



***ORIENTACIONES PARA EL TRATAMIENTO DE
LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA***

**Instituto para el Desarrollo Curricular
y la Formación del Profesorado**

Área de Necesidades Educativas Especiales

Equipo de trabajo que ha elaborado este documento:

- Coordinador:
 - . José Luis Tranche García
- Colaboradores:
 - . Ángel de Carlos García
 - . Trinidad Rubio Carcedo

PRESENTACIÓN

El hecho diferencial, ser diferentes, siendo consustancial al ser humano es una de las características de nuestra sociedad, y por lo tanto también del sistema educativo.

La diversidad y su respuesta educativa, desde este punto de vista, supone un reto que nuestro sistema, lejos de evitar, ha de asumir y afrontar para poderse constituir en oferta educativa de calidad para todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados.

Esta Dirección de Renovación Pedagógica, haciendo suyos los principios de Comprensividad y Tratamiento de la Diversidad, considera oportuna la difusión en los centros de enseñanza de una serie de recursos que puedan facilitar al profesorado la reflexión, el debate y la toma de decisiones para una más adecuada respuesta a la mencionada heterogeneidad.

En estas “Orientaciones para el Tratamiento de la Diversidad en Primaria” se plantea un marco teórico-práctico en el que, por una parte, se aportan elementos que pueden facilitar las tareas de comprensión y asunción del tema; y por otra se ofrecen diversas propuestas para poder articular a nivel de centro y aula una intervención educativa acorde a las necesidades y demandas del alumnado.

Eduarne Gumuzio Añibarro

DIRECTORA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

ORIENTACIONES SOBRE TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

1.- La diversidad: realidad social y escolar. Manifestaciones de la diversidad en las aulas.

- . Realidad social y escolar
- . L.O.G.S.E.
 - comprensiva
 - integradora
- . Manifestaciones

2.- Principios de respuesta a la diversidad.

3.- El tratamiento de la diversidad en el currículo.

- 3.1. En el planteamiento general del currículo
- 3.2. En los diferentes niveles de concreción curricular
- 3.3. Criterios a tener en cuenta para responder a la diversidad al elaborar el P.C.C.
- 3.4. Criterios a tener en cuenta para responder a la diversidad en el diseño y puesta en práctica de la Programación de Aula.
- 3.5. Las adaptaciones curriculares.

4.- Sugerencias para una intervención educativa que responda a la diversidad.

- 4.1. Sobre el papel del profesor/a
- 4.2. Sobre el enfoque globalizador
- 4.3. Sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje
- 4.4. Sobre el aprendizaje en cooperación
- 4.5. Sobre el aprendizaje entre iguales
- 4.6. Sobre la organización del aula

5.- Ejemplificación de unidad didáctica y posibles modificaciones en función de las características del grupo clase.

6.- Bibliografía.

1.- LA DIVERSIDAD: REALIDAD SOCIAL Y ESCOLAR. **MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS**

El hecho diferencial, "ser diferentes", es consustancial al ser humano, y por lo tanto, un rasgo común y objetivo en cualquier sociedad. Diferencias en las habilidades intelectuales, en el sexo, en las culturas, en las creencias, etc., son una realidad a la que van ligadas consecuencias de todo tipo.

El contexto educativo se puede considerar como un microcosmos en el que se reproduce la sociedad, y en éste, la diversidad es también un hecho constatable. Distintos intereses, motivaciones, expectativas, habilidades, capacidades, gustos, etc., a poco que tengamos intención, los podemos constatar en todos y cada uno de los elementos que conforman la Comunidad Educativa: familias, profesorado, alumnado, etc.

Se puede afirmar sin temor a equívocos que no hay dos centros iguales, el contexto en el que ejercen su labor educativa, la dinámica de trabajo que se genera, su propia historia, el tipo de relaciones que se dan en él mismo y con su entorno, las expectativas para con él de los elementos que lo conforman, las problemáticas que se presentan, etc., le confieren personalidad propia y diferente de todos los demás.

A otro nivel, el esquema se reproduce para con las aulas, a pesar de poder estar enclavadas en el mismo centro, estar pobladas por alumnado perteneciente al mismo segmento socio-económico, ser el mismo grupo de docentes el que realiza su labor en ellas, etc.; también éstas son siempre diferentes, factores como el tipo de relaciones que se han generado en el grupo, el ambiente, la personalidad de los miembros de esos grupos, la influencia más positiva o menos de determinados alumnos o alumnas, las expectativas, etc., les aportan características diferenciadoras.

Continuando en la misma línea argumental es fácil llegar a concluir que también el alumnado es diverso, ciñéndonos únicamente a aspectos educativos se puede observar que los estilos de aprendizaje, las capacidades para aprender, los intereses, las motivaciones, las expectativas, los ritmos, los niveles de desarrollo y de aprendizajes previos, pueden ser, entre otros, factores en los que constatar la diferencia.

En resumen, lo normal es la heterogeneidad; los centros, las aulas, el alumnado, presentan realidades y características que los hace diferentes e irrepetibles. Siendo esto así, constatándose tan obviamente la diferencia y las diversas necesidades de todo tipo, entre ellas las educativas, que ésta implica, ¿por qué generalmente no se realizan los ajustes pertinentes en la oferta educativa?, ¿por qué mayoritariamente la práctica docente suele ser uniforme y homogeneizadora?, ¿por qué con más frecuencia de la que sería de desear se enseña a todos de la misma manera, con los mismos materiales y recursos, en los mismos espacios y tiempos, y las mismas cosas?.

La evidente diversidad de la población escolar supone un reto para el nuevo sistema educativo, ya que exige de éste adoptar un modelo que posibilite el acceso al currículo de todo el alumnado, lo que implica aceptar las diferencias en los individuos y en los grupos, y ofrecer respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de éstos.

A partir de la LOGSE y de la Ley de Escuela Pública Vasca (LEPV) se opta por un sistema educativo **comprensivo e integrador** que establece un currículo unificado para todos y dilata el periodo de escolaridad obligatoria, posponiendo el momento de optar entre distintas posibilidades formativas o laborales.

* **Comprensivo** implica que ofrece a todo el alumnado por diverso que sea, las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas.

* **Integrador** supone que las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas van a ser satisfechas adaptándose a los diferentes intereses, motivaciones y capacidades presentes en el aula heterogénea.

En consecuencia con lo anterior, la intervención educativa pasa por asumir la diversidad y responder adecuadamente a ella en una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que a partir de la oferta común se posibilita una enseñanza ajustada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, potenciándose la personalización del mencionado proceso.

En el contexto escolar y en relación al alumnado, entre otros, la diversidad se **manifiesta** en una serie de aspectos:

1. Diversidad de estilos de aprendizaje.
2. Diversidad de capacidades para aprender.
3. Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos.
4. Diversidad de ritmos.
5. Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas.
6. Pertenencia a minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos o marginales.
7. Pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales.
8. Diferente escolarización.

1) Diversidad de estilos de aprendizaje.

No todo el alumnado aprende de la misma manera, si analizamos los estilos de aprendizaje veremos que se hace necesario tenerlos en cuenta a la hora de planificar la actividad educativa para dar respuesta adecuada a las diferencias.

Es probable que entre los alumnos y alumnas de un mismo grupo-aula se den formas de pensar y de proceder más o menos inductivas, deductivas, creativas, críticas, etc., y que inclusive coexistan a diferentes niveles en una misma persona.

Algo similar se constata al analizar las relaciones de comunicación por las que opta preferentemente el alumnado en el aula cuando le es posible, mientras que algunos prefieren trabajar de forma individual, otros tienden a realizar las diferentes actividades educativas en grupos.

Los niveles de autonomía que demuestran a la hora de llevar a cabo actividades de aprendizaje o evaluación son otro elemento diferenciador, y mientras a unos les es posible, en base a ciertas pautas, desarrollar determinadas tareas, para otros es totalmente imprescindible el que haya una labor continua de tutorización por parte del profesorado.

Como consecuencia de todo esto se puede deducir que, nada más contraproducente para el respeto a la diversidad, que enfoques homogeneizadores y uniformes a la hora de plantear y desarrollar estrategias educativas.

2) Diversidad de capacidades para aprender.

En el aula es fácilmente constatable que no todos los alumnos y alumnas aprenden lo mismo en los mismos tiempos ni con la misma facilidad, determinadas áreas, asignaturas e inclusive tipos de contenidos son más asequibles para unos alumnos que para otros y en ello las diferentes capacidades para el aprendizaje presentan clara incidencia.

Ahora bien, no es menos cierto que en ocasiones, al analizar este hecho, influenciados por concepciones estáticas de las diferencias individuales, y por planteamientos biológico-deterministas sobre la capacidad de aprender, no se tiene en cuenta la influencia positiva de una acción educativa que potencia la adecuación entre las características individuales y la situación de aprendizaje mediante las estrategias didácticas oportunas en cada caso.

3) Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos.

No todo los alumnos presentan el mismo nivel de madurez y aprendizajes previos a la hora de hacer frente a una unidad didáctica, habrá, pues, que ser conscientes de ello y tenerlo en cuenta para que estas diferencias no se conviertan en desventajas a lo largo del proceso educativo.

En determinadas circunstancias el que un contenido se trabaje seis meses antes o después, como consecuencia del diferente nivel de desarrollo que presenta el alumnado, puede ser determinante para que sea asumido o no por algún alumno o grupo de éstos. Que todo el alumnado, a la vez, aprenda a leer, a escribir, o a realizar restas con llevadas, por citar algunos ejemplos, puede ser perjudicial para un sector relevante del alumnado.

En otras ocasiones son los aprendizajes previos los que pueden cercenar aprendizajes posteriores, resulta paradójico pero con frecuencia nos empeñamos que determinados alumnos realicen satisfactoriamente ecuaciones de 2º grado, sin dominar las de primero, o que aprendan a leer sin tener asumidos determinados conceptos espacio-temporales que facilitan del mencionado proceso lector.

4) Diversidad de ritmos.

Tanto en lo referente a los de trabajo como de aprendizaje, es claro que los ritmos son distintos unos de otros, y se hace necesario considerarlos y que se actúe con la oportuna flexibilidad temporal.

La capacidad de centrarse en el trabajo, y de realizar determinadas tareas no es uniforme, y mientras que para algunos alumnos leer o escribir un cierto número de páginas no supone gran esfuerzo (les resulta agradable, motivador, divertido, interesante, ...), para otros puede ser materialmente imposible por lo que implica.

La cantidad y calidad de contenidos sobre los que poder realizar aprendizajes tampoco va a ser la misma, y mientras que unos podrán asimilar varios procedimientos en una sesión de trabajo, es probable que para otros sean necesarias varias sesiones para el mismo número de procedimientos.

5) Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas.

En relación a contenidos de estudio o a métodos de trabajo, los niveles de interés y/o motivación tampoco son los mismos para todos los alumnos y alumnas, y éstos se acentúan aún más con el paso del tiempo.

Las expectativas para con el centro educativo, en similar medida, también son diversas, y mientras unos alumnos/padres esperan de éste una preparación básica que les facilite a ellos o a sus hijos/as el acceso a otros para proseguir su proceso formativo, otros alumnos/padres no pretenden más que adquirir una serie de conocimientos (lectura, escritura, cálculo, ... a niveles muy elementales) para cuanto antes incorporarse al mundo laboral.

Habrá que reflexionar y obrar en consecuencia con estas constataciones de la realidad a la hora de planificar y desarrollar la práctica educativa.

6) Pertenencia a minorías étnicas.

Formar parte de étnias minoritarias (gitanos, norteafricanos, etc.), confiere a este alumnado características y necesidades educativas específicas y diferenciadas que habrán de ser consideradas en el hecho educativo.

Crear espacios para el conocimiento y enriquecimiento mutuo, y poner en marcha mecanismos compensatorios de las desigualdades, facilitará, desde el respeto a las diferencias individuales y grupales, una mejor respuesta a las necesidades educativas de cada persona y mayores niveles de integración cultural y social.

7) Pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales.

Alumnos o alumnas que pertenecen a determinados grupos sociales (personas con minusvalías, personas pobres o de ambientes socio-económico-culturales degradados, colectivos de emigrantes, etc.), precisan de una educación tendente a "igualar desigualdades, equilibrar desequilibrios, que por razones económicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones desiguales para afrontar los estudios" (Consejo de Europa 1977).

8) Diferente escolarización.

Con frecuencia se constata que el proceso de escolarización del alumnado, no siempre es el que cabía esperar y se dan sensibles diferencias, en ciertos casos se trata de alumnos/as que no han estado escolarizados, es otros ésta ha sido tardía, y/o inadecuada.

En definitiva, todo un conjunto de manifestaciones, a la vez condicionantes de los significados que los alumnos construyan o puedan construir, y del sentido que puedan dar a su propio aprendizaje, donde una respuesta adecuada a la mencionada diversidad, va a posibilitar el que el alumnado y profesorado desarrolle en mayor y mejor medida su trabajo de aprendizaje y enseñanza.

2.- PRINCIPIOS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

- 1.- Originalidad frente a alumno/a tipo.**
- 2.- Heterogeneidad frente a homogeneidad.**
- 3.- Respuesta educativa diferenciada frente a respuesta uniforme.**
- 4.- Coeducación frente a sexismo.**
- 5.- Interculturalismo frente a monolitismo y etnocentrismo cultural.**
- 6.- Los objetivos de la Educación son los mismos para todo el alumnado.**
- 7.- Acción positiva en favor de los más desfavorecidos.**
- 8.- Las necesidades educativas son relativas, temporales e interactivas.**

1.- Originalidad frente a alumno/a tipo.

Hace referencia al reconocimiento expreso de las diferencias individuales y justifica la peculiar forma de evolucionar de cada ser persona, pensamientos distintos, formas de hacer y ser diferentes, y puntos de partida y llegada diversos son consustanciales al ser humano y fuente de riqueza y progreso; aspectos todos, a respetar, valorar y potenciar.

2.- Heterogeneidad frente a homogeneidad.

Indica coexistencia de la diversidad, de la diferencia, en comprensión y tolerancia, e implica mayores posibilidades de crecimiento personal y colectivo al interaccionar.

Una enseñanza comprensiva que aspire a asumir de forma integradora la diversidad, debe tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de alumnos y alumnas. Esta situación de heterogeneidad, además de ser coherente con la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos, proporciona el marco de relación adecuado para una escuela insertada en una sociedad plural y democrática.

El tratamiento integrador de la heterogeneidad supone, por una parte aceptar la diversidad para favorecerla por lo que representa como riqueza colectiva y por otra, asumir la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socio-culturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso.

La variedad de situaciones que se dan en el aula heterogénea debe ser abordada, a lo largo de todos los niveles del sistema educativo, a través de una serie de recursos didácticos que hagan posible en la concreción de cada escuela, de cada zona, la variedad de situaciones que se dan en el de toda la Comunidad, una escuela realmente comprensiva.(Una escuela comprensiva e integradora G.V. 1989)

3.- Respuesta educativa diferenciada frente a respuesta uniforme.

Supone aceptar la diversidad para favorecerla, y asumir la diferencia para desarrollar en todo el alumnado unas capacidades y habilidades partiendo de su situación personal y referencias socio culturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso. (Una escuela comprensiva e integradora G.V. 1989)

Planteamientos uniformes y homogeneizadores, fundamentados en un erróneo entendimiento de la igualdad, en los que se utilizan los mismos recursos en los mismos tiempos para todos los alumnos, además de ser injustos de partida, resultarán dudosamente válidos ya que parten del no reconocimiento de la especificidad de cada persona.

4.- Coeducación frente a sexismo.

El hecho de que los centros educativos sean mixtos y que se trabaje sobre los mismos contenidos no implica que se den procesos educativos en igualdad y sin imposiciones a priori, con frecuencia se vivencian valores, actitudes y comportamientos que, de forma consciente en ocasiones, e inconsciente, en otras, implican significados distintos según se dirijan a alumnos o a alumnas.

Se hace necesario, pues, labor docente planificada y sistemática que tienda a educar a alumnos y alumnas considerados ambos como grupos con igualdad de derechos, deberes y oportunidades, partiendo del reconocimiento de las diferencias de sexo, y que posibilite el desarrollo integral de todos y cada uno sin ningún tipo de imposición social preestablecida.

5.- Interculturalismo frente a monolitismo y etnocentrismo cultural.

Supone hacer de la escuela un espacio de diálogo y comunicación donde se fomente la comprensión y tolerancia entre colectivos socio-culturales diversos. Implica educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diferencias culturales que conviven en nuestra sociedad, tanto de las mayoritarias como de las minoritarias, reflexionando sobre los diversos aspectos de cada una.

