



## **PROFESIONALES REFLEXIVOS Y MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

*Manuel Ojea Rúa*

### **RESUMEN**

Con la intención de aportar un grano de arena, en el camino de la construcción de modelos educativos adaptados a la diversidad de los alumn@s. En los cuales, las diferencias entre las personas se entiendan como un recurso enriquecedor, no sólo socioculturalmente, sino también académicamente, para todos los alumn@s, tengan o no necesidades educativas especiales.

Partiendo de la base de una concepción del currículum, como una experiencia compartida y como una construcción social cambiante y dinámica. Se hace necesario, que esta construcción sea una labor de todas las personas implicadas en el proceso educativo, docentes, estudiantes, familia y comunidad, quienes, a través del diálogo y el consenso, debemos acordar los modelos de enseñanza más adecuados, de acuerdo con las características de cada centro y el contexto al que pertenece.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Las escuelas adolecen de graves problemas en cuanto a las posibilidades de aplicar una reforma coherente. La LOGSE (1990), en su capítulo 2º establece: “ (...) proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de elementos básicos culturales”. La ley no entra, quizás acertadamente, en las alternativas educativas, pero actualmente la opinión común es que la acción educativa ha de girar en torno a los conocimientos que ya tienen los niñ@s y no acerca de los programas preelaborados por los maestros/as.

Se individualizan programas educativos específicos, pero también sería importante discutir sobre el modelo de enseñanza a seguir. Se elaboran documentos de orden interno sobre la dinámica del centro, pero permanecen inmóviles, sin que se sometan a discusión, a enmiendas, o modificaciones, que requiere cualquier flexibilización, con el fin de adaptarse a las diferentes necesidades educativas que vayan surgiendo.

Pero, la realidad, no es algo preestablecido y etiquetado, es, sobre todo, una construcción social y dinámica (Apple, 1996). De forma que todas las personas implicadas en el proceso educativo, tenemos la obligación de copar-

tipicar en esta construcción. En este mismo sentido, el currículum, no puede partir de concepciones excesivamente academicistas, sino más bien, de la vida real. Una escuela que cuente con la participación activa de la familia y la comunidad, y tienda hacia la creación de un sistema educativo sensible a las necesidades de todos los estudiantes.

La escuela debe centrarse más en elaborar currícula apropiados a la diversidad que en la identificación de aquellos estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. En cualquier grupo, el número de estudiantes con problemas, variará según la naturaleza y la calidad de la enseñanza. La enseñanza tiene lugar en contextos interactivos que varían con los estudiantes y los docentes. Tales contextos dan lugar a presiones que facilitan o limitan a profesores/as y alumn@s, y contribuyen por tanto a la aparición y/o la resolución de los problemas.

Es necesario, pues, un sistema de educación que valore la diversidad de sus componentes como un recurso humano y cultural. Los estudiantes deben ser animados a organizar su propio aprendizaje dentro de un modelo educativo que combine programas educativos individuales y modelos de educación de centro, para lo cual, es necesaria la participación de todos en un ambiente escolar normalizado.

#### *LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN:*

Un argumento que defiende la desigualdad en educación es que hay diferencias en la capacidad innata o adquirida, lo que justifica diferentes formas de tratamientos educativos.

Pero, si dos individuos han sido acusados de un crimen, se deben acordar los mismos procedimientos investigativos y legales para determinar la inocencia o la culpabilidad. Un atributo esencial de la justicia es que los individuos distintos deben tener los mismos criterios de juicio aplicado (Winch, 1996).

La escuela debe superar una atención educativa basada en respuestas específicas y dife-

renciadas a los alumn@s con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Se justifican una gran variedad de programas especiales, apoyados por prácticas de clasificación, que, en función de datos psicométricos, establecen diferentes categorías de estudiantes. El uso de estos enfoques, están a menudo basados en procesos evaluativos de las capacidades de los estudiantes, considerando que éstas son las únicas responsables de su fracaso, mientras que aspectos como la calidad de la enseñanza, o el contexto educativo se consideran elementos de menor importancia (Wang, *et al.*, 1988).

Irónicamente estos programas han generado problemas que entorpecen el logro de los alumn@s para los mismos que fueron diseñados. Wolery (1991), por ejemplo, cuestiona que la individualización, en la amplitud en la que se realiza, sea la respuesta adecuada a las necesidades de los estudiantes. Kavale (1987, cit. por Grossen, 1993) revisó los estudios de diferentes programas que usaban un currículum distinto al académico, que promovía el entrenamiento, entre otros, en percepción motora, y encontró que estos programas no habían tenido un efecto esencial sobre los estudiantes que lo recibían diferencialmente.

Un tema recurrente en la literatura es el de los numerosos efectos negativos de la toma de decisiones educativas y el etiquetado de los estudiantes, basados en las clasificaciones actuales y en los sistemas de emplazamiento educativo. Aunque estas etiquetas han servido para promover recursos educativos mayores de lo normal, el emplazamiento educativo resultante tiende a tener poca relación con las necesidades de programación instruccional. Por lo que es fundamental, la necesidad de una alternativa a las prácticas actuales de la clasificación y emplazamiento educativo.

Estas nuevas alternativas, en fase de investigación (Wang, 1990), se están básicamente diseñando con propósitos normativos y predictivos. Dichos procesos evaluativos, no proporcionan información con respecto a la diversidad de las variables cognitivas, afectivas y sociales. Crecientemente, la atención se

está dirigiendo hacia la naturaleza, dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su papel en la mediación de distintos tipos de aprendizaje.

