

Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico.

(Teaching strategies as an educational to diversity: Conceptions and practices of the special-education teachers)

Dr. Francisco Javier García Prieto.
(Universidad de Huelva)

Dr. Manuel Delgado García.
(Universidad de Sevilla)

Páginas 103-116.

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 18/01/2017

Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

El objetivo de este estudio es conocer las concepciones y prácticas relacionadas con las estrategias didácticas que desarrollan los profesionales de la pedagogía terapéutica en los centros educativos. Los participantes en el estudio son 49 docentes que corresponden a 49 Centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública de la provincia de Sevilla. Para ello, se parte de un estudio de naturaleza cualitativa con tres fuentes principales de información: entrevistas semiestructuradas, observación participante en el aula y diarios de investigación. De carácter incipiente, interpretativo y descriptivo se planteó un proceso en el que se organizaron distintos momentos, desde el planteamiento del estudio hasta la transferencia y divulgación de informes.

Los resultados constatan la diversidad de estrategias implementadas como respuesta para atender a la diversidad desde el currículum: se observa un gradiente en cuanto a la utilización y funcionalidad, señalando la importancia de las diferentes formas de organización espacial, técnicas y métodos usados. Conocerlas, analizarlas e incluso cómo se aplican, supone cuestionarnos la práctica educativa más allá del enfoque inclusivo.

Palabras clave: *estrategias educativas, educación inclusiva, diversidad, práctica docente.*

Abstract.

The objective of this study is to know the conceptions and practices related to didactic strategies that professionals of therapeutic pedagogy develop in schools.

Como citar este artículo:

García Prieto, F.J. y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp. 103-116.

The participants in the study are 49 teachers who correspond to 49 Elementary and Primary public Schools of the province of Seville. For this, we begin a qualitative study with three main sources of information: semi-structured interviews, participant observation in the classroom and research journals. It was proposed an incipient, interpretive and descriptive process in which different moments were organized, from the study approach to the transfer and dissemination of reports.

The results show the diversity of strategies implemented as a response to attend to diversity from the curriculum: a gradient in utilization and functionality is observed, noting the importance of different forms of spatial organization, techniques and methods used. Knowing them, analyzing them and even how they are applied, means questioning the educational practice beyond the inclusive approach.

Key words: *educational strategies, inclusive education, diversity, teaching practice.*

1. Introducción.

La atención a la diversidad ha sido una preocupación de la enseñanza desde hace algunas décadas. No obstante, los numerosos estudios y prácticas que de dicha filosofía educativa se han generado responden globalmente a una perspectiva de racionalidad técnica (Booth y Ainscow, 2000). Así pues, tradicionalmente, la diversidad se ha percibido como una problemática que complica los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; Mata y Ballesteros, 2012). Pero lo que es evidente, es que a disposición del docente existen una variedad de estrategias (García, 2013) y recursos (Vela y Moya, 2016) que facilitan los procesos educativos para atender a todo el alumnado. Es cierto también que no para todos los que usan el término estrategias para atender a la diversidad tiene el mismo significado, ni parte de los mismos supuestos ideológicos, ni presupone los mismos procesos en la acción educativa (Escudero, González y Martínez, 2009). Por tanto, es oportuno analizar la práctica cotidiana y reflexionar sobre las más adecuadas (entre las posibles) decisiones organizativas, curriculares y metodológicas a nivel de centro y de aula en función de las situaciones que se nos presentan en la diversa realidad educativa.

Para Gairín (1998), existen dos tipos de estrategias al abordar la atención a la diversidad que conviene diferenciar. Por un lado, habla de estrategias didácticas basadas en programaciones diferentes –tal y como establece la normativa- en las que la diferenciación curricular será más o menos significativa, según se fomente una diferenciación de objetivos y contenidos o bien una diferenciación más bien del tipo de actividades, materiales y metodologías propuestas (proporcionar más tiempo, reordenación de la clase o evaluación integradora). Por otro lado, menciona las estrategias organizativas que requieren de un planteamiento más estructural, que afecta a decisiones que traspasan muchas veces el nivel aula porque afectan, de un modo u otro, a la propia

organización del centro educativo: desde la mera accesibilidad a los espacios físicos, pasando por el aula de apoyo, los sistemas de refuerzo educativo, los horarios a la carta, la diferenciación de itinerarios, hasta los agrupamientos flexibles, los talleres y los rincones.

