

ASPECTOS DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS DE LA ATENCIÓN A SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS¹

Joaquín Gairín Sallan

INTRODUCCIÓN

La realización de un Congreso siempre es una ocasión para potenciar y orientar la reflexión y la práctica educativa en una determinada dirección. En este caso, se abordan los aspectos generales que actúan como marco de la intervención pedagógica en la atención a los superdotados y se hace partiendo de tres observaciones iniciales.

Si bien todos nos podemos considerar plena o potencialmente superdotados o talentosos en algún aspecto de nuestra actividad humana² (permítasenos, por lo menos esta esperanza), la temática se aborda desde una panorámica general de atención a la diversidad que permita ubicar el conjunto de ponencias y comunicaciones que se presentan y que abordan aspectos específicos centrados en la intervención concreta (activadores para la estimulación creativa, programas de enriquecimiento matemático, identificación de alumnos, estrategias de comunicación, etc.). Este trabajo también soslaya, por no corresponderle, aspectos ausentes del debate, como puedan ser el análisis de los sentimientos y preocupaciones de este tipo de personas y sus dificultades para la adaptación laboral una vez que han acabado su formación inicial.

Supone también *rechazar* la idea de que las personas con capacidades especialmente desarrolladas no necesitan ayuda. Si bien es cierto que tienen más posibilidades que otras que no las tienen, su potencial hay que cultivarlo si queremos que lleguen a la plenitud.

A partir de estos supuestos, podemos concretar lo que implica la educación de superdotados y talentosos, partiendo del mapa de posibilidades que supone la atención a la diversidad. Nos apoyamos al respecto en aportaciones anteriores (Gairín, 1996a, 1998).

LA FILOSOFÍA DE PARTIDA

A manera de mensajes referenciales, podemos concretar algunas cuestiones que 1 deben servir de marco de actuación.

La atención a la diversidad es una construcción histórica

Un breve análisis de la historia de las instituciones educativas permite apreciar distintas formas de gestionar la diversidad, reconociendo la influencia de los distintos modelos culturales y sociales que históricamente han predominado.

¹ Congreso Internacional: "Respuestas Educativas para alumnos superdotados y talentosos". Zaragoza 8-11 de julio de 1998.

² Como considera la Legislación Federal de Estados Unidos, un superdotado "muestra evidencia de alta capacidad intelectual, artística, de capacidad de liderazgo en campos académicos específicos, y que requieren servicios o actividades no previstas habitualmente por la escuela, en orden a desarrollar plenamente sus capacidades". La superdotación, que puede afectar a unas capacidades y no otras, se muestra así como una manifestación más de la diversidad individual. Unos pueden ser talentosos en capacidad intelectual, mientras otros lo pueden ser en alta motivación personal, habilidades específicas, etc.

Inicialmente, la escuela como institución familiar, religiosa, militar o social mantenía la homogeneidad a partir de sistemas *selectivos* donde predominaba la pertenencia a una determinada casta o clase social y el respeto a valores definidos previamente como deseables.

La generalización de la educación o extensión de la escolaridad conserva el sentido homogeneizador de las instituciones, potenciando la selectividad mediante el establecimiento de diferencias entre instituciones y/o a nivel curricular. Sucede así cuando el sistema educativo aplica a la autorización de instituciones criterios socioeconómicos (públicas, privadas, gratuitas o de pago), de género (masculinas, femeninas), de normalidad (normales, especiales) o tiende a normalizar bajo la perspectiva de un solo modelo (normalmente pensando en instituciones urbanas de gran tamaño); también cuando potencia el establecimiento de vías curriculares paralelas que actúan como elemento más selectivo que diferenciador. Esta situación viene a reflejar el papel que tradicionalmente ha tenido la escuela en la transmisión de los valores culturales y sociales dominantes, a la vez que explica las resistencias que se producen cuando se intenta potenciar un cambio de perspectiva.

La extensión de la escolaridad y su apertura a modelos más comprensivos (relacionados en España con la Ley General de Educación de 1.970 y con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, de 1990) potencia la crisis del modelo uniformador y selectivo. Se cuestiona ampliamente la pretensión de primar un modelo de persona determinado cuando los estudiantes que se incorporan a las instituciones aportan una gran diversidad de experiencias y de valores sociales y culturales.

Las críticas al sistema anterior vienen, además, avaladas desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista sociológico se remarca como las desigualdades sociales pueden ser promotoras de desigualdades educativas. Los análisis antropológicos y culturales enfatizan en la presencia de valores dominantes impuestos (masclismo, autoritarismo) que no respetan a las minorías y que justifican la jerarquía social a través de la función selectiva y segregadora de la escuela. Y los análisis psicopedagógicos rechazan modelos educativos basados en la fragmentación de conocimientos, en la reproducción y memorización pasivas y en la sumisión a las normas establecidas (ICE, 1993:8).

De hecho, la atención a la diversidad en los sistemas educativos se ha convertido en una condición inexcusable si quieren responder a las funciones que tienen encomendadas. La situación se plantea fundamentalmente desde cuatro perspectivas, al decir de Casanovas (1998):

- El reconocimiento generalizado de la democracia como sistema político de gobierno ha implicado la aceptación de la pluralidad de grupos sociales y culturales en un mismo contexto nacional.
- Los movimientos migratorios generan demandas de escolarización, sobre todo en las etapas obligatorias.
- La aspiración de construir una sociedad integradora y solidaria, coherente con el modelo de escuela para todos.
- La Mejora real de la calidad educativa, que derivará de atender a cada una de las personas que se forman, no a alumnos estándares sino a personas concretas con características individuales.

Se abren así nuevas perspectivas sobre la educación que recogen visiones diferentes de

enseñanza- aprendizaje (importancia de la interacción y de la estimulación, del aprendizaje significativo, de la iniciativa y creatividad,...) e incorporan nuevos valores (igualdad de oportunidades, coeducación, participación, respeto a las diferentes ideas,). Paralelamente, se plantea la actividad educativa como un compromiso colectivo que obliga a desarrollar proyectos de centro y revitaliza el papel de la institución como unidad de análisis y de cambio.

La atención a la diversidad o la ampliación del concepto de normalidad que hasta ahora se venía empleando se convierte así en un compromiso institucional que tiene repercusiones en la ordenación curricular e implica perspectivas didácticas, organizativas u orientadoras.

Hay que entender, por otra parte, que la ordenación institucional que se promueva no ha de ir sólo dirigida a solucionar problemas concretos sino que debe situarse en una perspectiva que permita un cambio radical en las formas de actuar y de resolver las problemáticas que se plantean. La meta a conseguir estará así más relacionada con *educar en la diversidad* que con *educar para la diversidad*.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas. Desde esta perspectiva, hay que entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona.

De hecho, el concepto de «*integración*» -que habitualmente implica un enfoque individual del problema y centra la esperanza en el alumno-, deja paso al de «*escuela inclusiva*» -que enfatiza en la escuela que ha de dar respuesta a todos los alumnos-. Bajo esta perspectiva, la atención a las necesidades educativas del alumnado supone una mejora global de la escuela.

El compromiso planteado no es sencillo si entendemos que en la resolución de dilemas como uniformidad/diversidad u homogeneidad/heterogeneidad influyen factores personales (inercia, resistencia al cambio) e institucionales (la diversidad como algo conflictivo, la acción del profesor como algo totalmente condicionado,...). Exige también una reflexión amplia de los agentes e instituciones implicadas en el proceso de cambio y, particularmente, una revisión del papel que está jugando la universidad como formadora de profesionales de la educación y promotora de la investigación.

Las diferencias forman parte de la realidad

La atención a la diversidad, a pesar de ser una referencia común en documentos, conferencias, debates, etc. es una expresión que tiene muchas lecturas y no siempre están interrelacionadas. Se puede referir a las posibilidades de lo biológico, social, político, cultural o económico o relacionarse con medidas relacionadas con la organización, estructuras de funcionamiento, desarrollo del currículum, papel del profesorado, colectivos que precisan de un cierto nivel de atención, servicios de soporte al proceso educativo o medidas relacionadas con la mejora de la práctica docente. También podemos referirnos tanto a las políticas existentes como a las políticas deseables o a una concepción particular sobre el tema; asimismo, a las prácticas institucionales o a los discursos y concepciones subyacentes o emergentes. Consideramos la diversidad, en este contexto, como una característica de la realidad, que subyace y se evidencia en las políticas y prácticas educativas³.

