

La diversificación curricular. Posibilidades para una planificación alternativa

Rafael García Nadal, Sergio Reyes Puerta, Francisco Romero Ayala.
Universidad de Murcia.

Fecha de aceptación de originales: Diciembre de 2000

RESUMEN: Un hecho decisivo en el desarrollo educativo de nuestro país en los últimos años, ha sido, sin duda, la extensión a diez años de la enseñanza básica para todos. Este hecho, desarrollado por la L.O.G.S.E. ha propiciado que todos los alumnos obtengan, de ser posible, y con las medidas curriculares necesarias, el título de graduado en Educación Secundaria.

Con este fin, la LOGSE establece, para alumnos y alumnas mayores de 16 años, diversificaciones del currículo, para que los objetivos de la etapa secundaria y el título correspondiente, sean conseguidos, a través de una metodología, contenidos y áreas diferentes.

En este artículo pretendemos analizar determinadas condiciones para el desarrollo general de los programas de diversificación, tomando en cuenta las dificultades de los centros y las perspectivas del profesorado ante los consecuentes procesos de innovación educativa.

En ese sentido, revisamos las realidades más concretas, de los programas de diversificación en los institutos de secundaria de la Región de Murcia, poniendo énfasis en los elementos estructurales que apoyan su desarrollo. Finalmente se aborda de modo puntual un aspecto poco considerado: la visión de los alumnos sujetos del programa.

SUMMARY: One of the most decisive facts in the educational development of our country in the last few years, developed by LOGSE, has undoubtedly been the extension of basic education to ten years for all children. This has allowed that all students can obtain their Secondary Educational Certificate, although in certain instances after the necessary curricular measures. With this aim, LOGSE establishes curricular diversification for certain students older than 16, so that they can get the secondary stage objectives and its corresponding certificate by means of different contents, a different methodology and different subjects.

Our intention in this article is to analyse certain conditions for the general development of diversification syllabuses, taking into account the difficulties of the educational centres and the teachers' prospect facing the educational innovation processes.

In this sense, we have a look into the actual reality of diversification programmes in secondary schools in the Region of Murcia, emphasising the structural elements that support their development. Finally, the point of view the students following this type of programmes is also analysed.

PALABRAS CLAVE: Adaptaciones curriculares, diversidad, respuesta educativa.

KEY WORDS: Curriculum adaptations, diversity, educative response.

1. INTRODUCCIÓN: LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR COMO UN MARCO DE RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS.

Uno de los hechos más decisivos en el desarrollo educativo de nuestro país en los últimos años, ha sido, sin duda, la extensión a diez años de la enseñanza básica para todos los alumnos y alumnas, llevada a cabo por la L.O.G.S.E.. Esta decisión se ha justificado por la finalidad de incorporar a los alumnos a la vida activa, por la necesidad de acceder a una formación posterior y, también, con el fin de disfrutar adecuadamente de las posibilidades de la cultura y el ocio. Estas finalidades de la ley llevan consigo el compromiso del sistema para que todos los alumnos obtengan, a ser posible, y desde las medidas curriculares necesarias, el título de graduado en Educación Secundaria.

Con este fin, la LOGSE señala que, para alumnos y alumnas mayores de 16 años se deben establecer diversificaciones del currículo, de modo que los objetivos de la etapa secundaria y el título correspondiente, sean conseguidos, a través de una metodología, contenidos y áreas diferentes. El Real Decreto 1345/1996 de 6 de septiembre, que determina el currículo de Secundaria, fija y desarrolla las condiciones de las diversificaciones escolares, estableciendo en todo caso la necesidad de proceder a ellas cuando las necesidades educativas de los alumnos las precisen.

Asimismo, el capítulo V de la orden ministerial de 28/11/96 en la que se dan instrucciones para implantar las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, regula la aplicación de los programas de Diversificación Curricular. En este sentido, determina que estos son una modalidad más, no la más importante ni la primera, para atender a la diversidad.

En este artículo pretendemos analizar el desarrollo de los programas de diversificación por lo que no vamos a abordar la problemática de las adaptaciones curriculares que, aunque destacada, merece un tratamiento particular. En cualquier caso, en torno al desarrollo de las Adaptaciones Curriculares, existen ya aportaciones recientes que observan el problema desde perspectivas didácticas, organizativas y curriculares, (Lozano Martínez y García Nadal, 1999).

La citada orden de 28/11/96 tutela los Programas de Diversificación Curricular (P.D.C. en adelante) y determina decisiones para su desarrollo. En ese sentido establece:

1. Que un objetivo primordial de los P.D.C. es que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria, y obtengan el título correspondiente.
2. Que acceden a los programas, los alumnos mayores de 16 años, previa evalua-

ción psicopedagógica.