Otros autores (Martín y Mauri, 2011) suelen presentar estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial: solución de problemas auténticos, aprendizaje servicio: análisis de casos, proyectos, simulaciones situadas, entre otros.

Por tanto, el reconocimiento de la diversidad configura una nueva forma de entender las relaciones socioeducativas y culturales, nuevas maneras de pensar, actuar, convivir y sentir, alternativas globales dispuestas para generar un aprendizaje funcional y para la vida –pilares básicos- (Delors, 1996). Pero lejos de un optimismo desbordado, la lectura de esta aportación tiene que poner de relieve que la nueva perspectiva docente sigue manteniendo la lógica de modelos alejados de la inclusión escolar, por lo que se hace necesario un replanteamiento de esta problemática. Para ello, se realiza el presente estudio con el propósito de conocer, describir y analizar las estrategias didácticas desarrolladas por los Pedagogos Terapeutas de la provincia de Sevilla.

2. Método.

Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter exploratorio e interpretativo y descriptivo, que analiza las estrategias didácticas implementadas por los Pedagogos Terapéuticos (PT) tanto en aulas ordinarias como fuera de ellas (apoyo, especial, etc.) utilizando como marco de referencia de los participantes, los centros de la provincia de Sevilla.

Concretando el diseño de investigación, El equipo de trabajo, mantenía una entrevista con la maestra PT y posteriormente acordaba una observación de aula. Este momento de trabajo de campo, se complementaba con el diario del investigador. De ahí, se extraía una triangulación metodológica que daba mayor consistencia y credibilidad a los resultados.

2.1 Objetivo.

El presente estudio tiene como propósito fundamental conocer las estrategias didácticas llevadas a cabo por los especialistas de cada centro en pedagogía terapéutica (maestros de Educación Especial). Para ello, mediante un sistema categorial que vertebra distintos interrogantes que contestan al propósito, se pretende que expongan sus prácticas y concepciones, para explorarlas y analizarlas en los escenarios concretos de aula. De esta manera se comprueba la coherencia en función de distintas variables.

2.2 Participantes.

Este estudio se desarrolla en 49 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad pública de la provincia de Sevilla (España). Mediante un muestreo no probabilístico, y atendiendo a varios criterios de selección: accesibilidad y disposición voluntaria a participar, colegio público, especialista del Centro en PT, los participantes en los que se focalizó la investigación fueron los 49 maestros de Educación Especial, como expertos en Pedagogía Terapéutica

(representando el 12 % de la totalidad de la población), perteneciendo 9 al género masculino y 40 al género femenino y con una media de edad de 39,3 años.

2.3 Instrumentos

Se diseñaron y utilizaron distintos instrumentos de naturaleza cualitativa que se integraban para facilitar el proceso de triangulación.

Las entrevistas individuales semiestructuradas fueron diseñadas ad hoc (18 ítems) y sometidas a un juicio de expertos (un profesor especialista en metodología y otra especialista en el ámbito de la educación especial). Su administración se realizó en los espacios recomendados por los informantes y de forma flexible, realizando preguntas que respondían a los objetivos de la investigación, además, se complementaba con otras conversaciones informales. Con el apoyo de las notas de campo y una grabadora, se transcribieron y codificaron todas las entrevistas, incluidas las conversaciones informales.

Por su parte, las observaciones participantes se realizaron en diferentes aulas y con alumnado diverso, registrándose todo el proceso mediante rejillas y diarios, además de emplearse dispositivos digitales o el diario de campo del investigador que permitía recoger las notas más subjetivas que acontecían durante los encuentros.

2.4 Análisis de datos: técnicas y procedimientos.

Para realizar un tratamiento ordenado que sistematizara la información teniendo en cuenta la ingente cantidad de datos de los que se disponía, se confeccionó una matriz hermenéutica con distintas dimensiones previamente establecidas, concretándose para este estudio la de *Estrategias didácticas*.

