

La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos

Autor:

Javier Onrubia-*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona*

Algunas reflexiones psicopedagógicas

La necesidad de que la acción docente respete, y se adapte a ella, la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos a los que va dirigida, es una de las consecuencias básicas de adoptar una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como marco de referencia para la comprensión de los procesos educativos escolares.

La caracterización del aprendizaje escolar como una construcción activa por parte de los alumnos y de la enseñanza como un proceso de ayuda en constante ajuste a esta construcción (Coll, 1987, 1990; Coll y Solé, 1989), lleva, en efecto, directamente a la afirmación de que es necesario un tipo de enseñanza que se adapte a los alumnos (Miras, 1991) y consagra el principio de atención a la diversidad como eje básico de todo el planteamiento curricular derivado de esta concepción (Bolea y Onrubia, 1992).

Dentro de este marco general, la importancia de adoptar el principio de atención a la diversidad como eje estructurador de la actividad docente resulta, si cabe, aún más acentuada en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Por un lado, porque la diversidad entre los alumnos de ESO es particularmente manifiesta con respecto a anteriores etapas educativas; por otro, porque esa diversidad afecta de manera particularmente directa a la relación que los alumnos establecen con el aprendizaje y el entorno escolar.

En efecto, la diversidad entre las personas aumenta conforme avanza su proceso de desarrollo y crece su bagaje de experiencias e intercambios con el medio.

Y en el caso de los alumnos de ESO, este bagaje de intercambio incluye, entre otros aspectos, una historia escolar de éxito o de fracaso y toda una serie de relaciones cognitivas y afectivas con el propio hecho de aprender, que provocan un determinado autoconcepto (global y también académico), una determinada autoestima, determinadas metas y enfoques en relación con el aprendizaje escolar, determinadas expectativas de éxito o fracaso académico y de la posibilidad o no de controlarlos, el dominio o no de ciertas estrategias y habilidades básicas de control y regulación del propio aprendizaje; en definitiva, todo un conjunto de factores que van a marcar de manera decisiva no sólo los significados que los alumnos van a construir gracias a la enseñanza, sino también y muy fundamentalmente el sentido que van a atribuir a su propio aprendizaje en el contexto escolar.

De hecho, parece posible afirmar que la articulación de una respuesta adecuada a la diversidad puede considerarse (más si cabe en esta etapa que en las anteriores de la escolaridad obligatoria) la auténtica clave para mejorar la práctica educativa.

Una respuesta adecuada a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones que muestran los alumnos de esta etapa puede constituirse en el eje de una práctica docente que permita disminuir las tasas de fracaso y abandono entre los alumnos de estas edades; posibilitar una enseñanza más satisfactoria no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores; mejorar la «calidad de vida» en los centros, y, en definitiva, hacer que los alumnos y profesores puedan desarrollar realmente su tarea de enseñar y aprender.

Ahora bien, ¿A qué nos referimos específicamente cuando hablamos de «una respuesta adecuada» a la diversidad de los alumnos de ESO?

Desde nuestra perspectiva, una respuesta adecuada a la diversidad en esta etapa supone esencialmente la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles como para posibilitar que, en el marco concreto en el que se dan esas situaciones, el mayor número posible de alumnos accedan en el mayor grado posible al conjunto de capacidades que señalan los objetivos de esta etapa educativa.

O dicho en términos algo más específicos, supone elaborar y estructurar, en los centros de ESO, formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades y tareas escolares lo más diversas posible, que ofrezcan a los alumnos diferentes puntos de entrada y de conexión y que posibiliten por ello su implicación y participación, que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda en la realización de las tareas, que estimulen la autonomía de los alumnos y la adopción por su parte de un rol cada vez más activo en la gestión y control de su propio aprendizaje, y donde sea posible, evaluar de manera continuada el proceso adecuando sus niveles y dimensiones.