6.- Identidad de objetivos generales de E. Primaria para todo el alumnado.

Referido a favorecer el máximo desarrollo personal de todos los alumnos y alumnas, para que se integren en el grupo social al que pertenecen, actuando con las mayores cotas posibles de autonomía y creatividad; es un derecho del todo el alumnado por diverso que éste sea, y por lo tanto, deber de las diferentes Administraciones Educativas.

La enseñanza comprensiva debe venir indisolublemente unida a un tratamiento de la diversidad, estableciendo una pluralidad de instrumentos y estrategias para el desarrollo de todas las capacidades de todos los alumnos y alumnas. Recíprocamente el tratamiento de la diversidad debe abordarse en un marco unitario que favorezca experiencias comunes de aprendizaje y genere expectativas, sin segregar prematuramente.

El tratamiento de la diversidad en una enseñanza de carácter comprensivo precisa de estrategias y recursos que permitan mantener un equilibrio suficiente entre la comprensividad, la atención a la diversidad y el desarrollo máximo de las capacidades de los sujetos. (DCB de Educación Primaria de la CAPV)

7.- Acción positiva en favor de los más desfavorecidos.

Entendido como tratamiento de preferencia, no necesariamente permanente en el tiempo, para compensar desigualdades y/o deficiencias, y así asegurar el acceso al mismo nivel de oportunidades.

Ayudar más al que más lo necesita es uno de los ejes fundamentales de la justicia social, que implica en educación, mayor cantidad de recursos personales, temporales y materiales para los alumnos y alumnas que más los precisen.

8.- Relatividad, temporalidad e interactividad de las necesidades educativas.

El que el alumnado presente o no ciertas necesidades educativas puede estar en función de deficiencias de éste o del entorno en que se desarrolla y de los recursos disponibles a diferentes niveles, (familia, centro, zona), además, mientras que en determinados casos éstas, perdurarán en el tiempo, en otros, serán pasajeras.

El que en el entorno próximo se den ciertos recursos, unido a una adecuada intervención a nivel de centro y familia, frecuentemente genera que las necesidades educativas que puede presentar un sujeto, paulatinamente se aminoren, y en determinados casos desaparezcan.

3.- EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO

Tal y como se recoge en el D.C.B. de la C.A.P.V. se entiende por currículo:

- . *Todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno y alumna como posibilidad de aprender.*
- . *Los medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades.*
- . *Las formas por las que evalúa los procesos mismos de enseñanza aprendizaje.*

Por lo tanto, elaborar el diseño curricular implica, en primer lugar, selección y establecimiento de prioridades entre lo que se desea que se aprenda, seguidamente, explicitar cuándo y cómo se puede llevar a cabo lo propuesto para generar ese proceso de enseñanza-aprendizaje, y para terminar, concretar qué, cuando y cómo se evalúa.

Con la intención de tener en cuenta las características del alumnado y poder ajustar en mayor y mejor medida la ayuda pedagógica, es por lo que se ha optado por un modelo curricular lo suficientemente abierto, flexible y general como para, responder, a las necesidades que son comunes a toda la población escolar, y permitir las adaptaciones necesarias para el alumnado las precise.

A partir del D.C.B. serán los equipos docentes los que concretarán, en función de las características de su alumnado, entorno y centro, en diferentes pasos, el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

La escuela comprensiva por la que se opta en el mencionado documento, se caracteriza por ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad un importante núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, evitando o retrasando al máximo posible la separación de alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles.

La educación comprensiva implica diseñar objetivos comunes y mínimos para todos los alumnos y alumnas incluidos aquellos con n.e.e., y desde este planteamiento ha de desarrollar, preferentemente, unos aprendizajes funcionales, capaces de ser utilizados por el alumno como persona y como ciudadano. De igual manera, hay que tener en cuenta una educación diversificada capaz de atender a las diferencias individuales del alumnado y de los contextos donde se realiza.

No tiene sentido hablar de currículo de educación especial y de currículo ordinario como si fuesen dos realidades educativas diferentes. Hay únicamente un currículo ordinario a lo largo de los niveles del sistema educativo, en el que se deben realizar las adaptaciones y modificaciones convenientes para afrontar unas necesidades que pueden ser **relativas e interactivas**.

Entender las necesidades educativas como relativas e interactivas supone aceptar que pueden depender tanto de las deficiencias del propio alumnado como de las del medio en que se desenvuelve y de los recursos que en éste se disponen; asumirlas como temporales lleva implícito el reconocimiento de su posible desaparición en el tiempo si se actúa adecuadamente.

3.1. Tratamiento de la diversidad en el planteamiento general del currículo.

El Diseño Curricular Base (D.C.B.) de nuestra comunidad presenta una serie de características que le posibilitan mejor la respuesta a la diversidad:

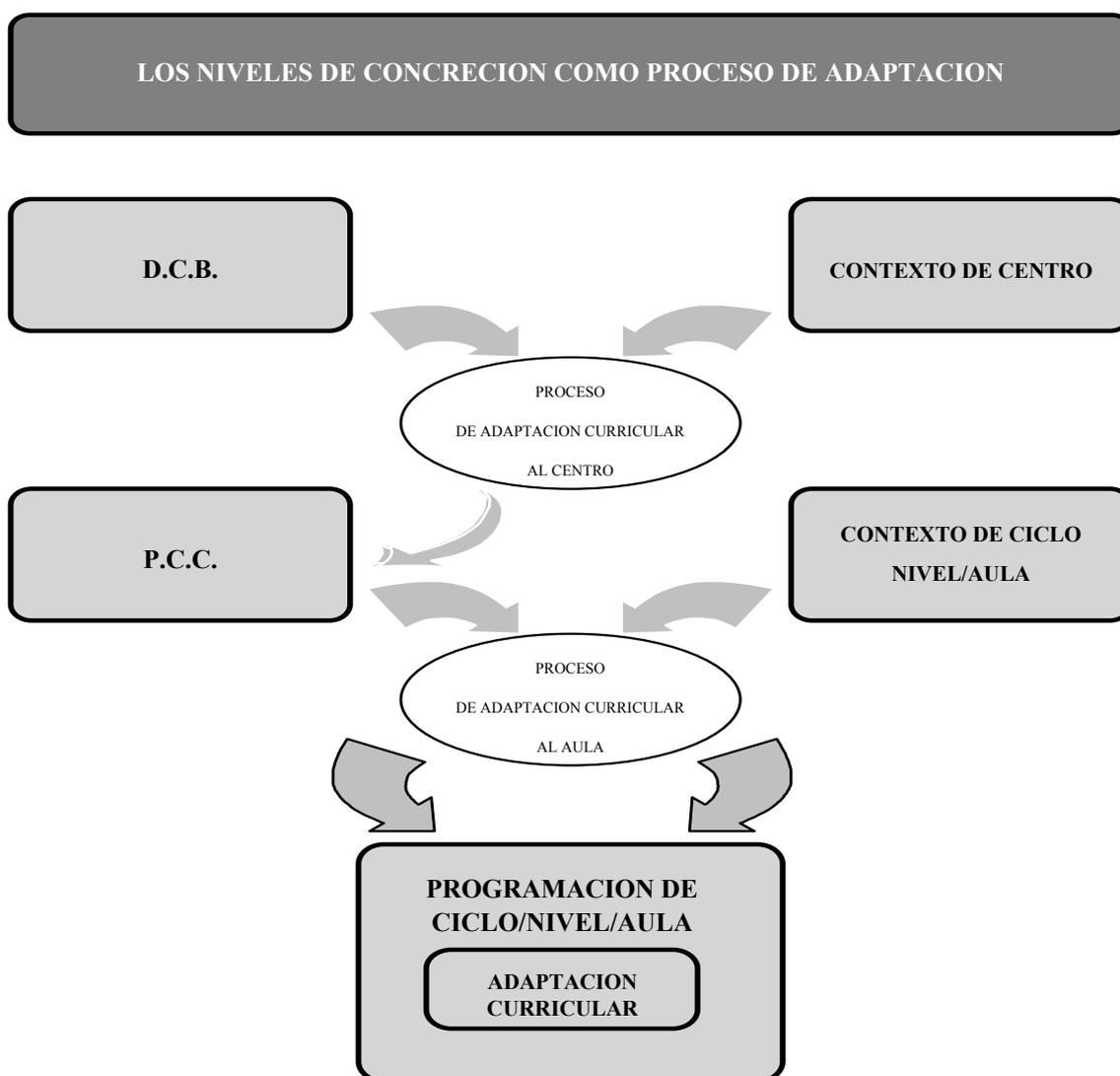
- Es abierto y flexible para permitir al grupo de profesores concretar y adaptar la propuesta curricular a las características del contexto educativo donde se va a desarrollar.
- La implicación del profesorado en el proceso de definición del currículo, a través del análisis y reflexión sobre su propia práctica, permite adecuarlo a las características del alumnado de su centro.
- Promueve un amplio espectro de capacidades, tanto en el plano cognitivo como en los planos físico, afectivo, de equilibrio personal y de relación. De esta manera se resaltan y asumen en plano de igualdad aspectos del desarrollo personal tradicionalmente relegados en favor de lo cognitivo, y se da al proceso de enseñanza aprendizaje una orientación que asume más plenamente la globalidad de cada alumno y alumna. En el currículo al contemplarse más facetas de cada persona, es capaz de atenderla más plenamente.
- Organización de los contenidos por áreas. De esta manera se posibilitan enfoques más globalizadores y funcionales, la coordinación temática entre el profesorado y una secuenciación respetuosa con la variedad de ritmos de aprendizaje y de interés propia de los grupos heterogéneos.
- Se establece una selección de los contenidos desde la óptica de lo que es básico para que los niños y niñas:
 - se desenvuelvan y actúen autónomamente en el medio.
 - logren una adecuada socialización con las actitudes adecuadas para una convivencia democrática.
- Se promueven modelos organizativos y secuenciaciones con amplias posibilidades de adaptarse a las necesidades del alumnado.
- Se potencian principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje focalizados en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y alumnas, variando la función del profesor que pasa a ser un facilitador de dichos procesos.

- Se promueve una dinámica de orientación, centrada en la labor de la tutoría, con la ayuda de la figura del consultor.
- La evaluación pasa a tener un carácter fundamentalmente formativo permitiendo la orientación y mejora de la práctica educativa mediante los ajustes necesarios durante el proceso.

3.2. El tratamiento de la diversidad en los diferentes niveles de concreción curricular.

Disponer de un DCB con potencialidad para asumir el equilibrio entre comprensividad y diversidad, es necesario, ya que posibilita un marco de referencia teórico, pero van a ser los diferentes niveles de adaptación al mismo, los que van a vehicular y hacer real esa potencialidad.

Serán, pues, los sucesivos niveles de concreción del DCB los que posibiliten los mencionados necesarios ajustes.



En una 1ª instancia, al elaborar cada centro su Proyecto Curricular a partir del DCB y de su Proyecto Educativo de Centro (PEC), lo que hace es detectar cuáles son las principales necesidades de su alumnado, como grupo, y adaptarlo a éste.

Es conveniente que a nivel de PEC se haya generado debate y clarificación, en la comunidad educativa, sobre lo que significa y supone educación en la diversidad, para que este principio impregne no solamente el PEC, sino el resto de herramientas (PCC, Reglamento de organización y Funcionamiento ROF, Programación de Aula PA, Plan Anual...) que facilitan la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a través de ellas el quehacer diario en las aulas.

En muchos centros no se ha elaborado aún el PEC y por lo tanto el mencionado proceso de reflexión y acuerdos alrededor de educación en la diversidad, no se ha producido, ahora bien, esto es perfectamente factible también mientras se elabora el PCC.

Responder a la diversidad a nivel de PCC supondría analizar y consensuar un conjunto de decisiones alrededor de los diferentes aspectos de los elementos curriculares, que en la práctica, posibiliten para todo el alumnado la consecución de los objetivos de la etapa y del ciclo.

A continuación es cada equipo docente de ciclo-aula el que acomoda las decisiones tomadas en los distintos elementos del PCC a las características específicas del grupo-clase, determinando la PA, y va a ser en este contexto donde se contemple la respuesta a las necesidades educativas específicas (tardía escolarización, larga enfermedad, dificultades diversas, etc.), que un alumno o grupo de ellos pueda presentar y tales que hagan aconsejable la modificación de la oferta común vía adaptación curricular individualizada (ACI).

Se entiende por ACI el proceso por el que se adapta alguno o varios de los elementos del currículo del aula, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que un alumno o alumna presenta.

Si al concretar y poner en práctica las decisiones tomadas en los diferentes niveles (PCC y PA), para los distintos elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), se está teniendo en cuenta y respondiendo a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, incluyendo los que tienen un grado de necesidad considerada como especial, será una línea educativa que realmente posibilita un tratamiento verdaderamente integrador de la heterogeneidad.

3.3.- Criterios a tener en cuenta para responder a la diversidad al elaborar el P.C.C.

El PCC debe dar respuesta, a partir de la normativa y de las propuestas curriculares de la Administración, a las preguntas de qué, cuándo y cómo se ha de enseñar y evaluar, por lo tanto, ha de definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro para dotarla de coherencia.

A la hora de elaborar el PCC la mayor parte de las decisiones que sobre tratamiento de la diversidad se tomen, no deben ir aisladas y separadas de los diferentes componentes curriculares (objetivos, contenidos, organización, recursos, evaluación, etc.) a los que van ligadas, sino, más bien todo lo contrario, de tal forma que cuando se analiza y decide sobre cualquiera de estos elementos, se considera toda la diversidad posible del centro.

Quienes elaboran el Proyecto Curricular de Centro han de tomar decisiones pensando en los rasgos comunes de la mayor parte del alumnado de su centro, pero siendo conscientes de las individualidades y procurando tomar decisiones que las consideren, respeten y potencien, no que las ignoren o anulen. Fundamentalmente van a ser decisiones de dos tipos: las que permiten dar respuesta a la diversidad de forma implícita ya que configuran un marco educativo en el que se dan las condiciones favorables para la personalización de la enseñanza; y las que de forma explícita hacen referencia a medidas que posibilitan el tratamiento de la diversidad.

Los elementos básicos del currículo pueden agruparse alrededor de cuatro grandes preguntas que todo docente tiene presente, de forma implícita o explícita, a la hora de planificar y desarrollar su trabajo.

1 * QUÉ ENSEÑAR:

La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y los contenidos. Los objetivos sirven de referencia de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de ellos, se pueden definir los criterios de evaluación a aplicar. Los contenidos comprenden todo aquello que se desea enseñar y es objeto de adquisición o aprendizaje por parte del alumnado. La selección de contenidos constituye una de las opciones básicas de cualquier proceso de enseñanza.

2 * CUÁNDO ENSEÑAR:

Se refiere, por un lado, a la secuenciación de los contenidos a lo largo de la etapa, esto es, a su ordenación conforme al proceso que se desea seguir en la enseñanza-aprendizaje de los mismos; por otro, a la temporalización, esto es, al tiempo que se considera necesario para trabajar unos contenidos. De ambas decisiones se podrá llegar a la distribución de los contenidos de la etapa por ciclos y, dentro de cada ciclo, en unidades temporales más prácticas.

3 * CÓMO ENSEÑAR:

Al dar respuesta a esta cuestión se plantea, en primer lugar, la metodología que supone un tipo de organización de contenidos, de actividades y recursos didácticos; en segundo lugar, las relaciones de comunicación y las interacciones que inciden en el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumnado; y, por último, la organización o disposición de los distintos elementos (espacio, tiempo, agrupamientos...) que concurren en el acto educativo para el logro de los objetivos propuestos.

4 * QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR:

La evaluación es un proceso que tiene como referencia los criterios (qué), unos momentos o situaciones (cuándo) y unos medios e instrumentos que ayudan a su realización (cómo) que deben ser utilizados de acuerdo a los fines que se pretenden.

A la hora de ir tomando decisiones sobre los diferentes aspectos de los elementos curriculares, será cuando habrá que considerar el dar respuesta a las demandas específicas de un alumno o colectivo determinado y diferenciado, en la intención de posibilitar éstas se aportan, para cada uno de los componentes curriculares, una serie de aspectos orientativos, a considerar en su proceso de reflexión y concreción.

1) OBJETIVOS.

