

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	9
<i>Capítulo 1. Atención a la diversidad y currículum</i>	11
1. Atención a la diversidad y diseño curricular.....	11
1.1. La educación comprensiva. Concepto y origen.....	11
1.2. La educación comprensiva en España.....	14
1.3. El currículum comprensivo. Las competencias.....	19
2. Atención a la diversidad y desarrollo curricular.....	29
2.1. Principios de partida	29
2.2. El proceso de aprendizaje-enseñanza	32
2.3. Factores que pueden condicionar la atención a la diversidad.....	37
<i>Capítulo 2. Estrategias para atender a la diversidad</i>	41
1. Conocimiento de la realidad socioeducativa.....	41
1.1. Análisis del contexto en el que se ubica el centro.....	41
1.2. El Proyecto Educativo de Centro.....	42
2. Conocimiento de todos los alumnos.....	48
2.1. Estilos de aprendizaje	48
2.2. La evaluación inicial.....	50
3. Para profundizar en el conocimiento de alumnos concretos.....	52
3.1. La evaluación psicopedagógica	52
3.2. La observación y la entrevista.....	54
4. Articulación de las medidas para atender a la diversidad.....	56
4.1. Características de las medidas ordinarias	57
4.2. Características de las medidas extraordinarias.....	58
5. El Plan de Atención a la Diversidad	61
5.1. Aspectos generales	61
5.2. Estructura	61
<i>Capítulo 3. Medidas ordinarias para atender a la diversidad</i>	65
1. La optatividad.....	65
2. Los criterios para agrupar a los alumnos	68

3. La programación general de cada materia con sus unidades didácticas	71
4. La Orientación Educativa	74
5. La función tutorial	80
Capítulo 4. Medidas extraordinarias para atender a la diversidad	85
1. Adaptaciones curriculares.....	88
2. Pedagogía terapéutica.....	94
3. Refuerzos en determinadas materias.....	96
4. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.....	99
5. La Formación Profesional Básica	101
6. Educación compensatoria.....	104
7. Programas de potenciación curricular	108
8. Programas de diversificación curricular.....	110
9. El Consejo Orientador.....	112
Capítulo 5. Medidas para atender a la diversidad en otros contextos	115
1. Aspectos generales	115
2. Apoyo escolar en hospitales.....	118
3. Apoyo escolar en el domicilio del alumno.....	118
4. Aulas de aprendizaje permanente	119
5. Educación de personas adultas	120
6. Centros específicos de educación especial	122
7. Centros educativo terapéuticos y aulas de psiquiatría	124
8. Aulas temporales de aprendizaje del idioma	125
9. Aulas de formación e inserción laboral.....	126
10. Aulas itinerantes en circos	126
Capítulo 6. Materiales de ayuda para atender a la diversidad.....	129
1. Cuestionario para analizar el contexto socioeducativo de un centro ..	131
2. Esquema de un Proyecto Educativo de Centro	137
3. Ficha de ayuda a la evaluación inicial	138
4. Un modelo para realizar una evaluación psicopedagógica.....	139
5. Cuestionario para determinar el estilo de aprendizaje.....	148
6. Esquema de un Plan de Atención a la Diversidad.....	152
7. Esquema del proceso de aplicación, seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad	153

8. Esquema de un Plan de actividades de un Departamento de Orientación.....	154
9. Guía para realizar una programación general por competencias de una materia de la ESO con sus unidades didácticas (LOMCE).....	157
10. Un modelo de Plan de Orientación Académica y Profesional	184
11. Un modelo de Plan de Acción Tutorial.....	185
12. Cuestionario para la evaluación de la tutoría por los alumnos	190
13. Secuencia para realizar una adaptación curricular por competencias	193
14. Plan de trabajo de un profesor de Pedagogía terapéutica	196
15. Esquema de un plan de refuerzo y recuperación de una materia.....	199
16. Guía para realizar la programación de un ámbito de un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento.....	200
17. Algunos tipos y subtipos de actividades	212
18. Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje.....	214
19. Cuestionario para evaluar la consecución de capacidades en la ESO.	215
20. Esquema de un Programa de potenciación curricular.....	217
21. Un modelo para formular el Consejo Orientador.....	219
22. Plantilla de seguimiento del grado de adquisición de las competencias	220
23. Cuestionario para la autoevaluación de la práctica docente del profesorado.....	221
24. Ejemplo de rúbrica para la calificación de contenidos	226
25. Ejemplo de rúbrica para la calificación de habilidades.....	226
26. Ejemplo de rúbrica para la calificación de actitudes y valores	227
27. Ejemplo de rúbrica para la calificación de estrategias de aprendizaje a alumnos con un estilo de aprendizaje activo.....	227
28. Ejemplo de rúbrica para la calificación de estrategias de aprendizaje a alumnos con un estilo de aprendizaje reflexivo	228
29. Ejemplo de rúbrica para la calificación de estrategias de aprendizaje a alumnos con un estilo de aprendizaje teórico	228
30. Ejemplo de rúbrica para la calificación de estrategias de aprendizaje a alumnos con un estilo de aprendizaje pragmático.....	229
31. Cuestionario para la valoración inicial de un alumno que accede a un centro de educación de personas adultas.....	230
32. Guion para la entrevista del alumno que accede a un centro de educación de personas adultas con el orientador del centro	231
33. Esquema del proceso a seguir en la selección de alumnos para los programas de diversificación curricular	232

34. Propuesta del tutor al Departamento de Orientación para incorporar alumnos a programa de diversificación curricular	233
35. Guía para para realizar la programación de un ámbito de un programa de diversificación curricular	235
36. Guía para elaborar la programación de una materia por competencias (LOMLOE)	256
Bibliografía	275
Fuentes documentales	279

Para poder leer adecuadamente los Códigos QR insertados en el libro, aconsejamos descargar e instalar la aplicación *GoogleLens* en cualquiera de sus dispositivos.

