

ATENDER A LA DIVERSIDAD. ¿SEÑAL DE CALIDAD?

*Olga Escandell Bermúdez, Alejandro Rodríguez Martín
y Goretti Cardona Hernández*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La atención mediática y la expectativa de la comunidad educativa están centradas, desde hace meses, en el desarrollo normativo de la Ley Orgánica, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), pues de ello dependerá la configuración del nuevo sistema educativo que se propone.

De todos es conocida la amplia repercusión que ha generado la entrada en vigor de la LOCE cuya finalidad básica es reformar el sistema educativo español para situarlo en mayores cotas de calidad. En este artículo nos proponemos, por tanto, hacer un análisis reflexivo sobre los principios y medidas de calidad que se propugnan y en qué medida se contempla la atención a la diversidad como un factor que contribuye a la consecución de tales fines.

Palabras clave: diversidad, calidad, sistema educativo, necesidades educativas específicas

ABSTRACT

The attention of the media and the expectations of the education community have been focused over the last few months on the developments in the structure of the Organic Law of the 23rd December relating to Quality of the Educational Product (LOCE in Spanish) which will shape the future of our educational system.

We all know the effects of the LOCE designed to guarantee future levels of quality in the Spanish education system. In this article, we reflect upon the principles and standards of quality being proposed and to what extent they contemplate diversity as a factor contributing to the fulfilment of the set goals.

Key word: diversity, quality, educational system, specific educational needs

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, nuestro país ha protagonizado un cambio histórico con una característica fundamental: la rapidez con la que se suceden esos cambios. Ese dinamismo propio de las sociedades avanzadas concierne a lo social, a lo científico-tecnológico, a lo económico y a sus relaciones mutuas, haciendo más complejo el contexto en el que han de desenvolverse tanto las personas como las organizaciones e instituciones. El mundo educativo no es una excepción a esta evolución y se ve afectado con cierta intensidad por las nuevas situaciones. Así, en menos de quince años pasaremos de un sistema educativo en pleno desarrollo, promovido por la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE- BOE, n° 238 de 4 de octubre de 1990), a uno nuevo que esta aún configurándose tras la publicación de la Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE-BOE, n° 307 de 24 de diciembre de 2002).

La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático, sino que para lograrlo con éxito se hace imprescindible mirar hacia adelante, reflexionar sobre el pasado y el futuro a fin de poder anticipar una imagen coherente de la institución que le aporte una cierta seguridad y también, un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio. Así, podemos constatar cómo a lo largo del último siglo, se han producido considerables avances en la concienciación, no sólo de los estados sino también en los sujetos, sobre las personas con necesidades educativas especiales. A este respecto cabe destacar el importante papel que han desempeñado y desempeñan numerosas instituciones mundiales y europeas al crear un marco común de comprensión, protección y potenciación de estas personas.

Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en el seno de los centros escolares como organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la educación tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico, máxime en un contexto, el europeo, cada vez más amplio y sin fronteras que exige individuos formados y con oportunidades para hacerlo.

Sin embargo, no todos tienen las mismas oportunidades ante un sistema educativo que se presenta, en muchos casos, como homogéneo y con ciertas dificultades para su flexibilización, adoptando posiciones inclusivas que permitan albergar en su interior a la diversidad de alumnado que acude a las aulas, fundamentalmente

de la escuela pública. Por ello, nos hemos propuesto reflexionar sobre la calidad educativa, aprovechando el enorme impacto mediático y social que tal cuestión está teniendo últimamente, sobre todo, desde los inicios polémicos de la vigente Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Así, profundizaremos no sólo desde la perspectiva normativa, sino también desde concepciones socioeducativas y sociales, en qué medida atender a la diversidad de todo el alumnado supone una medida que contribuye a la calidad del sistema educativo en su conjunto y, en consecuencia, en la sociedad donde se han de integrar las personas posteriormente.

