
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MERCEDES GARCÍA GARCÍA
Departamento MIDE
Universidad
Complutense de Madrid

e-mail: mergarci@edu.ucm.es

RESUMEN

Un sistema educativo eficaz debe conseguir que todos los estudiantes logren los objetivos de la etapa, cualquiera que sean sus características socio-personales. El artículo revisa la diversidad de los estudiantes de secundaria, a partir de las propuestas legales y acciones educativas de atención a la diversidad, pone en evidencia las escasas e inadecuadas medidas emprendidas, analiza la conveniencia de cuatro enfoques teóricos de adaptación educativa, y propone el modelo adaptativo como la mejor opción para promover una educación más inclusiva, eficaz y equitativa que atienda las diferencias individuales de los estudiantes de secundaria.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria - Diversidad de los estudiantes - Diferencias individuales - Enfoques de adaptación educativa a las diferencias individuales- Educación Adaptativa.

ABSTRACT

This article analyses the diversity in the classroom of Secondary Education and political and practice proposals about adapting teaching to differences among learners. It recognizes that attitudes and procedures have been unsuitable to fit the student's needs. Finally, it analyses four models to do a proposal focus on Adaptive Education because it is the best way to value diversity and to attain a inclusive, effective and fair school.

KEY WORDS

Secondary Education - Student's Diversity - Individual Differences - Adapting Teaching Models - Adaptive Education.

INTRODUCCIÓN

La ESO, por ser un tramo obligatorio del sistema educativo, contempla el principio de comprensividad por lo que todas aquellas *diferencias que supongan discriminación y desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social* (LOGSE, 1991, pg.7) deben ser atendidas educativamente para lograr un sistema democrático que promueva la igualdad. Por ello, la edad, el sexo, la etnia, la clase social y las necesidades educativas especiales, son diferencias objeto de atención a nivel macro o por las políticas educativas de las administraciones públicas, si bien, en cada centro podrían tomarse decisiones diferentes, previa justificación en base al proyecto educativo del centro y su idiosincrasia. Sin embargo, otras diferencias mucho más frecuentes en las aulas, como son las individuales, suelen ser desatendidas a la hora de diseñar los proyectos y programaciones educativas.

Es una época en la que son frecuentes los conflictos personales y escolares y en la que finaliza el periodo de escolaridad obligatoria y el estudiante debe de tomar una serie de decisiones vinculadas directamente con su continuidad o abandono de la escolaridad. Si tenemos en cuenta las características de los estudiantes que abandonan los estudios, se trata de alumnos con una baja habilidad cognitiva, bajo rendimiento, baja valoración de la educación, los que acceden a la vida laboral y los de entornos socio-económicos desfavorecidos (Entwisle, 1990), cabe pensar que los procedimientos utilizados en secundaria reproducen las diferencias socio-personales y que la escuela lo único que hace es confirmar los pronósticos de fracaso escolar para aquellos estudiantes poco adaptados a la vida escolar.

En Educación Secundaria se enfatiza más el contenido que las necesidades de los estudiantes y se tiende a homogeneizar los tratamientos: la enseñanza se suele dirigir a toda la clase, se unifica el contenido, el tiempo instructivo, el libro de texto, las actividades y los deberes y la evaluación es más de carácter normativo que criterial; además parece poco frecuente la enseñanza individualizada y en pequeño grupo (Carrington y Elkins, 2002).

Una de las prácticas más frecuentes en ESO para atender las diferencias de los alumnos se refiere al agrupamiento, en diferentes aulas dentro de un mismo nivel, en función de su rendimiento o capacidad. Este tipo de agrupamiento suele ser fijo y perdurable a lo largo de la escolaridad, lo que parece favorecer que los alumnos que se encuentran en los grupos del nivel más bajo, tengan una menor motivación y una percepción negativa sobre su competencia. Al mismo tiempo, este tipo de organización homogeneizadora, suele provocar en los profesores una percepción de ineficacia y una desmotivación hacia su labor docente (Wingfield,

Eccles y Pintrich, 1996); es decir, no parece que esta práctica sea la más conveniente ni para los alumnos ni para los profesores.

La diversidad está presente en la educación y puede ser generadora de problemas pero también está llena de posibilidades, dependiendo de cómo se perciba, conciba y se atienda. Los pedagogos, psicopedagogos y docentes necesitan comprender la heterogeneidad de los estudiantes como primer paso para adaptar la enseñanza a sus fortalezas, limitaciones y preferencias (Snow, Corno y Jackson, 1996), por otra parte, se debe ayudar a que los estudiantes de secundaria también sepan adaptarse a las diferentes personalidades de sus profesores y procedimientos educativos.

El ser consciente de la diversidad en las aulas y tener una actitud positiva hacia las diferencias es el primer paso para abordar una atención educativa adecuada, eficaz y eficiente. Un sistema educativo que no valore la diversidad en las aulas tenderá a excluir a los estudiantes que se distancien de la norma mediante procedimientos inadecuados de atención a la diversidad porque conlleva actitudes y comportamientos que suelen discriminar a los alumnos que, precisamente, necesitan una mayor atención. Para poder desarrollar medidas de atención a la diversidad adecuadas es necesario conocer y ser consciente, por una parte, de aquellas diferencias que en Educación Secundaria deberán identificarse y, por otra parte, conocer y valorar las formas de adaptación más convenientes a cada situación. No hay recetas para todos, simplemente hay encuadres teóricos que deben hacer reflexionar al claustro de profesores y a otros especialistas sobre la mejor forma de atender la diversidad de los estudiantes de secundaria del centro. Como el trabajo, en este caso, sería excesivo en extensión, planteamos aquellas aptitudes que la teoría y la investigación han relacionado de forma consistente con el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, describiendo los enfoques más frecuentes de atención a la diversidad, para terminar argumentando la conveniencia de utilizar un modelo inclusivo o adaptativo como forma más propicia para atender la diversidad de las aulas de secundaria, formulando un modelo conceptual de diversidad para la etapa que sirva de orientación a aquellos centros que deseen replantearse una escuela que se adapte a las características de sus estudiantes para promover una educación más eficaz y equitativa.

ANTECEDENTES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LGE Y EN LA LOGSE

Partiendo de la ineludible existencia de diferencias en la escuela, cabría preguntarse si esto es bueno o malo. Muy frecuentemente, la diversidad se ha asociado a la dificultad tanto de los individuos, por salirse de la norma, como del tratamiento porque pierde eficacia al no ajustarse adecuadamente a las diferencias de

los estudiantes. Demasiado a menudo se han diseñado procedimientos para homogeneizar los grupos en un intento de mejorar la eficacia escolar y, por qué no, de atender la diversidad. Sin embargo, se pone en evidencia, día tras día, que los estudiantes difieren entre sí en múltiples características que reflejan tanto aspectos individuales como socio-culturales.