Capítulo 2

Estrategias para atender a la diversidad

1. Conocimiento de la realidad socioeducativa
 - 1.1. Análisis del contexto en el que se ubica el centro
 - 1.2. El Proyecto Educativo de centro
2. Conocimiento de todos los alumnos
 - 2.1. Estilos de aprendizaje
 - 2.2. La evaluación inicial
3. Para profundizar en el conocimiento de alumnos concretos
 - 3.1. La evaluación psicopedagógica
 - 3.2. La observación y la entrevista
4. Articulación de las medidas para atender a la diversidad
 - 4.1. Características de las medidas ordinarias
 - 4.2. Características de las medidas extraordinarias
5. El Plan de Atención a la Diversidad
 - 5.1. Aspectos generales
 - 5.2. Estructura

1. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA

1.1. Análisis del contexto en el que se ubica el centro

Conocer el contexto en el que se ubica un centro es esencial para poder diseñar una respuesta adecuada desde el propio centro a la realidad socioeducativa de sus alumnos. Se trata de conocer todos los elementos que lo conforman y sus características sociales, educativas, económicas, familiares, etc. aunque en la práctica no resulte fácil. Al tratarse de una estructura compleja e integrada por subsistemas que conviven en él, con frecuencia se producen interferencias entre los roles de sus integrantes y algunos intereses añadidos, lo que aun dificulta más su conocimiento.

Para conocer las características y la realidad socioeducativa del contexto en el que se ubica un centro, debe recogerse toda información que se considere relevante:

situación física, accesos, recursos de la zona (económicos, sociales, culturales...), características socioeconómicas, aspectos socioculturales mayoritarios, nivel cultural medio de las familias, ocupaciones mayoritarias de los padres, nivel medio de ingresos, instalaciones deportivas existentes, estructura familiar predominante, expectativas de las familias con respecto a sus hijos, relaciones sociales entre vecinos, posible existencia de ONG, hábitos y costumbres de ocio preferentes, medios de comunicación mayoritarios, aficiones preferentes de los alumnos, etc. Todos estos factores contextuales influyen de forma notable en el desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza de los alumnos en el centro, ya que las características del contexto en el que se ubica un centro condicionan los gustos, hábitos, costumbres, aficiones, expectativas, valores, etc. de los alumnos adolescentes, y por tanto sus motivaciones en relación con los procesos de aprendizaje-enseñanza. Por ello, hay que tratar de conocerlo de la forma más exhaustiva posible con respeto a las normas y sin herir sensibilidades. Para facilitar esa tarea es muy conveniente recurrir a algún instrumento o cuestionario «ad hoc» que proporcione toda la información deseada, la cual será custodiada por el centro y utilizada sólo con fines educativos (para diseñar el Proyecto Educativo del mismo).



Figura 1. Proceso de diseño del sistema educativo.

Nota. Elaboración propia.

El conocimiento de las características del contexto en el que se ubica un centro será garantía de que la respuesta educativa que se proporcione a sus alumnos sea la adecuada a sus necesidades (en el capítulo VI de este libro se presenta un cuestionario para analizar el contexto socioeducativo de un centro).

1.2. El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo constituye el documento más importante para cualquier centro educativo, ya que en él se ven reflejadas las «*líneas maestras*» de la educación que se propone proporcionar a sus alumnos y que fundamenta su existencia como centro. En él se recogen y concretan sus líneas de actuación en relación con la educación (su *filosofía educativa*), lo que le permite marcar su *impronta* y sus *señas de identidad educativa* que le diferencian de otros centros en la medida que pueden condicionar determinados aspectos curriculares (metodología, evaluación...).

Hay que tener en cuenta que *lo educativo* constituye la esencia misma de la formación de cada persona (más allá de lo curricular), y que está integrado por los valores que se transmiten y se inculcan en los alumnos por diversas vías (en el centro y

fuera de él), que son los que van a marcar su presente en el centro como alumnos, pero sobre todo su futuro como personas. Siendo muy importante para los alumnos de un centro todo lo relativo al currículum de las distintas materias y a su desarrollo en el mismo, es más importante *lo educativo*, ya que va a inducir a cada alumno a formar una jerarquía de valores propia que le va a servir para marcar su camino y comportamiento a lo largo de su vida (no olvidemos que, aunque todas las leyes en este ámbito se han denominado y se denominan *educativas*, paradójicamente regulan casi en exclusiva *lo curricular*).