1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Vivimos en una sociedad compleja, interdependiente y cambiante, caracterizada por la rapidez en la creación y difusión del conocimiento. Esta necesidad de la sociedad actual de acomodarse a los cambios hace que ponga sus puntos de mira en los resultados de la educación, de tal manera que actualmente hemos pasado de hablar de sociedad de gasto formativo a la inversión formativa, como uno de los retos fundamentales que plantean las sociedades del conocimiento y de la información al inicio del siglo XXI. Los cambios sociales influyen normalmente en todo el sistema organizativo y funcional de la educación, generándose nuevas demandas hacia el sistema educativo, que tienen su fiel reflejo en la planificación general del mismo y en los nuevos enfoques que se van construyendo en torno a sus componentes.

Nos encontramos con un contexto social donde se han superado; con bastante éxito, las metas educativas generales planteadas en las últimas décadas. Aspectos como la universalización de la escolarización inicial, la adaptación del sistema educativo a un régimen político basado en la democracia y la libertad, la generalización de la enseñanza, etc. han hecho que el sistema educativo haya comenzado a plantearse nuevos retos. De esta forma, la sociedad ha comenzado a demandar del sistema educativo, el que afronte eficazmente las nuevas realidades que se le presentan u otras no resueltas en su totalidad: aulas multiculturales, formación del profesorado, atención a la diversidad, etc.

Vivimos en una era de grandes cambios, de modificaciones en nuestras creencias, valores y estilos de vida, acelerados y amplificadas por la revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En una época de permanente transición no tiene cabida una escuela (en su sentido más amplio) estática y rígida, a la que los alumnos y grupos tengan que adaptarse. Al contrario, es la escuela la que ha de saber anticiparse y aproximarse a las nuevas situaciones y realidades que ha de afrontar, dando respuestas coherentes y fundamentadas a las nuevas demandas y exigencias que se le plantean, entre ellas la de atender con

una mayor calidad a la gran diversidad de alumnado que componen, sobre todo, la escuela pública. Para ello, la evaluación constante y el propósito firme por alcanzar la calidad deben ser los elementos que rijan este proceso.

En la política educativa que se ha venido llevando a cabo desde la implantación de la LOGSE, y que se espera continúe con la actual LOCE, destaca el énfasis puesto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de programas y sistemas educativos, así como la generalización de la evaluación de centros educativos e instituciones y de los profesionales de la educación. Todo este crecimiento exponencial en la cultura contemporánea de la evaluación, se trasluce en procedimientos, en ocasiones más teóricos que prácticos, con el objetivo último de mejorar la calidad y avanzar hacia la igualdad. Son estas aspiraciones muy básicas y genéricas las compartidas por la mayoría de los sistemas educativos, pero que encierran multitud de significaciones e interpretaciones.

Así, la calidad es una referencia ineludible entre gestores y administradores, un desafío y una obligación en el personal docente e investigador de las universidades pero, aún hoy, se erige como un elemento con muchos interrogantes en el mundo educativo, entre ellos el de atender a la diversidad del alumnado, un reto en el que se ha avanzado mucho pero cuyo futuro se ve continuamente desdibujado por múltiples factores: falta de formación del profesorado, inversiones bastante escasas, nuevas legislaciones, etc. Plantearse pues, una reflexión sobre esta temática no es sino interrogarse, desde nuestro punto de vista, acerca de qué es la educación, cómo debe abordarse, quién debe llevarla a cabo y sobre quién debe recaer. En un principio, la respuesta a estos interrogantes puede parecer obvia, sin embargo, la cuestión es mucho más compleja.

Actualmente, las escuelas están inmersas en procesos de evaluación cuyo primer objetivo es la búsqueda de la calidad. Ésta se ha convertido en un valor que requiere prácticas regidas por mecanismos de participación y consenso que dispongan de datos suficientes y de criterios negociados para tomar decisiones apropiadas sobre la definición y el cambio educativo. No es socialmente aceptable que las instituciones públicas, y aún más las educativas, estén pobremente administradas. Así, en los modelos de gestión, el cambio es imprescindible para abordar con éxito los retos de la sociedad del conocimiento y para tomar decisiones con criterios eficaces y de calidad. La calidad es un concepto emergente, próximo a convertirse en un valor cultural de nuestro tiempo.

