



Atención á diversidade. O discurso e a práctica

José Domínguez Alonso
CEIP de Sandiás, Ourense
Margarita Pino Juste
Universidade de Vigo

Palabras clave

Atención á diversidade, educación especial, heteroxeneidade, discurso teórico, práctica educativa.

A análise da relación entre as concepcións, crenzas pedagóxicas e actitudes que deben sustentar as actuacións dende os centros, e o que realmente se está facendo, permitiunos descubrir que a diversidade do alumnado se contempla como unha grande oportunidade educativa de carácter individual e social, aínda que na práctica se considere máis ben un estorbo que impide acadar niveis elevados de eficacia e rendemento nos centros.

Para a sociedade, en xeral, e a educación, en particular, resulta importante no momento actual que todos os cidadáns poidan recibir unha educación e unha formación de calidade que chegue a todos os mozos sen exclusións. Así queda demostrado nos principios do Anteproxecto de Lei orgánica da educación (LOE, 2005), que resaltan a esixencia de proporcionar unha educación de calidade para todo o alumnado e a necesidade de que todos os compoñentes da comunidade educativa colaboren para acadar este obxectivo.

Unha das grandes metas do novo sistema educativo é conseguir que todos os cidadáns reciban unha educación e unha formación de calidade, garantíndolles a todos os alumnos unha igualdade de oportunidades efectiva. Non obstante, a situación real é ben distinta, pois a pesar da preocupación actual, seguen existindo feitos relacionados coa educación, realmente significativos, que están minguando a atención educativa, en xeral, e a da diversidade, en particular:

- Constantes debates e cambios

- lexislativos: LOXSE, LOCE, LOE...
- Informe PISA: cada vez máis alumnos españois non atinxen os niveis mínimos en lectura, matemáticas e cultura científica por debaixo da media europea.
- O fracaso escolar segue manténdose en taxas elevadas: o 29% da poboación entre 18 e 24 anos non completou a educación secundaria, o que supón un risco de exclusión social dunha parte da poboación.
- Proceso de converxencia no Espazo Europeo de Educación Superior: homologación dos sistemas educativos da Unión Europea.
- Excesiva rixidez nalgúns aspectos do sistema educativo español.
- Presenza de inmigrantes na sociedade que transforma a composición do alumnado das aulas.
- O novo papel dos servizos de orientación.

Á vista destas circunstancias, non existe unha unanimidade de criterios á hora de determinar cales han de ser os principios reitores do bo funcionamento do sistema educativo con respecto á atención do alumnado que ten nas súas aulas; isto lévanos a reproducir antigos discursos entre os partidarios de priorizar unha ensinanza comprensiva e os partidarios de priorizar unha ensinanza selectiva. A consecuencia disto é a consolidación dun discurso maioritariamente conservador que se deixa ver na práctica educativa. Non obstante, Coll (1999) afirma que as dificultades atopadas para lograr un sistema máis comprensivo, non obedecen a opcións claramente diferenciadas, senón á forte resistencia encontrada nos axentes principais do seu desenvolvemento, o profesorado e a Administración educativa, instalados nunha cultura docente, académica e educativa tradicional, fundamentada nun modelo selectivo e non comprensivo do alumnado.

A diversidade na sociedade actual é consecuencia da dinámica ideolóxica da época en que vivimos, e a concepción da diversidade traduciuse, en moitas ocasións, nunha defensa do valor da diferenza. Essomba (2003) afirma que na actualidade podemos observar dúas caras do que denominamos atención á

diversidade: a existencia da diversidade que se deriva necesariamente dos principios de igualdade de dereitos e oportunidades para todos, así como un marco de actuación comunitario, e doutra cara que deriva dunha aposta pola especialización da atención que non contempla como finalidade a erradicación da desigualdade, senón o reforzamento da diferenza.

O discurso teórico que acompaña as últimas reformas educativas vai encamiñado cara á atención á diversidade; non obstante, na práctica séguese actuando igual, como se todo o alumnado puidese seguir por igual os mesmos obxectivos cunhas mesmas estratexias (Soler Nages, 2005). Cómpre sinalar, como Bourdieu (1989), que o sistema educativo é un dos que máis sofre as consecuencias desta transformación estrutural e funcional da propia modernidade ao entender a escola como un mercado libre no que as familias teñen todo o dereito de elección do modelo educativo que cren máis axeitado para os seus fillos, e o rol do Estado queda acantoadado a funcións compensatorias para os sectores sociais máis marxinados a través da oferta pública. Trátase dunha ideoloxía que pretende aplicar, como di Essomba (2003, p. 33) “las leyes de la oferta y la demanda al sistema escolar”.

No que si está de acordo a comunidade educativa é en identificar como un elemento indisoluble á educación o concepto de diversidade e as prácticas pedagóxicas que se derivan dela, asumindo que o sistema educativo ten que ser quen de dar respostas funcionais que garantan a adaptabilidade de todo o alumnado á realidade social emerxente. O certo é que non existe un canon homoxéneo no momento de afrontar a práctica pedagóxica centrada na diversidade, abrindo unha fenda entre o discurso teórico e a práctica da atención á diversidade nos centros educativos:

“...la transformación que se produce es sólo discursiva: se deja de hablar de la escuela y sus condiciones e imposiciones; se dice atención a la diversidad, educación en valores, transversalidad, currículo individualizado, atención a las necesidades de aprendizaje de cada niño, facilitar el aprendizaje... Son, todas, ideas que se

piensan como si hubiera un vacío escolar, como si la enseñanza fuera el fruto de un encuentro individual y libre entre profesor y alumno” (Contreras, 2000, pp. 83-84).