Esta manera de entender la respuesta a la diversidad en la ESO se opone frontalmente a la afirmación de que «atender a la diversidad es bajar los niveles» o a la caracterización de la atención a la diversidad como la diferenciación entre «alumnos estándar» que siguen un supuesto «currículum estándar» y «alumnos diversos» que siguen un «*currículum* diverso».

Pero también se distancia de una manera de entender la respuesta a la diversidad en términos de todo o nada, en el cual la única atención adecuada supondría que todos y cada uno de los alumnos tuviesen actividades y recursos completamente específicos y diferentes a todos los demás, y que

demandaría que cada profesor conociese completamente y en detalle los conocimientos y habilidades pertinentes de cada uno de sus alumnos con relación a cada uno de los aspectos y contenidos del currículum que hay que trabajar en el aula.

Por el contrario, la caracterización que proponemos entiende la respuesta a la diversidad como algo consustancial a la propia actuación habitual de los profesores en el centro y en las aulas, dirigido, por tanto, al conjunto de los alumnos y en la línea de obtener los objetivos generales definidos para las áreas y para el conjunto de la etapa. Igualmente, entiende la respuesta a la diversidad como algo que (al igual que la significatividad de los aprendizajes que realiza el alumno o que el ajuste de la ayuda educativa que se le ofrece) se establece siempre en términos de grado, que admite múltiples procesos, momentos y realizaciones parciales, que sigue un curso temporal, y que depende de la situación de partida y de las características específicas del contexto en que se realiza.

En la misma línea, concibe la respuesta a la diversidad como algo que puede y debe darse desde diversos planos (*e/* centro, el ciclo, el seminario de área, el aula, la atención al alumno individual...) y desde diversas dimensiones (la organización del centro, su proyecto educativo y curricular, la estructuración concreta de espacios y tiempos, las agrupaciones de los alumnos, los materiales, las relaciones con el entorno inmediato...) y que va, por lo mismo, más allá del profesor individual y del marco de cada aula para transformarse en una tarea de centro y de equipo.

En definitiva, la caracterización que proponemos entiende la atención a la diversidad como algo consustancial a la propia actividad docente, al igual que entiende que la existencia de la diversidad en las aulas es, en realidad, el punto de partida normal de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Que haya alumnos diversos (igual que profesores diversos y centros diversos) es lo habitual en cualquier situación educativa; lo excepcional no es lo diverso, sino lo uniforme. En este sentido, afrontar el problema de la diversidad es, en realidad, y en coherencia con lo que señalábamos al iniciar estas reflexiones, ni más ni menos que afrontar el problema de la enseñanza. Con ello no queremos decir en absoluto que sea un problema sencillo de resolver, porque la enseñanza es, desde la concepción en la que nos movemos, una tarea enormemente compleja (Onrubia, 1992), y porque las condiciones desde las que debe realizarse no son ideales en buena parte de los casos. Lo que queremos decir es que la preocupación por la atención a la diversidad no supone, en esta perspectiva, una complicación adicional del problema de la enseñanza, sino su propia esencia cuando se plantea de manera coherente.

Algunos criterios psicopedagógicos

Desde las reflexiones anteriores, la especificación de formas más concretas que puedan guiar en la práctica la respuesta a la diversidad supone, en realidad, un recorrido por el conjunto de decisiones organizativas y curriculares implicadas en el proceso de diseño y desarrollo de la acción docente habitual en la etapa. Todas ellas resultan, en efecto, atravesadas por el principio de respeto y atención a la diversidad, y desde todas ellas es

posible contribuir a dar respuesta a esta diversidad.

La concreción de los objetivos y contenidos

Un primer conjunto de criterios para la atención a la diversidad en la ESO tiene que ver con la concreción de los objetivos y contenidos que se trabajan realmente en el aula. A este respecto, los criterios fundamentales que hay que considerar tienen que ver con el tratamiento equilibrado de los diferentes tipos de capacidades y contenidos presentes en las áreas, y con la posibilidad de priorizar algunos de ellos en función de las características específicas de los alumnos.

