

Programas para salir de la miseria del fracaso escolar

LORENZO TÉBAR BELMONTE

1. Es urgente afrontar la realidad del fracaso escolar: educación y pobreza

La responsabilidad de los educadores quiere enfrentarse con su terrible drama del “malestar docente” y el del “fracaso escolar” de los educandos. El sistema educativo, el instrumento potenciador y liberador de la persona, que la sociedad se da, no parece responder a las expectativas que de él se esperan. Nos hallamos, pues, ante un problema social de primera magnitud.

¿Cuál es la causa? El Prof. Merlos hace un minucioso análisis que pasa por estos dos factores, especialmente:

a) El entorno socio-cultural: Desde las sociedades liberales existe una lucha sin piedad, donde triunfa el más fuerte y poderoso; desde los países menos desarrollados hallamos “*un desprecio visceral a la persona humana, asumido como filosofía de la vida, la insuficiente educación básica, que está muy lejos de llegar a todos, y la injusticia institucionalizada como sustento del andamiaje social*”.

b) Las contradicciones: Si bien “*la educación debe defenderse como un derecho fundamental de todo hombre y toda mujer*”, tiene su contrapunto: “*disminuye el presupuesto económico para tareas educativas y se aumenta, por ejemplo, el armamentismo. El crecimiento demográfico no planificado hace inoperantes los*

*planes y las estrategias educativas. Se han reforzado los modelos economicistas de educación, basados en el lucro, la producción, el consumo y la acumulación de bienes. Hay una perversa politización de la educación, poniéndola al servicio de los sistemas ideológicos, populistas y demagógicos”*¹.

La realidad del fracaso escolar pone en cuestión la eficacia de la tarea educativa. Sabemos que en España el fracaso escolar supera el 32% del alumnado. La pirámide se va estrechando a medida que la selectividad se impone en niveles superiores: los proyectos estudiantiles se truncan a medio camino.

En su minucioso análisis de las *realidades deshumanizantes*, P. Arrambide recoge esta afirmación de Paul Harrison: *“La educación ha fracasado en la mayoría de los países como instrumento de desarrollo y de igualdad de oportunidades, y no es porque los gobiernos no se hayan esforzado. De hecho, la educación ha sido una industria... pero la mayor parte del esfuerzo no ha hecho más que producir desarraigados y delincuentes sociales”* Y denuncia el “inmovilismo” de nuestra sociedad contradictoria: *“Es triste que los habitantes del Norte “pasen” de casi todo. A veces nos queda la triste sensación de que el único desprotegido es el ser humano, incluso cuando, desde el vientre de su madre, llama a las puertas de la vida. Dice Mario Benedetti: ‘estamos en pleno jubileo del capitalismo y sabemos que el capital sólo es solidario con el capital... Por otra parte, la solidaridad es una palabra tan larga e incómoda que ni siquiera cabe en los poemas posmodernos’”*².

¹ MERLOS, F. (1996): *La aldea humana: La voz callada de los pobres*. Madrid, Bruño. “Aula viva” n. 6, p.19.

² ARRAMBIDE, P. (1996): *Educación y solidaridad*. En *Una educación liberadora de pobrezas*. Madrid, Bruño. “Aula viva” n. 6, p.42 y 39.

Ante este enorme problema cabe una doble mirada: “Pobrezas y exclusiones llaman a la puerta del universo educativo en una doble dirección: como “espejo” que le muestra sus complicidades, encubrimientos, ficciones, y como “reto” que le aporta el impulso moral para recrearse”³.

La sociedad no ha realizado a fondo un análisis sistémico de los problemas de la educación. Las pobrezas y las marginaciones afectan a todas las tramas sociales y a todos los mundos vitales. La educación es derecho y deber, es una instancia ética de toda la sociedad. El educador es la “gran mediación” de valores, de significados, de vida, que la sociedad debe cuidar, el modelo referencial inmediato, el “primer hombre”, del que hablaba A. Camus en su obra póstuma. Pero no podemos olvidar esa *sinergia social* que se expande en todas las redes sociales entre resistencias y trampas; una de ellas puede ser el sistema educativo. Las estructuras educativas deben cambiar para poner en el centro a la persona del educando.