La concepción curricular no se entendería de manera que sea el alumn@ el que se adapte a los moldes que él les ofrece, sino como un marco abierto a la diversidad. Y esta diversidad no hace referencia a que cada estudiante pueda aprender cosas diferentes, sino más bien de diferente manera (García, 1993).

Los estudiantes con n.e.e. deben seguir en las aulas regulares, de manera que estos alumn@s puedan trabajar con sus compañeros en los mismos grupos de aprendizaje, a través de un proceso de "inclusión completa" (Grossen, 1993, 5). Incluso la investigación sobre la eficacia de la educación especial han tendido a ignorar la individualización en sí misma, y, en su lugar, se hace preguntas como, ¿Qué modelo trabajar mejor sobre la totalidad? (Cole, *et al.*, 1993).

Se debe proponer, integrar la enseñanza de segundo sistema, en la educación regular, para formar un sistema educativo comprensivo, que se acompañe de una amplia gama de programas coordinados y oportunidades educativas alternativas. Y, en este contexto, el campo separado de la educación especial deberá completar su disolución y comenzar una fusión completa en la educación general (Thomas, 1994).

#### *INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA VERSUS MODELO EDUCATIVO:*

De esta manera, una educación adaptada a la diversidad debe sustituir a aquellas medidas especiales de intervención, llegando a un proceso de integración total, o, precisamente, por lo mismo, podría dejar de hablarse de integración (Gartner y Lipsky, 1987).

Esta idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria, viene determinada por la necesidad de optar por una visión global del alumn@, con o sin n.e.e., y por una visión global de la integra-

ción, como proceso bidireccional y dialéctico que implica a todos los miembros de la institución escolar, y no como un proyecto parcial dentro del centro. Esta es una opción educativa caracterizada por una posición determinada ante el alumn@ y ante la escuela, cuyo rasgo esencial es la apertura a la diversidad. Por ello se podría dejar de hablar de integración, al menos como la clave identificadora del centro. De manera que el centro de interés no venga representado, tanto por la integración en sí misma, cuanto por la naturaleza del encuentro entre los dos sistemas educativos (Stainback y Stainback, 1984).

No obstante, esto no quiere decir, que se abandonen las metodologías de atención individualizada. Éstas pueden contemplarse perfectamente, a través de las sucesivas adecuaciones del currículum, bien mediante refuerzos educativos, bien adaptaciones curriculares, pero, la realización de las mismas, deben acompañarse de cambios en la organización educativa, tanto a nivel de aula, como a nivel de centro, que afectan al desarrollo de la actividad educativa en su conjunto. Cuaquier adaptación del currículum, en los niveles de programación de aula, deben suponer necesariamente, por una lado, cambios organizativos y , por otro, cambios en los procesos didácticos. Pues, ¿Cómo es posible establecer respuesta diferenciales en el grupo clase, siguiendo la misma línea indiferenciada anterior?

Pero, además, cualquier concrección curricular, aunque afecte sólo a nivel de aula, debe suponer modificaciones en los demás niveles de concrección curricular del centro, esto es el proyecto curricular y/o el proyecto educativo, de manera que el centro en su conjunto sea partícipe de la adecuación realizada, ¿Cómo, sino labores de estas características pueden tener continuidad?

Desde el punto de vista didáctico, los niveles de adaptabilidad e individualización programática deben conjugarse con una organización escolar facilitadora de ambientes favorables, que procuren el autoaprendizaje del propio alumn@, respetando su ritmo de desa-

rollo, a través de un currículum equilibrado, significativo y flexible en los diferentes niveles de concreción curricular y con una organización escolar flexible a los servicios de los fines de la educación (Guerrero, 1995; Wang, 1995; 1995; Orkasitas, 1996; Puidellívol, 1996).

Una escuela diversificada, que tenga en cuenta, tanto los procesos individuales como sociales, conlleva necesariamente, cambios cualitativos respecto a la concepción educativa, desplazando el acento de la actividad educacional, que en la actualidad, se encuentra apoyada en los programas educativos, hacia el proceso y las estrategias educativas necesarias para desarrollar las capacidades y los valores de todos los *alumn@s*.

Así pues, toda la escuela, y no parte de ella, ni una parte de sus objetivos, debe implicarse en su conjunto, en la atención a los *alumn@s*, bajo la consideración de que todos los *alumn@s*, en uno u otro sentido, tienen necesidades educativas.

#### *PROFESORES/AS REFLEXIVOS:*

Esta práctica educativa, requiere de una adaptación recíproca, tanto del profesorado regular, como del profesorado de apoyo, de los especialistas y de unos modelos de formación del profesorado basados en la escuela.

Es el propio centro, en su contexto, el que debe buscar formas de respuesta a la diversidad del alumnado, los cuales serán incluidos en el proyecto educativo de centro (PEC), el proyecto curricular de etapa (PCE) de forma paulatina, y de acuerdo a las sucesivas modificaciones del mismo. En este sentido, la vinculación al contexto será su principal característica, de acuerdo a un modelo educativo ecológico (Feiler y Thomas, 1988).

Para que un cambio de estas características pueda ser real y no sólo formal, deberá partir de los intereses del propio profesorado, quien a través de la propia capacidad reflexiva en la propia práctica cotidiana, y a través de una formación centrada en el currículum y en la

escuela, consensúe y atienda los roles, responsabilidades y tareas que ellos mismos deberán desarrollar.