En relación con los valores a incorporar al Proyecto educativo del centro, todos los estamentos que lo integran deben tener claro que los valores de cada persona son producto de la educación recibida, y que todas las personas no perciben las mismas cualidades de los mismos valores, aunque sirven para definir y orientar la formación de cada *jerarquía personal de valores*. De ahí que sea muy importante definirlos y clarificarlos bien antes de incorporarlos al Proyecto educativo del centro, para que nadie los patrimonialice.

Dada la importancia del Proyecto Educativo para el propio centro como institución, para los profesores, y sobre todo para sus alumnos, es necesario que todos ellos participen en su elaboración, de forma que sus puntos de vista queden consensuados en este documento. A este respecto, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes (LOPEGCE) establecía en su artículo 51 que: *los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse en cada caso mediante los correspondientes proyectos educativos...* En relación con el Proyecto Educativo de Centro, la citada Ley establecía en su artículo 6.1: *Los centros elaborarán y aprobarán un Proyecto Educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el claustro...* Por su parte la LOMLOE (2020) establece en su Preámbulo: *Los proyectos educativos de los centros regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.*

La elaboración del Proyecto Educativo de centro debe responder a la realidad sociocultural en la que se enmarca, por lo que es esencial conocer las características del contexto en el que ubica. En cada centro interactúan y confluyen, no sólo todos los elementos socioeducativos que integran su entorno, sino también otros de carácter externo o institucional. «*En ese encuentro de fuerzas, unas de apoyo y asesoramiento, otras queriendo controlarla o brindarle recursos, se precisa de un referente que funcione como «ethos escolar» que facilite y condicione la actuación convergente de todos*» (Martínez Santos, 1989). Desde esa realidad, cada centro se convierte en un espacio donde se da una conjunción de fuerzas e intereses sociales, profesionales e ideológicos de todos los estamentos que lo integran (y de otros externos a él), que lo

definen, caracterizan y contextualizan. Esa yuxtaposición de fuerzas mal armonizadas puede dar lugar a situaciones de difícil gobernabilidad del centro; por el contrario, una correcta armonización de las mismas puede convertir un centro en un espacio educativo con unas directrices pedagógicamente sólidas y coordinadas y con unos objetivos educativos claros, lo que redundará en su buen funcionamiento interno y en la proyección de una buena imagen del centro hacia la sociedad. Desde esa realidad, el Proyecto Educativo de un centro es el documento que debe servir para «darle vida», coordinando todas las fuerzas e intereses que confluyen en el mismo para dotarle de una personalidad educativa y de un estilo propio que le diferencie de los demás centros. Para conseguirlo, el equipo directivo debe gestionar y coordinar las acciones que desemboquen en los acuerdos necesarios para elaborarlo y ponerlo en práctica, de modo que constituya el punto de arranque de cualquier decisión educativa que se tome en el centro.

Las prioridades educativas que se establezcan para el centro deben quedar reflejadas en su Proyecto Educativo, y deben ser consecuencia de las necesidades detectadas en sus alumnos; dichas prioridades deben ser compartidas por todos los estamentos del centro y concretarse en compromisos de carácter permanente, debiendo reflejar en él la pluralidad y el respeto hacia todos los alumnos, sin que puedan hacerse distinciones por su sexo, creencias, raza, religión, etc. Para todo ello se necesita libertad de acción y de decisión en el centro que posibiliten la explicitación de las intenciones educativas adoptadas en un documento final (el Proyecto Educativo consensuado). Para este cometido, los centros necesitan libertad y autonomía, no sólo en el ámbito curricular y de gestión de sus recursos, sino en la definición de sus objetivos educativos. En esta misma idea abundan Álvarez y Soler (1998), para quienes la autonomía debe ser mucho más amplia y al margen de las administraciones de Educación, al considerar que: *el Proyecto Educativo de Centro carecerá de viabilidad mientras tenga que depender de la administración, que burocratiza todo cuanto normaliza y gestiona.*

Para Gairín (2003, coord.), el Proyecto Educativo de centro debe contemplar tres grandes capítulos:

- *El educativo*, en el que toda la comunidad educativa explicita los valores, principios pedagógicos y modelos de enseñanza-aprendizaje que han de marcar el estilo propio de centro y que le dotan de identidad propia.
- *El de planificación*, que deberá tener presente los objetivos generales que como metas a largo alcance se propone el centro para operativizar el modelo educativo.
- *El organizativo*, mediante el cual la comunidad escolar define criterios de organización que inspiran los perfiles funciones, estructuras y normas que se elaboran en el reglamento de régimen interior y que harán operativo el modelo educativo consensuado.

Para los citados Álvarez y Soler (1998), *«el Proyecto Educativo de centro supone un paso hacia la descentralización del sistema educativo»*, de modo que su especifici-

dad debe permitir proyectar las características educativas de cada centro a la sociedad. Para estos autores el Proyecto Educativo de cada centro ha de ser:

- *Abarcable*, es decir, breve y manejable y de fácil consulta para que pueda estar presente en la práctica docente del profesorado.
- *Posible y vinculante*, es decir, que en su elaboración se tenga en cuenta el contexto social en que se mueve el centro y las características específicas de sus componentes.
- *Flexible y progresivo*, de forma que, como documento programático inicial, presente los elementos consensuados.
- *Explícito y programático*, que explice un programa marco de intenciones que sirva de núcleo referente negociado para el resto de los documentos de planificación y gestión.
- *Colegiado y consensuado*, lo que indica su carácter público e institucional. Al haber estado presentes en su elaboración los representantes de toda la comunidad educativa, afecta tanto a profesores como a los alumnos y padres, a la vez que constituye un referente de gran utilidad.