Pero es, sin duda, el Centro Educativo quien tiene el deber de analizar las realidades educativas y dar soluciones adecuadas, según sus posibilidades, a los problemas de los educandos. En este enfoque de responsabilidad compartida es donde podemos hallar la solución al problema.

1.1. Necesidades educativas especiales.

La escuela debe centrarse en las necesidades educativas de sus educandos. La nueva ordenación académica asume que “*la Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas, y deja de centrarse en los déficits de estas personas*”, para

³ GARCÍA ROCA, J. (1996): *La educación responde a las pobrezas*. Madrid, Bruño “Aula viva” n.6, p.52.

ser “*el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada y permanente*”. Aunque nuestra contemplación del problema del fracaso escolar es amplia, podemos tener siempre más en cuenta el cuidado que la reglamentación actual prodiga a los alumnos que deben tener alguna atención educativa en los centros ordinarios. En resumen, el *proceso de intervención sobre alumnos con necesidades educativas especiales* seguiría estos pasos:

1. Identificación de sus necesidades educativas especiales.
2. Determinación de las ayudas precisas.
3. Establecimiento de los recursos personales y materiales en una propuesta curricular para el sujeto.
4. Decisión del tipo de Centro escolar.
5. Incorporación del alumno al Centro, adaptación individualizada del currículo con:
 - Priorización de áreas curriculares y contenidos.
 - Inclusión de contenidos y objetivos complementarios.
 - Modificación de la temporalidad.

Salvando las diferencias en calidad y cantidad de retraso educativo, los fracasos escolares son el resultado de una serie de variables bastante comunes.

1.2. Variables críticas: dificultades educativas que inciden en el fracaso escolar

El diagnóstico previo a cualquier problema es la tarea de los profesionales de la Orientación escolar. Todo problema viene rodeado de una serie de causas directas o indirectas. La pobreza e injusticia se alían inseparablemente en los más necesitados. La privación y abandono escolar, dificultades económicas y educativas de los padres, la falta de

calidad de las instituciones, la carencia de medios didácticos, etc., nos llevan a la comprensión del problema.

Como ya otros artículos de este número de *Sinite* han señalado y explicado las diversas dificultades educativas que inciden en el fracaso escolar, nos vamos a limitar en éste a indicar *las funciones del educando* en donde se reflejan dichas dificultades:

- a) *Dificultades cognitivas*
- b) *Dificultades de orden perceptivo*
- c) *Dificultades radicadas en el área psicomotriz*
- d) *Dificultades en el lenguaje y la comunicación*
- e) *Dificultades en la expresión escrita*
- f) *Problemas y dificultades referidos a la conducta y a la adaptación personal*

Es innegable que cada uno de estos trastornos, necesidades de reeducación, exige un programa adecuado y un proceso de aplicación a la persona con cuidado y control.

1.3. Síndrome de privación cultural

Nos hallamos ante el problema de la relación educativa, de la inserción social del educando, del desarrollo, de la potenciación de sus habilidades cognitivas y de los significados y valores a los que apunta todo acto educativo.

Podríamos adelantar como causa generalizadora de todas las necesidades antes enumeradas *la carencia de mediaciones adecuadas*. Los niños fracasados han sufrido la ausencia de auténticos mediadores que les hayan propiciado una vinculación a la cultura que les ha visto nacer. Muchos de ellos no han tenido modelos referenciales válidos para un crecimiento equilibrado.

Esta visión, entre etiología y terapia, es la que apunta García Roca:

“Las experiencias liberadoras de pobreza más acreditadas son las que incorporan la tutoría como una aventura personal de acompañamiento, empatía y encuentro que integra conocimientos y experiencias, expectativas y habilidades, media entre la necesidad y la forma de resolverla, vincula todos los mundos vitales de manera coherente.”⁴

1.4. ¿Qué efectos tiene el síndrome de privación cultural en los educandos?