Los objetivos generales de etapa y área expresan las capacidades que deben desarrollar los alumnos y alumnas y son, por lo tanto, el referente principal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; determinan, en considerable medida, decisiones que se adoptan en el resto de los elementos curriculares. Los centros tienen que adecuar los objetivos de forma que adquieran significado concreto en función de su propio contexto.

El nivel de aprendizajes, la historia escolar previa, los intereses, las necesidades más relevantes, la problemáticas específicas, las actitudes y expectativas para con la escuela, etc. habrán de ser consideradas en el proceso de adecuación de los objetivos al centro, (explicitando, priorizando, agrupando, incorporando o comentándolos), y en el de temporalización y concreción de grados de desarrollo de éstos.

"Se establecerán de tal forma que sea posible su gradación y, al mismo tiempo, se eviten concreciones excluyentes o que se refieran a comportamientos excesivamente limitados ". Tirado y Fernández 1994)

Es básico que los equipos docentes tengan muy claro que son capacidades a desarrollar por todos, en este sentido, velar por el equilibrio entre los cinco tipos éstas (cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social), va a garantiza intervención educativa sobre los correspondientes ámbitos de desarrollo del alumnado, y por consiguiente, posibilitar el que la diversidad de características y situaciones se recojan en las intenciones educativas.

"De hecho, gran parte de los alumnos que presentan problemas en el aprendizaje en estas edades muestran, en realidad, dificultades ligadas al aprendizaje de determinados contenidos conceptuales que conforman en muchas ocasiones el núcleo casi exclusivo del trabajo del aula. Y si bien es evidente que esa atención equilibrada no les va a permitir por sí sola, superar esas dificultades, si va a facilitar en muchos casos, que se realicen aprendizajes en otros ámbitos que quedarían bloqueados o relegados de otra forma, y sobre todo, que esos alumnos puedan modificar sustancialmente sus expectativas, atribuciones, metas... ante el aprendizaje escolar, y con ello el sentido que le atribuyen y su relación con la escuela y con el hecho de aprender en ella". (Onrubia J. 1993)

Es necesario velar porque se dé coherencia entre lo explicitado en los objetivos y la práctica educativa que se desarrolla en el aula o centro, para evitar caer en la disonancia pedagógica de determinar un conjunto de capacidades a las que no "apunta" el quehacer diario.

Pueden ser claves que faciliten el mencionado proceso de reflexión y toma de decisiones, y/o en su caso, de análisis de lo realizado, respecto al los objetivos en el PCC, las siguientes:

* Al adecuar los objetivos generales de área al centro, las necesidades educativas relacionadas con las diferencias de sexo, de clase social, de creencias, de raza u otras características del alumnado individuales o sociales, son tenidas suficientemente en cuenta.

* La temporalización y explicitación de grados de desarrollo de los objetivos de área por ciclos, es adecuada a tenor de las posibilidades y características del alumnado de la etapa.

* Se plantea en plano de igualdad para todo el alumnado el desarrollo de los cinco grandes tipos de capacidades.

*

- En un determinado centro, en el ánimo de paliar conductas sociales discriminatorias, el objetivo "D" de Primaria lo redactan priorizando de la siguiente manera:

" Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, evitando y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias raciales, así como sociales, de creencias y otras características individuales y sociales, comportándose de manera solidaria y comprometiéndose de forma personal contra la discriminación".

- En un centro enclavado en una zona euskaldún se plantean explicitar el objetivo nº 3 de lengua en los siguientes términos:

"Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del estado español, de los diferentes territorios de la CAPV, y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor"

- En un centro en el que un número importante de alumnado accede al sistema en 1º de Primaria, sin haber estado, por tanto, escolarizado en educación infantil recogen el siguiente comentario después de los objetivos generales para el área de lengua:

" Dado que un importante número de alumnos y alumnas se escolarizan por primera vez en el primer curso de Primaria se hará especial esfuerzo en trabajar con ellos durante el primer trimestre y de ser necesario, también durante el segundo, una serie de actividades que les posibiliten asumir y/o afianzar los conceptos espacio-temporales que facilitan el aprendizaje de la lecto-escritura".

2) CONTENIDOS.

"Los contenidos se entienden como cualquier aspecto de la realidad sociocultural susceptible de ser enseñado y, por lo tanto, aprendido, y en relación al cual los alumnos pueden realizar diferentes tipos de aprendizaje de mayor o menor complejidad. Son el medio para desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y área; por lo tanto, no pueden tratarse independientemente de dichos objetivos". (Blanco R. 1993).

Que se trabaje en base a unos contenidos u otros, que se dé o no equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las distintas áreas, que se tengan en cuenta o no determinados criterios psico-pedagógicos, que se adopten unas formas u otras de relacionar los contenidos, y que la temporalización de estos en los ciclos sea lo suficientemente flexible o no, como para poderse adaptar a las características peculiares de un alumno/a o grupo de ellos; va a traer como consecuencia, para algunos, la posibilidad o no de participar en muchas de las actividades escolares, y con ello el que puedan llevar a cabo determinados aprendizajes que les posibiliten desarrollar sus capacidades.

Se hace imprescindible considerar las cuestiones apuntadas a la hora de tomar decisiones respecto a los contenidos, su selección, organización y distribución, en el PCC, ya que si se ignoran, no sólo será difícil atender a la diversidad de necesidades, sino que el resultado puede ser una práctica educativa de marcado matiz selectivo para nada en consonancia con las finalidades educativas de la Escuela Pública Vasca.

Pueden ser claves que faciliten en mencionado proceso de reflexión y toma de decisiones, y/o en su caso, de análisis de lo realizado, respecto al los contenidos en el PCC, las siguientes:

* Al contextualizar los contenidos de las áreas se contempla suficientemente la diversidad de necesidades del alumnado.

* Son suficientes los contenidos propuestos en el DCB de la CAPV para responder a la diversidad del alumnado de la etapa.

* En la adecuación de los contenidos están en plano de igualdad los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

* A la hora de secuenciar los contenidos se tienen en cuenta criterios:

. psicológicos:

- pertinencia en relación al desarrollo evolutivo del alumnado
- adecuación de los contenidos a los conocimientos previos
- de lo sencillo a lo complejo
- de lo cercano a lo lejano
- de lo particular a lo general
- de lo global a lo específico
- de lo concreto a lo abstracto

. pedagógicos:

- continuidad y progresión (currículo en espiral)
- interrelación
- integración y equilibrio
- prioridad de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias

. epistemológicos:

- delimitación de ideas-eje

* Formas de relacionar los contenidos (tratamientos disciplinarios, interdisciplinarios, globalizados), dentro de un área o entre áreas para una organización más potente cara al logro por todo el alumnado de los objetivos previstos.

* La temporalización de los contenidos establecida para cada uno de los ciclos es lo suficientemente flexible como para permitir una buena adaptación a las características particulares de un aula o grupo determinado de alumnos.

- En un centro donde hay necesidad de incidir específicamente en lo coeducativo toman el siguiente acuerdo:

"En cada uno de los ciclos serán objeto de trabajo tres unidades didácticas que se elaborarán al respecto y que harán referencia a: Los hombres y las mujeres en la familia, los hombres y las mujeres en el trabajo, los hombres y las mujeres en los cuentos y películas"

- En un centro donde la higiene corporal se presenta como tema en el que incidir especialmente, especifican en el apartado de contenidos una/s unidades didácticas a elaborar y sobre las que trabajar en cada uno de los ciclos.

" ... limpieza de la piel, higiene del cabello, higiene de los pies, higiene de la nariz, higiene de los ojos, higiene bucal, higiene de la ropa y el calzado, deporte y salud, alimentación y salud ..."

- En otro centro se plantean el siguiente cambio

" .. en el futuro nos plantearemos el trabajar los procedimientos y actitudes que hacen referencia al subrayado, esquema y resumen de forma cíclica, es decir, incidiendo sobre ellos en los dos cursos del 3º ciclo ya que entendemos que mediante este proceso continuado de afianzamiento y profundización progresiva se facilita el que sean asumidos y llevados a la práctica en su quehacer diario".

3) ORIENTACIÓN Y TUTORÍA .

La docencia tiene por objeto el pleno desarrollo personal de los alumnos y alumnas, y para el logro de éste se considera imprescindible el ejercicio de la función tutorial por parte de todos y cada uno de los profesionales de la educación , por lo tanto, la función tutorial se convierte en tarea del conjunto de enseñantes que intervienen en el grupo y, por extensión, de la institución educativa.

La acción tutorial han de quedar integrada en la función docente, inserta en el marco del proyecto curricular de centro, y realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación .

La tutoría no se ejerce única y exclusivamente en relación con el grupo de alumnos a nivel individual y grupal, sino que requiere, además, tomar decisiones en otros dos órdenes, referidos al profesorado y a la colaboración con las familias del alumnado.

Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en su grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas, ayudarles en la construcción de la identidad personal, favorecer la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar un adecuado seguimiento de cada alumno/a a lo largo de su proceso educativo, coordinar el diseño, puesta en práctica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, coordinar la respuesta a las necesidades educativas diversas del alumnado, y facilitar la colaboración con las familias de los alumnos y alumnas, ha de implicar acordar una serie de decisiones, fruto del diálogo , asumidas por todos y claras en su formulación, para en base a ellas poner en marcha acciones concretas que posibiliten los mayores niveles de correlación entre las decisiones tomadas y la práctica real .

Pueden ser claves que faciliten en mencionado proceso de reflexión y toma de decisiones, y/o en su caso, de análisis de lo realizado, respecto a la Acción Tutorial en el PCC, las siguientes:

+ Para con el profesorado:

. Hay coordinación en el diseño, puesta en práctica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- * Está acordado quiénes participan en la elaboración de las PA.
- * Está determinado quiénes participan en la planificación del trabajo de un ciclo o área determinada.
- * Se dan cauces de colaboración entre el profesorado de ciclo/curso para coordinar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Hay intercambios de información entre profesorado de un mismo grupo de alumnos/as.
- * Se da coordinación de los profesionales que intervienen en la evaluación.

.Se coordina el equipo docente de nivel/ciclo y personal de apoyo en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado.

- * Quiénes intervienen.
- * Qué coordinación se da para la planificación, desarrollo y evaluación de las posibles respuestas. (Incentivar autoestima, facilitar integración, refuerzos, ACI, etc.)

+ **Para con las familias del alumnado.**

- * Está debatido y acordado lo referente a las reuniones conjuntas con padres/madres. (quiénes, con quiénes, sobre qué, cuándo, dónde, cómo, etc.).
- * Está debatido y acordado lo referente a las entrevistas personales con los padres/madres del alumnado. (quiénes, con quiénes, sobre qué, cuándo, dónde, cómo, etc.).

+ Para con el alumnado:

. Se facilitar la integración de los alumnos en su grupo y fomenta en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

- * Habilidades básicas para la comunicación que se pretenden desarrollar.
- * Actitudes y conductas del profesorado que favorecen la integración de un alumno en su grupo.
- * Una organización de clase que potencia el desarrollo grupal.
- * Actitudes y conductas del alumnado que favorecen la integración de un alumno en su grupo.
- * Estrategias para potenciar el crecimiento grupal.

. Se ayuda a los alumnos en la construcción de la identidad personal favoreciendo el conocimiento y la aceptación de si mismos.

- * Actitudes y conductas del profesorado que favorecen la autoestima del alumnado.
- * Programa para mejora de la autoestima personal y grupal.

. Se favorece la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- * Hay posibilidad de que cada alumno y alumna sigan un proceso de aprendizaje personalizado en función de su ritmo y estilo de aprendizaje, así como de su nivel de desarrollo evolutivo.
- * Acuerdos en el centro sobre la personalización de los procesos de enseñanza. (trabajo en equipo para la respuesta, refuerzo, ACI, etc.)
- * Materiales y/o recursos en el ciclo, nivel o etapa que permitan el trabajo individualizado con el alumnado.

. Se realiza seguimiento de cada alumno/a lo largo del ciclo/etapa.

- * Los registros personales que se utilizan en el centro son suficientes y adecuados.
- * Se contemplan momentos de intercambio de información sobre el alumnado (a nivel individual y grupal) entre el equipo docente de ese grupo.
- * En los cambios de ciclo o etapa se da un nivel de información relevante sobre el alumnado (a nivel individual y grupal), entre tutores.

Algunos ejemplos:

"... el equipo docente del grupo clase se reunirá quincenalmente los lunes, para coordinar su actuación en relación con el alumnado y padres /madres de éstos, y dos veces a lo largo del trimestre (mediados y finales), para sesiones de preevaluación y evaluación del alumnado..."

"... a lo largo del año académico se tendrán como mínimo dos entrevistas individuales con los padres de todos y cada uno de los alumnos/as para intercambio de información, analizar el proceso de aprendizaje del alumno y favorecer la participación de la familia en el proceso educativo de su hijo/a..."

"... en el diseño, desarrollo, consecución-creación de materiales y en la evaluación de las Adaptaciones Curriculares, además de los elementos de apoyo educativo externo y del consultor, tomará parte todo el equipo docente del aula en el que está el alumno/a objeto de la mencionada A.C..."

4) TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO.

El equipo docente deberá establecer en el PCC aquellos acuerdos sobre el tratamiento de las lenguas tendentes a garantizar que el alumnado, al finalizar la etapa haya adquirido competencia lingüística adecuada.

"Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y euskera atendiendo a diferentes intenciones y contextos comunicativos" (D.D.C. de Educación Primaria de la C.A.P.V.).

Las decisiones que el equipo docente debe tomar en materia lingüística, respetando el marco legal, deben partir, de la realidad sociolingüística en la que está ubicado en centro, de la competencia lingüística del alumnado, tanto a nivel grupal como individual, y de capacidad lingüística del profesorado y personal no docente del centro. En base a ello se concretarán las actuaciones relacionadas con el tratamiento de las lenguas en el centro, en aras de optimizar los recursos con los que cuenta y conseguir los objetivos lingüísticos marcados, respondiendo, por lo tanto en mayor y mejor medida a las necesidades educativas de todos y cada uno de los discentes.

Cuestiones como el uso de las lenguas en diversas situaciones educativas y en diferentes ámbitos, así como las referentes a cómo llevar a cabo el proceso de adquisición y desarrollo de la L1 y L2, habrán de ser objeto de análisis y acuerdo teniendo en cuenta que todo el profesorado está implicado en el desarrollo lingüístico del alumnado.

Pueden ser claves que faciliten en mencionado proceso de reflexión y toma de decisiones, y/o en su caso, de análisis de lo realizado, respecto a Tratamiento Lingüístico en el PCC, las siguientes:

. Está planteado, debatido y consensuado el uso de las lenguas...

- * En las diversas situaciones educativas (aula, reuniones profesorado, actividades extraescolares y complementarias, comedores, etc.).
- * En los distintos ámbitos de relación (alumnado-alumnado, alumnado-profesorado, profesorado-profesorado, profesorado-padres/madres).

. Se ha analizado y acordado lo referente a las lengua/s vehicular/res y el proceso de adquisición y desarrollo de L1 y L2.

- * Para cada modelo y área/asignatura determinar cuál o cuáles van a ser las lenguas vehiculares.
- * Tiempo de dedicación en cada modelo a cada área/asignatura.
- * "Cohabitación" o no durante un tiempo de la lengua materna con la que va a ser lengua vehicular.
- * Lengua en la que se va a dar, en cada modelo, el proceso de aproximación y de aprendizaje sistemático de la lecto-escritura.
- * Pautas de intervención educativa relevantes para el tratamiento de la L1 y L2.
- * Pautas de intervención educativa para compensar deficiencias a la hora de adquirir la L2.

- Pueden ser ejemplos:

"... como la mayor parte del alumnado de los modelos B y D tiene como lengua materna el castellano, se entiende necesario, por diversas razones, (integración, comprensión, de tipo afectivo, etc.) que se dé la "cohabitación" de la lengua materna (castellano) con la que se pretende sea vehicular para los citados modelos.

Se plantea, por lo tanto, que en infantil 3 años, durante el primer trimestre, cohabiten en el aula el castellano y euskera, y que a partir de ahí, se vaya progresivamente haciendo realidad, al menos en lo que al profesorado concierne, que la lengua en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el euskera... "

"... como en este centro se escolariza en 1º de primaria del modelo B un número importante de alumnado que ha llevado a cabo la escolarización de infantil en otor de las proximidades de modelo A acordamos que parte de las llamadas "horas libres" sean utilizadas para que ese grupo de 1º del modelo B se desdoble en dos heterogéneos con los que poder trabajar más intensiva y personalmente..."

5) METODOLOGÍA.