3. Que los alumnos que acceden con los requisitos previamente analizados, son los alumnos que en los años previos, han tenido problemas de aprendizaje generalizados.
4. Que acceden los alumnos que han cursado en años anteriores algún curso del segundo ciclo de la secundaria.
5. Que los alumnos van a acceder con una serie de requisitos formales entre los que se destaca la necesidad de un informe de la junta de profesores que indica los motivos que han provocado la incorporación de dichos alumnos.

Asimismo la resolución define la estructura de estos programas, siendo sus principales características :

- Un agrupamiento de áreas curriculares, específico para estos alumnos, en los denominados “Ámbito sociolingüístico” y “Ámbito científico/técnico”.
- Se desarrollarán en todo caso tres áreas del currículum general del centro, de entre las que no cabe agrupar en los ámbitos anteriores. Si se elige la Tecnología, serán cuatro áreas.
- La impartición de materias optativas de la oferta del centro, hasta completar el horario.

Por último, cabe señalar, como elemento fundamental en el desarrollo del Programa de Diversificación, que la elaboración del mismo se llevará a cabo por los profesores del Departamento de Orientación. La docencia a las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología y Ciencias de la Naturaleza se llevará a cabo prioritariamente por los profesores de ámbito de este Departamento.

Estas son, fundamentalmente, las coordenadas que definen los P.D.C. Una vez analizados estos elementos básicos vamos a analizar las dificultades con las que se encuentra el programa en su desarrollo y afianzamiento en los centros docentes. Para ello es necesario acercarnos a las cuestiones y los aspectos que intervienen en el desarrollo del P.D.C. en los centros de secundaria.

2. EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. LAS DIFICULTADES DE LOS CENTROS Y LAS PERSPECTIVAS INDIVIDUALES DEL PROFESORADO: LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

A pesar del elevado número de alumnos que en la actualidad cursan programas de diversificación curricular no se debe olvidar que estamos ante una innegable situación de innovación educativa que conlleva amplios esfuerzos de cambio y complejas situaciones de desarrollo (Torrego Seijo y Negro Moncayo, 1997).

Como es conocido, son muchas las barreras y obstáculos que impiden a menudo la fundamentación y el desarrollo de las innovaciones educativas. Si nos referimos a los centros educativos como estructura personal y profesional nos encontramos con un panorama de escasa tradición en secundaria con respecto a los planteamientos didácticos y curriculares de respuesta a la diversidad. Existe, en efecto, poca formación de los profesores y profesoras, poco interés por los temas relacionados con la diversidad de los alumnos y una serie de costumbres y hábitos desde los que no se prestaba ninguna atención a la gestión y toma de decisiones en torno a este tema. Todo esto, como han puesto de manifiesto recientes trabajos (Gimeno Sacristán, 1996; Escudero y otros, 1997), unido a la misma naturaleza de los centros educativos pone en serias dificultades el desarrollo de los mecanismos integrados de respuesta a la diversidad.

En efecto, la toma de decisiones respecto a esta cuestión, choca con la particular estructura de los centros docentes. Como espacios poco lógicos y menos racionalizados de lo que se cree, y dotados de estructuras débilmente articuladas, se rigen desde valores, normas y actitudes implícitas, que no trascienden al nivel de los documentos y las normas concretas y que, desde luego, protegen la autonomía individual de los profesores y conduce mal a una toma de decisiones que permita una adecuación de la respuesta curricular.

Trabajos de investigación muy recientes ponen de manifiesto, por otra parte, que el nivel de interés del profesorado y sobre todo las solicitudes y las necesidades que se les plantean a los órganos de coordinación y organización de la respuesta educativa a la diversidad, como son los departamentos de Orientación, están más ligados a la orientación personal y de la tutoría que a la organización didáctica y académica consecuente para la respuesta a la misma (Illán y Jiménez, 1999; Álvarez Teruel, 1999). Dicho de otro modo, la visión que tienen los profesores respecto a los recursos y respuestas que deben ponerse en marcha para atender a los alumnos que presentan dificultades, está más cerca de la orientación clásica que de la respuesta concreta de tipo didáctico en las aulas. Esto nos lleva a hablar más detenidamente de la visión del profesor respecto al tratamiento de la diversidad.

Si revisamos el fenómeno de la respuesta a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los profesores, debemos interesarnos por las dificultades que afectan al desarrollo y concreción de las medidas educativas, siempre entendiendo el papel del profesor como un agente de cambio activo e imprescindible para la innovación.