Con este concepto designamos un conjunto de síntomas que revelan una carencia de mediación en etapas decisivas del desarrollo, y que dejan a la persona con una capacidad reducida para modificar sus estructuras cognitivas y para responder a las diversas fuentes de estimulación. Se puede dar una serie de carencias:

- a) de cultura: valores, conocimientos, normas, etc.;
- b) de experiencia de aprendizaje mediado: falta de estimulación organizada y elaborada en los procesos de aprendizaje; y
- c) un bajo nivel de modificabilidad cognitiva: las funciones mentales son deficientes, lentas; se da un estilo cognitivo episódico, poco flexible, falta de transcendencia en los actos, etc.

A modo de resumen, apuntamos estos *efectos de la privación cultural*:

- Dificultad lectora, con percepción imprecisa.
- Deficientes destrezas verbales, carencia de recursos léxicos.
- Incapaz de separar estímulos relevantes.

⁴ O.c., p.55.

- Falta de hábitos de trabajo, falta de organización y planificación.
- Dificultad al comparar, clasificar y analizar.
- Vive el presente sin perspectivas de futuro.
- Poco sensible a lo intelectual y moral.
- Tiene bajas aspiraciones escolares y culturales.
- Es manipulable, con bajo sentido crítico y de autoexigencia.
- Baja conducta exploratoria y escasa planificación en sus tareas.
- Carece de sistema referencial cultural y axiológico...

1.5. Tipos de alumnos destinatarios de los programas de intervención

La resolución que regula los Programas de Diversificación curricular en la ESO nos puede servir de guía, pues nos dice que: *“en los centros educativos donde se imparte el 2º ciclo de la ESO, para alumnos que cumplen 16 años o que los cumplan durante el año en que cada curso comienza, podrán establecerse programas de diversificación curricular, previa evaluación psicopedagógica, oídos el propio alumno y sus padres, y con el informe de la inspección educativa”*. También añade para definir el perfil que: *“podrán acceder, tanto alumnos que en cursos anteriores se hayan encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje, como aquellos que no hayan promocionado el segundo ciclo de la ESO o que, habiéndolo hecho, a juicio del equipo educativo, formado por los profesores del grupo al que pertenezca el alumno y del Departamento de Orientación, se encuentre en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa, cursando el currículo ordinario”*.

Nos encontramos, pues, con alumnos que han agotado sus posibilidades de escolarización ordinaria y necesitan culminar su formación obligatoria con alguna acreditación académica. Los *perfiles* podríamos sintetizarlos así:

1. Alumnos con nivel académico estancado en el 1er. ciclo de la ESO, con grandes lagunas en la Educación Primaria en técnicas instrumentales de base, problemas de razonamiento verbal y lógico-matemático, etc.
2. Alumnos que, tras haber repetido algunos cursos, no han conseguido superarlos. Su nivel de competencia podría situarse en el 1er. curso de la ESO.
3. Alumnos que encontraríamos mejor situados, a nivel del 3º de la ESO, pero por la edad dispondrían de un sólo curso para poder lograr culminar su proceso con un diploma acreditativo. Los problemas de aprendizaje, adaptación, motivación, autoestima, etc., afectan a muchas de las áreas de conocimientos por superar.

Los educadores son conscientes de las dificultades de lograr con un simple programa el éxito negado a lo largo de cinco o seis años anteriores. El desafío es enorme y los programas standars no existen. Estas situaciones interpelan sobre el momento en que se debe iniciar la intervención. Aunque abogamos por una *educación preventiva*, hemos de recalcar la necesidad de no esperar a que los problemas estén excesivamente arraigados.

2. Soluciones: programas de intervención educativa

La renovación educativa exige colocar en el centro del proceso las necesidades del educando. Pero no bastaría sin una dotación de medios formativos de los Profesores y las estructuras y herramientas adecuadas para la ejecución de un programa.