La Ley General de Educación (LGE, 1970) atendió la diversidad utilizando un enfoque basado en la exclusión. Así, a los estudiantes que se les predecía un mal rendimiento o dificultad para adaptarse a la escuela ordinaria, se les remitía a centros especiales, donde recibirían un currículo diferenciado y, en muchos casos, individualizado para cada tipo de estudiante. Es decir, los alumnos diferentes, principalmente en el ámbito cognitivo, fueron etiquetados de especiales y remitidos a centros específicos, como una vía alternativa de atención adaptada a la dificultad. Por el contrario, en la escuela ordinaria el esfuerzo de la adaptación debía hacerlo cada alumno porque de no hacerlo, se le obligaba a abandonar el sistema. Sin embargo, la atención a la diversidad no era exclusiva de los centros especiales, también en los centros ordinarios se tomaron medidas encaminadas a la homogeneidad de los grupos de estudiantes. Recordemos, en este sentido, los niveles educativos establecidos con criterios de edad/desarrollo cognitivo, los agrupamientos homogéneos en el ámbito de aula en cada nivel educativo o, incluso, los procedimientos de individualización basados en el ritmo de los estudiantes. A pesar de estos esfuerzos de igualar a los estudiantes, la heterogeneidad seguía presente en las aulas pero, lo frecuente era ignorarla, si tenemos en cuenta que la propuesta curricular en los centros ordinarios enfatizaba la homogeneidad de planes, objetivos, contenidos, metodologías y, como hemos dicho, los alumnos eran los que debían adaptarse, siendo los procedimientos de repetición de curso o expulsión, formas de mantener homogéneos los grupos.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1991), siguiendo las recomendaciones teórico-empíricas de los beneficios de la integración educativa, propuso valorar positivamente la diversidad y, consecuentemente, reconocer las necesidades educativas especiales de aquellos sujetos que habían sido excluidos del sistema ordinario, y tener en cuenta algunas de las diferencias individuales más relevantes del resto de los alumnos, como son el ritmo de aprendizaje, las capacidades o los intereses y, en este caso, atenderlas educativamente. Desde un punto de vista teórico, se valoraba la originalidad frente al alumno-tipo, la heterogeneidad frente a la homogeneidad, la integración frente a la marginación, la coeducación frente al sexismo y se formularon adaptaciones curriculares individualizadas para tratar la diversidad y favorecer la integración grupal de todos los individuos.

A diferencia de la ley anterior, el esfuerzo de la adaptación se le pide al sistema y no al estudiante; es decir, debería ser el tratamiento educativo diseñado en la escuela el que se adaptara al estudiante. No obstante, en la práctica, la mayoría de medidas adoptadas se han centrado en la atención de alumnos especiales o de bajo rendimiento, dejando de lado las necesidades individuales de todos los estudiantes, excepto en la oferta de materias optativas en ESO o programas específicos de Formación Básica Profesional o Garantía Social para aquellos casos que no hayan logrado los objetivos generales de la etapa y hayan cumplido la edad de escolarización obligatoria.

Haciendo énfasis en la riqueza de la diversidad, un nuevo movimiento, el de la *escuela inclusiva*, propone dar un paso más concibiendo la heterogeneidad como algo, no sólo valorable, normal y cotidiano, proveniente de cada persona, sino enriquecedor para el aula. En este sentido, la atención a la diversidad debe diseñarse para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la escuela (estudiantes y personal educativo) y no sólo para determinadas categorías seleccionadas (Leeman y Volman, 2002; Pastor, 1998; Stainback y Stainback, 1999). En definitiva, las características individuales de los estudiantes deberán ser reconocidas, para estimular y utilizar sus potencialidades o para eliminar o circunvalar sus dificultades (Snow, 1997).

UN MOMENTO PARA LA REFLEXIÓN

Llegado a este punto, y reconociendo que, con mayor o menor dispersión, la diversidad es un hecho, es aconsejable reflexionar sobre si la diversidad debe estar o no estar presente en las aulas y si las medidas de atención a la diversidad deben ir encaminadas a reducir las diferencias o, por el contrario, a potenciarlas. Es decir, en la actualidad ¿qué postura debemos adoptar frente a la diversidad? Estamos en período de reflexión puesto que hay una nueva propuesta de ley con un planteamiento de atención a la diversidad vinculado a la exclusión y a la homogeneización. Sin embargo, es curioso que entre sus enunciados formula los itinerarios educativos como *un modo de conseguir un sistema educativo inclusivo* (DBLCE, 2002, p.9). En cambio, un sistema que pretende ser inclusivo no puede hacer propuestas de diversificación curricular que supongan vías de atención diferenciadas en función de tipologías grupales, muy por el contrario, debe defender un sistema flexible que combine tanto una atención individualizada, para que todos consigan los mismos objetivos formativos de la etapa, cuanto formas de potenciar su individualidad. También es cierto que en esta nueva propuesta de ley, el enfoque utilizado no supone la exclusión tradicional de los sujetos especiales, sino sólo de aquellos que mani-

fiestan un bajo rendimiento y aprovechamiento escolar debido a su historial académico o a su origen cultural y lingüístico. Asumir esta posición supone un planteamiento segregador y discriminatorio, primero, porque la escuela es la que debe ser capaz de producir unos resultados educativos adecuados, independientemente del origen y punto de partida de los estudiantes, ajustando su tratamiento en función de las necesidades educativas; segundo, porque hacer grupos de bajo rendimiento supone que el tratamiento educativo anterior ha sido ineficaz y admitir que se sigan perpetuando y haciendo cada vez mayores las diferencias entre *buenos* y *malos* estudiantes, en vez de adoptar medidas que corrijan esta situación; y tercero, porque la mayoría de estudiantes de los grupos de bajo rendimiento suelen coincidir con aquellas personas de un entorno social deprivado, lo que supone perpetuar la diferenciación social que una escuela democrática debe tender a eliminar.

La postura sobre el enfoque más adecuado de adaptación educativa para la ESO es personal y debe ser consensuada en cada centro educativo, pero es clave en el tema que nos ocupa, puesto que las medidas de atención a la diversidad que se busquen dependerán de ello.

Al hablar de diversidad parece que hacemos referencia únicamente a los alumnos, pero la diversidad está presente en todos los implicados y, precisamente, las expectativas que los profesores tienen sobre las capacidades y limitaciones de los estudiantes influyen sobre las conductas que manifiestan en el aula, sobre la forma de interaccionar con los estudiantes y sobre las medidas educativas de atención a la diversidad que se defiendan o implementen. Es decir, las expectativas de los profesores están íntimamente vinculadas a su actitud hacia la diversidad en la escuela. Lo mismo sucede con el resto del personal implicado, directa o indirectamente, en la organización, diseño de programas, diagnóstico, enseñanza... como son el director educativo, los técnicos del equipo psicopedagógico, el inspector escolar e, incluso, los políticos y responsables de la administración educativa. Por ello, como decíamos, debe plantearse en el claustro los pensamientos y actitudes sobre la diversidad y, a partir de aquí, buscar las medidas más adecuadas para afrontarla.

Teniendo en cuenta que la ESO es un periodo escolar obligatorio, necesariamente se debe plantear el grado de compromiso y la capacidad que tiene la escuela para atender las diferencias de las aulas; o, lo que es lo mismo, cómo compaginar los principios de comprensividad y diversidad, de forma que todos los estudiantes logren los objetivos de la etapa al tiempo que se atienden sus diferentes necesidades educativas.