En particular, para no limitar y empobrecer artificialmente las situaciones y experiencias de aprendizaje por las que pasan los alumnos, parece esencial prestar la necesaria atención al trabajo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social, y no reducir artificialmente los objetivos de las áreas a las capacidades de carácter cognitivo o lingüístico.

En el mismo sentido, parece necesario un tratamiento equilibrado de los contenidos conceptuales, procedimentales y normativo-actitudinales en las distintas áreas, evitando tanto la sobrecarga de contenidos conceptuales en determinadas áreas tradicionalmente «académicas» como la reducción de otras áreas (como la educación artística, la tecnología o la educación física) a espacios de mera práctica de destrezas y habilidades «manuales» más o menos mecánicas y desconectadas de su base conceptual y actitudinal y de los procedimientos de carácter más amplio y estratégico que forman parte de ellas.

La atención más equilibrada a los distintos tipos de capacidades y contenidos puede suponer un instrumento enormemente poderoso para una más adecuada respuesta a la diversidad en esta etapa. De hecho, gran parte de los alumnos que presentan problemas en el aprendizaje en estas edades muestran, en realidad, dificultades ligadas al aprendizaje de determinados contenidos conceptuales que forman, en muchas ocasiones, el núcleo casi exclusivo del trabajo en el aula.

Y si bien es evidente que es atención equilibrada no les va a permitir, por sí sola, superar esas dificultades, sí va a facilitar, en muchos casos, que se realicen aprendizajes en otros ámbitos que quedarían bloqueados o relegados de otra forma, y sobre todo, que esos alumnos puedan modificar sustancialmente sus expectativas, atribuciones, metas... ante el aprendizaje escolar, y con ello el sentido que le atribuyen y su relación con la escuela y con el hecho de aprender de ella.

La organización y secuenciación de los contenidos

También las decisiones relativas al cuándo enseñar pueden utilizarse como instrumento para dar respuesta a la diversidad.

Podemos señalar, a este respecto, al menos cuatro criterios o consideraciones generales.

El primero tiene que ver con lo que podríamos denominar una *lógica «helicoidal»* en la secuenciación de contenidos: en muchas áreas (las lenguas son tal vez un ejemplo paradigmático en este caso, pero no el único), los alumnos pueden beneficiarse de una secuencia de introducción de los contenidos que no los separa en unidades discretas y que se aprenden en un momento único y de manera aislada entre sí, sino que los presenta interrelacionados desde el inicio, aunque en un nivel muy global y simplificado, y avanza después hacia su representación y dominio cada vez más complejo, rico y matizado.

En este tipo de secuencia (que entiende, por ejemplo, que los alumnos pueden participar a un cierto nivel en una determinada situación comunicativa en una lengua extranjera incluso cuando su dominio léxico, de la fonética o de determinadas estructuras gramaticales es muy incipiente, y avanzar progresivamente en la riqueza y complejidad del conocimiento lingüístico que pueden poner en juego en la misma situación), los alumnos tienen siempre la oportunidad de participar al nivel que les sea posible en las actividades y tareas propuestas, pueden reelaborar progresivamente sus significados con respecto al contenido, y tienen menos riesgos de quedar descolgados por no dominar supuestos «prerrequisitos» para la tarea.

En segundo lugar, incluso cuando este tipo de secuencia helicoidal es difícil de establecer globalmente, suelen poderse estructurar *secuencias de contenidos* que permiten retomar de manera sistemática determinados aspectos, ya trabajados, en el contexto de actividades nuevas, y establecer espacios de síntesis y reelaboración de anteriores contenidos, lo que permite asentar, revisar o completar aprendizajes eventualmente no realizados por algunos alumnos, al tiempo que otros pueden centrarse más en aspectos más «nuevos» implicados en la actividad.