Este é un dos principais motivos polos que a atención á diversidade ten pouca credibilidade entre numerosos sectores educativos, e remata sendo contemplada máis como un problema que como unha oportunidade. De aí que o Consello Escolar de Galicia (Xunta de Galicia, 2000, p. 37) chegue a dicir que “a maior crítica que se lle fixo á escola é a de considerala incapaz de compensar as diferenzas sociais do alumnado e de ofrecerlle unha auténtica igualdade de oportunidades”.

En definitiva, temos que avanzar cara á consideración de que a diversidade é un feito inherente ao desenvolvemento humano polo que todos somos diferentes, e que a educación terá que asegurar un equilibrio entre a comprensibilidade do currículo e a diversidade do alumnado a quen vai dirixido (Soler Nages, 2005). Esta visión deu lugar ao desenvolvemento de numerosas reflexións e investigacións dende distintas teorías e prácticas diversas, pero todas elas cun obxectivo común de crear un único sistema educativo, aberto á diversidade e que implicara a toda a institución escolar (Wang, 1995).

Aínda que a atención á diversidade sexa a meta desexable para o sistema educativo, debemos preguntarnos ¿É posible que o discurso da diversidade se vexa reflectido de forma real na práctica educativa de todos os centros educativos? O obxectivo xeral deste estudo é analizar a disociación/discrepancia entre o discurso teórico e as prácticas educativas que se fan da atención á diversidade nos centros de primaria en Galicia dende o punto de vista dos orientadores.

Estudo

Participantes

A poboación á que nos diriximos estaba composta por todos os departamentos de Orientación dos centros de educación infantil e primaria (CEIP), que no curso 2003/04 ascenden a un total de 229. Deles, 92 atópanse na Coruña (40,17%), 31 en Lugo (13,54%), 25 en Ourense (10,91%) e 81 en Pontevedra (35,37%).



Aos centros enviáuselles por correo electrónico unha carta de presentación e o cuestionario, que, unha vez cuberto, era remitido automaticamente ao correo electrónico persoal dos investigadores. Así, a distribución dos orientadores enquisados vén determinada polo número de cuestionarios cubertos e devoltos. Recibíronse 155, dos cales 45 foron eliminados por estaren incompletos ou incorrectamente contestados. Por todo iso, o número final de cuestionarios cos que traballamos foi de 110, que representan o 52,15% da poboación total –Gráfico 1–. Como podemos observar no gráfico seguinte, a distribución por provincias resultou representativa.

Descrición da poboación

Resumindo os resultados obtidos na análise descritiva por medio das frecuencias e porcentaxes acadadas nas dimensións e ítems do cuestionario referente aos datos persoais, académicos e profesionais dos orientadores e aos seus centros de traballo, puidemos comprobar que:

- A poboación de orientadores nos centros de primaria en Galicia está formada prioritariamente por mulleres (66,40%), de 41 a 50 anos, cunha ampla experiencia docente de máis de 18 anos e unha experiencia escasa nos departamentos de Orientación de 3 a 5 anos, e cunha formación a nivel mínimo de Maxisterio, aínda que teñan outra titulación –*Táboa 1*–. O sexo feminino é predominante no eido educativo, de aí que non chame a atención o feito de que a maioría dos profesionais sexa deste sexo.
- Os centros de traballo da mostra eran urbanos nun 40% dos casos, cun número de alumnos superior aos 300, de 6 a 18 unidades e distribuídos proporcionalmente en cada provincia. A maior porcentaxe da mostra é de centros da Coruña, debido a que tamén é nesa provincia onde máis centros atopamos –*Táboa 2*–.

Metodoloxía da investigación

Para conseguir o noso obxectivo, decantámonos por un estudo de tipo descritivo, facendo unha análise da realidade utilizando métodos cualitativos

| Datos persoais, académicos e profesionais | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sexo | Mulleres: 66,40%. Homes: 33,60% |
| Idade | Menos de 30 anos: 4,5%. De 30 a 40 anos: 24,5%. De 41 a 50 anos: 44,50%. De 51 a 60 anos: 13,6%. Máis de 60 anos: 2,7% |
| Experiencia docente | Menos de 3 anos: 6,40%. De 3 a 6 anos: 10%. De 6 a 10 anos: 2,70%. De 11 a 14 anos: 12,70%. De 15 a 18 anos: 10,90%. Máis de 18 anos: 53,6% |
| Experiencia nun Departamento de Orientación | Menos de 3 anos: 23,60%. De 3 a 5 anos: 55,50%. De 6 a 10 anos: 11,80%. Máis de 10 anos: 4,50% |
| Titulacións académicas | Diplomatura en EXB: 37% Licenciatura en Psicoloxía: 18% Licenciatura en Pedagogía: 33% Licenciatura en Psicopedagogía: 6% |

Táboa 1

| Datos dos centros | |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Asentamento | Rural: 25,50% Semiurbano: 30% Urbano: 40% |
| Número de alumnos | Menos de 70: 0,90% De 70 a 150: 10,90% De 151 a 200: 14,50% De 201 a 300: 25,50% Máis de 300: 43,60% |
| Número de unidades | De 3 a 5 unidades: 13,60% De 6 a 12 unidades: 48,20% De 13 a 18 unidades: 31,80% De 19 a 39 unidades: 0,90% |
| Provincia | A Coruña: 35% Lugo: 19% Ourense: 18% Pontevedra: 28% |