En la Educación Secundaria Obligatoria, las diferencias tanto derivadas de los estudiantes, como de los profesores y de los contenidos curriculares, es cada

vez mayor si lo comparamos con la Educación Primaria. En un lado, los estudiantes tienen un historial educativo diferenciado en las materias (lo que ha creado actitudes y niveles de asimilación diferentes), se inician los cambios personales propios de la edad, a la vez que la interacción con el entorno cultural ha provocado un sujeto diferenciado en múltiples características personales. En el otro lado, aumenta el número de materias, de profesores y, en consecuencia, de estilos, procedimientos y contenidos. El desajuste entre las necesidades de los adolescentes y el entorno educativo, parece que puede incrementar el riesgo de que decrezca el interés, la motivación y el rendimiento académico, principalmente, el de aquellos alumnos que tienen dificultades personales, escolares o provienen de un ambiente socio-cultural deprivado (Winfield et al., 1996). Si a esto se suman las pocas medidas de atención educativa a las diferencias de los estudiantes implementadas en los centros educativos de secundaria (Carrington y Elkins, 2002), no es de extrañar el nivel de fracaso y/o abandono escolar (el 25% según recoge el Documento Base de la ley de Calidad Educativa, 2002) y la frustración de los profesores.

Pedagogos, psicopedagogos, docentes... ¿qué debemos hacer? Simplificando, nos podemos plantear dos alternativas: una, sería esperar la mayoría de edad escolar del estudiante mientras sufrimos la diversidad, confiando que aquellos menos interesados, más conflictivos, con más dificultades... saldrán pronto del sistema; otra, sería enfrentarnos al problema y tratar de buscar respuestas ajustadas y adecuadas a la diversidad de nuestras aulas.

Nuestra postura está clara, elegimos la segunda alternativa y, es más, abandonamos el enfoque de inclusión en Secundaria (o adaptativo, terminología que técnicamente me parece más adecuada como he defendido en otros lugares: García, 1994; García, 1997). Estamos convencidos que la escuela tiene la capacidad de modificar la situación de partida de los estudiantes de forma que, al finalizar el sistema educativo, todos los estudiantes hayan alcanzado los objetivos de la etapa en un nivel de dominio adecuado y no sólo aquellos favorecidos por el entorno donde viven, de dónde vienen o dónde han estudiado. Un sistema educativo obligatorio debe, ante todo, procurar la equidad educativa porque es la forma de asegurarse que los estudiantes estén preparados para ser ciudadanos de pleno derecho en la sociedad a la que pertenecen. Pero, no se consigue ignorando la diversidad ni ofertando el mismo tratamiento ni tampoco identificando los alumnos diversos por su mal rendimiento ni seleccionándoles ni segregándoles en un itinerario; por el contrario, lograr las mismas capacidades supone identificar las diferencias individuales relevantes para prescribir el tratamiento educativo más adecuado, diferenciándolo en función de qué queremos lograr y de quién tiene que alcanzarlo; es decir, de los objetivos del sistema y del diagnóstico de cada estudiante.

Ya hace varias décadas que se defendía la idea de que un sistema educativo sólo puede ser de calidad en la medida que la mayoría de los estudiantes dominen los objetivos formulados (Bloom, 1976) y ésto sólo es posible ofertando una respuesta educativa técnicamente eficiente y ajustada a las necesidades de cada estudiante. Esta idea sigue vigente en la actualidad. En cambio, si juzgamos la nueva propuesta de ley (2002) y creemos que la sociedad y la mayoría de profesores de Secundaria están de acuerdo con sus planteamientos (según se afirma en el preámbulo del Documento Base) tenemos que poner en evidencia un retroceso en la actitud, la concepción y la forma de atender la diversidad en la escuela secundaria. La atención a la diversidad debe pasar por una actitud positiva hacia la diversidad y un conocimiento sobre las características y procedimientos para atenderlas adecuadamente.

QUÉ ES LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Al hablar de diversidad del estudiante hay que tener en cuenta que podríamos considerar múltiples diferencias más o menos observables o mensurables en las personas, si bien sólo se expondrán aquellas que son relevantes para la educación, es decir, aquellas que la teoría y la investigación han relacionado consistentemente bien con el aprendizaje, bien con el rendimiento educativo, bien con la ejecución del contenido curricular. En consecuencia, hablaremos de diversidad para referirnos a aquellas diferencias del estudiante que tienen relación o influencia en la variabilidad en cualquier momento del proceso instructivo y que nos predicen las posibilidades de lograr un objetivo educativo deseable.

Desde este punto de vista, la diversidad del estudiante está íntimamente vinculada con el proceso de selección o prescripción del tratamiento educativo, puesto que su diagnóstico debe utilizarse para prescribir aquel más ajustado a sus necesidades y procesos de aprendizaje, de forma que le facilite la consecución del objetivo. Esto lo podríamos asemejar a lo que sucede en el campo médico en que la elección de un determinado medicamento, por ejemplo de un antibiótico, depende del tipo de infección, del grado de la misma y de la reacción del paciente a tratamientos anteriores. Lo mismo debería suceder en el campo educativo, partir de un diagnóstico preciso para ajustar el tratamiento más adecuado al estudiante en función de sus aptitudes, experiencia educativa, situación instructiva y objetivo a conseguir.

¿Qué diferencias, pues, son relevantes para la prescripción del tratamiento educativo? Como justificaremos más adelante, las diferencias relevantes depende-

rán del objetivo, de la situación instructiva y del estudiante. No hay respuesta única; sin embargo, en la actualidad, podemos considerar tres niveles de diversidad al considerar los resultados académicos. El primero, vinculado a las diferencias grupales, que suelen ser fácilmente observables; el segundo, a las diferencias interindividuales, que se identifican a partir de la medida indirecta de comportamientos; y el tercero, a las diferencias intraindividuales, consideradas en función de la interacción persona-situación y, en consecuencia, que se pueden observar en la realización de las tareas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien parece que las últimas tienen un mayor carácter diferenciador y permiten un tratamiento más ajustado al estudiante en función de la situación instructiva, lo cierto es que es un campo todavía en experimentación y que, cada nivel de diversidad, tiene suficiente entidad como para tomar decisiones sobre el enfoque y la forma más pertinente de atenderlas educativamente.

La edad es una variable homogeneizadora de la etapa; sin embargo, otras diferencias de grupo, como son el sexo, la etnia, la clase social y las necesidades educativas especiales, son fuente de diversidad dentro de las aulas de secundaria. En principio, somos partidarios de tenerlas en cuenta, pero no para plantear unidades educativas diferenciadas sino para elaborar planes que promuevan la igualdad de oportunidades y la búsqueda de recursos que compensen las deficiencias asociadas. En cualquier caso, no son importantes bajo el enfoque de la Educación Adaptativa o Inclusiva, más dirigido a la atención de la variabilidad dentro de cada grupo. Por eso, nos referiremos a las diferencias del segundo nivel de diferenciación.