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad

³ La aprobación de Rué (1995), que analiza el sentido de la diversidad y propone criterios y argumentos políticos, culturales y económicos que justifican su conceptualización, puede permitir profundizar en los procesos substantivos del problema.

que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y las de los demás, configurada como una identidad propia e irreplicable conformada históricamente y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. Entendemos, por tanto, que la diversidad se encuentra en la identidad de cada persona y, por consiguiente, también en cada profesor, alumno, etc. por el mero hecho de ser persona. La diversidad es entender la diversidad que produce lo familiar, escolar, cultural y social y que se reflejan en posiciones distintas en lo político, social, cultural, etc. no siempre respetadas y en busca de uniformidades (por ejemplo, la económica) no siempre suficientemente explicadas.

La práctica educativa y social mantiene y amplía las diferencias

La realidad cotidiana y los procesos de organización social han ido generando tratamientos diferenciados que poco a poco se han ido consolidando. Las relaciones de poder entre los diferentes (hombres y mujeres, normales, superdotados e infradotados, mayorías y minorías, ricos y pobres, propios y extraños,...) han establecido distancias en el trato y en las posibilidades de realización personal y social, generando progresivamente una violencia implícita o explícita que cabe analizar. Su expresión evidencia muchas veces la hipocresía personal y social y el sentido ideológico que conllevan determinadas prácticas.

«Sólo cuando los conflictos rompen la falacia de la igualdad y las prácticas discriminatorias y/o las respuestas de y de las diferentes sobrepasan los límites del malestar cotidiano latente, es cuando el estupor delante de los hechos lleva a escándalo (hipócrita o de buena fe) o a la consideración (cínica o defensiva) que los antagonismos tienen su razón de ser en las características diferenciales de las personas, grupos, cultura, que les impide adaptarse a los modelos dominantes.

«Hemos de esperar que las contradicciones del doble discurso social (el que se dice y el que se hace) que vivimos cada día sean suficientes “punyents” para herir sensibilidades y malas conciencia, para despertar el temor o la culpa o para situarnos en el núcleo del conflicto hemos de esperar que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teóricos y prácticos que se han ido estableciendo para dominarla, es entonces cuando buscamos explicaciones y remedios.»

(Lloret, 1994:35.)

Sea como sea, nos enfrentamos a las diferencias debidas al origen social, al nivel socioeconómico, al medio social o la procedencia; también a características persona-aradas con las anteriores) como puedan ser el género, características físicas, individuales, motivaciones o intereses). Sin poder determinar que parte es imputable a la desigualdad socio-cultural-económica de partida, a la enseñanza recibida o a la desigual asimilación de una misma enseñanza, lo cierto es que las diferencias de trato y condición existen y se mantienen. Y más allá de las consideraciones de entrada que se puedan hacer en relación a aspectos generales como la globalización *versus* diversidad, la autonomía *versus* equidad, etc., lo cierto es que la atención a la diversidad en los alumnos se mezcla con otras cuestiones como la evitación de problemas de aprendizaje o el respeto a la diversidad existente entre los profesores (condicionada, a su vez, por sus actitudes, su experiencia histórica, su consideración social, etc., o sea, por su cultural profesional).

Esta diversidad se expresa de diferentes maneras: ideas previas, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de progreso, motivaciones e intereses, capacidades y nivel evolutivo. Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.

Hay que evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades

La atención a la diversidad como una concesión a situaciones «anormales» ha supuesto, a menudo, y contraproducentemente a lo previsto, el potenciar la discriminación por la forma como se ha orientado el problema. Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una **escuela para todos** (o lo que algunos autores, como Lorenzo y Ruedas, 1995, llaman el pluralismo compartido), que permita a la totalidad de los usuarios el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho a llevar una existencia digna.

El establecimiento de currículos uniformes, cerrados y poco flexibles, la aplicación de metodologías tradicionales, la uniformidad de materiales, los agrupamientos homogéneos de alumnos, la inexistencia real de la tutoría individualizada, la dificultad de apoyar con recursos determinadas acciones compensatorias, la no gratuidad de algunas etapas educativas, o el uso que se haga de la evaluación son un ejemplo de vías por las que se puede potenciar directa o indirectamente la discriminación.

Forma parte de esta tendencia peligrosa, el mantenimiento de ciertas creencias en los profesores como las señaladas a continuación:

- La tendencia a atribuir a los alumnos o sus circunstancias familiares y sociales la responsabilidad exclusiva sobre el proceso educativo.
- La tendencia a convertir en norma los propios valores y a identificar como normal a aquello que sólo es propio de un grupo social.
- La tendencia a jerarquizar las diferencias.
- La tendencia a clasificar al alumnado en grupos aparentemente homogéneos.
- La tendencia a guiarse por profecías y expectativas que se confirman en la evaluación.
- La tendencia a una visión estática del desarrollo que hace que determinados alumnos se consideren «imposibles» desde el inicio de su escolaridad.

(ICE, 1993:13.)

Luchar contra la desigualdad exige tomar decisiones positivas y activas que puedan compensar esa tendencia. Incluye estar atentos a las desigualdades existentes o promovidas directa o indirectamente por el sistema educativo y los centros educativos y luchar contra los estereotipos existentes.

Se hace necesaria la reconstrucción de los centros educativos

Situarse en esta perspectiva obliga a repensar los centros educativos y la respuesta que puedan dar a las nuevas necesidades educativas. Supone poner énfasis en una nueva cultura, reformulando las propuestas de los centros y del sistema educativo. Desarrollar una cultura de la diversidad no deja de reforzar el planteamiento que reconoce el carácter ideológico de la educación, que se manifiesta en las preconcepciones, y en su caso prejuicios, que se tienen en relación a las características de las personas que aprenden (competencia cognitiva, capacidad para alcanzar determinadas metas, ...) o a las ideas, creencias y estereotipos sobre el modelo de enseñanza más apropiado. Pensar en la cultura de la diversidad es, en definitiva, pensar en

una alternativa a los modelos existentes, que parten muchas veces de posicionamientos previos sobre la competencia cultural y educatividad de algunas personas con dificultades cuando el problema radica generalmente en la educatividad o capacidad para enseñar a que otros aprendan⁴.

La escuela como modelo único, bajo la forma tradicional o renovada, dificulta el tratamiento de la diversidad. La escuela parte, y padece, de la uniformidad normalizadora de la aplicación de objetivos y contenidos, olvidando, a menudo, la diversidad de motivaciones, intereses y significación de las materias. La uniformidad también se da en la distribución de niveles educativos y evolutivos y en la conformación de actividades, procedimientos y recursos.

«El marco organizativo de la escuela «ordinaria» sitúa el trabajo educativo, en un ámbito configurado por la graduación de niveles en unas clases supuestamente homogéneas que en la práctica resultan no serlo. Entonces los alumnos y las alumnas que no siguen o que no se adaptan quedan la mayoría de las veces relegados al maestro y/o especialistas de la diferencia. Cuando en una escuela estas diferencias, que se manifiestan en la tarea cotidiana o en el fracaso escolar, no se pueden considerar un hecho minoritario sino que afectan a una gran parte de los alumnos, la misma escuela queda marcada por su marginalidad. La identificación de la diversidad con la marginalidad hace también que muchos padres, cuando les es posible, busquen el acceso de sus hijos en escuelas más normalizadas. Todo ello sirve para consolidar como referente organizativo el modelo escolar uniforme y el tratamiento separado o yuxtapuesto de una diversidad que molesta» (IME 1994:12.)

