo general implican una visión de la educación y de la enseñanza. Entre las más repetidas están:

Atención específica a tiempo completo y con personal experimentado para alumnos con problemas conductuales.

Agrupar a los alumnos según intereses y motivaciones.

Atención individualizada para todos los alumnos que la necesiten.

Apoyos externos fuera de clase para reforzar los aprendizajes.

Que no pasen con suspensos de unos cursos a otros.

Buscar posibilidades para todos los estudiantes que sean dignas, dignas en el sentido de producir una educación de calidad y eficaces en relación con la formación integral del alumno

Muchas sugerencias están en relación con la disminución del prestigio social de la profesión, la ilusión del profesorado y la recomposición de la disciplina en el aula.

## CONCLUSIONES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

1. Los profesores encuestados manifiestan tener un alto porcentaje de alumnos absentistas (70%), en sus aulas, (en una etapa de educación obligatoria), así como también de alumnos con conductas disruptivas o conflictivas (61%). Por el contrario, es bajo el porcentaje, (34%) de los profesores que manifiestan tener en sus clases alumnos brillantes o sobresalientes.
2. Las respuestas ofrecen una valoración poco positiva de los, generalmente considerados, beneficios socioeducativos de la presencia en las aulas de alumnos muy diversos, como: la integración, el trabajo cooperativo o la influencia en la mejora en el rendimiento de los alumnos menos capaces.
3. Entre los factores que influyen en la mejor atención a la diversidad, el más resaltado es: la disminución de alumnos/aula, y esto a pesar de que objetivamente hablando las ratios están muy por debajo de las establecidas en la LOGSE para esta etapa. Por el contrario, el aspecto menos valorado para el objetivo que nos ocupa es el liderazgo del equipo directivo y la mejora de las instalaciones y el material.
4. La mayoría de los profesores considera que medidas de tipo organizativo son más adecuadas para atender a la diversidad que las de tipo académico, curricular o metodológico.
5. Entre las medidas de tipo organizativo consideran las más adecuada: establecer grupos de apoyo en las materias instrumentales y en segundo lugar establecer grupos homogéneos por capacidades. Parece deducirse que desean establecer más homogeneidad en los agrupamientos de alumnos. Esta idea parece confirmarse también en las preguntas abiertas y en las sugerencias, que aunque en menor proporción se manifiestan en la línea de adelantar la diversificación curricular y crear aulas de inmersión lingüística.
6. Entre las medidas curriculares, consideran la más importante: aumentar el número de horas de las materias instrumentales y la menos adecuada, impartir a todos los alumnos el mismo currículo.
7. En relación con las medidas académicas, un alto porcentaje considera la medida más adecuada: eliminar la promoción automática y un también alto porcentaje consideran la menos adecuada aumentar la duración de la Educación Secundaria Obligatoria. En relación con ésta, en las preguntas abiertas, la mayoría de los profesores que han contestado piden el aumento de la duración del Bachillerato.
8. Respecto a las medidas metodológicas, consideran los profesores, en porcentajes similares, muy adecuadas la utilización de libros y apuntes y la utilización de materiales curriculares diversificados. En menor medida consideran adecuada: la utilización del ordenador y de los recursos audiovisuales.

### ANEXO I

#### Orientaciones para cumplimentar el cuestionario

Este Cuestionario forma parte de un trabajo de investigación y pretende hacer llegar a la Administración Educativa, la opinión (en torno a la Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria) de profesores y directivos. La recogida de información de los padres, madres y alumnos se hará con otro procedimiento.

Para ello le pido que lo cumplimente teniendo en cuenta la realidad de su centro y expresando las medidas que se deberían tomar dadas las características en que se desarrolla la acción docente.

Cuando en este Cuestionario se trata de Atención a la Diversidad en la ESO se entiende en sentido amplio y no solamente como Educación Compensatoria. Por ello estamos pensando en todos los alumnos, incluidos los alumnos con diferentes ritmos y formas de aprender.

Aclararé algunas expresiones que se utilizan en sentido técnico para que todas las personas tengan la misma información.

Alumnos **superdotados o sobresalientes**. En esta categoría entran: los alumnos con informe psicopedagógico de sobredotación y los alumnos brillantes en todas las materias aunque no se le hayan aplicado test. de coeficiente intelectual.

**Alumnos absentistas**, son los que faltan con bastante asiduidad aunque no sea en todas las materias ni todos los días.

**Apoyo en grupos ordinarios**, se refiere al apoyo en grupos muy heterogéneos con dos profesores dentro del aula, el profesor titular y un profesor de apoyo.

**Grupos de apoyo para las materias instrumentales** fuera del aula de referencia durante un determinado número de horas. Para las demás materias dentro del aula de referencia.

**Grupos específicos** o aulas de currículo adaptado. Se juntan en un aula todos los alumnos con desfase curricular y se les aplica un currículo adaptado a ellos.

**Grupo ordinario con adaptaciones curriculares**. Se trata de atender a la diversidad mediante adaptaciones curriculares del profesor para los alumnos que no consiguen los objetivos.

**Aulas externas**, son aulas para alumnos conflictivos ubicadas fuera del centro.

Los demás grupos se entienden con la expresión utilizada.

Por favor, entregue este cuestionario cumplimentado al Director del centro en un plazo de 8 días después de haberlo recibido.

Muchas gracias por su colaboración.

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL PROFESORADO

1. Indique la función que realiza en el centro:

Director/a ..... J. de Estudios .....

J. de Estudios Adjunto ..... Secretario/a .....

J. Departamento Didáctico ..... J. Departamento Orientación .....

Profesor/a ..... Tutor/a .....

2. Señale las categorías de alumnos que hay en su centro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

- Superdotados y sobresalientes.
- Alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas con:
  - lagunas y fallos de tipo cognitivo,
  - discapacidad física, psíquica o sensorial,
  - situación sociocultural desfavorecida,
  - trastornos conductuales,
  - pertenencia a minorías étnicas,
  - inmigrantes con desconocimiento de la lengua.
- Absentistas.

3. En relación con la diversidad de alumnos en el aula. Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Supone una mejor integración de todos					
Repercute negativamente en el rendimiento académico de los alumnos					
Da lugar a un trabajo cooperativo más eficaz					
Produce conflictividad y problemas de disciplina					
Propicia el enriquecimiento y la socialización					
Da lugar a metodologías más innovadoras					
Exige una enseñanza adaptada a cada alumno					
Lleva a un alto nivel de exigencia					
Produce cansancio y desánimo en los profesores					
Otra .....					

4. A continuación se presentan algunos factores para atender mejor a la diversidad, es decir conseguir mejores rendimientos de todos. Por favor, establezca un orden (1 más importante, 10 menos importante):

	N.º orden
Un buen proyecto educativo y curricular	
Un adecuado Plan Tutorial	
La coordinación y trabajo en equipo del profesorado	
Disminución del número de alumnos/aula	
Liderazgo del equipo directivo	
Existencia de personal especializado (psicólogo, fisioterapeuta, educadores, profesor de apoyo etc.)	
Cursos de asesoramiento y formación de profesores	
Mejora de las instalaciones y material	
Colaboración con las familias	
Apoyos externos a la escuela (mediadores culturales, asistentes sociales, etc.)	

5. Señale la importancia de cada una de estas medidas **organizativas**, para una adecuada atención a la diversidad de alumnos, en su centro:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
Apoyo en grupos ordinarios					
Grupos de apoyo para las materias instrumentales					
Grupos específicos o aulas de currículo adaptado					
Establecer grupos homogéneos por capacidades					
Establecer grupos homogéneos por intereses y motivaciones					
Establecer grupos heterogéneos					
Oferta de optativas					
Establecer grupo de repetidores					
Grupo ordinario con adaptaciones curriculares					
Itinerarios en el 2.º ciclo de la ESO					
Grupos de diversificación curricular a partir de los 16 años					
Aulas externas					
Otra .....					

6. Señale la importancia de cada una de estas medidas **curriculares**, para una adecuada atención a la diversidad de alumnos, en su centro:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
Eliminar, para unos alumnos, algunas asignaturas del currículo					
Impartir a todos el mismo currículo					
Establecer en las materias instrumentales dos o más opciones diferenciadas por nivel					
Establecer opciones de nivel en todas las materias					
Eliminar contenido de algunas asignaturas para ciertos alumnos					
Aumentar el número de horas de las materias instrumentales					
Aumentar el n.º de horas de otras materias no instrumentales					
Agrupar, varias asignaturas en áreas, en todos los cursos					
Otra .....					

7. Señale la importancia de cada una de estas medidas **académicas**, para una adecuada atención a la diversidad de alumnos, en su centro:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
Eliminar la promoción automática					
Establecer contenidos mínimos por curso					
Establecer pruebas externas o reválidas					
Diversificar por ramas desde los 14 años					
Aumentar la duración de la ESO					
Otra .....					

8. Señale la importancia de cada una de estas medidas **metodológicas**, para una adecuada atención a la diversidad de alumnos, en su centro:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
Estrategias didácticas diferentes dentro de la misma aula					
Estrategias didácticas comunes					
Utilización de materiales diversificados					
Explicación, tipo clase magistral, del profesor					
Trabajo en grupos					
Utilización de ordenador y recursos audiovisuales					
Utilización de libros y apuntes					
Criterios de evaluación diversificados					
Otra .....					

9. Por favor, establezca prioridad dentro de los conjuntos de medidas, numerando con 1, 2, 3, 4. 1 máxima prioridad. 4 mínima prioridad.

	N.º orden
Medidas organizativas	
Medidas curriculares	
Medidas metodológicas	
Medidas académicas	

**SUGERENCIAS.** (Pase al reverso de la hoja si es necesario).

## ANEXO II - Porcentaje de todas las medidas según la función que ejercen los encuestados

DIRECTOR	ORGANIZATIVAS			CURRICULARES			ACADÉMICAS			METODOLÓGICAS						
	Mas adecuado <sup>6</sup>	%	Menos adecuado <sup>1</sup>	%	Mas adecuado	Menos adecuado <sup>7</sup>	%	Mas adecuado	Menos adecuado <sup>1</sup>	%	Mas adecuado	%	Menos adecuado <sup>1</sup>	%		
<b>Director</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	88,8	Establecer grupos heterogéneos	62,5	Aumentar N.º horas materias instrumentales	94,8	Impartir a todos el mismo currículo	72,2	Eliminar promoción automática	94,7	Aumentar la duración de la E.S.O.	83,4	Utilización materiales diversificados	73,7	Explicación magistral del profesor	57,8
<b>J. Estudios</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	82,4	Establecer grupos heterogéneos	60	Eliminar contenido de algunas asignaturas	76,4	Aumentar nº horas de materias no instrumentales	73,3	Eliminar promoción automática	88,2	Aumentar la duración de la E.S.O.	68,8	Utilización materiales diversificados	88,2	Explicación magistral del profesor	68,8
<b>J. Estudios Adjunto</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	88,2	Grupos de repetidores	68,8	Aumentar N.º horas materias instrumentales	68,8	Agrupar varias asignaturas en áreas	60	Eliminar promoción automática	94,2	Aumentar la duración de la E.S.O.	100	Utilización libros y apuntes	70,6	Explicación magistral del profesor	50,1
<b>Secretario</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	78,9	Establecer grupos heterogéneos	63,2	Aumentar N.º horas materias instrumentales	68,4	Impartir a todos el mismo currículo	47,4	Eliminar promoción automática	100	Aumentar la duración de la E.S.O.	83,3	Criterios de evaluación diversificados	72,2	Explicación magistral del profesor	55,5
<b>J. Dep. Didáctico</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	87	Establecer grupos heterogéneos	67,1	Aumentar N.º horas materias instrumentales	68,5	Agrupar varias asignaturas en áreas	62,8	Eliminar promoción automática	95,8	Aumentar la duración de la E.S.O.	81	Utilización libros y apuntes	71,5	Explicación magistral del profesor	52,8
<b>J. Dep. Orientación</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	93,8	Grupos de repetidores	62,6	Aumentar N.º horas materias instrumentales	73,3	Impartir a todos el mismo currículo	80	Eliminar promoción automática	88,2	Aumentar la duración de la E.S.O.	93,8	Utilización materiales diversificados	100	Explicación magistral del profesor	75
<b>Profesor</b>	Aulas currículo adaptado	76,9	Establecer grupos heterogéneos	60,3	Aumentar N.º horas materias instrumentales	76,6	Eliminar contenido de algunas asignaturas	57,9	Eliminar promoción automática	91	Aumentar la duración de la E.S.O.	87,7	Utilización libros y apuntes	69,7	Explicación magistral del profesor	55,4
<b>Tutor</b>	Grupo apoyo materias instrumentales	90	Grupos de repetidores	68,9	Establecer opciones de nivel en las materias	75	Impartir a todos el mismo currículo	63,4	Eliminar promoción automática	80,3	Aumentar la duración de la E.S.O.	89,7	Criterios de evaluación diversificados	71,4	Explicación magistral del profesor	65

<sup>6</sup> El porcentaje de esta columna se cuenta en las categorías de bastante y mucho.

<sup>7</sup> El porcentaje de esta columna se cuenta en las categorías de ninguna y poca.

## CAPITULO IV - Marco metodológico para la atención a la Diversidad en el área de Matemáticas

### INTRODUCCIÓN

La diversidad de alumnos en el aula exige por parte del profesorado iniciativa y creatividad para presentar la materia de forma que sea comprensible por los alumnos, y que les motive a su aprendizaje.

Las matemáticas no son algo insondable. Todas las personas pueden llegar a comprenderlas aunque cada uno las asimile según su nivel de competencia. La posibilidad de aprender matemáticas se da por hecho a toda persona que sea capaz de comunicarse. Desde este punto de vista la diversidad aparece como un reto para el profesor y no como un obstáculo.

Esta investigación presenta una didáctica matemática basada en la utilización de materiales diversos para el estudio de la geometría, desde el lápiz y papel hasta el ordenador y video pasando por materiales estructurados y juegos de libre creación. Los matemáticos y la historia de la matemática nos proporcionan importantes testimonios sobre la importancia de la utilización de diversos materiales para el aprendizaje de esta asignatura.