En este segundo grupo, se contemplan todas aquellas diferencias individuales que muestran la variabilidad entre estudiantes y que han sido objeto de atención a nivel de programas o estrategias educativas diferentes dentro de cada centro. La revisión de la investigación psico-educativa (Corno y Snow, 1986; Coll y Miras, 1991; García, 1997) reconoce una serie de aptitudes significativas a la hora de diferenciar el tratamiento, como son: las habilidades cognitivas (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, por ejemplo); los estilos cognitivos; el conocimiento previo; la motivación de logro; el auto-concepto; la ansiedad; las estrategias meta-cognitivas o las destrezas relacionadas con la implicación en el aprendizaje (esfuerzo, persistencia, interés, etc.).

La mayoría de las aulas son heterogéneas con respecto a estas características; en cambio, sólo parece que nos preocupan cuando estas interfieren en los procesos de aula, en las rutinas diarias o en los resultados educativos. Es decir, sólo en el caso de que sean problemáticas, intentamos evitarlas sin darnos cuenta que la eficacia escolar reside, precisamente, en la capacidad de adaptarnos a estas características y promover el logro de los objetivos planificados.

El sistema educativo para la etapa de ESO contempla las capacidades y los intereses. En cuanto a las capacidades se operacionalizan en términos de ritmo de aprendizaje, en el caso de la LOGSE o, en dificultades de aprendizaje (asociadas al bajo rendimiento) y en intelectualmente superdotados, en el del Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación (DBLCE). En el primer caso, se plantea la flexibilidad del agrupamiento y los ciclos, así como la individualización; en el segundo, se proponen los grupos de refuerzo educativo, fuera del grupo ordinario, y los programas de iniciación profesional para los alumnos de baja capacidad y ajustes en la duración del curso escolar y la intensificación de los aprendizajes en el de los superdotados.

Respecto a los intereses, objeto de atención diferenciada en ambas propuestas, se deberán tener en cuenta para ofertar las optativas en la ESO de la LOGSE, mientras serán fuente para elegir los itinerarios formativos desde 3º en la ESO del DBLCE. Al comparar la legislación y la teoría en el campo de la atención a la diversidad, las orientaciones para ajustar la intervención educativa a las necesidades de los estudiantes parecen ser insuficientes y poco operativas. Hecho que se agrava cuando se considera la atención a la diversidad en la práctica del aula. La teoría al respecto pone en evidencia que las capacidades y los intereses como se vienen utilizando, aún siendo importantes en esta edad, pueden ser las características menos relevantes por varias razones:

1. Se han magnificado las capacidades cognitivas de los estudiantes como característica diferenciadora del rendimiento, utilizándolas de forma errónea tanto al definirlas como inteligencia general cuanto al asimilarlas a un constructo difuso compuesto por actitud y rendimiento. Así concebidas, se perciben como una característica propia de los estudiantes que no puede ser modificada por la intervención educativa y perpetúa la dificultad de lograr objetivos deseables cuando se utilizan para hacer propuestas académicas diferenciadoras. De esta manera, el fracaso escolar se asocia a déficits del estudiante en lugar de analizar los desajustes de los métodos educativos utilizados.

Sin desprestigiar la importancia que las habilidades cognitivas tienen en el aprendizaje y rendimiento escolar, dos conclusiones son importantes: primero, parece que la relación entre habilidad cognitiva general y rendimiento es más baja en Educación Secundaria y Superior que en Primaria (Jensen, 1980); segunda, la relación entre las habilidades cognitivas y el aprendizaje varía tanto en función de las medidas cognitivas utilizadas cuanto de las diferentes tareas de aprendizaje realizadas. En el primer caso, entre las múltiples medidas de inteligencia, parece que la

- inteligencia fluida y la cristalizada informan, aproximadamente, de un 40% del rendimiento y que diferentes factores cognitivos están asociados a diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, lengua, etc.) (Gustafsson y Balke, 1993), lo que supone hacer un diagnóstico más preciso para cada una de las materias, de forma que permita un ajuste más eficaz del tratamiento educativo.
2. Parece que el tipo de tarea que se le presenta al estudiante modifica la relación cognición-rendimiento (Ackerman, 1989; Corno y Snow, 1986; Kyllonen y Shute, 1989). Por ello, habría que tener en cuenta cuáles son las habilidades cognitivas importantes en función de: a) El tipo de conocimiento: declarativo (conocer qué) o procedimental (conocer cómo), en el primer caso pudiera ser la inteligencia cristalizada la que informara de las diferencias de ejecución mientras que en el segundo, pudieran ser los estilos cognitivos; b) el tipo de dominio: conocimiento cuantitativo técnico o verbal, con el que se relacionan diferentes habilidades; y c) la novedad y/o complejidad de la tarea: la habilidad general (o aquella habilidad cuyo contenido sea similar al de la tarea) parece que tiene más peso cuando los objetivos y las reglas de la tarea o las estrategias adecuadas para resolverla son nuevas para el estudiante, mientras que va perdiendo importancia en la medida que aumenta la práctica y el conocimiento de lo que tienen que realizar. En este caso, la ejercitación, la práctica y la automatización de las destrezas son importantes para los estudiantes, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje o bajas aptitudes; lo que parece claro es que los alumnos necesitan diferente nivel de práctica de los contenidos de aprendizaje, para que no suponga una tarea aburrida para unos o una forma de comprobar la inteligencia de los otros en lugar de un procedimiento para lograr los objetivos educativos.
 3. Los modelos teóricos y la investigación de las diferencias individuales en habilidades cognitivas incluyen componentes de carácter afectivo y conativo (Snow, Corno y Jackson, 1996), de forma que la predicción de un buen o mal aprendizaje o rendimiento está asociado a un constructo interdependiente que tiene tanto componentes cognitivos como conativos que se compensan entre sí a la hora de enfrentarse a una tarea, y que unos vincularían al compromiso para el aprendizaje (Corno y Snow, 1986), otros, al aprendizaje auto-regulado (Oettingen, Ong y Gollwitzer, 2000) y otros, a la volición (Corno, 2000; Husmann et al., 2000).

El ámbito conativo, que incluye tanto la motivación como la volición, ayuda a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. En ESO, características como la motivación, la volición y las actitudes deberían ser aspectos a contemplar para favorecer el aprendizaje porque hace que los estudiantes altamente capacitados a nivel cognitivo, puedan tener un mal rendimiento o, por el contrario, alumnos con menor nivel cognitivo consiguen los objetivos diseñados.

La motivación se relaciona con la toma de decisiones y la elección de los objetivos individuales y, en consecuencia, con la implicación en las tareas de aprendizaje y mejora del rendimiento. En concreto, los estudiantes difieren en cuanto a sus objetivos personales y, parece que, aquellos que se orientan a objetivos de dominio son más eficaces que los orientados al logro o producto académico. Parece conveniente que la escuela conecte los objetivos personales de los estudiantes con su ideario educativo, sus valores y la atribución causal de sus éxitos (Nicholls et al., 1985).