Con el programa informático Atlas.ti v.6.2. se introducían y codificaban los datos en base a un sistema categorial establecido. Los códigos utilizados tienen el significado según el número de entrevista, observación o nota de campo, el párrafo donde inicia y donde termina la cita y el maestro de PT que realiza la afirmación. En este sentido, las citas textuales utilizadas mantienen el siguiente diseño: “*mucho se habla del apoyo dentro del aula pero hay que replantearse si es funcional o no, ya que la tutora enseña un contenido y la de apoyo está enseñando otro distinto*” (23:5, 34:37, Entrevista PT 23). Donde 2:14 se refiere al número de entrevista y el número de cita dentro de ese documento, 62:67 indica el párrafo donde se inicia y termina la cita y por último, PT 23, señala al protagonista de la declaración.

Para la credibilidad del análisis se recurrió a distintos criterios como triangulación y revisión por los interesados.

3. Resultados.

Diversos estudios (Aguado y Ballesteros, 2012; Cardona, Gallardo y Salvador, 2001; Pujolás, 2012) han aludido a las estrategias didácticas como el elemento metodológico que mayor adaptación permite en pos de la atención a la diversidad y de una educación para todos-as. Dependiendo de su elección posibilitará mayor interacción, mutualismo, aprendizajes funcionales, implicación de los agentes educativos, aprendizajes socioconstructivistas, entre otros. En definitiva,

estrategias que atiendan a la diversidad comprenden todas aquellas actuaciones que, en el marco de la escuela inclusiva, tienen en cuenta que todo el alumnado sea susceptible de tener necesidades educativas, específicas o no, especiales o no y, con distintos niveles de logro. Éstas permitirán acceder a un sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la educación que les asiste. Pero no es suficiente, se sigue manteniendo un discurso alejado de la práctica real (Parrilla, 2009).

3.1 Estrategias didácticas como respuesta real a la diversidad.

Se debe fomentar el uso de técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la ayuda entre iguales y la expresión. Dependiendo de la estrategia metodológica realizaremos un tipo de agrupamiento u otro. Al margen de la trascendencia de la potenciación del agrupamiento heterogéneo para la respuesta educativa a la diversidad, las estrategias son variables, lo que permiten favorecer el mayor desarrollo del conjunto del alumnado en ambiente de grupo-aula, respetándose así la heterogeneidad y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

Los agrupamientos se perciben como una oportunidad desde el currículum para dar respuesta educativa a la diversidad y así distintos tipos de organización del grupo-aula suelen ser recurrentes para su uso tanto de especialistas como maestros generalistas; entre los cuales, en este estudio, cabe destacar el trabajo cooperativo, trabajo por rincones, talleres, proyectos de trabajo, diferenciación por niveles de aprendizaje, apoyo dentro del aula y tutorías. Además, se suelen utilizar técnicas de individualización como las agendas o el contrato de aprendizaje.

Veamos algunas de las técnicas y estrategias seleccionadas por los especialistas que, en su opinión, son especialmente favorables y útiles para todos los escolares:

“Necesitamos ser realistas, no podemos hacer milagros en tan poco tiempo. Por ello, debemos intentar aplicar una serie de estrategias como las siguientes: posibilitar la diversidad de estilos de aprendizaje, desarrollar pautas que favorezcan la interacción, seguir mecanismos en los que participe el propio alumno (agenda, fichas), entre otros” (9:34, 123:126, Entrevista PT 9).

“Son muy variadas las estrategias dependiendo de las características del alumno y siempre, buscando su inclusión en aula ordinaria” (52:59, 227:230, Entrevista PT 48).

“Contratos educativos y de convivencia con las familias, seguimiento de las tutorías, refuerzo educativo...” (39:48, 87:89, Entrevista PT 38).

Los contratos de aprendizaje siguen una modalidad en la que el maestro tutor y el PT acuerdan con el alumnado los contenidos, actividades y tiempo, lo redactan y firman con el consenso de las distintas partes, independientemente que en determinados horarios se pasen fuera o dentro del aula ordinaria. Se trata de un compromiso en la programación de las actividades.