En este sentido, es indudable que la última década nos ha traído un periodo particularmente activo en cuanto al desarrollo de innovaciones educativas en España. La innovación, analizada desde la perspectiva del profesor, es, a menudo percibida como una amenaza, más que como un proceso positivo de adecuación y mejora. Esta sensación va acompañada de procesos personales de descualificación profesional. Desde este punto de

vista el profesor siente que poco de lo que sabe hacer es valioso en términos reales y operativos y que debe aprender y cambiar, probablemente, en demasiados aspectos.

Situándonos en un terreno crítico, que ponga de manifiesto las dificultades de desarrollo de los modelos tecnológicos de cambio educativo (García e Illán, 1997), parece necesario analizar el perfil de innovaciones que supone para los profesores el desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular. Este perfil podemos mostrarlo desde diferentes puntos de vista:

- Por un lado, están los aspectos relacionados con la “filosofía” de la innovación. Es decir, la aceptación de las consecuencias de los principios de integración y comprensividad y diversidad en los centros, y la incorporación a los proyectos curricular y educativo de centro. Estamos hablando de los llamados aspectos ideológicos (Álvarez Teruel, 1999). Aunque no es éste el marco para hacer una revisión de todos los elementos que caracterizan las implicaciones ideológicas del tema de diversidad en secundaria, hay alguna cuestión que se revela fundamental y que es, a su vez, determinante de otras, nos referimos a la aceptación y el afianzamiento de un concepto integrado de evaluación y a la consideración de los objetivos como capacidades, con la consiguiente aceptación de la titulación de los alumnos del programa una vez que se han obtenido las capacidades propias del programa establecidas de modo propio, tal y como está establecido en el decreto de currículo, en donde se trata de determinar las finalidades de los niveles educativos estableciendo capacidades terminales que conjugan de modo armónico las propuestas de las diferentes áreas disciplinares.
- Por otro, está la necesidad de aceptar modelos nuevos de planificación y establecimiento de metas y objetivos educativos que integren el concepto de capacidades terminales en las etapas. Los procesos que se han de dar en los centros para la toma de decisiones que establezcan nuevos contenidos o contenidos alternativos, proponer asignaturas optativas, establecer ámbitos de mejora, etc. deben superar limitaciones y resistencias y generar conocimiento y desarrollo profesional
- También nos encontramos con la programación y evaluación de contenidos y tareas con nuevas perspectivas y planteamientos: Desarrollo de unidades didácticas integradas, elaboración de un currículum adaptado, etc. El desarrollo de los PDC implica la validación y elicitación de contenidos que, hasta ahora, en el contexto de la cultura habitual de los institutos no tenía sitio.
- La metodología. El trabajo desde los presupuestos de la actual reforma educativa trae de la mano el desarrollo de propuestas de trabajo en el aula con características de renovación de la práctica docente y de una mayor complejidad, ligada a mayores necesidades de planificación.

- Los recursos y la organización educativa. La puesta en marcha de los programas de diversidad en los centros lleva de la mano la aparición y el desarrollo de la función profesional de determinados docentes que van a tomar protagonismo en la vida del Centro. Aparecen nuevas estructuras organizativas: departamentos de orientación, equipos docentes, comisión de coordinación pedagógica, etc. Por lo que hace referencia a los recursos educativos, se pone de manifiesto la necesidad de propiciar la incorporación de la imagen y los recursos informáticos, entre otros elementos. En este sentido, llama la atención la presencia social tan fuerte que tienen estos medios y su escasa presencia en el desenvolvimiento de las actividades educativas de los centros.

Todo este análisis se hace aún más ostensible y relevante si nos referimos a la toma de decisiones para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. La toma de decisiones necesita de un trabajo sostenido, coordinado y eficaz. Implica a muchas personas, con distintas funciones y responsabilidad, y no puede ser sustraída a los mecanismos habituales de colaboración profesional.

Ante todo este amplio frente de adaptaciones y cambios en los centros, que conlleva la puesta en marcha, en este caso, de los programas de diversificación, algunos trabajos ponen de manifiesto cómo los docentes, lejos de incorporar linealmente las propuestas generadas fuera de los centros, llevan a cabo de muy distinto modo sus procesos de adaptación y desarrollo de las innovaciones (García Nadal, 1997; Bolívar y Fernández, 1997).