*"Con frecuencia definir una serie de opciones metodológicas que intenten contemplar la diversidad de los alumnos y responder a sus necesidades y a sus formas particulares de desarrollar sus aprendizajes, resulta un trámite relativamente fácil de pasar, e igualmente sencillo de olvidar".
(Victor Rodríguez 1993)*

Se hace necesario un amplio debate para, por una parte evitar enfoques contradictorios, y por otra, posibilitar avances que garanticen que a los alumnos se les ofrecen respuestas educativas en función de sus diferencias.

Aspectos como los tipos de lenguajes y soportes de éstos, formas de comunicación que se desean potenciar, enfoques a primar en las diferentes áreas, principios psicopedagógicos en los que se apoya en DCB, etc. han de ser objeto de reflexión y toma de decisiones que apunten hacia prácticas concretas que faciliten responder a la diversidad de los alumnos con estrategias didácticas coherentes, consensuadas y que a la vez posibiliten cierta autonomía del profesorado.

Es conveniente que partiendo de discusiones, que se podrían calificar de "teóricas", se llegue a acuerdos sobre estrategias didácticas concretas que se adoptarán en la práctica diaria a nivel de ciclo y/o etapa, para de esta manera asegurar la conexión entre intenciones y realidad en el aula.

Pueden ser aspectos importantes para la reflexión y toma de acuerdos respecto al la metodología en el PCC los siguientes:

* De forma global para las distintas áreas, y en particular en cada una de ellas se contempla variedad en los lenguajes y soportes para las diversas situaciones de aprendizaje, para de esta manera responder de mejor manera a las necesidades del alumnado.

* De forma global para las distintas áreas, y en particular en cada una de ellas se tienen en cuenta relaciones de comunicación variadas (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual, clases magistrales, etc.).

* De forma global para las distintas áreas y en particular en cada una de ellas se consideran diferentes enfoques (expositivo o demostrativo por parte del profesorado, o de reflexión o indagación por parte del alumnado), y el grado de utilización de éstos.

* Se tiene en cuenta la mayor o menor potencialidad de los diferentes enfoques para una mejor respuesta a la diversidad

* Para facilitar el proceso de aprendizaje de todo el alumnado y dotar de mayor coherencia a la práctica docente, en cada una de las áreas hay grandes líneas de acuerdo en cuanto a cómo enseñar. (cómo enseñar a leer y escribir, cómo trabajar la expresión oral, cómo enseñar a restar, cómo reducir a común denominador, cómo utilizar la calculadora, cómo introducir y trabajar los hábitos y técnicas de estudio, etc.)

* Hay acuerdo de respetar y potenciar los principios psicopedagógicos fundamentales expresados en el DCB (conocimiento de la situación de partida de los alumnos, significatividad del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, mediación, enfoques globalizadores, ...)

- Algunos ejemplos:

"... en el ánimo de facilitar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas acordamos en el 2º y 3º curso de primaria enseñar a restar con llevadas en base a la siguiente estrategia... "

"... con el objetivo de potenciar las interacciones entre el alumnado hemos determinado que trimestralmente, en dos áreas y de forma rotativa, los alumnos y alumnas en pequeños grupos de 3-ó 4, realizarán un trabajo sobre un tema, (de libre elección o determinado), y conforme a un guión que el profesorado les aportará."

"... para los próximos años, y concretamente en 3º ciclo de primaria se incidirá en que se utilicen soportes informáticos (serie assistant) para la realización de pequeños trabajos, individuales o grupales, en las áreas de conocimiento del medio y de lenguaje ... "

6) ORGANIZACIÓN, RECURSOS Y RELACIONES DE COMUNICACIÓN.

Reflexionar sobre los agrupamientos del alumnado se hace necesario por la influencia que éstos puede tener, y de hecho tienen, en el proceso educativo; determinadas formas de agrupar van a facilitar o impedir en gran medida el logro de los objetivos. Es importante, pues, que variables como la flexibilidad de grupos, los criterios de adscripción a un determinado grupo-aula, los de formación de grupos de trabajo, la formación de grupos de refuerzo, etc. sean consideradas y consensuadas por el equipo docente de etapa.

De igual manera, analizar y tomar acuerdos sobre el uso de los espacios y la distribución de los tiempos se hace imprescindible a fin de que se puedan materializar las intenciones docentes; a partir de los tiempos mínimos que la legislación establece para las diferentes áreas, en cada centro y en cada etapa y ciclo, se habrán de valorar y acordar la organización de los espacios y los criterios de utilización, de tal forma que sean accesibles a todo el alumnado, la distribución de los tiempos para los diferentes tipos áreas y actividades, etc.

"Una adecuada atención a la diversidad resulta difícilmente compatible con una estructura horario rígida y estática, con una utilización de los espacios que se limite al aula tradicional, y con un agrupamiento de los alumnos que mantenga de forma inflexible y permanente el grupo-clase completo como única referencia para el trabajo cotidiano". (Javier Onrubia 1993).

Determinar los materiales y recursos didácticos a utilizar en la etapa y el ciclo, es otra labor a realizar por todo el equipo docente; que presenten gradación y continuidad adecuadas, que no sean discriminatorios, que posibiliten actividades que permitan diferentes niveles de implicación, y por lo tanto, su utilización por parte de todo el alumnado, pueden ser algunos de los criterios a tener en cuenta, pero en todo caso, será el propio equipo docente quien previamente los determine.

Aspectos referentes a la organización de los materiales existentes, uso, implementación, responsable, etc. pueden ser también objeto de análisis y acuerdo de cara a facilitar el aprovechamiento por parte de todo el profesorado para con todos y cada uno de los alumnos.

"Si queremos no discriminar y que de verdad se atienda a la diversidad, debemos pensar que unos alumnos necesitarán materiales de tipo concreto relacionados con sus aprendizajes (muñecos, pelotas fichas de colores,...), otros necesitarán utilizar materiales más abstractos (fichas de trabajo...), algunos los requerirán más específicos por sus dificultades, etc., si en las aulas de manera habitual se dispone de todo tipo de materiales, un alumno no se sentirá discriminado cuando necesite trabajar con un determinado material distinto al de sus compañeros para conseguir sus aprendizajes". (M^a. A. González 1993).

Respecto a los recursos personales del centro y su organización, resulta obvio que cuanto mayor nivel de debate y acuerdo haya, más efectiva va a ser la labor que éstos realicen; debe quedar claro para todos los elementos del equipo docente cuáles son las responsabilidades de cada uno, y cabe pues, clarificar cuáles van a ser las funciones del tutor/a, del profesorado especialista, del profesorado de apoyo, las formas, espacios y momentos de colaboración, los criterios para determinar si un alumno recibe atención específica, la distribución del tiempo de atención específica al alumnado, la forma/s en que ésta se puede realizar, etc.

Pueden ser aspectos importantes para la reflexión y toma de acuerdos respecto al la organización, recursos y relaciones de comunicación en el PCC los siguientes:

. Recursos personales y su organización.

- * Los recursos humanos existentes en el centro son suficientes para atender a las n.e. de todo el alumnado.
- * Los recursos humanos del centro están suficientemente rentabilizados.
- * La mayoría del profesorado del centro está implicado en la respuesta educativa a los alumnos con n.e.e.
- * Existen suficientes cauces para el análisis, reflexión y formación sobre la atención a los alumnos con n.e.e.
- * Los tutores asumen el nivel de responsabilidad que les corresponde en la atención a los alumnos con n.e.e.
- * Los diferentes profesionales que intervienen en un grupo de alumnos están suficientemente coordinados.
- * Los profesionales de apoyo están implicados en la respuesta educativa que se da a todos los alumnos del centro.
- * Existen criterios claros y consensuados para determinar qué alumnos necesitan algún tipo de apoyo.

. Recursos materiales y su organización.

- * La elaboración de materiales se realiza de forma conjunta facilitando su acceso a todos los profesores que quieran utilizarlos.
- * Los criterios establecidos para la selección y utilización de los materiales didácticos están en concordancia con el planteamiento de enseñanza-aprendizaje.
- * Cuando se establecen los criterios de selección de materiales didácticos se tiene en cuenta la diversidad del alumnado y a los alumnos con n.e.e.
- * Todo el profesorado del centro conoce los materiales existentes.
- * Los sistemas de ordenación y archivación de los materiales permite que se localicen fácilmente y que puedan usarse cuando sea necesario.
- * Se realizan adaptaciones de los materiales existentes para que puedan servir para todo el alumnado incluido los que presentan n.e.e.
- * Se optimizan los recursos existentes en el centro.

. Organización de los espacios.

- * La distribución y organización de los espacios facilita la movilidad de todos los alumnos incluidos los que presentan n.e.e.
- * La organización espacial facilita la respuesta a todos los alumnos.
- * La organización espacial facilita o posibilita diferentes tipos de agrupamientos de alumnos.
- * La organización del espacio posibilita intervención simultánea de diferentes profesionales en el aula.
- * Existe flexibilidad en la utilización de los espacios.

. Organización de los tiempos.

- * La distribución de los tiempos para las diferentes áreas o ámbitos de experiencia es la adecuada.
- * En la distribución de los tiempos se tiene en cuenta a los alumnos con dificultades de aprendizaje o con n.e.e.

. Agrupamientos de los alumnos/as.

- * Existe flexibilidad en los agrupamientos del alumnado.
- * Los criterios de adscripción de los alumnos a un curso o grupo determinado son válidos para todos ellos.
- * Los tipos de agrupamientos que se utilizan permiten responder educativamente a todos los alumnos.
- * Los agrupamientos de alumnos se hacen teniendo en cuenta la posibilidad de que intervengan diferentes profesionales.

. Relaciones de comunicación.

- * Delimitación de funciones de los diferentes profesionales del centro.
- * Temporalización y responsables de las distintas coordinaciones.
- * Definición y organización de los diferentes sistemas de apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, incluidos los alumnos con n.e.e.
- * Coordinación del trabajo de apoyo a alumnos con dificultades de aprendizaje y n.e.e.
- * Organización de los espacios de comunicación entre el alumnado.
- * Organización de las relaciones entre profesorado y alumnado (tiempos y espacios).
- * Nivel de conocimiento e implicación de los padres en el P.E. del centro.
- * Manera de abordar las relaciones con los padres.
- * Posibilidades de participación de los padres y madres en las actividades del centro.
- * Colaboración de la/s asociación/es de padres con el equipo docente.
- * Actitud de los padres hacia los alumnos con n.e.e.
- * Modos de información y sensibilización a los padres sobre los alumnos con n.e.e.

- Algunos ejemplos pueden ser:

"... en este centro el jefe de estudios, asesorado por el consultor/a, el profesor de apoyo, los coordinadores de los ciclos y el refentes del equipo multiprofesional del COP, determinará qué alumnos y cuántas sesiones reciben apoyo directo por parte del consultor o profesor de apoyo.. "

"... en aras de posibilitar variadas y enriquecedoras interacciones entre alumnos acordamos que la organización base en las clases de este ciclo sea en pequeños grupos de a 4 alumnos /as, procurando sean heterogéneos y variándolos bimensualmente..."

" ... al menos la mitad del tiempo que un alumno/a reciba apoyo directo del profesor consultor o profesor de apoyo lo recibirá en el aula ordinaria... "

" ... con una periodicidad quincenal se hará la coordinación del trabajo de apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje o de n.e.e. por parte de los diversos profesionales implicados (equipo docente, profesor de apoyo, consultor/a)..."

7) EVALUACIÓN

Atender a la diversidad implica disponer de información objetiva y abundante sobre la marcha del proceso educativo y sobre los aprendizajes de los alumnos para poder tomar decisiones que faciliten los ajustes educativos que se consideren oportunos. En este contexto la evaluación se entiende como parte dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

" Se trata de plantear, planificar y poner en común estrategias de evaluación que permitan conocer el grado de desarrollo alcanzado por cada alumno en relación con los objetivos marcados para un periodo determinado (etapa, ciclo, curso, trimestre...), su propio progreso en el proceso de aprendizaje; y conocer también cómo ha aprendido y en qué condiciones se ha enseñado. Todo ello, con el fin de orientar y en su caso, adaptar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, para todo un grupo o para determinados alumnos, en alguna o algunas de sus dimensiones: selección de contenidos prioritarios o variación del ritmo de introducción, incorporación de actividades o recursos variados, cambios en la organización del grupo, adopción de medidas de apoyo específico, etc." (M^a Dolores Dolz y Pilar Moltó 1993).

En consonancia con lo planteado hasta ahora al evaluar se debe tener en cuenta la diversidad de capacidades y contenidos que se promueven desde cada una de las áreas, y se hacen necesarias formas diversas y variadas de evaluación que van a implicar momentos, situaciones e instrumentos diferentes.

Pueden ser objeto de análisis y consenso, entre otros aspectos, referentes a los aprendizajes del alumnado:

- Qué evaluar. Se hace precisa la adecuación de los criterios de evaluación a la realidad del centro, las etapas y el alumnado de éstas, además de la distribución y/o secuenciación de los criterios de etapa en los diferentes ciclos.
- Cómo evaluar. En base a las actividades de enseñanza-aprendizaje, o con actividades específicas, (cuestionarios, comentarios de textos, trabajos personales o

grupales, el cuaderno de clase, pruebas objetivas, pruebas escritas abiertas, pruebas orales, observación del trabajo diario, análisis de tareas, ...). Es preciso que el equipo docente tenga presente que un tipo de instrumentos son válidos para evaluar ciertos contenidos, pero no para otros; y que considere las diferencias individuales, ya que para ciertos alumnos o alumnas un tipo de instrumentos puede resultar más conveniente que otro. Caben además decisiones relativas a la forma en que se va a registrar la información producto de la evaluación, cómo y a quiénes se va a comunicar.

- Cuándo evaluar, o los momentos en que se va a llevar a cabo la evaluación formativa y sumativa (principio, durante, al final, otros...)
- Quiénes evalúan. Las personas que intervienen en la evaluación, quién la coordina, etc.; en este sentido apuntar que la participación e implicación activa del alumnado en el proceso de evaluación puede mejorar de forma notoria, cognitiva y afectivamente la relación de los alumnos con su propio proceso de aprendizaje.

Establecer los criterios en base a los cuales el alumnado promociona o no al curso siguiente, y las medidas a tomar con éstos cuando su evaluación no ha sido positiva,(qué medidas de refuerzo se toman, por parte de quiénes, etc.) serán otras de las labores a realizar por el equipo docente

- * La evaluación sirve para regular progresivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se planifican y ejecutan.
- * La evaluación sirve para determinar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado, incluidos los que presentan n.e.e.
- * Al evaluar los aprendizajes del alumnado se tienen en cuenta los resultados en relación con la evolución del sujeto que los consigue.
- * Se consideran al evaluar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as.
- * Se detecta y tiene en cuenta el punto de partida del alumnado antes de comenzar una secuencia de enseñanza-aprendizaje.
- * Los criterios de evaluación establecidos para cada área, en cada uno de los ciclos, son adaptables para todo el alumnado.
- * Se plantean variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar al alumnado de un grupo.
- * Se utilizan diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos en función de las características individuales de determinados alumnos.
- * Disponemos de sistemas de registro claros y ágiles para recoger información sobre diferentes aspectos de nuestro alumnado.
- * Realizamos evaluación inicial (diagnóstica), para conocer situaciones de partida de nuestro alumnado y empezar desde el principio con una actuación ajustada a las necesidades, intereses y posibilidades de todos.
- * A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje llevamos a cabo evaluación continua que nos orienta sobre las diferentes modificaciones que debemos realizar en función de la información recogida del alumnado y del grupo, y de las diferentes necesidades que van apareciendo.
- * Realizamos evaluación final entendida como síntesis de la evaluación continua, que va a reflejar la situación al terminar todo el proceso, y nos va a orientar sobre las modificaciones oportunas y necesarias en los diversos instrumentos de planificación.
- * Es el tutor/a responsable de coordinar la evaluación de su grupo de alumnos.
- * Participa en la evaluación del alumnado todo el equipo docente que trabaja con él.
- * Hay adoptadas fórmulas organizativas entre el profesorado para agilizar la evaluación de los diversos instrumentos de planificación de la práctica docente (PCC, PA, AC, etc.) y de la propia práctica educativa.
- * Hay criterios y condiciones establecidas para decidir la promoción o no de los alumnos al finalizar el ciclo y son válidos para todo el alumnado.
- * Hay pautas consensuadas para la elaboración de informes, tanto para uso interno como para informar al alumnado y a su familia.

