



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

Pautas de trabajo para la consideración de la diversidad en la dinámica ordinaria y habitual del centro y del aula.

AUTORÍA JESÚS GONZÁLEZ MARTÍNEZ
TEMÁTICA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
ETAPA PRIMARIA

Resumen

En este trabajo voy a tratar de identificar las diferencias más significativas que aparecen en la escuela, y de analizarlas a la luz de determinados factores que contribuyen a explicarlas.

Palabras clave

Diversidad en los centros educativos

Con frecuencia hemos oído y comprobado que no hay dos aulas iguales y que los alumnos y alumnas de un mismo grupo-aula son también diferentes. Esta afirmación podría constituir un buen punto de partida para abordar el tema de la diversidad. En este trabajo voy a tratar de identificar las diferencias más significativas que aparecen en la escuela, y de analizarlas a la luz de determinados factores que contribuyen a explicarlas. Existen tres niveles diferentes dentro de la diversidad, que merece la pena tratar por separado, a pesar de su evidente relación.

1. Los Centros son Diferentes

Es una realidad, difícilmente cuestionable, que cada centro escolar posee rasgos propios y específicos que le confieren una cierta identidad. Esa personalidad actúa, a veces, como motivo de elección preferente tanto por los padres y las madres como por los propios maestros y maestras, que encuentran en ella determinadas garantías para educar a sus hijos e hijas, o desarrollar su quehacer profesional, conforme a sus valores y expectativas personales.

Cada centro constituye, por consiguiente, un contexto singular con una cierta tradición educativa y una dinámica propia de funcionamiento que afectan a todos los miembros de la comunidad escolar. Es fácil identificar los factores que han contribuido a configurar ese especial ambiente educativo. Caben pocas dudas en relación con la importancia que tienen, al respecto, los factores de localización espacio-temporal.

Existen diferencias significativas entre centros rurales y urbanos, y entre los distintos centros urbanos, en función de su ubicación. No es necesario realizar un análisis sociológico en profundidad de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

esas diferencias, pero en cualquier caso, salta a la vista que no son ajenas a la estructura económica, social y profesional de la propia sociedad y a la proyección, en el espacio, de sus desequilibrios y desigualdades.

La interacción escuela-sociedad, constituye, pues, una nota característica de este tipo de centros rurales que los diferencia, generalmente, de los centros urbanos. Existen otros dos rasgos, igualmente significativos, que distinguen a los centros rurales de sus homólogos de la ciudad.

El primero de ellos se relaciona con la mayor cohesión e integración de los distintos colectivos que forman la comunidad escolar.

El diálogo y la convivencia entre los miembros del equipo educativo suelen ser moneda de cambio corriente, e igualmente intensa acostumbra a ser la comunicación entre maestros/as y alumnos/as y entre maestros/as y padres/madres.

Un segundo rasgo característico puede resultar familiar a los profesores que han impartido o imparten docencia en este tipo de centros. Se refiere al carácter disciplinado de l@s alumn@s y al escaso nivel de conflictividad en el aula.

Al resaltar estas notas distintivas, no pretendo trazar una imagen idílica de la vida escolar en los centros rurales. Sin duda existen excepciones importantes a esta representación esquemática, y es previsible que, en un futuro próximo, las diferencias entre centros rurales y urbanos se acorten de manera significativa.

Desde otra perspectiva, no puedo ignorar los problemas que afectan a este tipo de centros, entre los cuales quizá el más importante, y el que mayor peso específico tiene a la hora de planificar la enseñanza, es el posible déficit en el bagaje cultural de partida de muchos alumnos y alumnas, relacionado, sin duda, con la menor disponibilidad de recursos y bienes culturales en el medio rural. La imagen trazada no pretende tampoco ser el negativo de un centro escolar prototípico de la ciudad. No existe un modelo único de centro urbano con rasgos precisos y diferenciados de los que he señalado para los centros más representativos del medio rural. Como aquí no se trata de hacer un análisis sociológico exhaustivo de la posible tipología de centros, puede resultarnos útil la distinción clásica entre centros situados en barriadas marginales y aquellos otros que, por su ubicación, se nutren de alumnos/as pertenecientes a las capas medias y altas de la sociedad. Entre estos dos polos, existe, sin duda, una tercera tipología de centro medio que participa de las características de uno y otro. Analizaré, a continuación, de manera esquemática, las diferencias más significativas entre el conjunto de los centros urbanos y rurales, y aquellas que afectan a los dos tipos de centros urbanos que he identificado.