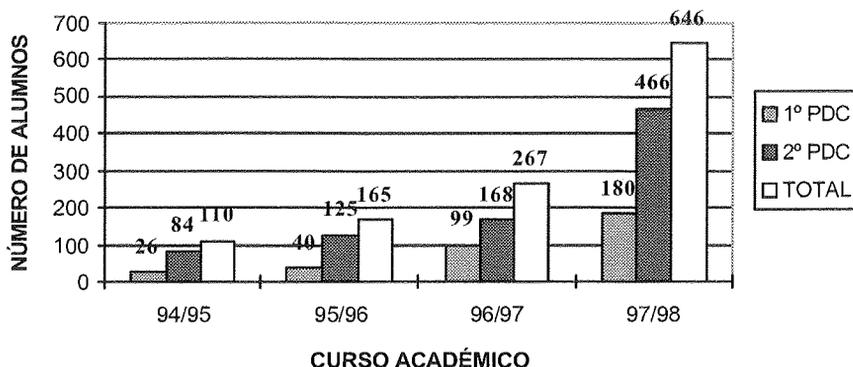
3. LAS REALIDADES: EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

Una vez hecha esta somera revisión y analizadas las dificultades para la puesta en marcha de los programas de diversificación curricular, bueno es que revisemos los datos que nos hablan de una progresiva incorporación del alumnado a éstos. De modo general, los alumnos pasan por los diferentes niveles de los mismos, con un notable porcentaje que logra su titulación. No obstante, se pueden observar diferencias que se adjuntan en los datos ofrecidos por la dirección provincial del M.E.C. correspondientes a los cursos académicos 94/95 a 97/98 (M.E.C., 1999):

Antes de comentar la evolución de estos datos, conviene conocer y analizar un poco más en detalle el proceso de incorporación de los alumnos al programa de diversificación. Según la actual normativa tenemos las siguientes situaciones y posibilidades:

PERFIL A: Alumnos que acuden al segundo ciclo de secundaria con 16 años; han cursado el primer ciclo de la ESO pero no han superado los objetivos. Su inclusión se

ALUMNOS EN P.D.C. REGIÓN DE MURCIA



produce en un programa para dos años. En este caso estamos ante alumnos que llegan al centro de secundaria desde los centros de primaria con importantes lagunas y problemas para su escolarización.

PERFIL B: Alumnos que tienen ya 16 ó 17 años, van a incorporarse a un programa de uno o dos años dado que han cursado 3º de secundaria pero no han promocionado. Estamos ante los alumnos y alumnas que se incorporan al curso 3º con dificultades previas, no superan el curso, precisan medidas de adaptación de contenidos y son incorporados al PDC.

PERFIL C: Alumnos que tienen ya 17 años; han cursado 4º de secundaria sin superarla, no pueden repetir curso. En este caso acceden a un programa de un curso.

Estos perfiles conllevan diferentes circunstancias para antes, durante y después de la inclusión en el Programa. Los elementos y problemas que han llevado a estos alumnos a su particular situación determinan diferentes decisiones que deben quedar bien definidas en la evaluación psicopedagógica.

Por lo que respecta a los datos que tenemos en la región y que aparecen en el gráfico anterior, hay determinadas cuestiones que revelan aspectos contradictorios y que reflejan situaciones paradójicas e incluso parecen manifestar el incumplimiento de los requisitos y de las premisas desde las que se ha planteado el desarrollo de estos programas.

Conviene observar como en el primer año de datos observados, (94/95), son 26 los alumnos que acceden al curso 1º del programa a través del PERFIL A; y que del PERFIL B y C (alumnos que han hecho 3º, pero sobre todo 4º sin superarlo) aparecen 84 alumnos. En este grupo de alumnos se incluyen los que el año anterior estuvieran en el

curso 1º del PDC, ya que en este programa no se repite curso.

Si analizamos el 2º curso (95/96) podemos observar como a los 26 alumnos que el año anterior estaban en 1º se han unido casi un centenar para formar la totalidad de los que configuran el curso 2º (125). En este dato hay que contemplar que el número de centros y programas aumenta, pero sobre todo, que aumenta de modo destacado el número de alumnos que ingresa por la vía del PERFIL B y C. Esta misma situación se da si revisamos el caso de los cursos 96/97 y 97/98, en los que la proporción de alumnos del primer curso que se incorporan es claramente inferior a la que se produce en el segundo curso (alumnos que están en 2º menos los que “pasaron” desde 1º curso).

