

# UN PROBLEMA DE INNOVACIÓN: LA DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Antonio BERNAL GUERRERO  
Universidad de Sevilla

Existe una demanda cada vez mayor, por parte de la sociedad, de que las reformas educativas estén dirigidas a la búsqueda de la calidad de la educación, más allá de buenas planificaciones y meras asignaciones racionales de los recursos financieros. Estas exigencias sociales han ido paralelas a la evolución de los modernos sistemas educativos establecidos por los Estados-naciones.

En este momento histórico en el que no cesan de producirse innovaciones científicas y tecnológicas fundamentales, en el que se transforman, con rapidez insospechada no hace demasiado tiempo, los ámbitos del mercado, de la política, de la empresa, de la investigación, de las organizaciones sociales, no es difícil percibirse de que, ahora más que nunca, la pretendida calidad de la educación está íntimamente vinculada a procesos de innovación pedagógica, si es que de veras queremos estar, parafraseando a Ortega, a la altura de los tiempos.

Se solicita, pues, que los sistemas educativos capaciten para el cambio, que formen para el cambio necesario, que lleguen a conseguir que las personas puedan generar por sí mismas soluciones ante problemas nuevos y situaciones inéditas. Sin dejar caer en el olvido aquellos elementos permanentes que en la educación hay, surgen nuevos desafíos que conducen inequívocamente a cambios fundamentales y significativos.

Dentro de los sistemas educativos formales, en concreto, se multiplican los problemas de innovación –que parecen agudizarse cuanto mayores son los desajustes funcionales que la Escuela padece–. La institución educativa escolar, por lo general, no parece responder, en los términos cualitativos demandados, a los nuevos retos que plantea nuestro mundo cambiante. La Escuela permanece anclada en formas y usos del pasado; las ideas y creencias más extendidas acerca de la educación formal, de cómo debe ser el trabajo en las aulas de clase, son ya centenarias: alta estructuración y graduación, rigidez en la concepción del trabajo escolar, el espacio, la promoción, el tiempo, el tamaño de los grupos...

Todo parece apuntar a que únicamente mediante una adecuada innovación educativa la Escuela de los próximos años podrá encontrar su genuina identidad. La eficaz puesta en práctica de la diferenciación educativa es, por cierto, uno de los más notables problemas de innovación pedagógica que ha de afrontar la institución escolar. Alcanzar la “educación para todos” no puede significar el olvido de la atención a las necesidades y peculiaridades propias de cada alumno, aplicando un tratamiento idéntico a estudiantes con distintas aptitudes. El proceso educativo, concreto y real, se da en cada persona, diferente y única, singular e irreplicable. La elemental verdad de que no hay dos personas iguales no puede pasarse por alto en la educación. La experiencia que todo profesor tiene de la necesidad de tratar a cada alumno de acuerdo con sus capacidades, intereses y posibilidades, reclama con premura soluciones innovadoras que lo hagan posible.

Aunque hoy se da una evidente demanda social en relación a que el profesional de la educación sea capaz de descubrir y tratar las diferencias individuales de los estudiantes en los diferentes tramos de enseñanza, el interés por una acción educativa diferencial no es nuevo ni

específico de nuestro tiempo. Ya en la Roma Imperial se encuentran claros indicios de esa preocupación, puede leerse en las *Instituciones Oratorias* de Marco Fabio Quintiliano: “...hoy tanta variedad, que no son los semblantes más diversos que lo son los ingenios... Por tanto, parece útil a los más el enseñar a cada uno conforme a lo que pide su ingenio, ayudándole a aquel mismo a donde principalmente le llama la naturaleza” (Lib. II, cap. IX). Entre el final del Imperio romano y la progresiva aparición de los nuevos pueblos, entre los siglos VI y VII, la figura de san Isidoro de Sevilla (*Sinonimorum*, Lib. II) también podría ser considerada, de algún modo referente de esta preocupación diferencial. Precursores del principio pedagógico de la diferenciación educativa mucho más cercanos a nosotros (siglo XVI) son: Juan Luis Vives (*Enseñanza de las Disciplinas*, II), quien habla explícitamente de orientación de los niños en función de sus aptitudes y de la conveniencia de examinar los ingenios antes de realizar la enseñanza; el médico navarro Juan Huarte de San Juan, autor del proverbial *Examen de Ingenios para las Ciencias*, auténtica obra precursora de la orientación profesional. Conforme nos acercamos a nuestra época, la nómina de autores que reflejan preocupaciones educativas de orden diferencial va incrementándose notoriamente. Piénsese en John Locke –no sólo en su bien conocido *Essay Concerning Human Understanding* (Ensayo sobre el entendimiento humano), sino también en *Some Thoughts Concerning Education* (Algunos pensamientos sobre educación)–, en el propio Jean Jacques Rousseau (*El Emilio*), etc. En la época contemporánea los ejemplos se multiplican por doquier; y en el siglo XX se consolidan, como es sabido, los estudios científicos sobre las diferencias individuales tanto en el campo psicológico como en el ámbito pedagógico.