Los docentes y especialistas deben sentirse participantes hacia formas de vida social más relacionales (Kemmis, 1988). Necesitando un marco educativo que facilite la reflexión, la indagación, esto es, la innovación. Este marco lo debe constituir el centro escolar, en el cual, la investigación educativa puede convertirse en el medio por excelencia para el desarrollo profesional del docente, irrenunciable para la mejora de la acción en el aula.

De esta manera, el docente, según las propias palabras de Stenhouse (1984, 211) tendrá “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. Toda actitud de diálogo sobre el proceso educativo cotidiano es positiva, incluso, “las críticas fuertes, si están bien argumentadas, sirven para mejorar y por tanto, para construir” (Santos, 1997, 10). Se hace, pues, necesaria la participación de todos los implicados en la educación de los *niñ@s*, es decir, docentes, especialistas, padres/madres, comunidad, (Gable, *et al* 1993; Vaughn, 1994; Diamond, 1994; McGinnis y Nolet, 1995), no sólo como informantes, sino como corresponsables en la toma de decisiones, durante la planificación e intervención educativa y en el seguimiento y revisión del proceso. Para lo cual, es necesario, compartir conocimientos, reestablecer la objetividad y compartir capacidades (García, 1993; Hanco, 1993).

Se trata de reconocer el lugar de la práctica profesional en sí misma como motora de los cambios necesarios. Por ello debemos recuperar el aula como centro de investigación educativa, pues es allí donde los esfuerzos por mejorar la educación pueden tener éxito. Unir la práctica de la enseñanza con la investigación sobre ella misma es básico para la mejora educativa. Como reconocen Munby y Russel (1992), el conocimiento reside fundamentalmente en el desarrollo sobre la propia acción. La reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción de forma crítica, cons-

tituyen el principio básico para el paso de un marco interpretativo a otro de toma de decisiones sobre la enseñanza.

La importancia de esta colaboración, creando espacios para la investigación y relacionar la teoría con la práctica diaria, en la que, las diferencias son tan importantes como las similitudes, lo importante es siempre el proceso en sí mismo. Se trataría de trabajar juntos para aprender juntos, unos de otros, unos con otros, como lo constituye la propia interrelación de la existencia humana, pues el aprendizaje es, sobre todo, una construcción social (Ball, 1992; Campbell, 1992; Collop, 1992; Schön, 1992).

Y en este desarrollo del profesro/a reflexivo debe incluirse a los propios estudiantes. “Es necesario animar a los estudiantes al desarrollo de la crítica de la práctica profesional” (Elliott, 1991, 58). La reflexión en la educación deberá ser un proceso conjunto de estudiantes y docentes (Ashcroft, 1992).

Dentro de esta perspectiva, la formación del profesorado, es considerada como una unidad básica de cambio. Su espacio debe ser la escuela, ya que constituye el lugar privilegiado para la formación continua y un foco de acción-reflexión-acción. El cambio y la formación de agentes educativos que trabajan en la escuela pasa por la reconstrucción de la cultura escolar entendida como el resultado de los diferentes factores que inciden en la estructura organizativa y el sistema de valores que la caracterizan (Cela y García, 1996)

#### *EL CENTRO COMO UNIDAD DE CAMBIO:*

El cambio, no consiste en la sustitución de una práctica educativa por otra. Debe ser el centro, como unidad, donde deba darse la acción y el cambio, pensado más como un continuo de evolución que en la búsqueda de soluciones inmediatas. Ha de ser el centro el que se convierta en instancia de creación y difusión de las innovaciones educativas. (Elliott, 1990).

En este sentido el currículo, debe entenderse como una experiencia educativa, que no estaría determinado por la planificación o las intenciones o finalidades pretendidas, aunque sean necesarias. Tampoco sería una consecuencia directa de las normas, las condiciones legales y materiales, las culturas o tradiciones académicas. Los docentes que se sitúan en esta perspectiva, expresan como problemas curriculares básicos, aquellos que se refieren a la organización y adecuación de la realidad de la enseñanza a los alumn@s, y cómo se les contextualiza y se les proporcionan las experiencias coherentes de aprendizaje, a través de las actuaciones prácticas de los profesores/as en el centro y la clase, en relación a un marco de valores explicitado. Aquí los procesos de interacción, de regulación de la actividad docente y de los aprendizajes, la autoevaluación, son conceptos que tienen un significado real a partir del papel activo desempeñado por los docentes (Rué, 1996).

Así, pues, desde este punto de vista, si los cambios en la enseñanza deben ocurrir, los marcos docentes deben cambiar. Y esto debe incluir cambios en las demandas, implícitas y explícitas, hechas hacia los profesores/as por administradores y padres/madres. Cualquier marco cultural que englobe la interacción y la comunicación entre las personas es complejo y difícil de cambiar.

No hay recetas simples y requiere una preparación sutil. Pero cualquier propuesta de mejora, que tienda hacia una escuela comprensiva, demanda tal esfuerzo.

Se trata pues de establecer un *currículum basado en la escuela* (Marsh, et al., 1990), y para ello, una necesidad fundamental para el profesorado es el factor tiempo. Los participantes necesitamos tiempo para reflexionar de forma crítica, considerar alternativas, asimilar nuevas ideas en nuestro conocimiento personal. Sin embargo, las escuelas, a menudo, demandan que el currículo se desarrolle en un tiempo muy corto. Y si este tiempo no está disponible, entonces el proceso de desarrollo podría convertirse en una búsqueda acelerada de la solución, percibiendo la tarea

reflexiva en términos de producto, y no como un proceso constante reflexivo y razonado, sin la existencia de un problema bien definido, y el consiguiente desánimo de sus participantes.