Antúñez (2004) otorga una gran importancia al Proyecto Educativo de centro cuando expresa: *El Proyecto Educativo de centro, en cuanto instrumento de gestión que define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la Institución*. Las características esenciales que le confiere este autor son:

- *Marca el estilo docente*: da carácter y personalidad al centro, lo que supone la existencia de unidad de criterios en sus actuaciones.
- *Es integral*: compromete a todos los miembros de la comunidad educativa y los vincula de forma más cooperativa y participativa en la finalidad del mismo.
- *Proporciona estabilidad*: da continuidad al quehacer educativo en su finalidad máxima, ayudando desde distintas perspectivas en la consecución de unos objetivos que afectan al buen desarrollo de la personalidad del sujeto dentro de un clima de cooperación y participación.
- *Concreta el marco legislativo* que define en cada centro el proyecto general del sistema educativo.

Para elaborar el Proyecto Educativo de un centro no existe un modelo único, ni existe unanimidad sobre los apartados que debe comprender ni sobre los contenidos que debe abarcar. En un intento de clarificar su estructura y apartados, este autor considera que deben verse reflejados los siguientes:

- *Definición institucional*: ¿Quiénes somos? Hace referencia a los recursos, la modalidad de gestión, el tipo de alumnado, los valores democráticos...

- *Diagnóstico: ¿Dónde estamos?* Hace referencia a aspectos legales, situación socioeconómica y cultural del alumnado, tipología escolar, funcionamiento...
- *Formulación de objetivos: ¿Qué pretendemos?* Hace referencia a la línea educativa, la forma de enseñar y de evaluar, y el tipo de aprendizaje que se fomenta en los alumnos.
- *Estructura de organización: ¿Con qué medios?* Hace referencia a la comunidad educativa, órganos de gobierno, equipos docentes, comisiones de trabajo, personal de apoyo, A.M.P.A., asociación de alumnos...

En cualquier caso, en el Proyecto Educativo de un centro deben hacerse explícitas las señas de identidad del mismo y su concepción general de la educación mediante la definición de sus grandes finalidades y objetivos en relación con los diversos ámbitos del centro, identificando las prioridades educativas para sus alumnos (en el capítulo VI de este libro se presenta en esquema para su elaboración).

Aunque sea el equipo directivo quien lidere y coordine las acciones necesarias para elaborarlo, es aconsejable descentralizar responsabilidades y decisiones. Por ello, el proceso debería desarrollarse por este orden y con estas responsabilidades:

1. *Equipo directivo*: elaborar su diseño básico y formular propuestas concretas al resto de colectivos del centro.
2. *Representantes de todos los colectivos* (padres, alumnos, profesores, P.A.S., representante municipal): estudio y análisis de las propuestas del equipo directivo y formulación de nuevas propuestas (en su caso).
3. *Equipo directivo*: estudio y análisis de las nuevas propuestas formuladas por los colectivos del centro. Elaboración de conclusiones provisionales.
4. *Equipo directivo y representantes de todos los colectivos*: análisis de las conclusiones provisionales y adopción de acuerdos.
5. *Equipo directivo*: inicio del Proyecto Educativo de centro consensuado.
6. *Consejo Escolar*: análisis y aprobación.

El Proyecto Educativo de centro debería ser revisado al final de cada curso académico, intentando valorar el grado de idoneidad de cada una de las decisiones adoptadas en él. Para ello, y en función de criterios previamente fijados, debería realizarse un análisis pormenorizado de todas las intenciones educativas plasmadas en él, para incorporar en su caso, las modificaciones e innovaciones que proceda. Dichos criterios deberían aparecer en el propio Proyecto Educativo de centro, formando parte del mismo. El proceso para revisarlo puede ser similar al de su elaboración:

1. *El equipo directivo*: proporciona los criterios generales para la revisión y formula propuestas para el cambio (en su caso).

2. *Los representantes de todos los colectivos*: analizan las propuestas formuladas y formulan otras nuevas (en su caso).
3. *El equipo directivo*: analiza las nuevas propuestas formuladas y las incorpora al Proyecto (en su caso).
4. *El Consejo Escolar*: revisa y analiza las innovaciones, valora el nuevo Proyecto Educativo de centro, y procede a su aprobación.

En el capítulo VI de este libro se aporta un esquema de Proyecto Educativo de centro.

En cuanto a la proyección europea de los proyectos educativos de los centros, la Unión Europea a la que España pertenece, ha ampliado sus objetivos económicos iniciales (en su origen se denominó Comunidad Económica del Carbón y del Acero) hacia otros ámbitos que abarcan entre otros, lo social y lo educativo. Teniendo en cuenta que la esencia misma de la educación está constituida por los valores que interiorizan y asumen los alumnos, en el Proyecto Educativo que elabora cada centro en los países de la Unión Europea, podrían incorporarse elementos propios del espíritu europeo, destacando valores como la aceptación y valoración de las diferencias nacionales, actitudes positivas hacia el intercambio cultural, la libertad y el respeto mutuo, la participación, el aprendizaje de las lenguas comunitarias, el aprendizaje permanente, etc. En este sentido se enmarca el programa de desarrollo educativo promovido por la Unión Europea desde 2007 denominado *Programa de Aprendizaje Permanente* (PAP o también en sus siglas en inglés LLP que corresponden con *Longlife Learning Program*) y que actualmente se desarrolla como *Erasmus+*. Estos valores podrían formar parte de los Proyectos Educativos de todos los centros de la Unión Europea para contribuir a una educación de calidad que se prolongase en el tiempo y que facilitase la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal.