La diferenciación educativa, en tanto que concepción pedagógica, cuenta, como se puede apreciar, con una sólida tradición. Pero es en el siglo XX cuando ha adquirido el rango de un principio pedagógico fundamental, habiéndose elaborado progresivamente una tecnología propia muy notable. En nuestra época se ha producido el nivel más alto de preocupación por este problema pedagógico, como ha sucedido con otros al compás de la extensión de la educación a todas las capas sociales, y puede afirmarse que ha aflorado como una preocupación educativa real para el conjunto de la sociedad. La expectativa social ya no se centra exclusivamente en una exigencia de calidad del sistema educativo, siendo esto básico, sino en una demanda de naturaleza primordialmente social: el cumplimiento del principio de la igualdad de oportunidades. En efecto, nada hay más distanciado de la igualdad que tratar de idéntico modo a seres distintos.

Centrarse, por consiguiente, en la atención a la diversidad del alumnado se halla directamente ligado a los esfuerzos por mejorar la educación, por alcanzar la pretendida calidad educativa, pero también supone intentar consolidar la igualdad de oportunidades en el seno de la sociedad. La aplicación del principio de la diferenciación educativa exige serias respuestas innovadoras en los currículos escolares, aún por acometer de un modo generalizado en la educación formal.

## 1. DIFERENCIAS HUMANAS. EL CONTEXTO DE LA DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA

Adquiere rango universal la percepción de las notables disparidades y divergencias que existen entre los seres humanos (Colom, 1995). Es cierto que todas las personas están dotadas de las mismas facultades generales por el hecho de pertenecer a la especie humana, pero no es menos verdadero que tales facultades difieren de unos sujetos a otros.

Se conocen bien las diferencias consustanciales al desarrollo madurativo de los sujetos, a su desarrollo biopsicosocial. Los conocimientos que poseemos sobre las transformaciones que se dan durante el ciclo vital desde el nacimiento hasta la vejez han avanzado muy notablemente, de modo particular en ese período de la vida que comprende las etapas más difíciles y delicadas desde un punto de vista madurativo: la infancia y la adolescencia (Delval, 1995).

Pero, junto a estas diferencias consustanciales a la edad, hay que señalar las enormes diferencias que nos encontramos entre sujetos que pertenecen a los mismos grupos de edad (Sánchez-Elvira, 1996). Desde el ángulo biológico, se detectan diferencias en cuanto al sexo, la estatura, el peso, el color de la piel o del cabello, las huellas dactilares, la forma de la cara, el tamaño de las extremidades, la potencia física, etc. Desde la perspectiva psicológica (Corral, 1994; Sánchez-Cánovas y Sánchez López, 1994), es fácil descubrir distintos tipos de temperamento y diferencias evidentes en lo relativo a las emociones y sentimientos, inteligencia, memoria, intuición, percepción, tiempo de reacción, etc. Desde la vertiente social, las divergencias son igualmente muy considerables: liderazgo, facilidad para el trato, gustos, costumbres, etcétera.

No hay dos individuos iguales; el número de diferencias aumenta de modo directamente proporcional al de factores que consideremos en nuestro análisis. Las diferencias individuales tienen una componente cuantitativa—en el grado, no en la clase de características— y otra cualitativa—en el modo en que estas capacidades se estructuran y organizan—. Hay, por consiguiente, diferencias interindividuales innegables (no es ésta ocasión para extendernos en el origen de estas diferencias que, por lo general, se están explicando en marcos de interacción entre factores genéticos y ambientales, lejos de añejas polémicas entre partidarios del ambientalismo o del hereditarismo). Pero también se dan diferencias intraindividuales, o sea, dentro de un mismo sujeto hay una variabilidad real que se muestra mediante una mayor o menor aptitud, interés, etc., hacia determinados objetos o situaciones (Andrés, 1997).

En conjunto, las diferencias interindividuales y las intraindividuales vienen a proyectarse en un amplio espacio—en el que quedan implicadas las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa—, donde se hace una tarea francamente difícil identificar los perfiles diferenciales y su tipología exacta. No olvidemos que la persona es una realidad única y unitaria, con carácter de totalidad, en la que las diferentes dimensiones que señalemos no dejan de ser convencionalismos adoptados por la comunidad científica.

Frente a esta patente realidad, parece claro que el sistema educativo formal ha de reconocer las diferentes estructuras de individualidades y atenderlas debidamente, si realmente perseguimos una educación de calidad. Esto supone, fundamentalmente, la atención a la diversidad ya en la consecución misma de objetivos comunes, pero también debe implicar el logro de metas individualizadas, diferenciadas, según las características, peculiaridades, posibilidades y límites de cada alumno.