Una perspectiva como la que se plantea exige/debería generar un cambio profundo en los centros, en las aulas y en el planteamiento de los profesores. Educar en y para la diversidad nos lleva a preguntas, que habrán de irse contestando, como las siguientes:

- ¿Diversificar el currículum o realizar el currículum de la diversidad?
- ¿Qué debe entenderse por diversidad de alumnos ante el currículum?
- ¿Qué diferencias hay que potenciar y cuales obviar?
- ¿Por qué enfatizar la diferencia y no la semejanza?
- ¿Bajo qué niveles se puede estructurar la atención a la diversidad desde el sistema educativo?
- ¿Qué cambios deben experimentar los centros educativos para que constituyan un espacio educativo abierto a todas las personas?
- ¿Qué tipo de profesionales necesita el nuevo planteamiento?
- ¿Qué dificultades prácticas impiden el desarrollo de una cultura de la diversidad? ¿Cómo se vive en nuestros centros educativos esa cultura?
- ¿Cuál ha de ser el papel de los padres y de las autoridades respecto a la acción de los centros educativos?
- ¿Qué impide aceptar el programa de integración como una reforma de la educación general y no sólo como una actuación en el ámbito de la educación especial?

- ¿.....?

Las respuestas pueden ser múltiples pero, en ningún caso, habría que caer en propuestas estandarizadas que rompan por sí mismas el sentido de la diversidad.

Hay un cambio de perspectiva que incluye la elaboración de nueva filosofía sobre la escuela, cambios en el lenguaje (¿quizá hablar más de situaciones -cada persona se sitúa en un momento determinado- que de necesidades?, ¿escuela para todos frente a escuelas diversificadas?, ...) y modificaciones de las prácticas, que hagan posible el que la diversidad sea una norma, sin olvidar que las opciones adoptadas son antes una opción ética que técnico-pedagógica.

Además, la atención a la diversidad así planteada debe considerar:

- El compromiso democrático de los centros educativos que utilizan la diversidad como una acción compensadora de los déficits y no para aumentar las diferencias.
- El contenido ideológico de las opciones seleccionadas: ¿potenciar los objetivos diferentes frente a objetivos comunes?, ¿por qué enfatizar la diferencia y no la semejanza?, etc., serían algunas cuestiones a plantearse.
- Los posibles peligros: ¿hasta qué punto la atención a la diversidad no es un . proceso camuflado de normalización tecnocrática?, ¿una atención diversificada puede *enlazar* con un sentido eficientista que intenta aprovechar de la persona sus mejores capacidades?, etc.

Tratar la diversidad exige el conocerla, aceptarla, valorarla y tratarla (Albericio, 1995), poniendo énfasis en el análisis de las resistencias y rutinas que nos condenan a los modelos anteriores rechazados teórica e ideológicamente pero presentes en los procesos metodológicos y en las respuestas organizativas que los centros educativos proporcionan.

Como señala Gimeno (1992: 217), las experiencias prácticas y las fórmulas para implantar la integración escolar «chocan con la estructura escolar dominante». Según sus propias palabras, «las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas».

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A PLANTEARSE

El lograr de manera efectiva una escuela para todos no deja de ser una utopía a la que no podemos ni queremos renunciar. En esta línea, conseguirla no es fácil y el lograrlo supone la puesta en marcha de medidas muy diversas que pueden suponer actuaciones globales o específicas que de una manera más o menos sistemática aplican o pueden aplicar los centros educativos. Partiendo de los principios de normalización, sectorización e individualización, propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, se esbozan distintas propuestas que atienden al ámbito didáctico u organizativo o a ambos, conscientes de la estrecha vinculación entre todos ellos.

Las propuestas de carácter global

Las **actuaciones globales** implican al centro en su totalidad y suponen una dinámica general que va más allá de la atención a la diversidad. Se trata de modelos que se sitúan en una perspectiva de cambio con repercusiones didáctico-organizativas que inciden en los planteamientos de la institución y en su funcionamiento habitual. Las propuestas llamadas de Desarrollo Organizacional, la Revisión Basada en la Escuela, el Desarrollo Colaborativo, la Formación en centros, las redes Interinstitucionales, el Apoyo entre compañeros, etc., descritas en Gairín (1996b) son un ejemplo de las posibles actuaciones que se pueden realizar desde la perspectiva del cambio e innovación.

Algunas de las propuestas mencionadas en el cuadro 1 son descritas por Isabel Cantón (1996) y analizadas desde un enfoque organizativo y en relación con la ecuación de alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje. Aunque la perspectiva de la diversidad es más amplia, consideramos que las ampliaciones realizadas pueden servir como referente sobre las posibilidades generales que existen y sobre las implicaciones que a nivel de centro y de sistema educativo se desarrollan.

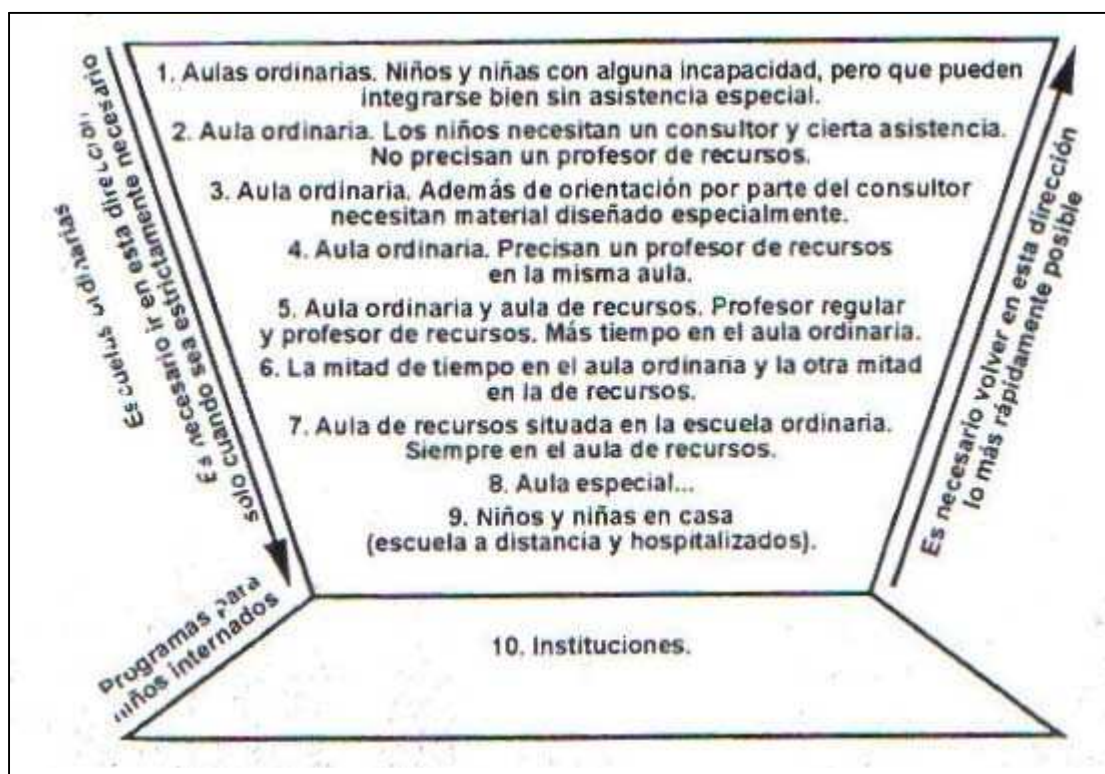
MODELO	AUTORES DE REFERENCIA	APORTACIONES SIGNIFICATIVAS
ADAPTATIVE LEARNING ENVIRONNEMENT MODEL (ALEM)	M.C.WANG (1995) (U. de Pittsburgh)	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en que se aprende de modos diferentes y a ritmos y tiempos de aprendizaje distintos. • Se generan adaptaciones en los ambientes del centro, en la organización, en el curriculum y en el método pedagógico. • Se planifica individualmente, pero coexiste la enseñanza individual, en grupos y en la clase colectiva. • Se contemplan proyectos de centro y de zona que integran grupos heterogéneos de alumnos, equipos docentes, perfeccionamiento del profesorado, intervención de las familias y contactos con la comunidad. • Hay apoyo técnico, planes individuales de progreso, evaluación y tratamiento y sistemas de auto-horario (contrato-compromiso con los alumnos).
APRENDIZAJE COOPERATIVO	JOHNSON y JOHNSON (1975) KAGAN (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Se potencia el trabajo cooperativo con grupos heterogéneos de alumnos. • Hay adiestramiento en habilidades de comunicación, confianza, liderazgo y el modelo de paliar los conflictos. • El resultado del aprendizaje repercute también en el avance del grupo. • Ha tenido variadas aplicaciones en materias específicas y a diferentes etapas educativas.
JOHNSON CITY MASTER LEARNING MODEL		Todos pueden dominar una materia si se da el tiempo suficiente y las condiciones adecuadas de aprendizaje. Hay evaluación continua y se distingue entre actividades básicas y de

