

# La diversidad en las aulas de secundaria

Alejandro Vidal García.

Psicopedagogo y Coordinador Pedagógico.

IES Miquel Martí y Pol. Cornellá de Llobregat (Barcelona).

Los institutos de secundaria se han despertado a la diversidad del alumnado que ha traído la reforma educativa y, en cierta medida, no se ha hecho en las mejores condiciones para enfrentarse a la nueva realidad.

La mayoría del profesorado *no ha estado avisado* de cuál sería el nuevo papel que el nuevo sistema le exigiría jugar.

Efectivamente, la transformación de una enseñanza secundaria *segregadora en otra comprensiva* exige de un proceso y un periodo de adaptación que pasa por dotar al colectivo docente de los instrumentos y las motivaciones para hacerla frente, y estas condiciones no siempre se han dado.

Uno de estos instrumentos necesarios es acercarse a la complejidad de conceptos como *la diversidad* y buscar estrategias que permitan tratarla.

En muchas ocasiones se ha hecho reduccionismo de qué es la diversidad del alumnado. Se ha entendido que los niveles académicos y el interés por los objetivos escolares eran el meollo de la diversidad. Esto ha desarrollado estrategias de intervención que se han traducido en soluciones segregadoras por niveles dentro de los institutos.

Estas soluciones no siempre han considerado toda la complejidad que esconden los *síntomas* apuntados: niveles e intereses; porque esto es lo que son, síntomas de otros parámetros que dialécticamente interrelacionados los conforman.

La diversidad del alumnado se explica por parámetros *internos* y *externos* al alumno, si lo queremos simplificar, ya que a nadie se le escapa que el medio y el sujeto se transforman mutuamente e interactúan conformándose uno a otro.

Como *internos* podemos considerar el autoconcepto, los niveles de autoestima, el locus de control, las atribuciones de casualidad, los rasgos de personalidad, el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje, las habilidades sociales, las habilidades cognitivas generales o parciales, los potenciales de aprendizaje, los déficits motóricos, los sensoriales, las situaciones emocionales... Y dentro de los *externos* podríamos hablar de los niveles socioeconómicos, las dinámicas familiares que pueden conformar el prestigio que merece la educación en el ámbito familiar y social inmediato (expectativas y valoración) entre otros, aspectos culturales que pueden, o no, estar asociados a situaciones de inmigración...

Estos parámetros padecen procesos de ajuste y adaptación con las características de los docentes, de quienes se podría hacer un listado parecido al de los alumnos y, junto a las exigencias que implican la misma institución educativa, permitiría mostrar los tipos de relaciones educativas con que nos encontramos.

Estos factores y la complejidad que comportan pueden determinar los éxitos o fracasos escolares y de aquí los diferentes niveles académicos y los grados de interés por los

objetivos escolares que manifiestan los alumnos y que pueden derivar en problemas disruptivos y de adaptación al medio escolar.

### **Estrategias motivacionales**

La complejidad que define a los alumnos pide un despliegue de estrategias motivacionales amplio y diverso para favorecer una dinámica de los grupos clase que coincida con los objetivos escolares.

Estas estrategias motivacionales han de preocupar dar respuesta a la diversidad de realidades que toman los parámetros mas arriba apuntados.

Ante esta complejidad es cuando aparece la necesidad de una enseñanza comprensiva. No sólo por el derecho de todos a la educación, para permitir y facilitar actuaciones compensatorias de desigualdades, que también, sino porque pedagógicamente está demostrado que una intervención escolar desde la comprensividad se traduce en mas éxitos de los procesos de integración socio-laborales. Los estudios desarrollados en aquellos países con una tradición es ese sentido lo avalan: no hace mucho un estudio longitudinal en Francia, publicado en la revista Comunidad Escolar de enero, ponía de manifiesto cómo los *beneficios* que podían obtener los *mejores* alumnos con una intervención segregadora no merecía la estrategia, frente de los que se obtenían en un sistema comprensivo. Y, evidentemente, aquellos que presentaban mas dificultades, obtenían éxitos considerables en el comprensivo y nulos en el segregador. El mismo informe **Warnock** (1987) en Gran Bretaña es otro exponente de lo que decimos.

