

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. PRINCIPIOS DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y ESTRATEGIAS ÚTILES PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA.

**Manuel Vázquez Uceda**

Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

*cepalcala.primaria4.averroes@juntadeandalucia.es*

## 1. Introducción.

La atención a la diversidad del alumnado ha sido uno de los propósitos que más claramente se han reflejado en los planteamientos por los que se ha regido la política educativa de nuestro país en los últimos años. Sin embargo, hoy en día, cuando hemos superado con crecer una década desde la entrada en vigor de la LOGSE, hemos caminado de puntillas por la aplicación de la LOCE y estamos en pleno debate para la creación de un nuevo marco normativo global para nuestro Sistema Educativo, lo cierto es que este asunto sigue teniendo lagunas importantes.

Cuando se le pregunta al profesorado no especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje acerca de esta cuestión, los argumentos que salen a la palestra para justificar las prácticas que se dan en los centros son muy diversas: “no nos han formado, no hay presupuesto, no tenemos recursos...”. Estos argumentos, junto con otros muchos, son ciertos en su mayoría. Pero, pese a las carencias que se señalan, existe una gran cantidad de buenas prácticas en este sentido. Son muchos los maestros y maestras que, con la colaboración del profesorado especialista y del Equipo de Orientación Educativa, o, incluso sin ella, ponen en juego estrategias diversas que permiten la adecuación del curriculum a un alumnado diverso.

En el presente documento pretendemos dar una visión global desde un punto de vista teórico y práctico para plasmar los principios fundamentales que inspiran al movimiento de las escuelas inclusivas, así como una serie de estrategias prácticas que podrían resultar de utilidad para atender a la diversidad del alumnado dentro de las aulas. Estas estrategias han sido, en su mayoría, extraídas de las *buenas prácticas* a las que nos referíamos en el apartado anterior.

## 2. La escuela inclusiva. Un proyecto global para la atención a la diversidad del alumnado.

Desde el contexto anglosajón, autores como Mel Ainscow o Stainback y Stainback son autores de una relevancia excepcional para conocer los principios esenciales dentro del movimiento de las escuelas inclusivas. En nuestro país, otros investigadores como Paco Jiménez, Pilar Arnáiz o Miguel López Melero son seguidores y adecuadores de este movimiento a la realidad española. Sin duda alguna, realizando una simple búsqueda en internet o pasándonos por la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación podremos encontrar multitud de documentos de los autores señalados a través de los cuales profundizar en lo que significa esta concepción de una escuela inclusiva. Pero, en cualquier caso, intentaremos explicar a continuación, de manera breve, las ideas básicas que subyacen a este concepto.

Pensamos con Ainscow (1999) que la idea de escuela inclusiva apunta hacia la necesidad de una **educación de calidad para todos y todas**. Para ello es necesario implementar una serie de cambios profundos en la institución educativa que permitan la puesta en práctica de acciones efectivas encaminadas a la consecución de tal propósito. Marchesi (1999) expuso una serie de requisitos para la consecución de una escuela inclusiva. Los vemos a continuación:

## **La transformación del currículum**

El debate en torno a la transformación del currículum es un tema recurrente cuando hablamos de cambios en la educación. Incluso, hablar de transformación del currículum supone replantearse el propio concepto de currículum.

Si concluimos que el currículum estaría compuesto por el conjunto de experiencias que, conscientemente planificadas conducen al aprendizaje del alumnado, plantearse un cambio de los planteamientos curriculares que permitan la atención a la diversidad del alumnado implica reformular gran parte de las concepciones que tenemos arraigadas en nuestros centros. La selección de objetivos y contenidos auténticamente funcionales, la utilización de estrategias metodológicas y fuentes de información diversificadas, el carácter continuo y flexible de la evaluación... se convierten en requisitos para la adaptabilidad del currículum, en oposición al carácter homogeneizador de una metodología basada en el libro de texto.