Táboa 2

complementarios aos cuantitativos. Sabemos que a complementación dos dous métodos pode provocar dificultades, tanto na súa aplicación como na súa interpretación. Neste senso, Stake (1998, p. 70) expresa este problema da seguinte

forma: “las técnicas cualitativas y las técnicas cuantitativas son más dispares que durante el análisis. El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de maior significado –análisis

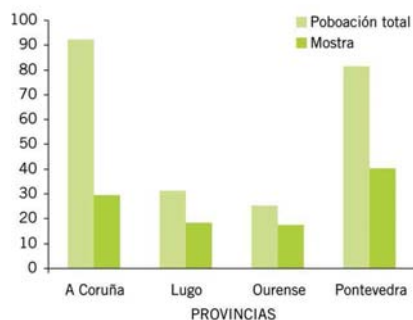


Gráfico 1 Poboación total / Mostra obtida

y síntesis– en la interpretación directa. El investigador cuantitativo busca un conjunto de ejemplos y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes para el tema”. De todas maneiras, nós optamos pola combinación de ambos os métodos, tendo presente, como sinala Bisquerra (2000, p. 52), que, “se asume a posibilidade de chegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos, considerándolos no como opostos sino complementarios”.

Nesta investigación, o propósito xeral da análise cualitativa foi descubrir a presenza ou ausencia de determinadas disposicións ou características da atención da diversidade nos centros, para elaborar o instrumento de avaliación (cuestionario), mentres que coa análise cuantitativa, unha vez demostrada a presenza desas características no fenómeno social, buscamos encontrar as variacións que se realizaron, ou están realizando, no citado fenómeno na actualidade.

Instrumento

Proceso de elaboración

A información final acadouse a través dun cuestionario dirixido aos xefes dos departamentos de Orientación (cuestionario de atención á diversidade). Non obstante, a elaboración do cuestionario seguiu un proceso rigoroso e sistemático para dotar de validez e fiabilidade este instrumento. As fases seguidas para a súa construción definitiva son as seguintes:

- Realización de “grupos de traballo-discusión en centros de primaria” para

coñecer dende dentro a intervención educativa no marco da diversidade que unha importante contribución á educación en xeral, “la educación es aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad” (Stenhouse, 1987, p. 147). A información obtida das reflexións, anotacións e comentarios, que os grupos de discusión fan da atención á diversidade, fíltrese a través do programa informático Aquad.

Utilizamos este programa para reducir, ordenar, formalizar e redactar a información achegada polos grupos. Todo este proceso forma parte da fase cualitativa da investigación.

- Contactamos de forma persoal cun grupo de expertos (tres doutores da universidade entendidos na temática de estudo –educación especial, diversidade...–, un doutor especialista en metodoloxía cuantitativa, un inspector de educación primaria e doutor da universidade, tres xefes de Departamento de Orientación, catro titores con diversidade nas súas aulas), con coñecementos, características e experiencia no campo de estudo, para solicitarlles a súa colaboración. Un experto sería “aquele individuo cuya situación y recursos personales le posibiliten contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi” (Landeta, 1999, p. 57).
- Facilitámoslles aos entendidos un cuestionario previamente deseñado no que debían valorar a estrutura, contido e forma das preguntas formuladas, coa posibilidade da inclusión ou supresión dos aspectos que consideraran oportunos. Unha vez feitas as aclaracións pertinentes, pasouse polos seus despachos a recoller e comentar as achegas realizadas. Sinalamos que o procedemento seguido foi o do método Delphi, que, como sinala Landeta (1999), é unha técnica cualitativa de previsión grupal que se nutre do xuízo de expertos.
- Recollidos os cuestionarios coas modificacións e aclaracións feitas polos distintos expertos, estruturamos o noso cuestionario inicial, enriquecido coas contribucións e suxestións que

consideramos máis relevantes.

- Formulamos e agrupamos os ítems do cuestionario por campos de traballo, para un posterior deseño no programa Neobook. A diferenza dos materiais tradicionais baseados no lapis e papel, “las publicaciones electrónicas no están limitadas a las imágenes estáticas y el texto, pueden incluir animación, vídeo, música, narración, efectos visuales, vínculos a Internet y elementos interactivos” (Neobook 4.0, 2000, p. 3).
- Antes de realizar o envío definitivo, levouse a cabo unha proba ou estudo piloto cun grupo de 20 xefes de Departamento de Orientación aos que se lles enviou o cuestionario para que o contestasen e achegasen a súa valoración en canto a dificultade, complexidade, deseño, motivación..., que xunto cunha nova revisión cos expertos, permitiu que realizáramos as modificacións e axustes no cuestionario ata convertelo en definitivo.
- O envío foi realizado a través dos correos electrónicos dos centros de primaria como un arquivo adxunto, o cal, unha vez cuberto, era enviado automaticamente ao correo electrónico dos investigadores.

O cuestionario

O cuestionario elaborado componse de tres partes diferenciadas. Na primeira, baseándonos nunha análise da realidade, establecemos o marco contextual de referencia no que situar a información recollida. Neste apartado, as cuestións son pechadas e directas sobre datos persoais e profesionais dos xefes dos departamentos de Orientación de primaria (idade, sexo...), así como información relativa ao seu contexto mediato (zona de traballo, comarca...) e ao seu contexto inmediato (tipo de centro...).