Ejemplos:

"... con el objetivo de hacer realidad el utilizar diferentes procedimientos evaluativos se posibilitará que aquellos alumnos/as que lo deseen puedan hacer en las áreas siguientes del orden del 25% de las actividades evaluadoras de forma oral..."

"... al término de cada evaluación cada profesor/a deberá hablar personalmente con los alumnos que no hayan tenido evaluación positiva para escuchar al alumno/a sobre cómo percibe sus dificultades, hacerle saber dónde él entiende que han estado las deficiencias y negociar y pactar un plan de trabajo en el que se apunten vías de superación..."

" ... a las sesión de evaluación cada profesor/a de área debera aportar, por escrito, un pequeño informe en el que se recoja:

a) Sobre el grupo:

- síntesis de los resultados*
- hechos que a su juicio han incidido positiva o negativamente en el rendimiento del grupo*
- valoración de la actitud del grupo, espíritu de trabajo, convivencia y relación de grupo y relación alumnos-profesor*
- actuaciones cara al grupo para mejorar su rendimiento*

b) Sobre el alumnado individualmente:

- alumnos con mayor número de suspensos*
- análisis de las posibles causas de su bajo rendimiento*
- propuesta de ayuda para estos alumnos.. "*

3.4.- Criterios a tener en cuenta para responder a la diversidad en el diseño y puesta en práctica de la Programación de Aula (P.A.)

La Programación de Aula supone el 3º nivel de concreción curricular, ha de estar estrechamente relacionado con el PCC (2º nivel de concreción), y por lo tanto, partir de:

- . La propuesta del PCC para ese ciclo
- . El conocimiento del grupo con el que se va a trabajar (de su proceso escolar, de las características de sus componentes, del clima que se da, etc.)

... para de esta manera "cumplir la función de determinar las prácticas educativas adecuadas al contexto para la consecución de los objetivos curriculares propuestos" (Antúnez y otros 1992).

Tal y como se recoge en el D.C.B. de la C.A.P.V., se entiende por programación de aula el conjunto de unidades didácticas que sirven al profesorado para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Será el equipo docente de ciclo-nivel el encargado de su elaboración y en ésta ha de velar porque se tengan en consideración las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de cada grupo, en su puesta en práctica es necesaria la colaboración y coordinación de todo el equipo docente del ciclo, donde a partir de una evaluación inicial, se lleven a cabo los proceso de reajuste que la evaluación formativa vaya orientando.

Las unidades didácticas comprenden una propuesta de actuación con sentido completo en un tiempo determinado y para un grupo concreto. Son elementos de cada unidad didáctica:

- . los objetivos didácticos/específicos
- . los contenidos
- . la situación de aprendizaje
- . las actividades didácticas y de evaluación
- . los recursos

De la misma manera que para la elaboración del PCC se apuntaba para cada uno de los componentes curriculares un conjunto de aspectos a considerar, y así poder responder mejor a la diversidad del alumnado de un centro, enumeramos a continuación, para cada uno de los elementos de una unidad didáctica, determinadas cuestiones a tener presentes para también en éstas contemplar la heterogeneidad presente en el grupo aula y dar adecuada respuesta a las necesidades educativas diferentes que en él se dan.

1) LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS/ESPECÍFICOS.

"Los objetivos terminales o didácticos que utilizamos en la programación de aula se definen en términos de capacidades, entendiéndose capacidad como la potencialidad que un alumno tiene para realizar una actividad determinada" (Antúnez y otros 1992).

A la hora de definir estos objetivos se ha de procurar que orienten las actividades sin constreñirlas, y por lo tanto, que se puedan alcanzar por diferentes vías y en diversos niveles, de tal manera que puedan ser eje de trabajo para todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo aula.

Pueden ser aspectos a considerar a la hora de concretar los objetivos operativos en las unidades didácticas los siguientes:

- * Los objetivos que se plantean posibilitan el desarrollo de todo tipo de capacidades (cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social) en similar medida.
- * Los objetivos de las unidades didácticas posibilitan diferentes niveles de logro.
- * Los objetivos propuestos son adecuados para todos los alumnos y alumnas del aula. (Se definen de manera no restrictiva)
- * Se definen con claridad y precisión los objetivos mínimos de cada una de las unidades didácticas.

Algunos ejemplos:

- "Realizar correctamente sumas con llevadas desde cero hasta la unidad de millar en diferentes contextos"

Es un objetivo que puede dar pie a que un grupo de alumnos las trabaje de forma escrita sobre papel en horizontal y/o vertical, mentalmente, ligadas a situaciones de la vida cotidiana, con ábaco, etc. y, por lo tanto, posibilita el que sea logrado por distintas vías y con diferentes niveles de logro).

- *"Diferenciar, clasificar y utilizar las medidas más representativas de longitud y masa aplicándolas a objetos de su entorno"*

Este objetivo didáctico redactado de esta manera posibilita diferentes niveles de consecución (habrá alumnos que únicamente logren diferenciarlas, otros serán capaces de clasificarlas y otros, aplicando el razonamiento lógico, serán capaces de aplicarlas a elementos próximos y resolver problemas de la vida cotidiana). Un planteamiento restrictivo iría en la línea de: " Resolver problemas de la vida cotidiana en los que sea preciso utilizar las medidas más representativas de longitud y masa".

- *"Potenciar el sentido del equilibrio y una adecuada lateralización identificando las partes del propio cuerpo y el de los demás de una manera directa e indirecta"*

Además de estar redactado de forma no restrictiva y posibilitar, por lo tanto, diferentes niveles de logro, incide en el desarrollo de capacidades relacionadas con lo motriz, equilibrio personal y con las relaciones interpersonales.

2) LOS CONTENIDOS.

"Se entienden por contenidos el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados en torno al cual se organizan las actividades en el aula" (Del Carmen L. y Zabala A. 1992).

Se ha de llevar a cabo la selección y organización de los contenidos en base a criterios de validez, es decir, si mediante ellos todos y cada uno de los alumnos y alumnas alcanzan los objetivos propuestos; significación, o sea, si son relevantes para el alumnado al que se dirigen; y adecuación, si está en concordancia o no con los conocimientos previos y el nivel de desarrollo de aquel para el que se selecciona.

Se trataría de decantar, en primera instancia, aquellos contenidos que son más funcionales, y que por lo tanto tienen mayor potencial de respuesta a las expectativas personales, los que son imprescindibles para aprendizajes posteriores y los que posibilitan un mayor desarrollo de las capacidades que se pretenden potenciar. Estos contenidos que se podrían entender como básicos o nucleares constituirían la parte común sobre la que articular el trabajo de todo el grupo y sobre los que centrar, con las correspondientes adecuaciones (variedad de recursos, flexibilidad temporal, etc.) el trabajo con el alumnado que plantea dificultades de aprendizaje.

Se podría hablar de un segundo bloque de contenidos en el cual se incluirían aquellos que pueden tener el carácter de complementarios de los anteriores y que serían para profundizar en determinados aspectos de los temas objeto de trabajo.

Al determinar los contenidos en las diferentes unidades didácticas, pueden ser cuestiones susceptibles de ser valoradas, las siguientes:

* Los contenidos seleccionados en las unidades didácticas se pueden considerar como válidos, es decir, que sirven a todos los alumnos y alumnas del grupo para alcanzar los objetivos propuestos.

* Los contenidos seleccionados en las unidades didácticas, son significativos para todo el alumnado, es decir, incluyen contenidos que conciernen a su realidad.

* Existe equilibrio en las unidades didácticas en cuanto a aprendizaje o trabajo sobre los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

* Se definen con claridad y precisión los contenidos mínimos para cada una de las unidades didácticas.

Algunos ejemplos:

- *"Descripción oral de objetos o personas no presentes"*

Para un sector del alumnado puede ser un contenido procedimental, en alguna medida restrictivo y que puede hacerse francamente difícil o imposible, un planteamiento en el sentido de "Descripción oral de objetos o personas presentes o no presentes" facilitará la participación de todo el alumnado.

- *"... los contenidos de la presente unidad didáctica son:*

- . Mensajes que combinan lenguaje verbal y la imagen*
- . Textos orales: explicaciones, descripciones, narraciones*
- . Textos escritos: narración, descripción, diálogo*
- . El diccionario.."*

En una unidad didáctica donde el planteamiento de los contenidos se redujera a lo apuntado cabría añadir algunos de tipo actitudinal referentes al respeto por las normas del intercambio comunicativo, la importancia de los lenguajes como medio para satisfacer necesidades, la necesidad de utilizar la expresión oral y escrita con coherencia, adecuación y corrección.

3) LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

La situación de aprendizaje va a venir determinada por las estrategias metodológicas, el clima que se genere para la relación educativa, y las diferentes actividades posibles, de modo que los contenidos a aprender sean significativos para el grupo y conducentes a los objetivos propuestos.

Las estrategias metodológicas pueden definirse como los procedimientos de enseñanza que nos posibilitan llevar a cabo el proceso mismo, concretando el conjunto de actividades a desarrollar en el aula y el orden o secuencia en que habrán de ejecutarse. El trabajo cooperativo, la resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, la lección magistral, centros de interés, elaboración de fichas, enseñanza programada, trabajo de campo, simulaciones, etc., pueden ser algunas de ellas.

No existe, como en ocasiones se pretende defender, un único método bueno, ni una única secuencia posible dentro de cada uno; en función de variables como la material, el profesor, el alumnado, los objetivos o el contexto, puede ser más interesante decantarse por unos u otros; y hasta en ciertas ocasiones será conveniente que se trabaje en el aula con diferentes métodos sobre los mismos objetivos y contenidos, en función de que, por ejemplo, las características específicas de determinado alumno o grupo de ellos, lo requiera.

"Hay que huir, por lo tanto, de planteamientos metodológicos homogeneizadores a la hora de elaborar la programación. Si ésta es un vía privilegiada de atención a la diversidad, no se debe renunciar a ella en la fase de planificación y actuar después, de forma improvisada, cuando se presenten en el aula dificultades de aprendizaje en relación con algunos de los contenidos básicos". (Instituto Andaluz de evaluación 1994).

"Ha de ser posible que la planificación admita una modificación de los ritmos de introducción de nuevos contenidos, así como de su organización y secuenciación: priorizando unos contenidos sobre otros, modificando su enfoque para acercarlos más a las capacidades e intereses de los alumnos y alumnas, reforzando unos o ampliando otros" DCB de la CAPV 1992).

A la hora de concretar las programaciones pueden ser elementos objeto de reflexión y toma de acuerdos los siguientes :

- * Los aprendizajes parten de los conocimientos previos, son modificados por nuevas informaciones o planteamientos y dan lugar a nuevas ideas o formulaciones.
- * Los aprendizajes son interactivos y permiten establecer relaciones de comunicación eficaces en el seno del grupo y entre alumnos y profesorado.
- * El profesorado es mediador y referente en los aprendizajes, es decir, plantea actividades de aprendizaje que modifican las condiciones iniciales, ayuda a que las nuevas construcciones tengan mayor amplitud, profundidad y riqueza.
- * Se propicia para el alumnado tanto la actividad interna como la externa.
- * Se promueve la funcionalidad de los aprendizajes.
- * La planificación de las unidades didácticas posibilita modificación de los ritmos de introducción de nuevos contenidos así como de su organización y secuenciación, priorizando unos contenidos sobre otros, modificando su enfoque, reforzando unos o ampliando otros.
- * Se crea un clima de respeto, tolerancia y valoración entre el alumnado del grupo-aula.
- * Se prima la cooperación sobre la competitividad en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- * Se posibilita la intervención del profesor de apoyo y de otros docentes en el aula ordinaria.
- * Hay trabajo de equipo de todos los docentes que intervienen para con el grupo-clase.
- * Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y alumnas en la planificación y desarrollo de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.
- * Se cuida en que todos y cada uno de los alumnos y alumnas avance y experimente éxitos.
- * Los refuerzos que se utilizan en el aula son diversos y adecuados para los alumnos con los que se utilizan.

Algunos ejemplos:

- "... a la hora de llevara cabo diálogos, debates, puestas en común, etc., se procurará la participación activa de los alumnos y alumnas en la adquisición de hábitos que faciliten el intercambio oral: no interrumpir, respetar el turno de palabra, escuchar a los demás, etc. y crear una disposición favorable para aceptar propuestas ajenas y modificar la propia actitud..."

- "... durante el proceso de realización de las actividades propuestas se primará especialmente el que entre el alumnado se presten las ayudas necesarias y que todos y todas las participantes de cada uno de los grupos coparticipe, en la medida de sus posibilidades, en éstas..."

- "... durante el desarrollo de toda esta unidad didáctica estaremos trabajando con el alumnado en el aula la profesora del área y la de apoyo, llevando a cabo, en ocasiones, ayuda individualizada a los dos niños que más lo necesitan, y en otras a los diferentes grupos que se constituyan a la hora de realizar las diversas actividades que se les plantean..."

4) LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

"Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Unas estrategias determinadas (proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, investigación, centro de interés, clase magistral, etc.) conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas" (Imbernón 1992).

Siendo diferentes en el aula la capacidad de aprender, los ritmos de aprendizaje, los niveles de motivación, los intereses, etc., es consecuente pensar que se deba prever un conjunto de actividades variadas y diversas para cada unidad didáctica (actividades de presentación-motivación, de evaluación de los conocimientos previos, de desarrollo de los contenidos, de refuerzo, de ampliación, de síntesis y transferencia), que faciliten el acceso a los contenidos que en ésta se plantean, a todo el alumnado, posibilitando el estar trabajando alrededor de ellos con niveles de exigencia diferentes.

Pueden ser cuestiones para reflexionar y tomar decisiones respecto a las actividades de aprendizaje que se plantean en las unidades didácticas:

- * Para trabajar un mismo tema con distintos enfoques o niveles, se planifican actividades variadas.
- * Se llevan a cabo en un mismo tiempo actividades distintas dentro de un aula.
- * Se planifican y desarrollan actividades para realizar en gran grupo, grupo pequeño, por parejas, individualmente, etc. y se da reparto más o menos similar de tiempo para todas estas formas de trabajo en el aula.
- * Se planifican actividades de refuerzo o consolidación para aquellos alumnos que las necesitan.
- * Se planifican actividades para determinar cuáles son los conocimientos previos de todos los alumnos y alumnas antes de iniciar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se planifican y desarrollan en el aula posibilitan interacciones ricas y variadas alumnado-alumnado y alumnado-profesorado.
- * En las actividades didácticas se propicia actividad externa (manipulación, juego, experimentación, verbalización, etc.) y actividad interna de reflexión sobre lo realizado (confrontación de los conceptos previos con lo que sucede en la realidad conocida, elaboración de conclusiones, recopilación de lo aprendido, análisis del avance producido desde las ideas previas, etc.)
- * Se proponen actividades interesantes valorando que sean motivadoras para todos los alumnos/as.

Ejemplos:

- "... Por parejas o en grupos de a tres situar/observar/localizar vértices, lados, ángulos interiores, ángulos exteriores, diagonales, alturas,... dibujando figuras, coloreando con distintos tonos cada elemento sobre figuras dadas o realizadas por ellos, nombrando los elementos, señalando esos elementos en objetos de uso corriente..."

- "... para J. y F. se plantean las siguientes actividades alternativas a desarrollar con la ayuda del profesor de apoyo:

Clasificar/diferenciar líneas, polígonos, cuerpos, dibujándolos sobre papel, señalando aristas, bordes en diferentes objetos, identificando cosas reales con las figuras estudiadas, considerando su tamaño, forma y medida..."

5) LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

"Las actividades de evaluación, intercaladas en las actividades de enseñanza aprendizaje, sirven de orientación y reajuste permanente, tanto del aprendizaje del alumnado como de la práctica docente". (DCB de la CAPV).

A la hora de llevar a cabo la evaluación de alumnado parece lógica que ésta, básicamente, recaiga sobre los contenidos nucleares o fundamentales, es decir, sobre aquellos que posibilitan aprendizajes más funcionales, los que son imprescindibles para la adquisición de otros, y/o los que posibilitan un mayor desarrollo de las capacidades que se desea potenciar; sin que esto quiera decir que haya que obviar el evaluar otro tipo de contenidos que pueden tener un carácter más complementario.

Como consecuencia lógica de la diversidad que habitualmente se da en las aulas no se pueden esperar resultados uniformes, y por lo tanto, habrá de profundizarse en la dinámica de evaluar a cada alumno y alumna en función de su situación inicial, y de sus características personales.