Por otro lado, la volición es partícipe de los constructos que ponen los medios para alcanzar los objetivos, sus intenciones o planes. Entre éstos, es importante destacar *el aprendizaje auto-regulado*, es decir, los estudiantes difieren en la predisposición para tomar conciencia, actuar intencionalmente, esforzarse y persistir en la consecución de lo que se pretende, a pesar de las distracciones (Schunk y Zimmerman, 1994). También parece importante, la orientación hacia los otros, en cuanto a las diferencias entre los estudiantes que muestran la influencia que ejercen los otros o sobre los otros (persuasivo, empatía e inteligencia emocional) en una etapa en la que el grupo de iguales y su aceptación es de gran relevancia.

Los intereses y actitudes de los estudiantes les predisponen o, por el contrario, les distancian del aprendizaje escolar. Hay que tener en cuenta que las actitudes expresan una valoración, positiva o negativa, hacia una persona, objeto o situación. El moverse entre los dos polos, supone tener estudiantes implicados y atentos en el proceso instructivo a estudiantes desinteresados, indiferentes y aburridos y, en los casos más extremos, la actitud negativa hacia la escuela puede derivar hacia el absentismo, abandono y, búsqueda de otros objetivos y valores externos a la escuela y la sociedad.

En este sentido, hay que preguntarse si la escuela es capaz de ofrecer alternativas ajustadas a los intereses de los alumnos. Ofertar alternativas, ya sea por medio de optativas o de itinerarios, ajustadas a los intereses, tiene un efecto motivacional, que pudiera predecir la persistencia en un

programa y la implicación en las materias o actividades (Cronbach, 1990; Schiefele, 1991). Por el contrario, un desajuste entre intereses individuales y entorno educativo (centro, aula, tarea) suele producir una reacción adversa o predisposición negativa del estudiante. Esto plantea la necesidad de tener en cuenta el interés por las actividades de aprendizaje, por las materias y por la escuela, no sólo como una fuente de diversidad en el aula, sino, como un objetivo básico de la Educación Secundaria.

4. En la relación cognición-rendimiento interfiere el tipo de entorno instructivo y, más concretamente, el método educativo que se utilice porque, indirectamente, exige al estudiante diferentes destrezas, sobre todo relacionadas con el control de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, los métodos educativos se diferencian en términos de alta y baja mediación instructiva. Así clasificados, cuando el rendimiento se relaciona con una aptitud predictora de diferentes resultados, se deberá prescribir un tratamiento de alta mediación a los estudiantes que sean diagnosticados como de baja aptitud en dicha característica y para esa situación concreta. Esta afirmación, apoyada en la investigación ATI (interacción entre aptitud y tratamiento) (Cronbach y Snow, 1977; García, 1997), mantiene que:
 - Los tratamientos de alta mediación o con un alto grado de estructura (secuencia del ritmo, feedback y refuerzo inmediato e informativo; contenidos seguidos de actividades en pequeños pasos y con un alto nivel de ejercitación; exposiciones concretas, explícitas y ejemplificadas; evaluaciones frecuentes sobre el contenido aprendido) benefician a los estudiantes de baja aptitud puesto que su rendimiento mejora, pero podrían ser desmotivantes para los de alta aptitud y, en consecuencia, disminuir su rendimiento.
 - Los tratamientos de baja mediación o con bajo grado de estructura, que animan a los estudiantes a actuar más independientemente, hacer inferencias y generalizaciones no explícitas (inductivos, descubrimiento...) producen fuertes pendientes de regresión, haciendo que los estudiantes de baja aptitud tengan un bajo rendimiento mientras que los de alta aptitud logren un buen rendimiento. Snow (1989) interpreta estos resultados afirmando que los tratamientos de baja estructura tienen mayor complejidad y dificultad cognitiva, lo que proporciona un cambio motivante para los estudiantes de alto nivel de aptitud mientras que puede provocar ansiedad y una percepción de impotencia y pérdida a los estudiantes de menos nivel de aptitud.

En definitiva, la diversidad en las aulas de secundaria es un tema complejo que no puede simplificarse relacionándola, exclusivamente, con las capacidades e intereses de los estudiantes sino que supone la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea y la situación instructiva, ligada directamente a la materia y al método educativo elegido. La elección de las diferencias individuales de los estudiantes no puede desligarse, sin embargo, del enfoque de adaptación educativa que se formule.

ENFOQUES DE ADAPTACIÓN EDUCATIVA A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Diversidad y atención o adaptación educativa son dos términos que deben plantearse conjuntamente. De hecho, no puede concebirse uno sin el otro, por ello creemos más conveniente conceptualizar la diversidad dentro de cada uno de los enfoques de adaptación educativa que se han ido formulando a lo largo de los años. Un punto de partida importante en esta clasificación es que diversidad se refiere a las diferencias individuales de los estudiantes. No descartamos, sin embargo, la presencia de diferencias grupales importantes, como son la edad, el sexo o el origen sociocultural. Pero, a pesar de ser estas las que más frecuentemente se utilizan, quizás por la tendencia humana a clasificar fácilmente, debemos ser conscientes que en cada uno de esos grupos se manifiesta una gran variabilidad, producida por la interacción de la situación y la propia individualidad del sujeto y que, si queremos diseñar un plan de adaptación más ajustado y más eficaz, entonces lo más adecuado será partir de las diferencias individuales que cada estudiante manifiesta en una situación educativa particular.

Tradicionalmente, se han planteado cuatro maneras de responder a la diversidad de los estudiantes en el aula, dependiendo de: 1) cuál es la meta, si lograr los mismos objetivos para todos los estudiantes, es decir, objetivos comunes o, por el contrario, diferenciar los objetivos en función del perfil individual o plantear, en consecuencia, objetivos individuales; y 2) qué características de los estudiantes son relevantes, o pedagógicamente significativas. De la unión de ambos puntos surgen procedimientos diferentes de atender la diversidad en las aulas; todos ellos importantes y eficaces, si bien debe ser la situación particular del centro, la concepción del personal educativo y la etapa educativa de la que se trate, la que determine el enfoque más conveniente.

Enfoque de Eficacia: derivado de modelos ambientalistas y tecnológicos y el movimiento de aprendizaje para el dominio (Anderson y Block, 1985), lo prioritario

es lograr los mismos objetivos para todos los estudiantes. Objetivos, contenidos, metodología se definen y planifican sistemática y secuencialmente para todos los estudiantes, pero con una particularidad, se atiende la diversidad individual. Para ello, conciben la diversidad como un constructo vinculado al ritmo de aprendizaje del estudiante derivado de una serie de componentes cognitivo-verbales e implicación en el estudio. También se diagnostican los conocimientos previos para situar a los estudiantes en el nivel educativo más adecuado a su aprendizaje. Así, siguiendo un programa común, la atención a la diversidad supone definir y explicitar minuciosamente el dominio de los aprendizajes básicos, flexibilizar la organización educativa y ajustar el tiempo instructivo al ritmo individual del estudiante¹

En la ESO, este enfoque se concreta en la necesidad de consensuar y definir claramente las capacidades básicas que todos los estudiantes deben desarrollar, independientemente de su nivel de partida, junto con otras complementarias y, posteriormente, elaborar unidades y materiales que faciliten el logro de los objetivos y evaluar criterialmente el grado de consecución antes de pasar a la siguiente unidad. Para que haya aprendizaje e interés en los contenidos, es necesario situar adecuadamente al estudiante en el nivel más ajustado a sus conocimientos previos. Hay que recordar la queja frecuente del profesorado por los diferentes niveles de partida de los estudiantes, luego este podría ser un procedimiento adecuado de adaptar los contenidos a los conocimientos de los alumnos para hacerles progresar hacia las metas propuestas, teniendo en cuenta su nivel de partida. Es una realidad la llegada de los estudiantes en la ESO con niveles de partida diferentes incluso, en algunos casos, con deficiencias básicas. Si esto sucede es porque el sistema no ha sido eficaz pero no debe ser razón para quedarse pasivo sino para actuar ajustándonos a las necesidades de los alumnos.