		enriquecimiento. Se realizan cambios por etapas y se da mucha importancia a la preparación del personal para el cambio.
PROYECTO LINK	M.C.WANG (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un equipo de apoyo en cada centro, al que puede acudir cualquier alumno o puede ser enviado por el profesor. • El equipo evalúa necesidades y desarrolla el programa con el profesor. Se establece un contrato que define lo que hay que hacer y la discrepancia entre la conducta real y la deseada. • Hay un seguimiento continuo de la intervención.
EDUCACIÓN ESPECIAL POR CONTRATO (Modelo)	CHAFFIN (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • Se firma un contrato entre los padres y los de la escuela, en el que figuran los objetivos a conseguir en un plazo no superior a dos años.
MODELO EMR	CHAFFIN (1975) CARDONA (1994)	<p>Se aplica a niños retrasados mentales educables. Busca desplazar actuaciones de los especialistas a profesor de aula.</p> <p>Los especialistas deben ser expertos en relaciones interpersonales y en áreas de conducta y de enseñanza.</p> <p>Los maestros deben estar abiertos a la colaboración e intercambio de ideas.</p>
MODELO ANTIFALLOS	ADAMSON Y VAN ETTEN (Descrito por CARDONA y CHAFFIN)	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una evaluación previa llevada en el aula por el especialista a partir de 10 alumnos. • El profesor, el especialista y los administradores del centro deciden la actuación a seguir. • Hay una fase de tratamiento inicial y seguimiento de las actuaciones. • Se diversifican los programas y se emplean métodos alternativos.
MODELO INTERACTIVO	CARDONA (1995)	<p>Importancia de valorar la situación real: características y situaciones de elementos personales y situacionales y proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Tres fases: a) observación del especialista y del profesor de la situación; b) análisis del problema y c) adopción de la estrategia condensada y fijación de responsabilidades.</p>
PROGRAMA DE HABILIDADES DE OXFORDSHIRE	Desarrollado en Oxfordshire a partir de 1983	<ul style="list-style-type: none"> • Se ocupa del desarrollo de habilidades de pensamiento, del desarrollo del papel del profesor y de la atención del alumno.

		<ul style="list-style-type: none"> • Incluye la reducción de contenidos, el fomento de procesos de aprendizaje cerrados en el éxito, la retro-alimentación a los estudiantes y el desarrollo de la capacidad de razonar y de habilidades de pensamiento. • Cada núcleo de actividades curriculares proporciona la oportunidad de definir y resolver diferentes tipos de problemas con la mediación del profesor: organización, percepción, orientación espacial, categorización, relaciones familiares, progresión numérica e instrucciones.
--	--	--

Cuadro 1: Modelos de organización en relación con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (realizada a partir de Cantón, 1996: 382-409).

Como vemos en los ejemplos, hay muchas y variadas posibilidades de actuar que cabrá plantearse si son posibles en el campo específico que presentamos. Sea como sea la respuesta no debe ni puede ser independiente de la respuesta global que organice el sistema educativo. Así, la atención a necesidades específicas puede entenderse como un conjunto de actuaciones que dependiendo de la dificultad sitúa diferentes respuestas. A partir de la propuesta de Reynolds (1962) y Deno (1970), se han presentado guías de servicio educativos en cascada que abarcan desde la escolaridad ordinaria a situaciones especiales (por ejemplo, las de Cope y Anderson, Gearheart y Weishahn, Hegart, Pockligton y Lucas, Molina, Cardona, ...). La aportación de Toledo (1986:46) puede servir como síntesis de las posibilidades existentes (cuadro 2)



Cuadro 2: Secuencia de alternativas educativas (Toledo, 1986:46).

Las propuestas de carácter específico

Las posibilidades *de* intervención en relación a la diversidad son tantas como situaciones diferenciales podamos encontrar. Los grupos y las personas manifiestan su diferencia *de* formas distintas; por consiguiente, no parece adecuado pensar en fórmulas universales y generales. Cuando el nivel de diversidad entre los alumnos y alumnas sea bajo, bastará con introducir en las Unidades Didácticas o Unidades de Programación modificaciones didácticas. Las más sencillas son las metodológicas e incluyen: más atención personal al alumnado, proporcionar más tiempo, estructurar de manera diferente los materiales, etc. (cuadro 3).

Si esto no fuera suficiente, cabría pensar progresivamente en la diferenciación de actividades, de contenidos e incluso de objetivos. Un mayor grado de diversidad obliga a establecer objetivos distintos y, por tanto, programaciones diferenciadas. También, podemos pensar en la priorización de áreas y/o contenidos curriculares, en favorecer aprendizajes globalizados y funcionales, en introducir objetivos/contenidos de etapas/ciclos anteriores y en desarrollar procesos instruccionales que orienten, completen o refuercen la enseñanza-aprendizaje.

Cabe llamar la atención sobre la potencialidad que tienen las actuaciones *metodológicas* por la facilidad de aplicación que tienen para el profesorado. Utilizar reforzamientos positivos, lograr una buena acción mediadora del profesor, promover la asignación de tareas concretas, introducir técnicas específicas (enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, enseñanza cooperativa,...), delimitar las ayudas necesarias (previas, durante o después de la actividad), adecuar y diversificar los materiales, reformular los indicadores de éxito y progreso académico, son algunas de las posibilidades existentes.

Igualmente, cabe revisar el peso que puede jugar la evaluación en la potenciación de las diferencias. Como se preguntaba Perrenoud⁵:

«¿Es la evaluación, en tanto que tal, responsable de la desigualdad ante la misma enseñanza? Para resumir diré:

- »1. Que la evaluación no es simplemente reveladora de la desigualdad, sino que participa en su génesis.
- »2. Que lo hace directamente cuando subestima las competencias reconocidas de los alumnos de las clases desfavorecidas o sobrestima las competencias de los alumnos de las clases privilegiadas (desigualdad ante la evaluación en sentido estricto: ante la evaluación como instrumento de medida, en principio equitativo de las adquisiciones reales de los alumnos).
- »3. Que a título de componente importante, omnipresente en el sistema de enseñanza tomado en su conjunto y en la organización pedagógica en el marco de una enseñanza colectiva, la evaluación participa en el génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito.»

(págs 48-49.)

Y es que el carácter colectivo de la enseñanza y la débil diferenciación que *genera* y de la que participa la evaluación pueden afectar al proceso mismo de la democratización. Si bien una evaluación formativa, criterial e individualizada es la más respetuosa con las diferencias y constituye una meta á conseguir, lo cierto es que la organización pedagógica impone a

veces tales limitaciones que no hace factible una evolución positiva a partir de los marcos de libertad que posibilita el sistema educativo en la práctica.

La desigualdad que se genera en una enseñanza colectiva se da ante la evaluación y la norma que a veces se utiliza en ella. La hipótesis del autor es:

«— por una parte, las evaluaciones formalizadas no son nunca independientes de las evaluaciones informales, implícitas, fugitivas, que se forman a partir de la interacción en clase o reflexionando sobre ella;

»— por otra parte, el comportamiento del maestro está tan influenciado por la evaluación informal como por la evaluación formal, en particular al devolver a cada alumno una imagen de su valía escolar.»