- Puig Adam, maestro de la heurística en matemáticas, trabajaba con sus alumnos con materiales que ellos construían al mismo tiempo que descubrían los conceptos matemáticos, él escribía:

*vivimos rodeados de modelos matemáticos sin darnos cuenta de ello. La técnica está toda ella impregnada de contenido matemático. De la matemática ha hecho uso el ingeniero al proyectar y el artífice al construir. Exprimir el jugo matemático de sus realizaciones es una de las más instructivas tareas que el profesor puede realizar para cultivar entre sus alumnos el doble juego de la abstracción y la concreción matemática. Si interesante resulta realizar modelos adecuados para ilustrar o sugerir verdades matemáticas determinadas, no es menos interesante saber ver el contenido matemático de las cosas que nos rodean y que constituyen a veces modelos tan excelentes como insospechados (Puig Adam, 1963, p. 115).*

- Los modelos matemáticos, los juegos y los materiales son un primer paso para facilitar la abstracción:

*«El uso del material como juego que permite identificar problemas se pone de manifiesto en ejemplos como los problemas de nudos, los trabajos con rompecabezas y los problemas que surgen con laberintos y grafos. La comunidad del siglo XXI en su globalidad debería saber manipular herramientas matemáticas de tipos diversos reconociendo su poder. La papiroflexia no solo sirve a la geometría como elemento de diseño complementario del uso de videos, mecano y otros manipulables sino que debe haber provocación del placer de comunicar lo que se descubre, constatar lo que es difícil, provocar problemas para los colegas o incluso provocar la pregunta ¿qué he aprendido con esto?, ¿en que sentido valía la pena?» (Joaquim Jiménez, 2000, pp. 47-52).*

- La utilización del material nos lleva al origen de la geometría,

*«los orígenes de la geometría no han de buscarse en el dibujo, sino en las primitivas construcciones y en las primeras técnicas. Así en vez de ofrecer al niño una regla, una escuadra y un compás, guiándole en la descripción gráfica de esta o aquella figura, nosotros le damos un material para que trabaje: sencillas tiras de cartón, piezas de mecano que puedan unirse entre sí, algún hilo elástico, etc. Entonces es el chico el que manipulando con este material y procediendo por tanteos, descubre, de la misma manera que debió haberlo hecho el hombre primitivo las propiedades más significativas de los polígonos y sólo en un segundo tiempo se le llevará a la representación gráfica» (Emma Castelnuovo, 1963, p. 5).*

- La manipulación con las regletas de Gattegno, los bloques lógicos de Dienes o los distintos recursos audiovisuales y manipulativos han dado paso a las películas didácticas y a los programas de ordenador.
- El programa Cabri, de geometría interactiva, exige otro tipo de manipulación, ya no se tocan los objetos pero los movimientos que el alumno realiza para convertir unas figuras en otras están provocando otro tipo de estrategias y otra forma de elaboración de los conceptos. Estoy de acuerdo con Arriero y García (2000) en que el hecho de ser un programa de geometría dinámica favorece el desarrollo de los conceptos matemáticos ya que permite visualizar, experimentar, consultar propiedades, simular, descubrir regularidades, etc.

- El video es otro recurso que se puede utilizar en matemáticas y que por su influjo motivador puede centrar la atención de los alumnos más reacios a un aprendizaje con carga abstracta. Como dice Pérez Sanz(1995), citando a Campuzano Ruiz, la utilización de los medios audiovisuales en el ámbito escolar ha de basarse en el hecho de que la escuela es un contexto activo, de recepción y procesamiento de información y un marco en el que se cultivan capacidades para el análisis y la interpretación.

El análisis se facilita introduciendo escalones intermedios entre lo concreto y lo abstracto, y la interpretación, facilitando el proceso de abstracción y comprobación. Además, como señala Pérez Sanz(1995), los materiales audiovisuales actúan directamente sobre aspectos afectivos del alumno por el espectáculo estético y cognitivo, el impacto de las imágenes por su belleza, plasticidad y armonía y la inducción que ejercen sobre los comportamientos, actitudes y valores.

Todo ello permite concluir que los materiales son un recurso ineludible, en una sociedad tecnológica de la imagen, para hacer asequible a los alumnos la abstracción de los conceptos matemáticos. Cuando tratamos de materiales para el apoyo al aprendizaje nos referimos tanto a aquellos con soporte papel, madera, plástico, cartulina etc., como a los materiales estructurados, a los juegos, videos y programas de ordenador. Entendiendo el material como un medio en el proceso enseñanza aprendizaje y no como un fin en si mismo. No es la manipulación, el juego o el disfrute de los aspectos estéticos lo que se persigue, es fundamentalmente llegar al concepto matemático, a su elaboración e interpretación y a la posibilidad de aplicación en futuras ocasiones y en la vida. Trascender lo concreto, facilitar lo abstracto y lograr la conceptualización y la resolución de problemas es la tarea que el profesor debe marcarse cuando trabaja con materiales matemáticos.

En este sentido, el material se presenta como un instrumento de utilización regular y viva, pero que también puede conducir al profesor a ciertos errores. Alsina (1988), considera que deben evitarse los siguientes errores: la sofisticación o intocabilidad del material, la poca cantidad, la no adecuación de los conceptos presentados por el material, y el creer que éste ya asegura los conceptos. Joaquim Jiménez (2000) también alerta sobre los problemas que puede traer el uso de los materiales con frivolidad ya que usar materiales tangibles en el siglo XXI debe implicar la consideración del material como activador de reflexión y potenciador de un lenguaje diferente al lenguaje escrito o simbólico.

Investigaciones sobre el análisis de tareas matemáticas, investigaciones sobre cómo los alumnos resuelven tareas escolares vinculadas a un tópico concreto o cómo diferentes textos reflejan un determinado aspecto de un contenido matemático (Kuchemann D., 1987), permiten asumir que el conocimiento es producto tanto de la tarea como de la situación en que se da (características de la actividad generada, interacciones tarea-alumno, entre los propios alumnos, profesor-alumno).

Desde esta perspectiva, según Blanco y Llinares (1994), una de las ideas que se defiende en las investigaciones es que la traslación entre diferentes representaciones contribuye a que los alumnos adquieran una mayor comprensión de los conceptos matemáticos.

La investigación, objeto de este estudio, ha tenido en cuenta todos estos aspectos en la selección, presentación y utilización de los materiales

En cuanto a la **selección** se ha procurado que los materiales fueran asequibles, tanto por su construcción o adquisición como por el uso que ha de hacerse de ellos por parte del profesor y de los alumnos. Se ha considerado también su polivalencia y versatilidad, de manera que un mismo concepto se puede trabajar desde distintos materiales y un material sirve para trabajar diversos conceptos. Se han tenido en cuenta, y así se han planteado al profesorado, las limitaciones del material para la introducción de algunos tópicos geométricos.

En cuanto a la **utilización**, se ha recalcado el valor instrumental del material y la necesidad de desprenderse de lo concreto en alguna de las fases del proceso de enseñanza. Para ello, las fichas-guía que se han elaborado para ayuda del alumno y del profesor van llevando progresivamente, por los distintos niveles de Van Hiele, desde la visualización a la demostración. Se constata que en alguno de estos niveles, el alumno va a sobrepasar y superar el soporte material.

## DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

### Planteamiento de la investigación

Se quiere buscar solución a los problemas de aprendizaje que en el área de matemáticas plantea la diversidad de alumnos en la educación secundaria obligatoria.

El objetivo es encontrar una didáctica específica que se adapte a las diferencias individuales de los alumnos.

Entre las diferentes metodologías que se pueden utilizar (método de proyectos, actividades a varios niveles, materiales diversificados, enseñanza tutorizada, etc.) hemos elegido trabajar los temas de geometría con una batería de diferentes materiales, a fin de que los profesores trabajen con los alumnos el material más adecuado según sus características personales, estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones.

Las diferencias que se dan en esta etapa de 12 a 16 años, etapa básica y obligatoria del sistema educativo y por lo tanto de escolarización plena, son debidas a diferentes factores que se han comentado en los capítulos anteriores. Las normas legales que rigen los aspectos organizativos y curriculares de los centros contemplan hasta 32 tipologías diferentes de alumnos. Hemos clasificado todos esos rasgos de diversidad en 4 categorías:

1. Conductual.
2. Socioeconómico y/o cultural.
3. Psicosocial.
4. Capacidades.

En la categoría 1 se incluyen los alumnos con:

- Dificultades de adaptación a la clase y a la escuela.
- Deficiencias en la convivencia y serios problemas de conducta.
- Problemas graves de conducta que dificultan con asiduidad el proceso educativo.
- Desajustes conductuales que degeneran en situaciones de agresividad y violencia.
- Conductas pre-delictivas gravemente perjudiciales a las normas de convivencia del centro.
- Hiperactivos.

En la categoría 2, se incluyen:

- Inmigrantes con desconocimiento de la lengua castellana.
- Minorías étnicas o culturales desfavorecidas.
- Alumnos pertenecientes a grupos desfavorecidos social o culturalmente.
- Alumnos escolarizados tardíamente o de manera irregular.

En la categoría 3 se incluyen alumnos cuyas diferencias son debidas a:

- autoestima.
- Motivación.
- Absentismo.
- Autoconcepto académico.
- Expectativas profesionales.
- Expectativas familiares.

En la categoría 4, se incluyen:

- Superdotados.
- Discapacidad física, psíquica o sensorial.

## HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo es la siguiente: Creemos que «con la utilización de estos materiales adaptados a la diversidad de los alumnos, con una metodología activa y siguiendo las fases de Van Hiele, los alumnos obtendrán mejores rendimientos en geometría». Lo que se quiere probar al nivel de significación de 0,05, y por tanto con un nivel de confianza, para aceptar la hipótesis, del 95%, es que los alumnos que utilizan estos materiales obtendrán mejores rendimientos en geometría, medidos a través de una prueba, que los que no los utilizan.

## VARIABLES

### 1. Variable independiente principal

#### *La didáctica específica centrada en los materiales*

El proceso de enseñanza aprendizaje está basado en la construcción por parte del alumno de los conocimientos geométricos. Para ello, el profesor le guía en la resolución de actividades mediante la manipulación de diferentes materiales.

Los materiales son graduados y el aprendizaje es progresivo, avanzando por los niveles de Van Hiele<sup>1</sup> desde el primero hasta el cuarto.

Estos niveles se refieren a la forma en que el alumno estructura la geometría, coherente con la construcción del espacio, y permiten categorizar los distintos grados de representación del espacio.

*El nivel 1: Visualización, se corresponde con el proceso de pensamiento global descriptivo. Los conceptos geométricos se ven como entidades globales. Las figuras se reconocen por su apariencia global sin entrar a analizar las propiedades.*

*El nivel 2: Análisis, se corresponde con el proceso de pensamiento analítico experimental. Los estudiantes pueden analizar las propiedades de las figuras para conceptualizar y pueden hacer generalizaciones de las propiedades observadas, pero no pueden explicar las relaciones entre propiedades.*

*El nivel 3: Deducción informal, se corresponde con el proceso de pensamiento abstracto relacional. Los estudiantes pueden establecer interrelaciones en las figuras y relaciones entre unas figuras y otras. Sin embargo, no comprenden el significado de la deducción ni el papel que cumplen los axiomas.*

*El nivel 4: Deducción formal, se corresponde con el proceso de pensamiento formal deductivo. En este nivel se entiende el significado de la deducción. Se pueden construir demostraciones sin memorizar y distinguir entre condiciones necesarias y condiciones suficientes, entre implicación y equivalencia lógica.*

*El nivel 5, de la sistematización y el rigor no se considera en esta investigación.*

Normalmente los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria se mueven en los tres primeros niveles, aunque los talentosos pueden llegar al 4.º Se trata, por tanto de que con el trabajo con los materiales los alumnos avancen desde el nivel 1 al último nivel, en todos los tópicos de geometría.

Los materiales son los mismos para todos los alumnos, estén en el nivel que estén. Al final, lo que se va a comparar es si respecto al pretest, en el postest hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control.

La duración de la experiencia fue de 9 a 11 semanas.

---

<sup>1</sup> El modelo Van Hiele se debe a los trabajos de un matrimonio holandés, Pierre y Dina. La teoría de Van Hiele es aceptada generalmente por la comunidad científica y utilizada como base de muchas investigaciones. Sin embargo no está claro el significado de los niveles, por lo cual cada investigador ha de hacer una interpretación precisa y clara. La idea central de esta teoría es facilitar la transición de unos niveles a otros del pensamiento formal en geometría. Según Van Hiele si un alumno está en un nivel y la instrucción se diseña para otro el aprendizaje puede no ocurrir, porque al estudiante no le será posible seguir el proceso de pensamiento empleado. Pero también afirma que el avance de unos niveles a otros depende más de la instrucción recibida que de la edad o de la madurez.

## 2. Variables independientes secundarias

### **Condicionamientos socioeconómicos y culturales**

En esta variable se ha controlado la pertenencia a grupo favorecido/desfavorecido y la condición de inmigrante. Se ha medido por observación, mediante informes del tutor y se codifica con:

1. Perteneciente a grupo desfavorecido.
2. No perteneciente a grupo desfavorecido.

En el caso de los Inmigrantes nos interesa conocer el nivel de castellano porque repercute directamente en el rendimiento.

Se codifica con:

1. Nivel de idioma bajo.
2. Nivel normal.
3. Hispano-hablante.

Las investigaciones del Maryland State Education Department (1990), demuestran que el bajo nivel de idioma es un factor de riesgo para el fracaso escolar.

**Condicionamientos conductuales.** Se mide mediante observación, por informe del Departamento de Orientación, del tutor y del profesor. Se codifican con:

1. Sin problema
2. Ligeros
3. Rechazo medio
4. Rechazo grave.

Las investigaciones de Payne y col(1991), Weber (1989) demuestran que los problemas de conducta y disciplina son un factor de riesgo para el fracaso escolar. Roddy (1980), lo mismo con los hiperactivos.

**Auto-concepto académico.** Se mide con el cuestionario de auto-concepto que se ha pasado a todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control. Se codifica de 1 a 10.

### **Condicionamientos aptitudinales y actitudinales**

Se mide con el cuestionario de autoevaluación de aptitudes y actitudes que se ha pasado a todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control. Se codifica de 1 a 10.

**Predicción éxito escolar.** Se mide por observación, después de la primera evaluación, mediante informe del tutor y de los profesores. Se codifica con:

1. Sí.
2. No.
3. No predecible.

**Sexo.** Se codifica con:

1. Mujer.
2. Varón.

### 3. Variable dependiente

**Rendimiento en Geometría**, medido a través de pruebas de conocimiento.

Se hace operativa con las siguientes variables:

1. Reconocimiento de figuras y visualización.
2. Análisis.
3. Relaciones entre propiedades de figuras.
4. Deducción.

Habrán en el pretest y en el postest, preguntas relacionadas con cada una de las variables anteriores. La calificación es de 1 a 10.

En la tabla adjunta se presentan las variables y su descripción.

**TABLA 1**

Nombre de la variable		Descripción de la variable	Variable cualitativa o alfanumerica
Identidad	V1	Número aplicado al caso	
Sexo	V2		1. Hombre - 2.Mujer
Curso	V3	Definir el curso y si es experimental o control	1. 1.º experimental 2. 1.º Control 3. 2.º Experimental 4. 2.º Control 5. 3.º experimental 6. 3.º control
Nombre	V4		Alfanumérica
Adaptación	V5		1. Sin problemas 2. Ligero 3. Rechazo medio 4. Rechazo grave
Inmigrante	V6	Nivel de castellano que tienen	1. Bajo nivel 2. Normal 3. Bueno 9. No es inmigrante
Socioeconómico	V7	Nivel socioeconómico y cultural	1. Desfavorecido 2. No desfavorecido
Absentismo	V8		1. Ninguno 2. Leve 3. Grave
Prediexi	V9	Predicción éxito escolar	1. Sí 2. No 3. No predecible
Autocon	V10	Autoconcepto general	De 1 a 10
Competencia	V12		De 1 a 10
Pretest	V13		De 0 a 10
Postest	V14		De 0 a 10

## Características del diseño

Se ha utilizado el diseño experimental de dos grupos con pretest-postest, con una sola variable independiente y una condición o tratamiento que aplicado al grupo experimental se contrasta con la ausencia del mismo en un grupo control. Consideramos que la población de la que se va a extraer la muestra cumple las condiciones para utilizar un contraste paramétrico. Es decir: independencia de las observaciones, normalidad de la distribución, homogeneidad de las varianzas y medición a escala. Utilizamos el Anova de un solo factor

El paradigma de este diseño es:

GRUPO	Variable independiente	Variable dependiente	
		PRETEST	POSTEST
Experimental	X1	T1	T3
Control	X2	T2	T4

El pretest consiste en una prueba inicial de conocimientos que permitirá conocer la homogeneidad de los grupos en capacidades básicas en geometría, a fin de poder controlar variables.