Este enfoque plantea la adaptación educativa, planificando unidades de aprendizaje adecuadas a los niveles de los estudiantes como punto de arranque y ajustar el tiempo instructivo permitiendo que cada alumno avance a su propio ritmo en una secuencia de enseñanza que dirija y oriente su aprendizaje.

Un ejemplo lo encontramos en los programas informatizados de idiomas. Pero la enseñanza de las materias instrumentales de secundaria también podrían organizarse de esta manera siempre que los departamentos didácticos trabajaran

¹ También se diseñaron modelos ajustados al ritmo grupal, más fáciles de implementar en la escuela tradicional. La diferencia radica en que todo el grupo pasa al mismo tiempo a cada unidad de aprendizaje pero en la temporalización de cada unidad, se planifica un tiempo diferenciado en el que aquellos alumnos que dominen los objetivos de la unidad hacen una serie de actividades (que van desde la realización de tareas de ampliación o profundización a la tutorización de sus compañeros no dominadores) mientras sus compañeros realizan actividades de recuperación de los objetivos no logrados.

de forma cooperativa y dispusieran de los mismos tramos horarios en los diferentes grupos. Es uno de los enfoques de más fácil implementación y de alta eficacia para alumnos con problemas de rendimiento y para las materias cuyos contenidos pueden ser estructurados de lo más sencillo a lo más complejo (Castro et al., 1996).

Enfoque personal, postura antagónica al anterior, derivado de posiciones humanistas sobre el individuo y la educación, defiende la individualidad humana y, en consecuencia, el sistema debe potenciar los objetivos individuales, lo que supone incrementar las diferencias entre estudiantes como producto del sistema educativo. Potenciar la individualidad implica defender las diferencias en los resultados educativos, y estos resultados dependen de las características individuales de los estudiantes relacionadas con las capacidades diferenciadas, intereses y expectativas personales. Entonces, en función del diagnóstico diferencial, se elaboran programas individualizados o itinerarios diferenciados que partan del perfil de cada sujeto, de sus necesidades, de sus expectativas y de sus talentos más destacados. Ejemplos en el sistema educativo los encontramos en las diferentes ramas profesionales, en las especialidades o titulaciones o, incluso, en menor medida, en la optatividad.

Es importante tener en cuenta que la detección de las diferencias debe tener por finalidad potenciar las habilidades e intereses específicos de los estudiantes, no se hace para clasificar ni encubrir la incapacidad del sistema para atender convenientemente las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, el enfoque personal no justifica la propuesta de itinerarios educativos derivados del nivel de rendimiento de los estudiantes o de deficiencias cognitivas o actitudinales; muy al contrario, debe basarse en las potencialidades de los estudiantes para desarrollarlas al máximo.

Exige de un departamento de orientación potente porque el diagnóstico de cada estudiante es fundamental, de un trabajo en equipo interdepartamental para diseñar módulos de aprendizaje diferenciados en función de metas distintas que se ajusten a los intereses y expectativas de los estudiantes y de una organización altamente flexible que permita asistir a diferentes grupos y niveles en función del plan individual.

Tal como está concebida hoy la ESO, este enfoque tiene dificultades de implementación porque exige de una alta coordinación entre todos los implicados en el diseño educativo y cambios importantes en la organización del centro. Además, al potenciar el logro de objetivos individuales, no parece que sea el más adecuado para un sistema obligatorio como el que nos ocupa, puesto que en la legislación se formula que todos los alumnos deben alcanzar las mismas capacidades al finalizar la etapa.

Enfoque procesual, derivado de las teorías constructivistas, defiende que todos los estudiantes deben lograr unos mismos resultados, pero no tanto de conocimientos cuanto de estrategias y competencias de aprendizaje, como son los hábitos de estudio, las estrategias de solución de problemas, la autonomía en la búsqueda de información, el interés hacia el aprendizaje, etc., logros que indirectamente repercutirán en un buen rendimiento escolar puesto que son generalizables a cualquier situación académica posterior. La adaptación se define en términos de ajuste durante el proceso instructivo y, en consecuencia, las diferencias relevantes son aquellas que informan sobre diferentes formas de aprender, como son el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje, y las variables afectivas y conativas, muy relacionadas con la implicación y el esfuerzo personal, como son la motivación, el interés, la actitud positiva, el autoconcepto, etc.

Si en el enfoque de eficiencia, el ajuste suponía un planteamiento técnico en el diseño de intervención, en el enfoque procesual, la diversidad no sólo se refiere al estudiante, también se enfatiza la propia variabilidad del profesor puesto que sus estrategias de enseñanza, sus actitudes y sus comportamientos en el aula tienen un componente independiente de su formación técnica pero que interfieren en su forma de relacionarse y de ajustarse a los estudiantes.

Este enfoque ha estado más presente en periodos previos a la ESO, posiblemente porque en esta etapa se priorizan los contenidos de las materias y, también por qué no, porque la formación del profesorado está más orientada a los contenidos que a los procedimientos educativos. Supone, pues, modificar las metas educativas y buscar estrategias relacionadas con el tipo de refuerzo, estrategias de aprendizaje y de solución de problemas y metodologías diversas que se ajusten a los estilos de alumnos y profesores.

Recogiendo las aportaciones de las tendencias anteriores, pero con una mirada contextual, se plantea un cuarto enfoque, el **enfoque adaptativo**, basado en las teorías neoconstructivistas, que intenta compaginar objetivos comunes y objetivos individuales; los primeros, hacen referencia a aquellos logros que todos los estudiantes deben alcanzar al finalizar la etapa del sistema educativo, mientras que los objetivos individuales, tratan de potenciar la individualidad basándose en las aptitudes específicas de cada persona. Se defiende que el sistema puede y debe hacerse cargo de ambas.

Pero la diversidad en las aulas no puede comprenderse ni atenderse desligada del contexto (como es el país, la comunidad autónoma e incluso el entorno donde se sitúa el centro escolar) si se quieren diseñar adaptaciones significativas y eficaces. De este modo, las diferencias de los estudiantes deben identificarse en función de la situación instructiva particular y del objetivo a lograr, por lo que no hay un tipo de característica del estudiante más importante que otra. Las diferencias individuales, por esta razón, se definen en términos de aptitud.