La realidad demanda una educación diferencial ajustada a la medida del sujeto en cuestión, respetando sus características y capacidades. No puede educarse de modo idéntico a sujetos diferentes, porque el sujeto real de la educación no es el hombre en general, sino esta persona determinada con estos rasgos peculiares, distintos a los de las demás personas. Si la educación, por definición, procura el máximo desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, y éstas son distintas, habrá de actuar de diferente modo según el sujeto de quien se trate. No se puede estimular de la misma forma y con la misma intensidad a personas con madurez, percepción, inteligencia, memoria, hábitos, etc., poseídos en diferente grado y manera. Porque cada persona es diferente

de las demás, a través de la educación ha de fomentarse la originalidad propia que potencie su individualidad como realidad personal.

## 2. PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA PEDAGÓGICO

Dentro de una misma aula, los estudiantes presentan características comunes ligadas a la edad, a su proceso de maduración normal; sin embargo, cualquier profesor puede fácilmente observar las diferencias que existen, con frecuencia significativas, entre dos o más alumnos de un mismo grupo. La propia práctica de la educación aconseja la conveniencia de tratar cada escolar de acuerdo con sus intereses, capacidades y posibilidades.

Hay en la actualidad una manifiesta demanda social en relación a que el profesor sea capaz de detectar y tratar las diferencias individuales de los estudiantes en su aula. Esto es, que, si se deja de lado la acción educadora en lo que hay de común en todos los alumnos, se reclama la necesidad de diferenciar el proceso educativo atendiendo a la singularidad de cada sujeto. Aquí hallamos uno de los problemas pedagógicos más claros para todo docente, especialmente en los tramos de enseñanza obligatoria; el problema resulta más agudo cuanto mayor es la expectativa social que sobre él recae. El elemental principio pedagógico de la diferenciación educativa, de la atención a la diversidad del alumnado, es uno de los más importantes retos que se plantean hoy al sistema educativo formal.

Una educación adaptada a las características de los alumnos es para los investigadores, docentes y legisladores de la educación una promisoriosa alternativa para responder a las innumerables diferencias interindividuales que presentan los escolares, desde aquellos que requieren especiales atenciones por determinadas deficiencias hasta los que poseen capacidades excepcionales (Wang y Walberg, 1985).

Si a un alumno se le proporcionan experiencias que se construyan a partir de su competencia inicial y que respondan a las necesidades de su aprendizaje, el éxito de su aprendizaje se maximiza. Aquí radica una premisa elemental del principio pedagógico de la diferenciación educativa. Todo programa pedagógico de atención a la diversidad del alumnado considera, de partida, que la variedad en el progreso del aprendizaje de cada estudiante ha de ser esperada por los profesores, por los padres y, desde luego, por ellos mismos (Waxman *et al.*, 1985).

Para llevar a cabo una educación diferencial, porque distintos son los alumnos, no es preciso crear “grupos etiquetados” con algún calificativo particular que los identifique; en principio cualquier problema de aprendizaje no se ve como un fracaso, sino como ocasión propicia para llegar a alcanzar una educación más eficaz y completa.

Respecto de la diferenciación educativa en la Escuela, como un enfoque alternativo para los sistemas escolares, ya se plantearon ideas a principios de siglo (Marín, 1986, 26 y ss.) Inspirándose en la técnica de los grupos homogéneos, pueden referirse varios sistemas: Mannheim (Alemania), Oakland (EE.UU.), Ginebra (Suiza). En el Sistema Mannheim (1900), las clases principales se distribuyeron del siguiente modo: clases de “recuperación” para aquellos alumnos retrasados por razones de inasistencia escolar (siete grados); clases para alumnos “normales” (ocho grados); clases auxiliares destinadas a los “deficientes” (cuatro grados); clases para “superdotados”. El Sistema Oakland (1918) estableció diversas agrupaciones de alumnos: clases “normales”; clases para “superdotados”; clases de “recuperación”, para alumnos con capacidad

normal y rendimiento deficiente; clases de “ligeros retrasados mentales”, que requerían programas especiales; clases para “retrasados profundos”, donde la actividad se reducía prácticamente a trabajos manuales. Influido por el pensamiento de Claparède, el plan de las Escuelas de Ginebra realizó seis tipos distintos de agrupaciones: clases “normales” (seis años), con dos años más de aprendizaje preprofesional para aquellos alumnos que van a incorporarse al trabajo; clases de “desarrollo”, para los alumnos que por distintas razones llevan un ritmo de aprendizaje lento; clases para “deficientes físicos” o “mentales”; clases de “observación”, para el estudio de los alumnos más inadaptados al mundo escolar; clases para “superdotados”, que se inician en el sexto curso primario; clases de “recuperación”, para los que presentan un retraso por algún motivo ocasional (una enfermedad, un viaje...).