Los métodos cooperativos (Pujolás, 2008) se caracterizan porque el aprendizaje se va a producir por la interacción entre los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Suelen formar parte de la dinámica de algunos especialistas y los más frecuentemente utilizados en las aulas son los grupos de

investigación y el mutualismo -tutorías entre alumnos en sus diferentes modalidades- (Durán, 2004). El contenido que se trabaja en la tutoría entre compañeros, en ocasiones no es el que se está dando por la maestra tutora, de ahí que deba existir la continuidad entre ambas actividades.

Otros métodos menos implementados son rompecabezas (Jigsaw) y grupos de individualización.

A continuación, se indican distintos resultados en cuanto al uso que realizan de las estrategias:

“Colaboración entre iguales y alguna ocasión he llevado a cabo rincones en Primaria” (20:32, 115:116, Entrevista PT 19).

“Suelo hacer con ellos la estrategia de la tutoría” (11:34, 45:46, Entrevista PT 10).

“Aprendizaje cooperativo, compañero tutor” (9:44, 75:76, Entrevista PT 8).

“En ocasiones trabajamos mediante Grupos interactivos” (43:49, 185:186, Entrevista PT 42).

“El Trabajo cooperativo para mí es muy importante” (39:42, 67:68, Entrevista PT 38).

“Las estrategias curriculares desarrolladas divergen de prácticas de enfoque inclusivo” (62:36, 56:58, Observación aula 23).

Los rincones de trabajo son espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno próximo (pasillos) donde el alumnado trabaja de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación. Estos espacios están diseñados mediante el planteamiento de materiales y actividades que despiertan el interés y motivación.

“Normalmente hago rincones de trabajo y enfoque multidimensional” (28:34, 126:128, Entrevista PT 27).

“Como estrategia, suelo recurrir a la agenda y fichas” (33:21, 45:46, Entrevista PT 25).

“Fichas para reforzar su necesidad, ya sea de atención, matemática, secuencia...” (46:34, 141:143, Entrevista PT 45).

“En algunos casos diseñan y desarrollan estrategias y material curricular de elaboración propia, en la mayoría suelen ser recursos que siguen la misma lógica convencional de un libro” (56:23, 34:35, Observación aula 14).

En la agenda, el maestro PT suele establecer una serie de actividades a realizar y el estudiante las realiza en el orden que quiera. Existen otras modalidades al respecto, pero suele ser la secuencia más repetida del uso de las agendas en las observaciones de aula realizadas.

El excesivo “fichismo” (uso de fichas) que se plantea desde la escuela, sigue la misma lógica convencional que el libro de texto. En muchos casos, se lleva a cabo por comodidad, pero sin un sentido funcional de los aprendizajes.

A colación de todo esto, se podría afirmar que, aunque las estrategias que facilitan la atención a la diversidad tienen un recorrido amplio y consolidado, deben converger con las causas que han promovido la aparición de la inclusión: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros.

3.2 La repetida etiqueta de la diversidad.

La atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Del mismo modo, la organización y modalidad de aulas como garantía de una respuesta adaptada a la diversidad debe cuestionarse si las condiciones organizativas y pedagógicas en el aula de apoyo lo evitan, teniendo en cuenta que en otros estudios (Torres y Castillo, 2016) la atención dentro del aula suponía en torno a un 11% de la función principal del docente de apoyo en su centro, mientras la atención fuera o el asesoramiento mostraban datos superiores.

Se sigue con el optimismo desbordado que se mencionaba en la introducción, pero es engañoso ya que aún no ha cristalizado el modelo de inclusión total. En general, los docentes siguen el prisma y la lógica de la que proceden, la integración escolar y el concepto de NEE (Necesidades Educativas Especiales) que apareciera por primera vez en Londres con el Informe Warnock (1978). Así, se siguen diferenciando aulas, modalidades de escolarización, espacios que dependiendo de los horarios (incluso en ocasiones totalizan toda la jornada en un aula distinta a la ordinaria) se establecen para la clasificación pormenorizada de los escolares (Pérez, 2007); con lo cual, “el sentido inclusivo de la escuela se pierde cuando el maestro de apoyo y el alumnado con necesidades salen fuera del aula ordinaria” (4:37, 35:36, Diario 4). Veamos algunas de las acciones y estrategias que comentan los docentes:

“A veces el alumno/a con necesidades sale fuera del aula y en otras el docente entra dentro de ella” (1:32, 21:25, Entrevista PT 2) .