Éstas podrían ser las *reglas de oro de toda intervención educativa*:

a) Definir el clima de confianza en el alumno. Creer que el educando es capaz de cambiar. El educador debe incorporar este concepto de modificabilidad y desarrollo potencial a su sistema de creencias.

b) Dar herramientas al alumno para funcionar a nivel más elevado. Elevar el nivel de exigencia y potenciar al alumno según su nivel de desarrollo potencial. Elaborar el programa y los instrumentos para el logro de objetivos.

c) Que el mediador adopte una posición central. Que efectúe la intervención de forma directa, buscando el éxito en el proceso. Haciendo un minucioso seguimiento de ese proceso y el logro de objetivos concretos. Pero unido al equipo de mediadores; todo proceso sistemático necesita del equipo.

d) Lograr flexibilidad organizativa en el Centro Escolar, de modo que le permita centrarse en el proceso de cambio que necesita el educando. Si tenemos éxito debemos ampliarlo, como la onda del charco que se amplía indefinidamente al recibir el impacto de una piedra en su superficie. Debemos estar abiertos a desarrollar los éxitos más allá de lo esperado.

Las *características generales de los programas* de diversificación curricular (D.C.) podríamos sintetizarlas en éstas:

1. Deberán estar adaptados a las condiciones y necesidades de cada alumno; por ello partirán siempre de una evaluación psicopedagógica inicial.

2. Los programas de D.C. garantizarán la funcionalidad de los aprendizajes, tanto de su comprensión como sus posibles aplicaciones. La selección de áreas y contenidos deberá cuidarse en extremo.

3. Todo programa de D.C. deberá tender a la máxima normalidad, buscando la integración de los alumnos en sus grupos de origen.
4. El programa tenderá a mantener el mayor equilibrio posible entre las capacidades que se desarrollen y las áreas que se elijan.
5. La propuesta de D.C. se desarrollará preferentemente, tanto en grupos ordinarios como en grupos específicos de diversificación, fomentando los trabajos de carácter cooperativo e interactivo.
6. El programa deberá llevarse por un grupo reducido de profesores que permita la coordinación y seguimiento del proceso de los alumnos, para asegurar su permanente remodelación y la evaluación de los objetivos.
7. Los programas deberán ser viables y compatibles con el marco organizativo del Centro, dotándolos de medios para su total ejecución.

Dejamos sin pormenorizar otros elementos organizativos y metodológicos que superan esta descripción.

2.1. Criterios para analizar los programas

Existen más de doscientos programas para formar y cambiar la forma de pensar de los niños, muchos de ellos con poca aplicación y poco análisis, casi cerrados en el mundo de lo experimental. ¿Con qué criterios podemos agrupar esos programas? Seleccionamos estos tres:

- a) La forma como consideran las *habilidades cognitivas* generales del individuo, el modo como desarrollan operaciones mentales y corrigen disfunciones cognitivas.

b) La forma de entender la *metacognición*, la toma de conciencia de los procesos cognitivos que están en la base del aprendizaje. Sólo el alumno que sabe definir sus operaciones mentales las sabrá repetir.

c) La *transferencia* y aplicación de los conocimientos adquiridos a otros campos del saber y a otras situaciones de la vida.

Así pues, es importante conocer estos programas. El MEC lanzó una propuesta a todos los educadores en las Cajas Rojas, que difundían la metodología de la Reforma Educativa, invitando a conocer los programas para que inspiraran el cambio educativo y proporcionaran herramientas adecuadas para las situaciones de fracaso escolar. El Profesor, se nos dice indirectamente, debe cambiar, debe conocer herramientas para ayudar a cambiar al alumno. Y ahí está la primera lista de programas de intervención, sobre la que gira todo otro intento descriptivo. Estos programas querían cambiar el credo de los mediadores y su propia función educativa: el mediador acerca al educando a la materia u objeto de sus conocimientos, prepara los instrumentos, explicita objetivos educativos, elabora preguntas, establece criterios, enriquece su trabajo estratégico, cambia sus modalidades y estilo de trabajo, da el salto de la abstracción, busca la aplicación de lo aprendido, elabora principios y conclusiones, etc.

Advirtamos que los programas deben estudiarse dentro de una serie de parámetros para su mejor comprensión y aplicabilidad. Estos *parámetros* son:

- Objetivos finales que pretenden lograr.
- Destinatarios: edad mínima para el comienzo de aplicación, sexo, dificultades educativas, sociales, etc.
- Tiempo de aplicación: intensidad y duración de la intervención.
- Modalidad de actividades: verbales, figurativas, combinadas, etc.