Como se puede ver, el número de alumnos que se incorporan a los programas en situación de precaridad y dificultades para continuar en los cursos ordinarios (3º y sobre todo 4º) parece poner de manifiesto cómo el PDC se está perfilando como mecanismo de recogida de alumnado que tiene problemas, alejándose de hecho de las propuestas iniciales con los que había nacido. Se convierte así en un mecanismo de regulación de los problemas que genera la respuesta a la diversidad y la ausencia de soluciones curriculares.

Analizados los datos de los centros de la Región y revisados centro a centro, observamos que de un total de veinte centros que se analizan:

- Q** Nueve aumentan de modo progresivo el número de alumnos, con lo que el programa probablemente facilita la atención de éstos, al hacerse progresivamente más útil.
- Q** Ocho de estos centros estabilizan el número de alumnos, en algunos casos después de algunas variaciones bruscas, al empezar con un gran número y descender luego.
- Q** Tres de ellos disminuyen el número de alumnos después de haber iniciado con fuerza la andadura.

Podemos observar el conjunto de los datos en el cuadro siguiente:

	Centros que aumentan	Centros que estabilizan	Centros que disminuyen
2 años de desarrollo	5	0	1
3 años de desarrollo	1	2	1
4 años de desarrollo	4	5	1

Los centros analizados con sólo dos años de funcionamiento revelan un creciente número de alumnos que se incorporan fruto, probablemente, de la adscripción de alumnos con diferentes necesidades educativas. Solo un de ellos disminuye, y esto puede ser debido a un inicio en exceso abundante.

Los centros veteranos, en 4 casos aumentan paulatinamente el número, en 5 casos estabilizan el ritmo, y en 1 sólo caso se produce disminución (aunque esta termina con la estabilización).

Los centros de tres años (4 casos) sólo en un caso muestran una clara tendencia la disminución. El resto aumenta y se asienta.

Un elemento final para la comprensión y el buen análisis de la situación, es el referido a la titulación (número de alumnos que terminan con el título de E.S.O.). En este sentido el porcentaje ronda entre el 75% de 1994/95 y el 80% de 1996/97. En esto es preciso señalar que influye el abandono del alumnado y las opiniones y voluntades que manejan los profesores encargados de conceder la misma.

De todo lo dicho en, se puede inferir lo siguiente:

- Se puede observar un buen nivel de obtención de la titulación en ESO en los alumnos de los PDC.
- Se han consolidado los programas de diversificación en los centros. Aunque esto debe ser objeto de análisis, algunos factores como la articulación de los equipos de profesores de los Departamentos de Orientación y la propia experiencia han facilitado el hecho.
- Los programas de DC se van afianzando a la vez que se ajustan los mecanismos y funciones que establece la normativa vigente para los órganos colegiados, especialmente equipos docentes y departamentos didácticos.
- La mejora de los programas no lleva aparejado de modo inmediato ni automático el reconocimiento ni la implicación de los profesores y responsables de los centros.
- Los PDC tienen un alto nivel de eficacia y ajuste a la realidad y necesidades de los alumnos y los centros, así lo parece indicar el alto número de alumnos implicados y el relativo éxito que se está produciendo. Sin embargo algunas cuestiones parecen impedir que el desarrollo se produzca de forma equilibrada:
- El funcionamiento insuficiente de los órganos colegiados intervinientes, como juntas de evaluación y equipos de trabajo; los equipos directivos y el Departamento de Orientación.
- La incorporación de los alumnos al programa como proceso debe de ser revisada y analizada en detalle. En este sentido se pueden lanzar una serie de preguntas:

Al mismo tiempo que cabe plantearse estos interrogantes:

¿Por qué se produce en tan alto número la incorporación de alumnos y alumnas desde la opción B y C?

¿Puede esto estar motivado por que no funcionen las medidas previas de tipo educativo general previstas y que conducen como último paso a los programas?

¿Puede que no sean adecuadas las medidas establecidas de seguimiento y orientación?

¿Quizás no se ha afianzado el valor social, entre los profesores del título de E.S.O. y por lo tanto siguen estableciéndose dudas innecesarias acerca de la conveniencia de acceder a los programas?

¿Es que todavía no se ha consolidado la información fidedigna acerca de las opciones de Formación Profesional con lo que el camino que representan los PDC queda mal definido?

¿Por qué tienen los profesores en general tan mala imagen de las opciones uo académicas y de qué modo esto influye en la visión acerca de los programas?

4. EL ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES QUE APOYAN EL DESARROLLO DE LOS PDC.

Las cuestiones antes citadas necesitan, dada la riqueza de aspectos y elementos diferentes, de un abordaje multifacético, que en algunas investigaciones y datos ya se va incorporando. Desde aquí queremos, no obstante, incorporar una perspectiva de reflexión a diferentes cuestiones que influyen en el desarrollo de los PDC.