El postest, que será una prueba similar a la anterior, permitirá identificar los logros debidos al tratamiento.

## La prueba de exploración inicial

Dado que los grupos están constituidos en los Institutos desde el principio de curso y no pueden seleccionarse los sujetos aleatoriamente, para hacerlos los más homogéneos posible se pasó una prueba de conocimientos en matemáticas (exploración inicial) a todos los alumnos de todos los centros. La prueba de exploración inicial consta de 12 preguntas, sobre los contenidos de matemáticas, relacionadas con números y operaciones, medida, funciones, y geometría. La prueba ha sido elaborada por los profesores de los centros y se ha aplicado a todos los alumnos de los centros sometidos a este estudio. Los criterios de calificación han sido establecidos por el grupo a fin de asegurar la homogeneidad en la corrección.

Se han seleccionado para la experiencia los grupos que resultaron homogéneos después de la corrección de la prueba. Se utilizó para ello el contraste paramétrico z para la diferencia de medias entre grupos independientes.

El enfoque de esta prueba paramétrica consiste en el contraste del valor empírico de la diferencia de medias aritméticas con el error típico de dicha diferencia. El cálculo del error típico nos permite saber si la variación entre los dos grupos es debido al azar o a una variable independiente que ha hecho que dos grupos, que en principio eran estadísticamente iguales por provenir de la misma población, difieran de modo significativo, es decir resulten no homogéneos. La probabilidad a partir de la cual se considerará que los grupos no son homogéneos, es decir el nivel de significación, es de 0,05, y por tanto el nivel de confianza para aceptar la hipótesis de que los grupos son homogéneos es de 95%.

Este contraste nos permite iniciar la experiencia partiendo de unos grupos que en principio son homogéneos, pues las diferencias existentes son debidas al azar.

Una vez identificados los grupos homogéneos se emparejaron para constituirse como grupo experimental-grupo control.

Al inicio de la experiencia y antes de aplicar la metodología específica se aplicó el pretest a los alumnos de los grupos experimentales y de control.

## El Pretest

El pretest consta de 10 preguntas que abarcan los tópicos de geometría con las variables en que se ha hecho operativo el rendimiento. La construcción de los pretest, uno por cada curso, responde a las siguientes características:

TABLA 2

Niveles de Van Hiele	1.º de E.S.O.	2.º E.S.O.	3.º de E.S.O.	4.º de E.S.O.
Reconocimiento y visualización	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de polígonos</li> <li>2. Reconocimiento de ejes de simetría</li> <li>3. Reconocimiento de triángulos</li> <li>6. Reconocimiento de áreas de triángulos</li> <li>7. Descripción de cubo y tetraedro</li> <li>8. Reconocimiento de elementos en la circunferencia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Reconocimiento fórmula área</li> <li>4. Reconocimiento mediatriz</li> <li>6. Visualización simetrías</li> <li>7. Reconocimiento diagonales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de triángulos iguales y semejantes</li> <li>2. Reconocimiento de polígonos semejantes</li> <li>3. Reconocimiento de poliedros</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de volúmenes</li> <li>2. Reconocimiento de razón de semejanza</li> <li>3. Calculo de volúmenes</li> <li>9. Reconocimiento de figuras simétricas</li> </ol>
Análisis	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Propiedad de los ángulos de un triángulo</li> <li>5. Propiedades de los lados de un triángulo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propiedades de triángulos</li> <li>2. Análisis propiedades polígonos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Análisis de propiedades de triángulos</li> <li>5. Análisis de semejanza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Analizar semejanza</li> <li>5. Análisis de semejanza</li> <li>7. Análisis de propiedades de triángulos</li> </ol>
Relaciones entre propiedades de figuras	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Analizar una relación en varias figuras</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Análisis elementos triángulos</li> <li>8. Relaciones elementos en la circunferencia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Análisis de la razón de semejanza</li> <li>8. Calculo del volumen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Relaciones entre triángulos semejantes</li> <li>8. Relaciones entre figuras simétricas</li> </ol>
Deducción	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Razonar la contestación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Deducir amplitud ángulos</li> <li>10. Deducir posición lados</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Dedución de la fórmula de Euler</li> <li>9. Dedución del área del tetraedro</li> <li>10. Dedución del la razón de volúmenes entre conos semejantes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Dedución de propiedades de cónicas</li> </ol>

## El Postest

Una vez finalizada la aplicación de la didáctica específica se pasó el postest a los alumnos de los grupos experimentales y de control.

El postest consta de 10 preguntas que abarcan los tópicos de geometría con las variables en que se ha hecho operativo el rendimiento, al igual que el pretest.

Los niveles se explicitan en la siguiente tabla:

**TABLA 3**

Niveles de Van Hiele	1.º de E.S.O.	2.º E.S.O.	3.º de E.S.O.	4.º de E.S.O.
Reconocimiento y visualización	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de Paralelogramos</li> <li>2. Reconocimiento elementos circunferencia</li> <li>5. Reconocimiento triángulos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento elementos triángulo</li> <li>2. Reconocimiento formulas</li> <li>6. Reconocimiento simetrías</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento líneas notables</li> <li>3. Visualización áreas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Visualización volumen cuerpos</li> <li>8. Visualización movimientos</li> <li>9. Visualización Simetrías</li> </ol>
Análisis	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Análisis propiedades simetría</li> <li>3. Análisis propiedades puntos notables</li> <li>7. Análisis elementos cilindro</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Análisis propiedades triángulo y cuadrado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Análisis elementos figura</li> <li>2. Análisis de elementos en una figura</li> <li>8. Análisis de elementos de una figura</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis elementos del volumen</li> <li>2. Análisis elementos área</li> <li>7. Relaciones entre propiedades de figuras</li> </ol>
Relaciones entre propiedades de figuras	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Relaciones entre figuras</li> <li>8. Relaciones entre elementos y formulas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Relaciones entre propiedades semejanza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Relaciones entre elementos de una figura</li> <li>6. Relaciones entre elementos</li> <li>7. Relaciones entre propiedades de semejanza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Relaciones entre elementos en la semejanza</li> <li>5. Relaciones entre propiedades de figuras</li> <li>6. Relaciones entre propiedades de la semejanza</li> <li>10. Relaciones entre elementos de las cónicas.</li> </ol>
Deducción	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Deducción ángulos</li> <li>10. Deducción poliedro</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Demostrar teoremas</li> <li>10. Deducir área</li> </ol>	

En Anexos V y VI se recogen ejemplos de las pruebas aplicadas

### La muestra

No es posible hacer una investigación acerca de un cierto método didáctico sobre la población total ya que eso supondría someter a todos los estudiantes a una didáctica que no se sabe si producirá efectos beneficiosos para la población, por ello ha de hacerse tomando una muestra.

En nuestro caso, la población son los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria de Madrid Centro que estudian en centros públicos o privados de las zonas de Ciudad Lineal y Hortaleza. Como esta población es muy numerosa, hemos trabajado con una muestra representativa, a fin de que los resultados obtenidos puedan trasladarse a esta población con las condiciones que se expresan en el estudio. La muestra abarca 10 centros de Secundaria (6 IES y 4 CC) lo que supone el 60% de los IES y el 10% de los Centros Concertados.

El número de alumnos que forman esta población es de 9.360, de ellos 3.500 en centros públicos y 5.840 en centros concertados de la zona.

La muestra real consta de 967 alumnos, lo que supone más del 10% de la población.

Según Arkin y Colton, para la determinación de una muestra sacada de una población se ha de tener en cuenta el margen de error con que se desea trabajar, es decir el error natural de toda muestra que se pretende asumir. También es necesario

decidir a que nivel de significación, es decir con que probabilidad de aceptación de la hipótesis se quiere trabajar. En este caso, con un nivel de significación del 95% y un margen de error del 3%, el tamaño de la muestra debería ser de 989 según las tablas de dichos autores. Aunque ha de tenerse en cuenta el tamaño, lo esencial en la selección de una muestra no es tanto el tamaño cuanto que las características del universo de que se toma estén adecuadas y proporcionalmente representadas en ella.

Para la elección de la muestra se ha empezado seleccionando centros de la población mediante un muestreo estratificado que se realiza siguiendo ciertos criterios o características que son representativos de la población, y además responden a las características de este estudio de investigación.

Se han elegido 6 centros públicos, de entre los 11 IES que hay en la zona y 4 Centros concertados de entre los 29 que existen. El hecho de elegir menos centros concertados responde a la necesidad de obtener datos de las variables que se van a controlar en el estudio. Variables tales como: diversidad en el status socioeconómico, absentismo, presencia de minorías étnicas y emigrantes; tienen una mayor incidencia en los centros públicos.

Decidido el tamaño de la muestra, se procedió a su elaboración. Se utilizó la estratificación múltiple, procurando conjugar una serie de criterios con el fin de obtener una muestra lo más adecuada posible a nuestro estudio.

La población ha sido estratificada según los siguientes cortes:

- Tipo de centro (público, privado).
- Nivel sociocultural de la familia (Ubicación geográfica del centro: norte, centro, sur).
- Tamaño del centro (Grande, mediano, pequeño). Se considera centro grande el que tiene más de 800 alumnos, mediano entre 500 y 800, pequeño, el que tiene menos de 500.
- Niveles y modalidades de enseñanza. Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional Específica.
- Grado de diversidad que presentan (presencia de inmigrantes, minorías étnicas, grupos desfavorecidos, absentistas, conductuales, etc.).

En 8 centros se han elegido dos grupos experimentales y dos grupos de control, en otro centro solo ha sido posible realizar la experiencia con un grupo experimental y uno de control y en otro centro se ha hecho con 4 grupos experimentales y 4 de control.

Cada pareja –grupo experimental-grupo de control– se ha elegido entre los que resultaban homogéneos de acuerdo con los resultados de la exploración inicial.

En el transcurso de la experiencia se ha retirado uno de los centros, por enfermedad de uno de los profesores, por lo cual la muestra final es de 9 centros y 36 grupos (18 experimentales y 18 de control).

Los distintos cortes se presentan en la siguiente tabla:

**TABLA 4**  
**Distribución de la muestra**

Ubicación Geográfica			Diversidad <sup>2</sup>						Tamaño			Niveles y modalidades			
Norte	Centro	Sur	Gitanos		Inmigrantes		Otros		Grande	Mediano	Pequeño	Primaria y Secundaria	Secundaria	Secundaria y F.P.	Integración
			A	B	C	D	E	F							
4	3	4	3	7	4	6	4	6	3	5	2	4	4	2	2

<sup>2</sup> La media de alumnos de etnia gitana en la zona es del 0,8%, la de inmigrantes es del 11% y la de otros alumnos con necesidad de compensación educativa es de 4,5%.

Las categorías A, C, E se refieren a los centros que están por encima de la media y las categorías B, D, F a los que están por debajo. La fuente de los datos es la U.P.E de Madrid Centro.

**TABLA 5**  
**Distribución de alumnos y centros**

CENTROS	CURSOS		Muestra teórica	Muestra Real
	Experimental	Control		
Centro I	1.º C 3.º E	1.º D 3.º G	105	95
Centro II	1.º A 2.º A 3.º A 4.º A	1.º B 2.º B 3.º B 4.º B	229	223
Centro III	1.º A 2.º A	1.º B 2.º B	102	102
Centro IV	3.º E 4.º B	3.º C 4.º A	101	80
Centro V	1.º C 2.º B	1.º B 2.º D	120	123
Centro VI	2.º B 3.º A	2.º A 3.º B	121	121
Centro VII	4.º B 3.º A	4.º A 3.º B	90	29
Centro VIII	2.º B 3.º A	2.º C 3.º C	106	97
Centro IX	3.º C 4.º C	3.º E 4.º E	108	97
<b>TOTAL</b>			<b>1.082</b>	<b>967</b>

### Control de las variables extrañas

Hay algunas variables que afectan a la validez interna del diseño y otras a la validez externa. Algunas variables extrañas se pueden controlar introduciéndolas en el diseño como variables independientes secundarias. Se han introducido en esta investigación las siguientes:

- *Condicionamientos socioeconómicos y culturales.*
- *Condicionamientos conductuales.*
- *Autoconcepto académico.*
- *Condicionamientos aptitudinales y actitudinales.*
- *Predicción éxito escolar.*
- *Sexo.*

Los datos se obtuvieron de los Departamentos de Orientación. Para ello se utilizó la ficha acumulativa del Anexo IV, elaborado por los Orientadores.

## Variables sin controlar

La variable más difícil de controlar es el profesorado, ya que la parte de «arte» que toda didáctica comporta no se puede someter a las condiciones de una experimentación. También ha sucedido que por las razones de composición de los grupos, establecidos en los centros al principio de curso, en algunos casos es el mismo profesor el que imparte el grupo experimental y el de control. A los profesores no se les ha suministrado formación específica para hacer esta experiencia. No son voluntarios, son los que imparten el grupo que se eligió para la experiencia.

## LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

La Didáctica específica, como ya se ha señalado anteriormente, se centra en la utilización de materiales curriculares diversificados. Para que el alumno pueda construir los conocimientos geométricos utilizando el material se diseñaron 104 fichas guía de trabajo. Dichas fichas seguían los temas de geometría incluidos en las programaciones didácticas.

### Instrucciones para la experimentación y metodología de trabajo

A Cada profesor que realizó la experiencia se le entregó una carpeta con el siguiente contenido:

- Presentación.
- Instrucciones para la experimentación.
- Secuenciación de temas de 1.º a 4.º Tablas con indicación de las fichas de actividades y de los materiales.
- Fichas de materiales:
  - Papel para plegar.
  - Geoplanos.
  - Plantillas, Creator y Troquelados.
  - El Tangram de 5 piezas.
  - Tramas y Cuadrículas.
  - Varillas o Mecanos.
  - Miras, espejos, libros de espejos.
  - Programa Cabri II.
- Fichas de Actividades.
- Ficha del Profesor.
- Ficha del Alumno.
- Índice de las fichas.