Na segunda parte, establecemos o marco teórico-práctico que vai recoller información sobre o pensamento implícito dos orientadores no tema da diversidade e das prácticas que se están levando a cabo nos centros educativos que forman parte da poboación obxecto de estudo.

A última parte é de valoración, por parte dos orientadores, das medidas de



atención á diversidade establecidas con carácter xeral na nosa Comunidade. Aplícase neste apartado unha escala do tipo Lickert “formada por un conxunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de éllas de igual valor” (Bisquerra, 1989, p. 110), presentando cinco posibilidades de resposta que van dende “nada” ata “moito”, tratándose dunha información cerrada que permite graduar a información nunha escala de valoracións de acordo coas prácticas educativas nos centros.

Fiabilidade e validez

Os instrumentos de medición deben reunir unha serie de requisitos, os máis importantes son a validez e a fiabilidade. A validez refírese a que as preguntas midan o que realmente se pretende estimar, mentres que a fiabilidade é a congruencia entre as respostas a preguntas complementarias (preguntas iguais formuladas de forma diferente ao longo do cuestionario).

No que toca á validez, o cuestionario seguiu os procedementos sinalados por Bisquerra (2000) para considerala. En primeiro lugar, a validez de construto, levada a cabo a través da revisión de material bibliográfico sobre o tema e os grupos de discusión; para a validez de contido, realizouse unha coidadosa planificación na elaboración, pasando por dous filtros: programa informático Aquad e Grupo de Expertos; e, por último, a validez de criterio, realizada a través do grupo piloto e por comparación con outras probas, que se supuña que medían o mesmo.

Para o cálculo da fiabilidade do cuestionario, utilizouse o Alpha de Cronbach, que indica o grao en que covarían os ítems dun test, polo que é un indicador da súa consistencia interna (Muñiz, 1992). Tendo en conta a lonxitude do cuestionario, o índice obtido 0,9189 é moi aceptable.

Tamén utilizamos o método das dúas metades, “por ser este método el más riguroso y, por tanto, preferido a los demás” (Visauta, 1989, p. 213). A división do cuestionario realizouse asignando os ítems pares a unha metade e os impares a outra, obtendo unha correlación de 0,9101 na primeira parte e unha correlación de 0,8200 na segunda.

| Indicadores de calidade | | |
|--------------------------------|------------|-------------|
| Indicadores | Frecuencia | Porcentaxe |
| Marco regulamentado e flexible | 9 | 8,2 |
| Baixar a ratio mestre/alumnos | 13 | 11,8 |
| Atender á diversidade | 76 | 69,1 |
| Incentivar tarefas dos mestres | 5 | 4,5 |
| Perdidos Sistema | 7 | 6,4 |
| Total | 110 | 100,0 |

Táboa 3

Resultados

Dado que os resultados dependerán da análise dos datos elixida, utilizamos as frecuencias e porcentaxes da mostra para describir a situación real da atención á diversidade nos centros de primaria na Comunidade Autónoma galega. Coa idea de presentar os resultados dunha forma lóxica e coherente, realizamos o seguinte proceso: partimos da consideración da diversidade como o elemento máis importante no sistema educativo (indicadores de calidade), para posteriormente saber cal é o concepto que predomina na comunidade educativa sobre a atención á diversidade. Unha vez coñecida a importancia e a conceptualización da diversidade, entramos nos principios, finalidades e normativas que se desenvolven nesta temática. Para rematar coas prácticas e medidas que se están levando a cabo nas aulas e centros de primaria na atención prestada á diversidade do seu alumnado.

O primeiro elemento considerado para abordar nos centros o tema da diversidade é a predisposición inicial que van ter os orientadores de primaria na consideración da atención á diversidade como prioridade para acadar unha educación de calidade. Se fixamos como indicadores de calidade educativa o contar cun marco de actuación regulamentado e flexible, baixar a ratio mestre/alumno, dar resposta de acordo á diversidade, e incentivar as tarefas dos mestres, observamos que un 69,10% dos orientadores consideran máis importante dar resposta axeitada á diversidade. Isto lévanos á conclusión de que a maioría dos orientadores consideran que para acadar

unha boa calidade educativa é imprescindible atender á diversidade do alumnado no centro –*Táboa 3*–.

Non obstante, outros estudos asegúranos que isto non ocorre así; Arnáiz (2003, p. 171) afirma que “a menudo nos encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas”. Doutro xeito, o estudo realizado por Arufe, Malvar e Seco (2005), no que se utiliza un cuestionario para docentes de primaria e secundaria, afirma que a integración do alumnado con necesidades educativas especiais representa un enriquecemento para a vida escolar (81%) e incide na mellora da calidade educativa (74%), aínda que esta integración crea problemas nas aulas (38%).

Por outra banda, na concepción que predomina sobre a atención á diversidade, das tres posibles opcións: axeitar o currículo ao momento evolutivo do neno, pondo o seu nivel de coñecementos e facelo avanzar; facer unha adaptación dos obxectivos, contidos, metodoloxía, actividades... do curso segundo as necesidades educativas de cada alumno; e un conxunto de medidas educativas planificadas para procurarlle a máxima socialización e individualización, observamos que a porcentaxe de respostas foi moi semellante nas tres cuestións, o que nos leva a afirmar que non se ten moi claro cal é a mellor forma para atender a diversidade nos centros ou que todas as opcións resultan importantes –*Táboa 4*–.