Un tercer criterio con relación a la secuenciación y organización de los contenidos que pueden facilitar la atención a la diversidad tiene que ver con la *conexión de los contenidos seleccionados* en cada momento con los conocimientos previos de los alumnos con relación a la tarea que se les propone y con sus centros de interés «espontáneos» en distintos momentos; a este respecto, que los alumnos puedan participar en la selección de problemas o temáticas concretas para trabajar en cada área, de distintas maneras y a distintos niveles (participando en discusiones previas, realizando propuestas, escogiendo entre distintas posibilidades...), puede ser un eficaz medio de apoyo.

Por último, criterios de organización de los contenidos basados en la *interrelación entre aspectos considerados desde más de un área* y en la *vinculación de los contenidos trabajados a problemas y situaciones reales* más o menos próximas al entorno cotidiano de los alumnos, suelen facilitar un espacio más amplio de puntos a través de los que éstos pueden «conectar» con lo que se les propone aprender.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

Un tercer conjunto de criterios en relación con la atención a la diversidad en la etapa que nos ocupa tiene que ver con las actividades de enseñanza y aprendizaje que estructuran finalmente lo que el profesor y alumnos hacen en el aula.

En este sentido, dos criterios fundamentales que es posible señalar son los de diversificación y flexibilidad.

La *diversificación* supone que profesor y alumnos pueden y deben implicarse conjuntamente en muchos tipos de actividades y tareas distintas, marcados en cada caso por los propios objetivos y amplitud de las tareas.

La *flexibilidad* remite a la necesidad de ir modificando el tipo y grado de intervención y apoyo por parte del profesor en esas actividades en función de la marcha del proceso y de sus propios objetivos.

El equilibrio entre explicaciones del profesor y trabajo desarrollado bajo responsabilidad principal de los alumnos, el grado de definición de los objetivos y medios para cada actividad, el nivel de exigencia en el producto final de las actividades, el grado de apoyo a los procesos de resolución de las tareas bajo responsabilidad de los alumnos especificando qué pasos hay que dar o estableciendo guiones o consignas explícitas de trabajo, el ritmo de introducción de información nueva, la mayor o menor facilitación de recursos y fuentes de obtención de información son otros tantos elementos que pueden y deben ir modificándose en el desarrollo de las actividades, traduciendo ese criterio de flexibilidad.

La posibilidad de que los alumnos participen de diversas formas en la elección de las actividades, el planteamiento de tareas más o menos amplias que admitan diversos niveles de ejecución y la definición de diversos tipos de soluciones o productos finales, la vinculación de las actividades a problemas cercanos a los alumnos y su entorno, y la existencia de opciones dentro de las actividades y tareas, son otros tantos criterios que hay que considerar en este ámbito.

Las formas de organización de las actividades.

También las formas de organización de las actividades, en particular, y del conjunto de la vida del aula, en general, pueden manejarse con criterio que faciliten la atención a la diversidad de los alumnos.

En este sentido, puede resultar particularmente relevante la *utilización habitual del trabajo en parejas o en pequeño grupo*, en tanto que posibilita la participación más activa de todos los alumnos desde sus propios puntos de partida, favorece la confrontación de opiniones y puntos de vista, promueve el intercambio y la regulación mutua entre los alumnos, permite la tutoría y apoyo entre ellos, ayuda a tomar en consideración la perspectiva de otros, etc.

Igualmente, pueden apuntarse como criterios el establecimiento habitual

de situaciones en que los alumnos, individualmente o en grupo, puedan *planificar y desarrollar por su cuenta* las tareas y solicitar al profesor la ayuda que en cada momento necesiten; el que la organización del aula permita a alumnos o grupos de alumnos diferentes estar trabajando en tareas distintas en un mismo momento (por ejemplo, en el marco de una Unidad Didáctica más amplia) o a diferentes alumnos tardar un tiempo significativamente distinto en realizar una misma tarea; y la utilización por parte del profesor de diversas formas específicas de intervención ante las dudas o dificultades de los alumnos.

Otro criterio esencial en este punto remite al establecimiento en el aula de un *clima afectivo y relacional basado en la confianza*, la seguridad y la aceptación mutuas entre profesor y alumnos, desde el cual pueda facilitarse la participación e implicación de éstos.