La aptitud se concibe como un constructo que expresa las diferencias individuales y hace referencia a cualquier tipo de característica, cognitiva, afectiva o conativa que el estudiante pone en funcionamiento para realizar determinadas tareas de aprendizaje. El ajuste, en definitiva, se diferenciará en la búsqueda de formas de adaptación que potencien, en unos casos, aptitudes relevantes y en otros, se planifiquen diferentes alternativas que faciliten al estudiante la consecución de los objetivos programados. En cada materia, o en cada tarea que presenta problemas de logro, se debería diferenciar a los alumnos con aptitud para ella (porque tengan las habilidades cognitivas, los conocimientos previos, estén motivados, interesados....) y con ineptitud (porque sus habilidades cognitivas sean bajas, o les falten conocimientos o interés...) para decidir el tratamiento mas adecuado. En cualquier caso, la aptitud/ineptitud es un concepto relativo y puntual porque depende de la tarea y del momento.

Los conceptos de desarrollo directo y circunvalación de ineptitudes son formas de adaptación que utiliza este enfoque (Corno y Snow, 1986). La primera, no es otra cosa que utilizar programas que desarrollen las capacidades contenidas en los objetivos (que van desde la comprensión lectora o resolución de problemas matemáticos, a las estrategias de aprendizaje o de habilidades cognitivas como pudieran ser los Programas de Enriquecimiento Instrumental o el Proyecto de Inteligencia Harvard) y, en este caso, de objetivos individuales que sean de interés para los estudiantes. La segunda, la circunvalación de la ineptitud, supone la búsqueda de vías alternativas (métodos, estrategias, actividades, refuerzos...), distintos para estudiantes diferentes, pero para llegar al mismo lugar. En este caso, las alternativas deben diferenciarse en función de la mediación instructiva (grado de estructura, secuencia, simplicidad y control del aprendizaje) tal como planteábamos anteriormente, puesto que se hipotetiza que los estudiantes con dificultades o con una menor aptitud, necesitan un mayor apoyo y estructura que les dirija en pequeños pasos su aprendizaje, mientras que a los estudiantes sin problemas o con aptitud, puede permitírseles procedimientos para que sean ellos mismos los que controlen su aprendizaje, ofreciéndoles una alternativa menos directiva y estructurada. Es decir, las diferencias entre baja aptitud o alta aptitud (ineptitud/aptitud), sólo se refieren a ese tipo de tarea en particular y la ineptitud puede hacer referencia tanto a una deficiencia como a cualquier dificultad, asociada a habilidades cognitivas, conativas y afectivas, que impiden al alumno tener control de su aprendizaje y lograr adecuadamente los objetivos. De este modo, circunvalar una ineptitud es tanto utilizar metodología Braille para los invidentes como programas directivos para los sujetos de baja aptitud (desinterés, baja habilidad cognitiva, actitud negativa...) en esa materia o métodos de descubrimiento para los de alta aptitud.

En la tabla 1 se resume la información de cada uno de los enfoques.

Tabla 1

Enfoque de adaptación educativa a las diferencias individuales

ENFOQUE	TEORÍA SUBYACENTE	DIFERENCIAS DEL ESTUDIANTE	ADAPTACIÓN EDUCATIVA	TIPO DE OBJETIVOS
EFICACIA	Ambientalista	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo Aprendizaje • Conocimiento previo • Comprensión Verbal • Persistencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Mismo tratamiento, ajustando tiempo • Aprendizaje para el dominio • Tecnología Ed. 	O.C. Materias
PERSONAL	Humanista	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades diferenciadas • Intereses • Necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas individuales • Ed. Abierta • Especialidades • Itinerarios • Optatividad 	O.I.
PROCESUAL	Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo cognitivo • Conductas aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste estilos docente-discente • Escuela Nueva 	O.C. Estrategias aprendizaje
ADAPTATIVO	Neo-constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud en función del objetivo y situación instructiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Macro adaptación (desarrollo directo y circunvalación) • Micro adaptación • Alternativas y optatividad 	O.C. sociedad O.I. estudiante

A MODO DE SÍNTESIS: ADAPTACIÓN EDUCATIVA EN ESO

En la Educación Secundaria Obligatoria se observan escasos planteamientos y acciones tendentes a adaptar los tratamientos educativos a las diferencias de los estudiantes, lo que puede provocar gran cantidad de desajustes educativos. Las pocas propuestas de atención a la diversidad emprendidas se han dirigido a la determinación de itinerarios curriculares o a la igualación en el aula mediante agrupamientos homogéneos. Por un lado, los estudiantes de este tramo educativo,

aumentan sus preferencias cognitivas, se diferencian sus talentos e intereses, lo que justificaría la creación de itinerarios curriculares. El problema radica en que dichos itinerarios se han utilizado más para clasificar y, supuestamente, para aumentar la eficiencia de la enseñanza, que para atender la diversidad de los estudiantes. Además, se puede observar que los grupos de cada itinerario se asocian más a la clase social y al grupo étnico que a las diferencias de intereses o talentos de los estudiantes. Hay que pensar, en consecuencia, que este procedimiento de atención a la diversidad es un medio de mantener la estratificación social en vez de promover una educación óptima de todos los estudiantes y, por ende, tampoco se consigue aumentar el rendimiento escolar (Lee y Bryk, 1989).

La Educación Secundaria Obligatoria, es un tramo del sistema educativo que, precisamente, por ser obligatorio debe contemplar objetivos comunes, ligados a aquellos conocimientos, destrezas, actitudes, valores... relevantes para la sociedad en que vivimos, sobre todo, en una etapa tras la cual se deberán tomar decisiones que afectarán su vida adulta. Al mismo tiempo, se diferencian los intereses de los estudiantes y se incrementa su necesidad de autonomía; por ello también, parece conveniente ofrecer diferentes alternativas ajustadas a las expectativas de forma que se potencie la individualidad. En consecuencia, en la ESO se podría utilizar cualquier enfoque dirigido al logro de los objetivos comunes a la hora de plantear la diversidad y su tratamiento, pero también parece oportuno introducir posibles vías de desarrollo personal. En este sentido, parece que el enfoque adaptativo tiene la capacidad de ajustarse tanto a los estudiantes para ayudarles a conseguir los objetivos comunes que se quieran lograr para la etapa, a la vez que de los intereses y capacidades específicas de cada estudiante, por lo que nuestra propuesta de atención a la diversidad defiende, necesariamente, esta posición.

La diversidad, bajo el enfoque adaptativo, se concibe y utiliza de forma flexible y contextual, poniendo en evidencia que las aptitudes, o diferencias individuales, serán relevantes o no en función de la materia e incluso las tareas que se le demandan al estudiante. De modo que, aquellas significativas para un buen aprendizaje matemático pueden ser irrelevantes para la asimilación de valores de respeto, tolerancia y participación y, diferentes a su vez, para un buen rendimiento en educación física. Con esto se pone de manifiesto la necesidad de plantear en cada centro, en primer lugar, los objetivos que se quieren lograr para determinar qué aptitudes diagnosticar y, en segundo lugar, la necesidad de contextualizar la diversidad para hacer una adaptación significativa.