## **La formación del profesorado**

Tal vez sea esta una de las asignaturas pendientes dentro de los planteamientos de atención a la diversidad del alumnado, tal y como podemos comprobar en los comentarios habituales que se oyen en los centros. El profesorado no especialista no ha sido formado para atender a las n.e.e. de los alumnos y alumnas y, en definitiva, seguimos enseñando de una manera muy similar a aquella que aprendimos cuando estábamos escolarizados en la EGB. Por este motivo, para poder atender a un alumnado diverso, el profesorado debe conocer estrategias diversificadas, aprendidas en actividades de formación diseñadas *ex profeso*, pero también en intercambios formales e informales de experiencias. El profesorado debe asumir que posee conocimientos válidos y que, a través de su puesta en común con otros docentes podrán proporcionarse ayuda y formación mutua.

No es este el momento de exponer la gama de estrategias formativas a las que puede acogerse el profesorado, pero, en cualquier caso, simplemente bastaría con solicitar la información pertinente al Centro del Profesorado más cercano y, con total seguridad, obtendrían múltiples alternativas.

## **Un liderazgo efectivo**

Si estamos hablando en todo momento de un profundo cambio, no podemos pensar de manera ingenua que éste surgirá de un compromiso global en el que todos los miembros de la institución educativa asuman su responsabilidad desde el principio. Siendo realistas, debemos afirmar que una transformación de este tipo requiere de un liderazgo efectivo, es decir, de alguien que *tire del carro*. Es preciso contar con alguna persona o grupo que asuma la tarea de impulsar las medidas de atención a la diversidad, procurando que, progresivamente sean más los compañeros y compañeras que se incorporen al proyecto común. Esta tarea, desde una posición ideal se correspondería con el equipo directivo del centro, ya que, de este modo coincidiría con el liderazgo formal de la institución. No obstante, no es un requisito imprescindible, ya que, en muchos casos, en los grupos humanos existen líderes informales que pueden asumir esta tarea con grandes posibilidades de éxito.

## **La modificación de la cultura y de la organización de la escuela**

Todas estas tareas, toda esta responsabilidad, además de la ingente cantidad de obligaciones que recaen sobre la escuela a diario, no son abarcables desde la cultura individualista que vivimos en la actualidad en la mayoría de los centros. Para poder dar respuesta de manera eficaz a la multiplicidad de demandas que se hacen a la institución educativa, no podemos permanecer anclados en el *celularismo* bajo el cual se concibe que cada maestro o maestra en su clase trabaja de manera autónoma e incluso aislada en muchos más casos de los que sería deseable.

Por este motivo se hace necesaria una transformación que nos lleve hacia la instauración de una cultura colaborativa en los centros. El intercambio de experiencias, de dudas, de inquietudes; el reparto de responsabilidades, la asunción de un objetivo común y la estructuración de la organización para posibilitar su consecución son aspectos que deben entrar de lleno en la cultura del centro para conseguir que, por fin, la atención a la diversidad del alumnado sea una tarea de todos.

### **Un compromiso con el cambio**

Por último, Marchesi (1999) habla de la necesidad de un compromiso con el cambio. Tal vez sea este el más importante de los requisitos que hemos apuntado, ya que, ningún cambio penetra en la institución educativa si procede únicamente de un investigador o de una determinada legislación. Para que el cambio produzca, los integrantes del colectivo deben sentir la necesidad de dar solución a un determinado problema y, en consecuencia, ponerse a trabajar para buscar la mejor respuesta a la situación planteada. Es posible que las escuelas tengan que empezar a plantearse que la atención a la diversidad del alumnado, en muchos casos, *está haciendo aguas* y deban comenzar a trabajar de manera consciente en la mejora de esta situación, solicitando para ello cuantas ayudas consideren necesarias.

El cumplimiento de estos requisitos, a nuestro entender, daría como resultado una escuela flexible, capaz de adaptarse a las distintas capacidades, motivaciones e intereses de su alumnado. Esta escuela que estamos describiendo es una *escuela que aprende*, que colabora y que asume proyectos conjuntos en orden a la consecución de un fin común: la educación de calidad para todos y todas, que señalábamos al principio.