“En aula de apoyo a la integración se encuentran los alumnos con NEAE y también hay un aula específica donde se encuentran los alumnos con NEE” (3:24, 211:214, Entrevista PT 4).

“El aula de apoyo se convierte en un referente con el que se relaciona al PT y en pocas ocasiones se encuentra realizando una actividad curricular junto al tutor en el aula ordinaria” (59:34, 21:23, Observación aula 18).

En ocasiones, la decisión de facilitar el apoyo depende de la etapa educativa:

“En la etapa de infantil entramos en el aula para dar el apoyo. En la etapa de primaria el apoyo se da fuera del aula” (7:16, 124:125, Entrevista PT 7)

Del mismo modo, el apoyo es una función docente que se puede realizar tanto dentro como fuera del aula ordinaria, pero en la mayoría de los casos analizados se sigue recurriendo al aula de apoyo o a tiempo parcial, donde el alumnado está en su jornada escolar a tiempo parcial (apoyo fuera del aula ordinaria).

Cuando la plantilla de maestros de una escuela no tiene en cuenta las características del alumnado y su entorno, es obvio que no responden a sus necesidades. Es entonces cuando los profesionales de apoyo llenan los vacíos producidos en las escuelas como en el caso de Primaria, con los maestros de educación especial y, son muchos los que dejan de ejercer su función de apoyo

a los maestros y se dedican a cubrir otras necesidades. Es así como el especialista deja de ser el contrafuerte que se apoya en la pared maestra y se dedica a tapan agujeros (Jarque, 2016).

Por su parte, en la medida en que las decisiones educativas contemplan variedad de situaciones y características del alumnado, habrá menos necesidad de tomar otras medidas específicas y extraordinarias, pero lo que no puede obviarse es que la atención a la diversidad conlleva siempre una dimensión institucional donde las propuestas curriculares y organizativas más globales son previas y, al mismo tiempo, condiciones necesarias en la intervención satisfactoria en el aula.

Partiendo de esta premisa, la inclusión asume que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos y todas, no sólo los alumnos y las alumnas que están etiquetados como diferentes. Esta escuela también asume que cualquier niño-a puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas.

Veamos algunas estrategias y recursos que se llevan a cabo fuera del aula ordinaria, cuando no sería necesario, ya que las mismas se podrían desarrollar con todos los escolares.

“El aula de apoyo a la integración, está estructurada por rincones, más o menos como la mayoría de las aulas del centro. Ordenadas por estanterías, archivadores, un espejo y una parte de asamblea, el calendario, la pizarra, recursos tic, y juegos manipulativos además de sus fichas de trabajo” (28:45, 145:148, Entrevista PT 30)

“La atención se realiza dentro del aula ordinaria, con objeto de implementar metodologías activas del aprendizaje, donde el alumnado participa con su grupo de iguales con la guía del docente (Trabajo por proyectos, ABP, trabajo cooperativo...); en ocasiones se utiliza el AAI para trabajar programas específicos o tareas, que ayudan a poner en práctica o investigar al alumnado para luego llevarlo a su aula” (45:89, 34:42, Entrevista PT 43).

“Este aula -43- realiza el apoyo dentro pero no converge con el currículum desarrollado por la docente tutora, es decir, escolares con diversas capacidades que comparten un espacio, pero no un conocimiento. Parece ser norma generalizada” (68:46, 21:25, Observación aula 43).

Además de ello, en un número amplio de entrevistas (22), se señalan reiteradamente las TIC como recursos para atender a la diversidad, pero la realidad de las observaciones, al igual que se indica en otros estudios (Fernández y Torres, 2015), muestran, por una parte, que no se utilizan, y por otra, un desconocimiento de los beneficios que pueden aportar.