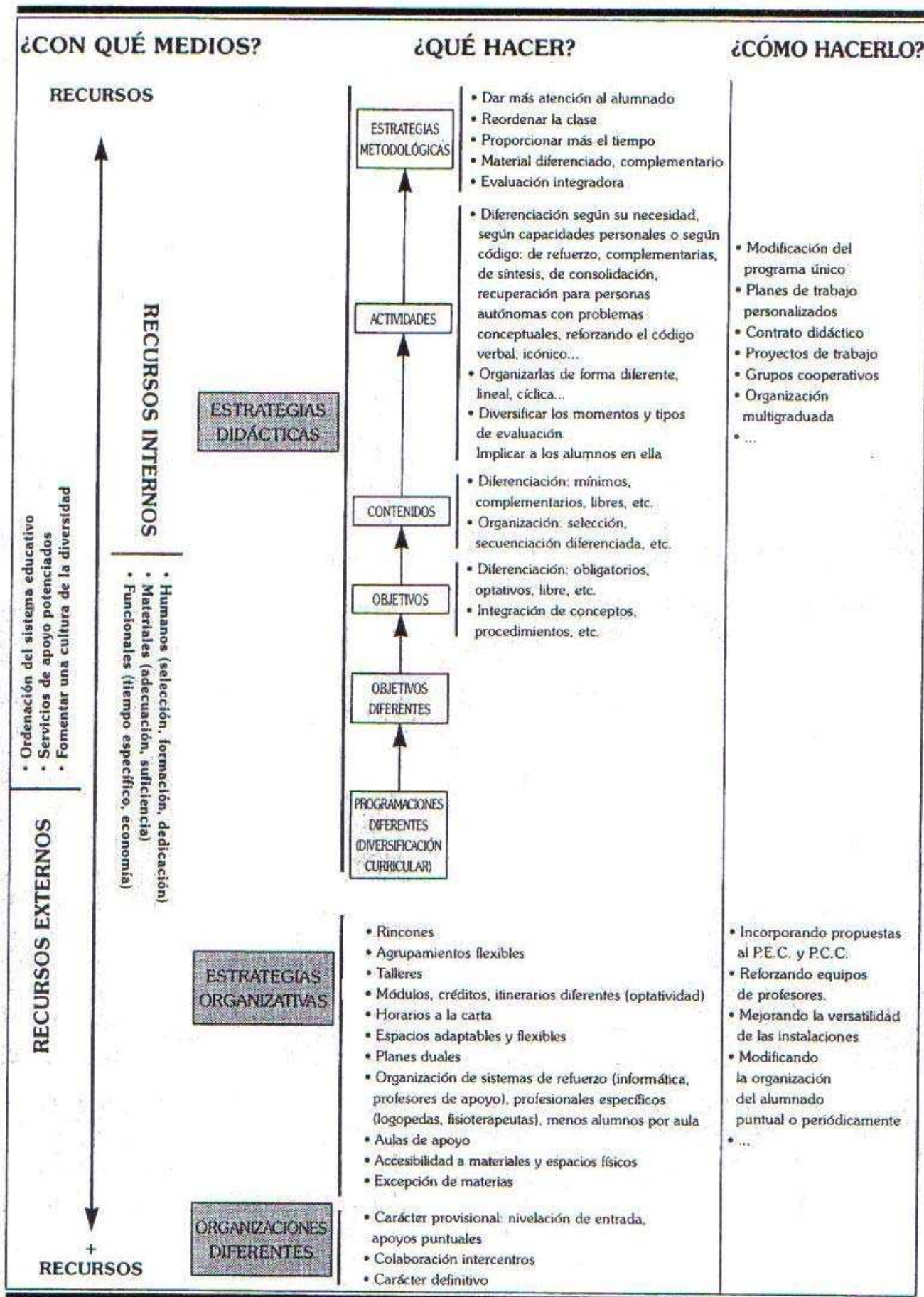
(págs 35-36.)

Y para justificar sus argumentos, recoge de trabajos anteriores los múltiples momentos de la evaluación en que puede aparecer un sesgo social:

1. Cuando invita a manifestarse, no esperando a que lo haga espontáneamente.
2. Como no siempre se explicitan las expectativas del maestro, tendrán más ventaja los que sepan anticipar con mayor precisión las expectativas del profesor.
3. No todos los sujetos saben jugar igual de estrategias para esquivar preguntas, preguntar o diferir respuestas,...
4. Hay alumnos que tienen más capacidad de escenificación y dominan mejor algunas técnicas instrumentales (leer, escribir, ...) necesarias para mostrar sus habilidades en otros campos.
5. A veces se da una atención selectiva en la evaluación a ciertos alumnos o a ciertos tipos de conductas o de obras características de ciertos alumnos.
6. A veces las evaluaciones siguientes quedan influenciadas por las evaluaciones iniciales.
7. Según el momento y la forma en que se presentan los resultados de la evaluación, se puede incidir en la imagen del alumno.
8. Los padres de bajos niveles culturales están desigualmente armados para protestar por una evaluación, hacerla rectificar o atenuar sus consecuencias.

Advirtiendo, no obstante:

«No quisiera dar la impresión de que percibo en cada una de estas ocho fases del proceso de evaluación sesgos masivos y sistemáticos que, acumulados, producirían un considerable distanciamiento entre las competencias reales y las competencias reconocidas en detrimento de los niños social y escolarmente desfavorecidos. Digo simplemente que algunos de estos sesgos, en algunas de las fases señaladas son plausibles en muchas situaciones de evaluación, simplemente porque la evaluación escolar participa de los procesos generales de percepción y de evaluación social y no son instrumentos de medida.»



Cuadro 3: Aspectos Didactico-Organizativos de atención a la diversidad

También tienen gran importancia por su potencialidad el desarrollo de *determinadas propuestas* como son: el Trabajo personalizado a partir de una oferta única o variada, el Contrato didáctico, el Proyecto de trabajo bajo perspectivas globalizadas o interdisciplinarias o la potenciación de los grupos cooperativos. Cada propuesta tiene sus ventajas e inconvenientes, de acuerdo a una situación dada y utiliza técnicas específicas de desarrollo. Así, por ejemplo, se señala respecto al trabajo cooperativo:

«En un grupo de trabajo cooperativo se producen situaciones que producen situaciones que propician que la intervención del otro provoque una desestabilización cognitiva, y en esto hay acuerdo entre muchos investigadores acerca de que es fuente de proceso cognitivo, sea cual sea el nivel de diversidad inicial, ya que es gracias a este desequilibrio como a nivel interindividual e intraindividual aparece la necesidad de búsqueda de superación del conflicto, y si esta búsqueda es mediada (Bruner, 1986), hay muchas más probabilidades de que se avance más que con una mera clase magistral-transmisiva.»
(Doménech, 1997:56.)