Si se da en el alumnado diversidad en cuanto a capacidades, estilos de aprendizaje, niveles de desarrollo, ritmos, etc parece adecuado pensar, que en similar medida, no todos los alumnos responden de igual manera a los diferentes procedimientos evaluativos, y por lo tanto, será conveniente planificar y utilizar métodos diversos de evaluación, y que contemplen el hecho diferencial.

Pueden ser aspectos a considerar al planificar la evaluación de las unidades didácticas:

- * Planteamos actividades de evaluación para conocer las ideas previas del alumnado antes de empezar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Las actividades de evaluación, intercaladas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, sirven para reorientar y ajustar el aprendizaje del alumnado.
- * Las actividades de evaluación, intercaladas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, sirven para reorientar y ajustar la práctica docente.
- * Planteamos diferentes actividades y en distintas situaciones para evaluar un mismo contenido.
- * Somos conscientes de las implicaciones positivas de las actividades coevaluadoras y autoevaluadoras, y las posibilitamos cuando la situación lo permite.
- * Planteamos diversos procedimientos, técnicas e instrumentos en las actividades de evaluación del alumnado de un grupo-clase.

Ejemplo:

-"... Realiza los siguientes ejercicios:

- . Dibuja la clase y señala los vértices.*
- . Dibujar los polígonos cuadrado, rombo y triángulo y trazar sobre ellos las diagonales que se puedan.*
- . Hacer el desarrollo de un cubo de 5 cm. de lado, recortar y construirlo.*
- . Realizar el mapa conceptual de los triángulos*

- . Dibujar un ángulo recto y otro de 30° y sumarlos gráfica y numéricamente.
- . Ordenar de menor a mayor los ángulos: llano, agudo y obtuso
- . Ordena de mayor a menor los ángulos: 30° , 98° , 14° , 125°
- . Midiendo con la regla de centímetros medir la superficie de un azulejo de la clase o la del libro de matemáticas.."
- . Dibujar un rombo de 5 cm de lado, calcular su perímetro y su área.

6) LOS RECURSOS.

En consonancia con el planteamiento de la conveniencia de actividades diversas está el de recursos didácticos diversificados, ya que a través de ellos se vehiculan las actividades, y van a permitir una respuesta más adecuada a las diferencias que se dan en el aula.

Por lo general la relación de enseñanza-aprendizaje, a no ser que se vehicule única y exclusivamente en base a la palabra, precisa de determinados recursos didácticos y habrá, que plantearse la idoneidad de éstos; si toman en cuenta y respetan las características esenciales del momento evolutivo del alumnado, si potencian aprendizajes funcionales, significativos y constructivos, si concuerdan con los planteamientos generales del PCC, etc.

Una misma actividad se puede plantear a través de recursos diferentes, y con frecuencia, el grado de complejidad de la misma está condicionado por los propios recursos que se utilicen. (Ciertos alumnos es probable que puedan diferenciar las partes de un todo de mejor manera apoyados en una transparencia que en un texto)

Y no podía ser de otra forma, en consonancia con la diversificación de actividades y recursos hay que contemplar la flexibilidad de espacios tiempos y organización del alumnado que responda a las preferencias personales y a las diferencias de ritmos, capacidades, motivación, etc.

Algunas cuestiones relevantes sobre las que debatir y acordar pueden ser:

- * Se dispone en el aula de materiales suficientes, diversos y útiles para que los pueda utilizar todo el alumnado del grupo-clase.
- * Al seleccionar materiales para el aula se tienen en cuenta las posibilidades de adaptación y tratamiento de la diversidad que ofrecen.
- * Se adaptan los materiales para que en el aula los puedan utilizar, también, los alumnos que presentan necesidades educativas específicas.
- * Los materiales que se seleccionan o adaptan son atractivos y motivantes para todos los alumnos del grupo.
- * Los materiales que se utilizan fomentan el aprendizaje activo, la investigación y la autonomía del alumno.
- * Los materiales que se utilizan posibilitan el ser trabajados en distintos tipos de agrupamientos.
- * La distribución del espacio del aula favorece la movilidad de todo el alumnado.
- * La organización del espacio del aula posibilita distintos tipos de trabajo de forma simultánea.
- * La organización del espacio del aula posibilita diferentes agrupamientos del alumnado.
- * En la organización de los tiempos dentro del aula se tiene en cuenta, que por lo general, el alumnado con n.e.e. necesita más tiempo.
- * Se posibilitan los agrupamientos flexibles de los alumnos dentro del aula.
- * La organización del aula permite que puedan intervenir simultáneamente dos o más docentes en ésta.

Algunos ejemplos:

- "... En esta unidad didáctica se trabajará, además de con las correspondientes lecturas del libro de texto, con las nº 4, 5, 6 y 8 de la biblioteca del aula con el objeto de ir introduciendo grafías diferentes para que vaya siendo asimiladoas por el alumnado..."

- "... las fichas nº 12, 13, 14 y 15 del tema nº 6 del libro X pueden ser utilizadas como actividades de refuerzo, por parte de aquellos alumnos/as que observemos no van alcanzando los objetivos previstos..., por otra parte, se pueden plantear como actividades de ampliación las siguientes:

- . Confeccionar en pequeños grupos un listado de refranes, no más de 30, para leerlos y comentárselos a los compañeros y compañeras de clase.
- . Dramatizar dos de citados refranes.."

3.5.- Las adaptaciones curriculares

El modelo de currículo semi-abierto, flexible, orientativo y prescriptivo por el que se opta en el proceso de Reforma en el que estamos inmersos apuesta porque el profesorado lo adapte, en sucesivos pasos, a las características del contexto en el que lleva a cabo su labor educativa.(Ver cuadro página 14)

Convierte, por lo tanto, al docente en protagonista de su propia práctica y no mero ejecutor de unos planes previamente fijados, pasa a ser moldeador y facilitador del currículo en una doble perspectiva: como miembro de un equipo docente que reflexiona y toma decisiones, y como sujeto activo que, partiendo de las decisiones colectivas, adapta el Diseño Curricular Base a la realidad del centro, del grupo-aula y del alumno/a.

Se pueden entender, los diversos niveles de concreción curricular en un sentido amplio, como fases de un proceso de ajuste del currículo que comienzan en el D.C.B. de la C.A.P.V. y finalizan en el niño o niña que presenta necesidades educativas especiales.

En determinadas situaciones estos procesos de adaptación podrán resultar insuficientes para responder a las necesidades educativas que, de modo permanente o transitorio, determinados alumnos o alumnas pueden presentar a lo largo de su escolaridad. Para ellos será necesario elaborar adaptaciones curriculares individuales que serán más o menos significativas en función del grado en que se aparten del currículo del grupo donde están escolarizados.

Se entiende por Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.) el conjunto de modificaciones realizadas en uno o en varios de los elementos de la programación para reesponder a las necesidades educativas especiales de un alumno. (orden 5/5/93 por las que se regulan las adaptaciones curriculares en EI y EP). Como podemos ver por la definición, algunas de las características que presentan las A.C.I. son las siguientes:

- La Adaptación Curricular Individual es una estrategia a disposición del profesorado para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno y alumna.
- En principio, la referencia para hacer cualquier adaptación curricular individual es el grupo en el que la alumna o alumno está escolarizado. Es decir, cuando se valora su situación se realiza en función del currículo de su grupo, y los diferentes ajustes que se plantean se realizan también desde dicho grupo de referencia.
- Este nivel de Adaptación Curricular se debe recoger en forma de documento, en el que se describe el currículo, la organización de la respuesta educativa y los servicios que precisará un alumno o alumna con necesidades educativas especiales en un tiempo determinado.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares individuales, un aspecto importante a considerar es el proceso seguido para realizarlas y el referente curricular utilizado tanto para definir las competencias del alumno o alumna como para la planificación de su currículo. Según el proceso que se siga, y el referente curricular que se utilice, las adaptaciones curriculares van a estar más o menos vinculadas al currículo del grupo donde un alumno o alumna con nee se encuentra escolarizado, o van a ser programas individuales que se desarrollan al margen del trabajo planteado para los alumnos del grupo.

Las adaptaciones curriculares no sería conveniente se realizaran a posteriori una vez definido el currículo del grupo sino que es en el proceso de concreción del currículo del grupo donde deben tenerse en cuenta las características de un alumno o alumna determinado y las nee que pueda presentar.

Si en un grupo de alumnos/as de un determinado ciclo hay alguno que dadas sus necesidades educativas específicas necesita se le realice una adaptación curricular, significativa, o no, esto habrá de ser contemplado en el primer nivel de definición de la PA.

En base a las decisiones que se tomen en este primer paso en la elaboración de la programación de aula, y que sería oportuno se realizara con carácter bianual, se determinarían las unidades didácticas, segundo paso en la elaboración de la PA, así al diseñar y desarrollar éstas habría que ser concientes que algún alumno o grupo es posible que tenga, para un área o más de una, objetivos, contenidos, actividades, etc. distintos, y habrán, de ser contemplados también en la determinación de los diversos elementos que configuran las unidades didácticas.

Las unidades didácticas, organizadas bien por áreas, bien globalizadamente, hacen referencia a los objetivos didácticos, contenidos, situación de aprendizaje, actividades didácticas y de evaluación, recursos... que apuntan al logro de los objetivos que en el primer nivel de definición de la PA han quedado determinado para todos y cada uno de los alumnos y alumnas de ese grupo-aula.

Todo esto conlleva a que al comienzo de cada ciclo sería interesante que el profesor/a del grupo aula, se preocupase por recopilar información relevante sobre el alumnado de ese grupo (informes ciclo anterior, entrevista con anterior tutor/a y/o profesorado, padres/madres, etc.), y analizar su situación de partida, para con este bagage poder concretar el menciondo ajuste del proyecto curricular de ciclo a la realidad de su grupo-aula, (primer nivel de elaboración de la PA), donde se incluyen, las adaptaciones curriculares que se estimen oportunas.

El conocimiento de un grupo de alumnos que inicia un ciclo determinado es una de las condiciones previas para poder concretar su currículo, y será por tanto, la primera tarea que el profesorado que va a trabajar con él tenga que abordar. Se podría hablar de un proceso de evaluación inicial que habría que ubicar en los primeros meses del ciclo y cuya finalidad básica va a ser la de facilitar la planificación curricular para los alumnos y alumnas del grupo incluidos los alumnos con nee cuya planificación quedará recogida en la ACI que se determine.

En este contexto y teniendo como referencia el conocimiento de todos y cada uno de los alumnos/as y el proyecto curricular de ciclo se determinaría el primer nivel de la programación de aula, y que hace referencia a la concreción de los diversos elementos que configuran el proyecto curricular de ciclo (objetivos, contenidos, tratamiento lingüístico, orientación y tutoría, metodología, evaluación, organización, recursos y relaciones de comunicación), teniendo en cuenta la realidad de todo el alumnado de ese aula.

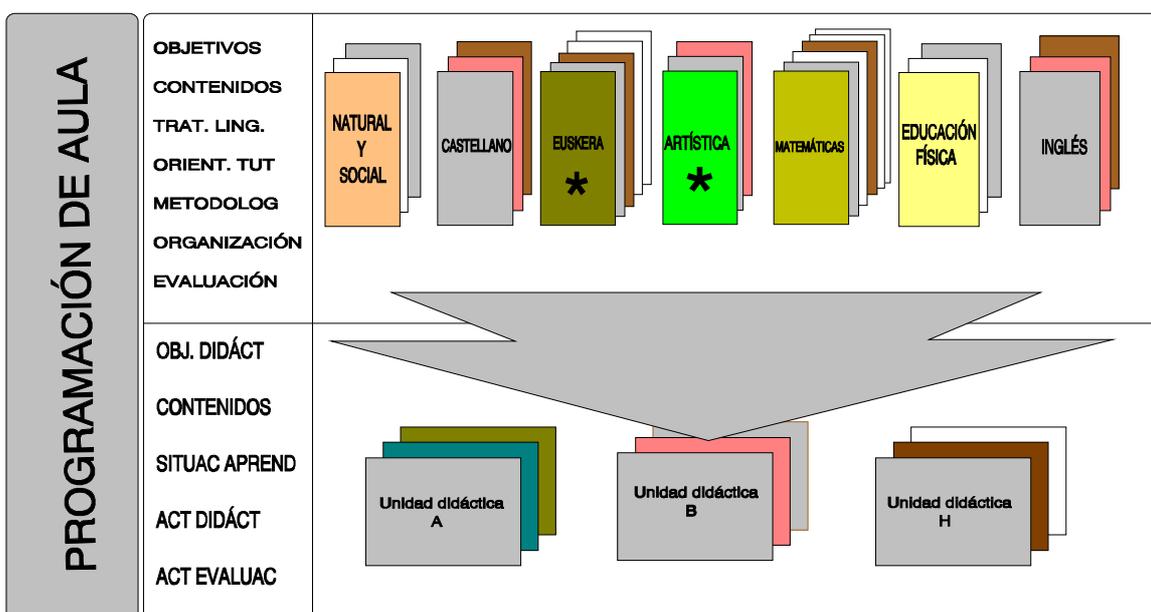
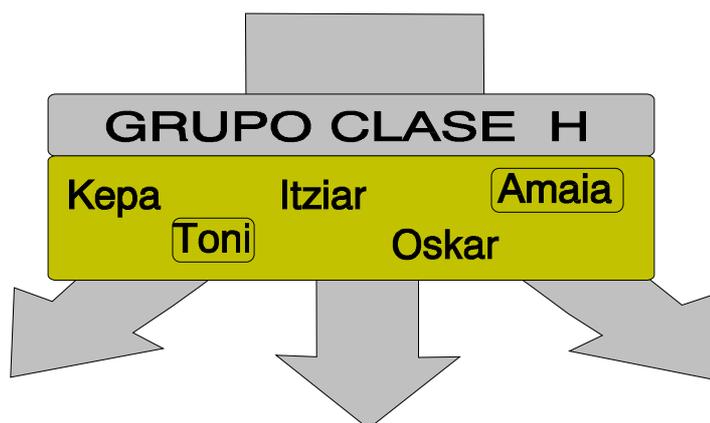
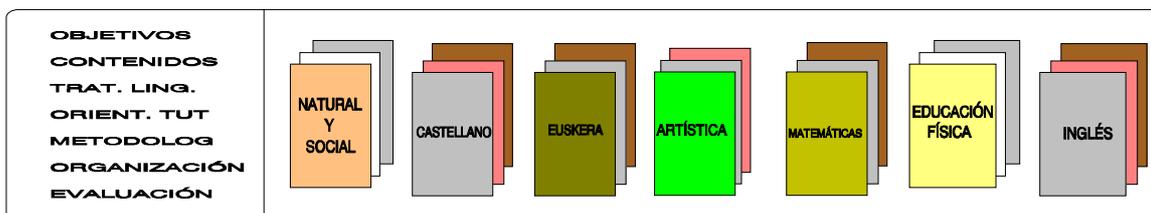
Siendo esto así, y de haber en ese aula un alumno/a que presente necesidades educativas específicas, en el mencionado proceso de determinación de la programación de aula deberían contemplarse los ajustes a llevar a cabo en los diferentes elementos que la determinan; y así deberían contemplarse en las programaciones de las áreas los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, y demás medidas específicas, que haya que poner en marcha para posibilitarle, también a él/ella, la consecución de las metas previstas.

Procediendo de esta manera se planifica la programación de aula considerando las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, y se facilita el que se diseñen y desarrollen unidades didácticas en la misma intención.

Un corte transversal de esta PA-ciclo para un determinado alumno/a, analizando pues los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y medidas específicas que se entienda necesario adoptar, nos daría gran parte de la información que en la orden por la que se regulan las adaptaciones curriculares en EI y EP, se apunta, han de figurar en la documentación de cada Adaptaciones Curriculares Significativas que se realice:

- . Datos del alumno/a para quien se elabora y de los profesionales implicados, especificando en todo caso el ciclo de referencia y el curso en que el alumno/a se encuentra escolarizado.
- . Las competencias del alumno/a con respecto al currículo de su grupo de referencia.
- . La definición de las n.e.e. del alumno/a.
- . El currículo adaptado o diferenciado que seguirá, especificando áreas, o ámbitos de experiencia, objetivos y contenidos a desarrollar a lo largo del ciclo.
- . Los momentos, formas y criterios de evaluación que se van a utilizar así como el seguimiento de la propia adaptación.