Por último, también es posible incluir aquí la utilización, de manera más o menos puntual o permanente, de determinadas *formas globales de organización* y funcionamiento del aula, como el trabajo por proyectos o la realización de talleres, si bien la utilización de estas formas de organización supone, en realidad, combinar criterios pertenecientes a la mayoría de los aspectos que estamos considerando.

La distribución de espacios, tiempos y agrupamientos del alumnado

En este punto, los criterios de *diversificación y flexibilidad* a los que en un momento dado hemos hecho referencia vuelven a ser válidos aquí. Una adecuada atención a la diversidad en ESO resulta difícilmente compatible con una estructura horaria rígida y estática, con una utilización de los espacios que se limite al aula tradicional, y con un agrupamiento de los alumnos que mantenga de forma inflexible y permanente el grupo-clase completo como unidad única de referencia para el trabajo cotidiano.

Módulos horarios diversos en razón de determinadas necesidades docentes, así como la posibilidad de revisarlos o flexibilizarlos en momentos puntuales; una diversificación de los espacios que sirven de base a las actividades de enseñanza/aprendizaje (desde los cambios internos y puntuales en la «geografía del aula» para desarrollar tareas específicas hasta el uso de las aulas especializadas a los espacios comunes, como la biblioteca, el gimnasio el patio del centro, o determinados espacios polivalentes); momentos de desdoblamiento de grupos, de trabajo en grupos pequeños o de entrada de más de un profesor en una misma aula; posibilidad de circulación de determinados alumnos individuales a otros grupos-clase; agrupamientos flexibles en tareas específicas, etc., parecen, en este sentido, elementos que hay que considerar e introducir paulatinamente en la práctica habitual de este nivel educativo, en la medida de lo posible.

Los materiales y fuentes de información

Igualmente, un criterio de diversificación parece necesario con relación a los materiales y fuentes de información y documentación con que es necesario que trabajen alumnos y profesores en cada una de las áreas, tanto de manera más o menos permanente como para su consulta o utilización ocasional.

La conexión con el entorno

Por último, la conexión con el entorno más cercano a los alumnos, con los problemas y situaciones próximas, parece también un criterio que puede favorecer la incorporación al trabajo escolar de una gama de experiencias y situaciones susceptible de conectar en mayor medida con las diversas motivaciones e intereses de los alumnos. En este sentido, cabe remarcar que, en una etapa que constituye el punto final de la escolaridad obligatoria y que va a suponer el final de la escolarización para muchos alumnos, todos los aspectos vinculados a la transición al mundo laboral y a la experiencia social más allá de la escuela adquieren un papel central.

Las formas e instrumentos de evaluación

Resulta evidente que un conjunto de criterios como los propuestos hasta aquí, y la apuesta que suponen por una escuela abierta a la diversidad, son radicalmente incompatibles con formas de evaluación exclusivamente sumativa, centradas sólo en los contenidos conceptuales, limitadas a un único tipo de instrumentos y con una función esencialmente acreditativa y de sanción positiva o negativa.

La atención a la diversidad exige esencialmente disponer de *indicadores* e informaciones sobre la marcha del proceso de enseñanza/aprendizaje y sobre lo que los alumnos van aprendiendo, como referente para ajustar la acción educativa.

Desde este punto de vista, el objetivo primordial de la evaluación es el de proporcionar informaciones de diverso tipo que resulten útiles para modificar en consecuencia el proceso en marcha en el aula, y la evaluación no es un recurso puntual, sino un proceso continuo que se entrecruza con el propio proceso de enseñanza/aprendizaje.

A este respecto, es posible apuntar tres grandes criterios. En primer lugar, *la evaluación debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades de cada área*: no es posible mantener el tratamiento equilibrado entre, por ejemplo, contenidos conceptuales y procedimentales al que hacíamos referencia antes, si lo único que se evalúan son los conceptos. Y en este sentido, es necesario recordar que los diferentes tipos de contenidos exigen formas de evaluación igualmente diferenciadas y específicas.