Hay muchas maneras de buscar espacios para la reflexión en las escuelas, Miller (1990), por ejemplo, hace referencia a la necesidad del autoexamen, a través de nuestras propias interacciones y de nuestras propias experiencias, mediante la escritura. Un formato interactivo de conversación y turnos iguales, sobre los mismos temas, en la escritura del “periódico dialogado”, puede generar formas interactivas y consensuadas de investigación. Introduciéndonos, por escrito, en el análisis de las discrepancias, como prerrequisitos para la solución de problemas.

Una forma de intentar construir una base firme del autoconocimiento podría ser, lo que Rudduck (1993, 9), denomina “estudios de perfil escolar”, utilizando métodos de trabajo de campo condensados y técnicas de feedback democráticas. Frente a un teatro de la oscuridad, donde la gente habitualmente, se sienta, sin ser vista, ve a los actores en una escena iluminada, el autor propone “un teatro de la luz del día”, en el que los actores griegos y el público toman sus lugares con una visión clara entre sí.

La idea de una mutualidad de concienciación, la respuesta y el respeto entre la totalidad de los participantes en el teatro, tienen que ver con el intento de proponer una escuela global, que se desarrolla a través de un lenguaje común, una totalidad común, una iluminación común, un compromiso común. En este sentido, el enfoque biográfico, entre otros, puede ayudar a los docentes, en un contexto de cambio educativo, a reexaminar nuestros propósitos profesionales, de manera que podamos sentir que tenemos algún control sobre el orden del día para el cambio. Las entrevistas biográficas pueden ofrecernos apoyo para emprender una investigación personal en la naturaleza de nuestro propio compromiso.

El desarrollo del currículum basado en la escuela, debe conceptualizarse como una experiencia de crecimiento profesional para los docentes. Debe concebirse el proceso no sólo como una empresa motivada por el producto, sino al propio proceso compartido de implicación, al provecho profesional del mismo. Sólo así conseguirá un refuerzo necesario para que estas experiencias se perpetúen.

#### *RESISTENCIA EN LAS ESCUELAS:*

El control jerárquico sobre las escuelas desanima a correr riesgos, las definiciones del contenido curricular, de las capacidades de los estudiantes y del orden del aula se refuerzan por los propios profesores/as y alumn@s. La estructura de las escuelas, particularmente en la enseñanza secundaria, favorece la formación de grupos departamentales que están más dispuestos a defender el territorio que a unirse a los colegas en el pensamiento crítico. Bajo tales concepciones, es notable ver como muchos profesores/as se adecúan a la descripción alternativa de encontrar grupos de referencia fuera de la escuela, donde se sientan apoyados en el pensamiento reflexivo y crítico, pero muchos de ellos, es probable que se desplacen hacia otras profesiones que están en la educación pero no en el aula.

*Es necesario escuchar las “voces”.* La palabra “voces”(Schratz, 1993), sugiere algo diferente de la palabra “diálogo”, El diálogo es parte de una convección social, en la que las reglas respaldan la posibilidad de hablar y ser oídos. Las voces son más emotivas, más molestas. Pueden representar a los individuos o grupos a los que se les ha negado el derecho a contribuir, o que simplemente no han sido oídos. Tales voces le hablan a nuestra conciencia, nos recuerdan la individualidad que subyace bajo la superficie de las estructuras institucionales.

La responsabilidad pública se centra en los resultados de toda la escuela, pero debe prestar atención a aspectos tales como los modelos de participación, la relación y los valores

personales y profesionales, la naturaleza y la importancia de la comprensión compartida y los medios para lograr un nivel de autoconocimiento institucional.

Reformar la educación representa una tarea social y educativa difícil y requiere procesos y estrategias de diálogo cultural. Los cambios en la enseñanza debe venir desde dentro de ésta. La implicación de los profesionales en los procesos de investigación de su propia práctica, que suponga una interrelación entre lo que se investiga, esto es la propia realidad, se someta a diálogo, con el fin de mejorar la práctica, a través de un proceso democrático y cooperativo (Contreras, 1996).

La tendencia actual, en este sentido, es la formación de centros y desarrollo basado en la escuela, que fomentan modelos de formación que parten de las necesidades e intereses del propio profesorado, procurando fomentar mayores relaciones de colaboración entre los docentes, de tal forma que les permita definir mejor sus propósitos educativos, revisar sus prácticas y planificar su trabajo futuro. Se entiende así, que una cultura más colaborativa en el centro, es el espacio que permitirá, no sólo un mejor desarrollo institucional de la escuela, sino que es lo que hace que el currículo pueda ser un proyecto compartido en el centro.