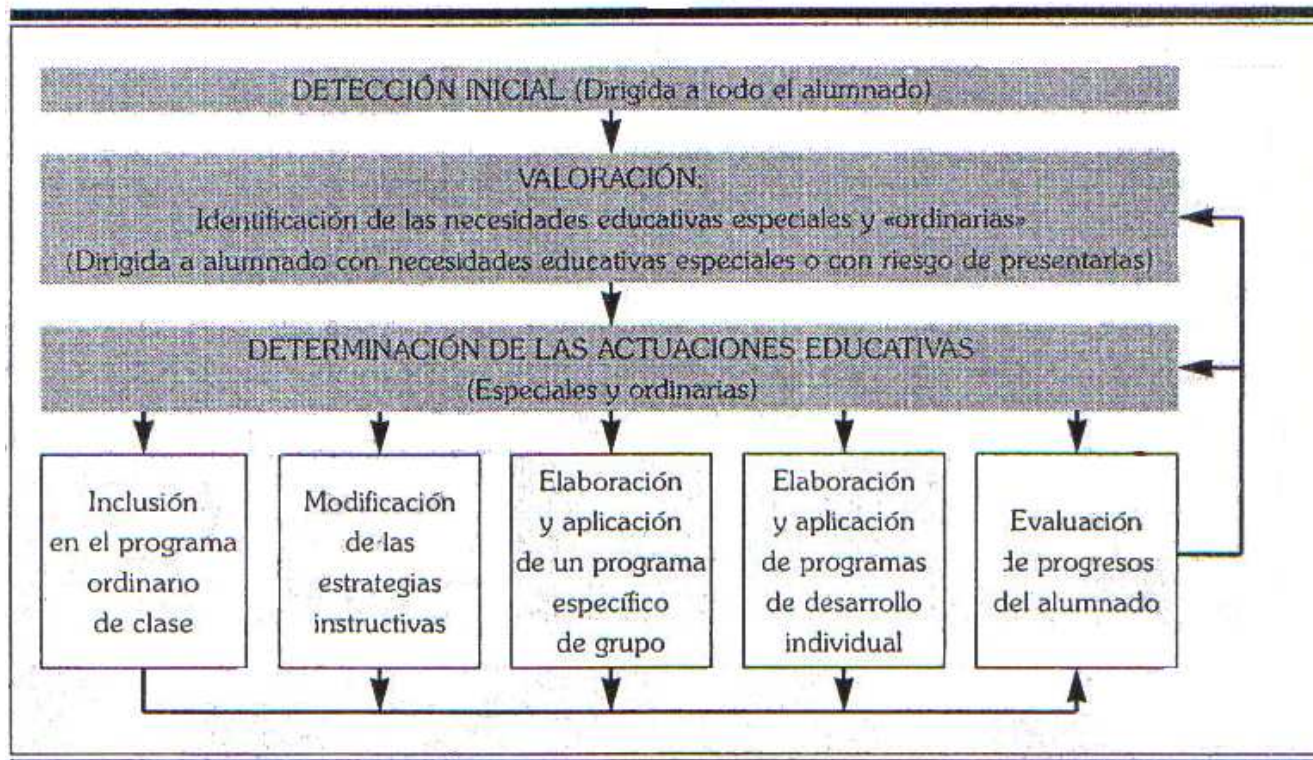
Y se mencionan técnicas como el rompecabezas (Jigsaw), grupos de investigación, el STAD (Student Team-Achievement Divisions), el TGT (Teams-Games Tournaments) o la Tutoría entre iguales (Oper tutoring).

En cualquier caso, no se puede olvidar la idea que progresivamente se ha ido configurando: la formación incluye un proceso interactivo a través del cual el profesor ayuda al alumnado a adquirir y procesar la información y a relacionarla con sus conocimientos previos. Sin obviar la influencia que tienen los procesos sociales y culturales implicados, se entiende que la construcción del conocimiento es una actividad social,¹ de interacciones entre personas en relación a experiencias conjuntas, e individual, al implicar operaciones cognitivas personales que dan significación a la nueva información y la convierte en un conocimiento válido y significativo.

El marco del aula adquiere, desde esta perspectiva, una gran importancia al ser el contexto habitual donde se establece una interacción basada en el respeto y la valoración mutua. Particularmente, será importante atender los aspectos relacionados con el comportamiento social y emocional y con el proceso de motivación (González y González, 1998).

La actuación didáctica a desarrollar no puede ser aleatoria y dependerá del análisis que se haga de la situación de partida. El cuadro 4 nos presenta un posible esquema de referencia. El aspecto más polémico afecta a la postura que cabe adoptar sobre si se han de detectar o no los superdotados. Si bien los defensores de la no identificación parten del supuesto de que estos alumnos pueden desarrollar sus capacidades en un entorno diversificado, sin necesidad de etiquetas ni distinciones, lo cierto es que la realidad de los centros es de escasez de ofertas educativas. En estas circunstancias, parece aconsejable el mejor conocimiento de la realidad para arbitrar las medidas posibles.

«En mi opinión, debe existir una identificación de alumnos superdotados como paso previo a una determinada atención; no se pueden diseñar medidas de atención si antes, no se ha detectado la población sobre la que actuar.»
(Fernández, 1997:87)



Cuadro 4: Proceso de identificación de necesidades y actuaciones educativas (Coll, 1986:95)⁶

Complementariamente a las soluciones didácticas, pueden considerarse las **modificaciones organizativas**: profesorado de apoyo, rincones, talleres, agrupamientos flexibles, etc. Soluciones como la adaptación y la diversidad curriculares (ya mencionadas) y la optatividad permiten pasar también del marco restrictivo de la clase a ámbitos más generales (nivel, ciclo, etapa) y hacer realidad la flexibilidad del currículum. No obstante, si la diversidad presentada fuera alta, se justifica en algún caso la necesidad de acudir a centros especializados con carácter provisional o permanente.

Además de las posibilidades organizativas señaladas no hay que descartar como otra opción algunas propuestas ligadas a la repetición de curso, la excepción de materias, la provisión de recursos técnicos y específicos o la permanencia en una etapa educativa por un período complementario.

Si bien el plan de atención a la diversidad que desarrolle un centro educativo tiene por objeto básico la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más individualizado posible, también debe considerar el contenido del programa de orientación que vaya a llevarse a cabo en el centro educativo y la organización de los recursos materiales y personales que se precisan en relación a la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Igualmente, la aportación que pueden prestar programas específicos (multiculturales, de acción tutorial), experiencias basadas en planes o propuestas vinculadas a decisiones de los alumnos (fichas-guía, planes de trabajo, enseñanza asistida por ordenador,...), la flexibilización de tareas y prácticas que simultáneamente realizan grupos de estudiantes en la misma clase, el trabajo pro- proyectos o el trabajo cooperativo.

Las posibilidades de intervención son, como vemos, variadas y deben estar de acuerdo al grado de diversidad existente. Podemos hablar de adaptaciones de acceso (relacionadas con las situaciones de partida respecto al planteamiento curricular básico) y curriculares que se aplican a nivel individual, de aula o de centro. Por otra parte, no hay que olvidar que mayores niveles de implicación personal e institucional conllevan a menudo un aumento de recursos.

Los recursos a implicar son externos e internos a la institución. Los externos hacen referencia

a la forma como se estructura el sistema educativo (ordenación que se hace del currículum, normas relativas a la atención a la diversidad,...), qué sistemas de apoyo proporciona (formación, equipos multiprofesionales, materiales,...) y como dinamiza la realidad sociocultural (programas de sensibilización, formación a padres, etc.); los internos, referencian a la forma como se ordenan los recursos humanos, materiales y funcionales de la institución.

La atención a talentosos y superdotados

El esquema general planteado se puede completar con la revisión del tipo de actuaciones que pudieran ser de mayor interés para la tipología de personas que nos planteamos.

Desde la perspectiva de las **propuestas de carácter global**, el análisis de todas las presentadas anteriormente (cuadro 1) nos permite, por extensión, concretar algunas consideraciones que puedan orientar el trabajo de los organizadores escolares. Al respecto, podemos recordar la importancia de:

- Establecer principios y programas que permitan valorar el progreso de todos los estudiantes.
- Potenciar un aprendizaje no segregador y en una perspectiva de la colaboración.
- Integrar en la actividad de aprendizaje a alumnos diversos.
- Proporcionar a los alumnos apoyos en cascada en función de la diversidad existente: de sus compañeros, del profesor tutor, del profesor especialista y de apoyo externo.
- Entender la importancia del trabajo colaborativo entre los alumnos, entre profesores, entre padres, entre autoridades y entre varios estamentos.
- Participar de la importancia que puede tener la evaluación como instrumento situacional, de diagnóstico, procesual y de cualificación.

Definir procesos sistemáticos y abiertos, que faciliten la intervención efectiva. De hecho, se apunta a un ciclo que conlleva la consideración de la necesidad educativa como problema, la elección colaborativa de estrategias, su adaptación, aplicación y experimentación en situaciones concretas, su evaluación constante y la incorporación e institucionalización de innovaciones. Todo el proceso está guiado, a su vez, por la reflexión y el trabajo en equipo del profesorado.