El desarrollo de éstos depende de diversos elementos que podemos considerar que actúan como factores facilitadores, o no, de dicho desarrollo. Su análisis nos puede facilitar la comprensión de la complejidad del proceso. Éstos configurarán una respuesta educativa que podemos analizar desde cuatro dimensiones: La organización, el currículum, el desarrollo profesional de los docentes y el marco ideológico de la propuesta de diversidad.

Así, pensamos que el desarrollo de los programas no sólo es cuestión de los centros y de los profesores de Secundaria. Hay elementos o factores externos a los mismos cuya presencia e importancia es indudable. Éstos son, por una parte, la Escuela Primaria y, por otra, el entorno administrativo que rodea a los centros de Secundaria, desde la inspección educativa a los equipos psicopedagógicos y las direcciones administrativas correspondientes.

Al mismo tiempo debemos contar con los elementos propios del Centro: El marco curricular, los procesos de adaptación curricular, el Departamento de Orientación, los equipos docentes y la Comisión de Coordinación Pedagógica.

La respuesta que desde los mismos se dan a la dimensiones anteriores harán posible, o no, un adecuado y exitoso desarrollo de los programas de diversificación curricular.

En el siguiente cuadro presentamos, de una forma resumida aquellas respuestas, que, desde nuestro análisis, consideramos que pueden facilitar el desarrollo de los P.D.C.:

DIMENSIONES DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

		Organización Educativa	Aspectos curriculares	Aspectos profesionales	Aspectos ideológicos
FACTORES	Centros de E.G.B. / Primaria	- Desarrollo de las Adaptaciones Curriculares. - Desarrollo del modelo de Apoyo Curricular frente a otros modelos de atención a la diversidad (Parrilla, 1996).	- Currículum como desarrollo e innovación en el centro.	- Niveles de implicación y uso de los profesores en el modelo de atención a la Diversidad (García Nadal, 1993)	- Configuración abierta de la propuesta LOGSE. (García Nadal, 1993; Álvarez Teniel, 1999)
	Inspección Educativa	- Cumplimiento de las facetas de control, evaluación y supervisión en relación con la diversidad (Teixido Planas, 1997)	- Supervisión y asesoramiento adecuado de los planes de actuación y mejora. Asesoramiento para la planificación. (Torrego Seijo y Negro Moncayo, 1997)	- Desarrollo de la cultura profesional del asesoramiento ligado a un modelo de calidad y diversidad	- Adopción y defensa del modelo LOGSE de repuesta a la diversidad.
	Equipos de orientación	- Profundización de los procesos de evaluación psicopedagógica. - Conexión con los D. de Orientación de los centros.	- Participación en los Proyectos Curriculares de Centro. - Apoyo a los procesos de elaboración de las A. Curriculares.	- Suficiente formación y actualización para este tipo de respuesta.	- Adaptación y adecuación al modelo.
	Marco curricular de centro	- Fundamentación y aceptación de un modelo institucional de respuesta a la diversidad y de apoyo que reconozca a las diferentes necesidades educativas y procure una respuesta adecuada.			
	Procesos de Adaptación Curricular	- Adecuación, formación y facilitación para la elaboración de las A. Curriculares. Conexión entre el nivel 1º y 2º.		- Apoyos y recursos personales de todo tipo. - Elementos formales y materiales.	- Incorporación del modelo curricular. - Aceptación plena y generalizada.
	Departamento de orientación.	- Estructuración del equipo de profesores con la incorporación adecuada de los ámbitos. - Desarrollo de funciones. - Colaboración con otros departamentos.	- Elaboración de A. Curriculares Individuales. - PDC de calidad - Asesoramiento a los dptos.	- Equilibrio personal y profesional.	- Modelo curricular - Aceptación de los valores propios del perfil LOGSE.
	Equipos docentes.	- Funcionamiento habitual y de acuerdo a la normativa legal.	- Elaboración curricular común. - Trabajo colaborativo.	- Aceptación del modelo profesional de trabajo en equipo.	- Acuerdos, formación y coordinación ideológica.
	Comisión de Coordinación Pedagógica	- Trabajo estructurado y eficaz para la toma de decisiones en torno a las diferentes perspectivas de respuesta a la diversidad.	- Revisión, adecuación y reordenación para un marco curricular flexible.	- Creación y fomento de una cultura común en el entorno de la comisión.	- Definición de un modo de trabajo que forme parte de la propuesta ideológica del proyecto educativo de centro.