### **3. Algunas estrategias útiles para atender a la diversidad del alumnado.**

Llegados a este punto, pretendemos ofrecer al lector una serie de estrategias que consideramos útiles para atender de manera adecuada a la diversidad del alumnado en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Estas estrategias no deben ser consideradas, en ningún momento como propuestas cerradas e infalibles, sino como recomendaciones o sugerencias que se podrán enriquecer con vuestras propias aportaciones y las de vuestros compañeros y compañeras. Otro de los matices que queremos dejar claro es que las estrategias que presentamos a continuación no se rigen por ningún orden preestablecido y que, en consecuencia, pueden ser aplicadas en función de la situación concreta con la que nos encontremos. La atención a la diversidad del alumnado necesita que el profesorado ensaye con nuevas formas de trabajar y aquí presentamos algunas orientaciones que abran la puerta a esa experimentación que necesitamos.

#### **Estrategias a nivel de centro.**

##### ***Organización de un proyecto común de atención a la diversidad del alumnado.***

Sin pretender ser redundante en la idea que hemos defendido en los apartados anteriores, no nos cabe duda al afirmar que la mejor estrategia que se puede tomar a nivel de centro es la elaboración de un proyecto común en el que se clarifiquen objetivos y se determinen actuaciones concretas. Estos proyectos deben contar con un desarrollo paulatino y secuencial, en el que no se propongan metas inabarcables a corto plazo. Pensamos que es preferible dar pequeños pasos, pero sólidos.

Para la organización de estos proyectos, se puede optar por varias posibilidades. La primera de ellas sería la elaboración de un proyecto desde la propia escuela, sin contar con otros agentes externos; pero, desde nuestro punto de vista, existen otras opciones que permitirían a la escuela contar con apoyos y asesoramiento que ayuden al colectivo en el diseño e implementación del plan. Para poder obtener estos apoyos, el centro puede constituir **grupos de trabajo** o, a un nivel más amplio, podría decantarse por un **Plan de Autoevaluación y Mejora**. En ambas modalidades, siendo procesos eminentemente autoformativos, el centro

podría contar con asesoramientos puntuales por parte de personas especializadas, así como con el seguimiento y todo el apoyo del Centro del Profesorado de su zona<sup>1</sup>.

En estos proyectos suelen obtenerse muy buenos resultados dentro de la temática concreta que se trabaje, pero, tal vez el principal avance se experimente en el camino hacia la consecución de una cultura colaborativa.

### ***Organización de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad.***

Los agrupamientos flexibles no son ninguna estrategia novedosa, pero sí es cierto que no son puestos en práctica en demasiadas ocasiones. Conocemos experiencias exitosas de desdobles de grupos en las que existe un grupo reducido de alumnos que, a la hora en la que se imparte una determinada área del currículum (normalmente, las áreas instrumentales) van a otro grupo en el que se da esa misma área a un nivel adaptado. En el horario se hacen coincidir las horas correspondientes a las áreas de Lengua y Matemáticas y el alumnado con un nivel más bajo asiste a un tercer grupo. Este tercer grupo debe tener un carácter transitorio, de manera que, si algún alumno o alumna adquiere el nivel de su grupo de referencia, volverá al grupo ordinario.

Para llevar a buen puerto esta estrategia es necesario un compromiso por parte de todo el Claustro, especialmente en relación a la distribución de tareas y responsabilidades, ya que, para hacer posible esta organización habría que renunciar a algunas horas *libres* que siguen quedando en los centros dentro del horario lectivo. En Andalucía, concretamente, los centros de Primaria cuentan con, al menos, un maestro o maestra con la totalidad de su horario disponible para la realización de las tareas de refuerzo pedagógico (y para hacer sustituciones en caso de baja de algún compañero o compañera), por lo que este recurso, siempre que esté disponible, podría ser aprovechado para poner en funcionamiento una organización de este tipo. Sin embargo, en los centros de Secundaria no se cuenta con este perfil profesional, por lo que el compromiso del equipo docente sí es una condición *sine qua non* para poder realizar una experiencia de agrupamientos flexibles.