La creación de un espacio educativo europeo sólo traería beneficios a sus ciudadanos, que podrían compartir cultura, objetivos y valores comunes, sirviendo de elemento integrador y mejorando la educación en cada país con una proyección hacia su futuro como profesionales en actitud de aprendizaje permanente y de calidad. En este sentido, el espacio educativo europeo podría:

- ayudar a mejorar la calidad educativa de todos los alumnos europeos;
- favorecer una mayor participación en la educación y formación de personas de todas las edades con independencia de su nivel socioeconómico;
- promover el aprendizaje de las lenguas europeas;
- apoyar el desarrollo de prácticas innovadoras basadas en las TIC;
- crear un sentimiento de ciudadanía europea basado en la comprensión y en el respeto a los derechos humanos;

- fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y otras culturas;
- promover la cooperación en materia educativa en toda la Unión Europea;
- facilitar el intercambio entre alumnos de la Unión Europea;
- desarrollar prácticas educativas de calidad en toda Europa;
- estimular la innovación educativa en Europa;
- generar actitudes de aprendizaje permanente, a fin de mejorar la calidad de la educación y la formación.

La consecución de todas estas aspiraciones educativas podría promoverse desde los Proyectos Educativos de los centros europeos, que, respetando sus características y las necesidades educativas de sus alumnos, contribuirían a crear una cultura común que sería muy enriquecedora para todos ellos. Con esta finalidad se pusieron en marcha proyectos europeos (*Programas Sócrates*) para promover el intercambio de alumnos de la Unión Europea con otros de países extracomunitarios (Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía). Estos programas han arbitrado medidas ajustadas a los diferentes niveles educativos en función de la etapa escolar del alumno que solicitaba su participación (programas Comenius, Grundtvig, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean *Monet*, etc.).

La participación de alumnos en proyectos europeos entraña una complejidad burocrática notable y una coordinación entre los países que participan, que requiere en no pocas ocasiones el apoyo y asesoramiento de personas especializadas, cuya función consiste en orientar y apoyar las iniciativas que cada centro considera necesarias. Los proyectos europeos abren una nueva puerta al conocimiento del sistema educativo del país de destino, permitiendo al alumno de intercambio conocer otras realidades que van siendo parecidas a la de su país en la medida en que se comparten valores en los Proyectos Educativos de los centros de origen y destino.

Muchos alumnos se benefician en la actualidad de actividades educativas transnacionales gracias a la participación en proyectos europeos que sus centros solicitan, ya que en muchos casos sus condiciones sociales, familiares o sus posibilidades económicas se lo impedirían. Todo ello supone una experiencia personal, social y educativa muy enriquecedora y de gran calado para el alumno participante, que se ve facilitada en la medida en que los centros de origen y destino comparten los mismos valores en sus Proyectos educativos.

2. CONOCIMIENTO DE TODOS LOS ALUMNOS

2.1. Estilos de aprendizaje

Entendemos por *estilo de aprendizaje* el conjunto de rasgos cognitivos y de personalidad que, interactuando entre sí, definen y condicionan la forma de acceder al

conocimiento. Para cualquier profesor, conocer el estilo de aprendizaje de todos sus alumnos es una de las tareas más importantes e inmediatas a realizar como paso previo al desarrollo de su actividad profesional, ya que la forma que cada uno tiene de aprender va a condicionar el desarrollo de su proceso de aprendizaje-enseñanza. Para atender realmente a la diversidad del alumnado, los profesores deben tener en cuenta que no todos los alumnos aprenden del mismo modo una misma materia, lo que condiciona sus acciones profesionales en relación con los procesos educativos de sus alumnos; sobre todo aspectos tan importantes como la metodología a desarrollar, las actividades a proponer y la forma de evaluar a sus alumnos.

Para ayudar a conocer el estilo de aprendizaje de todos los alumnos, Alonso, Gallego y Honey (2012), con su Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA, identificaron cuatro estilos principales, cuyas características más importantes son las siguientes:

- *Activo*: toma mucha información, capta novedades, busca, indaga...
- *Reflexivo*: acumula y analiza mucha información, investiga, comprueba...
- *Teórico*: sintetiza y estructura la información, contrasta, analiza...
- *Pragmático*: aplica la información a situaciones reales o simuladas...