- Nivel de complejidad y abstracción que exigen en las operaciones mentales que ponen en funcionamiento.
- Tipo de habilidades que desarrollan: habilidades mentales, conocimientos y estrategias de aprendizaje que aportan.
- Estilo de mediación y metodología de intervención que requiere cada programa.

La implicación de todo el Centro Educativo se hace más patente cuando el Equipo de Orientación y Tutoría pretende objetivos de orientación académica y vocacional. Se darán una serie de fases: personalizada, familiar, escolar, social, etc., que implicarán a todos los estamentos educativos.

2.2. Tipos de programas

Los programas se pueden agrupar en dos grandes grupos: los que se hallan *vacíos de contenidos curriculares*, que enseñan estrategias de pensamiento y desarrollan habilidades cognitivas, y *los que enseñan contenidos concretos*.

La educación cognitiva es el resultado de *varios factores*, que han determinado un fuerte movimiento creativo de instrumentos de intervención psicopedagógica:

- a) *Un concepción optimista de la educación*. La psicología gestáltica y Vygotski han mejorado la visión del educando, modificable en lo cognitivo. La inteligencia puede ser modificada, puede crecer. La aplicación de estas teorías a programas cognitivos procede especialmente de Feuerstein y de Lipman. La resistencia de muchos profesores a reconocer estos programas se debe a que no creen que las capacidades cognitivas del individuo sean modificables.

b) Otros factores se relacionan con el *trabajo* y la *economía*, y la *sinergia* de estos mismos factores combinados, así como la idea que la sociedad tiene sobre la educación. Las empresas experimentan el cambio como necesidad vital de competitividad. Toda nueva línea de producción en una empresa conlleva una nuevas dificultades para las habilidades cognitivas y afectivas de sus empleados. Todo cambia: cambia la línea de producción, los mandos, las máquinas, los controles. Los trabajadores no tienen tiempo para acumular conocimientos ni para aprender de sus errores. Al nuevo candidato se le exige en la empresa, especialmente, una capacidad de adaptación al cambio.

J. Alonso Tapia, siguiendo los trabajos de Nickerson, Perkins y Smith, nos ofrece una interesante lista de tipos de programas que obedecen a una serie de variables:

- Programas que *entrenan operaciones cognitivas*: PEI (R. Feuerstein), Filosofía para niños (M. Lipman), Proyecto inteligencia de Harvard, etc.
- Programas que *enseñan principios heurísticos* para solucionar problemas: CORT (E. De Bono), Pensamiento Productivo (Covington), etc.
- Programas que *buscan el acceso al pensamiento formal*: Campbell, Carlson, etc.
- Programas que *entrenan en el manejo del lenguaje* y de su transformación: Easterling, Scardamalia, Bereiter, Becker y otros.
- Programas que *entrenan la adquisición del conocimiento* a partir de textos: Kamits, Herber, Underwood, Dansereau y otros.⁵

⁵ ALONSO TAPIA, J. (1987): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid, CIDE, MEC- Investigación.

Pero podríamos continuar la lista, la ya aludida de las Cajas Rojas y las nuevas aportaciones del mercado psicopedagógico.

2.3. Los programas de recuperación

No podemos meter en el mismo saco todos los programas. Sin duda que los diagnósticos diferenciados nos permiten una mayor adaptación a las necesidades de los educandos. Por esto mismo podemos encontrar:

- Programa concreto para recuperación de dificultades lectoescritoras (Vallés Arándiga)
- Programa para el desarrollo de la percepción visual (Marianne Frostig)
- *Think aloud* (pensar en voz alta), para la toma de conciencia y autoinstrucciones, de Bash - Camp y Meichenbaum
- Programa para la formación en la autonomía y en la relación social: *You can do it* de Michael E. Bernard
- *Brigh start* de Carl Haywood (*Comienzo brillante*: para enseñar a pensar desde los años más tempranos de la escolarización)
- Recuperación de dislexia (Fernández y otros)
- Desarrollo de la autoestima (Clemens y otros)
- El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa (López Quintás)
- Un programa cognitivo acelerado (CASE) de Shayer
- Programas de comprensión lectora (Lectura Eficaz) (Defalque y otros).