### *EL PROYECTO "FORD":*

El proyecto de enseñanza *Ford* fué patrocinado por la fundación Ford 1973-1975 (Elliott, 1991), que incluía a más de 40 profesores/as en 12 escuelas, llevando a cabo la investigación-acción, mediante los métodos de pregunta/descubrimiento en sus aulas. El proyecto era una respuesta a un claro problema que había surgido a través del movimiento de reforma curricular en la enseñanza primaria y secundaria en Inglaterra. Como el proyecto de humanidades "Humanities Curriculum Project" (Elliott, 1993, 29), el equipo central de investigación colaboró con los docentes en la recolección y análisis de datos en el aula. Pero aquí, se determinó

mejor la relación entre la propia experiencia como investigadores de aula y facilitar la práctica reflexiva entre los docentes. Para comunicar este intento, se creó y negoció un marco ético con los docentes: a) los profesores/as individuales deberían controlar tanto la extensión y las condiciones, bajo las cuales otros profesores/as tienen acceso a los datos desde sus aulas, b) los directores deberían controlar la extensión en la que sus datos del aula son accesibles para los de fuera, y las condiciones bajo las que se da ese acceso, c) los profesores/as individualmente deberían controlar el acceso del equipo central de investigación a sus aulas y a las situaciones de entrevista privada con los estudiantes, d) los datos del aula reunidos por el equipo central del proyecto deberían hacerse accesibles a los profesores/as preocupados, excepto los datos sobre los cuales los estudiantes tienen derechos de control, por ejemplo, la información del estudiante acerca de los problemas del aula y las estrategias de enseñanza, y e) los estudiantes entrevistados por el equipo central deberían controlar la extensión en que todos los implicados, tienen acceso a sus informaciones.

El proceso siguió una triangulación consistente en grabar, en una cinta o cinta diapositiva, una lección y entrevistar al profesor/a y a una muestra de alumnos sobre ella. Las entrevistas se grabaron. Los datos de la triangulación se discutieron entonces con el profesor/a, se transcribieron y circularon, con su permiso, a todos los demás profesores/as en el proyecto. Todo el marco ético fué previamente tenido en cuenta.

Una vez que los materiales de información circulaban por las escuelas, se generaron listas de hipótesis diagnósticas para que los profesores/as las examinaran a la luz de los datos. Por otra parte, se estableció un marco organizativo de reuniones locales y centrales que permitieron a los docentes reflexionar juntos sobre los datos de la triangulación y las hipótesis que se generaron de ello, primero el equipo de investigación en presencia del docente participante. Al final, los propios pro-

fesores/as produjeron sus propias hipótesis y la generalizaron a través de las aulas y los contextos.

Finalmente, durante la segunda etapa del proyecto, se pidió a los profesores/as que explicaran la teoría implícita en sus propias prácticas de aula. Mientras se hacían conscientes de la teoría que guiaba su pedagogía, recogían y analizaban datos a la luz de su propia teoría. En el proyecto de humanidades fueron los facilitadores del proyecto, quienes articularon la teoría. Los profesores/as estaban por tanto teniendo que identificar y diagnosticar problemas pedagógicos a la luz de los criterios especificados por gente de fuera. En el proyecto Ford, se intentó que fueran los mismos profesores/as, quienes reflexionaran sobre las prácticas, en función de las teorías que ellos mismos articulaban.

El proyecto demostró, como la práctica reflexiva implica reflexión: autoconocimiento. Pero tal autoconsciencia conlleva percepciones sobre las formas en las que el yo en acción está modelado y limitado por las estructuras institucionales. “La autoconsciencia y la consciencia del contexto institucional del propio trabajo como profesor/a no están desarrolladas por procesos cognitivos separados, sino que un análisis reflexivo y objetivo son cualidades del mismo proceso reflexivo. La práctica reflexiva implica necesariamente, tanto la autocrítica como la crítica institucional. No se puede tener la una sin la otra” (Elliot, 1991, 38).

Quizás por ello, la interacción docente-discente y la calidad del proyecto de aprendizaje (TIQL), que constituye un proceso de investigación-acción fundado por el Consejo Escolar de 1981-83 (Elliot, 1991, 40 y ss.), trata de incluir a instancias educativas con poder, esto es, la dirección, esperándose que el proyecto fomentaría a la vez la práctica reflexiva a nivel del aula y la dirección reflexiva a nivel de escuela. Su objetivo básico era demostrar la capacidad de los profesores/as para generar y propagar un proceso común de conocimiento profesional sobre los procesos en el aula que suscitan temas respecto a la naturaleza de

las escuelas como agentes de la política pública.

### *MODELOS EDUCATIVOS ADAPTADOS A LA DIVERSIDAD:*

Este ambiente de cooperación, diálogo, y continua reflexión sobre el propio proceso educativo, genera una actitud didáctica, basada en la corresponsabilidad y la cooperación. Este mismo ambiente es el que debe guiar la práctica educativa, sobre todo, cuando se quiere construir una escuela que responda adecuadamente a la diversidad del alumnado. Por ello, a modo de ejemplo, quisiera exponer un modelo de enseñanza adaptada a la diversidad de los estudiantes o modelo ALEM “Adaptative Learning Enviroments Model” (Wang y Zollers, 1990).

Dicho modelo trata de responder a los estudiantes con n.e.e. en aulas ordinarias. Los resultados de la investigación muestran como todos los estudiantes, no sólo los alumn@s con n.e.e. pueden beneficiarse, cuando los profesores/as de aulas generales y los profesionales de apoyo trabajan en colaboración para proporcionar un apoyo instructivo inclusivo y coordinado en un sistema de educación integrado.

La premisa básica es que los estudiantes aprenden de formas diferentes, en diferentes ritmos y en proporciones distintas, tengan o no n.e.e. Así pues, lo importante es ajustarse a las diversas necesidades educativas que surgen en el aula, para lo cual los profesores/as no trabajan con los niñ@s sobre la base del uno a uno. La enseñanza se realiza sobre la base del pequeño grupo, a través de prácticas de aprendizaje cooperativo y estrategias de seguimiento de iguales.