Según estos autores, el proceso de aprendizaje es un proceso cíclico que implica la utilización de los cuatro estilos de aprendizaje básicos, aunque en cada alumno predomina uno de ellos: primero se toma información, se capta (estilo activo); a continuación, se analiza (estilo reflexivo); se abstrae para sintetizar, clasificar, estructurar y asociarla a conocimientos anteriores (estilo teórico); y luego, se lleva a la práctica, se aplica y se experimenta (estilo pragmático). Según su estilo de aprendizaje predominante, cada alumno desarrollará de manera más eficiente algunas de estas fases. Aunque a cada alumno se le puede considerar integrante de alguno de los estilos citados, cada uno tiene su estilo de aprendizaje predominante, lo que todo profesor debería tener muy en cuenta a la hora de diseñar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Factores como preferencias perceptivas (visual o auditiva), de respuesta (escrita, oral, selección entre varias respuestas), el ritmo o la lentitud de aprendizaje, la persistencia y la constancia en las actividades, la capacidad de concentración o la facilidad para distraerse, la autonomía o la necesidad de instrucciones frecuentes, las preferencias en cuanto a agrupamiento (trabajo individual, en parejas, en grupo), la preferencia en cuanto a los recursos que deban utilizarse (escritura a mano, con el ordenador, ir a bibliotecas, consultar por Internet), las actividades preferidas (memorización, interpretación, argumentación, creación), etc., son variables que caracterizan a cada alumno, y que cada profesor debe conocer y tener muy en cuenta. El estilo de aprendizaje de cada alumno es tan importante para su proceso de aprendizaje-enseñanza que lo condiciona y orienta, al establecer su forma de acceder al conocimiento; por ello, reiteramos que, en los primeros días del curso, los profesores deben conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos, para lo cual pueden solicitar ayuda y apoyo a los profesores de la especialidad de Orientación Educativa.

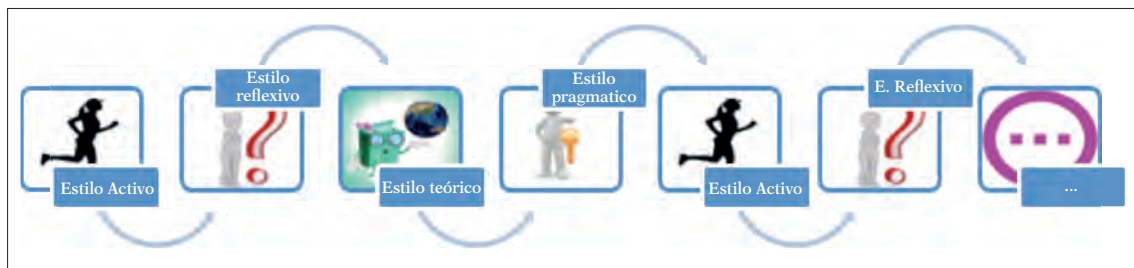


Figura 2. Secuencia habitual de los estilos de aprendizaje aplicado a los procesos de ense1anza.

Nota. Elaboraci3n propia.

Averiguar el estilo de aprendizaje de todos los alumnos es una actividad que puede llevarse a cabo en la evaluaci3n inicial que se lleva a cabo al comienzo de cada curso escolar. De su conocimiento derivar1n actuaciones que facilitar1n el aprendizaje de los alumnos y el trabajo de los profesores; nos referimos, p. e., al agrupamiento de los alumnos en las clases en funci3n de sus estilos para aprender cada materia. De esta forma, cada subgrupo podr1a trabajar de forma m1s coordinada.

2.2. La evaluaci3n inicial

Para conocer de forma exhaustiva la realidad de todos los alumnos de un centro, con la finalidad de atender realmente a sus necesidades educativas, es necesario realizar una evaluaci3n inicial al comienzo de cada curso escolar, sobre todo a los alumnos que se incorporan por vez primera al centro, ya que del resto se conoce suficientemente su realidad educativa, por hab1rsela realizado con anterioridad. La evaluaci3n inicial puede ser considerada, por tanto, el punto de partida para poner en marcha las medidas necesarias para atender a la diversidad de todos sus alumnos, tanto las ordinarias como las extraordinarias.

En relaci3n con los alumnos de nueva incorporaci3n al centro, lo habitual es que se desconozca su situaci3n personal, su desenvolvimiento acad1mico, las circunstancias que les han acompa1ado, su grado de adquisici3n de las competencias, etc., por lo que se hace necesario conocer todos esos datos lo antes posible. La forma y los criterios para llevarla a cabo ser1n establecidos en el propio centro, y su formato, momentos, planificaci3n, temporalizaci3n, etc., deber1n ser consensuados por el profesorado que la lleve a cabo. No obstante, es habitual que el centro de procedencia de cada alumno de nuevo ingreso proporcione la informaci3n de que disponga al centro de destino, lo que favorece mucho el conocimiento previo de cada alumno.

En cualquier caso, la evaluaci3n inicial debe llevarse a cabo en los primeros d1as del curso por el profesorado de cada materia con la ayuda y asesoramiento de los profesores de Orientaci3n Educativa, con la finalidad de conocer del alumno:

- situaci3n personal y familiar;

- historial académico, evolución en los centros anteriores, motivación hacia el aprendizaje, grado de madurez, etc.;
- estilo de aprendizaje, capacidades (altas o bajas) y posibles limitaciones, dificultades de aprendizaje, etc.;
- grado de adquisición de las competencias en relación con las diferentes materias curriculares: qué contenidos sabe de cada una, qué habilidades utiliza, qué actitudes muestra en las clases, y qué estrategias de aprendizaje prefiere en cada materia;
- cualquier otra situación que pudiera ser considerada como significativa y por tanto ser objeto de atención específica.