En Prieto (1993) y en Yuste (1994) podemos encontrar una descripción detallada de éstos y de otros muchos programas⁶.

⁶ PRIETO, M.D. y PÉREZ, L. (1993): *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, Síntesis. YUSTE, C.(1994): *Los Programas*

Pero debemos sugerir una *lista significativa de programas y actividades* para recuperación y apoyo en el ámbito educativo, alusivas a otras tantas dificultades de aprendizaje implícitas, que pueda orientar las enormes vías de solución que se están intentando a todos los niveles:

- Programas para ayudar a formar en la atención.
- Programa para superar la autoestima, entrenar en el autocontrol y en la adquisición de actitudes, valores y normas.
- Programas para la autocorrección y destreza en la escritura.
- Programas para afianzar las técnicas de lectura eficaz: comprensiva y veloz.
- Programas para superar problemas disléxicos, disgráficos, discalculias, etc.
- Programas para desarrollar habilidades sociales y adaptación al grupo.
- Programas para enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, para aprender a aprender y a pensar.
- Programas para el desarrollo del pensamiento crítico, lógica formal...

Otros muchos ejemplos de actividades pueden encontrarse en Garrido (1993) y en Vallés (1996)⁷.

2.4. Características de los programas de intervención psicopedagógica

La aplicación de los programas a las diversas necesidades de los educandos debe someterse a unas peculiaridades profesionales. Estas

de mejora de la inteligencia, Madrid, CEPE.

⁷ GARRIDO LANDÍVAR, J. (1993): *Programación de actividades para educación especial*, Madrid, CEPE. VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1996): *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo*. Madrid, Escuela Española.

condiciones las hallamos sintetizadas por R. Sternberg:

1. Los programas deben estar fundamentados en teorías psicopedagógicas sobre los procesos intelectuales que quieren entrenar y en una teoría educativa sobre el modo de entrenar los procesos de aprendizaje.
2. Deben ser socioculturalmente apropiados a la población a la que se dirige.
3. Que proporcionen entrenamiento específico de los procesos mentales y de las estrategias.
4. Que respondan a las necesidades motivacionales e intelectuales de los individuos.
5. Deben ser sensibles a las diferencias individuales.
6. Que den conexiones entre entrenamiento y mundo real.
7. Que tengan en cuenta los éxitos de otros programas similares.
8. Que dispongan de un modelo curricular para formar maestros.
9. Que las expectativas sean apropiadas a los logros que el programa puede conseguir.

En este intento de orientar toda experiencia de elaboración de programas de intervención, debemos subrayar algunos principios de actuación, para evitar el peligro de caer en la copia, imitación e improvisación de programas:

- a) Exigir una fundamentación y coherencia psicopedagógica a todo programa. Todo pedagogo o educador debe conocer la

justificación de sus propuestas y poder motivar su acción y la del equipo con argumentos fiables.

b) Huir de improvisaciones, del uso precipitado de fichas, acomodaciones fáciles de instrumentos, tests y múltiples ejercicios. Evitar caer en la trivialización de aquellos materiales que exigen unas condiciones mínimas de aplicación y control.

c) Ningún educador debe ignorar que cualquier investigación que se quiera realizar tiene en el propio maestro o mediador la primera variable a controlar, y que el resultado final de su experiencia no puede ser el resultado acumulado o la suma de lo realizado por otros colegas.

d) Exigir un mínimo de rigor en el seguimiento y control del proceso de recogida de datos e información.

e) Todo buen profesional acepta e integra la evaluación y el contraste de su experiencia por otros profesionales. Si los resultados son positivos, con mayor razón acepta una contrastación de sus correlaciones y hallazgos.