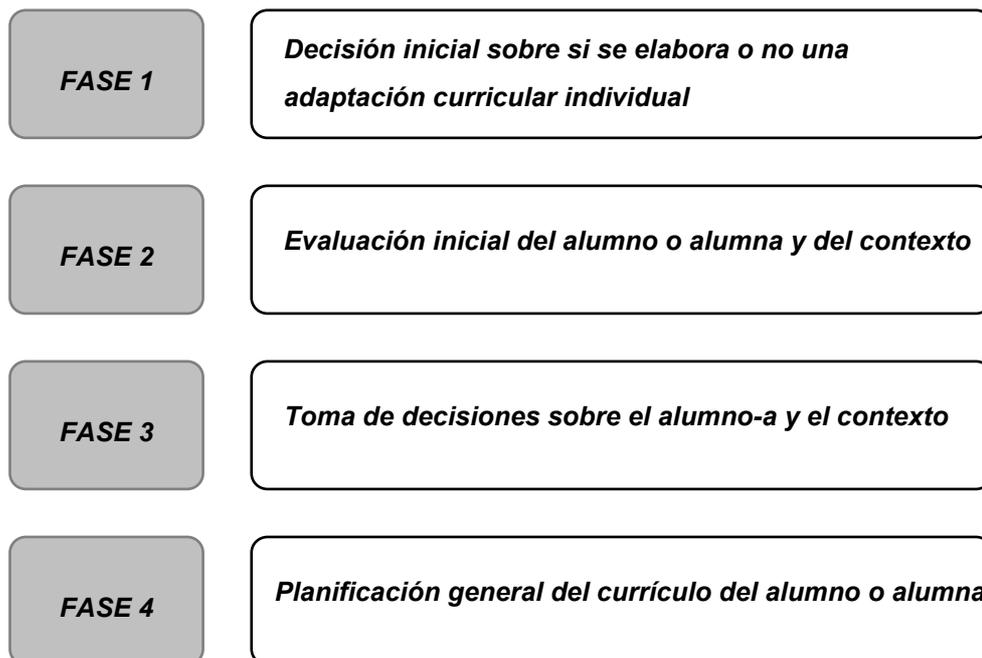
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (CICLO)



En el proceso de elaboración de una adaptación curricular individual, como en cualquier proceso de adaptación del currículo, vamos a tener que tomar una serie de decisiones en determinados momentos, tanto sobre el alumno o alumna como sobre los diferentes elementos del contexto educativo dónde está escolarizado, para conseguir que la respuesta educativa que recibe se ajuste lo máximo posible a sus necesidades.

En esta toma de decisiones será necesario que participen todas aquellas personas que de una forma u otra van a estar implicadas en el proceso educativo del alumno o alumna, posibilitándose de ese modo, una respuesta educativa más coherente y eficaz. Vamos a tratar de concretar las diferentes fases del proceso, las tareas a realizar y las decisiones más importantes que tenemos que tomar en cada una de las fases.

Fases del proceso de elaboración de una A.C.I.



En un sentido más restringido entendemos por adaptación curricular como la estrategia de diseño y actuación docente encaminada a dar respuesta a las necesidades educativas específicas de un alumno o alumna, en éstas, se modifica alguno o varios de los elementos del currículo del aula.

Se ha de procurar, en primer lugar, la modificación de los elementos menos relevantes como, la situación de aprendizaje, las actividades, los recursos, el tiempo, la evaluación, y solamente si las anteriores no son suficientes llevar a cabo adaptaciones de contenidos y objetivos.

En base a la incidencia que tienen en el currículo del alumno las adaptaciones curriculares se pueden considerar como un continuo, en uno de cuyos extremos estarían las adaptaciones curriculares poco significativas, y en otro las adaptaciones curriculares significativas.

* **Adaptaciones curriculares poco significativas** son aquellas que afectan a uno o varios de los elementos curriculares, siempre que tengan por referencia el mismo ciclo en el que está escolarizado el alumno/a.

* **Adaptaciones Curriculares Significativas** son aquellas que tienen como referencia un ciclo o etapa diferente al que el alumno/a se encuentra escolarizado.

4.- SUGERENCIAS PARA UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE RESPONDA A LA DIVERSIDAD

Las cuestiones que seguidamente se apuntan pueden formar parte del quehacer educativo diario y no pretenden más que ofrecer pautas para la reflexión sobre la práctica docente, y en este sentido, que en alguna medida posibiliten pequeños y constantes avances en los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

4.1. Sobre el papel del profesor/a.

** El profesor/a es mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje*

*** Ayuda al alumnado a ser protagonista de su propio aprendizaje.**

Vincular lo que se quiere que aprendan con lo que ya se sabe va a ser otra poderosa herramienta para potenciar la participación.

Recursos como el juego, la sorpresa, los rincones, la participación en la elaboración de proyectos, dar a conocer lo que se quiere lograr, etc., pueden ser, por motivadores, interesantes estrategias para lograr mayores niveles de implicación en la actividad educativa.

*** Ofrece ayuda personalizada.**

Por parte del profesorado se ha de procurar brindar ayuda lo más individualizada posible, de tal forma que los niveles de intervención estén en función del grado de dificultad de cada alumno/a.

A la hora de prestar la mencionada ayuda individualizada, se ha de potenciar, además de la interacción profesorado-alumnado, las que se dan entre alumnos, para que el compartir situaciones similares de aprendizaje, con el contraste de informaciones, opiniones, estrategias y soluciones, se produzca mútuo enriquecimiento.

En las interacciones profesorado-alumnado, los primeros han de velar porque sean lo suficientemente dosificadas como para que se vivencien por parte del alumno/a, como una posibilidad más, no la única.

Para aquellos alumnos o alumnas que pecisan de ayuda más específica y trabajan parte de la jornada con el profesor/a de apoyo o el consultor/a, resulta más efectivo que estas labores, o al menos parte de ellas, se lleven a cabo en su medio habitual, el aula.

Los mencionados profesores de apoyo interno acudirían, pues, a ella para facilitarles los aprendizajes, y aprovechar, también, la influencia positiva del interactuar con los demás de diversas maneras, trabajos por parejas, en pequeños grupo, ... y donde éstos podría plantearse su labor bien directamente con el alumno, bien con algún tipo de agrupamiento en el que esté inserto, o interviniendo conjunta y coordinadamente con el tutor/a sobre todo el alumando.

*** Flexibilidad en la programación.**

Una programación flexible, adaptativa y posibilista, donde puedan tener cabida las propuestas del alumnado, sus intereses y sus necesidades, es a buen seguro, herramienta adecuada para que todos y cada uno participen más intensamente en su proceso de aprendizaje.

*** Crear clima adecuado.**

Conocimiento mutuo, confianza, aceptación, diálogo y cooperación, pueden y deben ser ingredientes que posibiliten un clima acogedor y tranquilo. Serán actitudes y conductas a potenciar por el profesorado para que se vayan impregnando en la dinámica de la clase y faciliten el desarrollo de la autoestima y el respeto a los demás.

*** Informar sobre el proceso de aprendizaje.**

Para que el propio alumno/a tenga conocimiento de sus progresos y dificultades, y en su caso, pueda reconducir el citado proceso, será necesario:

- . Comunicación fluida y abierta.
- . Comunicación motivadora y positivista que anime a seguir avanzando.
- . Comunicación esclarecedora que aporte pautas claras o sugerencias para corregir errores y avanzar.

*** El profesor/a es miembro de un equipo docente.**

Adaptar el diseño curricular base a la realidad del centro, del aula y de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, lleva implícito un "nuevo" rol del profesorado. Se convierte en protagonista de su propia práctica en una doble vertiente:

- *Colectiva, como miembro de un equipo cuya labor será elaborar el P.C.C.*
- *Individual, como sujeto activo que, partiendo de las decisiones colectivas, adapta la programación general a la programación de su aula.*

Este nuevo papel del profesorado implica:

- *organización interna que supere las actuaciones individuales*
- *una mentalidad profesional común fruto de la reflexión colectiva*
- *autonomía individual en la acción docente* (Módulo básico de formación. G.V. 1992)

Para el logro de la mencionada mentalidad profesional común van a ser necesarias reuniones de trabajo, que serán efectivas si: están llenas de contenido, son coordinadas y

dinamizadas por alguno de los participantes, se preparan con antelación, se informa con anterioridad a los interesados sobre los objetivos, contenidos, se les aporta el material sobre el que se va a trabajar, y se evalúan con criterios de utilidad y efectividad.

4.2. Sobre el enfoque globalizador.

Los denominados enfoques globalizadores organizan los contenidos curriculares en torno a temas, problemas y situaciones interesantes, significativas y funcionales para el alumnado, son desde este punto de vista muy posibilistas para responder a la diversidad de necesidades educativas que se pueden presentar en un grupo aula.

No conviene introducir forzosamente contenidos escasamente relacionados, y para esto sería más interesante utilizar otras formas complementarias de tratamiento de contenidos no incorporados.

A continuación se apuntan algunos métodos de trabajo en el aula que se sitúan en la óptica de un enfoque globalizador; se hace necesario reseñar la importancia de combinar adecuadamente éstos y otros enfoques para que se produzca entre ellos una resultante coherente para con el alumnado.

- Centros de interés.

Los contenidos se organizan en torno a necesidades naturales de los alumnos. Pueden ser los ejes de una programación concreta, y en determinados momentos, como ya se ha apuntado, habrá que utilizar otros métodos complementarios para el abordaje de contenidos no introducidos.

- Tópicos.

Trabajan contenidos relacionados con acontecimientos de la realidad inmediata del alumnado. Se puede organizar alrededor de ellos una unidad didáctica.

- Proyectos de trabajo.

Los contenidos se organizan alrededor de un problema que se plantea al alumnado, y permiten una gran participación de éste, tanto en la fase de planificación como en la de desarrollo de las diferentes actividades.

Suelen implicar una serie de fases (intención, preparación, ejecución, y elaboración), y permiten diferentes niveles de implicación y participación. Se plantean muchas y enriquecedoras interacciones alumno- alumno.

4.3. Sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Han de posibilitar disfrutar aprendiendo, los juegos pueden ser recursos adecuados para trabajar sobre diferentes tipos de contenidos.

- Han de facilitar aprendizajes en contextos funcionales ya que se adquieren mejor los significados, en base a la necesidad y a través de la práctica y experimentación.

- Han de adaptarse tanto al ritmo de trabajo como de aprendizaje del alumnado, esto pasa por una organización flexible de los espacios y tiempos.
- Han de procurar que se de "conflicto cognitivo" o desequilibrio de los conocimientos previos en el alumnado, para que como consecuencia de la reflexión, indagación y/o experimentación, se de una reelaboración personal de los esquemas de conocimiento.
- Han de posibilitar el abordaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para asegurar el desarrollo de todas las capacidades del alumnado.
- El equipo docente habrá de prever actividades de refuerzo o ampliación y de esta manera poder responder de mejor manera a las diferentes necesidades del alumnado, de tal forma que, para todos y cada uno se posibilite progresar en su aprendizaje.

4.4. Sobre el aprendizaje en cooperación.

Este tipo de aprendizaje resulta una estrategia privilegiada para crear lazos de ayuda, aceptación, respeto y comprensión de las diferencias, objetivo básico de toda educación obligatoria. (Orientaciones didácticas de primaria. MEC)

En el trabajo cooperativo todos los componentes del grupo asumen la labor, contribuyen a su realización y coparticipan en el reconocimiento que de él se derive.

El aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos sobre los procesos cognitivos, ya que posibilita gran cantidad de interacciones alumno-alumno que implican dar cuenta a si mismos y a los demás de determinadas acciones o situaciones.

La motivación para aprender con este tipo de estrategias es mayor, pues además de realizarse en conjunto, lo que aporta disfrute y seguridad, posibilita el que el alumnado considere el aprendizaje como algo controlable por ellos mismos.

Pero no solamente trascienden los efectos positivos del trabajo cooperativo a lo cognitivo y motivacional, sino que incide muy directamente en los afectos y sentimientos de los participantes (escucharse mutuamente, tratar de ponerse en el lugar del otro, prestar y aceptar ayuda), acrecientan los sentimientos de pertenencia a un grupo, da seguridad y potencia la autoestima.

Por otra parte, cuando el aprendizaje cooperativo va siendo una realidad en las aulas se da un mayor nivel de autonomía y el consiguiente aumento de tiempo del docente para poderlo dedicar a quien más lo necesite.

4.5. Sobre el aprendizaje entre iguales.

Tradicionalmente las relaciones entre iguales en el aula han sido consideradas como perjudiciales del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, no deseables, ya que se entendía que los aprendizajes se producen, como consecuencia de la transmisión de conocimientos en una única dirección, desde el profesor/a (que sabe) al alumno/a (que no sabe).

Hoy en día, desde la óptica constructivista, se explica el aprendizaje escolar como un proceso en el que cada alumno y alumna construyen su propio conocimiento, y en éste son clave las interacciones que se producen, tanto las que se dan entre profesor-alumno, como las que se producen entre iguales.

Con frecuencia en las interacciones alumno-alumno uno de ellos lleva a cabo determinadas explicaciones o ejemplificaciones de procedimientos que guían las acciones y/o procesos mentales del otro y posibilita, por lo tanto, aprendizajes significativos, en definitiva, es un alumno/a el que asume el papel de mediador del proceso educativo.

Las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas muestran claramente que la relación entre los alumnos puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general (Johnson 1981b).

Así, pues, parece oportuno que a la hora de realizar labores de diseño y desarrollo curricular se considere el posibilitar y potenciar este tipo de relaciones.

4.6. Sobre la organización del aula

*** Agrupamientos.**

En general, el agrupamiento heterogéneo es más indicado para facilitar la interacción e integración del alumnado que presenta diferentes necesidades educativas; ahora bien, en algunos casos, los agrupamientos homogéneos temporales pueden facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos necesitados de una intervención más directa por parte del equipo docente (refuerzo de ciertos contenidos de lengua, a nivel oral o escrito,...)

El grupo-aula va a ser el referente del alumno para todo el ciclo, y en función de los contenidos y actividades que se planteen ha de ser posible crear diferentes agrupamientos en las aulas, cursos e incluso ciclo.

- . Trabajo individual. Posibilita adaptarse al ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno/a y a sus características.
- . Trabajo en pequeño grupo. Es adecuado para la realización de actividades relacionadas con contenidos procedimentales y actitudinales (resolución de problemas, proyectos de trabajo, etc.).

. Trabajo en gran grupo. Indicado para presentación de temas, debates, motivación, detección de conocimientos previos, presentación de trabajos, lecturas, proyecciones, etc.

*** Espacios.**

Tomar parte en la distribución del espacio, del mobiliario, del mantenimiento y decoración, van a ser actividades que ofrezcan oportunidades reales de participar y asumir responsabilidades, y de esta manera poder llegar a sentir el aula como algo propio.

En un aula donde se procura dar respuesta a la diversidad necesariamente ha de haber una organización flexible de los espacios, que posibilite, en determinados momentos, centrar la atención de la clase sobre una persona, en otros, trabajar simultáneamente en pequeños grupos, o inclusive, compatibilizar actividades en pequeño grupo con trabajos individuales.

*** Tiempos.**

Siendo la diversidad de ritmos de trabajo y aprendizaje fácilmente constatable, responder adecuadamente a esta realidad implica adecuar también los tiempos; se hace pues necesario plantearse:

- que el alumnado pueda organizar parte de su tiempo con relativa autonomía.
- formas diferentes de organizar el tiempo que permitan a los alumnos y alumnas comenzar tareas y terminarlas.

- la coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen en un grupo (tutor/a, especialistas, profesor/a de apoyo) para buscar formas organizativas que posibiliten un mejor aprovechamiento (un único profesor con dos aulas en determinadas actividades, dos profesores trabajando dentro de un aula para otras, etc.)

Organizar el tiempo de forma diferente a la habitual (de hora en hora), y posibilitar que en el mismo tiempo se puedan estar haciendo cosas diferentes, además de enseñar al alumnado a controlar su tiempo, puede facilitar la atención a la diversidad.

4. Recursos.

Llevar a cabo actividad diversificada en el aula implica organización diferente del tiempo y utilizar recursos también diversos. En determinadas ocasiones va a ser necesario adaptar los materiales de uso común o proporcionar otros alternativos en función de las necesidades que presenten los alumnos. Muchas de esas adaptaciones se van a poder realizar desde el centro y es conveniente que se asuman como corresponsabilidad de todo el equipo pedagógico.

Algunos criterios para la utilización de los recursos didácticos podrían ser:

- . Posibilitarles multifuncionalidad para diferentes niveles y en diferentes áreas (facilitar su movilidad)
- . Que los recursos estén accesibles y centralizados.
- . Crear el archivo de recursos didácticos.
- . Facilitar la utilización de todos los recursos para todo el alumnado (los recursos informáticos también para los "peques").
- . Implicar al alumnado en la organización y la responsabilidad del usos y mantenimiento de los recursos.