Como podemos observar, non destaca ningún resultado e parece que as tres

cuestións bosquexadas teñen a mesma importancia.

Se botamos man doutros estudos, observamos que na tese de doutoramento de Oliver (1999), nunha enquisa a 323 mestres, no ítem ¿En que consiste atender á diversidade dos alumnos?, os resultados acadados son máis dispares, aínda que similares nos aspectos máis valorados. Así, un 48,9% inclínouse por axear o currículo ás necesidades educativas dos alumnos/as, mentres que un 23% o fixo polo cambio de metodoloxía e o 8% polas adaptacións de carácter organizativo.

Unha vez introducidos dentro do marco da diversidade, interéranos coñecer, en primeiro lugar, cales son os principios que se consideran claves para a súa atención. Aquí, os orientadores consideran maioritariamente que o principio clave para atender á diversidade é a flexibilidade metodolóxica (38,20%), dándolles menor importancia ás adaptacións curriculares (5,50%) –*Táboa 5*–.

Como vemos, este aspecto (flexibilidade metodolóxica) destaca por encima dos demais. As razóns talvez debamos buscalas na grande homoxeneidade metodolóxica que se atopa nas aulas, onde a maioría do profesorado utiliza como ferramenta básica o libro de texto. Tamén podemos suxerir as dificultades ás que se enfrontan os titores para elaborar as adaptacións curriculares.

En segundo lugar, téntanse coñecer as finalidades que se perseguen co tratamento da diversidade nos centros. Tamén neste caso os resultados resultan moi interesantes, xa que se dan como posibles alternativas de resposta: potenciar a igualdade de oportunidades, aceptar a comprensibilidade, fomentar a heteroxeneidade do grupo fronte á homoxeneidade e axudar aos alumnos con dificultades de aprendizaxe; vemos que para a maioría dos orientadores o fin que perseguen coa atención á diversidade é potenciar a igualdade de oportunidades (44,50%), mentres que un 21,80% considera a heteroxeneidade e a axuda aos alumnos *con necesidades na aprendizaxe* –*Táboa 6*–.

Este resultado lévanos a pensar que os orientadores teñen unha perspectiva da atención á diversidade baseada no ámbito da compensación de igualdades do

| Concepto de diversidade | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|
| ATENDER Á DIVERSIDADE É... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| Axeitar o currículo ao momento evolutivo do neno pondo o seu nivel de coñecementos e facelo avanzar | 37 | 33,6 |
| Facer adaptacións nos obxectivos, contidos... segundo as necesidades educativas dos alumnos | 34 | 30,9 |
| Medidas educativas planificadas para procurarlle ao alumno máxima socialización e individualización | 29 | 26,4 |
| PERDIDOS SISTEMA | 10 | 9,1 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 4

| Principios claves na atención á diversidade | | |
|------------------------------------------------|------------|--------------|
| O PRINCIPIO CLAVE NA RESPONSA Á DIVERSIDADE... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| A flexibilidade metodolóxica | 42 | 38,2 |
| A organización dos agrupamentos | 12 | 10,9 |
| Motivación e autoestima | 17 | 15,5 |
| Anticipación e previsión | 23 | 20,9 |
| Adaptación curricular | 6 | 5,5 |
| Outro (dicir cal) | 3 | 2,7 |
| PERDIDOS SISTEMA | 7 | 6,4 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 5

| Finalidades da atención á diversidade | | |
|------------------------------------------------------|------------|--------------|
| O FIN DA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE É... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| Potenciar a igualdade de oportunidades | 49 | 44,5 |
| Aceptar a comprensibilidade | 4 | 3,6 |
| Heteroxeneidade fronte a homoxeneidade | 24 | 21,8 |
| Axuda aos alumnos/as con dificultades na aprendizaxe | 24 | 21,8 |
| Outros | 3 | 2,7 |
| PERDIDOS SISTEMA | 6 | 5,5 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 6



alumnado que presenta dificultades na aprendizaxe (enfoque integrador-restaurador), máis que na encamiñada a atender a todo o alumnado en xeral (enfoque incluser-escola para todos).

Non obstante, Del Arco (1999), na súa tese de doutoramento, mostra que existe unha convicción xeral de que as clases homoxéneas facilitan o labor do mestre. Así, ante a pregunta sobre se as clases homoxéneas facilitan a tarefa do mestre, un 31% está totalmente de acordo, un 61% está de acordo e un 8% non está moi de acordo. Tamén no estudo mencionado anteriormente, Arufe, Malvar e Seco (2005) afirman que un 37% do profesorado segue considerando a heteroxeneidade das aulas como un problema.

En terceiro lugar, respecto ás concepcións que manteñen os orientadores con relación ás disposicións legais para desenvolver a diversidade nos centros, observamos que priorizaron dentro do marco legislativo da educación en Galicia, un bo facer no aspecto teórico, pero un fracaso total na práctica educativa (52,7%). Non obstante, cómpre salientar que non o consideran complexo e de difícil aplicación (0,90%) –*Táboa 7*–.