2.5. Características de la actividades de una unidad de intervención educativa

Recogemos aquí la síntesis de la reflexión sobre el constructivismo en el aula que realizan C. Coll, I. Solé, A. Zabala y otros autores⁸. Nos interesan aquí estos enfoques didácticos que deben estar presentes en toda propuesta de intervención. Su claridad y síntesis pueden iluminar a muchos educadores a clarificar su actuación. Estas son las características de las actividades:

⁸ COLL, C. y otros (1995): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

1. Que nos permitan conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
2. Actividades en las que los contenidos se plantean de tal modo que sean significativos y funcionales para los chicos y chicas.
3. Que podamos inferir que son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos.
4. Que aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que permitan crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.
5. Que provoquen un conflicto cognoscitivo y promuevan la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
6. Que fomenten una actitud favorable, o sea, que sean motivadoras, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.
7. Que estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación a los aprendizajes que se le proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar con ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.
8. Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el aprender a aprender y que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.

2.6. Atención a la diversidad: Programas de inserción y garantía social

La atención a la diversidad es el conjunto de medidas educativas que, desde una oferta curricular básicamente común, ofrece respuestas diferenciadas, ajustadas a las necesidades de los alumnos. Es una rica aportación de la LOGSE que rompe la dicotomía entre “Educación normal/Educación especial”. El punto de partida es el reconocimiento de que todas las personas somos diferentes y diversas; todos tenemos derecho a aprender y potenciar nuestras posibilidades. Entramos en una concepción relativa e interactiva; las necesidades no se derivan sólo de las características del sujeto concreto, sino también del contexto de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista considera el aprendizaje escolar como una construcción personal, que se adquiere por la mediación del maestro y en interacción con los iguales. Cada persona al aprender va asumiendo y transformando la realidad de una forma peculiar, ni mejor ni peor: diferente.

Tenemos que tener en cuenta que, en paralelo con los programas de diversificación, se ofrecerán programas de *garantía social y/o formativa*, especialmente dirigidos a aquellos alumnos que no habiendo conseguido la titulación de Graduado en la ESO prefieran adquirir una formación profesional específica que les permita su inserción en el mundo laboral, a través de estos programas de carácter ocupacional.

La mejor manera de atender a la diversidad es elaborar un PC y las Programaciones que permitan individualizar la enseñanza, tanto para alumnos superdotados como para escolares con necesidades especiales. Podemos decir que el PCC atiende a la diversidad cuando:

- . Los objetivos de etapa recogen las capacidades de ese nivel.

- . Las secuenciaciones de los contenidos se adecuan a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- . Si las metodologías están adaptadas a los problemas de los alumnos.
- . La evaluación se realiza de acuerdo con las capacidades de los alumnos.

Las adaptaciones pueden estar referidas a los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación. En la ESO se señalan algunas vías para atender a la diversidad:

- a) Las adaptaciones curriculares.
- b) La diversificación curricular.
- c) La opcionalidad curricular.

Y dentro de los Programas actuales debemos subrayar aquellos que tienden a la *inserción social*, a la preparación del alumno para formarle en una actividad profesional. Se ha señalado siempre una laguna en el quehacer educativo: la falta de perspectiva social en el curriculum. Llegan los alumnos al final de su proceso formativo y no saben ni pueden solicitar un puesto de trabajo. Es de desear que los Centros escolares de nivel secundario y superior estén conectados con Empresas y Centros Profesionales. La integración sociolaboral es un desafío educativo presente y con enorme visión de futuro.

Las soluciones para sacar del fracaso escolar a centenares de alumnos pertenecen al campo de la profesionalidad y de la creatividad. Las *“alternativas desde la voz callada de los pobres”*, como nos recuerda Merlos, *“deben llevar consigo la insatisfacción y el desafío, que desembocan necesariamente en una creatividad llena de riesgos. A menudo no se tiene nada hecho. No se sabe si será la respuesta adecuada al futuro que se desea construir. Nadie puede asegurarnos que vamos en la dirección correcta. Pero es absolutamente indispensable”*.

ble intentar hacer algo, porque sólo de esa forma se puede ser protagonista de la historia”⁹.

2.7. El PEI: Encrucijada de los programas cognitivos

Convencidos de no tener la panacea a ninguna dificultad de aprendizaje, sino tratando de aportar una solución preciosa a tantos educadores que buscan en su formación permanente herramientas y soluciones concretas que les ayuden en su ardua labor educativa, brindamos esta propuesta.