Las enormes dificultades que en la práctica presentaba la organización de grupos homogéneos debido a la variabilidad de las capacidades y rendimientos de los escolares, lo cual aconsejaba la pertenencia de un mismo sujeto a diferentes grupos según su preparación en cada área cultural, hizo que las ideas y realizaciones pedagógicas individualizadoras e individualizadas se decantaran hacia la organización escolar mediante grupos heterogéneos, más corriente en la vida cotidiana de las aulas. A título de ejemplo, mencionemos, sin detenernos en descripciones, dos conocidos sistemas escolares, originarios del primer tercio de siglo, que emplearon esta organización: el Plan Dalton (EE.UU.) y las Escuelas de Winnetka (EE.UU.) (Parkhurst, 1922; Washburne, 1962). Sin duda, estos sistemas significaron un paso valiosísimo en el progreso de la individualización de la educación. Más adelante, nuevas técnicas y sistemas continuaron el camino: la enseñanza por medio de fichas (Dottrens, 1952), la enseñanza programada (Skinner, 1954)...

Por supuesto, los avances teóricos y prácticos de lo que supone una enseñanza eficaz, han dado lugar en nuestros días a un cambio conceptual muy notorio en el modo de abordar las diferencias interindividuales. Respecto del aprendizaje del alumnado, el énfasis se ha puesto en el análisis del proceso intrínseco del aprendizaje hacia la competencia, en lugar de juzgar el aprendizaje exclusivamente por los resultados obtenidos. Esto abre el horizonte en lo referente a la consideración de las diferencias individuales en educación, que tradicionalmente se consideraban estáticas y base para la clasificación de grupos específicos más o menos “fijos”; las diferencias individuales en el aprendizaje –difíciles de identificar solamente con los tests tradicionales– constituyen un fundamento muy sólido para la aplicación en los centros escolares de una educación adaptada al alumno como vía alternativa de formación (Wang, 1980).

Que la educación se adapte a cada estudiante requiere una planificación individualizada, pero en modo alguno se opone a la enseñanza en grupo. La diferenciación educativa admite, lógicamente, distintas situaciones de aprendizaje (individual, en pequeños grupos, en el grupo-clase), en función de los contenidos a aprender y de las peculiaridades del alumno (Slavin, 1985). El principio pedagógico de la diferenciación educativa en la Escuela no significa que los alumnos tengan que trabajar permanentemente solos o que la enseñanza carezca de estructuración o resulte escasamente activa. Plantear, pues, el problema pedagógico de la diferenciación educativa en los sistemas educativos formales no significa olvidar el alcance solidario de las metas de la igualdad, de las metas comunes, que responden a una común naturaleza humana, sino penetrar en el no menos necesario ámbito de las diferencias individuales.

A fin de cuentas, lo que se pretende es que la educación adaptada al alumno proporcione los estudios y experiencias de aprendizaje que le ayuden a conseguir las metas educativas propuestas. La atención a la diversidad del alumnado hoy supone modificar ambientes de

aprendizaje en el Centro para responder efectivamente a las diferencias de los escolares, pe también implica desarrollar sus capacidades para que el estudiante aprenda en esos ambient y despliegue todas sus potencialidades.

En los tres últimos decenios se ha producido un progreso muy notable en la teoría investigación de la diferenciación educativa. Las diferencias de los sujetos en el aprendizaj y las implicaciones que presentan para una educación de calidad han sido objeto de particul atención no sólo por la investigación, sino también por la innovación pedagógica. La diversidad del alumnado (en intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, aficiones, etc.) reclan perspectivas diferentes y así mismo distintos grados de atención pedagógica. El diseñ realización de currículos, de programas, para la adaptación y desarrollo de las diferenci individuales constituye, en la actualidad, uno de los problemas pedagógicos que solicita m urgente averiguación y respuesta.

### 3. PROGRAMAS EDUCATIVOS DIFERENCIALES

Diseñar programas educativos de atención a la diversidad del alumnado no es una tare sencilla, como acontece con todo programa pedagógico bien entendido. En el diseño y desarroll de programas intervienen múltiples factores: variedad de objetivos, complejidad de la realid sobre la que opera, diversidad de personas que intervienen en su ejecución, variedad y complejid de procesos que se ponen en marcha; complejidad de estrategias, técnicas, instrumentos y materi utilizado; variedad y complejidad de las posibles interacciones entre un determinado program y otros que incidan directa o indirectamente en el mismo ámbito...

Atender eficazmente a la diversidad real de los estudiantes nos exige un serio esfuerz de elaboración de programas, capaces de exponer el conjunto de actuaciones que se desea emprender para llevar a cabo una educación de calidad.