Ahora bien, ¿sobre qué tipo de calidad hablamos?, pues el concepto ha evolucionado desde una perspectiva centrada en las características deseadas de los productos y la reducción de costes en los procesos (Ferdows y Demeyer, 1990; Garvín, 1984; Krajewki y Ritzman, 1993), hasta una concepción centrada en la opinión del “cliente” o “usuario” como criterio último. Así, Rebolloso, Fernández, Cantón y Pozo (2001) aceptan una definición multiplista de la calidad en la que consideran los siguientes aspectos: hacer bien o con eficacia lo que se hace (calidad

objetiva), hacerlo a gusto del cliente, pero con un énfasis muy especial en la satisfacción de necesidades de todos los miembros de la organización (calidad subjetiva), y hacerlo a un coste rentable para la organización y aceptable para el cliente (calidad rentable).

Aunque son muchas las aproximaciones conceptuales al término de calidad que se encuentran en la literatura especializada, Horovitz y Jurgenz (1993) expresan que la calidad consiste, al mismo tiempo, en realizar un servicio adecuado y en realizar adecuadamente dicho servicio. En opinión de Iraburu (1999), es un concepto dinámico y ligado a la percepción del cliente que evoluciona a lo largo del desarrollo personal. El problema es, como indican Aparicio y González (1994), que no existe una formulación explícita de los objetivos terminales. Así, la educación es de calidad en la medida en que se logran los objetivos previstos, y éstos se ajustan a las necesidades de la sociedad y de las personas que se benefician de ella, de los diferentes currículos, por lo que es prácticamente imposible evaluar el grado de logro de los mismos.

Tomando como referencia las acepciones que hemos mencionado y de acuerdo con González (2000, p. 54), consideramos que “el concepto de calidad educativa es multidimensional y no todos los autores utilizan el término en el mismo sentido”. Tal y como exponen Marchesi y Martín (1998, p. 30), es complejo encontrar un término tan extendido y defendido como el de calidad, donde cada sujeto que lo emplea considera de una forma diferente su significado. En todos los ámbitos de la vida la palabra “calidad” esta presente como garante del objetivo último al que se aspira. Además, coincidimos con De Miguel (1997) en que el concepto de calidad es relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones contextuales muy diversas.

Podemos observar, por tanto, que no es sencillo definir la calidad, ya que existen multitud de aproximaciones que reflejan ideologías, concepción y expectativas diferentes. Marchesi y Martín (1998, p. 32) consideran que “un camino para desbrozar el concepto de calidad en la educación es considerar los objetivos que la educación se plantea”. Por ello, debemos cuestionarnos si es correcto un planteamiento sobre la calidad que se sustente solamente en los progresos que realizan los alumnos en cuanto a sus aprendizajes, resultados, etc. A este respecto, consideramos que este planteamiento no parece aceptable, pues la calidad de la educación ha de tener en cuenta las finalidades generales de la educación, pero también el contexto el que se produce y el conjunto de proceso y agentes que en él intervienen. Así, Mortimore (1991, p. 91) sintetiza todos estos aspectos en la siguiente definición sobre calidad de la educación:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo

en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar.

Como apunta Casassus (1999, p. 49) “cuando se dice calidad de la educación, se confronta la dificultad de que no se especifica qué es aquello a lo que se alude”. Además, añade que en el intento por definir calidad de la educación, se puede llegar a un razonamiento que define de la siguiente forma “hay calidad de la educación cuando se reconoce que hay calidad en la educación; y se reconoce que hay calidad en la educación cuando hay calidad en los aprendizajes”.

Encontramos, pues, que todos los enfoques sobre calidad de la educación aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos. Una relativa mayoría, no todos, tiene en cuenta la importancia del nivel socioeconómico previo de los alumnos a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, un concepto más amplio de calidad debe incorporar la atención preferente a los grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento o de abandono escolar, a aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja por tener algún tipo de discapacidad física, cognitiva y sensorial o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En este sentido, Pérez (2003, p. 182) apunta el término de calidad integradora que permite ampliar el término en el sentido que hemos expuesto. De esta forma, y siguiendo lo apuntado por Casassus, la calidad incluye la equidad como uno de sus rasgos distintivos.

Por otro lado, quisiéramos apuntar, también, la definición que realizan Marchesi y Martín (1998, p. 33) que, a nuestro juicio, recoge la mayoría de los aspectos mencionados hasta ahora:

un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

Finalmente, debemos mencionar que los autores consideran que el factor último que determina la calidad educativa de un centro no es sólo los estándares o indicadores, sino la estabilidad de sentido de ilación que exista entre ellos. Por

lo tanto, la calidad de la educación estaría determinada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracteriza por la interrelación entre tres elementos: eficacia, eficiencia y funcionalidad.