Quizais as respostas a estes resultados poidamos atopalas noutros estudos. Así, ao falar da lexislación galega, Insua Meirás (1997) afirma que está total e absolutamente descontextualizada, falta de realismo e de previsión. O mesmo autor, tal como tamén nos suxiren os nosos resultados, chega á conclusión de que o modelo teórico non fracasa e é bo, pero o que si pode fracasar é o seu desenvolvemento práctico.

Nunha investigación de Álvarez e outros (2002) sobre a atención á diversidade nos centros de ensino secundario en Sevilla e provincia, coa aplicación dun cuestionario a unha mostra de 146 profesores, salientase que no apartado referido aos aspectos legislativos acadada as medias máis baixas a opción: “a normativa sobre a atención á diversidade veu acompañada de medidas suficientes”.

Se observamos no anteproxecto de Lei orgánica de educación (LOE), o enfoque dado á atención á diversidade, vemos que para a educación primaria propón no capítulo II, artigo 19: “En esta etapa se

| Lexislación que envolve a atención á diversidade | | |
|-----------------------------------------------------------|------------|--------------|
| O MARCO LEXISLATIVO GALEGO... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| É aceptable para poder levala á práctica | 20 | 18,2 |
| Está ben no aspecto teórico, pero na práctica fracasa | 58 | 52,7 |
| Está descontextualizado, falta de realismo e de previsión | 24 | 21,8 |
| É complexo e resulta inviable a súa aplicación | 1 | 0,9 |
| Outra (dicir cal) | 1 | 0,9 |
| PERDIDOS SISTEMA | 6 | 5,5 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 7

pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”, mentres que para a secundaria, capítulo III, artigo 22, punto 6 di: “Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todos sus alumnos y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida a los alumnos alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente”. Observamos aquí,

diferenzas e discrepancias no tratamento do alumnado diverso segundo as etapas; en primaria trataríase fundamentalmente de facer diagnoses e tratamentos, centrándose nos suxeitos con necesidades educativas especiais (propio dos modelos clínicos), mentres que na secundaria serían medidas de carácter máis xeral que afectarían a todo o alumnado (modelo incluser) e sempre enfocadas a acadar a titulación correspondente.

Nesta última parte, pretendemos achegarnos ás prácticas educativas que se levan a cabo nos centros e nas aulas para atender á diversidade. Respecto ás concepcións que manteñen os orientadores con relación á mellor práctica

| Prácticas educativas nas aulas para atender á diversidade | | |
|---------------------------------------------------------------------|------------|--------------|
| A MELLOR PRÁCTICA EDUCATIVA DE AULA PARA ATENDER Á DIVERSIDADE É... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| Clase maxistral, explicación e exercicios para todos | 0 | 0,0 |
| Clase maxistral, explicación e exercicios con axustes individuais | 1 | 0,9 |
| Grupos flexibles con exercicios xerais | 17 | 15,5 |
| Estratexia común e actividades graduadas segundo as dificultades | 77 | 70,0 |
| Outras (dicir cales) | 7 | 6,4 |
| PERDIDOS SISTEMA | 8 | 7,3 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 8

na aula para atender á diversidade, a maioría considera que unha estratexia común para todo o alumnado, coas actividades graduadas segundo as dificultades de cada un, é a máis correcta (70%), mentres que a tendencia a homoxeneizar os alumnos, clase maxistral, explicación e exercicios para todos non acadou ningunha resposta (0%) –*Táboa 8*–.

Configúrase como un grande ámbito de actuación do profesorado o manter como estratexia prioritaria o ensino común e as actividades graduadas segundo as dificultades, consistente nunha explicación xeral dirixida ao grupo-clase con exercicios adaptados ao nivel dos alumnos de maneira individual. Neste senso, Oliver (1999) debuxa un perfil aproximado da práctica docente que se vén realizando nas aulas, configurándoa en tres ámbitos:

- Primeiro ámbito: Clase maxistral, consistente nunha explicación xeral dirixida ao grupo clase: * Con exercicios de aplicación posterior ao explicado e repeticións xerais de dúbidas particulares (sempre ou habitualmente: 80,8%, nunca ou case nunca: 5,2%); * Con repeticións e resolución de dúbidas individuais, con práctica de exercicios iguais para todos os alumnos a partir de pequenas explicacións introdutorias, anteriores ou posteriores á súa execución (sempre ou habitualmente: 69,8%, nunca ou case nunca: 4,1%); * Agrupamento de alumnos en pequenos grupos dentro da aula, onde se desenvolven de forma individual ou colaborativa os exercicios de aplicación derivados das explicacións anteriores do profesor (sempre ou habitualmente: 30,4%, algunhas veces: 59%, nunca ou case nunca: 10,3%).
- Segundo ámbito: Homoxeneidade de contidos graduados segundo a dificultade da aprendizaxe: * Realización individual, proposta de actividades graduadas en diferentes graos de dificultade que realizan os alumnos na aula segundo o ritmo da aprendizaxe individual (sempre ou habitualmente: 51,7%, en ocasións: 32%, nunca ou case nunca: 18%); * Realización grupal, agrupamentos flexibles por niveis (sempre ou

| As medidas de atención á diversidade | | |
|-----------------------------------------------------|------------|-------------|
| ACTUALMENTE AS MEDIDAS DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE... | FRECUENCIA | PORCENTAXE |
| Son boas, pero difíciles de levar á práctica | 19 | 17,3 |
| Eficaces, tendo claros os obxectivos | 9 | 8,2 |
| Positivas se se coñecen ben | 36 | 32,7 |
| Necesitan preparación, coordinación e tempo | 41 | 37,3 |
| Negativas, provocan efectos non desexados | 1 | 0,9 |
| PERDIDOS SISTEMA | 4 | 3,6 |
| TOTAL | 110 | 100,0 |

Táboa 9

habitualmente: 22,6%, en ocasións: 31,1%, e nunca ou case nunca: 46,5%).