El profesor que realiza la experiencia explicará el tema correspondiente a un nivel intermedio y seguirá las siguientes instrucciones:

- Para la localización de las fichas de actividades se puede servir de las plantillas de secuenciación y del índice de fichas. Cuando haya **fichas de actividades** para ese tema o concepto, propondrá la realización de alguna de ellas a los alumnos y supervisará su ejecución orientándoles en sus dificultades. Podrá elegir entre las fichas la que considere más adecuada al nivel o conocimientos del grupo
- El profesor determinará si la ficha la elabora el alumno individualmente o en grupo y presentará el material que se va a utilizar. Para ello se puede servir de la ficha de materiales y de algunas fichas destinadas al profesor. Por ejemplo, la primera vez que el alumno trabaje con plegados, el profesor le explicará los diferentes tipos de plegado y cómo se realizan (ficha 1 de Plegado).
- Aunque no figuren problemas en las fichas es conveniente que el profesor proponga problemas del libro o de otros materiales en cada uno de los tópicos.
- No todos los alumnos llegarán a realizar todas las actividades de la ficha, puesto que éstas se conciben para diferentes niveles de conocimientos y diferentes estilos de aprendizaje. Lo importante es que el alumno se esfuerce en comprender lo que se le pide y realizar algunas actividades aunque sólo sean las del primer nivel. A algunos alumnos, el profesor puede exigirle que pasen de los primeros niveles, y según avance la experiencia podrá exigírselo a más alumnos

- El profesor, después de cada clase, rellenará la **ficha de profesor**, (se incluye en Anexo 2), que va en la carpeta y que entregará al final de la experiencia a la persona que realiza esta investigación. La realización de ésta es muy importante para poder analizar el proceso de la experiencia y las dificultades o ventajas que ha tenido.
- Dos o tres veces a lo largo de la experimentación, el profesor propondrá al alumno que realice la **ficha del alumno** (se incluye en Anexo I). Una vez cumplimentada deberá guardarla para entregar a la persona que realiza esta investigación y le servirá al profesor para conocer cómo valoran la experiencia los alumnos, y los problemas o dificultades que están surgiendo. Sería conveniente que el alumno rellenara esta ficha al principio, en el medio y al final.

### Fichas de materiales

Se ha trabajado con los siguientes materiales:

- Papel para plegar.
- Papel tramado o cuadriculado.
- Geoplano.
- Espejos y libros de espejos.
- Creator, plantillas o formas.
- Instrumentos de Dibujo.
- Varillas o mecanos.
- Puzzles.
- Ordenador.
- Video.
- Otros materiales (cartulina, palillos, etc.).
- Juegos.

Para cada uno de los materiales hay una ficha que indica: Descripción del material, los objetivos, el ámbito de aplicación, la metodología y las fichas de actividades que se relacionan con este material. (Se incluye un ejemplo en Anexo III).

### Fichas de actividades

Las fichas de actividades utilizan alguno de estos materiales para introducir al alumno en el tema. Cada ficha tiene un número y una letra. El número corresponde al tema que figura en las hojas de secuenciación y la letra al tipo de material utilizado. El subíndice hace referencia al número de página de la ficha. Ejemplo: la ficha 50 y 71 Ma<sub>2</sub> significa que corresponde a los temas 50 y 71, que se hace con materiales varios y que es la segunda página de esta ficha. Algunas fichas de actividades van destinadas a que el profesor la realice en la clase para todos los alumnos. (Se incluyen dos ejemplos de fichas en Anexos VII y VIII).

Las letras se corresponden con:

- P = Plegado.
- T = Tramas, cuadrículas.
- G = Geoplano.
- E = Espejos, libro de espejos.
- C = Creator, plantillas o formas.
- I = Instrumentos de Dibujo.
- V = Varillas o mecanos.
- Pu = Puzzles.
- O = Ordenador.
- V = Vídeo.
- Ma = Otros materiales.
- J = Juegos.

Se pretende que el alumno, con la orientación del profesor, trabaje sólo o en grupo en la resolución de las fichas.

Cada una de ellas tiene una secuencia de preguntas o actividades graduadas de menor a mayor dificultad, siguiendo los niveles de Van Hiele., que van señalados en algunas fichas con los siguientes símbolos:

- 1.º Visualización y reconocimiento de vocabulario y formas ●
- 2.º Reconocimiento y análisis de las propiedades de las figuras △
- 3.º Relaciones entre las propiedades e inicio de la deducción informal □
- 4.º Deducción formal, construcción de pruebas o demostraciones ♣

Por ello, estas fichas pueden servir para alumnos más intuitivos o más reflexivos, con más conocimientos o con menos, para alumnos avanzados y, debido a la manipulación de materiales, también para alumnos desmotivados o con problemas de atención.

## Instrumentos

Se han utilizado los siguientes instrumentos:

### *Para los alumnos*

1. Prueba de exploración inicial en matemáticas.
2. Prueba de conocimientos en Geometría (Pretest). Una prueba para cada curso.
3. Prueba de conocimientos en Geometría (Postest). Una prueba para cada curso.
4. Cuestionario sobre autoconcepto general.
5. Cuestionario sobre competencia general.
6. Cuestionario de evaluación de la experiencia.
7. Ficha acumulativa de datos relacionados con las variables independientes secundarias.

### *Para los profesores*

1. Cuestionario de opinión sobre medidas para la atención a la diversidad.
2. Cuestionario de evaluación de la experiencia.
3. Entrevista semiestructurada.

Todo ello con vista a obtener información sobre la influencia que una cierta metodología ha tenido en los resultados en geometría.

## OBTENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Se aplicó el pretest en marzo, a los 38 grupos (seleccionados para la investigación) que mediante la exploración inicial se habían detectado como homogéneos. Durante tres meses se aplicó la didáctica específica a los grupos experimentales. Simultáneamente se recabó del Departamento de Orientación los datos relacionados con las variables de control antes citadas. Posteriormente se aplicó el postest a todos los grupos experimentales y de control.

Finalizada la aplicación se procedió a codificar las variables y preguntas abiertas de los cuestionarios y su grabación en disco para posterior análisis estadístico. Asimismo se grabaron las calificaciones parciales (a cada ítem) y totales del pretest y postest, para su posterior tratamiento estadístico.

## Análisis estadísticos

- Estadísticos descriptivos (Análisis de frecuencias, media y desviación típica, rango y valores máximo y mínimo).
- Comparación de medias pretests y postest con las variables de control.
- Análisis de varianza (aplicando los contrastes de Tukey y Scheffe).
- Análisis de la fiabilidad de las pruebas (obtención del coeficiente alfa de Crombach).
- Análisis de correlaciones entre autoconcepto y las pruebas (pretest, postest).

## Estadísticos descriptivos

**TABLA 6**  
**Descriptive Statistics**

CURSO		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.º experimental	Pretest	105	,00	7,00	3,0167	1,6016
	Posttest	105	,00	8,00	3,2833	1,9275
	Valid N (listwise)	105				
1.º control	Pretest	101	,00	7,50	3,2995	1,7518
	Posttest	103	,00	8,50	3,5413	1,8705
	Valid N (listwise)	101				
2.º experimentalL	Pretest	107	,00	6,00	1,8785	1,4966
	Posttest	137	,00	6,50	1,9635	1,3698
	Valid N (listwise)	101				
2.º control	Pretest	139	,00	8,00	1,8813	1,7042
	Posttest	142	,00	7,00	1,8275	1,6126
	Valid N (listwise)	138				
3.º experimentalL	Pretest	139	,00	8,00	2,4838	1,5502
	Posttest	121	,00	7,50	2,5269	2,2969
	Valid N (listwise)	116				
3.º control	Pretest	136	,00	6,00	2,3107	1,4176
	Posttest	126	,00	7,00	1,8591	1,5689
	Valid N (listwise)	122				
4.º experimentalL	Pretest	88	,00	8,00	3,4858	2,1177
	Posttest	85	,00	10,00	3,3029	2,4306
	Valid N (listwise)	79				
4.º control	Pretest	61	,00	5,75	2,3361	1,3896
	Posttest	36	,00	5,00	1,6806	1,2401
	Valid (listwise)	36				

Los estadísticos descriptivos, nos proporcionan la siguiente información.

- Los valores máximos son más altos en el posttest que en el pretest.
- La media del posttest es mas alta que la del pretest en todos los grupos experimentales excepto en 4.º, y no en los grupos de control, lo cual indica que, a igualdad de condiciones, los grupos experimentales han mejorado en su rendimiento. Sin embargo habrá de aplicarse el contraste de Tukey para saber si esa mejora es significativa a nivel estadístico.

## Comparación de medias pretests y postest con las variables de control

### 1. Comparación de las medias entre pretest y las variables de control

**TABLA 7**  
Pretest \*curso

Pretest

CURSO	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
1.º experimental	3,0167	105	1,6016	,00	7,00	12,0%
1.º control	3,2995	101	1,7518	,00	7,50	11,5%
2.º experimental	1,8785	107	1,4966	,00	6,00	12,2%
2.º control	1,8813	139	1,7042	,00	8,00	15,9%
3.º experimental	2,4838	139	1,5502	,00	8,00	15,9%
3.º control	2,3107	136	1,4176	,00	6,00	15,5%
4.º experimental	3,4858	88	2,1177	,00	8,00	10,0%
4.º control	2,3361	61	1,3896	,00	5,75	7,0%)
<b>Total</b>	<b>2,5357</b>	<b>876</b>	<b>1,7234</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

Las diferencias de medias entre los grupos experimental y control no son significativas, es decir los grupos son homogéneos salvo en el caso de 4.º curso, debido a que según el juego de asignaturas opcionales, el 4.º experimental, en algunos centros, está constituido por los alumnos que eligen Física y Química.

**TABLA 8**  
Pretest \*sexo

Pretest

Sexo	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Hombre	2,4902	460	1,7104	,00	8,00	52,5%
Mujer	2,5859	416	1,7384	,00	8,00	47,5%
<b>Total</b>	<b>2,5357</b>	<b>876</b>	<b>1,7234</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

Las diferencias de medias entre hombres y mujeres no son significativas, por tanto, los grupos se pueden considerar homogéneos en cuanto a conocimientos geométricos.

La mayoría de los alumnos (76%) no tiene problemas de adaptación, sólo un 8% manifiesta rechazo grave.

**TABLA 9**  
**Pretest \* inmigrante**

Pretest

Inmigrante	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
No	2,6027	764	1,6925	,00	8,00	90,4%
Bajo nivel de idioma	1,0455	11	1,3547	,00	4,25	1,3%
Nivel normal de idioma	1,6875	12	1,9221	,00	6,50	1,4%
Hispano-hablante	1,4784	58	1,4699	,00	6,00	6,9%
<b>Total</b>	<b>2,4923</b>	<b>845</b>	<b>1,7098</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

Entre los alumnos que realizan la experiencia sólo hay un 10% de emigrantes y de éstos la mayoría son hispano-parlantes.

**TABLA 10**  
**Pretest \* socioeconómico**

Pretest

Socioeconómico	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Desfavorecido	1,3485	66	1,5165	,00	6,25	7,8%
No desfavorecido	2,5983	778	1,6958	,00	8,00	92,1%
12	1,0000	1	,	1,00	1,00	,1%
<b>Total</b>	<b>2,4988</b>	<b>845</b>	<b>1,7146</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

**Pretest \* absentismo**

Pretest

Absentismo	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Ninguno	2,5902	748	1,7122	,00	8,00	88,5%
Leve	1,8592	71	1,6206	,00	6,50	8,4%
Grave	1,5865	26	1,4439	,00	5,00	3,1%
<b>Total</b>	<b>2,4979</b>	<b>845</b>	<b>1,7152</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 11**  
**Pretest \* predicción éxito escolar**

Pretest

Predicción éxito escolar	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Éxito	3,0296	439	1,7359	,00	8,00	52,3%
Fracaso	1,4615	156	1,3217	,00	6,25	18,6%
No predecible	2,2090	244	1,5288	,00	7,50	29,1%
<b>Total</b>	<b>2,4994</b>	<b>839</b>	<b>1,7170</b>	<b>,00</b>	<b>8,00</b>	<b>100,0%</b>

La variable predicción éxito escolar indica la percepción que tienen los profesores de sus alumnos al final de la primera evaluación, en orden a conseguir la promoción de curso.

### Comparación de medias entre posttest y las variables de control

**TABLA 12**  
Posttest \* curso

Posttest

CURSO	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
1.º experimental	3,2833	105	1,9275	,00	8,00	12,3%
1.º control	3,5413	103	1,8705	,00	8,50	12,0%
2.º experimental	1,9635	137	1,3698	,00	6,50	16,0%
2.º control	1,8275	142	1,6126	,00	7,00	16,6%
3.º experimental	2,5269	121	2,2969	,00	7,50	14,2%
3.º control	1,8591	126	1,5689	,00	7,00	14,7%
4.º experimental	3,3029	85	2,4306	,00	10,00	9,9%
4.º control	1,6806	36	1,2401	,00	5,00	4,2%
<b>Total</b>	<b>2,4787</b>	<b>855</b>	<b>1,9556</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

Se puede observar que las medias son más altas en los grupos experimentales salvo en 1.º, que en los de control. Más adelante analizaremos el grado de significación estadística de la diferencia de medias.

**TABLA 13**  
Posttest \* sexo

Posttest

Sexo	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Hombre	2,3240	453	1,9035	,00	10,00	53,0%
Mujer	2,6530	402	2,0008	,00	10,00	47,0%
<b>Total</b>	<b>2,4787</b>	<b>855</b>	<b>1,9556</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 14**  
Posttest \* adaptacion

Posttest

Adaptación	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Sin problemas	2,6223	613	2,0393	,00	10,00	78,0%
Ligeros	2,1325	117	1,7431	,00	6,50	14,9%
Rechazo medio	1,9471	52	1,6659	,00	5,50	6,6%
Rechazo grave	1,6875	4	1,5992	,00	3,50	,5%
<b>Total</b>	<b>2,5000</b>	<b>786</b>	<b>1,9841</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 15**  
**Postest \* inmigrante**

Postest

Inmigrante	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
No	2,5111	718	1,9701	,00	10,00	90,8%
Bajo nivel de idioma	1,0000	8	1,2464	,00	3,25	1,0%
Nivel normal de idioma	2,1538	13	1,5730	,00	6,00	1,6%
Hispano-hablante	2,5288	52	2,2122	,00	8,00	6,6%
<b>Total</b>	<b>2,4912</b>	<b>791</b>	<b>1,9786</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 16**  
**Postest \* socioeconómico**

Postest

Socioeconómico	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Desfavorecido	1,8214	56	2,1050	,00	7,50	7,1%
No desfavorecido	2,5504	734	1,9637	,00	10,00	92,8%
<b>Total</b>	<b>2,4981</b>	<b>791</b>	<b>1,9804</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 17**  
**Postest \*absentismo**

Postest

Absentismo	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Ninguno	2,6055	718	1,9855	,00	10,00	90,9%
Leve	1,4153	62	1,6607	,00	6,00	7,8%
Grave	1,4000	10	1,2813	,00	3,25	1,3%
<b>Total</b>	<b>2,4968</b>	<b>790</b>	<b>1,9830</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

**TABLA 18**  
**Postest \* predicción éxito escolar**

Postest

Predicción éxito escolar	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total N
Éxito	3,1946	420	2,0040	,00	10,00	53,5%
Fracaso	1,2424	132	1,4263	,00	6,50	16,8%
No predecible	1,9592	233	1,6651	,00	6,50	29,7%
<b>Total</b>	<b>2,4997</b>	<b>785</b>	<b>1,9795</b>	<b>,00</b>	<b>10,00</b>	<b>100,0%</b>

Las Tablas 13 a 18 indican los datos de las medias del postest aplicadas a todas las variables de control. Se compararon las medias pretest y postest con todas estas variables. Dado el pequeño número en cada grupo de individuos correspondientes a las distintas variables de control, sólo son significativas a nivel de grupo, las correspondientes a la variable sexo.

### Diferencias de genero

La comparación de medias entre hombres y mujeres proporciona los siguientes resultados.