Se cree que son particularmente adecuadas las estrategias basadas en la implicación de la discusión en grupo y tareas de aprendizaje colaborativo. Basándose en la premisa de que todos los niñ@s son “especiales” y los educadores son responsables de conseguir conocer las necesidades de cada niñ@ y proporcionar

los ambientes escolares que promuevan un aprendizaje con significado y con éxito.

Los estudiantes clasificados en diferentes categorías y discapacidades, tanto ligeras, como moderadas, y aquellos considerados en riesgo de fracaso académico, que precisan más apoyo de los servicios relacionados e instructivos, deben estar integrados en un emplazamiento total en el aula general, utilizando todos los servicios de apoyo asociados dentro de la misma unidad.

Entre las características del modelo se pueden señalar las siguientes: a) Se trata de una enseñanza basada en las competencias valoradas y las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, b) materiales y procedimientos que permitan a cada estudiante hacer un uso autónomo de los mismos y adaptado a sus habilidades e intereses, c) evaluaciones sistemáticas sobre el progreso de los estudiantes sobre una base regular que informe sobre su evolución, d) las prácticas de dirección en el aula se basan en permitir y animar a los estudiantes a asumir la creciente responsabilidad de planificar, seguir y evaluar su propio aprendizaje, e) actividades y materiales alternativos que ayuden a los estudiantes a adquirir las áreas de conocimiento y habilidades sociales pretendidas, f) un currículum que incluye formas de elección y autodeterminación de los roles educativos de los propios estudiantes, g) provisión de oportunidades de los estudiantes para ejercer la cooperación entre iguales y la ayuda en la búsqueda de los objetivos individuales y de grupo.

Asimismo, las peculiaridades del diseño del modelo, incluyen: a) planes de progreso individualizado que consisten en un componente prescriptivo altamente estructurado para el dominio de destrezas básicas y un componente exploratorio para el desarrollo social y personal y el enriquecimiento de destrezas básicas, b) un sistema de seguimiento diagnóstico prescriptivo que incorpora valoraciones referidos a criterios basados en el currículum, c) un sistema de dirección de enseñanza-aprendizaje en el aula conocido como el sistema de auto-horario.

Las características del ALEM que trata de asegurar el apoyo coordinado, en relación a los servicios son: a) un sistema de distribución de programas que permite a los agentes instructivos a los profesores/as ajustar la realización a los objetivos de mejora de la escuela, b) una secuencia de preparación conocida como el programa de desarrollo del personal implicado, basado en los datos, c) apoyos organizativos de escuela y aula tales como agrupación multiedad, equipo instructivo, reorganización de personal escolar especializado para trabajar con profesores/as de educación general en aulas regulares, y d) un programa de implicación familiar activo

Específicamente, la labor del profesor/a general es atender a todos los estudiantes en el aula general con el apoyo coordinado de todos los demás especialistas. Trabajando juntos, como un equipo, los profesionales generales y especializados representan una amplia serie de experiencias y recursos que pueden ser utilizados para cubrir las necesidades educativas.

Los educadores especiales y otros especialistas, comparten con el aula la atención más individual a los estudiantes que lo necesiten, dentro del aula ordinaria, ya trabajando directamente con los estudiantes o como profesores/as asesores, y sirviendo de nexo importante a los recursos relevantes de la comunidad.

Cuando el ALEM está bien realizado, se crea un ambiente, en el cual, los estudiantes se encuentran en el aula trabajando en casi todas las zonas de la misma en un tiempo dado, ya sea en pequeños grupos, en gran grupo o de forma individual. Los profesores/as circulan entre los estudiantes proporcionando enseñanza y retroalimentación evaluadora a individuos y pequeños grupos. Las diferencias individuales entre los estudiantes son vistas por profesores/as y *alumn@s* como la norma más que como la excepción. Se enfatiza la responsabilidad del estudiante, se le enseña a planificar su propio aprendizaje, se espera que se responsabilice de su propio progreso y del plan, dirección y finalización de todas las tareas de aprendizaje autoseleccionadas y

prescritas dentro de los límites de tiempo acordados entre profesor/a y alumn@s.

Un profesor/a pasa más tiempo en la enseñanza que en controlar a sus alumn@s. Los estudiantes tienden a estar altamente orientados hacia la tarea. Las interacciones entre ellos, son para compartir ideas y trabajar juntos. La interacción fluida y constante entre estudiantes y docentes y entre docentes sustituye al aprendizaje pasivo que se halla en aulas convencionales.

Los resultados de logro, tanto para todos los estudiantes, con o sin n.e.e., has sido positivos, en un estudio realizado en varias escuelas de Broocklyn (Wang, et al., 1984), en que se realizó el programa. Quiero resaltar aquí los resultados en pruebas de rendimiento académico, pues son las que más preocupan a nivel escolar. Los estudiantes de educación general puntuaron, como media, más de un año de ganancia en matemáticas y lectura (1, 87 en matemáticas y 1,19 en lectura, sobre una media de 1,00). La ganancia media para los estudiantes con n.e.e. fueron especialmente impresionantes: puntuaron 1,08 en matemáticas, y 1,04 en lectura; aproximadamente el 30% de los estudiantes clasificados inicialmente con n.e.e., se desaconsejó esa anterior clasificación. Por otra parte, el carácter interactivo de la enseñanza, muestra unas ventajas, para todos los estudiantes, con o sin n.e.e., en los procesos de orden social.