En líneas generales, y en lo que respecta al plano metodológico, el aprendizaje cooperativo y colaborativo debe constituir una realidad en el ambiente de aprendizaje. Desde esta postura, en algunos casos estudiados, se trabaja en base a grupos heterogéneos organizados en función del número de estudiantes que componen el grupo-clase, donde el diálogo, la crítica constructiva, la reflexión, la indagación, el contacto con la realidad, la participación, etc. son una realidad

3.3 Un recurrente institucional, las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Algunos investigadores (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007) sobre la temática, indican un cuarto nivel de concreción curricular establecido en el marco del Proyecto Educativo de cada centro, las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs). Se justifican en la medida que se adapta a la idiosincrasia, características o peculiaridades del alumnado individualmente. ¿Es una programación adaptada al alumno u otro sistema de clasificación? Del pasado de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) en los años ochenta a las Adaptaciones Curriculares Significativas actuales, poco ha cambiado, el nombre. Lo mismo que se eliminó la medida PDI entró otra pero con iniciales diferentes, ACI, mientras que en la práctica diaria, se traduce en mayor carga burocrática para los maestros responsables cuando la respuesta metodológica a todo el alumnado podría facilitarse en el tercer nivel de programaciones de aula. Esto se traduce en afirmaciones de los docentes, por seguir obsesionados en dar respuesta desde el cuarto (no normativo) y no desde el tercer nivel.

“La atención se centra en el apoyo curricular a través de adaptaciones curriculares no significativas para aquellos niños que lo necesiten” (7:65, 123:124, Entrevista PT 34).

“En nuestro centro, llevamos a cabo adaptaciones curriculares individualizadas a nivel metodológico (no significativas)” (10:46, 89:91, Entrevista PT 27).

“Se desarrollan adaptaciones curriculares o pequeñas modificaciones en diversos aspectos para atender a la necesidad de un alumno sea o no NEAE” (14:53, 67:71, Entrevista PT 19).

“En conversaciones informales, los especialistas me comentan que las ACIs son muy habituales, en muchos casos por la comodidad de tutores y en otros por la obsesión del rendimiento en las pruebas estándar” (76:34, 12:15, Diario).

“Desarrollamos Adaptaciones significativas y no significativas, apoyo dentro y fuera del aula, refuerzo, ampliación y atención específica a los alumnos con altas capacidades” (34:23, 187:188, Entrevista PT 11).

Cuando se recurre a Adaptaciones Curriculares Individualizadas no significativas se está desarrollando una nueva etiqueta que desvía la atención de lo que el docente tiene que hacer, que es atender a todos los niños de la clase para que todos aprendan. Además, en el discurso entre los especialistas se afirma que “la ACI tiene su proyección en el currículum, pero en definitiva la intención que tiene es de tener al niño entretenido, la mitad de las veces se lo llevan del aula ordinaria” (51:56, 84:86, Observación aula 16).

En Andalucía, la Orden del 25 de julio de 2008 establecía los Programas de Adaptaciones y Diversificaciones y las recientes Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, tienen por objeto establecer actualmente el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa que se recoge en su Anexo 1.

3.4 Atender a la diversidad desde la programación de aula

El docente como diseñador y desarrollador del currículum, tiene en las programaciones de aula (tercer nivel de concreción curricular) la oportunidad (Muntaner, 2000) de responder a las características individuales de los escolares, sin tener que recurrir a distintas adaptaciones no significativas que modifican los elementos metodológicos. Es cierto, que es complicado su puesta

en práctica teniendo en cuenta la ratio y que lo llevará a cabo un solo docente, pero si esto se contrarrestase con un menor número de estudiantes y con más especialistas en el aula ordinaria (no fuera), se obtendrían mayores posibilidades de éxito.

“Adaptar el currículo a cada alumno en función de sus capacidades, ritmos de aprendizaje y niveles de logro” (52:43, 23:25, Diario 29).

“Atendemos a la diversidad desde la programación de aula, en ella deben estar incluidas las medidas de carácter ordinario de las que disponemos para poder responder a las necesidades que se nos den, así como las medidas de carácter extraordinario que requieren una actuación más específica con nuestros alumnos” (45:57, 218:225, Entrevista PT 42).