2. ATENDER A LA DIVERSIDAD. PROPUESTAS NORMATIVAS Y POLÍTICAS

Una enseñanza de calidad debe partir de las características individuales y potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades del alumnado. Las condiciones diversas de las que éste parte deben presidir la actividad educativa, por lo que se hace necesario ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que atienda a las necesidades individuales, propiciándose de esta manera una más adecuada atención a la diversidad. Por ello, la escuela debe reflexionar y planificar de forma conjunta la acción educativa que esté acorde con su propio contexto para garantizar la calidad en la enseñanza y la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes. Esto implica que las decisiones curriculares y organizativas deben tomarse por parte de aquellos que las desarrollan en función de su propia realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa.

La manera más eficaz de ayudar a un alumno en su proceso de construcción del conocimiento, dependerá de la capacidad del que ayuda para ajustarse al momento en que se encuentre ese proceso, así como de la capacidad psicopedagógica del sistema educativo para adoptar formas tan diferentes como son las necesidades, las características y los momentos en los que se encuentra cada alumno (Coll, 1992). Así, la adecuación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado se contempla en el carácter flexible y abierto de los currículos de las diversas etapas educativas, que permite su adaptación al nivel de centro, de aula o individual.

“Atender a la diversidad” es uno de los principios fundamentales de la reforma impulsada por la LOGSE, así como de la vigente LOCE. Tales principios, han supuesto una clara opción a favor de una escuela comprensiva y abierta para todos los alumnos individualmente considerados, proporcionándoles un conjunto de posibilidades de relación que justifica su escolarización en centros ordinarios. Tanto la nueva estructura de las etapas educativas (o niveles) como las medidas de calidad de la enseñanza recogidas en dichas leyes tienen, entre otras, la finalidad de promover y facilitar una atención más individualizada, que permita adecuar la ayuda psicopedagógica a las necesidades educativas del alumnado. De acuerdo con lo manifestado por Arnaiz (2003, p.147) “la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales”.

La diversidad de los alumnos no es algo ligado exclusivamente al desarrollo de las capacidades, ni mucho menos a las dificultades de aprendizaje que ello puede representar en determinados casos. Las diferencias individuales están asociadas en muchas ocasiones a expectativas, motivaciones e intereses, aspectos de la personalidad que no tienen que suponer un obstáculo para alcanzar los objetivos educativos de la enseñanza formal, sino que constituyen una de las condiciones que han de ser consideradas en todo el proceso educativo. Con relación a esto, si bien es cierto que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad de aprender, esto no debe entenderse como algo estático o no influenciado por las experiencias educativas. Por el contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno y en el desarrollo de sus capacidades; de ahí, que el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor resulte tan básico como las propias condiciones que presente el alumno.

Como señalan Del Campo, Palomares y Arias (1997) para responder a la diversidad de necesidades es básico ver la situación como un problema interactivo, desde el que se contemplan tanto las necesidades más transitorias, que frecuentemente se solucionan con una ayuda temporal, a otras de carácter más permanente que exigen aportaciones más significativas, y entre unas y otras existe todo un abanico de posibilidades intermedias.

Comenzar a reflexionar sobre la atención a la diversidad desde ópticas político-legislativas, nos acerca ineludiblemente a la LOCE y sus decretos de desarrollo en el ámbito nacional, lo que nos permitirá analizar qué medidas se recogen en los textos normativos para afrontar la realidad diversa de los centros educativos.

En cuanto a la LOCE, en su exposición de motivos, se establecen cinco ejes fundamentales que organizan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo, y entre ellos destaca el tercero que consiste en reforzar de forma significativa un sistema de oportunidades de calidad para todos. En esa línea se afirma que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración personales.

En esta línea, el primer capítulo de la Ley (Título Preliminar) recoge los principios de calidad del sistema educativo donde se defiende con gran contundencia el firme propósito de apostar por la igualdad de oportunidades y la atención y flexibilidad del sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado. De entre los doce principios que se establecen, destacamos los siguientes:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

- g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.