5. UN ASPECTO POCO CONSIDERADO. LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA.

Los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en programas de diversificación curricular, constituyen un colectivo bien definido. Al contrario que en otros niveles educativos, por su edad y capacidad son plenamente conscientes de su situación académica y de la función y potencialidad que el programa tiene para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y pueden juzgar aceptablemente determinados aspectos del mismo.

No obstante, se olvida a menudo, la visión que tienen los propios alumnos de sí mismos en relación con el desarrollo de los programas y con el trabajo de los profesores. Uno de los primeros análisis en este sentido se ha desarrollado en el I.E.S. "Conde de Floridablanca", de Murcia, con un total de veintiocho alumnos, siete de los cuales pertenecen al primer curso (tercero ESO) y el resto a dos grupos de cuarto nivel. El trabajo se ha llevado a cabo a través de un entrevista personal en la que se han explorado diversos extremos.

Las entrevistas se desarrollaron según la siguiente guía:

- La causa de que hayas accedido al programa es:
 - Tu mal rendimiento escolar.
 - Tu edad.
 - El riesgo de abandono escolar.
 - No haber alcanzado los objetivos.
 - Otros.
- ¿Fuiste adecuadamente informado de los motivos por los que accedías al programa?
- ¿Quién o quienes fueron las personas que te informaron acerca del programa, sus condiciones y sus posibilidades?
- ¿Conoces datos y conclusiones que en el Departamento de Orientación se han manejado para tu valoración com alumno?
- ¿Conoces los objetivos del programa?
- ¿Piensas que los objetivos que están planteados para tí son los mismos que los de los alumnos que no asisten al programa?
- Tus objetivos son diferentes al ser más bajos:
 - Son diferentes pero no necesariamente más bajos.
 - No conoces los objetivos que se tienes planteados.
- Analiza los contenidos del ámbito sociolingüístico, apreciando el valor, la utilidad y el interés. Hazlo a continuación con los contenidos del ámbito científico técnico.

- ¿Cómo consideras el trabajo en las otras áreas del programa? Haz tu valoración.
- ¿Cómo valoras las optativas que desarrollas en función del programa?
- ¿Consideras que el programa tiene una metodología de trabajo diferente a la que se da en los otros cursos?
- ¿Cómo se desarrolla el trabajo en el tiempo de tutoría de diversificación? ¿Es diferente al del tutor del aula ordinaria?
- ¿Cómo valoras la marcha de las clases de diversificación?
- Valora la opinión y el conocimiento real que tienen los demás alumnos acerca del programa de diversificación.

Con esta guía de trabajo se llevaron a cabo las correspondientes entrevistas con los alumnos del instituto mencionado. Una descripción pormenorizada de las respuestas de estas entrevistas no se corresponde con el carácter introductorio y breve de este artículo. No obstante, sí merece la pena poner de manifiesto algunos resultados que se obtuvieron de las mismas:

1. En cuanto al acceso al programa, la mayor parte de los alumnos reconocen que la causa principal estriba en no haber alcanzado los objetivos propuestos, y el tener una edad avanzada, aunque no parecen haber sentido riesgo de abandono escolar.
2. En cuanto a la información para su ingreso en el programa, todos indican haber sido informados adecuadamente por parte del Departamento de Orientación del centro.
3. Por lo que respecta a los objetivos educativos del programa, la gran mayoría no cree que sus objetivos sean de menor entidad que los del resto de sus compañeros. Sí afirman tener claro que son diferentes y enfocados a distintos itinerarios.
4. Por lo que afecta a los contenidos de los ámbitos: Respecto al ámbito sociolingüístico la mayoría reconoce su interés y afirma conocer su valor, aunque se muestran menos positivo por lo que respecta a su utilidad. En relación con el ámbito científico/técnico le asignan un valor superior a los contenidos del otro ámbito. Reconocen también a las propuestas científicas un alto nivel de utilidad y de interés.
5. En relación con otras áreas, los alumnos no observan problemas ni inconvenientes, estableciendo buena relación y estructura con las materias y con los profesores.
6. Con la metodología de trabajo los alumnos observan diferencias ostensibles en las prácticas de aula. No obstante, una parte de los alumnos no aprecian diferencias significativas.
7. Al igual que en cuanto a metodología de trabajo, la acción tutorial en los gru-

pos de diversificación se revela diferente, con actividades y posibilidades distintas. No obstante, parece que una parte de los alumnos no observa diferencias con las tareas que se llevan a cabo en el grupo de referencia.