“Otra de las estrategias dentro de las programaciones de aula es que se tienen en cuenta las metodologías que más favorecen la inclusión del alumnado NEAE y las actividades se secuencian de menor a mayor dificultad. Se elaboran y se desarrollan diferentes tipos de adaptaciones al alumnado que lo necesite. A lo largo del curso escolar se ponen en práctica talleres o jornadas de sensibilización hacia el alumnado con NEAE, aprovechando las diferentes efemérides que celebramos” (29:51, 89:90, Entrevista PT 16).

Sin pretender la generalización, a nivel organizativo, se lleva a cabo el apoyo y refuerzo educativo a aquellos alumnos que así lo requieren. Además, se deben tener en cuenta las posibilidades que ofrecen las programaciones para ofrecer una respuesta educativa inclusiva, aprovechando los recursos curriculares y organizativos como se puede comprobar cuando algunos de los participantes han indicado que elaboran Unidades Didácticas Individuales “programaciones didácticas-udi’s adaptadas” (10:36, 76:77, Entrevista PT 21).

Esto evidencia la necesidad de anticipar la organización de medidas generales o específicas de atención a la diversidad, en el caso de que sean necesarias, implicando además a las familias ya que constituyen un factor clave en el proceso de respuesta educativa.

4. Discusión.

La inclusión sigue siendo un reto de la escuela democrática (Calderón y Echeita, 2016) y el modelo convencional sigue proyectándose bajo su lógica, como refleja casi el 80% de los participantes, quienes contestaron que utilizaban estrategias didácticas que no posibilitan el máximo desarrollo de una escuela para todos y todas. La certeza sigue emanando del docente, impartiendo contenidos mediante orientaciones y estrategias que el maestro de PT asegura que atienden a la diversidad de todos los escolares.

No debemos olvidar que las Adaptaciones Curriculares Individualizadas son una medida ordinaria pero que no deben utilizarse como principal recurso ya que hay otras posibilidades metodológicas que se deberían llevar a cabo previamente. La realidad en el aula es que se utiliza con frecuencia como solución, como programación a medida de un alumno para adaptarnos a sus ritmos y niveles de aprendizaje individuales. Además, las ACI se traducen en trabajo burocrático, cuando realmente desde la programación hay muchos casos a los que se daría respuesta metodológica para todo el alumnado sin recurrir a la misma etiqueta que en el pasado, pero con distintas siglas.

La instrumentalización de la diversidad conlleva riesgos que en superficie no se ven: nuevos términos en el discurso inclusivo, mismas prácticas en el aula (Parrilla, 2009). Pero una vez consultado a los participantes, la percepción es la derivación hacia las ACI y no se exceptúa aquellos estudiantes que necesitan y requieren adaptaciones puntuales en algunos de los elementos curriculares. Pero lo deseable es que cuando se plantean estrategias didácticas tengan un significado, que no promueva simples ejercicios sino tareas que jueguen con diferentes variables: que requieran de un contenido; de una organización flexible; de materiales distintos, que no sean solo algoritmos en los que todas las actividades se hacen igual; que introduzcan un proceso y no solo sea realizarlas para terminar; con una evaluación formativa. Es decir, que se planteé conocimiento y que se articule en una serie de secuencias con sentido. Esta propuesta debe trascender a la perspectiva metodológica tradicionalmente adoptada y superar el obstáculo didáctico que supone.

Aquellos especialistas en PT, indican que las estrategias cooperativas en el aula ordinaria posibilitan un rendimiento mayor en equipo que otras estrategias personales fuera del aula ordinaria, de ahí la necesidad de tener menor ratio para poder atender a todos mejor y con más tiempo, trabajando de una manera más distendida y con el especialista en el aula ordinaria, lo que facilitaría los procesos educativos.

La respuesta para atender a la diversidad desde el currículum se debe dar con la lógica de la diversidad, no con la lógica de la diferencia (una ACI -o su precedente como fueron los Programas de Desarrollo Individual- está enfocada desde la lógica de la diferencia). La lógica de la diversidad sería un proyecto compartido donde todos los niños puedan aprender, no todos lo mismo ni a la vez. En definitiva, aprender a vivir todos con todos.