En la actualidad, disponemos de algunos modelos teóricos y de proyectos de atención la diversidad orientados a la adaptación y desarrollo de las diferencias individuales. Entre otro: pueden mencionarse el programa ALEM, el IGE, el Modelo de Aprendizaje Cooperativo d John Hopkins, el proyecto Link y el Sistema de Educación Personalizada de Víctor García Ho,

El programa ALEM (*Adaptive Learning Environments Model*, Modelo de Aprendizaj Adaptativo), originado a partir del conocido programa IPI ("Instrucción Prescrita Individualmer te"), se centra especialmente en la capacidad de cada alumno para adquirir los contenido conceptuales y procedimentales básicos y desarrollar la competencia social y la autoestima (Wan y Walberg, 1985). En este Modelo se enseña a los escolares a asumir la responsabilidad de s propio aprendizaje, mediante la participación en la planificación y en la elaboración de su activid educativa; todos los alumnos reciben la enseñanza conveniente sin sufrir los efectos pernicioso de la distribución o clasificación de cualesquiera grupos. Este Programa se ha desarrollad inicialmente como un proyecto de la escuela comprensiva para Educación Infantil y los primero ciclos de Educación Primaria (Wang, Leinhardt y Boston, 1980).

Una vez señalados los niveles típicos a alcanzar, se prevé instrucción complementari. (materiales, actividades, etc.), tanto con finalidad de apoyo como de desarrollo; el program. ALEM procura, en todo momento, adaptarse a la competencia de los alumnos (cantidad y calid de la actividad, intereses...). Este Programa ha sido puesto en práctica en numerosos centro.

escolares arrojándose resultados positivos, puesto que ha conducido generalmente a un aumento de la interacción profesor-alumno con fines didácticos y a una disminución de las interacciones relacionadas con el gobierno de la clase, así como también tiende a aumentar el tiempo que los estudiantes pasan en el aprendizaje cooperativo y en actividades de ayuda a los compañeros.

Basado en una instrucción adaptativa, aunque sus fines se hallan abiertos a un horizonte más amplio, el programa IGE (*Individually Guided Education*, Educación Dirigida Individualmente), diseñado bajo cierta flexibilidad, se fundamenta en una instrucción guiada, no prescrita (Klausmeier, 1975). En el diseño y desarrollo del programa IGE, la variable tiempo es fundamental; se mide y valora el tiempo empleado por los escolares con el material instructivo, en la interrelación personal dentro de los distintos grupos, etc. En este Programa también resulta básica la evaluación continua, que permite tanto una toma de decisiones flexible cuanto una adaptación individualizada de la instrucción (Corno y Snow, 1986). El programa IGE, mediante una feliz combinación de niveles de aptitud funcional y de objetivos instructivos para cada alumno, en agrupaciones flexibles, con materiales apropiados, y puesta en práctica por equipos de docencia encargados de realizar las secuencias de aprendizaje, ha contribuido notablemente al desarrollo eficaz de una enseñanza individualizada.

Centrado en la enseñanza en el aula a alumnos de diferentes capacidades, también podemos considerar el *Modelo de Aprendizaje Cooperativo* de John Hopkins (Slavin, 1985). Preocupándose de la motivación y del modo de llevar la clase, este Modelo contempla elementos organizativos del aula bastante relevantes. El recurso sistemático al aprendizaje cooperativo posibilita al profesor dedicar más tiempo de enseñanza a los programas de atención a la diversidad. Salvo que las dificultades sean realmente graves, los alumnos con dificultades emocionales y de aprendizaje están lo más integrados posible con aquellos que carecen de dificultades. Los estudiantes reciben la mayor parte de la enseñanza académica mediante métodos de aprendizaje cooperativo, ideados para abarcar una amplia gama de niveles. Los alumnos trabajan en grupos, recibiendo una puntuación basada en tests, mediante la que se llega a confeccionar la puntuación del grupo, donde todos tienen la misma categoría; se aspira así a despertar la responsabilidad individual para el aprendizaje y el rendimiento.

Este Modelo de Aprendizaje Cooperativo ha sido llevado a la práctica mediante diversos programas. Los programas *Teams Games Tournaments* (TGT, Competición de Juegos de Equipo) y *Student Teams Achievement Divisions* (STAD, División de Equipos de Alumnos para el Rendimiento) permiten al profesor presentar nuevos contenidos conceptuales y procedimentales (dentro de cualquier materia) que el escolar habrá de asimilar cooperativamente en equipos de aprendizaje; la identificación del sujeto con un equipo y el espíritu de noble competición alientan el buen desarrollo de estos programas. El *Team-Assisted Individualization* (TAI, Equipo de Individualización Asistida) es un programa de Matemáticas centrado en la enseñanza durante cinco cursos; en él los estudiantes avanzan a su propio ritmo dentro de cada unidad didáctica y los miembros de cada equipo constituido (un grupo pequeño) se revisan mutuamente sus actividades para establecer la oportuna retroalimentación; estos equipos ganan puntos y premios en la medida en que sus miembros superan las pruebas evaluativas de cada unidad didáctica. El *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC, Programa Cooperativo de Lectura Integrada) es un programa basado en la enseñanza de la lectura en grupos. Tras la enseñanza del profesor, tiene lugar el aprendizaje cooperativo, las prácticas dirigidas y las tareas individuales. Los escolares realizan lectura silenciosa y oral, práctica del vocabulario, actividades de gramática,

lectura comprensiva y práctica y escritura. También aquí se corrigen las actividades entre los miembros de los grupos establecidos, sirviendo los resultados personales para realizar el cálculo de la puntuación de los equipos. En general, todos estos programas resultan exitosos cuando el profesorado conoce los principios generales del aprendizaje cooperativo y domina ciertas estrategias concretas para su aplicación eficaz.