Una vez que se decida en el centro educativo los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar, será necesario buscar alternativas metodológicas que se ajusten a cada perfil individual. El enfoque adaptativo ofrece distintas vías y

utiliza los procedimientos eficaces de los demás enfoques en función de lo que se quiere alcanzar y de las características de los estudiantes, buscando la respuesta mas ajustada a cada situación. En consecuencia, se hace preciso que cada equipo docente busque metodologías educativas de diferente grado de mediación (métodos inductivos vs. deductivos; métodos de descubrimiento vs. directivos; refuerzos personales vs. tarea; etc.) y plantear una organización que permita la flexibilidad de tiempos, niveles, agrupamientos y estrategias. Pero, el enfoque adaptativo, no será posible si las actitudes del centro (equipo directivo, familias, equipos docentes, etc.) hacia la diversidad son negativas ni tampoco si no se plantea una formación específica en atención a la diversidad (Muskat, 1998).

Para finalizar, a modo de esquema, planteamos un modelo teórico de aquellos elementos que deberían contemplarse en interacción a la hora de abordar la atención a la diversidad en Secundaria (ver figura 1).

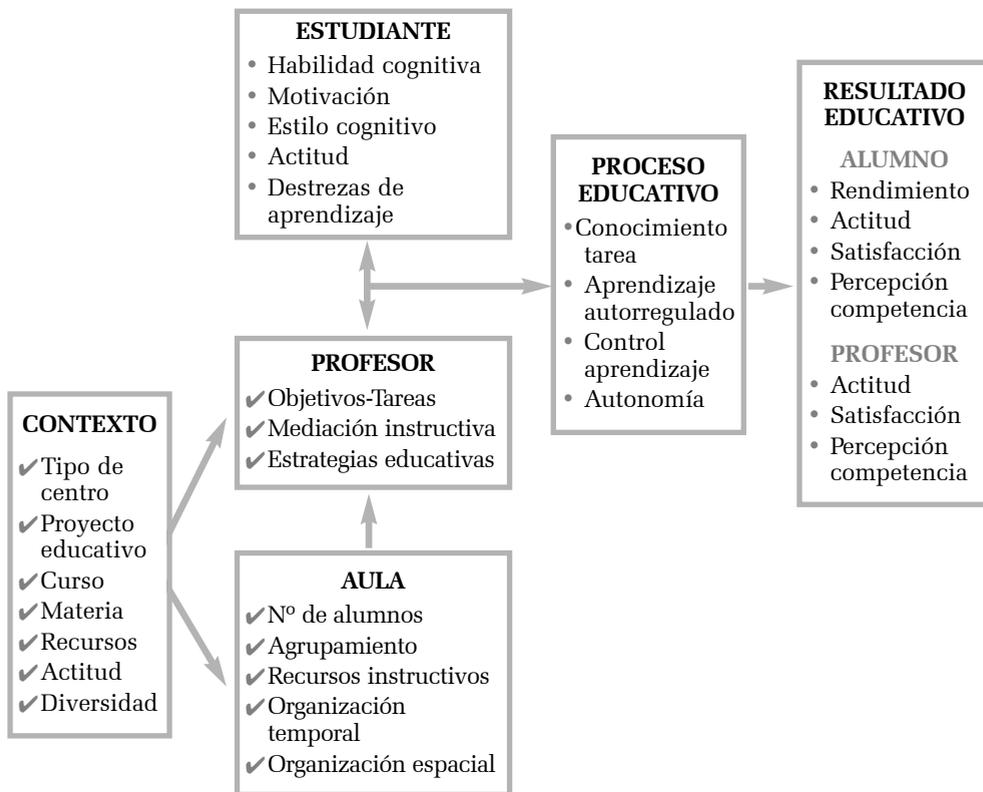


Figura 1. Modelo teórico de la atención a la diversidad en Educación Secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, P.L. (1989). Individual differences and skill acquisition. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.) *Learning and individual differences: advances in theory and research*. New York: Freeman, 165-217.
- Anderson, L.W. y Block, J.H. (1985). Mastery Learning Model of Teaching and Learning. En T.Husen y T.N. Postlethwaite (eds.). *The international Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon, 3219-3230.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International journal of Inclusive Education*, 6, 1-16.
- Castro, M., García, M., Monge, C., Martínez, J., Asensio, I, López, E., Ruiz, C., Carlero, J.M. y Juiz, M.T. (1996). *Bajo rendimiento y atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Estudio de los factores determinantes del bajo rendimiento y de las respuestas educativas para el alumnado que no alcanza los objetivos mínimos y propuestas de mejora*. Informe. Convocatoria MEC de Proyectos de cooperación de Institutos de Educación Secundaria y Departamentos Universitarios, convocatoria 1995. Madrid: MEC
- Coll, C. y Miras, M. (1990): Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll et al. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza ed, 395-417.
- Corno, L. y Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. London: MacMillan, 605-629.
- Corno, L. (2000). Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and studies of practice. *International Journal of Educational Research*, 33, 659-663.
- Cronbach, L.J. y Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper y Row.
- Dewitte, S. y Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 33, 733-750.
- Eccles, J.S. y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames y R. Ames (eds.).

- Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press, 139-331.
- Entwistle, D.R. (1990). Schooling and the adolescent. En SS. Feldman y G.R. Elliot (eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University press.
- García, M. (1994). ¿Toda educación es adaptativa? *Revista Complutense de Educación*, 5, 173-182.
- García, M. et al (1996). *Propuestas de adaptación curricular para la educación secundaria obligatoria: experiencia en el IES PV de Madrid*. Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Pedagogía. S. Sebastián.
- García, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 247-271
- Gustafsson., J.E. y Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 407-434.
- Husman, J., McCann, E. y Crowson, M. (2002). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free press.
- Jul, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665-703.
- Kyllonen, P.C. y Shute, V.J. (1989). A taxonomy of learning skills. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.). *Learning and individual differences*. New York: Freeman, 117-163.
- Lee, V.E. y Bryk, A.S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62 172-192.
- Leeman, Y. y Volman, M. (2002). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 367-379.
- MECD (2002). *Documento de bases para una ley de calidad de la Educación*. Madrid: servicio de publicaciones del MECD.
- MEC (1991). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: servicio de publicaciones del MEC
- MEC (1970). *Ley General de Educación*. Madrid: servicio de publicaciones del MEC
- Muskat, L.R. (1998). Respect for the complexity of human learning: a proposal for a new model of teaching training. *Revista Electrónica de Evaluación*

- Educativa*, 4, 1-1.
- Nicholls, J.G. et al. (1985). Adolescents's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Oettingen, G., Ong, G. y Gollwitzer, P.M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33, 705-732.
- Pastor, C. (1998). Teacher dealing with student's diversity. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4, 1.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational psychologist*, 26, 299-323.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Snow, R.E. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R.Kanfer, P.L. Ackerman y R.Cudeck (eds.). *Abilities, motivation and methodology*. Hilldale, N.J: Lawrence Erlbaum Ass., 435-474.
- Snow, R. (1997). Aptitudes and Symbol Systems in Adaptive Classroom Teaching. *Phi Delta Kappan*, January, 254-360).
- Snow, R.E. y Lohman, D.F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.
- Snow, R.E. , Corno, L. y Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, cap. 9, 243-310.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Wingfield, A., Eccles, J.S. y Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon y Schuster MacMillan, cap. 7, 148-185.