En el Capítulo II se establecen, entre otros, los derechos y deberes del alumnado, reconociéndose como derecho básico el siguiente: f) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, como la formación de federaciones y confederaciones. Constatamos en qué medida le ley defiende la atención a la diversidad no sólo como una obligación institucional de ofrecerla y poner los medios para que se desarrolle en condiciones óptimas, sino también como un derecho fundamental del alumnado a recibirla.

En el Título I, se establecen los principios generales que definen la estructura del sistema educativo, destacamos de entre los que se recogen en el art. 7, el siguiente: 5) Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas. Con tal principio, la LOCE recoge de manera sucinta, el objetivo de que las enseñanzas escolares en sus diferentes niveles (Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) den una respuesta de calidad a las necesidades individuales de índole formativa o personal que presente cualquier alumno.

No obstante, es en el Capítulo VII (De la Atención a los alumnos con necesidades específicas) donde se recoge ampliamente las intenciones normativas que la LOCE establece sobre la atención a la diversidad. Así, cabe destacar inicialmente el cambio conceptual que se produce en la nueva configuración del sistema educativo, a diferencia del surgido tras la LOGSE, que engloba bajo al denominación de “necesidades educativas específicas” los siguientes grupos: alumnos extranjeros; alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales. Así encontramos aspectos positivos como la integración en esta Ley marco de los alumnos con altas capacidades (recordemos que en el sistema educativo definido por la LOGSE, no se menciona a este alumnado hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. (LOPEG-BOE, nº 278, de 21 de noviembre de 1995). También es importante la referencia a la interacción social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica.

Sin embargo, con respecto a los alumnos extranjeros se han manifestado diferentes críticas, entre ellas la más importante se refiere al punto tercero del art. 42: “los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas

de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley". Tales programas se regulan en el art. 27 donde se establece que las Administraciones públicas promoverán la participación de otras instituciones y entidades para el desarrollo de estos programas. Así, se ha considerado negativo que dicha participación suponga una salida encubierta del alumnado conflictivo a otras instituciones que no tienen fin educativo o formativo.

Una vez analizados los aspectos que la LOCE contempla con respecto a los principios de calidad, así como los relacionados con la diversidad del alumnado y las principales medidas que se van a establecer, presentamos a continuación las referencias que los reales decretos de desarrollo recogen.

El Real Decreto 829/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación infantil (BOE, nº 156 de 1 de julio de 2003), contempla en su art. 9 la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas específicas, determinando que las administraciones educativas promoverán que los centros educativos lleven a cabo medidas de apoyo y de atención educativa dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas. En esta línea el Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE, nº 32 de 6 de febrero de 2004) hace referencia al Real Decreto 289/2003 y no amplía ningún aspecto.

Con respecto a la Educación Primaria, el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE, nº 157 de 3 de julio de 2003) recoge, precisamente, en su art. 9 medidas de apoyo para la recuperación en los alumnos que accedan a un ciclo con evaluación negativa en alguna de las áreas. Asimismo recoge, al igual que el Real Decreto 829/2003, la intención de que las administraciones educativas promoverán que los centros educativos lleven a cabo medidas de apoyo y de atención educativa dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas. El Real Decreto 115/2004, de 23 de enero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE, nº 33 de 7 de febrero de 2004) recoge íntegramente las cuestiones planteadas por el Real Decreto 830/2003, aunque amplían la necesidad de que los centros presten especial atención a la identificación temprana de las dificultades de los alumnos, a su atención individualizada y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar.

El Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria contempla en el art. 8 medidas de refuerzo y apoyo con la finalidad de que todos los alumnos alcancen los objetivos de la etapa, especialmente están dirigidas a los alumnos que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje; asimismo se contemplan otras medidas de apoyo en el marco de los itinerarios formativos (art. 9) o los anteriormente mencionados programas de iniciación

profesional (art. 10). En cuanto a la promoción de curso, (art. 15) se establece que cada curso podrá repetirse una sola vez y si tras la repetición el alumno no cumple los requisitos para el paso de curso, se tendrán en cuenta las necesidades del alumno en la valoración que se realice al efecto. Asimismo, se determina que la autonomía de los centros (art. 16) demanda a los centros docentes para que desarrollen el currículo establecido por las administraciones educativas mediante la elaboración de programaciones didácticas en las que se tendrán en cuenta las necesidades y características de los alumnos.