#### *LAS ESCUELAS BUSCANDO AYUDA:*

“El pueblo entero educa al niño” (Viejo dicho africano). Que la familia debe implicarse activamente en el proceso educativo, parece una cosa evidente, pero, ¿En qué grado es importante implicar a los padres/madres en las escuelas?, ¿Es una parte fundamental del proceso de reforma, o es una función secundaria? La participación actual de la familia en las escuelas no es lo suficientemente importante para realizar un impacto significativo sobre las prácticas de las escuelas. De hecho, un énfasis sobre la implicación tradicional de la familia en la escuela ha sido considerada

inadecuada para el éxito académico y social de algunos niñ@s. Pero, si sus definiciones y prácticas son redefinidas, la implicación de los padres/madres puede hacer una contribución poderosa a los esfuerzos para reformar las escuelas y lograr una escuela de calidad para todos los niñ@s.

Se propone redefinir esta implicación y creo que, para que las escuelas logren sus propósitos, la familia debe jugar un papel importante en todos los aspectos de la vida escolar, particularmente, en la dirección y el gobierno de la misma. E insistir en la importancia de fomentar las relaciones docente, estudiante, familia y especialistas, en que deben trabajar juntos para promover el desarrollo socio emocional y académico de los alumn@s.

A través de diferentes estudios, recogo la experiencia multiescolar en Baltimore, que Joyce Epstein, ha desarrollado, como modelos de conexión escuela-familia, (Davis, 1991), así como en otras ciudades, como San Francisco, California, etc, quienes han llevado a cabo modelos de escuelas acelerado, que enfatizan cambios comprensivos en el currículum, instrucción, organización y dirección escolar con los padres/madres, jugando un papel central como agentes de recursos y como los que toman decisiones en colaboración con el profesorado. Estas experiencias se basan en cinco tipos de implicación: 1) la obligación parental y su responsabilidad en aspectos de la salud, seguridad, supervisión, disciplina, guía y aprendizaje del niñ@ en casa, 2) la obligación básica de las escuelas de comunicarse constantemente con el hogar, 3) la implicación de la familia en el colegio, como voluntarios de apoyo, y espectadores de los acontecimientos escolares, 4) la implicación de la familia en actividades de aprendizaje en casa, facilitado por el programa Epstein. Los profesores/as implican a los padres/madres en el trabajo escolar, y 5) implicación de la familia en la toma de decisiones escolares, gobierno y defensa.

Las nuevas definiciones, sin embargo, deben ir más allá de los padres/madres o las familias, para incluir a todos los agentes e ins-

tituciones de la comunidad que sirven a los niños@s.

El programa “las escuelas acercándose” (Davis, 1991), trata precisamente de la construcción de las relaciones escuela-familia-comunidad. Esta perspectiva trata de implicar a la familia, reemplazando las viejas perspectivas del déficit, donde lo importante es mejorar la capacidad de éstas para fomentar, en cooperación con ellas, el crecimiento social y académico del alumno@, tratando de ir más allá del orden de prioridades de los profesores/as y administradores escolares para incluir las prioridades de las mismas familias. Y se extiende, asimismo, más allá de las actividades específicamente académicas para incluir todas las contribuciones que las familias y la comunidad, pueden hacer en relación a la educación de los niños@s.

### *SÍNTESIS:*

La educación debe entenderse como un proceso activo, como la manifestación de las cualidades humanas. El desarrollo del aprendizaje, desde este punto de vista, es construido como una prolongación del poder natural de los estudiantes en relación con las facetas de su propia vida, con la manifestación de sus cualidades humanas, que pueden ser descritas, pero no estandarizadas ni medidas (Elliott, 1991).

La escuela que se propone es aquella que promueve el progreso de todos los estudiantes, tengan o no n.e.e., en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales. Wilson (1992, 34), define la calidad de la enseñanza como “planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.

De manera, que el currículo sería como un “conjunto de procedimientos hipotéticos que se ha de aplicar en clase con el que los profesores podrían experimentar, como base de las ideas educativas en la acción educativa” (Elliott, 1990, 268).

O, como dice Chapman (1991), la calidad educativa se relaciona con la capacidad de continua adaptación, flexibilidad y renovación, a las diferentes necesidades del centro, reconociendo la interdependencia de las personas en el conjunto del mismo y entrar en relaciones abiertas con interlocutores más allá de la escuela.

Y, esta gestión de calidad, sólo es posible en un marco de cierta autonomía institucional. La autonomía de la escuela no garantiza nada en sí, pero es el mejor marco para la iniciativa de las comunidades educativas y la única esperanza de que se movilicen los mejores recursos humanos para la consecución de una calidad educativa para todos. Es importante que las escuelas tengan la posibilidad de marcarse fines propios, de organizar a su modo y de forma consensuada los procesos de gestión y desarrollo curricular, de elaborar su proyecto educativo y de ser diferentes. Dicha autonomía de los centros, como todas las demás medidas pedagógicas y administrativas, no tienen más sentido que hacer posible la autonomía de los alumnos@s.

### *CONCLUSIONES:*

Con este artículo, se pretende que sirva de reflexión, para que todas las personas implicadas en el proceso educativo, esto es, profesores/as, estudiantes, familias y comunidad, sintamos al menos, la inquietud de buscar diferentes formas de participación, colaboración y consenso, que faciliten la reflexión en la acción y fomenten un currículo basado en la escuela, ya que éstas, constituyen el único camino para hallar los procesos conducentes a una mejora real de la educación para la diversidad en nuestras escuelas.