La satisfacción del docente especialista en Pedagogía Terapéutica, está en la búsqueda de alternativas, dirigiéndose hacia un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todas las personas. Que no esté lastrado por los rankings y las pruebas externas. Cuando se empieza a introducir pruebas externas, reválidas,...¿qué ocurre? Que obviamente se acaba perpetuando y reinventando la Educación Especial, ya que la presión de esos índices académicos nos dice que los niños con menor nivel de competencia curricular van a estar más alejados del positivo en esos pasajes curriculares. Algunas respuestas que han reiterado los participantes en el estudio así lo confirman.

Con todo ello, se propone seguir en la línea de escuela de todos y para todos, abierta a la diversidad y que esta diversidad debe tomar protagonismo. Regida por un proyecto global y con la participación de todos los miembros implicados en torno a la idea que plantea la diversidad (comunidad, docentes, alumnos). Y así, desarrollarse en el marco de una escuela comprensiva, donde se les ofrezca a todos los alumnos una educación adecuada sin exclusión. "Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. De ahí que se justifique el papel de la escuela inclusiva. Pero solemos hablar de educación inclusiva y a la vez de integración, educación especial, de niñas y niños con necesidades educativas, de adaptaciones curriculares, etc., y mezclamos discursos y prácticas. Mientras el profesorado siga hablando de educación especial y de integración, la segregación seguirá siendo una práctica aceptada" (López Melero, 2008:341).

En definitiva, se pone de manifiesto que una de las claves se encuentra en ofrecer una respuesta para atender a la diversidad desde el currículum, desde la lógica de la diversidad, no bajo la lógica de la diferencia. Pero no es fácil dirigirse hacia estrategias que fomenten un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todos los escolares, ya que la práctica diaria en el aula está lastrada por la presión de las pruebas de evaluación externa y los rankings. Por tanto, se revela la necesidad de seguir trabajando en pos de una escuela para todos y todas.

5. Bibliografía

- Aguado, T., y Ballesteros, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12–16.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista Educación*, 352, 77-97.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow, M. (Ed.) (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cabrerizo, J., Rubio, M^a. J., y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41.
- Cardona, M., Gallardo, M. V., y Salvador, M. L. (2001). *Adaptemos la escuela: orientaciones ante la discapacidad motórica*. Archidona: Aljibe.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco.
- Durán, D. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica, un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41–64.
- Fernández, J.M., y Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.
- Gairín, J. (1998). Estrategias educativas en la atención a la diversidad. *Revista Educar* 22-23, 239-267.
- García, P. (2013). Estrategias didácticas. Vol. I. En García, F.J., y Gómez, I. (Ed), *Manual de Didáctica. Aprender a Enseñar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- INSTRUCCIONES de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc22junio2015ProtocoloNeae.pdf>

- Jarque, J.M. (2016). ¿De qué hablamos, de inclusión o de escuela inclusiva?. *Dossier GRAÓ*, 1, 42-46.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Piados.
- López Melero, M. (2008) La didáctica de la escuela inclusiva. En Herrán Gascón, A. Paredes Labra, J. et al. (Ed), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.333-361). Madrid: McGraw- Hill.
- Martín, E., y Mauri, T. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó/Ministerio de Educación.
- Mata, P., y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37, 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-19.
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 6-15.
- Pujolàs P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación siglo XXI*, 30, 89-112.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. A., y Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19(2), 205-228, doi: 10.5944/educXX1.14223
- Vela Romero, J.A., y Moya Maya, A. (2016). Implementación didáctica de recursos accesibles en el alumnado con diversidad funcional por limitación de la movilidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 43-62.

Sobre los autores:

Dr. Francisco Javier García Prieto es Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva (España). Trabaja en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la Didáctica, el Currículum y la Atención a la Diversidad. Ha impartido Cursos en diversos Centros de Formación Docente. Entre sus líneas de investigación se encuentran la atención a la diversidad, el estudio del currículum, los materiales curriculares, la innovación educativa y la escuela rural.

Dr. Manuel Delgado García es Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva y trabaja en el Departamento de Teoría de la Educación en la Universidad de Sevilla.

Ha impartido docencia en la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía. Sus líneas de investigación giran en torno a la formación docente, la enseñanza universitaria, la metodología biográfico-narrativa; entre otras. además de premio extraordinario de doctorado y posee dos másteres (uno en educación intercultural y otro en docencia universitaria).