- Terceiro ámbito: Prácticas de carácter máis individual: * Reforzo individual fóra da aula polo profesorado especialista e como complemento ou axuda aos procesos de ensino–aprendizaxe que se realizan na aula ordinaria (sempre ou habitualmente: 56,9%, nunca ou case nunca: 29,9%); * Reforzo individual dentro da aula (sempre ou habitualmente: 42,7%, en ocasións: 23,6%, nunca ou case nunca: 32,7%).

Tentamos coñecer tamén a opinión que teñen os orientadores das medidas de atención á diversidade que existen actualmente. Para tal efecto, consideramos que agora as medidas de atención á diversidade: son boas, pero difíciles de levar á práctica; son eficaces, sempre que teñamos claros os obxectivos; son positivas, se o profesorado as coñece o suficiente para practicalas ben; necesítase moita preparación, coordinación e tempo, para seren eficaces; son negativas, ao provocar efectos non desexados nos alumnos (etiquetaxe...). Así, os orientadores consideran que as medidas de atención á diversidade que existen hoxe son boas, se as coñecésemos ben para levalas á práctica (32,70) e que precisan moita preparación, coordinación e tempo (37,30%). Vemos que non son consideradas negativas (0,90%) e que

presentan moitas dificultades na práctica educativa (17,30%) –*Táboa 9*–.

Se sumamos as opcións que se refiren á necesidade de preparación, coordinación e tempo e a opinión de que as medidas de atención á diversidade son difíciles de levar á práctica, atopámonos cunha porcentaxe de arredor do 55%. E, talvez, unha explique a outra. De feito, xa suxerimos máis arriba a dificultade que teñen os titores para realizar medidas de reforzo ou adaptacións curriculares axeitadas ás problemáticas concretas de cada alumno, quizais pola súa formación neste ámbito, pola escaseza de tempo ou pola coordinación entre o profesorado e os especialistas do centro (orientadores, pedagogía terapéutica, educación especial, etc.).

Na investigación citada anteriormente de Álvarez e outros (2002), as medidas que se desenvolven nos centros e a participación do profesorado nelas, as que adoito se levan á práctica, son o reforzo educativo e a adaptación curricular (aproximadamente nun 75% dos casos); non obstante, afirman que dende un punto de vista xeral, unha cuarta parte dos docentes non levan á práctica estas dúas medidas esenciais da atención á diversidade.

Discusión

É importante, como sinala Essomba (2003), acadar unha posición favorable para reducir a distancia entre o discurso



sobre a atención á diversidade e a práctica educativa; en primeiro lugar, traballando o núcleo máis importante da comunidade educativa (os profesionais do ensino), para conseguir obter unha unidade de criterio entre todo o conxunto de profesionais respecto ao tratamento da diversidade, e, en segundo lugar, un traballo intenso co resto dos membros da comunidade educativa.

Podemos apreciar un certo consenso sobre a importancia xeral da atención á diversidade no conxunto do sistema. Todos os sectores da comunidade educativa coinciden en sinalar a atención á diversidade como un dos factores claves da calidade do sistema educativo. Parece quedar claro que, contrariamente aos enfoques teóricos ou legais que predominan na actualidade e marcan todo o alumnado como destinatario da atención á diversidade, na práctica, non todo o alumnado é considerado como destinatario desta atención, senón só un tipo de alumnado que presenta problemas de aprendizaxe. Dedúcese logo, que a atención á diversidade se está a converter nunha estratexia dirixida a parchear, máis que a previr ou a desenvolver (Álvarez e outros, 2002).

A partir dos resultados obtidos, chegamos ás seguintes afirmacións:

- Existe unha visión positiva do discurso teórico sobre a atención á diversidade no conxunto da comunidade educativa (*consideran como o mellor indicador de calidade a atención á diversidade un <69,10%>*), pero non se reflicte na práctica educativa.
- Non existe claridade na conceptualización da diversidade, e entenden que o principio clave para atender á diversidade é a flexibilidade metodolóxica. Salientamos aquí a escasa importancia que lles conceden ás adaptacións curriculares <5,5%>.
- Aprécianse tamén certas diferenzas significativas entre os aspectos lexislativo-normativos que existen e os

desenvolvidos polos centros educativos. A opción con maior porcentaxe *está ben no aspecto teórico, pero na práctica fracasa <52,70%>* márcanos esta afirmación.