Podemos coincidir en que “la mejor praxis es una buena teoría”. Los posibles programas de intervención tienen que estar basados en un paradigma y en un constructo teórico coherente con los nuevos postulados psicopedagógicos. Pues, según las corrientes constructivistas y los Programas que se insinúan desde el MEC en las Cajas Rojas, para la aplicación de la Reforma Educativa, debemos reconocer que el Programa de Enriquecimiento Instrumental del Prof. Reuven Feuerstein es el medio más adecuado para ayudar en este intento de búsqueda de soluciones al fracaso escolar. La justificación ministerial de presentar cinco tipos de programas es para proponer modelos referenciales que sirvan o bien para *“despertar el interés de los maestros en conocerlos más a fondo, en prepararse para ello y posteriormente, acaso, poner en práctica alguno de ellos con el grupo de alumnos o con algunos de éstos. La mención de estos programas, si acaso, servirá al profesor tutor para ponerle en sintonía con grandes principios generales que, en todo caso, pueden inspirar su práctica docente”¹⁰.*

⁹ O.c., p.22.

¹⁰ Cajas Rojas: *Orientación y Tutoría*, p. 91.

Veamos algunas razones de nuestra apuesta:

1. El PEI integra las teorías cognitivas más relevantes que dan fundamento a los criterios renovadores de la Reforma Educativa. Desde Piaget, Vygotski, Ausubel, Novak... sus principios dan cuerpo a una base teórica sólida que se verá reflejada en unos instrumentos o materiales de trabajo y una metodología de aprendizaje constructivo y significativo.
2. El PEI integra los objetivos esenciales de los programas de “aprender a pensar” y “aprender a aprender”. Desde la corrección de las funciones cognitivas deficientes de los alumnos al desarrollo de capacidades y habilidades y estrategias de aprendizaje que cimienten un proceso hacia la autonomía del educando.
3. El PEI define el perfil del Mediador (maestro, educador, profesor...), que es el que crea el proceso de aprendizaje e interviene con un criterio mediador adecuado a los objetivos de cada secuencia del programa.
4. El PEI propone una Metodología o un plan didáctico coherente e integrador del aprendizaje significativo. Hace pasar al educando por el minucioso análisis del proceso cognitivo para que sepa cómo aprender y tome conciencia tanto de sus éxitos como de sus fracasos. Enseña a controlar la impulsividad, a hallar e intercambiar las estrategias de aprendizaje, a interiorizar el trabajo, a cooperar en el grupo, a cambiar de modalidad, codificar, elaborar una serie de principios y conclusiones que ponen en juego las operaciones formales.
5. El PEI aporta un proceso minucioso y eficaz a través del mapa cognitivo, para situar cada uno de los problemas de aprendizaje en su fase exacta para hacer un seguimiento de cada uno de los aprendizajes o de los errores en aras de la modificabilidad del educando.

6. El PEI es el instrumento adecuado para crear la motivación intrínseca en alumnos carentes de interés y autoestima. La experiencia de aplicación del PEI debe ser siempre una experiencia de éxito, centrada en el logro del alumno y ejecución eficiente de cada página.

7. El PEI por su propia dinámica progresiva de evolucionar hacia una mayor complejidad y nivel de abstracción en cuanto al contenido y a las operaciones mentales que pone en acción, es una experiencia de “potencial de aprendizaje”, y pone al alumno en un constante crecimiento y superación.

8. El PEI es la herramienta adecuada para transferir estrategias y conocimientos a las demás materias curriculares. Siendo un programa, per se, vacío de contenidos, busca en cada actividad transferir los conocimientos a otras materias y situaciones vitales; va de lo concreto a lo general, de lo particular a lo universal: integra la metodología inductiva y deductiva.

El reto que plantean hoy los diversos programas está en el discernimiento de los mismos y saber seleccionar aquellos elementos que pueden ayudar a confirmar un método coherente con las necesidades de los educandos. Enseñar a pensar, aprender a aprender, como insinuó Luis A. Machado, debiera ser el objetivo que se propusiera toda escuela desde el primer momento de la escolarización. La tarea es ardua, pero apasionante y llena de posibilidades.