La primera de estas diferencias se refiere al grado de integración del centro escolar en su entorno, y al tipo de relaciones que se establecen entre la sociedad y la escuela. Son significativamente menores en los centros urbanos, con alumnos y alumnas de extracción social media y alta, que en los rurales y los marginales de la ciudad. Ese mayor grado de comunicación entre la escuela y la sociedad del entorno, característica de estos dos últimos tipos de centros, con ser coincidente, obedece a factores diferentes.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

En el caso de los centros situados en barriadas marginales, la penuria de la vida cultural y la de Materiales Curriculares.

Esa relación, entre el centro y su entorno, no suele darse en los centros urbanos con alumnos y alumnas de status social medio y alto. La sociedad, por razones obvias de niveles de renta y cultura, no asigna al centro la función de suplir posibles carencias y corregir elementos de marginalidad, como sucede en el caso de los centros periféricos. La función básica que esta sociedad encomienda al centro, y que este último termina por asumir como excluyente de otras posibles, es la de proporcionar a sus hij@s un nivel de instrucción suficiente para acceder a determinadas titulaciones.

Al aludir al tipo de relación que los distintos centros mantienen con su entorno, he hecho referencia, de forma implícita, a otra diferencia importante entre ellos. Se refiere al tipo de problemas que pueden afectar al alumnado y al grado de incidencia que tienen en la vida del centro y en la actividad del aula. Es evidente que esos problemas son de naturaleza e intensidad diferente en los centros, según sea su situación; pero no conviene olvidar que existen, y afectan a tod@s ell@s. Esta afirmación es una llamada de atención para quienes suelen pensar en los problemas en términos excluyentes de marginalidad, pobreza o déficit cultural. Estos son problemas básicos y especialmente visibles que afectan a un determinado tipo de centros, en función de su entorno social, pero existen otros, que no entienden de status económico y social y pueden ser generales, como la drogadicción, e incluso algunos que pueden ser específicos de determinados centros, como las conductas competitivas e insolidarias o las actitudes clasistas, sexistas, racistas o xenofóbicas. Finalmente, existe un rasgo característico de los centros urbanos que no depende sólo de su ubicación en una u otra zona o barrio de la ciudad, sino también de su tamaño. Se trata del escaso grado de integración del equipo educativo, que puede dificultar la elaboración de un proyecto de carácter colectivo como es el Proyecto Curricular de Centro. Esa falta de cohesión es atribuible también a otros factores, al margen de los ya señalados; entre otros, el lugar de residencia del profesorado, la movilidad de éste, la edad media de los docentes, etc. Pero en última instancia hay que ponerla en relación con aspectos más estructurales de la propia sociedad y de la escuela.

2. Las Aulas son Diferentes.

Es un hecho comúnmente aceptado que cada aula constituye un contexto singular y, en ciertos aspectos, irrepetible. Esto es así dentro de un mismo centro y aún con grupos de alumnos y alumnas del mismo nivel académico y similares características de edad y extracción social y cultural. Esa especificidad adopta diversas formas que inciden en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A veces, el grupo-aula se singulariza positivamente por su elevado nivel de cohesión, sus expectativas favorables al aprendizaje, el clima de relaciones de comunicación que ha logrado generar, e incluso por la propia personalidad y la actuación de sus líderes. Son esas aulas con las que el profesorado no suele tener grandes problemas y en las que los incidentes normales se resuelven sin mayores dificultades. La situación contraria, la del grupo-aula que se significa de forma negativa por su escaso nivel de motivación y rendimiento colectivo y por las interferencias y ruidos que opone al proceso de comunicación, suele ser también habitual. Bien es verdad que no siempre se encuentran en la realidad versiones de aulas ajustadas a esos dos modelos y que lo frecuente es hallar situaciones intermedias; pero todos y todas los/as que nos dedicamos a la enseñanza tendemos a



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

adscribir nuestros grupos a una u otra de las dos situaciones descritas y a actuar, en consecuencia, de forma relajada en el primer caso, y a la defensiva en el segundo. Lo que quiero decir con ésto es que pocas veces nos paramos a pensar en los factores que explican los diferentes talentos y comportamientos de cada grupo de alumnos/as y que, muy a menudo, los consideramos naturales e inevitables. Frecuentemente decimos que poco o nada podemos hacer frente a situaciones que vienen dadas, y con esta actitud eludimos la parte de responsabilidad que nos atañe en la configuración del grupo como tal, y renunciamos de entrada a actuar para modificar las condiciones del aula.