Figura 3. Datos para la evaluación inicial del alumno.

Nota. Elaboración propia.

Los datos y las informaciones que proporcione la evaluación inicial no deberían ser numéricas o cuantitativas, sino cualitativas y descriptivas; una vez conocidos todos ellos por los profesores, les será posible personalizar los procesos de aprendizaje-enseñanza de sus alumnos, diseñando las medidas ordinarias para atender a su diversidad (programaciones...), de modo que puedan acomodar su práctica docente y sus estrategias didácticas a la realidad de los mismos. En el capítulo VI se aporta

un modelo de ficha de ayuda para que el profesor de cada materia pueda controlar los déficits formativos de sus alumnos en relación con las competencias. Este modelo complementa la información que cada profesor debe tener relacionada la situación personal, historial académico... de cada uno de sus alumnos.

La evaluación inicial y las estrategias adaptativas que permite, tienen un carácter *diagnóstico*, ya que a la vez que favorecen la personalización de los procesos de aprendizaje-enseñanza, permiten prevenir posibles actitudes de rechazo de cara al futuro. La función diagnóstica de la evaluación inicial facilita, tanto la adaptación de la oferta formativa a los alumnos (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y organizativo). En este sentido es más probable que un alumno progrese en sus procesos de aprendizaje-enseñanza si está ajustado a sus necesidades que, si no lo hace, de lo que puede deducirse que, en la medida en que el conocimiento de los alumnos permita dar respuesta a sus necesidades reales, irá disminuyendo el fracaso escolar y el absentismo. En esta tarea, la función diagnóstica de la evaluación inicial es de gran importancia, ya que va a fijar el punto de partida para poder atender realmente a la diversidad del alumnado. La evaluación inicial tiene también una función *reguladora* de los aprendizajes de los alumnos, ya que posibilita desde el comienzo el desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje-enseñanza, a la vez que facilita la estimación de posibles actuaciones para personalizarlos (*función previsor*).

Hay que hacer notar que los datos de los alumnos que aporte al profesorado la evaluación inicial sólo deben servir para personalizar sus procesos de aprendizaje-enseñanza, es decir, para atender mejor a la diversidad; en modo alguno deben servir para «etiquetar o catalogar» a determinados alumnos en función de su historial previo o de otras características, ni para proyectar sobre algunos de ellos determinadas expectativas en uno u otro sentido que pudieran condicionar su futuro académico. En el capítulo VI se aporta un instrumento para conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos (también puede ser utilizado el citado CHAEA).

Aunque los datos que aporta la evaluación inicial sirven al profesorado para poner en marcha todas las medidas necesarias para atender a la diversidad de todos sus alumnos, cuando se trate de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, y antes de diseñar y poner en práctica medidas específicas para ellos, hay que realizarles una evaluación psicopedagógica.

3. PARA PROFUNDIZAR EN EL CONOCIMIENTO DE ALUMNOS CONCRETOS

3.1. La evaluación psicopedagógica

Aunque atender a la diversidad de los alumnos de un centro implica dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de ellos, para aquellos alumnos a los que las medidas ordinarias puestas en práctica no les proporcionen una respuesta satisfac-

toria a sus necesidades de aprendizaje, hay que implementar otras medidas de carácter extraordinario. Para ello, y como paso previo y prescriptivo hay que realizar una evaluación psicopedagógica antes de su puesta en práctica. La evaluación psicopedagógica es, por tanto, el punto de partida para diseñar y poner en marcha medidas extraordinarias necesarias para alumnos concretos. Por ello, la evaluación psicopedagógica debe entenderse como el estudio y análisis en profundidad de las características personales, familiares, psicológicas, pedagógicas y curriculares de un alumno con la finalidad de proporcionarle la respuesta educativa más adecuada. La Orden de 14 de febrero de 1996 (Art. 2), la definía como *pro o de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, y la concebía como paso previo y de prescriptiva realización para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y para la adopción de determinadas medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario. Por su parte, el Decreto 147/2002 de 14 mayo (vigente con la entrada en vigor de la LOMCE), la define en su Art. 6.1 como: *el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular*.

En cualquier caso, la evaluación psicopedagógica no debe concebirse al margen de la evaluación continua del proceso de aprendizaje-enseñanza del alumno, y los datos que aporta fundamentan la toma de decisiones sobre la respuesta más adecuada a proporcionar a determinados alumnos en momentos concretos de su escolaridad. Su realización tiene como finalidad asegurar un análisis ponderado y riguroso de los factores inherentes al alumno y externos a él que puedan condicionar su escolaridad, ya que constituye un punto de inflexión entre las medidas generales y las medidas específicas de atención a la diversidad, y por ello debe ser procesual, ponderada, planificada, exhaustiva, participativa y multidisciplinar. En los centros que no tengan Departamento de Orientación, su coordinación corre a cargo de los Equipos de Orientación Educativa que atienden al centro, y en los centros que tienen Departamento de Orientación, será el orientador del centro quien realice esa función. En cualquier caso, su ejecución debe ser compartida entre el profesor de Orientación Educativa del centro y el equipo de profesores del mismo. Los ámbitos de los que se pretende obtener información de un alumno por medio de la evaluación psicopedagógica son: ámbito socio-familiar, ámbito personal del alumno, centros anteriores, centro actual, historial académico, grado de adquisición de las competencias, capacidades más destacadas, estilo de aprendizaje, dificultades y posibilidades para aprender, necesidades específicas, actitud ante el estudio, actitud con sus compañeros, relaciones interpersonales, dominio y utilización de técnicas de estudio, expectativas del alumno ...