El conjunto de **propuestas didácticas** buscan el enriquecimiento curricular, sea ampliando o profundizando las propuestas. Desde las múltiples posibilidades existentes, llamo la importancia sobre la necesidad de favorecer:

- el trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes,
- la importancia de los contratos didácticos, que permiten profundizar en el conocimiento de acuerdo con los intereses personales, los proyectos de trabajo, como vía para reforzar la autonomía personal, si queremos superar las meras adaptaciones curriculares que se suele presentar casi como; la única medida posible,

- la importancia de usar autoinformes, como mecanismo para conocer la valoración que tienen de sí mismos y sus niveles de autoconfianza, capacidad de adaptación, personalidad, etc.,
- el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, mediante el análisis de casos, la proyección personal a partir de la reelaboración de comics, el análisis de situaciones, etc, y
- el desarrollo de variables de personalidad, como la autoestima, el lugar de control y la autoconfianza.

Los criterios a considerar en estos casos deberán atender:

- Fomentar la autonomía beneficiosa a los más capaces.
- Implantación de actividades que fomenten la capacidad de anticipación y el pensamiento creativo, sin olvidar la importancia de reforzar los procesos de toma de decisiones. Al respecto, pueden ser de interés las actividades de libre elección o las actividades de estimulación; también los «planteamientos productivos» y no sólo los «receptivos» El fomento de actividades interdisciplinares y el trabajo contrastado entre diferentes personas.
- La utilización del error como fuente de aprendizaje.
- Impulsar actuaciones y propuestas que refuercen el desarrollo personal, potenciando el autoconocimiento y la aceptación de sí mismo, y que prevengan actitudes y conductas inhibitorias del desarrollo intelectual, como puedan ser la introversión personal, la baja autoestima, la preocupación excesiva por el perfeccionismo, etc.
- La utilización de las nuevas tecnologías.

Todo ello ordenado de una manera coherente en el contexto del Proyecto Curricular del Centro. No habremos de olvidar, al respecto, la importancia que tiene el aula como marco de relación y, particularmente, todo aquello que hace referencia a un agrupamiento de alumnos respetuoso con sus ritmos, progresos e intereses, a la distribución del tiempo efectivo de aprendizaje y a la diversificación del trabajo.

Desde el **punto de vista organizativo**, y a nivel general, las medidas más controvertidas -se plantean a nivel de la organización de los alumnos. Algunas posibilidades mencionadas por Genovard y González (1993) son:

- La aceleración, sea anticipando el inicio de la escolaridad o el ritmo de los cursos. Esta medida nos parece poco aceptable y de dudosa utilidad, ya que:
 - Normalmente se suele aplicar tan sólo a partir del dominio de las materias o asignaturas,
 - Avanzar cursos prima el progreso vertical en detrimento del progreso horizontal y ligado a un aprendizaje en profundidad y con tiempos para la sedimentación de las adquisiciones.

- Avanzar cursos puede producir lagunas si no se reestructura el currículo y se establece un corre-curriculum o currículo básico.
 - No respeta la falta de sincronía que existe entre el desarrollo de la inteligencia, el desarrollo afectivo, físico y social. Agrupar alumnos con edades muy diferenciadas puede obviar las diferencias experienciales y provocar inseguridades.
- Agrupamiento según diversas modalidades:
 - El agrupamiento en centros especiales conlleva el peligro de crear universos cerrados y artificiales, dificultando la adaptación del escolar a situaciones de convivencia normalizada.
 - La formación de grupos especiales en el centro educativo o la formación de grupos dentro de la propia aula, cuando se hace de manera permanente, debe luchar con la mentalidad social de etiquetar y excluir.

Enriquecimiento, basado en la individualización de programas de trabajo y en el desarrollo de actividades de socialización. Sería la opción de mayor interés, al permitir atender las diferencias sin dejar de considerar al estudiante como parte de una realidad social con la que tiene que compartir aspectos de su vida personal, familiar y social. Como señala Castelló (1995), esta modalidad mantiene la motivación académica del alumno al mismo tiempo que se respeta su socialización, ya que le permite compartir espacios, actividades grupales y lúdicas con compañeros de su misma edad, al mismo tiempo que se trabajan objetivos adecuados a sus recursos intelectuales.

LAS POLÍTICAS A DESARROLLAR

Toda intervención, aunque sea puntual, no puede hacerse al margen del contexto y, en este sentido, cabe entender la necesidad de implicar a los diferentes niveles: Administración, centros educativos, profesores y familias. No debemos olvidar, aunque ahora no se aborde, la necesidad de dar continuidad en el contexto laboral y social a las medidas adoptadas por las instancias mencionadas.

La actuación de la Administración educativa

La Administración como organizadora del sistema educativo debería fomentar la atención a este tipo de personas. Algunas actuaciones podrían hacer referencia a:

- Tomar conciencia de la temática, mediante:
 - Intensificación de los sistemas de evaluación e identificación de los supradotados.
 - Seguimiento de los casos detectados, tanto a nivel escolar como extraescolar.
 - Potenciación de acciones para los más pequeños. Se trata de asumir las potencialidades y posibilidades de los más pequeños facilitando su desarrollo y

adoptando medidas dirigidas a detectar personas con altas capacidades.

- Sensibilización a la sociedad (y de manera especial a las familias y centros educativos) de la importancia personal y estratégica para el país de éste tipo de personas.
- Intervención en la selección de los expertos. Si bien podemos pensar que es una utopía el marcar un perfil del profesor idóneo (abierto, con variedad de intereses, conocedor de técnicas didácticas idóneas, dominio de contenidos curriculares,...), como mínimo podemos exigir algunas de estas características a los responsables de coordinar y organizar las actuaciones en este campo.
- Formación dirigida a los educadores que propicie cambios de tipo metodológico y organizativo.
- Motivación a los profesores mediante la ampliación de sus perspectivas profesionales.
- Fomento de la investigación. Si es importante conocer mecanismos de evaluación, lo es más intentar comprender la psicología de este tipo de personas.

Si bien hay estudios sobre su forma de pensar, poco sabemos sobre sus sentimientos y sobre lo que quieren, desean, sienten y añoran.

- Impulsar la creación de materiales didácticos y psicopedagógicos adecuados.

La actuación en los centros educativos

La gestión de la diversidad es inviable abordarla desde la acción individual del profesor. El desarrollo curricular y el seguimiento global del alumno hacen necesario el trabajo en equipo y la consideración de la perspectiva organizativa. Partiendo del análisis institucional que considera componentes y dinámica organizativa (Gairín, 1996b:90), podemos considerar algunos de los cambios a introducir y que podrían beneficiar, desde la perspectiva de la atención de la diversidad, la atención de los alumnos superdotados o talentosos.

a) Los planteamientos institucionales

El Proyecto educativo debería explicitar claramente la opción que el centro ha adoptado. El cuadro 5 recoge la concreción que puede hacer un centro educativo.

Pero tanto o más importante como el compromiso explícito, lo constituye el proceso que lleva a adoptarlo. Al respecto, cabe insistir en la necesidad de:

- Promover un debate colectivo que permita la explicitación, clarificación y acercamiento de las concepciones que se tienen sobre la diversidad y las formas de abordarla.
- Favorecer la reflexión profesional sobre las prácticas educativas y su vinculación con los compromisos de centro, sea o no a través de programas de formación.
- Procurar la implicación del alumnado, padres y madres en la delimitación y aplicación de propuestas.

Esta preocupación debe también manifestarse respecto al proceso y explicitación de otros

documentos de gestión como puedan ser el Proyecto Curricular, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan Anual, el Presupuesto o la Memoria.