El que cada grupo-aula se singularice frente a otros, incluso del mismo nivel académico (hablo de las diferencias entre 1ºA y 1ºB, por ejemplo), depende de muchos factores, y no es, como creo, un hecho extraño e inexplicable. Depende, cómo no, del talento y las características de los individuos que lo componen, en este caso, los/as alumnos/as. Pero la simple suma de las partes no da ese todo de rasgos específicos, sino el tipo de interacción que se establece entre ellos en circunstancias tan especiales como las que crea la escuela. También influye, de manera decisiva, el tipo de líderes que el grupo reconoce como tales y el papel que desempeñan en la dinámica del aula. Y determinante es, en gran medida, el procedimiento en virtud del cual se ha configurado el propio grupo, de manera que es fácil crear “grupos homogéneos” cuando el criterio que se ha utilizado ha sido el de concentrar a todos/as los/as alumnos/as en función de su rendimiento escolar. Se puede llegar, por esta última vía, a situaciones de sobra conocidas (grupos de alumnos y alumnas repetidores/as), que en nada favorecen a los alumnos y alumnas implicados/as ni a la propia dinámica del aula. Sin pretensión de exhaustividad, en un análisis de las diferencias es decisiva la propia actuación del profesorado del grupo, su personalidad, el tipo de interacción que establece con el colectivo de alumnos/as; tendemos a pensar, en ese sentido, que nuestra forma de proceder y de relacionarnos con los alumnos y las alumnas viene impuesta por las características del grupo-clase, y no sopesamos debidamente la influencia que esa actuación y ese trato tienen en la propia identidad del grupo como conjunto. En resumidas cuentas, las diferencias existen y proceden, básicamente, del tipo de interacciones que se establecen entre las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero a veces se crean y se refuerzan desde la propia institución escolar. La diversidad en sí no es buena ni mala, es un hecho que merece una atención pedagógica concreta y que se resiste a prácticas homogeneizadoras.

3. Los Alumnos y alumnas son Diferentes.

Uno de los rasgos distintivos de los alumnos y las alumnas, como etapa característica en el desarrollo del individuo, es el proceso de diferenciación y afianzamiento de la propia personalidad. Los alumnos y alumnas experimentan, durante la Educación Obligatoria, importantes cambios fisiológicos y psicológicos que van conformando su identidad como personas adultas. Desarrollan así, junto a las capacidades intelectuales y afectivas propias del pensamiento formal, un peculiar estilo cognitivo y un campo de intereses y expectativas personales con características diferenciadas de las del resto de los individuos del grupo.

Materiales Curriculares. Educación Obligatoria

Como he señalado, la realización de aprendizajes significativos depende de una acción pedagógica respetuosa con la diversidad de situaciones individuales que se dan en el aula y, en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

definitiva, de una concepción de la enseñanza como proceso adaptativo y personalizado, reñido con prácticas homogeneizadoras. Una intervención docente, que se sitúa en esa línea, acepta como algo incuestionable el hecho de que los alumnos y alumnas, sobre los que pretende incidir, son diferentes en esta serie de aspectos, y sus respuestas, por consiguiente, tampoco serán homogéneas. No todos los alumnos y alumnas aprenden con la misma facilidad.

Existen, en primer lugar, diferencias notables con respecto a las posibilidades ante el aprendizaje. Suele ser éste el aspecto más llamativo de la diversidad en el aula, y el que, consecuentemente, se identifica con más facilidad. Frecuentemente los profesores/as detectan las dificultades que tienen algunos de sus alumnos/as para realizar determinadas tareas que otros resuelven con gran facilidad; y en las sesiones de evaluación, los resultados de unos y otros se analizan, normalmente, en función de sus diferentes capacidades para aprender.

Con bastante frecuencia algunos profesores/as lamentan los malos resultados de algunos alumnos y alumnas, que no obstante se esfuerzan y trabajan más que el resto de los compañeros y las compañeras. Las sucesivas pruebas a las que los someten no consiguen recuperar sus deficiencias y situarlos al nivel del resto de los alumnos y alumnas, con la pérdida de autoestima que esa situación conlleva para el alumno o la alumna afectados. El análisis de este tipo de problemas suele pecar de un cierto reduccionismo cuando se centra unilateralmente en las capacidades del alumnado y se pasa por alto el tipo de ayuda pedagógica que se le ha proporcionado.