### ***Establecimiento de criterios claros dentro de la organización interna del centro.***

Desde nuestro punto de vista, los centros tienen que tomar las decisiones relativas a su organización en función de una serie de criterios puramente pedagógicos, más allá otros intereses. La organización de un centro debe ser facilitadora de la consecución de las finalidades y de los objetivos que se plantea la institución en su Proyecto de Centro. Por este motivo, dentro de este establecimiento de criterios, se nos ocurren algunas sugerencias que, llevadas a la práctica, mejorarían la calidad de la atención a la diversidad del alumnado:

***Asignación de tutorías por criterios pedagógicos.*** Todos sabemos que lo habitual en los centros es que se proceda a la elección de grupos en función de la antigüedad del profesorado. Además, al menos en Andalucía, las instrucciones oficiales apoyan este procedimiento cuando no existe otro tipo de consenso. Sin embargo, en muchas ocasiones nos encontramos con grupos de alumnos y alumnas tutorizados por maestros y maestras que no responden al perfil que necesita ese grupo. Existen docentes que empatizan mejor con un tipo de alumnado, sacando el mayor provecho de su interacción con ellos. Desde nuestro punto de vista, éste debería ser el criterio a seguir a la hora de asignar tutorías y, para ello, el equipo directivo del centro debe poner en juego estrategias de convicción y de compromiso que lo permitan. Podemos afirmar que conocemos experiencias de asignación de tutorías por criterios pedagógicos en centros de especial dificultad y la mejora de práctica diaria en el centro es evidente.

***Reducción de la ratio.*** El profesorado con más años de servicio recuerda aquellos días en los que las clases se llenaban con más de cuarenta alumnos, pero hoy en día la situación es muy diferente. Nuestras aulas cuentan con una media de veinticinco alumnos por

---

<sup>1</sup> Para un mayor conocimiento de estas modalidades se puede acceder a [www.cepalcala.org](http://www.cepalcala.org)

grupo, de manera que la atención individualizada debería ser más fácil. No obstante, siguen existiendo casos en los que sería conveniente una reducción de la ratio aún mayor. Nos referimos a aquellos casos en los que en un grupo se escolarice a uno o varios alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) asociadas a discapacidad. Esta medida, recogida en nuestra normativa, no siempre se lleva a cabo, por lo que, los centros deberían asumir esta necesidad y actuar en consecuencia.

***Decisión razonada en relación a las áreas en las que el alumnado recibirá el apoyo.*** Conocemos centros en los que al profesorado de PT se le indica que, por costumbre, los niños y niñas con n.e.e. no salen del aula en las horas correspondientes a los especialistas (inglés, música, educación física...) o, por el contrario, otras escuelas en las que estos niños y niñas no salen del aula en las horas correspondientes a las áreas instrumentales (matemáticas, lengua, conocimiento del medio). Estas decisiones no pueden ser tomadas por costumbre o por una cuestión puramente arbitraria. Cada alumno o alumna requerirá un tipo de apoyo diferenciado y, si para unos puede ser conveniente quedarse en su aula a la hora de matemáticas; para otros puede ser irrelevante quedarse en la hora de inglés. En cualquier caso, estas decisiones deben ser consensuadas en el seno del equipo docente y cualquier modificación debería ser plasmada en su correspondiente adaptación curricular.

### ***Búsqueda del asesoramiento oportuno.***

Resulta obvio pensar que los docentes no tenemos conocimientos acerca de toda la casuística que puede rodear a la diversidad del alumnado y, por ello, debemos acostumbrarnos a solicitar asesoramiento a todos aquellos agentes que tengamos a nuestro alrededor. Podemos pedir información acerca de un determinado tipo de alumnado al Equipo de Orientación Educativa, al Centro del Profesorado, a Asociaciones, a profesorado universitario, a otros centros que escolaricen a alumnos o alumnas de características similares... Las posibilidades son múltiples y, en definitiva, todos estamos trabajando para la consecución de finalidades comunes, por lo que, la colaboración, la cooperación y el intercambio supondrán un enriquecimiento mutuo que repercutirá en una mejora.