8. Por lo que respecta a la opinión que tienen los demás compañeros acerca del programa, y del propio conocimiento que parecen tener del mismo, hay que indicar que los alumnos de diversificación advierten una opinión negativa unida a un importante desconocimiento de aquellos acerca del mismo, de sus objetivos y posibilidades.
9. Finalmente, la marcha en general del programa se valora positivamente.

6. PARA TERMINAR: ALGUNAS CONCLUSIONES.

Como colofón queremos plantear las siguientes conclusiones:

- Estamos ante un desarrollo de la educación secundaria que, impulsando el principio de comprensividad, promueve diferentes medidas de respuesta a la diversidad en los centros.
- Una de estas medidas que mejor se ha adaptado a los centros de secundaria son los programas de diversificación curricular, los cuales acogen a un muy notable número de alumnos que, en su mayor parte logran los objetivos que se han propuestos en el diseño y desarrollo curricular correspondiente.
- Las barreras y los inconvenientes al desarrollo de los programas vienen de la mano de las resistencias y hábitos de los docentes, así como de la dificultad para la adopción por su parte de determinadas propuestas que la L.O.G.S.E. comporta, como las relativas a titulación y promoción, y al tipo de evaluación implícita.
- El propio desarrollo de las innovaciones topa siempre con las dificultades propias de todo proceso de cambio. Los apoyos, la calidad de los intervinientes tienen la última palabra.
- Los alumnos son a menudo convidados de piedra en la reflexión y el análisis del desarrollo de los programas. Se deben tomar en cuenta en mayor medida sus perspectivas, dada su edad, experiencia en los centros educativos y voluntad de ir hacia el logro del título correspondiente.
- Se ha logrado un importante desarrollo de un modelo de trabajo y respuesta educativa que ha alcanzado un éxito relativo que se ve amenazado por algunos factores que sin duda deben de ser investigados y cuyo conocimiento debe ser ejemplificador:
- Debemos conocer más y mejor los procesos de adscripción de los alumnos al programa y de desarrollo de éste.

- Debemos conocer más y mejor el pensamiento y la perspectiva de los profesores respecto al valor de estos programas.
- Debemos procurarnos conocimiento adecuado de los conocimientos y las necesidades de formación de estos docentes.
- Los responsables del desarrollo y apoyo institucional necesitan poner en práctica y experimentar, mecanismos de apoyo y asesoramiento a los profesores de acuerdo con los procesos conocidos y habituales de adopción de innovaciones en los centros.
- Estamos ante un mecanismo de respuesta a la diversidad que puede hacer mucho por la mejora global de la respuesta educativa en un marco de comprensión y heterogeneidad como es el de la actual reforma educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Teruel, J.D. (1999). "La atención a la diversidad en la E.S.O. Papel del Departamento de Orientación y el Orientador Escolar" ,Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. y Fernández, M. (1994) "Un modelo/ estrategia par evaluar el proceso de cambio: El C.B.A.M.", Bordón, nº 46, Madrid.
- Escudero, J.M y otros (1997). "Diseño y desarrollo del currículum en Educación Secundaria". Horsori, Barcelona.
- García Nadal, R. (1993). "Niveles de implicación y uso de los profesores ante la Innovación", Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- García Nadal, R. (1997). "La respuesta educativa a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Los programas de diversificación curricular.", en Illán N. y García A., Coords; "La diversidad y la diferencia en la educación secundaria", .Aljibe, Málaga.
- García, R. e Illán, N. (1997). "Los niveles de implicación de los profesores en el desarrollo del Programa de Integración en Primaria", Revista de Educación Especial. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). "La transición a la Educación Secundaria", Morata, Madrid.
- Illán, N. y Jiménez, (1999). "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria", en Illán N. y García A. (Coords): "La diversidad y la diferencia en la educación secundaria", Aljibe, Málaga.
- Lozano Martínez, J. y García Nadal, R. (1999). "Adaptaciones curriculares para la

- diversidad”, Ed. KR, Murcia.
- M.E.C., (1999). “Estudio grafico de los Programas de Diversificación Curricular. Cursos 1994/98”. Dirección Provincial del M.E.C. en Murcia. Unidad de Programas Educativos.
 - Parrilla, A. (1996). “Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración”, Ed. Mensajero, Universidad de Deusto.
 - Teixidó Planas, M. (1997), “Supervisión del Sistema Educativo”, Ariel, Barcelona.
 - Torrego Seijo, J.C. y Negro Moncayo, A. (1997). “Apoyo y asesoramiento a centros. Elementos clave para la atención a la diversidad. Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad”, en Illán N. y García A. (Coords.): “La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria”, Aljibe, Málaga.