- Obsérvase un consenso sobre a importancia xeral da atención á diversidade no conxunto do sistema educativo (*potenciar a igualdade de oportunidades <44,50%> co predominio da heteroxeneidade sobre a homoxeneidade <21,80%> e a axuda aos alumnos con dificultades de aprendizaxe <21,80%>*), pero esta importancia non se manifesta na práctica educativa que ten que desenvolverse para atender a todo o alumnado, e non unicamente o que ten dificultades. Dende esta concepción, Wang (1995, p. 20) afirma que “la tarea del centro educativo es proporcionar un ambiente de aprendizaje que capacite a todos los alumnos para tener éxito a pesar de las diferencias iniciales”.
- Nas prácticas educativas que se deben desenvolver nas aulas para atender o alumnado diverso, hai unha certa inclinación pola estratexia común para todos os alumnos coas actividades graduadas segundo as dificultades de cada un <70%>, pero na realidade a clase maxistral (Oliver, 1999) <80,8%> é o que predomina. Aínda que os docentes recoñezamos a existencia da diversidade social, a diversidade de contidos e materias curriculares, a diversidade metodolóxica, a diversidade do alumnado e, mesmo, a nosa propia diversidade, aínda seguen existindo rémoras que fan que se entenda o feito educativo como sinónimo de homoxeneidade (Arnáiz, 2003).
- No que respecta ás medidas existentes na actualidade para atender á diversidade, considéranas positivas e axeitadas, pero difíciles de levar á práctica porque necesitan moita

preparación, coordinación e tempo. Volvemos apreciar a desconexión existente entre a teoría e a práctica no campo da atención á diversidade.

- Pensamos que o motor inicial e a xeneralización da atención á diversidade está relacionado coas reformas educativas e os profesionais do ensino (orientadores, titores...) que van marcar a innovación e o desenvolvemento das medidas trazadas. Autores como Torres González e Sánchez Palomino (1996) ou López Melero (1999) falan dunha reprofesionalización dos docentes como estratexia para asegurar o equilibrio entre a comprensividade do currículo e a diversidade dos alumnos.

Estamos de acordo con Essomba (2003) en que a construción do discurso sobre a atención á diversidade arestora, está mediatizada e condicionada polas necesidades do sector específico do que emerxen, e cada sector da comunidade educativa xustifica a importancia deste principio estratéxico baseándose en criterios diferenciados:

- Os alumnos e alumnas poñen o acento na dimensión social da diversidade, como un elemento que facilita e favorece a prevención e a corrección da desigualdade social da que poden chegar a ser vítimas.
- Os pais e nais poñen o acento sobre a dimensión comunitaria da atención á diversidade, situándose nunha estratexia máis ampla que abrangue o contorno inmediato da institución escolar e que proporciona os elementos de soporte para a inclusión social dos seus fillos e fillas.
- O profesorado fai incapé na dimensión tecnolóxica e operativa da atención á diversidade, focalizándoa en todos aqueles aspectos psicopedagóxicos que cabería considerar para realizar unha correcta tarefa profesional na aula e no centro no marco dunha

ensinanza comprensiva e pluralista.

En definitiva, debemos apoiar os novos discursos para redefinir a natureza das necesidades, pois sería un desenvolvemento negativo de novo se a ruta da modernidade fose substituída por outra forma de discurso dominante. Como ben di Torres (1999), se centramos a nosa atención só nos nenos que teñen dificultades, estamos ocultando inadvertidamente problemas moito maiores, como que os profesores requiren axuda para atender as necesidades de todos os rapaces e non unicamente para os que experimentan dificultades.



Bibliografía

- ÁLVAREZ, V. e Outros (2002) La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa* 20 (1), 225-245.
- ANTEPROXECTO DE LEI ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2005). Texto íntegro. *Magisterio*, núm. 11.661.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- ARUFE BLANCO, M., MALVAR MÉNDEZ, M^a L. e SECO VICENTE, M^a I. (2005) A atención á diversidade na LOCE. A realidade día a día. *Revista Galega do Ensino* 46, 667-674.
- BISQUERRA, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona, PPU.
- BISQUERRA, R. (2000) *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona, CEAC.
- BOURDIEU, P. (1989) Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En GIMENO, J. e PÉREZ, A. (Coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- COLL, C. (1999) L'educació secundària obligatòria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu, en *Temps d'educació* 21, 117-137.
- CONTRERAS, J. (2000) El profesorado y la República escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita. *Cuadernos de Pedagogía* 287, 80-85.
- DEL ARCO, J. (1999) *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tese de doutoramento. Universidade de Lleida.
- ESSOMBA GELABERT, M. A. (2003) *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tese de doutoramento. UAB.
- INSUA MEIRÁS, F. (Coord.) (1997) *Adaptacions curriculares para alumnos con necesidades educativas especiais*. Vigo, Fundación Quinesia.
- LANDETA, J. (1999) *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999) Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. En RUBIO, E. e RAYON, L. (Coords.) *Repensar la enseñanza desde la Universidad*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- MUÑIZ, J. (1992) *Teoría clásica de los tests*. Madrid, Pirámide.
- NEOBOOK para Windows, Versión 4.0. Editions WSKA, 2000 Neosoft.
- OLIVER, C. (1999) *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tese de doutoramento. Universidade de Barcelona.
- SOLER NAGES, J. L. (2005) Estrategias organizativas y metodológicas como respuesta a la diversidad: las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE). En PLANAS DOMINGO, J. A. (Coord.) *II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*. Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TORRES, J. A. (1999) *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, Aljibe.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. e SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1996) Necesidad de repofesionalización del docente para dar respuestas a la diversidad en el nuevo sistema educativo (242-250). En JURADO, P. (Coord.) *Las necesidades educativas: presente, pasado y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas.
- VISAUTA, B. (1989) *Técnicas de investigación social*. Barcelona, PPU.
- WANG, M. C. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- XUNTA DE GALICIA (2000) *Atención á diversidade. A escola intercultural*. Consello Escolar de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela.

Data de aceptación definitiva: 24/01/05