### **No a los grupos homogéneos**

La pretensión de establecer grupos homogéneos de acuerdo a los *niveles* alcanzados es falaz. Cuando se hace, los grupos no responden a una pretendida homogeneidad, en la medida que esconden realidades diversas de acuerdo con los parámetros enumerados. Esta diversidad hace difícil la conveniencia de un planteamiento que pretende facilitar la intervención al ser un grupo homogéneo. Si éste se busca, se tendrán que considerar otros criterios que, por otro lado, en pocas ocasiones podrán justificar su idoneidad. En cualquier caso, lo que es seguro, es que se consolidaría un grupo de referencia dónde la *característica* de sus miembros es su reconocido fracaso escolar. Esto comporta el peligro que funcione como referencial negativo dentro de la comunidad escolar, a más de autoreproducirse al responder sus componentes a la predicción que justifica su creación: la del grupo del fracaso escolar. El alumnado del grupo se reafirma en la medida que el criterio que lo conforma corre el peligro de convertirse en un valor que se consolida dentro del grupo enfrente de los que pueden representar el resto de la comunidad escolar. La dinámica del grupo en absoluto permitiría la integración de sus miembros a los objetivos escolares. Aquí podemos mencionar, extrapolando, las desafortunadas experiencias que se recogen cuando un centro entra en la dinámica de nutrirse mayoritariamente de alumnado inmigrante o de contextos con una fuerte inadaptación social: la integración en los valores escolares, a pesar de los medios, las voluntades, y las mejoras de las actitudes, se hacen imposibles. Consideraciones parecidas se pueden hacer entorno de las UACs (unidades de adaptación curricular: propuestas en Cataluña para alumnos con problemas conductuales y de inadaptación al medio escolar), si bien las precauciones tomadas en su constitución pueden exigir una reflexión muy prudente que aún no es posible hacer, ya que se implantaron el curso 97-98.

## **Estrategias**

las estrategias para facilitar la atención diferenciada que merecen los diferentes alumnos pasan por conseguir equipos docentes reducidos y consolidados y ratios más bajas dentro del aula, de manera que la atención pueda ser más individualizada: desdoblamientos, grupos flexibles, créditos variables (en Cataluña las optativas reciben este nombre y son trimestrales. En el primer ciclo representan aproximadamente un 25% del currículum y en el segundo ciclo algo más de un 35%), más de un docente en el aula... Esta organización *interaulas* exigirá, por otro lado, establecer criterios para formar los diferentes grupos, pero al ser generalizada se puede percibir mejor como intervenciones para la ayuda, que no para la segregación. Puede parecer un pequeño matiz, pero la transcendencia es capital. Incluso cuando se hacen atenciones individualizadas en función de alguno de los factores de diversidad relacionados, éstas no son percibidas como segregadoras, sino como ayudas que permiten la consecución del éxito si se hacen con el convencimiento, por parte de todo el equipo docente, de cuales son los objetivos a alcanzar por parte de los alumnos que las disfrutan. Y quien dice este tipo de intervención, dice cualquier otro que se pueda dar: itinerarios diferenciados en los créditos variables, adaptaciones curriculares grupales o individuales... entre otros.

Otras estrategias han de desarrollarse *intraaula*. Se han de potenciar aquellos métodos de intervención que motivan a la participación, que convierten al alumno en elemento activo y protagonista del propio proceso de aprendizaje. Así las diferentes metodologías que permiten desarrollar el trabajo cooperativo en el aula se deberán implementar. El trabajo por proyectos, dónde el alumno decide en gran medida cuáles son sus intereses y cómo trabajarlos, deberá ser, también, una manera de facilitar la motivación y la implicación en los objetivos escolares. La instrucción basada en el proceso, el trabajo autónomo con gradación de dificultades... Todas estas aproximaciones para la mejora de la motivación por el proceso de enseñanza-aprendizaje son más eficaces con grupo heterogéneo y son a partir de esta realidad que han tomado plena significación. Es este otro motivo para insistir en la excelencia de mantener los grupos clase como heterogéneos. Son oportunidades organizativas que permiten abordar los nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos previos de los alumnos, a pesar que estos sean diferenciados.

## **Motivar al profesorado**

El conocimiento con profundidad de los aspectos comentados para poder hacer una intervención educativa razonada y razonable pide un alto grado de motivación en el profesorado. Esta, para que se dé, necesita, aunque no de forma exclusiva, de una actuación decidida desde la administración. Los procesos para la formación que se han facilitado no son suficientes. Es necesaria una actuación que permita una formación en condiciones y no a partir de los sobreesfuerzos voluntariosos del profesorado. La extensión de los departamentos psicopedagógicos ha de generalizarse, pero hace falta dotarlos de competencias que ayuden a desarrollar las labores que les serían más propias<sup>1</sup>: asesoramiento a partir de la posibilidad de intervenciones a partir de programas, la ayuda para la evaluación psicopedagógica del alumnado que permita recoger elementos para la toma de decisiones en los ámbitos organizativos y curriculares del centro, la incidencia en la orientación académica y profesional de manera que permitiera llenar de significación en el alumno su proceso de formación... entre otros ámbitos. Una intervención decidida en los procesos de matriculación que impidiera la perversión del sistema, al obligar a todos los centros sostenidos con dinero público a no establecer criterios selectivos entre el alumnado. Una dignificación del salario que se ha visto fuertemente reducido en los últimos años. En

definitiva, apostar decididamente por prestigiar la labor de unos profesionales que le son propios.

---

1. En Catalunya no existen los Departamentos de Orientación: el profesorado de psicología y pedagogía, en el mejor de los casos, hace labores similares al maestro de educación especial de primaria y aquellas que puede en función de las necesidades que aprecia el equipo directivo. Hay una evidente indefinición del modelo que provoca una menor rentabilidad de la presencia de estos profesionales en los centros.