En segundo lugar, *los momentos, situaciones e instrumentos de evaluación deber ser diversos y variados*. Es necesario evaluar al principio, durante y al final de cada fase (unidad didáctica, tema, materia, nivel...) del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es necesario igualmente obtener información tanto a partir de las actividades de enseñanza/aprendizaje habituales como a partir de actividades específicas de evaluación, y en ambos casos debe buscarse en una muestra de situaciones que reflejen la variedad de actividades realmente realizada en el área.

Y es también necesario incorporar de manera habitual instrumentos de evaluación como la observación y el seguimiento de las actuaciones cotidianas de los alumnos en el aula, la valoración de productos parciales o finales realizados por los alumnos en el curso de las distintas actividades, la entrevista personal, la discusión y el debate oral, el pasar cuestionarios o la demanda de pequeños comentarios escritos con relación a la marcha de la clase o la realización de actividades específicas de carácter individual o grupal que obliguen a la recontextualización y al uso autónomo de los contenidos trabajados.

En tercero y último lugar, es importante conseguir la *participación e implicación activa de los alumnos* en el proceso de evaluación, tanto por lo que implica con relación a la marcha de la clase en sí como por los beneficios que puede suponer en orden al propio aprendizaje que realicen.

En este sentido, que alumnos y alumnas conozcan y compartan los criterios de evaluación, que puedan participar progresivamente en su discusión y elaboración, que evalúen con el profesor su propia actuación y la autoevalúen, que participen en la toma de decisiones con relación a su propio proceso de aprendizaje a partir de los resultados de la evaluación, o que puedan realizar sugerencias, indicaciones, propuestas con relación al funcionamiento global de la clase y a las actividades que se van realizando, son prácticas que es necesario implantar de forma progresiva a lo largo de la etapa, y que pueden mejorar notablemente, cognitivamente y afectivamente, la relación de los alumnos con su propio proceso de aprendizaje.

Conclusión

De acuerdo con las reflexiones con que abríamos este artículo, los criterios que acabamos de proponer deben entenderse como un conjunto de orientaciones y no de prescripciones directas. Un conjunto, por lo demás, abierto y no exhaustivo, susceptible de adaptación y modificación en cada contexto, y que no pretende suponer un modelo más o menos ideal que pueda implantarse de forma automática independientemente de las características y punto de partida de cada centro y cada aula, sino, simplemente, una posible guía para el análisis y la acción en el margen de posibilidades ofrecido por cada situación concreta.

En particular, entendemos que los diversos criterios señalados pueden y deben reelaborarse desde el marco de las distintas áreas que configuran la etapa, ya que en cada una de ellas pueden plasmarse de maneras distintas, tomar pesos específicos y llevar a actuaciones con características peculiares.

En este sentido, creemos que la información psicopedagógica, que es la que está en la base de nuestras reflexiones y criterios, debe coordinarse y matizarse con la información proveniente de cada una de las didácticas específicas implicadas y de las múltiples experiencias pedagógicas de enseñanza abierta a la diversidad que es posible encontrar en el trabajo habitual que muchos profesores y centros en el ámbito de la ESO (véase, por ejemplo, Pía, 1989). Nuestro objetivo ha sido, únicamente, el de presentar y argumentar una determinada manera de entender la respuesta a la diversidad en esta etapa, y mostrar algunos de entre la amplia variedad de recursos y niveles de respuesta a esa diversidad que es posible articular desde las aulas y los centros:

Referencias bibliográficas

BOLEA, E.; ONRUBIA, J.(1992): «La importancia de los objetivos en el curriculum escolar», en *Aula de Innovación Educativa*, 8, 45-50.

COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona. Laia.

COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.

COLL, C.; SOLÉ, I. (1988): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.

MIRAS, M. (1991): «Diferencias individuales y enseñanza adaptativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.

ONRUBIA, J. (1992): *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

PLA, L. (1989): *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona. ICE/Horsori.