La evaluación que se hace, entonces, aparece sesgada porque trata el proceso de aprendizaje al margen de las estrategias de enseñanza que lo han condicionado, y el resultado es que el responsable único de la situación suele ser el alumno o la alumna. No se quiere con ésto decir que el profesor, conscientemente, eluda la parte de responsabilidad que le corresponde y pretenda inculpar al alumn@. Lo que suele suceder es que, en su teoría, explícita o no, sobre el aprendizaje, éste se produce en función de la capacidad intelectual del sujeto y con independencia de otros factores como pueden ser su nivel de motivación o el tipo de ayuda que se le ha prestado. En definitiva, se establece una relación un tanto simplista entre aprendizaje e inteligencia: los alumnos y alumnas que no consiguen aprender son aquéllos que no están suficientemente capacitados y, ante ésto, poco o nada se puede hacer.

Es verdad que los alumnos y alumnas tienen diferentes capacidades para aprender. No se trata aquí de negar un hecho evidente. Pero no es menos cierto que nuestros análisis utilizan el término inteligencia en un sentido biológico-determinista o innatista. Solemos creer, en efecto, que la inteligencia se posee o no, en función de determinados factores biológicos, y a partir de ahí se desarrolla más o menos si se la cultiva. También pensamos en ella, en términos unívocos, como capacidad para aprender cualquier contenido de forma indiscriminada. El resultado es una concepción de la inteligencia como cualidad relativamente autónoma e impermeable a las experiencias educativas.

Nada más alejado de la realidad. Desde el modelo teórico que subyace a los nuevos planteamientos curriculares, la acción educativa incide de manera efectiva en el desarrollo intelectual y afectivo del alumnado, y amplía progresivamente su capacidad para aprender, de forma autónoma, siempre que la ayuda pedagógica se ajuste a sus características peculiares y se utilicen las estrategias didácticas oportunas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

He señalado, como el más evidente y fácilmente identificable, el relativo a la capacidad Orientaciones para el Tratamiento de la Diversidad para aprender y me he detenido a analizar el caso, bastante frecuente, de aquellos alumnos y alumnas que, aún esforzándose, y con un alto nivel de motivación, no obtienen los resultados apetecidos. La ayuda pedagógica que será necesario proporcionar a estos alumnos y alumnas requerirá de algún tipo de adaptación curricular proporcionada a sus carencias o dificultades.

La primera de ellas se relaciona con aquellos alumnos y alumnas afectados por deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales que condicionan, en mayor o menor grado, su capacidad de acceso a los objetivos y contenidos establecidos en el currículum. Se comprende fácilmente que los problemas de aprendizaje que presentan estos alumnos y alumnas varían en función del tipo de carencia y de su intensidad y que, en muchos casos, no son problemas que no puedan solucionarse si el centro dispone de recursos adecuados y los profesores introducen las adaptaciones pertinentes en su programación. Existe otra situación que comienza a ser habitual en los centros, en relación con el carácter obligatorio de la etapa educativa de secundaria y con la existencia de minorías étnicas en nuestro país, que las actuales tendencias migratorias puedan llegar a incrementar en el futuro. Se trata de las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los alumnos pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos o marginales y aquellos otros que, como el colectivo gitano o los distintos colectivos de inmigrantes, engrosan las filas de las minorías étnicas señaladas.

Los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos y alumnas pertenecientes a las capas desfavorecidas o marginales de la sociedad pueden ponerse en relación con las dificultades que han encontrado a la hora de acceder a bienes culturales básicos, que están al alcance de los sectores sociales medios y altos. Los significados culturales que han construido, al hilo de su experiencia cotidiana, constituyen, en sentido estricto, una verdadera subcultura desde la que deben intentar procesar las claves de la cultura mayoritaria establecidas en el currículum. La considerable distancia entre esos esquemas de conocimiento, ya construidos, y lo que se pretende que aprendan, es responsable, en gran medida, de sus dificultades para resolver determinadas tareas escolares. Esas dificultades se agravan en el caso de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas que unen a los problemas para comprender claves culturales significativamente alejadas de sus propios esquemas (en este caso no se trata ya de una subcultura sino de una cultura diferente), otros relativos a su posible marginalidad social y económica. En ambos casos, no se puede pasar por alto que lo diagnosticado como dificultad ante el aprendizaje de los objetivos y contenidos prescritos en el currículum encubre, de hecho, un problema de integración social, y como tal hay que tratarlo. Uno y otro colectivo de alumnos, en función del nivel de sus deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, en el primer caso, o de su alteridad cultural y sus dificultades de integración, en el segundo, pueden requerir un tratamiento educativo especial, a través de los mecanismos de adaptación curricular y diversificación previstos en la LOE.