### **Estrategias a nivel de aula.**

#### ***Priorización, introducción, modificación o eliminación de objetivos.***

Cuando un alumno o alumna con n.e.e. se escolariza en un aula ordinaria, es necesario hacer una selección previa de cuáles serán los objetivos y contenidos que le resultarán alcanzables y relevantes. Esta circunstancia implica atender a un criterio de funcionalidad, según el cual, habrá alumnos y alumnas para los que determinados objetivos serán absolutamente irrelevantes, resultando mucho más conveniente decantarse por otros alternativos. En muchas ocasiones, es suficiente con priorizar, modificar o, incluso, introducir objetivos nuevos y específicos para un determinado alumno o grupo de alumnos (esta es la esencia de la concreción curricular); sin embargo, habrá casos en los que será inevitable eliminar determinados objetivos y contenidos, siendo ésta una opción extrema.

#### ***Controlar la ubicación del alumno o la alumna en el aula.***

Si tenemos en el aula a un alumno o alumna con n.e.e., debemos determinar su ubicación siguiendo un criterio razonable que nos permita proporcionarle la mayor y mejor atención posible. Un alumno o alumna con estas características no se beneficiaría de una ubicación al final del aula, alejado del maestro o maestra. Por el contrario, lo que proponemos es que el alumno o alumna con n.e.e. esté ubicado cerca de la mesa del docente, de manera que éste pueda controlar el trabajo que está desarrollando el alumno y le resulte más fácil proporcionarle ayuda, atraer su atención o, incluso, controlar su conducta.

Por otro lado, el uso de sistemas de *tutoría entre iguales* o de *alumnos-puente* permite, por un lado, el desarrollo de actitudes de colaboración entre iguales y, por otra parte, hace que el docente pueda ocuparse de manera más relajada del conjunto de la clase. Estos sistemas

consisten, simplemente en colocar al alumno o alumna con n.e.e. al lado de un compañero o compañera con el que empatice, de manera que este compañero pueda resolverle dudas, asesorarle en el propósito de las tareas que se le mandan en clase... en definitiva, ayudarle.

### ***Trabajo por grupos.***

De manera ocasional, pero planificada, se pueden utilizar grupos cooperativos en las aulas. En estos grupos el alumno o la alumna con n.e.e. se puede integrar llevando a cabo alguna tarea que resulte adecuada a sus capacidades. Por ejemplo, si el grupo tiene que elaborar un mural, este alumno puede encargarse de actividades tales como recortar imágenes o pegarlas... Su contribución al desarrollo del trabajo sería vital para la finalización del producto. Por supuesto no hay que subestimar la capacidad del alumno con n.e.e. y asignarle funciones adecuadas a su nivel y su potencial.

### ***Diversificación metodológica.***

Como ya hemos dicho anteriormente, el libro de texto es homogeneizador. Se plantea a un nivel uniforme para todo el alumnado y recurre a un tipo de actividades que deben ser realizadas por todo el grupo. Este tipo de metodología, habitual en la mayoría de los centros, no se adapta a la diversidad de motivaciones, capacidades e intereses del alumnado de un grupo, por lo que es necesario diversificar las propuestas metodológicas. No queremos decir con esto que haya que utilizar una metodología concreta para cada uno de los alumnos y alumnas de una clase, sino que hay que aprovechar las situaciones de aula para plantear propuestas de trabajo diversas: grupos cooperativos, aprendizaje por proyectos, trabajo individual, búsquedas de información, actividades dinámicas, etc... son sólo algunas de las opciones que podemos contemplar a la hora de diseñar nuestra intervención en un aula. Por poner un ejemplo, nos referiremos sólo a una de estas estrategias: el aprendizaje por proyectos. Cuando a los alumnos y alumnas se les plantea un trabajo de recopilación de información de diversas fuentes y la ejecución de un producto final de presentación de resultados, el aprendizaje mejora notablemente, ya que se producen aprendizajes verdaderamente significativos. Pero, en el caso del alumnado con n.e.e., esta estrategia puede ser de gran utilidad para fomentar su integración en el grupo clase, ya que, con las debidas orientaciones, el alumno llegará a adquirir los aprendizajes que le permitan sus propios conocimientos previos y sus capacidades personales, pero seguro que estará disfrutando de la realización del mismo trabajo que sus compañeros y compañeras y se beneficiará de interacciones que no tendría en otro tipo de situaciones de aprendizaje.