El Real Decreto 116/200, de 23 de enero por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, nº 35 de 10 de febrero de 2004) amplía algunas cuestiones ya esclarecidas en el Real Decreto 831/2003. Así, en los principios generales de la etapa (art. 3), hace una referencia explícita a la incorporación a la ESO de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, recoge las medidas de atención educativa a los alumnos identificados como superdotados intelectualmente (art. 13) o con necesidades educativas específicas.

Con respecto al Bachillerato, el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de esta etapa (BOE, nº 159 de 4 de julio de 2003), recoge en su art. 18 que dentro de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, éstos tienen competencias para elaborar el proyecto educativo teniendo en cuenta las características del centro y su entorno, así como las necesidades educativas del alumnado. Asimismo desarrollarán el currículo mediante la elaboración de programaciones didácticas teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado.

Posteriormente, en el Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE, nº 42 de 18 de febrero de 2004), se recoge en el art. 16, con respecto a la evaluación, que los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluarán las programaciones didácticas y el desarrollo práctico del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro y a las características específicas de los alumnos. Asimismo en la Disposición adicional segunda se establece medidas de atención educativa y exenciones para los alumnos con necesidades educativas específicas.

3. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, son importantes algunos avances que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación ha introducido en lo referente a la

atención a la diversidad, como son las nuevas medidas de apoyo; contemplar al alumnado extranjero dentro del marco legislativo; introducir al alumnado extranjero y con sobredotación intelectual en el discurso normativo, etc.

Existe, por tanto, un firme propósito de mejorar la atención a la diversidad, considerándola en varios principios de calidad que definen y sustentan la LOCE. Sin embargo, tal y como le ocurrió a la LOGSE, los dos problemas clave con los que se enfrenta la Ley Orgánica de Calidad de la Educación para su plena aplicación son: la concienciación y formación del profesorado y la financiación de las reformas que implica. Además, los avances que se han logrado –en unos aspectos más que en otros– no van a permitir que la comunidad educativa acepte ningún tipo de retroceso, es decir, ninguna medida que esté encaminada a favorecer la igualdad de oportunidades y a atender a la diversidad del alumnado puede pasar por intervenciones que no sean educativas e inclusivas con un fin último: la integración social de las personas, que ha de ser el objetivo clave de cualquier actuación formativa, independientemente de los destinatarios.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, F. y GONZÁLEZ, R. M. (1994). *La calidad en la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: Universidad Politécnica, ICE.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- CASASSUS, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Proyecto Principal de Educación*, 50, 47-65. Disponible en: <http://www.unesco.cl>.
- COLL, C. (1992). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Paidós.
- DE MIGUEL, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 15.
- DEL CAMPO, M. E.; PALOMARES, L. y ARIAS, T. (1997). *Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- FERDOWS, K. y DEMEYER, A. (1990). Lasting improvements in operations management. *Journal of Operation Management*, 11, 339-366.
- GARVÍN, D. A. (1984). La calidad en la línea de producción. *Harvard DEUSTO Business Review*. Segundo Trimestre.
- GONZÁLEZ, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- HOROVITZ, J. y JURGENZ, M. (1993). *La satisfacción total del cliente*. Madrid: McGraw-Hill.
- IRABURU, M. (1999). *Conferencia de Clausura*. Jornadas sobre Gestión de Calidad. Pamplona.
- KRAJEWKI, L. J. y RITZMAN, L. P. (1993). *Operations management*. Homewood, III, Richard D. Irwin.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambios*. Madrid: Alianza Editorial.

MORTIMORE, J. (1991). *El uso de los Indicadores*. París: OCDE.

PÉREZ, R. (2003). *Educación especial, atención a la diversidad y LOCE: Un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Aljibe.

REBOLLOSO, E.; FERNÁNDEZ, B.; CANTÓN, P. y POZO, C. (2001). Reflexiones previas a la implementación de los planes de calidad en la enseñanza superior. *Evaluación e intervención psicoeducativa*, 5, 9-44.