Otra de las diferencias individuales se trata de aquellos alumnos y alumnas especialmente dotados para el aprendizaje, y cuyos problemas proceden, paradójicamente, de su excesiva capacidad. La propuesta de aprendizaje, en definitiva, resulta demasiado fácil, y, por consiguiente, desmotivadora. También desde la atención a la diversidad, es posible dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos/as que, de alguna manera, son especiales en un sentido diferente. No todos los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

alumnos/as están igualmente motivados para aprender. La capacidad para aprender, con ser importante, no es el único aspecto en el que se manifiestan las diferencias individuales. Existen otros ámbitos de la diversidad que inciden igualmente en el aprendizaje y que no siempre se tienen en cuenta o son suficientemente valorados. La motivación constituye, en estrecha relación con el campo de los intereses y de las necesidades personales, uno de esos ámbitos que diferencia a los alumnos y alumnas y condiciona su capacidad para aprender. No es realista, pues, pensar en el campo de motivación de los alumnos y las alumnas en términos de relativa homogeneidad. No sólo es diferente aquello capaz de motivarlos en relación con sus distintas expectativas personales, sino los mecanismos o las estrategias a través de las cuales es posible despertar su interés. En unos casos se tratará de un refuerzo positivo, en relación con una modalidad de motivación extrínseca; en otros, será la consciencia de los beneficios, que el propio aprendizaje conlleva, el factor de motivación intrínseca que impulsará al alumno a aprender. Sea como fuere, el tema de la motivación aparece siempre ligado a la utilidad que los alumnos y alumnas atribuyen a las propuestas de aprendizaje, en función de sus intereses específicos. Por ello, es necesario arbitrar determinadas vías que, dentro del principio de atención a la diversidad, den respuesta a ese diferente espectro de intereses. No todos los alumnos y alumnas aprenden de la misma forma. Es este un aspecto de la diversidad cuya importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se valora suficientemente. Los maestros/as deben tardar poco en comprobar que no todos los alumnos se enfrentan a las tareas propuestas del mismo modo. Existen alumnos/as incapaces de mantener su nivel de atención en ellas durante mucho tiempo, frente a otros que trabajan de manera ininterrumpida. Los hay que resuelven rápidamente las cuestiones planteadas y dan respuestas impulsivas, no suficientemente meditadas, junto a aquellos/as otros más reflexivos y mesurados en sus intervenciones. Algunos/as prefieren trabajar individualmente en tanto que otros se encuentran a gusto cuando tienen ocasión de debatir un asunto o intercambiar opiniones en el pequeño o en el gran grupo. Unos proceden de forma analítica y fundamentalmente inductiva frente a otros que abordan la tarea desde una perspectiva más sintética y preferentemente deductiva. Estas y otras diferentes formas de situarse frente al aprendizaje, que configuran lo que los psicólogos identifican como peculiares estilos cognitivos, deben ser tenidas en cuenta a la hora de planificar la intervención docente. Su incidencia en el campo de las decisiones metodológicas y Orientaciones para el Tratamiento de la Diversidad es evidente.

El respeto a la diversidad, en este ámbito, aconseja huir de enfoques monolíticos y homogeneizadores en relación con las actividades del aula.

4. La Interculturalidad en el Medio Escolar.

La llegada masiva de inmigrantes a países europeos está dando lugar al encuentro e intercambio entre las culturas, rasgo este que está caracterizando el momento actual. Las nuevas sociedades serán cada vez más populares, con mayor mestizaje cultural, y es preciso dar respuesta, desde el Sistema Educativo, a las necesidades de los grupos sociales, encontrando fórmulas de integración que respeten las peculiaridades de las culturas propias.

El modelo educativo tiene como uno de sus principios básicos el tratamiento de la diversidad. Hay una voluntad explícita en el legislador de respeto a las diferencias, tanto individuales como culturales, junto con la definición del papel compensador del Sistema Educativo ante las situaciones de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

desigualdad, como instrumento de integración social y cultural. La LOE define con claridad la importancia de la formación en los valores de tolerancia, respeto a la diversidad cultural y solidaridad.

Por otra parte, la convivencia de alumnado de distintas culturas de origen, hecho cada vez más frecuente en nuestras aulas, exige redefinir la educación como un proceso de intercambio cultural, de fusión de culturas por medio del diálogo.