Fundándose en una relación interactiva no jerarquizada entre profesionales y en la proporción de ayuda para la resolución de los problemas del aula, el *Proyecto Link* conlleva un proceso colaborador de asesoramiento utilizando los equipos del Centro (Wang y Walberg, 1985). Este Modelo educativo se distingue por un permanente apoyo del equipo al profesor de clase e incluye representantes de los profesores de educación especial, de los especialistas y del equipo directivo de la institución escolar. En cada caso particular hay comunicaciones del asesor y del asesorado en relación con el problema que es preciso solucionar y se establece un contrato mutuo. Los alumnos van avanzando en su propio currículo conforme van resolviéndose los problemas académicos y de comportamiento. El proyecto Link nos facilita una vía de resolución de los problemas del aula, poniendo el énfasis en una relación interactiva no jerarquizada entre los profesionales permitiendo que cada escolar, en cualquier circunstancia difícil, ya sea académica o de otro índole, acuda al equipo de apoyo.

El *Sistema de Educación Personalizada* de Víctor García Hoz (1988), fundamentado en el concepto de persona, ha profundizado en los métodos de aprendizaje desde el ángulo de las posibilidades de cada sujeto. La Educación Personalizada se ofrece como síntesis superadora de los métodos individualizados y socializados de la educación, puesto que la persona reclama que se cubran las exigencias que presentan tanto la singularidad como la relacionabilidad de la persona (García Hoz, 1988, 183 y ss.); la preocupación de la Educación Personalizada se resume en la atención a la vida personal, sin mutilación de ninguna dimensión humana. En este sentido, la atención al sujeto no sólo no es opuesta a las exigencias sociales, sino que más bien se aprecia como vía para fortalecer interiormente a la persona, haciéndola más eficaz para la comunidad.

Garantía de la diferenciación educativa, en el Sistema de Educación Personalizada, es el planteamiento dicotómico de objetivos: comunes e individuales. Este planteamiento doble de objetivos reconoce teóricamente y prácticamente un valor inequívoco a la diversidad, sin olvidar los necesarios elementos comunes en una opción curricular determinada. Los objetivos comunes se proponen a todos los alumnos que conforman un grupo concreto, los objetivos individuales se formulan para cada estudiante en particular. Mientras los objetivos comunes pueden considerarse obligatorios y mínimos, ya que son exigidos a todos los alumnos del grupo y por tanto han de estar a su alcance; los objetivos individuales, en cambio, al referirse a la singularidad de cada sujeto, son particulares, ilimitados, libres y optativos. De este modo, puede diseñarse una programación personalizada para cada escolar, capaz de estimular su responsabilidad, su creatividad y su capacidad de iniciativa; pero, al tiempo, susceptible de rigurosa evaluación y facilitador de la concentración del profesor en los objetivos más relevantes. El Sistema de Educación Personalizada supone una integración de todas las actividades educativas, desde las más pequeñas hasta las de mayor envergadura, con el propósito de contribuir a la formación unitaria de cada persona. En este Sistema puede apreciarse una preocupación patente no sólo por la "eficacia" del aprendizaje –predominantemente intelectual y técnico en otros programas y sistemas–, sino por el sentido que el propio aprendizaje tiene.



Los diferentes programas educativos diferenciales *tratan* de dar respuesta a la necesidad de crear y poner en práctica programas para la adaptación y desarrollo de las diferencias individuales. Dada la expectativa social y profesional existente en la actualidad, el desarrollo y realización de programas educativos en y para la diversidad, de programas eficaces en la salida al encuentro de las diferencias de los estudiantes, se nos presenta como una urgencia pedagógica, porque no sólo debe atenderse al desarrollo de una “educación para todos”, sino que es menester llegar a la elaboración de un “programa educativo para cada persona”, dinamizador, orientador de la actividad y la vida personal, capaz de promover un desarrollo integral, maximizando las posibilidades de cada sujeto como realidad personal, íntima y trascendente, singular y abierta a otras realidades.