5.- EJEMPLIFICACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA Y POSIBLES MODIFICACIONES EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CLASE.

La unidad didáctica es el tercer y último nivel de concreción curricular, es la base en torno a la que se articula la programación de aula y hace referencia a una propuesta concreta y completa de aprendizaje, en un tiempo determinado y para todos los alumnos y alumnas de un grupo aula.

En el ánimo de ejemplificar hasta el mencionado nivel los ajustes que podrían ser factibles, planteamos seguidamente un posible diseño en el que se pretende tener en cuenta y dar respuesta específica a las necesidades educativas diversas del alumnado de un grupo concreto.

Se trata de una unidad didáctica inserta en la programación del área de Lengua Castellana, para el 3º ciclo de Educación Primaria, (5º curso) y prevista para ser trabajada en unas 10 horas, con un alumnado que presenta las siguientes características más sobresalientes:

-Una clase de 21 alumnos/as de 5º curso de Primaria, 13 de ellos son niñas y el resto niños, distribuidos por parejas en tres filas, de tal manera que habiéndose agrupado según sus deseos, un niño muy introvertido, Jontxu (a), se ha quedado solo.

María, Aitor y Edurne (b) no tienen superado el 2º ciclo ya que presentan dificultades en comprender el significado de discursos orales y escritos, sintetizar la información fundamental de éstos y en producir mensajes orales y escritos adecuados a diferentes intenciones comunicativas; los dos primeros, además, tampoco tienen superado el área de matemáticas, básicamente como consecuencia de las dificultades de comprensión de lo escrito que presentan.

Por otra parte, Eduardo y Amaia (c) son francamente brillantes, y en especial esta última tiene gran ascendencia sobre todo el grupo, en el cual, materialmente se la disputan, tanto para el juego como para las actividades de clase; con frecuencia demandan al profesorado más trabajo o están grandes espacios de tiempo sin hacer nada esperando a que los compañeros y compañeras terminen lo que se ha mandado realizar.

El método de trabajo más habitual consiste en combinar tiempos dedicados a explicaciones al gran grupo por parte del profesor/a, con la realización de actividades de forma individual, esporádicamente, realizan trabajos por parejas.

- Área: Lengua Castellana.						
- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.						
- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística						
Unidad didáctica nº						
- Temporalización: 10 horas						
Nº	Objetivos didácticos	Nº	(a)	(b)	(c)	Objetivos didácticos adaptados
1	- Identificar las ideas principales y secundarias de un texto narrativo.	1		*		- Identificar las ideas esenciales de un texto narrativo.(en 3ª y/o 1ª persona).
2	- Descubrir y apreciar los valores que fundamentan el respeto entre las personas (amor, justicia, democracia,...).	2				- Idem
3	- Emplear la estructura adecuada en la narración oral de hechos reales o fantásticos, que le han ocurrido a otra persona/s: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después); sabiendo mantener una actitud de escucha correcta ante las exposiciones ajenas.	3		*		- Discriminar en narraciones orales de hechos fantásticos o reales los tres grandes apartados principio, desarrollo y final, sabiendo mantener una actitud de escucha correcta ante las exposiciones ajenas.
4	- Reconocer y redactar textos narrativos manteniendo la mencionada estructura .	4		*		- Reconocer textos narrativos e iniciarse en la redacción de éstos conforme a una estructura determinada (principio, desarrollo y final), en primera y/o tercera parsona..
5	- Analizar, formar y utilizar con precisión en diversos contextos palabras compuestas.	5		*		-Utilizar adecuadamente en diversos contextos palabras compuestas.
6	- Discriminar diferentes sistemas comunicativos y los elementos de comunicación que en cada uno de ellos se utilizan.	6				- Idem
7	- Descubrir respetar y apreciar la diversidad lingüística del estado español.	7				- Idem
8	- Reconocer y apreciar la necesidad de la aplicación de normas ortográficas en las producciones propias y ajenas mostrando interés por la autocorrección.	8				- Idem
9	- Diferenciar y clasificar palabras según el número de sílabas que las componen.	9				- Idem
10	- Diferenciar textos narrativos y descriptivos en lenguaje oral y/o escrito	10				- Idem

- Área: Lengua Castellana.						
- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.						
- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística						
Unidad didáctica nº						
- Temporalización: 10 horas						
Nº	Contenidos	Nº	(a)	(b)	(c)	Contenidos adaptados
1	- Análisis de las ideas: reconocimiento de las principales y secundarias de una narración oral o escrita.	1		*		- Análisis de las ideas: reconocimiento de las principales de un texto narrativo, oral o escrito, adecuado a su nivel de comprensión. (en 3ª y/o 1ª persona)
2	- Actitud abierta y de respeto en la comunicación.	2				- Idem.
3	- Identificación de diferentes elementos configuradores de la estructura narrativa oral o escrita: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después).	3		*		- Identificación de principio, desarrollo y final en narraciones orales o escritas (en 3ª y/o 1ª persona)).
4	- Análisis, identificación, formación y utilización de palabras simples y compuestas.	4		*	*	- Análisis, identificación formación y utilización de palabras simples y compuestas de diferente complejidad.
5	- Identificación de diferentes formas y elementos comunicativos: . verbal: oral, escrita . no verbal: gestual, señales (visuales, auditivas) . elementos : emisor, mensaje, canal, receptor ...	5				- Idem.
6	- Reconocimiento de la diversidad lingüística del estado español.	6				- Idem.
7	- Valoración de la diversidad y riqueza que suponen las diferentes lenguas que se hablan en el estado.	7				- Idem.
8	- Discriminación de desajustes ortográficos, recordatorio 2º ciclo ("b"/"v", "c"/"z", "g"/"j", "h", "g"/"gu")	8		*		- Recordatorio ortografía básica: (mayúscula al comienzo de los textos y después de punto, "m" antes de las letras "p" y "b", "c"/"z").
9	- Diferenciación y clasificación de palabras según el número de sílabas. (monosílabas, bisílabas, trisílabas, polisílabas).	9		*	*	- Distinción y clasificación de palabras según el número de sílabas, desde las más simples hasta las complejas en las que aparezcan diptongos e hiatos.
10	- Valoración de la necesidad de la aplicación de normas ortográficas en las producciones propias y ajenas mostrando interés por la autocorrección.	10				- Idem.
11	- La narración y la descripción en forma oral y escrita.	11		*	*	- Diferenciación, clasificación composición de textos narrativos y descriptivos de diferente complejidad.

- Área: Lengua Castellana.						
- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.						
- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística						
Unidad didáctica nº						
- Temporalización: 10 horas						
Nº	Actividades	Nº	(a)	(b)	(c)	Modificaciones/consideraciones en las actividades
1	- Lectura de diferentes textos y utilización de diversas y variadas estrategias para determinar las ideas principales y secundarias (completar cuadros, contestar a preguntas, elegir la respuesta más adecuada, etc.).	1		*	*	- La misma actividad, ahora bien, podría realizarse: . Individualmente con textos más adecuados a su/s nivel/es de comprensión y expresión. . En base a los textos propuestos y con la ayuda del o profesor/a de apoyo. . En pequeños grupos heterogéneos de 3 ó 4 alumnos/as, primando la cooperación.
2	- Comentario en gran grupo respecto a las actitudes a adoptar y evitar en las relaciones entre el alumnado para potenciar mayores niveles de respeto: asamblea, trabajos de cooperación en pequeños grupos, lecturas en voz alta, etc., actividades donde actitudes y conductas que impliquen respeto hayan de ponerse en juego	2		*		- Idem.
3	- A nivel individual inventar y contar oralmente una aventura en la que se consideren los siguientes elementos estructurales: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después).	3		*		- A nivel individual inventar y narrar oralmente (en 3ª ó 1ª persona) una aventura en la que quede claramente determinado un comienzo, un desarrollo y un final.
4	- Contestar individualmente una batería de preguntas en la que aparecen determinadas actitudes positivas a tener en cuenta al escuchar a los demás, y coloquio en gran grupo al respecto.	4				- Idem.
5	- Inventar y escribir una aventura en la que se consideren los siguientes elementos estructurales: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después).	5		*	*	- Varias posibilidades: . A nivel individual, con ayuda o no del profesor tutor/a o del prof. de apoyo, inventar y escribir una aventura (en 1ª ó 3ª persona) en la que se plasme claramente: principio, desarrollo y final. . En pequeño grupo heterogéneo, incentivando la coparticipación, inventar y escribir una aventura en la que se consideren los siguientes elementos estructurales de la narración: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después). . En pequeño grupo homogéneo, y con ayuda del profesor/a de apoyo, o inclusive de determinados compañeros/as inventar y escribir una aventura en la que se consideren los siguientes elementos estructurales: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después).

- Área: Lengua Castellana.						
- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.						
- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística						
Unidad didáctica nº						
- Temporalización: 10 horas						
Nº	Actividades	Nº	(a)	(b)	(c)	Modificaciones/consideraciones en las actividades
6	- Observar palabras simples y formar palabras compuestas de diversa índole: nombre + nombre, verbo + nombre.	6		*	*	- En línea de lo anterior pero con un planteamiento más abierto para posibilitar diversos niveles de realización: <ul style="list-style-type: none"> . Discriminar palabras simples y compuestas . Formar palabras compuestas a partir de simples . Utilizar adecuadamente palabras compuestas en diferentes contextos
7	- Distinguir los diversos sistemas comunicativos (Verbal: oral, escrito; no verbal: gestual, señales: visuales, auditivas ...) y los elementos que los integran (mensaje, canal, emisor, receptor, código), relacionar escenas y sistemas de comunicación y observar los elementos de la comunicación	7	*			- En pequeño grupo heterogéneos de 3 ó 4 participantes donde en equipo van a tener que justificar y explicar a los demás el resultado de su trabajo. Idem.
8	- Localizar y relacionar las lenguas del estado español con las zonas en que se habla y comentar y opinar sobre la importancia de la diversidad lingüística.	8		*	*	- Como actividad de ampliación se puede pedir que en pequeños grupos preparen y dramaticen determinadas situaciones en las que se ponen en juego diversos sistemas comunicativos. - Idem.
9	- Autocorrección de textos propios con ayuda de gráficos, fichas, etc. para inferir las reglas que regulan determinados desajustes ortográficos. ("b"/"v", "c"/"z", "g"/"j", "h", "g"/"gu").	9		*		- Fichas de ortografía específicas y referentes a: Mayúsculas al comienzo de un texto, después de punto y en los nombre propios. "m" antes de "p" y "b", igual sonido de "z" y "c" delante de las vocales "e" e "i"; para trabajar, en el centro, de forma individualizada y/o con la ayuda del tutor/a o profesor/a de apoyo, e inclusive en casa.
10	- Separar las sílabas de una serie de palabras y clasificar las palabras según el número de sílabas.	10	*	*	*	- Separar las sílabas de una serie de palabras y clasificar las palabras según el número de sílabas, cuidar especialmente el que se de abundancia y variedad con diferentes niveles de complejidad (directas, inversas, trabadas, mixtas, diptongos, hiatos, etc) que posibiliten diversos niveles de realización. y en distintos tipo de agrupamientos (parejas, grupos pequeños, individualmente, etc.).

- Área: Lengua Castellana.						
- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.						
- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística						
Unidad didáctica nº						
- Temporalización: 10 horas						
Nº	Actividades	Nº	(a)	(b)	(c)	Modificaciones/consideraciones en las actividades
11	- Lectura del documento "Los derechos de los niños y niñas" y sacar tres palabras importantes relacionadas con el respeto entre las personas, dibujarlas, recortarlas y pintarlas en madera de cumen.	11	*	*	*	- La misma actividad pero en pequeños grupos heterogéneos primando la cooperación
12	- Clasificar diversos textos orales y escritos en narrativos o descriptivos, y componer éstos en función de unas pautas que se aporten.	12		*	*	- Hay que cuidar especialmente que haya variedad de textos narrativos y descriptivos con diferente nivel de complejidad para que en una medida u otra la labor de discriminación pueda ser llevado a cabo por todos y cada uno de los alumnos y alumnas. En el mismo sentido se debe prever dentro del ejercicio diferentes grados de dificultad en las pautas para la elaboración de textos. (Es sensiblemente diferente pedir la descripción física de la madre de cada alumno/a, que una narración en la que deban de pasar al personaje principal 25 años y se intercalen descripciones de su físico en esos momentos)

- Área: Lengua Castellana.

- Ciclo: Tercero de Educación Primaria, 5º curso.

- Áreas implicadas en esta unidad de programación: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y Educación Artística

Unidad didáctica nº

- Temporalización: 10 horas

Nº	Evaluación	Nº	(a)	(b)	(c)	Modificaciones/consideraciones en las actividades de evaluación
1	- Comprensión lectora. A partir de la lectura de un texto, en base a una serie de preguntas que han de contestar, oral o por escrito, determinar si se han captado las ideas principales y secundarias de dicho texto.	1		*		- Determinar, en base a la contestación oral o por escrito, si las ideas principales de un texto adecuado a su/s nivel/es han sido captadas.
2	- En base a diferentes instrumentos de observación (lista de control, escala de valoración), autoevaluación (individual) de las actitudes al escuchar a los demás.	2	*			- En base a diversos instrumentos de observación (listas de control, escalas de valoración), autoevaluación (individual) y coevaluación (en pequeño grupo) de las actitudes al escuchar a los demás.
3	- Teniendo en cuenta los siguientes elementos estructurales de la narración: protagonista/s, lugar/es, tiempo/s, suceso/s (antes, durante, después), inventar y contar oralmente o por escrito, y en 3ª persona una aventura.	3		*		- Teniendo en cuenta los siguientes elementos estructurales de la narración: comienzo, desarrollo y final, inventar y contar oralmente o por escrito, y en 1ª persona una aventura.
4	- Realizar diversos ejercicios que impliquen: diferenciación entre palabras simples y compuestas, formación de palabras compuestas a partir de simples, completar huecos con diversas palabras compuestas, explicación del significado de palabras compuestas, inventar un texto en el que con coherencia y unidad tenga cabida un determinado número de palabras compuestas.	4				- Idem.
5	- En base a diferentes imágenes determinar los diversos sistemas comunicativos e identificar los elementos de ésta.	5				- Idem.
6	- Pequeño dossier recogiendo información de las diversas lenguas del estado y las zonas en que se hablan.	6	*			- Idem, ahora bien caben varias posibilidades que pueden coexistir: . Hacerlo en pequeños grupos heterogéneos . Hacerlo individualmente o en grupos homogéneos con determinadas ayudas a aquellos que más lo necesiten
7	- De forma oral y escrita separar las sílabas de una palabra, clasificar palabras según el número de sílabas.	7		*	*	- De forma oral y/o escrita separar las sílabas de una palabra, clasificar palabras según el número de sílabas, procurando variedad y diferentes niveles de complejidad.
8	- Clasificar en función de las variables: (narrativo - descriptivo) y (oral - escrito) un conjunto de textos que se les entregan y/o aportan oralmente.	8				- Idem

6.- BIBLIOGRAFÍA Y CITAS

- ANTÚNEZ S. Y OTROS. (1992) "Del proyecto educativo de centro a la programación de aula". Editorial Graó. Barcelona.
- BLANCO R. "La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas". Aula nº 10.
- CARMEN L. DEL, Y ZABALA A. (1991). "Guía Para La Elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro. Madrid. Cide.
- COLL C. (1987) "Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar". Barcelona. laia
- DOLZ M^a D. Y MOLTÓ P. "Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO". Aula nº 12.
- GARCÍA J. Y GONZÁLEZ D. (1993) "Cómo enseñar en la educación secundaria". Editorial EOS. Madrid.
- GARCÍA J. (1993). "Guía para realizar adaptaciones curriculares". Editorial EOS. Madrid.
- GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1989). "Una escuela comprensiva e integradora". Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1992). "Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca". Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1992). "Decreto de desarrollo curricular. Educación Primaria". Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1992). "Documentos. Módulo básico de formación". Dirección de Renovación Pedagógica. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GONZÁLEZ M^a A. "La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad". Aula nº 10.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. "Orientaciones didácticas. Primaria". Madrid.
- RODRÍGUEZ V. "La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC". Aula nº 10.
- TIRADO V. Y FERNÁNDEZ M. "Decisiones sobre la diversidad". Cuadernos de pedagogía nº 223.