**TABLA 19**

Sexo		Pretest	Postest
Hombre	Media	2,4902	2,3240
	N	460	453
	Desviación		
	típica	1,7104	1.9035
Mujer	Media	2,5859	2,6530
	N	416	402
	Desviación		
	típica	1,7384	2,0008
Total	Media	2,5357	2,4787
	N	876	855
	Desviación		
	típica	1,7234	1,9556

Lo cual indica que las chicas obtienen medias mas altas que los chicos tanto en el pretest como en el postest. Además, al avanzar el curso las mujeres sufren un pequeño incremento en su media, mientras que los varones sufren un decrecimiento.

Hay que indicar que la escala en que se miden estas medias no es extrapolable directamente a una escala decimal puesto que la prueba se ha realizado teniendo en cuenta la posible existencia de alumnos superdotados. Por ello, las últimas preguntas no entrarían dentro de la media de los alumnos normales.

Si se comparan las medias curso a curso, obtenemos los siguientes datos:

TABLA 20

Sexo	Curso	Pretest	Postest
		Media	Media
Hombre	1.º experimental	2,9815	2,9583
	1.º control	3,0625	3,1116
	2.º experimental	1,7719	1,8393
	2.º control	1,8415	1,6958
	3.º experimental	2,3971	2,2443
	3.º control	2,3167	1,7754
	4.º experimental	3,5694	3,2586
	4.º control	2,3306	2,0526
	Total	2,4902	2,3240
Mujer	1.º experimental	3,0539	3,6275
	1.º control	3,5944	4,0532
	2.º experimental	2,0000	2,0933
	2.º control	1,9386	2,0127
	3.º experimental	2,5341	2,6883
	3.º control	2,3033	1,9605
	4.º experimental	3,3529	3,3981
	4.º control	2,3417	1,2647
	Total	2,5859	2,6530

De los 8 cursos a los que se ha pasado el postest, sólo en el 4.º control la media de los varones supera a la de las mujeres. Por tanto, puede decirse que en esta investigación, al contrario de lo que ocurre en otras evaluaciones nacionales e internacionales los resultados de las mujeres son superiores a los de los varones.

Estos resultados no concuerdan con los de otras investigaciones. Fundamentalmente es en el área de Geometría y en las habilidades espaciales donde las mujeres se muestran inferiores a los varones de su misma edad, pero parece que las cosas van cambiando a medida que el acceso a la educación y las condiciones en que ésta se desarrolla se hacen más asequibles a las mujeres. También repercute el hecho de que los roles sociales y los trabajos han dejado de etiquetarse como masculinos o femeninos. Allan Svenson (1997), investigador sueco, ha estudiado los cambios en la inteligencia, desde 1960 a 1995, en relación con cohortes, género y entorno socioeconómico. Los resultados en los tests de educación espacial matemática confirman que las alumnas se van aproximando cada vez más a los varones.

Sin embargo, las pruebas de evaluación realizadas con carácter Internacional (IEA, TIMMS y PISA) y las diseñadas y ejecutadas por el INCE para el diagnóstico general del sistema educativo español, en los años 1997 y 2000, confirman las hipótesis de la ventaja de los varones sobre las mujeres en el dominio de Matemáticas (especialmente en Geometría) en la enseñanza secundaria. Los resultados se invierten en el caso de alumnos de 12 años –enseñanza primaria– donde las chicas obtienen una ventaja de 2 puntos respecto a los varones.

Las investigaciones realizadas sobre los distintos estilos de evaluación, suministran datos convincentes. Según Leone Burton (1991), «los tests de respuesta múltiple perjudican a las mujeres. El contenido de los ejemplos, arroja diferentes resultados según el género. El uso de contextos masculinos hace que los resultados obtenidos por las mujeres sean peores que los de los hombres. Lo contrario no es cierto, los varones obtienen los mismos resultados con contextos no masculinos».

Se tienen cada vez más datos que indican que una forma de evaluación continua que requiera un trabajo sobre un tema matemático, realizado a lo largo de un plazo amplio, que exija juicio y control del estudiante sobre su propio trabajo, favorece los resultados femeninos.

Estos resultados, más altos en las mujeres que en los varones, que ahora presentamos, pueden ser debidos al carácter de la prueba, hecha en las condiciones normales de aprendizaje, elaborada y propuesta por profesores, de carácter abierto y relacionada con la programación oficial.

Una de las causas que se alegan, para justificar los mejores rendimientos de los chicos, es la relación que se establece entre rendimiento y autoconcepto. Por ello se ha estudiado también esta variable en la experiencia.

**TABLA 21**  
**Estadísticos de competencia y autoconcepto**

	Sexo	Autoconcepto	Competencia
Media	hombre	6,9732	6,5634,
	Mujer	6,8841	6,8618
	Total	6,9303	6,7070
N	Hombre	455	454
	Mujer	422	421
	Total	877	875
Desviación típica	Hombre	1,1412	1,3562
	Mujer	1,2439	1,4024
	Total	1,1919	1,3859

Como se puede observar, los hombres tienen un autoconcepto ligeramente superior a las mujeres, pero en cuanto a la competencia general, que es una autoevaluación de aptitudes y actitudes, son las mujeres las que se puntúan ligeramente más alto que los varones.

### **Análisis de varianza**

Se realizó un contraste de la diferencia de medias entre los grupos experimental y de control dentro de cada curso y dentro de cada centro. Los cuadros a continuación dan el **Anova unifactorial** con la prueba de contraste de Tukey, al nivel de significación del 95%.

TABLA 22

Centro	(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias I - J	Std. Error	Sig.
Centro I	2.º experimental	2.º control	1,1800	,3707	<b>,011</b>
	3.º experimental	3.º control	-1,3611	,4369	<b>,013</b>
Centro II	3.º experimental	3.º control	1,1563	,5112	,115
	1.º experimental	1.º control	-7,0000E-02	,5064	,999
Centro III	2.º experimental	2.º control	,7036	,3949	,633
	3.º experimental	3.º control	2,2057	,3981	<b>,000</b>
	1.º experimental	1.º control	-,3596	,3981	,986
	4.º experimental	4.º control	1,8495	,4448	<b>,001</b>
Centro IV	2.º experimental	2.º control	-9,4643E-02	,5593	,998
	1.º experimental	1.º control	-,5652	,5634	,748
Centro V	2.º experimental	2.º control	-,3906	,3378	,655
	1.º experimental	1.º control	4,080E-02	,3519	,999
Centro VI	3.º experimental	3.º control	3,535E-02	,6965	,999
Centro VII	3.º experimental	3.º control	,5781	,5861	,758
	4.º experimental	4.º control	4,2262	,5604	<b>,000</b>
Centro VIII	2.º experimental	2.º control	-,5710	,4384	,563
	3.º experimental	3.º control	,4111	,4466	,794

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Los resultados subrayados en negrita indican los grupos cuya diferencia ha sido significativa, es decir los grupos en los que se confirma la hipótesis y se considera que la variable experimental ha producido resultados positivos al nivel del 95%. En los demás grupos la variable experimental no permite confirmar la hipótesis de partida.

## Fiabilidad de las pruebas

### Postest

#### 1.º curso

Coeficiente de fiabilidad  
 N.º de Casos = 207,0  
 Alpha = ,7076

N.º de Items = 10

#### 2.º Curso

Coeficiente de fiabilidad  
 N.º de Casos = 275,0  
 Alpha = ,6671

N.º de Items = 10

#### 3.º Curso

Coeficiente de fiabilidad  
 N.º de Casos = 121,0  
 Alpha = ,7517

N.º de Items = 10

#### 4.º Curso

Coefficiente de fiabilidad

N.º de casos = 243,0

Alpha = ,7825

N.º de Items = 10

### Análisis de correlaciones

Se ha estudiado, por su especial interés, la correlación entre los rendimientos de los alumnos medidos a través de las pruebas y su autoevaluación reflejada en los test de autoconcepto<sup>3</sup> y competencia.

**TABLA 23**  
**Correlaciones todos los cursos**

		Autoconcepto	Competencia	Postest	Pretest
Autoconcepto	Pearson Correlation	1,000	,572**	,238**	,162**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000
	N	877	874	793	804
Competencia	Pearson Correlation	,572**	1,000	,362**	,292**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000
	N	874	875	791	803
Postest	Pearson Correlation	,238**	,362**	1,000	,526**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000
	N	793	791	855	798
Pretest	Pearson Correlation	,162**	,292**	,526**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	804	803	798	876

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tanto el pretest como el postest correlacionan significativamente con el auto-concepto y la competencia, pero son más altas las correlaciones entre auto-concepto y las pruebas que entre competencia y las pruebas.

### Opiniones de los alumnos

Se ha preguntado a los alumnos su opinión sobre la metodología utilizada en esta investigación.

Para poder codificar e interpretar los resultados, los profesores les pasaron unas fichas de evaluación de la experiencia, donde se les preguntaban las siguientes características de la actividad que estaban realizando:

1. El interés que para ellos tenía la actividad.
2. La claridad de las ideas expuestas.
3. La adquisición de nuevos aprendizajes.
4. El ritmo (rápido o lento) de la actividad.

<sup>3</sup> El Auto-concepto mide variables como: percepción de si mismo como compañero, amigo, persona solidaria, hijo, estudiante, atractivo físico, atractivo personal, salud, etc., y el test de competencia general mide: la percepción de si mismo sobre capacidad de atención en clase, calidad de los trabajos, capacidad de comprensión lectora, capacidad de calculo matemático, ortografía, memoria, autodisciplina, etc.

Lo datos que comentamos a continuación han sido extraídos de la lectura y codificación de 927 fichas de evaluación cumplimentadas por los alumnos de los grupos experimentales.

Como puede observarse en la tabla 24, el 65% de los alumnos, de todos los cursos, considera interesante trabajar con esta metodología, al 54% les ha parecido clara la exposición realizada en las fichas de trabajo, el 60% manifiesta que ha aprendido algo nuevo y el 70% cree que es muy lento el ritmo al trabajar de esta manera.

**TABLA 24**

		Mucho o bastante	Poco o muy poco
Interes	Count	601	322
	%	65,1%	34,9%
Redacción	Count	490	408
	%	54,6%	45,4%
Aprender	Count	554	370
	Nuevo	60,0%	40,0%
Ritmo	Count	650	274
	Ficha	70,3%	29,7%

En la siguiente tabla se puede observar la evolución de los alumnos según aumentan los años de escolarización

**TABLA 25**

			Mucho o bastante		Poco o muy poco	
			Count	%	Count	%
Curso	1.º experimental	Interes	176	80,0%	44	20,0%
		Redacción	117	53,2%	103	46,8%)
		Aprender nuevo	170	77,3%	50	22,7%
		Ritmo ficha	174	79,1%	46	20,9%
	2.º experimental	Interes	165	86,4%	26	13,6%
		Redacción	151	78,6%	41	21,4%
		Aprender nuevo	125	65,1%	67	34,9%
		Ritmo ficha	153	79,7%	39	20,3%
	3.º experimental	Interes	197	50,0%	197	50,0%
		Redacción	176	45,2%	213	54,8%)
		Aprender nuevo	196	49,7%	198	50,3%
		Ritmo ficha	236	59,9%	158	40,1%
	4.º experimental	Interes	34	48,6%	36	51,4%
		Redacción	42	61,8%	26	38,2%
		Aprender nuevo	40	57,1%	30	42,9%
		Ritmo ficha	59	84,3%	11	15,7%

Son los alumnos de 1.º los que muestran más interés por esta metodología, el interés va disminuyendo según se avanza en años de escolarización; de manera que en 4.º curso menos de la mitad de los alumnos se sienten interesados.

La percepción de los alumnos sobre la claridad en la redacción de las fichas va en sentido inverso al anterior, es decir los alumnos de 1.º manifiestan más problemas para entender el lenguaje de las fichas que los alumnos de 4.º

En cuanto a la adquisición de nuevos aprendizajes, también los de primero manifiestan haber aprendido más cosas nuevas que los de los otros cursos.

Respecto a la velocidad de presentación y de ejecución de las actividades, todos los alumnos en altos porcentajes consideran que es un método muy lento.

Se puede observar en la tabla 25 que el curso 3.º se comporta de una forma «sui generis» que no sigue la tendencia general. Presenta resultados de aceptación más baja y de rechazo más alto que los otros cursos.

Las sugerencias que los alumnos han manifestado libremente, aunque en un porcentaje no significativo, al preguntar si cambiarían algo de esta metodología, inciden en estas mismas ideas. A los alumnos de 1.º les cuesta leer comprensivamente el lenguaje matemático contenido en las fichas guía, también les cuesta escribir en lenguaje vehicular a tenor de la grafía de las contestaciones. De manera similar se expresan los alumnos de 3.º, aunque estos insisten en otros aspectos como: el aburrimiento al tener que leer las fichas enteras, que no es divertido y que les supone esfuerzo. Por ello se manifiestan abiertamente por la explicación del profesor, y en el caso de tener que hacer actividades que éstas sean de colorear y de dibujos.

Los alumnos de 4.º expresan en sus sugerencias abiertas una preferencia por seguir el libro y las explicaciones del profesor porque consideran este método muy lento y más complicado.

De todo ello y de las contestaciones del profesorado parece deducirse que los alumnos de los últimos cursos prefieren la explicación del profesor, posiblemente por no estar acostumbrados a esta metodología, ya que les supone un esfuerzo adicional que no lo acusan al escuchar «pasivamente» las explicaciones. Todo ello coincide con la opinión de muchos profesores sobre la apatía y el desinterés creciente de los alumnos a medida que avanzan los cursos de escolarización.

### Opiniones de los profesores

La opinión de los profesores sobre los materiales, manifestada en las fichas de evaluación de la experiencia, es positiva en general. Ellos han elegido, entre más de 100 fichas de trabajo para el alumno y una diversidad grande de materiales, aquellas actividades que consideraron más idóneas para los alumnos y para su clase, atendiendo a las posibilidades de material que tenían que no es mucho en esta asignatura. Los materiales más utilizados han sido: el plegado, la cuadrícula y la cartulina, aunque también se han utilizado en algunos casos, varillas, mecanos, formas geométricas, ordenador y video.

Los profesores, mayoritariamente, aunque hay excepciones, manifiestan gran dificultad en la gestión de la clase, en los últimos cursos, siguiendo una metodología activa y participativa con clases tan heterogéneas, a pesar de que el número de alumnos por aula es bastante aceptable. Asimismo consideran que la metodología participativa y activa exige más tiempo que el asignado, por el Plan de Estudios, a las Matemáticas.

Salvo raras excepciones, clases de 4.º en las que los alumnos han optado por las asignaturas troncales de Física y Química, Biología y Geología, la actitud pasiva y desmotivada de algunos estudiantes, sobre todo en los últimos cursos, hace difícil utilizar materiales manipulativos y que todos los estudiantes consigan resultados más allá de los niveles de visualización y reconocimiento, con lo cual no se están cumpliendo los objetivos de la matemática en la etapa de secundaria obligatoria. Tampoco consiguen superar estos niveles la mayoría de los alumnos de los cursos de control que han seguido una metodología más tradicional de explicación por parte del profesor.

A pesar de estos inconvenientes y de los resultados de los alumnos, los profesores implicados consideran positiva la experiencia porque ha supuesto una mayor reflexión y contacto con la geometría, por el trabajo en equipo que se ha generado entre los profesores y por la satisfacción que ha supuesto para ellos mismos y para algunos alumnos.