#### **4. DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN CURRICULAR**

Si se pretende alcanzar realmente, la diferenciación educativa no estriba sólo en una adecuada interacción del educador con cada escolar o grupo de escolares. Todo modelo de educación en y para la diversidad requiere un completo proceso de diseño del currículo, su realización, evaluación y forma final (Wang Lindvall, 1984). La atención a la diversidad del alumnado ha de operar durante todas las fases del diseño y desarrollo curriculares.

Parece claro, atendiendo a la experiencia acumulada hasta el presente, que en cualquier programa para la adaptación y desarrollo de las diferencias no pueden faltar determinados rasgos elementales: diagnóstico de las condiciones de entrada (a nivel cognitivo); diagnóstico del entorno sociocultural del sujeto, primordialmente familiar; fijación de los objetivos comunes (socialización educativa) y determinación de los objetivos individuales (desarrollo de la capacidad de iniciativa y originalidad); delimitación de los niveles de dificultad creciente en la actividad educativa; establecimiento de pequeños grupos de trabajo homogéneos respecto de cada problema, dificultad u objetivo; señalamiento de repertorios de actividades que faciliten la adquisición de los niveles exigidos para incorporarse al proyecto; evaluación de la variable tiempo educativo de cada estudiante o pequeño grupo de la clase; diagnóstico personalizado de la motivación y esfuerzo de cada alumno, así como de los intereses personales; caracterización de repertorios de programas de desarrollo, profundización y recuperación de los niveles propios de actividad para el logro de los objetivos comunes (Vázquez, 1994).

En resumen, cualquier modelo conceptual de educación en y para la diversidad comprende varios componentes básicos: el diseño del proyecto curricular diferencial, proporcionando el fundamento pedagógico para crear un ambiente adecuado de cara a su realización en el aula; la realización del propio proyecto en el centro educativo; y la evaluación del proceso y de los resultados del currículo (Slavin, 1987).

A nadie escapa que las implicaciones curriculares de un completo proyecto de diferenciación educativa traspasan los límites del aula. Parece conveniente adoptar un enfoque holístico capaz de reconocer los efectos interdependientes de las dimensiones o aspectos críticos del proyecto curricular. A grandes rasgos, podríamos identificar tres bloques dimensionales en cualquier proyecto curricular diferencial: uno, relacionado con el apoyo necesario a nivel del centro escolar y de la zona donde se ubica; dos, relativo al apoyo preciso en clase; y tres, vinculado a la aplicación misma de una educación diferenciada y diferenciadora.

En lo que se refiere a las dimensiones del proyecto relacionadas con la ayuda a nivel de Centro y de zona, hay que atender, principalmente, a la intervención de la familia y de la comunidad, a la formación del profesorado y al establecimiento de equipos docentes y de grupos heterogéneos. Tal vez el profesorado merezca un capítulo especial, dadas las relaciones que parecen existir entre el desarrollo curricular, el desarrollo de proyectos de innovación curricular y el desarrollo profesional de los profesores (Bell y Day, 1991). Cuando el profesorado se implica en la implantación de alguna innovación pedagógica se producen determinadas modificaciones significativas, principalmente porque el proceso de implantación es básicamente un proceso de aprendizaje; cuando se vinculan con innovaciones específicas, el desarrollo profesional y el desarrollo del currículo convergen (Fullan, 1991). Si implicar a los profesores en la implantación de innovaciones trae como consecuencia su desarrollo profesional, se abre una vía esperanzadora de cambio educativo, de innovación curricular.

En lo referente a las dimensiones incluidas en el nivel de apoyo en clase, es preciso destacar la coordinación y organización de los servicios de apoyo y los recursos de personal, el establecimiento de normas de convivencia y disciplina, así como la preparación del espacio y de todo lo necesario.

Finalmente, en lo que se refiere a la aplicación misma de una educación diferencial en el aula, hay que prestar especial atención, junto a una amplia gama de dimensiones (enseñanza interactiva, motivación, diagnóstico y evaluación inicial, evaluación continua, seguimiento de progreso del alumno...) (García Hoz, 1988; Wang y Walberg, 1983), al estímulo y refuerzo de la responsabilidad personal del estudiante (planificación y responsabilización de su propio aprendizaje, uso del espacio, de los materiales e instrumentos de trabajo, elección de actividades y calendarios, autoevaluación, solicitud de ayuda sólo cuando sea preciso...), porque, en suma ahí radican no pocas aspiraciones de una auténtica diferenciación educativa en el aula, de una genuina educación de calidad, que no sólo persigue la adaptación curricular a las aptitudes e intereses interindividuales, sino que profundiza también en las diferencias intraindividuales buscando el desarrollo de la "excelencia personal" de cada escolar (Kyle, 1985). Un sentido de equidad en la educación, bien entendido, supone proponer experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de alumnos con aptitudes distintas. Es preciso perfeccionar contenidos y métodos que contemplen las diferencias intraindividuales. La búsqueda de la excelencia en la educación es tanto como hacer posible que cada estudiante, como persona que es, dé el máximo de sus posibilidades, lo mejor de sí mismo. Si esto se impide, si no se facilita, es que quizás importe más su adaptación a una norma. En este noble empeño de hallazgo de la excelencia, no toda la responsabilidad recae, lógicamente, en la Escuela, también la familia y la sociedad (comunidades locales, organizaciones no gubernamentales...) tienen responsabilidades sin excusa.