La Educación Obligatoria debe crear los espacios para el conocimiento mutuo de las formas de vida, el desarrollo del respeto por la variedad y el interés por la incorporación de los rasgos más interesantes de las otras culturas. El currículum escolar queda así enriquecido por las aportaciones de diversas perspectivas; y la motivación de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas será mayor al hacerse más significativos, más próximos los aprendizajes del aula a sus propias vivencias culturales. De alguna manera se puede afirmar que estos alumnos y alumnas pueden convertirse en “recursos educativos”, enriqueciendo con sus aportaciones concretas las experiencias de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. De esta forma se mejora la autoimagen y las expectativas sociales de estos grupos, y el resto del alumnado puede descubrir nuevos aspectos de carácter positivo en las culturas diferentes a la propia, rompiéndose así estereotipos y prejuicios y fomentando, de manera activa y comprometida, desde el aula el respeto a la diversidad cultural.

Los actuales modelos de programación de aula están diseñados para poder atender la diversidad ordinaria del aula.

Las siguientes condiciones que apunto a continuación parecen desempeñar un papel fundamental para las prácticas inclusivas en el aula:

-La integración depende de la actitud de los/as profesores/as hacia los alumnos/as con necesidades especiales, de su capacidad de ampliar las relaciones sociales, de su punto de vista sobre las diferencias en las aulas y su predisposición para atender esas diferencias eficazmente.

-El profesorado necesita contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo si tiene que atender a la diversidad con eficacia dentro de sus aulas.

-El profesorado necesita apoyo desde dentro y fuera de la escuela. El liderazgo, a nivel de dirección del centro, distritos escolares, comunidades y gobiernos es crucial. La cooperación regional entre los organismos y los padres es una condición inicial para la inclusión efectiva.

-Los gobiernos deberían manifestar un punto de vista claro sobre la inclusión y ofrecer las condiciones adecuadas que permitan un uso flexible de los recursos.

Las conclusiones con respecto a las prácticas en el aula indican cinco factores efectivos para la educación inclusiva:

-Enseñanza cooperativa

Los profesores/as necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.

-Aprendizaje cooperativo

C/ Recogidas Nº 45 - 6ºA 18005 Granada csifrevistad@gmail.com



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socio-emocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumnado. Los alumnos y alumnas que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.

-Resolución cooperativa de problemas

Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos y alumnas con problemas sociales/ de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos y alumnas (además de incentivos adecuados) puede ser muy eficaz.

-Agrupamientos heterogéneos

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos y alumnas en el aula. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/ flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

-Enseñanza efectiva

Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos/as los/as alumnos/as y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo sistemáticos. El currículum puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI). Estas ACI deberían adecuarse al currículum normal.

El modelo intenta poner de manifiesto, analizar, describir y diseminar las prácticas eficaces en el aula en centros ordinarios de integración. Se observan las siguientes cuestiones: en primera instancia, es necesario conocer lo que funciona en los centros de integración. Además, es necesario comprender con profundidad cómo funciona la integración educativa. En tercer lugar, es importante saber por qué funciona.

Una conclusión principal es que los problemas de comportamiento, social y/o emocional son los más preocupantes dentro del área de la inclusión de alumnos y alumnas diversos/as. En segundo lugar, atender a la diversidad es uno de los principales problemas dentro de las aulas. En tercero, que lo que es bueno para los/as alumnos/as con NEE es bueno para todos/as los/as alumnos/as en general.

Finalmente, los enfoques pedagógicos de aprendizaje y enseñanza cooperativos, la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz, parecen la mejor contribución a las aulas integradoras.

Bibliografía:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28– MARZO DE 2010

-SILVA SALINAS, (2003). Atención a la diversidad. Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes. Vigo: Ideas Propias

-BELMONTE, NIETO, M. (1998): Atención a la Diversidad-I. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas. Bilbao. Mensajero.

-MUÑOZ SEDANO, A. (1998). Hacia una educación multicultural. Rev. Complutense de Educación.

-PUIG DELLIVOL AGUADE, I (1998) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó

-CARBONELL, J. (2001): La aventura de innovar. Madrid. Morata.

-TORO, José María. (2005): Educar con co-razón. Bilbao. Desclée.

-SANTOS GUERRA, M. A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

-ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Como enseñar. Grao, Barcelona.

-ESCUADERO, J. M.; LUIS, A. (Eds.) (2006). La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.

Autoría

Nombre y Apellidos: JESÚS GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Centro, localidad, provincia: LUCAINENA DE LAS TORRES, ALMERÍA

E-mail: garruchete@hotmail.com