Parece que sería conveniente, según los profesores, cuando se utiliza esta metodología arbitrar otro tipo de medidas como:

1. Disminuir la heterogeneidad en el aula .
2. Aumentar el número de horas de las materias instrumentales.
3. Formar a los profesores en técnicas de gestión de clase.
4. Iniciar en metodologías participativas y de trabajo cooperativo a los alumnos desde edades más tempranas.

## RESULTADOS

Del análisis de varianza se concluye que sólo se confirma la hipótesis de partida en 4 de los 17 grupos experimentales que han seguido todas las fases de la experimentación. Si se aísla la variable sexo, sólo se confirma la hipótesis, para los alumnos varones, en 2 de los grupos experimentales.

De los análisis estadísticos realizados se ha llegado a la conclusión de que las alumnas sacan en todos los cursos mejores notas que los alumnos, esto es una novedad respecto a otros estudios como los del INCE sobre diagnóstico general del sistema educativo y los estudios internacionales para algunos países (PISA, TIMMS). Para poder interpretar estos datos hemos considerado otras variables de contraste como: la presencia en los grupos de alumnos de inmigración, de status desfavorecido, de inadaptados y de absentistas. Realizados los análisis de varianza con todos estos grupos obtenemos que solamente el género aumenta el número de grupos estadísticamente significativos. Ni el número de alumnos por grupo ni la variable centro público-centro privado, ha producido diferencias significativas.

Otro resultado es que los alumnos varones, mayoritariamente, sacan peores notas en el postest que en el pretest, es decir después de 3 meses de aprendizaje sacan peores notas en Geometría que al principio del aprendizaje. Ello puede ser debido al momento del curso en que se aplicó la prueba (final del curso) y al efecto que el absentismo bastante elevado de algunos alumnos puede producir en el grupo.

De las opiniones de los profesores se desprende que en las circunstancias actuales y dada la excesiva complejidad de las aulas, hay medidas más urgentes de tipo organizativo que deberían tomarse en consideración.

Las opiniones de los alumnos (sobre todo en el segundo ciclo) inciden en esta misma acepción. La mayoría de los alumnos indica que trabajar con materiales diversificados es un método muy lento y aunque al principio despierte interés a la larga les produce cansancio y aburrimiento. Prefieren la explicación del profesor.

Una variable que ha podido influir en los resultados es el absentismo de los alumnos. En algunos cursos (como 3.º experimental) es del 22% que en algún grupo llega a ser del 50%. En 4.º control, es del 23% y en algún grupo llega al 42%.

El hecho de producirse tanto absentismo, sobre todo al final del curso, aunque incide sobre los alumnos más desaventajados, también puede producir un efecto de desánimo en el grupo y en el profesor que afecta fundamentalmente a la metodología y al trabajo y esfuerzo del alumnado.

## CONCLUSIONES DEL CAPITULO IV

**Del análisis de los resultados de esta investigación se pueden obtener las siguientes conclusiones:**

1. En las condiciones de esta investigación, no se confirma la hipótesis de que, «una didáctica centrada en la utilización de materiales diversificados producirá mejores resultados en los conocimientos de los alumnos medidos a través de pruebas de rendimiento», ya que de los 17 grupos experimentales que han concluido todas las fases de la investigación, sólo en 4 de ellos las diferencias con el grupo de control son significativas al nivel de 0,05%.
2. Aisladas las variables secundarias (excepto el sexo) obtenemos los mismos resultados. Ello parece indicar que variables como el status socioeconómico, el absentismo, la inadaptación y la condición de emigrante no han influido en los resultados de esta experiencia.
3. Aislada la variable sexo, obtenemos, en el caso de las mujeres, 4 grupos experimentales con diferencias positivas respecto a sus respectivos grupos de control. En el caso de los hombres sólo hay dos grupos experimentales que dan diferencias significativas. Ello parece confirmar que esta metodología ha producido mejores resultados en mujeres que en hombres. Las contestaciones de los alumnos y la opinión de algunos profesores nos inducen a pensar que podría tener su causa en características actitudinales de constancia, perseverancia, paciencia y un mayor tesón, tradicionalmente vinculadas más a las chicas que a los chicos en estas edades. Puesto que estas variables actitudinales no han sido tenidas en cuenta en esta investigación, sería conveniente realizar otros estudios que matizaran estas opiniones.
4. Las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos, tanto en el pretest como en el postest y tanto en los grupos experimentales como en los de control. Este resultado que difiere de otras investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales, sugiere la tesis, confirmada en algunas investigaciones, de la incidencia del instrumento de evaluación utilizado sobre el rendimiento de las chicas.
5. En todos los cursos experimentales las mujeres han aumentado la media de conocimientos en el intervalo de tiempo que transcurre del pretest al postest, es decir en el tiempo en que en estos grupos se ha impartido la didáctica basada en la utilización de diferentes materiales diversificados. Aunque las diferencias no son significativas respecto a los grupos de control, esta tendencia puede indicar que las alumnas han aprovechado más esta metodología que los alumnos. Y volvemos a incidir en la idea de que pueden ser características actitudinales las que pueden haber influido, ya que la utilización de estos materiales exige más reflexión, paciencia, constancia, perseverancia y esfuerzo que una metodología de tipo tradicional.
6. Se confirma un alto absentismo de alumnos al final de curso (en el momento de realizar la prueba postest), llegando en algunos grupos al 50%. Estos alumnos que no realizan la prueba pertenecen en su mayoría a los grupos considerados de riesgo (inmigrantes, inadaptados, estatus bajo y absentismo), lo cual puede influir en el hecho de que la eliminación de estos grupos no produzca diferencias significativas en las diferencias de medias entre grupos experimentales y grupos de control.
7. Las medias del postest en los grupos considerados de riesgo, en esta investigación, son mas bajas en todos los cursos que las de los alumnos que no pertenecen a ellos, aunque esto no llega a producir diferencias significativas.
8. Los varones sólo obtienen diferencias positivas, de los grupos experimentales respecto a los de control, en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
9. Las opiniones de los profesores, recogidas a través de un cuestionario de opinión cumplimentado por 320 profesores y directivos, indican que las medidas organizativas son más adecuadas para atender a la diversidad en estas edades que las de tipo metodológico o curricular. Las entrevistas realizadas con profesores subrayan esta idea y consideran que la excesiva heterogeneidad y conflictividad en el aula unido al desinterés y apatía de los alumnos les impiden dar adecuadamente la clase.

10. Las opiniones de los alumnos, recogidas a través del cuestionario de evaluación de la experiencia, confirman este desinterés y apatía y falta de esfuerzo sobre todo en el segundo ciclo. Así como en el primer ciclo los alumnos manifiestan un interés superior al 80%, en 4.º curso este interés baja al 48%.
11. En las preguntas abiertas, cumplimentadas por menos del 10% de los alumnos, los de 3.º manifiestan preferir la exposición del profesor porque dicen «leer las fichas supone esfuerzo», «es un método lento y confuso», «no es divertido». Los alumnos de 4.º se decantan también por la explicación del profesor por el esfuerzo en la comprensión de las fichas y ser éste un método lento.
12. Las opiniones de los profesores, recogidas a través del cuestionario de evaluación de la experiencia y de las entrevistas mantenidas con ellos, son positivas respecto al diseño de la experiencia, a la elaboración y adecuación de las fichas de trabajo y a la selección de los materiales. Son negativas en relación con los problemas que plantea la gestión de la clase al utilizar esta metodología en unas clases tan heterogéneas, sobre todo por el efecto que los alumnos desmotivados y conflictivos producen en los demás.





## ANEXO II

### Ficha del profesor que realiza la experiencia

FECHA ..... GRUPO .....

PROFESOR ..... CENTRO .....

CONTENIDO (indicar tema)

.....

.....

.....

.....

.....

### Material utilizado

Plegado	Tramas	Geo-plano	Espejos y libro	Creator o formas	Instrumentos dibujo	Varillas mecano	Poli-cubos	Orde-nador	Videos	Materiales varios	Juegos

### Comportamiento de la clase

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
Correcto				
Interesado				
Laborioso				

### Opinión sobre la actividad

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
La ficha es adecuada				
La actividad es creativa				
El ritmo es adecuado				

SUGERENCIAS. Incidencias

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO III

### Ficha del material<sup>4</sup>

Actividades de tipo mixto para el estudio de las extensiones de los teoremas de Pitágoras y Thales a las distintas clases de triángulos.

#### Descripción del material

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Estructura

Conjunto de actividades dirigidas, consistentes en construcciones y análisis de triángulos, según la siguiente secuencia:

- Construcción en papel de triángulos de diversos tipos.
- Identificación de alturas, simetrías y semejanzas mediante plegado.
- División de los triángulos en figuras menores a fin de estudiar igualdades y semejanzas.
- Establecimiento de relaciones y teoremas.
- Comprobación de las relaciones mediante medidas.
- Aplicaciones y extensiones de tipo algebraico.

#### Curso y nivel

4.º de E.S.O. en ambas modalidades y todos los niveles.

#### Finalidad

Construir varios itinerarios de aprendizaje de tipo progresivo, en el que cada alumno llegará al nivel que pueda, garantizando tan sólo el objetivo mínimo de cada actividad.

#### Prerrequisitos

- Conocer y haber aplicado los teoremas de Thales y Pitágoras.
- Saber distinguir los distintos tipos de triángulos y sus propiedades y elementos.
- Tener nociones de igualdad de figuras y semejanza.

#### Objetivos

- Construcción de triángulos isósceles, equiláteros y rectángulos de papel mediante plegado.
- Repaso de los teoremas de Thales y Pitágoras.
- Descubrimiento los teoremas de la Altura y del Cateto.
- Comprobación de las relaciones descubiertas mediante medidas.
- Uso de técnicas algebraicas sencillas y de cálculo para la aplicación de estos teoremas
- Ampliación de objetivos hasta llegar al planteo de ecuaciones de segundo grado.

<sup>4</sup> Elaborada Por Antonio Pérez Sanz del IES Salvador Dalí.

### *Objetivos por niveles*

Este material está concebido para facilitar la atención a la diversidad mediante una progresión de objetivos y profundidad de temas que permita la adaptación de los alumnos a la tarea según sus conocimientos previos y capacidades. Se pueden distinguir cuatro niveles de profundidad:

#### Nivel I

- Construir triángulos de papel mediante plegado y recortado.
- Observar, mover y descubrir simetría, semejanzas e igualdades.

#### Nivel II

- Razonar elementalmente sobre lo experimentado.
- Distinguir elementos y describirlos.
- Realizar alguna otra construcción según lo aprendido.

#### Nivel III

- Aplicar los teoremas fundamentales para obtener otros nuevos o fórmulas particulares de cada construcción.
- Comprobar las igualdades obtenidas mediante medidas sobre el papel.

#### Nivel IV

- Aplicar lo aprendido mediante actividades propuestas.
- Usar ecuaciones en problemas de aplicación.

### *Metodología*

Los alumnos se dividirán en equipos de dos o tres, con la coordinación continua del profesor.

A cada equipo se le entregará una hoja de instrucciones que sólo servirá para coordinar bien el trabajo, resolver dudas y admitir la expresión de resultados.

### *Material*

Folios usados, tijeras, hoja de instrucciones, regla graduada y calculadora

### *Actividades*

Se describen en los documentos.



## ANEXO V

### Prueba Inicial de Geometría 2.º de ESO

Nota:

Nombre: ..... Grupo: .....

Centro: .....

1. Clasifica los triángulos por sus ángulos.

Clasifica los triángulos por sus lados

2. Rellena la siguiente tabla:

Polígono	Ángulo central	Ángulo interior
Equilátero		
Cuadrado		
Pentágono regular		
Hexágono regular		

3. El área de un trapecio es:

.....  
.....  
.....

4. ¿Qué es la mediatriz de un segmento?

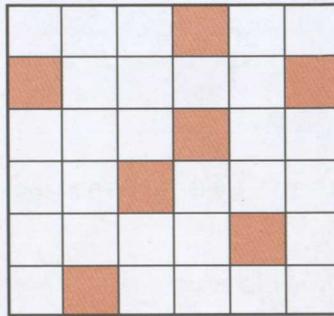
.....  
.....  
.....

5. ¿Cuándo es posible construir un triángulo de medidas **a**, **b** y **c**?

En un triángulo rectángulo de lados enteros, dos lados miden 24 y 25. ¿Cuánto mide el otro lado?

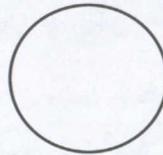
.....  
.....  
.....

6. ¿Cuál es el menor número de cuadraditos que hay que sombrear para que la figura adquiera alguna simetría? Márcalos con una equis.

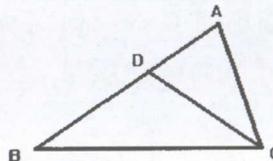


7. ¿Cuántas diagonales tiene un cuadrado? .....
- ¿Cuántas diagonales tiene un pentágono regular? .....
- ¿Cuántas un octógono regular? .....

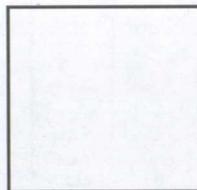
8. Cuéntanos cómo con regla y compás localizarías el centro de este círculo:



9. En el siguiente dibujo los tres triángulos que se ven son isósceles. Halla los ángulos del triángulo mayor.



10. Dibuja (según tú) el triángulo equilátero más grande contenido en este cuadrado. Danos los datos para que lo sepamos dibujar.



## ANEXO VI

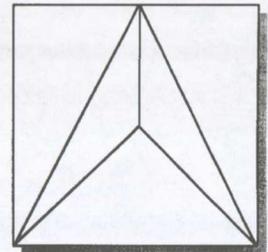
### Test final de geometría. 4.º ESO

Alumno: ..... Curso: .....

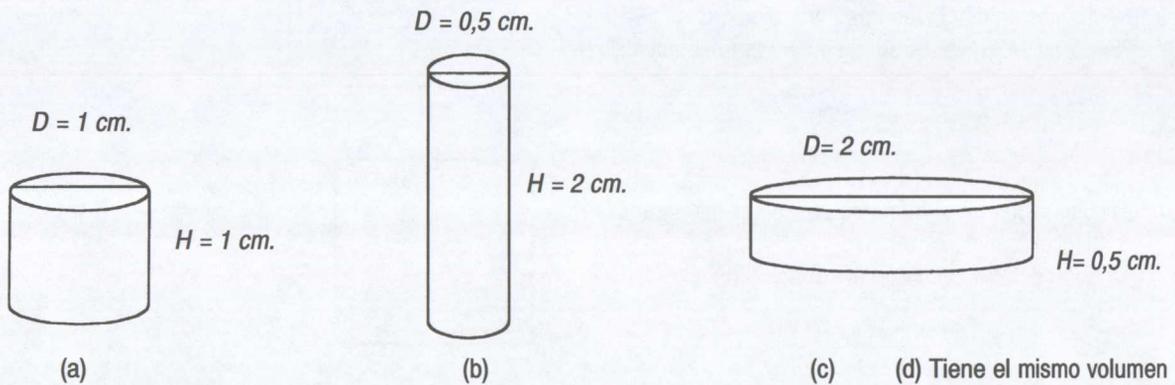
1. ¿Quién tiene mayor volumen, una esfera de radio  $R$  o una semiesfera cuyo radio es el doble que el de la esfera? Justifica tu respuesta.