## **2. BIBLIOGRAFÍA:**

ASHCROFT, K. (1992). “Trabajando juntos: Desarrollo reflexivo de estudiantes y profesores”. En C. Biott y J. Nias, *Working and Learning Together for Change* (pp.

- 33-46). Buckingham: Open University Press.
- APPEL, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S. H. (1992). "In Resesarch of Authenticity: Learning to Be a Headteacher". En C. Biott y J. Bias, *Working and Learning together for Change* (pp. 62-78). Buckingham: Open University Press.
- CAMPBELL, P. A. (1992). "Reflections on a Head and Deputy Partenership". En C. Biott y J. Nias, *Working and Learning Together for Change* (pp. 49-61). Buckingham: Open University Press.
- CELA, D., y GARCÍA, E. (1996). "Formación permanente del profesorado y autonomía". *Investigación en la escuela*, 29, 77-88.
- CHAPMAN, J. (1991). *The Role of School Leadership in Enchancing the Effectivieness of Schooling and Developing and Capacite to Innovate and Change*. Paris: OCDE.
- COLE, K. N. *et al.* (1993). "Interaction Between Early Intervention Curricula and Student Characteristics". *Exceptional Children*, 60 (1), 17-28.
- COLOP, S. (1992). "Emancipating Rita: The Limits of Change". En C. Biott y J. Nias, *Working and Learning Together for Change* (pp. 130-143). Buckingham: Open University Press.
- CONTRERAS, J. (1996). "Teoría y práctica docente" *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92-99.
- DIAMOND, K. E. *et al.* (1994). *Integrating Children with Disabilities into Preschool*. Illinois: Price.
- DAVIS, D. (1991). "Schools Reaching Out. Family, School, and Community Partnerships for Student Succes". *Phi Delta Kappan*, 1, 376-382.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1991). *Action Resarch for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FEILER, A., y THOMAS, G. (1988). "Special Needs: Past, Present and Future". En G. Thomas y A. Feiler (Eds.), *Planning for Special Needs* (pp. 5-30). Oxford: Blackwell.
- GABLE, R. *et al.* (1993). "But Let's Not Overlook the Ethics of Collaboration". *Preventing School Failure*, 37 (4), 32-36.
- GARCÍA, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARTNER, A., y LIPSKY, K. (1987). "Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students". *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- GROSSEN, B. (1993). "Focus: Heterogeneous Grouping and Curriculum Design". *Effective School Practices*, 1, 5-8.
- GUERRERO, J. F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Baarcelona: Paidós.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARSH, C. *et al.* (1990). *Reconceptualizong School-Based Curriculum Decelopment*. London: The Palmer Press.
- McGINNIS, J. R., y NOLET, V. W. (1995). "Diversity, The Science Classroom, and Inclusion: A Collaborative Model Between the Science Teacher and the Special

- Educator". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (31), 31-35.
- MILLER, J. L. (1990). *Creating Spaces and Finding Voices. Teachers Collaborating for Empowerment*. New York: University of New York Press.
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1992). "Frames of Reflection: An Introduction". En T. Russel y H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. London: The Palmer Press.
- ORKASITAS, J. R. et al. (1996). "La escuela y los alumnos con necesidades educativas especiales desde el país Vasco". *Quinesia*, 22, 19-21.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1996). La situación de la integración escolar en Caltaluña. *Quinesia*, 22, 27-50.
- RUÉ, J. (1996). "Concepciones y prácticas". *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 58-64.
- RUDDUCK, J. (1993). "The Theatre of Daylight: Qualitative Resarch and School Profile Studies. En M. Schratz (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research*. London: The Palmer Press.
- SANTOS, M. A. (1997). "El profesorado no se organiza para hacer valer su punto de vista". *Escuela Española*, 3.308, enero, 10-11.
- SCHRATZ, M. (1993). "Voices en Educational Research: An Introducion". En M. Schratz (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Resarch*. London: The Falmer Press.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (1984). "A Rational for the Marger Of Special and Regular Education". *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- THOMAS, B. (1994). "Education Should Be Special for All. Phi Delta Kappan, 75, 716-717
- VAUGHN, SH. et al. (1994). *Teacher's Views of Inclusion: "I'd Tather Pump Gas*. Florida: Price.
- WANG, M. C.; PEVERLY, S. T., y RANDOLPH, R. (1984). "An ivestigation of the implementation and effects of a full-time mainstreaming program". *Journal of Remedial and Special Education*, 5 (6), 21-32.
- WANG, M. C. et al. (1988). "Integrating the Children of the Second System. *Phi Delta Kappan*, 70 (3), 248-251.
- WANG, M. C. (1990). "Learning Characteristics of Students with Special Needs and the Provision of Effective Schooling". En M. C. Wang, M. C. Reybolds y H. J. Walberg (Eds.), *Special Education Resarch and Practice*. Exter: Pergamon Press.
- WANG, M. C., y ZOLLERS, N. J. (1990). "Adaptative Instruction: An Alternative Service Delivery Approach". *Remedial and Special Education*, 11 (1), 7-21.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- WINCH, C. (1996). *Quality and Evaluation*. Oxford: Blakwell Publishers.

WOLERY, M. (1991). "Instruction in Early Childhood Special Education: "Seeing Frough a Glass Darkly. Knowing in Part". *Exceptional Children*, 58, 127-135.