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, y a la vista de las necesidades específicas del alumno, hay que informar y proponer a los padres la medida extraordinaria que se estima más adecuada para él; una vez hayan dado los padres su autorización, se iniciará la implementación de dicha medida. En función la edad del

alumno, de sus características, necesidades, motivación e interés, y del centro en el que se encuentre, se le podría proponer:

- Proporcionarle apoyos o refuerzos concretos.
- Realizarle alguna adaptación curricular.
- Incluirle en algún programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento o en algún programa de diversificación curricular (según refiera la normativa vigente).
- Incluirle en algún programa de Formación profesional básica.
- Plantear medidas de educación compensatoria.
- Proponer, en el caso alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a discapacidad, algún centro específico.
- Si se trata de un alumno con altas capacidades, proponer su incorporación a algún programa de potenciación curricular.
- Proponer algún centro educativo terapéutico o alguna unidad de Psiquiatría.
- Incorporarse a diferentes aulas de aprendizaje permanente o a centros de educación de personas adultas.
- ...

Para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica no existe un modelo único; cualquier instrumento que se utilice puede ser adecuado, siempre que permita obtener toda la información requerida. En el capítulo VI presentamos un instrumento para su realización.

3.2. La observación y la entrevista

La observación y la entrevista son procedimientos de evaluación que pueden utilizarse para obtener información complementaria a la que se obtenga en la evaluación psicopedagógica de alumnos concretos, o para ayudar a cumplimentar el instrumento que se utilice para realizarla, teniendo en cuenta que hay datos que deben ser proporcionados por los padres y otros por los propios alumnos. Estos datos pueden ser obtenidos de forma indirecta (mediante la observación) o directa (mediante una entrevista).

La *observación* es un procedimiento de evaluación que puede ser utilizado para estudiar y analizar el comportamiento y las actitudes de alumnos concretos mientras se desenvuelven en el ámbito escolar, proporcionando informaciones importantes de forma directa vinculadas al entorno en el que se le evalúa. Hay distintas modalidades de observación (*sistemática / no sistemática, participante / no participante*) en función de la forma de diseñar la observación y de la interacción y participación

del observador en ella. Cada una de esas modalidades utilizan instrumentos diversos (cuestionarios, registros, escalas, etc.), que deben ser fiables para que la información que se registre en ellos, una vez analizada y clasificada, permita llegar a conclusiones o resultados concretos.

Para observar a un alumno en su grupo-clase, la modalidad más adecuada de observación es la *sistemática no participante*, en la que el observador no interfiere en la observación, pero sí la realiza de forma planificada y hace las anotaciones pertinentes en intervalos de tiempo previstos. Uno de los instrumentos que se utiliza en esta modalidad de observación es la *lista de control*, que facilita el registro y aparición de una conducta durante el periodo que dura la observación, pero sin delimitar su frecuencia o duración. Otro instrumento utilizado en la observación sistemática es la *escala de estimación* (en diversas variantes). Ambas son muy útiles para observar comportamientos que se producen con frecuencia, en los que nos interesa cuantificar su grado o intensidad.

Si queremos obtener datos para la evaluación psicopedagógica de forma directa puede utilizarse la *entrevista*, que se desarrolla en una situación en la que se establece un diálogo entre dos o más personas a fin de conseguir una información concreta; no se trata de una conversación ordinaria, ya que se pretende alcanzar intencionalmente una información concreta y previamente fijada. Al ser la entrevista una vía de comunicación bidireccional es muy adecuada para poner en relación al entrevistador (puede ser el tutor o el orientador) y al entrevistado (en este caso con los padres de un alumno) con una finalidad de obtener la información necesaria. En la entrevista, el entrevistador observa el comportamiento del entrevistado, tanto en la su dimensión verbal como en la no verbal, lo que le permite inferir algunas conclusiones.

Llevar a cabo una entrevista requiere de experiencia y habilidad por parte del entrevistador para que resulte fructífera (en unos tipos de entrevista más que en otros). Lo que caracteriza a la entrevista es la interacción personal intencional, por ser un tipo de conversación en la que dos o más personas interactúan con el propósito de cumplir un objetivo previamente definido. La sesión la debe preparar con anterioridad el entrevistador, fijando las preguntas que se van a formular a los padres del alumno.

Hay diversos tipos de entrevistas: según la información a obtener (de *orientación, informativas, de investigación, terapéuticas...*), según el grado de participación del entrevistado (*directivas y no directivas*), según el número de entrevistados (*individual y colectiva*), según el grado de estructuración de la misma (*estructurada, semiestructurada y abierta*). El tipo más adecuado de entrevista para obtener información directa o complementaria para la evaluación psicopedagógica es la *entrevista estructurada*. En este tipo de entrevista, tanto el texto como la secuencia de las preguntas están prefijados y pensados por el entrevistador para que los padres del alumno proporcionen información sobre aspectos muy concretos. En una entrevista estructurada, la fase de diseño y preparación es la que tiene mayor importancia, ya