- (a) La esfera                      (b) La semiesfera                      (c) Tienen el mismo

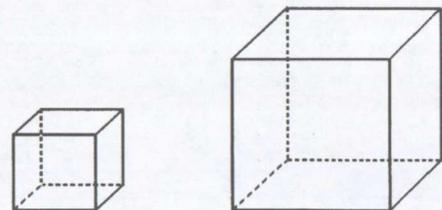
2. a) Encuentra la relación entre las áreas del triángulo isósceles y la del escaleno de la figura adjunta.  
 b) Si el área del cuadrado total es la unidad expresa en forma de fracciones las áreas de cada uno de los triángulos.  
 c) Si el lado del cuadrado mide la unidad calcula las longitudes de los distintos lados de los triángulos



3. ¿Cuál de estos tres cilindros tiene mayor volumen? Observa que el segundo es el doble de alto pero la mitad de ancho que el primero y que el tercero es el doble de ancho y la mitad de alto.



5. Los lados del cubo grande son el doble que los del cubo pequeño. Si para pintar el grande necesitas un kilo de pintura, ¿cuánta necesitarás para pintar el pequeño?



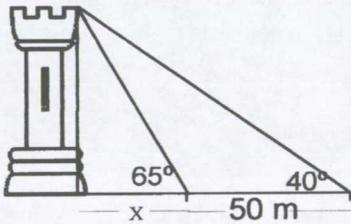
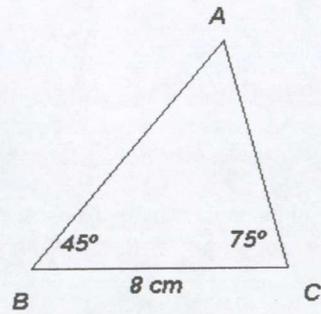
6. Un avión desciende al aterrizar con una inclinación del 20%, es decir, por cada 100 m. que avanza en horizontal desciende 20 m. Si vuela a 10 km de altura, ¿a cuántos km. del aeropuerto debe iniciar el descenso?

.....

.....

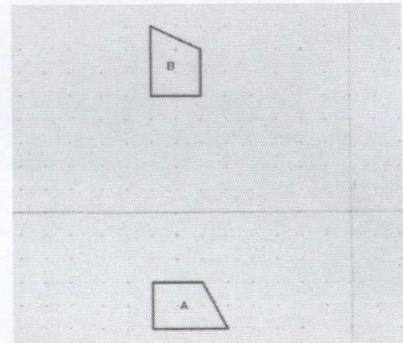
.....

7. Calcula todos los lados y los ángulos del triángulo ABC.  
(Sugerencia: la altura relativa al lado AB te puede ser de gran ayuda)

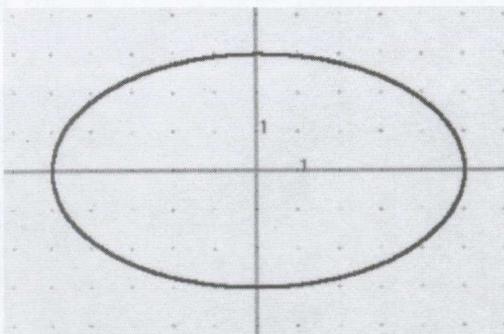


7. a) Calcula la distancia  $x$  de la base al punto de observación.  
b) Calcula la altura de la torre

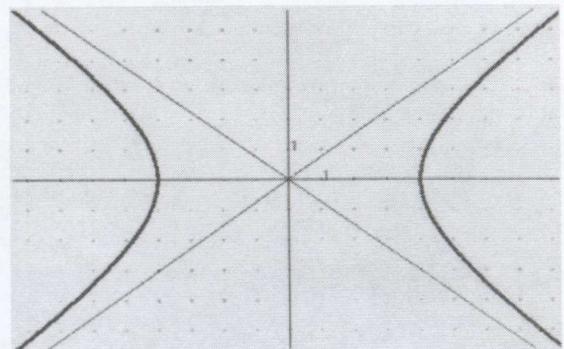
8. Mediante dos movimientos sucesivos hemos transformado el trapecio A en el B.  
¿De qué movimientos se trata? Descríbelos indicando sus características.



9. Observa los logotipos de estas marcas de coche. Fíjate sólo en las formas no en las letras.  
a) Di cuáles son simétricas respecto de un punto.  
b) Cuáles tiene simetría axial. Marca todos los ejes en cada una.



10. a) Marca en las figuras y halla los valores de los parámetros  $a$ ,  $b$  y  $c$  de esta elipse y de esta hipérbola.  
b) Calcula la excentricidad de cada una de ellas.

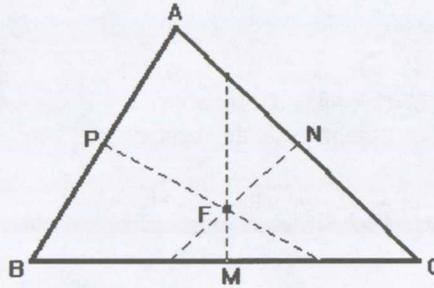


## ANEXO VII

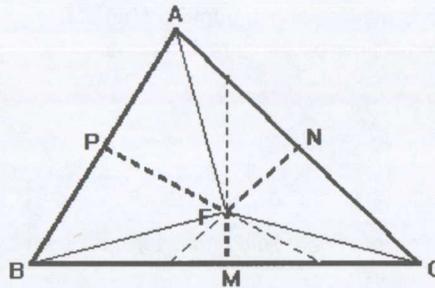
### Ficha de actividades 68 P. Cursos 3.º y 4.º

#### Trazado del circuncentro doblando papel. Igualdad de la distancia a los vértices<sup>6</sup>

1. Recorta un triángulo acutángulo escaleno y traza sus mediatrices doblando papel (haz coincidir de dos en dos sus vértices). Comprueba que las tres se cortan en un punto que notaremos con la letra F y que llamamos circuncentro.

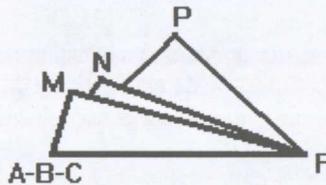


2. Con un lápiz traza los segmentos AF, BF y CF.



3. Doblando en forma de valle por FM, FN y FP y en forma de colina por AF, BF y FC obtendrás una estrella de tres punta que es posible cerrar juntando los tres brazos, comprobando que los segmentos AF, BF Y CF son iguales. Por ello F es el centro de una circunferencia que pasa por ....., la circunferencia circunscrita al triángulo.

(\*) Para conseguir un plegado sin problemas de entre los triángulos FAB, FBC y FCA el de mayor ángulo en F debe ser el que se cierre abarcando a los otros dos.



4. La figura plegada nos muestra los ángulos M, N y P que son ..... Por tanto miran al lado común bajo un ángulo de ..... y así M, N y P en esa figura plegada están en una circunferencia de centro ..... y radio .....

El plegado nos advierte también de la igualdad de ángulos tanto en F como en los vértices. Localiza esos ángulos iguales en el triángulo ABC.

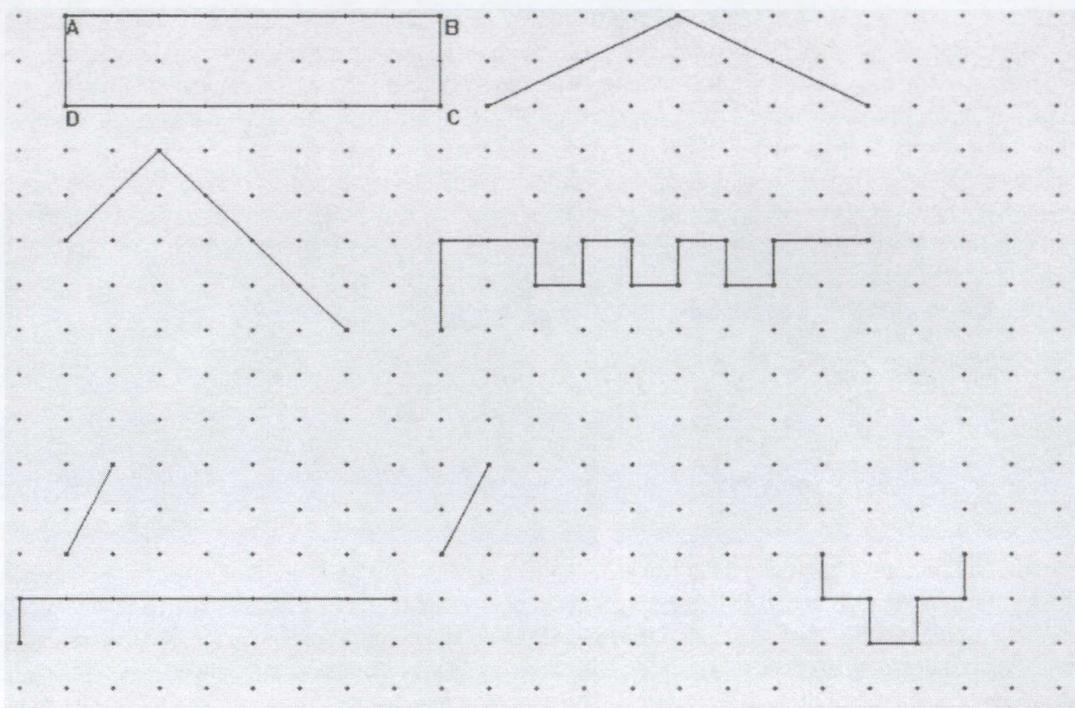
<sup>6</sup> Ficha Realizada por Jesús García Gual.

## ANEXO VIII

### Ficha de actividades 21 T. Primer Curso

#### Áreas de paralelogramos

1. • De las figuras dibujadas en el folio anexo, midiendo con el cuadrado de la cuadrícula, halla las que son equivalentes.
2. • Completando los trazos haz figuras equivalentes a la ABCD



3. • De las figuras dibujadas, señala los paralelogramos. Escribe su área
4. • Puesto que son figuras equivalentes tienen todas la misma área  
El área del rectángulo es  $S = b \times h$   
El área del romboide es  $S =$
5.  Busca la fórmula del área del rombo. Dobra un rectángulo de papel por la mitad. Con el papel doblado, construye un rombo uniendo el punto medio de un lado con los vértices del lado opuesto. Desdobra el papel y repasa en verde los dobleces. Dibuja en rojo las diagonales. ¿Qué tipo de paralelogramo es la figura en verde?
6.  Demuestra que el área del rombo es igual al área del rectángulo que se obtiene doblando el papel. Pista: Con el papel doblado, se perciben cuatro triángulos. Coloca dos de los triángulos en otra posición.

Obtendrás que: El área del rombo es, diagonal x diagonal

2

## CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS

1. El considerable aumento de la diversidad en la secundaria obligatoria ha hecho que en todos los países se esté rompiendo de una forma u otra el principio de comprensividad de currículo y de aula, aun en los países con mas tradición comprensiva. España es el único país que mantiene una vía única hasta los 16 años.
2. Las CCAA, en las normas más actualizadas, también están rompiendo este principio, ofreciendo distintas alternativas a fin de atender mejor la diversidad, sobre todo a partir de los 14 años, y para mejor atender la problemática que plantea la excesiva heterogeneidad de alumnos en una misma aula. Por otra parte, la opinión de los profesores consultados y los resultados de la investigación realizada en el área de matemáticas abogan por la adopción de medidas organizativas, pues en las condiciones actuales de los centros, las medidas curriculares y metodológicas, por si solas, no producen los efectos deseados. Además, se están poniendo en marcha en muchos países diferentes vías alternativas, profesionalizantes y académicas, antes del término de la etapa obligatoria de la enseñanza, a fin de paliar el abandono escolar que se produce en esta etapa. Urge que el MECED, haciendo caso a este clamor social, tome medidas en relación con este punto, modificando los preceptos reglamentarios necesarios a fin de que las actuaciones que los centros pueden arbitrar en función de su autonomía se realicen dentro de la normativa legal y con apoyo institucional, como la creación de itinerarios, grupos homogéneos, desdobles, apoyos en materias instrumentales básicas, unidades de currículo adaptado, talleres profesionales. Incluso modalidades que combinen estudio con trabajo y que permitan a los alumnos salir temporalmente del espacio escolar.
3. La distribución de alumnos, como medida organizativa, en la E.S.O., debe tener como finalidad atender mejor a las características individuales, sociales, personales, cognitivas y afectivas, y ello porque la experiencia ha demostrado la dificultad de un adecuado tratamiento común cuando los alumnos, sobre todo a partir de la etapa media de la adolescencia, se diversifican extraordinariamente no sólo desde el punto de vista afectivo y emocional, sino también desde el cognitivo y el amplio campo de expectativas y motivaciones.
4. Es una tendencia Europea el aumento de la emigración en los países de la zona sur de Europa para los próximos años. Las CC.AA ya están sintiendo la afluencia de emigrantes. Los centros educativos están sufriendo las consecuencias de una incorrecta escolarización de los alumnos extranjeros fruto de la incorporación al curso que le corresponde por edad cronológica. Urge, por tanto, arbitrar políticas educativas de acogida y de inmersión en la lengua y cultura propias del país a fin de que la escolarización de estos alumnos se haga con garantías de calidad.
5. La evolución de la formación de la mujer en España, en los últimos años, es la más alta de todos los países estudiados. Las tasas de Graduación en Secundaria de las mujeres son mayores que las de los varones. A nivel de centro educativo se está produciendo una progresiva mejora de los rendimientos en matemáticas de las chicas respecto a los chicos. En la investigación llevada a cabo en el área de matemáticas (Cáp. IV) las alumnas superan a los alumnos en geometría en la Educación Secundaria Obligatoria. Los rendimientos se midieron con una prueba que abarcaba los distintos niveles del aprendizaje de los conceptos geométricos.
6. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales se está llevando a cabo, en Europa, con ritmos muy diferentes, a fin de atender con garantías de calidad a estos alumnos. España e Italia representan una excepción en el ritmo rápido que han fijado a este proceso. Los centros educativos y sobre todo los profesores y los equipos de Orientación reclaman más apoyos de tipo sicolopedagógico y profesorado especializado o aulas especializadas para la atención de estos alumnos en los centros ordinarios.
7. Para la atención a los alumnos en desventaja social, todos los países han optado por políticas compensatorias. En España, las CCAA están desarrollando programas de compensación de desigualdades. La evaluación de estos programas en los países de nuestro entorno debe hacernos reflexionar sobre el rendimiento educativo de los recursos gastados. Ver cap. I
8. Revisar el sistema de evaluación y de promoción para atender mejor a las diferencias de los alumnos en una escuela de calidad, es una conclusión bastante evidente y compartida por las distintas instancias educativas. Ningún país de los estudiados mantiene un sistema de evaluación y promoción tan permisivo y poco estimulante, para los alumnos, como el

nuestro. Por otra parte, en casi todos los países existe algún tipo de prueba de evaluación externa dentro de la etapa obligatoria de la enseñanza.