### ***La colaboración entre el maestro/a de pedagogía terapéutica y el tutor/a.***

Hablar de colaboración entre estos dos profesionales no viene más que a reforzar la idea que venimos manteniendo a lo largo de todo el texto: la cultura colaborativa es un requisito imprescindible para lograr una adecuada atención a la diversidad del alumnado en las aulas. Es necesario que el maestro o maestra de PT y el tutor o tutora se reúnan periódicamente para intercambiar ideas, dudas, preparar y adaptar materiales, etc... Por el contrario, no diremos que resulta perjudicial, pero sí que no resulta demasiado beneficioso que ambos profesionales desarrollen su labor de manera aislada sin que ninguno de ellos sepa qué hace el otro ni con qué propósito lo hace.

Esta colaboración puede llegar a prácticas poco habituales, pero muy recomendables en las aulas: el intercambio de roles entre ambos profesionales. Existen ocasiones en las que se pueden realizar determinadas sesiones de trabajo en aquellos grupos ordinarios en los cuales se integra a alumnos y alumnas con n.e.e. y que estas sesiones sean guiadas por el maestro o la maestra de PT, reservando la función de apoyo en el aula al tutor o tutora. Este tipo de prácticas permiten que el niño o la niña con n.e.e. participe en tareas de clase (previamente preparadas en el aula de apoyo) y que el tutor o la tutora se descargue, por un momento, del desarrollo de sesiones de trabajo que puedan salirse de la dinámica habitual. En alguna ocasión, alguien nos ha comentado que el maestro de apoyo a la integración debería ser, antes, tutor y después especializarse en la atención al alumnado con n.e.e. Nosotros compartimos esta

idea a medias, ya que, si bien pensamos que es muy conveniente que el maestro o la maestra de PT conozca las dificultades de llevar adelante un grupo de alumnos, estamos seguros de que es posible compatibilizar ambas funciones y una de las estrategias que podemos emplear para ello es la que acabamos de describir.

Hasta aquí hemos intentado presentar el planteamiento general de algunas orientaciones que podrían ayudar a mejorar las condiciones de la atención al alumnado con n.e.e. en las aulas ordinarias. Las estrategias que hemos presentado son propuestas plenamente prácticas y extraídas de situaciones reales de aula que hemos conocido en diferentes centros. No son ni las únicas, ni las mejores estrategias pero, lo que sí podemos afirmar es que, en su mayoría, están tomadas de experiencias reales de maestros y maestras no especialistas en PT.

Lo último que nos gustaría transmitir es un mensaje de optimismo en relación a las posibilidades que presenta la atención a la diversidad del alumnado. Son muchas las actividades de formación que se organizan con objeto de mejorarla y son muy numerosas las experiencias positivas que se están llevando en los centros. Lo único que tendríamos que hacer es crear espacios de reflexión, de debate y de intercambio de experiencias entre el profesorado, así como potenciar diferentes estrategias de difusión de estas prácticas. Esperemos que, entre todos y todas podamos ir avanzando, en la parcela que nos corresponde, hacia la consecución de una auténtica *escuela inclusiva*.

#### **4. Bibliografía.**

- AINSCOW, M. (2000): Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Narcea. Madrid.
- JIMÉNEZ, P. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Aljibe. Archidona (Málaga).
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Aljibe. Archidona (Málaga).
- COLL, MARCHESI y PALACIOS (1999): Desarrollo psicológico y educación. Volumen III. Alianza. Madrid.
- STAINBACK y STAINBACK (1999): Aulas inclusivas. Narcea. Madrid.