En última instancia, el principio pedagógico de la diferenciación educativa lo que pretende es que cada persona sea capaz, mediante las oportunas ayudas, de alcanzar su plenitud como ser humano, su autorrealización, de lograr los recursos necesarios para poder llevar una forma de vida personal dentro de la sociedad en la que ha de integrarse y realizarse, no sólo adaptarse. Únicamente la búsqueda de soluciones innovadoras, permanentemente renovadas, puede hacer efectiva la aplicación generalizada de este principio en los nuevos sistemas educativos formales propios de la nueva sociedad tecnológica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS PUEYO, A. (1997) *Manual de Psicología Diferencial* (Madrid, McGraw Hill).
- BELL, L. and DAY, C. (Eds.) (1991) *Managing Professional Development of Teachers* (Milton Keynes, Open University).
- COLOM MARAÑÓN, B.R. (1995) *Capacidades Humanas* (Madrid, Pirámide).
- CORNO, L. and SNOW, P.E. (1986) Adapting Teaching to Individual Differences among Learners, en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, New York, McMillan, 607-621.
- CORRAL, A. (1994) *Capacidad Mental y Desarrollo* (Madrid, Aprendizaje-Visor).
- DELVAL, J. (1995) *El Desarrollo Humano* (Madrid, Siglo XXI).
- DOTRENS, R. (1952) *La Enseñanza Individualizada* (Buenos Aires, kapelusz).
- FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change* (Chicago, Teacher College Press).
- GARCÍA HOZ, V. (1988) *La Práctica de la Educación Personalizada* (Madrid, Rialp).
- KLAUSMEIER, H.J. (1975) IGE: An Alternative Form of Schooling, en H. Talmage (ed.): *Systems of Individualized Education*, Berkeley, McCutchan, 48-83.
- KYLE, R.M. (Ed.) (1985) *Reaching for Excellence* (Washington, E.H. White and Co.).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1986) *Principios de la Educación Contemporánea* (Madrid, Rialp).
- PARKHURST, H. (1922) *Education on the Dalton Plan* (New York-London, Bell and sons).
- QUINTILIANO, M.F. (1942) *Instituciones Oratorias* (Madrid, Hernando, 2 vols.).
- SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J., y SÁNCHEZ LÓPEZ, P. (1994) *Psicología Diferencial: Diversidad e Individualidad Humanas* (Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces).
- SÁNCHEZ-ELVIRA, A. (1996) *Perspectivas Actuales en el Estudio de Diferencias Individuales* (Madrid, Sanz y Torres).
- SKINNER, B.F. (1954) The Science of Learning and the Art of Teaching, *Harvard Educational Review*, (24), 86-97.
- SLAVIN, R.E. (1985) Team-Assisted Individualization: A Cooperative Learning Solution for Adaptive Instruction in Mathematics, en M.C. Wang and H.J. Walberg (eds.): *Adapting Instruction to Individual Differences*, Berkeley, CA, McCutchan, 236-253.
- (1987) Mastery Learning Reconsidered, *Review of Educational Research*, 57 (2), 175-213.
- VÁZQUEZ, G. (1994) La Diferenciación Educativa en el Aula, en J.L. Castillejo et al.: *Teoría de la Educación*, Madrid, Taurus, 213-225.
- WANG, M.C. (1980) Adaptive Instruction: Building on Diversity, *Theory into Practice*, 19 (2), 122-127.
- WANG, M.C.; LEINHARDT, G.; BOSTON, M.E. (1980) *Individualized Early Learning Program* (LRDC Pub. Series 1980-2) (Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center).
- WANG, M.C., and WALBERG, H.J. (1983) Adaptive Instruction and Classroom Time, *American Educational Research Journal*, 20, 601-627.
- WANG, M.C., and WALBERG, H.J. (Eds.) (1985) *Adapting Instruction to Individual Differences* (Berkeley, CA, McCutchan).

- WANG LINDVALL, T. (1984) Individual Differences and School Learning Environment, *Review Research in Education*, 11, 165-225.
- WASHBURNE, C.W. (1962) *Winnetka, the History and Significance of and Educational Experiment*. Trad. Cast.: *Winnetka, Historia y Significado de un Experimento Pedagógico* (Buenos Aires, Losada).
- WAXMAN, H.C.; WANG, M.C.; ANDERSON, K.A.; WALBERG, H.J. (1985) Synthesis of Research on the Effects of Adaptive Education, *Educational Leadership*, 43 (1), 26-29.