9. Una reflexión de las inversiones en educación en los países estudiados nos indica que en España, dados los elementos coyunturales económicos y demográficos, los recursos destinados a educación no constituyen ni un déficit ni un problema. Hemos alcanzado cotas aceptables en las inversiones materiales en la etapa de Secundaria Obligatoria. Las opiniones de los profesores consultados, a diferencia de encuestas realizadas hace 10 años con los mismos criterios, ya no conceden la máxima prioridad al aumento de los recursos materiales en educación. Es por tanto conveniente que las autoridades educativas comiencen a considerar, más prioritarios, otros factores que inciden en la calidad de la educación como: establecimiento de medidas organizativas y alternativas diversificadas antes de los 16 años, cambio del sistema de evaluación, adecuación de la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos, la formación del profesorado para los nuevos roles que tiene que desempeñar, la revitalización de la Inspección educativa, dotar de mayor autonomía real a los centros y profesionalizar la función directiva, con el consiguiente incremento de recursos personales y materiales necesarios para dichas medidas.

## SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

### GENERAL

- AGUADO, T. y otros.(1998): *Diversidad cultural e igualdad escolar*. MEC/CIDE.
- ALBERICIO, J. J. (1991): *Educación en la diversidad*. Madrid. Bruño.
- ALLEGRE C.(2000): *Toute vérité est bonne à dire*. Laffont/Fayard. Paris.
- APARICIO, R.(1994): «Privación cultural relativa en un área urbana de Madrid». *Revista Internacional de Sociología*. Tercera época, n.º 8 y 9, mayo-diciembre.
- ALONSO, C.; GALLEGU, J., y HONEY, P.: *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao. Mensajero.
- ÁLVAREZ, M. (1999). *Evaluación Europea de la Educación*. Universidad de Deusto en cooperación con el INCE.
- ÁLVAREZ, L., y SOLER, E. (1996): *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid. CCS.
- APARICIO, R. (1994): «Privación cultural relativa en un área urbana de Madrid». *Revista Internacional de Sociología*. Tercera época, n.º 8 y 9, mayo-diciembre, pp. 241-257.
- BARROT, A. (2000): *L'enseignement mis à mort*. Libro. Paris.
- BLANCO GUIJARRO, M. R. (1993): «La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas». En: *Aula de Innovación Educativa*, n.º 10, pp. 43-46.
- CAIS, J.: «Políticas y tendencias migratoria en torno al Mediterráneo», en *GAPP*, n.º 13 y 14, pp. 51-52.
- CANO GARCIA, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla. Madrid.
- CIDE. (1999): *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- CIDE (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000): *La Atención a la Diversidad. La escuela intercultural*. Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA: *L'enseignement secondaire en Angleterre*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
- *L'enseignement secondaire en Italie*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
  - *L'enseignement secondaire en France*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
  - *L'enseignement secondaire dans la Communauté flamande de Belgique*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
  - *L'enseignement secondaire au Danemark*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
  - *L'enseignement secondaire en Allemagne*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg. 1995.
- DELORS, J.: *La educación o la utopía necesaria*
- EURYDICE./Commission européenne.
- *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*. 99/2000.
  - *La Educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, Organización y administración*. Bruselas 1997.
  - *Una década de reformas en la educación obligatoria de la unión europea*. 1996.
  - *La lutte contre l'échec scolaire un défi pour la construction européenne*. 1993.
- FAES: *El sistema educativo en la España de los 2000*. Cuaderno n.º 62. Madrid 2001.

- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (1993): *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza Pública*. MEC/CIDE.
- GARANTO ALÓS, J. (1994): «Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas», *Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid. Dykinson.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia –independencia de campo*. MEC/CIDE.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Kairós.
- GONZÁLEZ y otros (1995): *Evaluación del profesorado de E. Secundaria*. Madrid CIDE/MEC.
- FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea.
- ILLÁN ROMEU, N., y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1997): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona, Aljibe.
- INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*. MEC. 2000.
- LAHOZ GARCÍA, J. M. (1999): *La diversidad en la educación Secundaria: alternativas educativas*. Madrid. Ediciones internacionales Universitarias.
- LLUCH, X., y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la Práctica Educativa*. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MARTÍN, E; MAURI, T. (coords) (1996): *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona, Hersori.
- MEC (2000): «La educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas». Madrid.
- MUZÁS, M. D. y otros (1995): *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid. Narcea.
- OCDE: *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.2000*. Analyse des politiques éducatives. 1997.
- PUIGDELLIVOL, I. (1996): *Programación de aula y adecuación curricular*. El tratamiento de la diversidad. Barcelona. Grao.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L., y LAGERWEIJ, N. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI. Santillana.
- SANTAMARTA, A., y ESPÍN, J. V. (1996): *Diversidad y Escuela comprensiva: vías de respuesta*. En M. Alvarez y R. Bisquerra, Orientación y Tutoría. Barcelona: CEDE.
- SOPEMI, 1999: *Tendances de migrations internationales*.
- TRENTACOSTA, J.: *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom*. NCTM. 1997 yearbook.
- WANG, M (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea.
- WANG y WALBERG, H. (1989): «Classroom climate as mediator of educational inputs and outputs». en Fraser, B.J.: *The study of learning environments*. Assessment recheat. Salem OR. pp. 47-58.
- WHIPPLE, C. M. (1925): *The twenty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press. Chicago.

## MATEMÁTICAS

- ALLEN PAULOS, J. (1993): *Más allá de los números*. Tusquets. Barcelona.
- AGOSTINI, F. (1990): *Juegos de lógica y matemáticas*. Pirámide. Madrid.
- ARRIERO, C. y GARCÍA, I.: *DESCUBRIR LA GEOMETRÍA DEL ENTORNO CON CABRI*. Madrid, Narcea, 2000.

- AZCÁRATE, C., y DELOFEU, J. (1990): *Funciones y gráficas*. Síntesis. Madrid.
- APERY, R., y otros (1988): *Pensar la matemática*. Tusquets. Barcelona.
- ALSINA, C., y otros (1988): *Materiales para construir la geometría*. Síntesis. Madrid.
- ALSINA, C., y otros (1989): *Simetría dinámica*. Síntesis. Madrid.
- ALSINA, C., y otros (1989): *Invitación a la didáctica de la geometría*. Síntesis.
- BISHOP, A. J. (1988): *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics*. Educación, Dordrecht. Kluwer.
- BOLT, B. (1982): *Actividades Matemáticas*. Labor. Barcelona 1982.
- BOLT, B. (1988): *Más actividades Matemáticas*. Labor. Barcelona.
- BOLT, B. (1982): *Actividades Matemáticas*. Labor. Barcelona.
- BOLT, B. (1989): *Aún más actividades Matemáticas*. Labor. Barcelona.
- BOLT, B. (1987): *Divertimentos matemáticos*. Labor.
- BOLT, B. HOBBS, D. (1991). *101 proyectos matemáticos*. Labor.
- BOYER, C. (1986): *Historia de la matemática*. Alianza Editorial. Madrid.
- CALLEJO, M. L. (1994): *Un club matemático para la diversidad*. Narcea. Madrid.
- CALLEJO, M. L. (1990): *La resolución de problemas en un club matemático*. Narcea. Madrid.
- CASTELNUOVO, E., y BARRA, M. (1980): *La mathématique dans la réalité*. Cedic. Paris.
- DAVIS, R. (1984): *Learning mathematics*. Croom Helm. London.
- DAVIS, P. J., y HERS, R. (1989): *El sueño de Descartes*. Labor/M.E.C. Barcelona.
- DAVIS, P. H., y HERS, R. (1988): *Experiencia matemática*. Labor/M.E.C. Barcelona.
- DEL OLMO, M. A.; MORENO, M. F., y GIL, F. (1989): *Superficie y volumen, ¿algo más que el trabajo con fórmulas?* Síntesis. Madrid.
- FREUDENTHAL, H. (1967): *La matemática en la vida cotidiana*. Guadarrama. Madrid.
- FIXX, J. F. (1986): *Juegos de recreación mental*. Gedisa.
- GARCÍA BLANCO y LLINARES, S.: *Algunos referentes para analizar tareas matemáticas*, en *SUMA*, n.º 18. 1994, pp. 13-23.
- GARDNER, M. (1988): *Viajes por el tiempo*. Labor. Barcelona.
- GARDNER, M. (1980): *Carnaval matemático*. Alianza Editorial. Madrid.
- GARDNER, M. (1981): «AJA». Labor. Barcelona.
- GARDNER, M. (1985): *Nuevos pasatiempos matemáticos*. Alianza Editorial. Madrid.
- GARDNER, M. (1987): *Rosquillas anudadas*. Labor. Barcelona.
- GARDNER, M. (1988): *Viajes por el tiempo*. Labor. Barcelona.
- GHEVERGHESE, G. (1991) *La cresta del pavo real. Las matemáticas y sus raíces no europeas* Pirámide.
- GÓMEZ CHACÓN, I. (1989): *Los juegos de estrategias en el currículum de matemáticas*. Narcea. Madrid.
- GÓMEZ CHACÓN, I. M. (1997): *Procesos de aprendizaje en Matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GÓMEZ CHACÓN, I. M. (2000): *Matemática Emocional*. Narcea. Madrid.

- GUTIÉRREZ, A., y JAIME, A.: «A model of test to assess the Van Hiele levels», en *PME*, 18. 1993 pp. 42-57.
- GUZMÁN, M. (1986): *Aventuras matemáticas*. Labor. Barcelona.
- GUEDJ, D. (2000): *El teorema del loro*. Anagrama. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J.: «La importancia de lo tangible en el aula de matemáticas», en *Las matemáticas del siglo XX*, Nivola, 2000, pp. 42-57.
- KIRST, W., y DIEKMEYER, U. (1973): *Desarrolle su inteligencia*. Mensajero. Bilbao.
- KLINE, M. (1974): *Matemáticas en el mundo moderno*. Blume.
- LAKATOS, I. (1976): *Pruebas y refutaciones*. Alianza. Madrid.
- MACNAB, D. S., y CUMMINE, J. A. (1992): *La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16. Un enfoque centrado en la dificultad*. Visor. Madrid.
- MCLEOD, D. B., y ADAMS, V. M. (eds.) (1989): *Affects in Mathematical Problem Solving*, Springer-Verlag. Nueva York.
- MASON, J., y BURTON, L. (1988): *Pensar matemáticamente*. M.E.C\Labor. Barcelona.
- MOTTERSHEAD, L. (1985): *Sources of mathematical discovery*. Basil Blackwell Australia.
- NOVAK, J., y GOWIN, D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Madrid. 1988.
- OTT, E. (1974): *Supérese pensando. Hacia un pensamiento lógico y eficaz*. Mensajero. Bilbao.
- ORTON, A. (1990): *Didáctica de las matemáticas*. Morata/MEC. Madrid.
- PAYNNE, B. K., y PAYNE, D. A.: «The Ability of teachers to identify Academically at risk elementary Students» en *Journal of Research in Childhood Education*, 1991, 5(2), 116-126.
- PARADIS, J.; MIRALLES, J., y MALET, A (1989): *El álgebra en el período renacentista. La recuperación de los clásicos griegos*. P.P.U. Barcelona.
- PÉREZ SANZ, A.: «Recursos Audiovisuales», en *Guía de Recursos Audiovisuales. Matemáticas*. Madrid, MEC 1995, pp. 75-123.
- PETERSON, I. (1992): *El turista matemático*. Alianza Editorial. Madrid.
- PIMM, D. (1990): *El lenguaje matemático en el aula*. Morata\M.E.C. Madrid.
- POLYA, G. (1992). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas. México.
- PUIG, L., y CALDERÓN, J. (1996): *Investigación Didáctica de las matemáticas*. MEC/CIDE.
- PRADA VICENTE, M. D., y otros (1990): *El comentario de textos matemáticos*. Ágora. Málaga.
- PRADA, M. D. (1990): *Cómo enseñar las magnitudes, la medida y la proporcionalidad*. Ágora. Málaga.
- PUIG ADAM, P. (1956): *Didáctica Matemática Heurística*. I. Enseñanza Laboral. Madrid.
- RESNICK, L. B., y FORD, W. (1991): *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Paidós/M.E.C. Barcelona.
- RODDY, H. L.: *Reaching out to Students at Risk of School Failure*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Francisco, 1990.
- SECADA, W. G.; FENNEMA, E., y ADAJIAN, L. B. (1997): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. Madrid. M.E.C-Morata.
- SEGOVIA, I., y otros (1989): *Estimación en cálculo y medida*. Síntesis. Madrid.
- SHASHA, D. (1989): *Las intrigantes aventuras del Doctor Ecco*. Labor. Barcelona.
- SOCIEDAD CANARIA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: *Las matemáticas del siglo XXI*. Nivola. 2000.

SHULMAN, J., y MESA-BAINS, A. (1990): *Teaching diverse students: Cases and commentaries*. San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development.

WOOD, L. E. (1987): *Estrategias de pensamiento*. Labor. Barcelona.

VERGNAUD (1982): *Recherches en didactiques des Mathématiques*. Paidós. Madrid.

## ESTUDIOS REALIZADOS POR ORGANISMOS INTERNACIONALES

- *Estudios en Educación matemática* (2 tomos). UNESCO. 1980.
- *Las matemáticas si cuentan*. Informe Cockcroft. M.E.C. 1985.
- *Problem solving in school mathematics*. National Council of teachers of mathematics. 1980 yearbook.
- *Funciones y gráficas*. (Traducido por Félix Alayo). Shell Center for mathematical education..M.E.C. 1999.
- *Recherches en didactique des mathématiques*. Centre National de la Recherche Scientifique. La pensée sauvage. 1983.
- *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* National Council of teachers of mathematics. Virginia. USA 1989.

## DOCUMENTOS

- «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa». Ponencia desarrollada en el curso: Los fines de la Educación, del colectivo Lorenzo Luzuriaga. UGT-Escuela Julián Besteiro. Madrid 2000.
- Documento del XI encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. La atención a la diversidad. La escuela Intercultural.
- Documento del XII Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. La convivencia en los centros escolares como factor de calidad.
- Enseñar y Aprender-Hacia la Sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación. de la Comisión de las Comunidades Europeas. Apartado IV. Vías de Futuro.

## Direcciones de Internet. Datos Educación Comparada

<http://www.istruzione.it/>  
<http://www.blackrock-edu.ie/>  
<http://www.defe.gov.uk/>  
<http://www.nfer.ac.uk>  
<http://www.education.gouv.fr>  
<http://www.cndp.fr>  
<http://www.education.edadoc.cfwb.be>  
<http://www.standars.dfee.gov.uk>  
<http://www.comune.fe.it>  
<http://www.minori.it>  
<http://www.sobrero.casale-monferrato.al.it>  
<http://www.erickson.it>  
<http://www.irrsae.veneto.it>  
<http://www.parlamento.it>  
<http://www.sogliano.it>  
<http://www.eurispes/72/9.htm>  
<http://www.castelcovati.com>  
<http://www.surestart.gov.uk>  
<http://www.early.excellence.org>  
<http://www.qca.org.uk>  
<http://www.wales.gov.uk/polinifo>  
<http://www.cabinet-office.gov.uk>  
<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>  
<http://www.dcv.ie>  
<http://www.dapp.min-edu.pt>  
[http://www.euridyce.org.](http://www.euridyce.org)











MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE