

Enseñar en la diversidad

Análisis del proceso de atención a la diversidad en las aulas

Trabajo Final de Grado de Antropología Social y
Cultural 2013/2014

Universidad de Barcelona

Facultad de Geografía e Historia

Sergio Moreno Rueda

sergiomr_92_6@hotmail.com

Tutor: Julio Zino

Resumen

La atención a la diversidad en las aulas en los tramos obligatorios de la enseñanza constituye uno de los principales debates en el ámbito de la educación actual y, a su vez, es uno de los principales retos del sistema educativo. La complejidad del proceso de atención a la diversidad radica en la intervención de los diferentes actores participantes – administración, docentes, alumnos, familias y otros profesionales como psicólogos- y en las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar de éstos. Por estos motivos, el presente artículo se propone, a través de los datos obtenidos mediante observación participante y conversaciones informales, analizar qué se entiende por diversidad, qué elementos la conforman y qué papel juega cada uno de los actores en el proceso de atención a la diversidad.

Palabras clave: diversidad, atención a la diversidad, homogeneidad, currículum, aula, alumno medio, docente, familia.

Índice

1. Introducción	3
2. Marco teórico	4
3. Metodología: etnografía en el contexto escolar	6
4. La diversidad en el contexto analizado	8
5. Aspectos que conforman la diversidad	9
5.1. Capacidad, motivación e interés	9
5.2. La familia	11
6. Atención a la diversidad	12
6.1. Intervención del Sistema Educativo	13
6.2. Ubicación de los alumnos	13
6.3. Actividades que se realizan	15
6.4. El papel de la profesora	17
6.5. Tiempo y espacio	19
7. El papel de la familia en el proceso de atención a la diversidad	19
8. Conclusiones	20
9. Bibliografía	22
10. Anexos	25

1. Introducción

La sociedad está sumergida en un proceso constante de transformación. Cambian las políticas de empleo, los modelos económicos, las maneras de pensar, sentir y obrar, las normas y valores, los modelos familiares, la vida doméstica y los intereses. Esta dinámica de transformación se refleja en todos los niveles de la vida social, especialmente en el contexto escolar. De esta manera, las aulas son espacios caracterizados por la diversidad del alumnado, una realidad que debe ser atendida teniendo presente a cada uno de los actores que la conforman.

De estas consideraciones, se desprende el objetivo central del presente artículo, comprender la manera de atender la diversidad en las aulas de una escuela de Santa Coloma de Gramenet, Barcelona. Para ello, es necesario conocer cómo es entendida la diversidad por parte de las docentes del centro; qué aspectos la conforman, qué acciones se realizan desde la institución para darle respuesta; y qué papel juega cada uno de los actores inmersos en el proceso de atención, constituidos por las familias de los alumnos, los docentes, el Sistema Educativo y otros profesionales como psicólogos. Por tanto, para entender el proceso de atención a la diversidad es fundamental conocer a los actores participantes y sus formas de pensar, sentir y actuar, así como las técnicas y metodologías utilizadas para afrontar esta diversidad y adaptarse a las necesidades de cada individuo de la mejor manera posible.

El presente trabajo parte de la hipótesis de que el proceso de atención a la diversidad se centra en equiparar las capacidades, los conocimientos y las oportunidades que presenta el alumnado en desventaja respecto al resto de escolares. Estas desventajas derivan de dificultades en el aprendizaje (DA) provocadas por una baja capacidad intelectual, discapacidad, procedencia del alumno o situación social y familiar desfavorable.

El trabajo se estructura en tres apartados. El primero de ellos, se centra en cómo se entiende la diversidad en el centro escolar; en el segundo, se presentan los elementos que constituyen la diversidad observada y, finalmente, en el tercer apartado, se analizan las formas de atender la diversidad que se llevan a cabo en las aulas en las que se ha realizado trabajo de campo.

2. Marco teórico

El concepto “diversidad” define una realidad y hace referencia a que cada alumno presenta unas características propias. Se debe distinguir de los términos “diferencia” -ningún alumno es igual a otro- y “desigualdad” -diferencias asociadas a situaciones de marginación o pobreza- (Echeita, 1997).

El primer paso para dar respuesta a la diversidad es analizar y entender los supuestos básicos sobre la naturaleza de las diferencias individuales. En este sentido, Hunt y Sullivan (1974 en Coll y Miras 2001) establecen tres concepciones: estática, ambientalista e interaccionista. La concepción estática caracteriza a los escolares atendiendo a sus rasgos, siendo los que darían cuenta del aprendizaje del alumno en todo momento. Así, un infante con discapacidad intelectual obtendría irremediablemente niveles bajos de aprendizaje. La concepción situacional presupone que las características individuales dependen de factores ambientales. Las diferencias entre las personas son atribuibles a los diferentes ambientes y situaciones en los que han estado o están inmersas. Sería el caso si atribuyéramos la falta de aprendizaje de un alumno únicamente a una acción educativa ineficaz. De acuerdo con la concepción interaccionista lo que se produce es una interacción entre las características de los alumnos y la situación educativa.

El segundo paso necesario para atender la diversidad es conocer las principales perspectivas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la perspectiva individual establece que en algunas ocasiones existe una “concepción del aprendizaje como un proceso individual” en la cual las dificultades que muestra un alumno se deben a carencias, limitaciones o alteraciones cuyo origen se encuentra en las capacidades del individuo (Martín y Solé, 2011:15) En consecuencia, se atenderá al alumno en función a evaluar, comprender y reeducar esas capacidades que se suponen alteradas, dejando de lado aquellos aspectos que comparte con sus compañeros. Esta perspectiva tiende a homogeneizar al grupo-clase, dado que toma como referente al “alumno medio”. Por otro lado, la perspectiva curricular¹ concibe el aprendizaje del alumno como una interacción con el medio y el resto de individuos, otorgando especial importancia a las interacciones

¹Esta perspectiva forma parte de la concepción de Escuela Inclusiva, que según la UNESCO (2005:14) *“que pretende abordar y responder a la diversidad a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”*.

que se establecen y a su contexto -siendo la familia el principal elemento-, dando un papel más activo al alumno (Ainscow, 1995).

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la diversidad del aula hace referencia a las características de los alumnos que en ella conviven y a su diversidad de experiencias, actitudes y caracteres; de estilos, ritmos de aprendizaje y desarrollo; de motivaciones, intereses y expectativas, de capacidades; de culturas, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc. (Gómez, J. M., Royo, P., Serrano, C. 2009). En consecuencia, el concepto de “atención a la diversidad” implica conocer las características de los alumnos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y adaptar la educación a dichas características (Echeita, 1997).

Entender y dar respuesta a la diversidad en las aulas se ha convertido en una responsabilidad inherente a la práctica docente (Gómez, J. M., Royo, P., Serrano, C. 2009) y constituye un principio básico de los nuevos sistemas educativos. La atención a la diversidad debe ser abordada desde todos los niveles de acción educativa, y debe incluir a todos los actores participantes. Se debe evitar recorrer a las medidas más extremas de adaptación por lo que respecta a los contenidos que el alumno debe aprender sin haber agotado antes las medidas más generales (Coll, 1994). En este sentido, es importante referirse al currículum educativo, que refleja unas necesidades educativas comunes (Blanco en Marchesi, Coll y Palacios, 2001). El currículum debe ser amplio y equilibrado con la finalidad de contemplar y comprender la diversidad de todo el alumnado y ofrecer posibilidades para su atención. Por tanto, no debe centrarse únicamente en aquellos infantes que presentan dificultades en el aprendizaje (DA) -problemas en la adquisición y uso de las habilidades necesarias para comprender y expresar el lenguaje oral, leer, escribir, expresar, calcular, memorizar, atender, etc.- (Gómez, J. M., Royo, P., Serrano, C. 2009).

Teniendo en cuenta lo explicado hasta el momento, dar respuesta a la diversidad hace referencia al conjunto de acciones dirigidas al alumnado y a su entorno, con el objetivo de favorecer una atención individual que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando que el alumno alcance las competencias básicas y los objetivos de la educación (Blanco en Marchesi, Coll y Palacios, 1999). En este sentido, el aula y la profesora, juegan un papel protagonista (Ricoy y Feliz, 2002) y deben ser un medio de oportunidades educativas para todo el alumnado. Sin embargo, el ambiente creado dentro de la clase no ofrece las mismas oportunidades educativas a todos los miembros, de modo

que habrá unos escolares que tengan más probabilidades que otros de recibir una respuesta educativa acorde a sus características.

Para dar solución a esta problemática se deben crear alternativas diversas y experimentar con nuevas situaciones de aprendizaje (Cabrera, 2011). Por un lado, la agrupación de los alumnos dentro del aula ejerce un papel principal en el proceso de atención a la diversidad. Se pueden señalar, principalmente, tres disposiciones diferentes de los alumnos en el aula: mesas individuales frente a la pizarra y a la mesa de la profesora; dos alumnos juntos, uniendo pupitres individuales o en una única mesa, frente a la pizarra y a la mesa de la profesora; o pupitres dispuestos en pequeños grupos heterogéneos (Cabrera, 2011). Estas disposiciones varían en función de la actividad que se realice. Por otro lado, las actividades desarrolladas en el aula deben promover el trabajo en equipo y fomentar la participación de los alumnos, donde toma especial importancia el papel de la docente, quien se encargará de facilitar la comprensión y realización de las tareas, cooperando en todo momento con los escolares (Cabrera, 2011).

Por tanto, en la educación actual, entender y atender la diversidad de las aulas se ha convertido en una responsabilidad de todos los actores participantes del ámbito educativo, por lo que es necesario comprender qué papel juega cada uno de ellos.

3. Metodología: etnografía en el contexto escolar

Los datos expuestos en el presente artículo son el resultado de la etnografía realizada desde Octubre de 2013 hasta Abril de 2014 en un colegio de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), al cual he asistido dos días por semana. La investigación se centra en dos de los grupos-clase del centro: primero y tercero de Primaria, a los que he seguido y analizado durante la jornada escolar matinal, compuesta por cuatro horas en total y distribuidas entre horas ordinarias, de refuerzo, de actividades especiales y de recreo. Los grupos analizados están formados por 25 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años y 29 escolares de edades entre los 8 y los 9 años.

La observación participante ha sido el método utilizado durante el trabajo de campo. Es conveniente exponer que el investigador ha pertenecido al centro durante 13 años, lo cual ha facilitado el contacto con la directora de la escuela y con la responsable del área de Educación Infantil y Primaria.

Desde un principio se acordó con las docentes en asistir a las aulas y participar en las actividades que se realizaran. De esta manera, las profesoras me permitían corregir fichas y responder dudas de los alumnos durante las horas lectivas, así como formular preguntas y estar presente en conversaciones informales. En consecuencia, prescindí de las entrevistas formales, dado que la mayor parte de la información necesaria para el desarrollo de la investigación fue obtenida a través de la observación participante y de las conversaciones informales, que tenían lugar tanto en las aulas como durante el tiempo de recreo o al término de las clases y en ellas se me permitía preguntar en todo momento.

La buena relación surgida con los actores del centro –profesoras y alumnos– a partir de la observación participante y de las conversaciones informales, facilitó el desarrollo de la investigación. Así, se ha podido conocer la opinión de las docentes acerca de diferentes temas centrales para la elaboración del trabajo, tales como: la manera de pensar y actuar de las familias de los alumnos; los problemas de aprendizaje de algunos escolares; y los pensamientos acerca de la diversidad, de la situación social actual y del contexto escolar, entre otros.

A los diálogos con las profesoras, se añaden los desarrollados con los alumnos durante las clases observadas y la hora de recreo. Estos diálogos me permitieron aproximarme a los infantes, conocerlos individualmente y entender la diversidad de maneras de pensar, sentir y actuar.

Pese a las facilidades que ofrecieron las docentes para entrar en la escuela, se presentaron algunas dificultades a la hora de realizar el trabajo de campo, principalmente al comienzo de la investigación. Inicialmente, tuve cierta dificultad para ubicarme espacialmente en las aulas. Es decir, en qué parte de la clase debía situarme sin entorpecer la dinámica de trabajo. Por este motivo, opté por alternar mi posición: un día me sentaba al lado de la profesora, y otro, un poco más alejado de ella para dejar espacio a los alumnos que se acercaban a su mesa. Ambos lugares fueron ocupados con el objetivo de escoger el más oportuno. Finalmente, me decanté por la primera opción: situarme junto a la docente, ya que me permitía mantener más conversaciones con ella y conocer mejor la realidad y las necesidades de cada escolar.

Otra de las dificultades surgidas al principio del trabajo de campo deriva de mi enfoque inicial, dado que centré la atención en aquellos alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje (DA), tenían adaptaciones curriculares –Programa Individualizado–, o diferente procedencia. Sin embargo, a medida que avanzaba la

investigación, tanto bibliográfica como sobre el terreno, adquirió relevancia el hecho de que la diversidad la componen todos los escolares que forman el grupo-clase. Por ello, decidí tomar en cuenta a todo el alumnado, ya que cada uno de ellos presenta unas características y en consecuencia, necesita una atención determinada.

4. La diversidad en el contexto analizado

La diversidad analizada comprende a la totalidad del alumnado y alude a las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar; así como a la diversidad de caracteres, de capacidades, motivaciones e intereses, de experiencias, de ritmos de aprendizaje, de culturas, de género, de nivel socioeconómico y de autoconceptos. Estas diferencias individuales inciden, según Coll y Miras (2002), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos de manera general, así como en cada alumno de manera individual.

La diversidad es entendida por las docentes como un aspecto positivo del ámbito educativo que enriquece el proceso de aprendizaje, dado que la interacción entre alumnos con diferentes características favorece la construcción de nuevos conocimientos. Asimismo, las profesoras consideran que, debido a las especificidades de cada alumno, no todos los escolares se enfrentan al proceso de formación en las mismas condiciones. De ahí la necesidad de conocer a cada alumno de manera individual y priorizar “la realidad del sujeto que se educa” (Suchodolski, 1986 en Essomba, 2005:9).

Hacer referencia al concepto de diversidad también implica hablar de calificaciones y rendimiento académico. Se establece así una relación directa entre diversidad y el currículum educativo. El “currículum” es definido por Ferreira (2001) como un “contrato entre lo que la sociedad espera de la institución educativa y lo que esta ofrece”. No obstante, por parte del profesorado, es entendido como la herramienta que establece el marco dentro del cuál se desarrolla la actividad educativa y donde se reflejan las competencias que los alumnos deben adquirir. De esta manera, los alumnos son categorizados, además de por sus características individuales propias que los distinguen del resto, en función del rendimiento escolar y del cumplimiento del currículum. Por tanto, existe una diferenciación por resultados dentro de los grupos de alumnos, una práctica común entre los profesionales de la educación (Griffin, 1990 en Bearne, 1998).

Para hacer referencia a estas etiquetas es necesario aludir al concepto de “alumno medio”², es decir, aquel infante que supera el currículum obligatorio³ con calificaciones consideradas buenas o correctas. A partir de este tipo de alumno, se categorizan al resto de escolares. Además de los infantes considerados “alumno medio”, existen infantes que superan el currículum con altas calificaciones, los que lo superan con una calificación baja, los que no lo superan y alumnos con Necesidades Educativas Especiales que presentan un Programa Individualizado (PI) adaptado a sus características.

5. Aspectos que conforman la diversidad

Los elementos principales que conforman la diversidad en las aulas analizadas son: la capacidad –el poder–, la motivación –el querer– y la manera de ser –personalidad– de un alumno, junto con su entorno familiar. Estos elementos determinan el proceso de construcción o reconstrucción de conocimientos. Asimismo, conducen al alumno a superar o no el currículum y a hacerlo de una manera concreta, es decir, a tener un determinado rendimiento académico. Cabe destacar que estos elementos no deben ser entendidos de forma separada, dado que se influyen unos a otros de manera directa.

5.1. Capacidad, motivación e intereses

Todos y cada uno de los alumnos basan su proceso de enseñanza-aprendizaje en sus conocimientos y experiencias previas, utilizando unas capacidades propias y con una motivación e intereses concretos. La “capacidad” es percibida por las docentes como el potencial y las aptitudes que presentan los alumnos para realizar las actividades escolares y que puede ser adquirida mediante el proceso de educación. La “motivación” hace alusión al conjunto de variables que activan la conducta para afrontar las actividades propuestas por las docentes (Alonso y Caturra, 1998). Este conjunto de variables está relacionado con la presentación de contenidos, los métodos y recursos utilizados, las actividades e interacciones que se dan entre profesor, alumno y familia. Por último, los “intereses”, que “se manifiestan en distintos momentos evolutivos del alumno”, (Cabrerizo y Rubiano, 2007:268) y son concebidos como la preferencia de los escolares

² En el contexto analizado ser alumno medio implica poseer un promedio base de entre 7-8 sobre 10 además de buenas consideraciones sobre su disciplina.

³ Según Rosa Blanco (en Marchesi, Coll y Palacios, 2001) el currículum obligatorio hace referencia al conjunto de aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo de la sociedad.

hacia ciertas tareas educativas. Estos tres factores influyen tanto en la formación de la diversidad como en su atención.

Una vez explicados los conceptos, es importante analizar cómo son identificados los alumnos por el equipo docente en función de estos factores –capacidad, motivación e intereses– y la relación existente con sus calificaciones. De esta forma, entre aquellos alumnos que superan el currículum con calificaciones altas se distinguen a aquellos que lo hacen con facilidad y menos esfuerzo y a los que necesitan mayor implicación. Los primeros, considerados con altas capacidades por las docentes, suelen ser etiquetados como sobresalientes, muy inteligentes, listos y hábiles. En ocasiones, estos escolares también son considerados como vagos, desmotivados, desinteresados o poco trabajadores, dado que sólo adquieren altas calificaciones por la facilidad que tienen para realizar las actividades. En cambio, los alumnos que necesitan mayor implicación son etiquetados como constantes, atentos, trabajadores, motivados e interesados, además de tener también una capacidad notable. En ocasiones, estos escolares son puestos como ejemplo al resto del grupo.

Entre los infantes que obtienen calificaciones consideradas buenas, es necesario distinguir entre aquellos que se esfuerzan menos y aquellos que se esfuerzan más. A los primeros se les suele categorizar como poco constantes, poco trabajadores, vagos, distraídos, desmotivados o desinteresados y se expone que podrían obtener calificaciones superiores con un esfuerzo mayor. Los que se esfuerzan más, son considerados como alumnos trabajadores, constantes y motivados pero con menor capacidad para realizar las tareas.

La baja calificación con la que superan el currículum algunos alumnos, puede deberse a que tienen poca capacidad o a que muestran pasividad frente a las asignaturas. En ocasiones, estos escolares presentan alguna materia con un currículum adaptado. Al igual que en el caso anterior, hay que distinguir entre aquellos que, pese a haber obtenido bajas calificaciones, se han esforzado más o menos. Los primeros son definidos como trabajadores pero poco capaces. Los que se esfuerzan menos son etiquetados como vagos, pasotas, desmotivados, desinteresados y no trabajadores. No obstante, son percibidos como más inteligentes.

Entre los alumnos que no superan el currículum se encuentran aquellos que suelen precisar de un Programa Individualizado o presentan algunas materias adaptadas. A esta categorización cabe añadir los infantes que muestran una falta grave de interés y

motivación. Éstos son considerados de muy vagos, muy poco trabajadores y pasotas. En muchos de estos casos el entorno familiar no favorece al escolar.

Finalmente, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son etiquetados con adjetivos positivos o negativos en función de su actitud frente a las actividades que realizan.

Como se puede observar a lo largo de este apartado, muchos de los adjetivos con los que se etiqueta a los alumnos se repiten –aunque en ocasiones se les añade el adverbio “muy” o “poco” para intensificar o atenuar una determinada cualidad– independientemente de sus calificaciones y de su capacidad intelectual. Los adjetivos son adjudicados en función del mayor o menor interés que pueda mostrar el infante frente a las actividades propuestas por la docente, y el empeño con que las realiza. La falta de interés y motivación del alumno frente a las tareas no necesariamente constituye una baja calificación, ya que se tiene presente la capacidad del escolar. No obstante, tener una capacidad considerada “notable” no garantiza una buena calificación. Por este motivo, debemos entender los tres factores de manera conjunta, sin olvidar el entorno familiar. Conocer estos aspectos es útil para dar respuesta a la diversidad⁴.

5.2. La familia

Los cambios en los modelos y estructuras familiares como resultado del nuevo contexto social, económico y político influyen directamente en la educación de los escolares y en el día a día del aula. Según explicaron las docentes durante el trabajo de campo, cada vez se dan más casos de padres separados que, a su vez, han rehecho sus vidas con una nueva pareja; de alumnos que son cuidados más tiempo por sus abuelos que por sus padres debido a los horarios laborales; y de hogares monoparentales, entre otros. Son, por tanto, nuevas situaciones y modelos familiares que distan de la familia tradicional.

Para entender la importancia de la familia en la formación de la diversidad, es necesario hacer alusión al concepto de “habitus” de Pierre Bourdieu. En este sentido, es la

⁴ En el anexo 1 incorporo una tabla que es una síntesis de lo explicado a lo largo de este apartado. En ella se muestra la relación que existe entre la calificación de los alumnos, la forma de obtenerla y su capacidad. A partir de ello, las docentes etiquetan a los alumnos. La etiqueta es, por tanto, el resultado de la calificación y de la capacidad. La información de la tabla proviene de los comentarios esbozados por las docentes durante la investigación etnográfica.

familia la encargada de transmitir un determinado *habitus*⁵ al alumno que se hace presente en los aprendizajes posteriores (Bourdieu, 1995), en este caso los interiorizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El *habitus* incorporado por un alumno en la acción pedagógica primaria llevada a cabo por la familia influye en su adquisición de capacidades, en su motivación e interés frente al proceso educativo y en su actitud hacia el resto de actores participantes, dado que a partir de sus creencias, cada alumno percibe el mundo de manera particular.

A lo largo de la investigación se ha observado cómo la actitud mostrada por las familias influye en el rendimiento escolar y en la actitud mostrada por el alumno en el aula. Para ilustrar dicha situación se han recogido algunas de los comentarios realizados por las docentes:

*“este niño es de padres separados y está todo el día para aquí y para allá y hace los deberes con una persona diferente cada día, cuando los hace...”, “a este niño en su casa le consienten todo y cree que aquí va a ser lo mismo...”, “su padre va muy de colega y eso no siempre es bueno con un hijo...”, “ojalá todos los padres fueran como los de él, siempre que pueden hablan conmigo y colaboran en todo”, “esta semana está alterado porque su padre está en casa...”, “esta niña tiene una hermana con problemas y los padres no le prestan suficiente atención”, “yo creo que pasa mucho tiempo con los abuelos”, “estos padres sobreprotegen mucho al niño...”.*⁶

En conclusión, en función de la actitud que presenten los padres frente al proceso educativo del alumno, éste mostrará una actitud determinada hacia las actividades propuestas y hacia el resto de actores participantes del aula.

6. Atención a la diversidad

Con la finalidad de dar respuesta a la diversidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos y de sus familias, se llevan a cabo un conjunto de prácticas y actividades siguiendo una metodología⁷ acordada entre la dirección del centro y el equipo docente, y

⁵ Es uno de los conceptos principales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y hace alusión a los esquemas de pensar, actuar y sentir asociados a la posición social.

⁶ Comentarios extraídos de las anotaciones realizadas durante el trabajo de campo.

⁷ La metodología hace referencia al conjunto de acciones que se realizan y recursos que se utilizan para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

en las cuáles intervienen diferentes actores. De esta manera, en el presente apartado se analizará qué papel juega cada uno de ellos, cómo se organizan y qué acciones y actividades se realizan para atender la diversidad.

6.1. Intervención del Sistema Educativo

Toda ley educativa –actualmente la LOE⁸- refleja la visión que tiene la ideología gobernante respecto a la diversidad. La Administración Educativa dota de un marco normativo -Currículum de Educación- a la práctica docente y gestiona los recursos materiales y humanos que tiene a su cargo.

Durante el trabajo de campo en el centro se ha podido comprobar que las docentes no reciben unas pautas que expongan cómo debe atenderse la diversidad. El Currículum en Educación Primaria⁹ que rige la educación en Cataluña trata la atención a la diversidad de manera general, sin determinar cómo es necesario actuar en función del área, del contenido o del ciclo educativo. A pesar de ello, el Sistema Educativo incide en el ámbito escolar a través de las inspecciones, las cuales exigen una buena respuesta ante la diversidad. El inspector¹⁰ enviado por la Administración es el encargado de explicar, a rasgos generales, qué medidas deben utilizar las profesoras en las aulas –distribución adecuada de los alumnos, actividades a realizar, etc.-.

Las docentes afirman que tanto la información expuesta en la LOE, como las orientaciones que se exponen en el Currículum y las que reciben durante las inspecciones son insuficientes. Ante esta situación, las profesoras interpretan la escasa información de la que disponen y la adaptan al contexto, tanto a nivel de grupo-clase como a nivel individual del alumnado. Esta interpretación, junto con la experiencia y el consenso entre el equipo docente, constituyen la base del proceso de atención a la diversidad del centro.

6.2. Ubicación de los alumnos

Para entender la ubicación de los alumnos en el aula se analiza, en primer lugar, la clase de primero de Primaria¹¹. En ella, por decisión de la docente, los escolares se

⁸ En el anexo 2 se expone cómo entiende la Ley Orgánica de Educación la diversidad y su proceso de atención.

⁹ Para visualizar el apartado de Atención a la diversidad presente en el *Currículum d'Educació Primaria* consultar anexo 3.

¹⁰ El Inspector Educativo, en representación de la Administración, es el encargado de controlar y supervisar el funcionamiento de los centros educativos y de los programas que en ellos se utilizan, así como de supervisar la práctica docente y velar por el cumplimiento de la normativa.

¹¹ Consultar anexo 4 para ver la organización de los actores en el aula.

organizan de manera individual, con el objetivo de evitar distracciones y conversaciones durante las explicaciones de la profesora o de la realización de actividades. Esta ubicación depende del rendimiento académico de los escolares -calificaciones- y de su actitud.

Se observa que el escolar más cercano a la profesora es el que presenta un currículum adaptado, con la finalidad de poder facilitarle en todo momento el material que éste utiliza y ayudarle a trabajar las actividades establecidas, dado que es un alumno que precisa de un apoyo casi constante. En este sentido, las docentes exponen que les gustaría disponer de una persona de refuerzo que contribuyera a la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Los escolares que ocupan los primeros pupitres, cercanos a la mesa de la profesora, son aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje, que tienen un bajo rendimiento escolar o que muestran una actitud poco adecuada. Las últimas filas son resididas por alumnos con un buen rendimiento y una buena actitud. Los escolares restantes, considerados como “alumno medio”, ocupan pupitres ubicados en el centro de la clase.

Cabe destacar que la distribución de los alumnos es flexible y va cambiando en función de cómo evolucione su rendimiento académico y personal. Sin embargo, el modelo de organización de aula no se modifica, es decir, las primeras filas siempre están ocupadas por alumnos que presenten alguna dificultad o presentan un mal comportamiento y las últimas, generalmente, por escolares con buenas calificaciones y buen comportamiento. El único alumno que no cambia de pupitre es el que precisa Necesidades Educativas Especiales.

En el aula de tercero de Primaria¹², en cambio, las mesas se organizan por parejas. En esta clase existen dos alumnos que presentan un programa adaptado. Uno de ellos se ubica junto a la profesora, el otro ocupa la primera mesa de una de las filas junto a otro compañero que le ayuda a realizar algunas de las actividades desarrolladas, a corregir las tareas y a anotar los ejercicios que debe realizar en casa. Asimismo, en varias parejas de alumnos encontramos un escolar que presenta buen comportamiento, trabajador y que obtiene buenos resultados, y otro que necesita mejorar en algunas asignaturas o aspectos generales como la escritura, la presentación de las actividades o el comportamiento. Se puede afirmar que en el aula se promueve el aprendizaje por contagio, donde un miembro de la pareja ayuda a su compañero favoreciendo su concentración, explicándole aquellas actividades que no entiende, revisándole los ejercicios y las anotaciones en la agenda, con

¹² Consultar anexo 4 para ver la organización de los actores en el aula.

el objetivo que este sea más constante. A su vez, el alumno con bajo rendimiento, en algunas ocasiones, también podrá ayudar a su compañero si este lo requiere.

Cabe destacar que los alumnos van cambiando de pupitre, con la finalidad de establecer un clima favorable en el aula y que todos los escolares se relacionen. Esta metodología otorga un papel más activo al alumno (Ainscow, 1995) y parte de la idea de que cada escolar muestra diferentes potencialidades y que gracias a la interacción entre los mismos se puede prosperar en el proceso de formación personal y académica (Howe, Tolmie y Rogers 1992 en Bearne, 1998).

Por último, cabe decir que el diseño pensado para dar respuesta a la diversidad en ambas aulas condensa un modelo de estructura social jerarquizada y favorece una “pedagogía de transmisión”, en la que la profesora está en una posición de autoridad y los alumnos son receptores del conocimiento explícitamente aportado por la docente. Por tanto, y pese a que en algunas ocasiones se le intenta dar más protagonismo al alumno, el modelo jerárquico le otorga un papel generalmente pasivo.

6.3. Actividades que se realizan

El libro de texto, junto con fichas relacionadas con las diferentes asignaturas, constituye el principal recurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y con el objetivo de dar respuesta a las características de todos los escolares, las profesoras plantean diversas actividades complementarias. Por un lado, actividades de repaso, consolidación y refuerzo, y actividades de ampliación; y, por otro lado, actividades grupales en las que puedan participar todos los escolares, así como trabajos en pequeños grupos realizados en el aula.

Las actividades de repaso, consolidación y refuerzo son medidas consideradas ordinarias, orientadas a prevenir o compensar dificultades del proceso de aprendizaje sin alterar los elementos esenciales del currículum. Van dirigidas al alumnado que presenta problemas en el aprendizaje y se considera que únicamente con la atención del tutor en el aula ordinaria no va a poder progresar adecuadamente. Estas dificultades pueden darse en algunos aspectos específicos y actividades concretas de un área, en todos los contenidos de una materia o en las diferentes asignaturas cursadas. Las tareas que se plantean para este grupo de alumnos se realizan mediante dosieres diseñados por la profesora y suelen ser realizadas en el aula de refuerzo junto a otros alumnos o en casa, donde los escolares cuentan con el soporte de la familia. En este último caso, la docente

explicará al alumno y a su familia, previamente, qué debe hacer fuera de la escuela para mejorar su rendimiento académico. Algunos ejemplos de estas actividades hacen referencia a la realización de operaciones trabajadas en clase, a la copia de textos de algunos libros que sean de interés para el alumno con el objetivo de mejorar la caligrafía y las faltas ortográficas y a la lectura para mejorar la comprensión.

Las actividades de ampliación, generalmente, son realizadas por aquellos escolares que obtienen buenas calificaciones y se llevan a cabo en el aula al finalizar las actividades obligatorias. Con ellas, los infantes pueden adquirir nuevos conocimientos y consolidar los ya existentes. Cabe destacar, que el número de tareas que realizan este grupo de alumnos es menor que aquellos que necesitan reforzar diversos contenidos, dado que predomina un enfoque homogeneizador en el que los alumnos considerados rezagados deben intentar acercarse al nivel del “alumno medio” lo antes posible (Martín y Solé, 2011).

Las actividades dirigidas a todo el grupo-clase suelen ser debates en torno a un tema expuesto por la profesora en el cual todos los alumnos pueden opinar, plantear dudas o aportar información. Durante estas actividades la docente incita el intercambio de ideas y a la participación de aquellos escolares más introvertidos, dando lugar al aprendizaje.

Por último, los trabajos en grupo tienen como el objetivo potenciar el aprendizaje cooperativo a lo largo del curso. En ocasiones, a cada infante se le asigna un rol o responsabilidad que deberá cumplir para que el trabajo tenga éxito. Esta asignación va en función de las características de los escolares. De esta manera, al alumno introvertido se le asigna el rol de comunicar a la profesora en qué fase se encuentra el trabajo, al infante charlatán se le atribuye la función de mantener en silencio al resto de compañeros y al alumno desordenado se le encarga la tarea de guardar el material utilizado y traerlo en la siguiente sesión. Gracias a estas dinámicas de trabajo se produce una interacción entre las características de los alumnos y la situación educativa que se crea a partir de las actividades propuestas por la profesora (Hunt y Sullivan 1974 en Coll y Miras 2001).

Teniendo presente este conjunto de actividades desarrolladas en ambas aulas, es conveniente plantear la siguiente cuestión: ¿se enseñan los mismos contenidos a todos los alumnos? Como se ha expuesto anteriormente, los escolares deben cumplir una serie de objetivos marcados en el currículum, es decir, adquirir unos conocimientos determinados en función de su edad y curso escolar. Sin embargo, las capacidades, las motivaciones, los intereses y, en consecuencia, los ritmos de aprendizaje de los escolares, son diversos. Por

tanto, aunque en un primer momento se plantean a todos los alumnos las mismas actividades –excepto a los escolares que presentan un Programa Individualizado–, unos escolares adquieren conocimientos más complejos que otros.

Por último, destacar que los alumnos de ambos cursos tienen asignadas una serie de tareas que deberán realizar diariamente. En el aula de primero, un alumno se encarga de limpiar los borradores y la pizarra antes de iniciar la primera clase y otro escolar debe anotar el tiempo meteorológico. Los encargados de llevar a cabo estas tareas cambian diariamente siguiendo una lista en función del primer apellido de cada alumno. En el grupo de tercero, el papel de los “encargados” tiene un peso mayor, dado que realizan todo tipo de actividades: apagar y encender la luz cuando el grupo sale y entra a clase, abrir y cerrar las ventanas, anotar la fecha en la pizarra, apuntar las actividades que la profesora manda realizar en casa, limpiar la pizarra y los borradores y repartir diccionarios y libros de lectura cada vez que sean necesarios. En este caso, los encargados cambian semanalmente y todos realizan todas las tareas, con la intención que todos los miembros, independientemente de sus características, adquieran unas rutinas y unos conocimientos.

Con la realización del conjunto de actividades explicadas se persiguen dos objetivos. Por un lado, satisfacer las necesidades educativas de manera individual, teniendo presente la capacidad, la motivación y los intereses de cada alumno y, por otro lado, conseguir que todos los escolares se sientan importantes, ayudando así a dar una mejor respuesta a la diversidad.

6.4. El papel de la profesora

Enseñar en la diversidad implica que el profesorado, de la misma manera que debe hacerlo el centro y el Sistema Educativo, tome conciencia y comprenda la realidad existente en las aulas, respetando las diferencias y evitando las desigualdades (Blanco, 2006). La profesora actúa, por una parte, siguiendo las pautas e ideología del centro y, por otra, en función de su experiencia como docente y su personalidad, por lo que transmite a los alumnos un determinado habitus (Bourdieu, 1995).

La docente ofrece metodologías diversas con el objetivo de adaptarse a las necesidades e intereses de todos los alumnos. Organiza el aula y las actividades en función de las características del grupo. Para ello, se coordina con el centro y con la

psicóloga¹³, con el fin de dar una respuesta educativa adecuada que garantice la construcción de conocimientos de los alumnos. También es la encargada de resolver los problemas que se dan en el día a día, enfrentándose a situaciones singulares individuales, que le obligan a desarrollar nuevas habilidades y estrategias. Por ello, la profesora conoce bien a cada alumno, algo que le permite manejar la complejidad y la singularidad del aula y anticiparse a los acontecimientos imprevistos (Ricoy y Feliz, 2002).

Las acciones y reacciones de la docente ante los comportamientos y el rendimiento escolar de los alumnos también son fundamentales en el día a día e influyen en el estado anímico y la actitud de los escolares, así como en la motivación y el interés que éstos muestran en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. La profesora es integradora, cercana al alumno, comprensiva, paciente, reflexiva o atenta. Asimismo, puede reaccionar con buenos o malos modales, con una voz suave o por el contrario subiendo el tono de voz ante las sucesivas respuestas incorrectas de los alumnos o ante una actitud pasiva o despreocupada hacia las actividades propuestas. Cabe destacar que la manera de actuar y reaccionar de la docente varía en función de la situación, del grupo-clase y, en ocasiones, de la percepción y categorización que ésta tenga del alumno.

Por último, es necesario mencionar que la docente es la encargada de mantener un buen clima de trabajo en el aula, por lo que establece una serie de normas y valores que los alumnos deben obedecer –respeto al profesor y al compañero, trabajo, participación, buen comportamiento, interés y colaboración-. Para comprender mejor el concepto “valores”, es conveniente hacer referencia a Radcliffe-Brown (1986), quien presenta los valores como cualquier idea o sentimiento normativo que sirve como organizador de la conducta normalizada culturalmente. Con el establecimiento de estos valores se crean, por tanto, modos regularizados de conducta (Radcliffe-Brown, 1986) que se encargan de homogeneizar tanto la actitud del escolar como la manera de adquirir conocimientos, aproximándose, así, al perfil del alumno modelo. Sin embargo, debido a la diversidad de personalidades no es tarea fácil hacer que todos los alumnos cumplan estas normas, motivo por el cual, en ocasiones, la docente castiga al escolar en cuestión o a la totalidad del grupo-clase.

¹³ En el centro intervienen dos psicólogas: la contratada por el centro y la psicóloga oficial impuesta por el EAP (Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica), que forma parte de la Administración. La psicóloga contratada por el centro asiste un día a la semana y se coordina con las docentes. La psicóloga oficial únicamente asiste una vez al mes y es la única que puede hacer oficial un diagnóstico que permita elaborar un currículum adaptado.

6.5. Tiempo y espacio

El tiempo es la base de la planificación del trabajo en el aula (Hargreaves, 1992). El tiempo que se le dedica a cada actividad y el espacio donde se realiza son factores fundamentales a la hora de dar respuesta a las necesidades de cada alumno (Ricoy y Feliz, 2002). Ambos son acordados entre la profesora y la dirección del centro y marcan el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Realizar las tareas dentro del tiempo y el espacio marcados es uno de los objetivos de cada docente. Sin embargo, no todos los alumnos consiguen adaptarse a lo establecido, dando lugar a los diversos ritmos en el proceso de aprendizaje. Dependiendo del ritmo de trabajo del escolar algunos infantes disfrutan de menos tiempo de recreo si no terminan determinadas actividades. Generalmente, suelen ser aquellos que obtienen calificaciones más bajas y que presentan dificultades en el aprendizaje, o que muestran desinterés o desmotivación. En varias ocasiones, estos alumnos realizan las actividades fuera del centro, dado que detener el ritmo de trabajo del aula se entiende como una forma de perjudicar a aquellos escolares que cumplen los objetivos marcados. Estos últimos, dedican parte de la sesión a realizar actividades extras, puesto que finalizan las tareas obligatorias dentro del tiempo marcado.

Por último, destacar que debido a la importancia que se le otorga al cumplimiento de los objetivos establecidos en el currículum dentro del tiempo preestablecido, perjudica la atención “de uno en uno” (Hargreaves, 1992), es decir, atender a los alumnos de manera individual.

7. El papel de la familia en el proceso de atención a la diversidad

Las familias no pueden quedar excluidas de la vida en la escuela, dado que se encargan de la educación del alumno fuera del contexto escolar. Por ello, el centro construye puentes entre profesores y familias, y genera oportunidades para que estas tomen parte en la vida organizativa de la escuela (González, 2008 en Ortiz, 2009).

La importancia que el centro otorga al papel de la familia en el proceso educativo se refleja en la constante comunicación que se da entre el equipo docente y los familiares de los alumnos. El principal medio de comunicación es la agenda escolar. Mediante este sistema la profesora comunica a las familias las necesidades de los alumnos con el objetivo de que estas ayuden al infante a mejorar. La docente notifica cuando existe una falta en las tareas que el escolar debe realizar o cuando éste precisa actividades de refuerzo que

debe trabajar fuera del centro. Además, mediante este sistema, la profesora y los padres de los alumnos concretan reuniones para hablar acerca del proceso educativo del infante – rendimiento escolar, actitud mostrada hacia las actividades y sus compañeros, etc.-, algo que ayuda a satisfacer las necesidades que presenta cada alumno de manera individual. Asimismo, las familias de los escolares también notifican a la profesora cualquier aspecto relevante que ésta deba saber.

El grado de implicación que presentan las diferentes familias, así como la idea que estas tienen acerca de la educación escolar difiere considerablemente de unas a otras, por lo que las docentes deben adaptarse a cada situación. Para reflejar esta idea es necesario citar algunos fragmentos extraídos del diario de campo y que hacen referencia a la diversidad familiar y a lo que opina el profesorado en torno a la atención que reciben los alumnos por parte de sus familias. *“Cada familia/casa es un mundo”* ha sido una de las frases más repetidas por las docentes. Según ellas, este hecho se refleja *“porque hay alumnos que siempre traen los deberes hechos y el material que toca y eso es porque los padres les revisan la agenda y están implicados, otros no siempre hacen las actividades y se olvidan algún libro o alguna hoja.”*

Cabe destacar también que las profesoras aconsejan a las familias ayudar a los alumnos con sus tareas y revisarles las actividades y el material. No obstante y como una de las tutoras exponía: *“nosotras no estamos en casa de los alumnos, pero viendo cómo actúan en el aula y si traen los ejercicios acabados, hechos a medias o sin hacer, podemos saber más o menos cómo es la situación en cada casa”*.

Por tanto, se puede afirmar que las docentes y el centro dan importancia, además de a los factores individuales, a las interacciones que el alumno tenga con su entorno (Ainscow, 1995), en este caso el familiar.

8. Conclusiones

La diversidad en el aula se entiende desde el centro como algo positivo del contexto escolar. Se considera que las interacciones entre alumnos con diferentes maneras de pensar, sentir y actuar favorece la construcción de conocimiento. A su vez, esta diversidad se pone en relación con el currículum educativo, donde se muestran los contenidos que todos los alumnos deben adquirir. Cabe destacar, que estos aprendizajes se obtienen de maneras diferentes debido a la diversidad de capacidades, de motivaciones

y de intereses de los alumnos. En función de estos tres elementos y de las calificaciones obtenidas por los escolares, se les atribuye a éstos una serie de etiquetas que los enmarcan en una determinada categoría –según la calificación obtenida y el esfuerzo realizado-. Por tanto, los elementos básicos que conforman la diversidad son: la capacidad, la motivación y los intereses, que varían en función de la personalidad del alumno. A ellos, cabe añadir el papel que juega la familia, institución encargada de la socialización primaria del alumno y, en consecuencia, de transmitir a éste un determinado *habitus* que sirve de base al resto de aprendizajes.

Con el objetivo de atender esta realidad, en el centro se llevan a cabo una serie de acciones, en las cuales intervienen diferentes actores. En primer lugar, la Administración - presente a través de leyes e inspecciones-, que dota de un marco normativo a la actividad docente, aunque no ofrece pautas concretas para dar respuesta a la diversidad de las aulas. En segundo lugar, las docentes, encargadas de organizar la clase de manera que favorezca el proceso de educación, teniendo presente las características de los alumnos, tanto a nivel grupal como individual. También son las encargadas de elaborar determinadas actividades para atender las necesidades de todos los escolares, así como de mantener un clima de trabajo favorable en la clase. Por último, las familias de los infantes, que están en constante diálogo con el centro, hecho que favorece el proceso educativo.

Considerando lo expuesto y la hipótesis planteada al inicio del artículo, la presente investigación refleja que el proceso de atención a la diversidad analizado, pese a que implica a todo el alumnado, presta especial atención a aquellos escolares que no cumplen los objetivos establecidos en el currículum educativo, partiendo del concepto de “alumno medio”. En consecuencia, en diversas ocasiones se tiende a homogeneizar al grupo-clase, por lo que es imprescindible abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva curricular, que permita un currículum más flexible y equilibrado.

Cabe destacar que el presente artículo únicamente constituye una manera de abordar el complejo proceso de atención a la diversidad del alumnado, por lo que es importante tener presente y analizar más a fondo los diferentes actores y aspectos que conforman el proceso educativo. En este sentido, es necesario considerar el punto de vista de los escolares en torno a las medidas que se llevan a cabo, así como plantearse dos cuestiones esenciales: ¿la escuela incluye o excluye?, ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Por último, debemos tener muy presente que la educación es una de las herramientas más influyentes en la transformación social (Essomba, 2005).

9. Bibliografía

- AINSCOW, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- ALONSO, A.; CATURLA, H. (1998) *La motivación en el aula*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- BEARNE, E. (1998) [1996]. *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, R. (2001) [1990]. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (p. 411-437) Madrid: Alianza Psicología.
- BOURDIEU, P. (2001) [1970]. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- CABRERA, M. L. (2007). "Diversidad en el aula". [En línea]. *Revista difital experiencias educativas*, 41. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf [Consulta, 12/03/2014].
- CABRERIZO, J y RUBIO, M. J. (2007). *Atención a la diversidad*. Teoría y Práctica. Madrid: Pearson.
- COLL, C.; MIRAS, M. (2001) [1990]. Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid: Alianza Psicología.
- ECHEITA, G. *Atenció a la diversitat i necessitats educatives especials*. Edició experimental. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 1997.
- ESSOMBA, M. A. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Vic: Eumo.
- FELIZ, T.; RICOY, M. C. (2002). "La atención a la diversidad en el aula: estrategias y recursos". [En línea]. En GONZÁLEZ, J. (2002). *Necesidades Educativas Especiales e intervención psicopedagógica*. Vol. 1, p. 123-162. Página Web: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://www.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf> [Consulta, 14/04/2014].

- FERREYRA, H. (2001) [1996]. *El currículum como desafío institucional: aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009): *Currículum Educació Primària*, Cataluña: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- GÓMEZ, J. M.; ROYO, P.; SERRANO, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- HARGREVAES, A. (1992) "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". [En línea] *En Revista de Educación*, 298, p. 31-53. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980200486.pdf?documentId=0901e72b81357475> [Consulta, 3/05/2014].
- MARTÍN, E.; COPÉ, D. (2007) "Atención a la diversidad". [En línea]. *Revista digital experiencias educativas*, 5. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_5/VARIOS_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf [Consulta, 18/04/2014].
- MARTÍN, E.; SOLÉ, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E.Martín; I.Solé (Coords), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: GRAÓ.
- MURES, A. D. (2007) "Las habilidades sociales en la edad escolar". [En línea]. *Revista digital experiencias educativas*, 15. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANTONIO%20DAVID_MURES_1.pdf [Consulta, 9/04/2014].
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1986) [1952]. "Estructura social". En Radcliffe-Brown, A.R. *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Planeta-Agostini, pág. 215-232.
- REY, N. (2007). "Estrategias organizativas del aula para atender la diversidad". [En línea]. *Revista digital experiencias educativas*, 41. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/NOELIA_REY_ROMERO_1.pdf [Consulta, 13/03/2014].
- SÁNCHEZ, S. M. (2011) "¿Cómo mejorar la motivación del alumnado?". [En línea]. *Revista digital experiencias educativas*. 41, Granada: Central Sindical Independiente y de

Funcionarios.

http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf [Consulta, 17/04/2014].

10. Anexos

1. Calificaciones y etiquetas

Currículum	Esfuerzo	Adjetivos
Altas calificaciones	Más	Constante, atento, trabajador, motivado e interesado. Alumno ejemplar.
		Inteligente, listo y hábil.
	Menos	Vagos, poco motivados, poco interesados o poco trabajadores.
		Sobresalientes, muy capaces, inteligentes, listos y hábiles.
Buenas calificaciones	Más	Trabajador, constante y motivado.
	Menos	Poco constante, poco trabajador, vago, distraído, desmotivado o desinteresado.
		Inteligente, listo y hábil.
Bajas calificaciones	Más	Trabajadores y poco capaces.
	Menos	Vago, pasota, desmotivado, desinteresado y no trabajador.
		Inteligente, capaz.
Suspensos	Más	Trabajador, constante y motivado. Precisan adaptación curricular.
	Menos o nada	Muy vago, muy desmotivado, muy desinteresado y no trabajador
Necesidades Educativas Especiales (Currículum adaptado)	Más	Trabajador, constante y motivado.
	Menos	Vagos, poco motivado, poco interesado o poco trabajador.

2. Atención a la diversidad en la LOE

En el año 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente en la actualidad, trajo consigo un nuevo marco para la educación. Esta ley debía ser desarrollada por las propias comunidades autónomas e incluía a los alumnos con necesidades educativas especiales, a alumnos con altas capacidades y a alumnos con escolarización tardía. La LOE, percibe la atención a la diversidad como una necesidad y abarca a todas las etapas y alumnos, sin ningún tipo de exclusión. En la LOE aparecen una serie de principios que pretenden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: asegurar la calidad de la educación a todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación; y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. En Educación Primaria *se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención especializada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje, y en la puesta en práctica de mecanismo de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades* (Mures, 2009). También se establecieron las bases para una compensación de las desigualdades, haciendo referencia a determinadas situaciones sociales, económicas, geográficas, étnicas o culturales, entre otras –transporte escolar, becas, comedor, etc.- (Gómez, J. M., Royo, P., Serrano, C. 2009:27-30-31). La LOE, por tanto, tiene como objetivo la atención a la diversidad con la finalidad de conseguir el éxito escolar de todos. Propone un Sistema Educativo flexible basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones, otorgando una función social a la educación e integrar los principios de equidad, cohesión social e inclusión.

3. Atención a la diversidad en el Currículum d'Educació Primària

ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'escola ha d'ésser inclusiva i ha de tenir com a finalitat proporcionar una formació comuna a tot l'alumnat i respondre a les seves necessitats, tant el que manifesta més dificultats per aprendre com el que està especialment dotat intel·lectualment.

Una concepció comprensiva de l'escola suposa definir plantejaments sobre l'atenció a la diversitat i aplicar estratègies adients a fi de donar resposta als diferents interessos, capacitats i ritmes d'aprenentatge de l'alumnat.

En definitiva, es tracta de garantir un equilibri entre la diversitat de l'alumnat i la comprensibilitat del currículum, diversificant la intervenció pedagògica i creant les condicions adequades que permetin el progrés de cada infant.

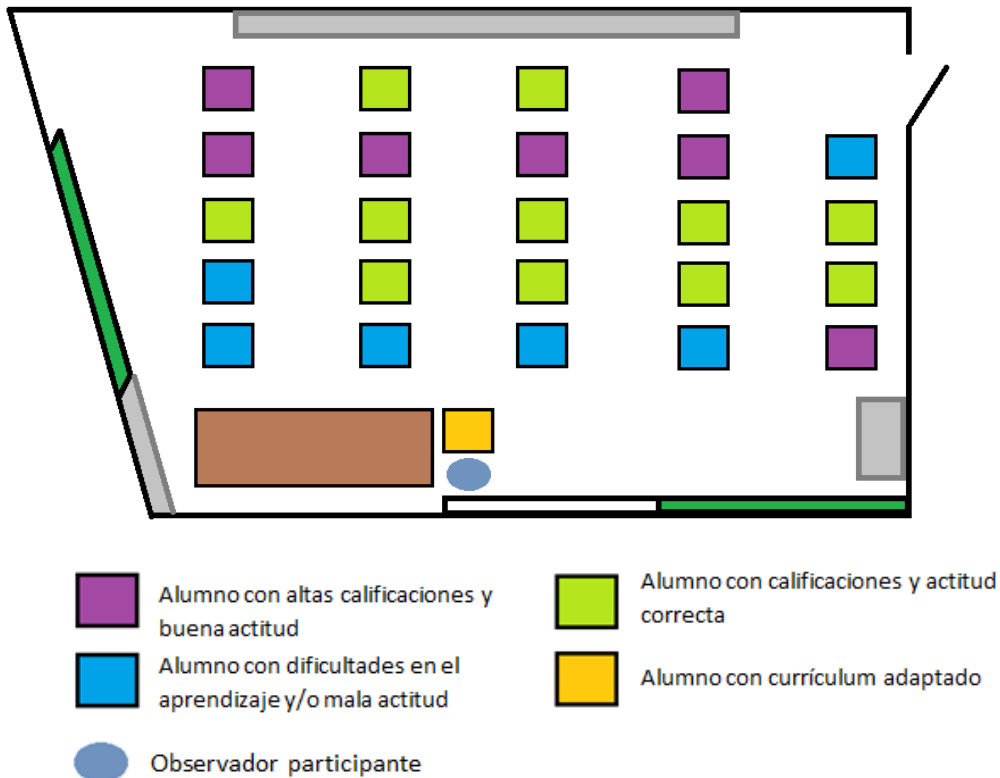
Són mesures d'atenció a la diversitat:

- verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat;
- preveure diverses activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/a;
- preparar noves activitats que permetin a l'alumnat aprendre i participar plenament a l'aula, i incloure de manera progressiva les noves opcions de treball en la programació d'aula com a propostes que també poden ser útils per a la resta de l'alumnat;
- avaluar prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

L'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu ha de tenir en compte les seves circumstàncies, l'edat, els coneixements i l'historial acadèmic. Quan aquest alumnat presenti grans mancances en llengua catalana, ha de rebre una atenció específica mitjançant programes d'immersió, simultàniament a la seva escolarització en els grups ordinaris, amb els quals compartirà el major temps possible de l'horari setmanal.

4. Ubicación de los alumnos en el aula

Clase de primero



Clase de tercero