LA EDUCACIÓN RESPETARÁ LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES HACIENDO EFECTIVO EL DERECHO A LA DIFERENCIA COMO VALOR PERSONAL Y SOCIAL
<p>Al respecto de este principio, se proponen como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre lo distinto y sobre la necesidad de educar para la diversidad.• Incorporar al curriculum contenidos relacionados con otras realidades personales, sociales y culturales.• Favorecer el desarrollo de programas interdisciplinarios.• Crear una conciencia crítica sobre el sentido y valor de la diversidad.• Motivar el interés, curiosidad, respeto y tolerancia por lo diferente. Desarrollar actitudes de flexibilidad, apertura y respeto a las diferencias.• Educar en el respeto, solidaridad y cooperación hacia otras formas de vida.• Elevar el autoconcepto personal/grupal de las personas con características específicas.• Promover y facilitar el contacto con otros centros y realidades distintas.• Intensificar las relaciones institucionales con los servicios de apoyo gestionados por las administraciones o por entidades particulares.• Favorecer la expresión respetuosa de las diferencias.• Fomentar la formación permanente del profesorado en el conocimiento de estrategias para atender a la diversidad.• Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y en entorno.• Reforzar la acción tutorial y el Departamento de Orientación. <p>La implicación y desarrollo de los anteriores objetivos es responsabilidad de todos los miembros de la organización; no obstante, se crea una Comisión de coordinación, dependiente del Consejo escolar y formada por representantes del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación, profesorado, padres, alumnos y un representante del Ayuntamiento, con las funciones básicas de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proponer actuaciones que permitan la consecución de los objetivos planteados.• Coordinar los programas de intervención que se establezcan.• Informar periódicamente al Consejo escolar sobre el cumplimiento de este principio del Proyecto Educativo y de las problemáticas relacionadas con el mismo.

Cuadro 5: Asunciones de un Proyecto Educativo preocupado por la atención a la diversidad

Respecto al Proyecto Curricular, merece la pena recordar como líneas de trabajo, las siguientes:

- El curriculum a desarrollar ha de ser único pero lo suficientemente flexible y abierto para admitir la diversidad. La diferenciación dirigida al alumnado con necesidades educativas muy específicas habría de ser una estrategia subsidiaria y no central.
- Los objetivos y contenidos deberían entenderse como propuestas indicativas y referenciales, más que como un programa de hechos a conseguir y tareas a desarrollar.
- Los contenidos deberían organizarse a partir de macroactividades, como pueda ser a partir de propuestas globalizadas, trabajo por proyectos, estudio de casos, programas de investigación, etc.
- Las estrategias metodológicas más adecuadas hablan del establecimiento de contratos didácticos que permitan al alumnado la participación, el trabajo cooperativo, la reformulación de los indicadores de éxito y el desarrollo de actividades de autorregulación por parte del alumno y el seguimiento diario por parte del profesor.
- Diversificar las relaciones de comunicación y la utilización de lenguajes diversos, alternando los códigos y los soportes.
- Adopción de estrategias globalizadas (estrategias de proyectos y de contratos), participativas y facilitadoras de la autonomía del alumno.
- Potenciar la utilización de grupos de clase heterogéneos, impulsando las actividades cooperativas, el soporte interactivo del profesor, el desarrollo de programas personalizados de apoyo y el uso de materiales auxiliares de apoyo.
- Utilización flexible y diversificada de espacios, tiempos y materiales en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Articulación de los recursos de centro y del entorno.

La orientación última es entender que la solución del problema de la diversidad no está en centrarse en el alumno (¿por qué no aprende?) sino en el sistema (¿qué se pretende?) o en el profesor (¿cuál es la propuesta que permite una mejor enseñanza o que todos aprendan?), como ya señalaran Melero y Monclús (1996).

La primera orientación ha llevado tradicionalmente a la generación de currículos paralelos. Estos resultan cuando menos peligrosos, pues a veces pueden yuxtaponerse a la enseñanza global del aula ordinaria, haciendo que la enseñanza quede cuestionada como modelo normalizador. Los que no se adaptan siguen sesiones fijas o móviles aparte en una yuxtaposición de recursos parciales y fragmentarios que casi siempre son insuficientes.

«En este contexto, la política educativa de la integración queda a menudo reducida a proponer "prótesis adaptativas" para que algunas criaturas sigan de más cerca o más lejos la carrera de la normalidad escolar. En cambio, una opción realmente integradora significaría plantearse la modificación del grupo escolar (escuela, aula,

métodos, procedimiento, estrategias, recursos organizativos, etc.) en una dinámica interadaptativa.»
(IME, 1994:12.)

Y es precisamente por la variedad de posibilidades de respuesta que se hace indispensable el reforzar la tutoría, particularmente por lo que pueda incidir en la organización de los grupos, en la articulación de los programas de trabajo y en el establecimiento de normativas educativas.

También hay que considerar que el proyecto curricular ha de fijar criterios y procedimientos para la atención a la diversidad del alumno y para la realización de adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos con necesidades educativas especiales.

b) Las estructuras

La ordenación que realizan los centros educativos de sus elementos humanos, materiales y funcionales no es específica para una educación de la diversidad, si bien adquiere en este caso una mayor prioridad la necesidad de contar con estructuras flexibles y adaptativas, si quiere atenderse la variedad de situaciones que plantean los usuarios.

Responder a las nuevas demandas (currículum adaptado a las necesidades e intereses de cada estudiante, integración educativa, gestión participativa, el centro como institución comunitaria y polivalente,...) y a su constante cambio exige profundizar en el establecimiento de estructuras flexibles que faciliten su atención. El centro educativo versátil puede ser una respuesta a esa exigencia (Martín Moreno,1989: 55-59) o también los sistemas organizacionales abiertos (cuadro 6).

Se plantea así:

«la necesidad de cambios substanciales en los planteamientos institucionales, en las estructuras organizativas y en lo relativo a su funcionamiento. Huyendo del mito de la "solución única" (Drucker, 1978:11), habrá que pensar en modelos organizativos "adhocráticos" o adaptativo-orgánicos. Los primeros caracterizados por Mintzberg (1979), son propios de organizaciones que presentan estructuras orgánicas con poca formalización de comportamientos, una alta descentralización, un funcionamiento por unidades flexibles y que tiene miembros con una amplia formación y especialización. Los segundos caracterizados por Kast (1981), "referencian organizaciones con un menor nivel de estructuración, con más interacción dinámica entre las diferentes funciones, con mayor descentralización y con un mayor peso de la autoridad basada en el conocimiento".
(Gairín, 1990:311-312.)

ORGANIZACIÓN ELEMENTOS	CERRADA/MECÁNICA	ABIERTA/FLEXIBLE
SUPRASISTEMA –Caracterización general –Predictibilidad –Límites –Relaciones externas	–Serena, ordenada. –Segura, determinante. –Conocidos o preestablecidos previamente. –Encerrada en sí misma.	–Turbulenta, caótica. –Incierta. –Desconocidos. –Abierta al entorno.
COMPONENTES ORGANIZATIVOS: –Objetivos –Documentos de gestión –Estructuras –Sistema relacional	–Metas definidas. –Énfasis en eficacia, eficiencia. –Definidos por la jerarquía. –Currículos uniformes. –Metodologías uniformadoras. –Evaluación discontinua. –Alta formalización. –Concentración del poder. –Roles preestablecidos. –Agrupamientos rígidos. –Profesor autosuficiente. –Uniformidad en los espacios. –Escasez de recursos. –Uniformidad de horarios. –Normas como referencia comportamental. –Comunicación vertical. –Resolución de conflictos por la jerarquía.	–Metas tendencia. –Énfasis en la adaptabilidad. –Definidos participativamente. –Currículos diferenciados. –Metodologías individualizadas. –Evaluación continua. –Baja formalización. –Poder compartido. –Roles cambiantes. –Agrupamientos flexibles. –Enseñanza en equipo. –Diversidad de espacios. –Recursos centrados en la enseñanza. –Horarios flexibles. –Tolerancia ante la ambigüedad. –Comunicación vertical, horizontal y bidireccional. –Resolución de conflictos por el grupo.
DINÁMICAS ORGANIZATIVAS: –Dirección –Proceso organizativo	–Estilo burocrático. –Liderazgo formal y transaccional. –Tareas repetitivas y determinadas. –Procesos estandarizados. –Verticalidad en la toma de decisiones. –Control externo.	–Estilo participativo. –Liderazgo funcional y transformacional. –Tareas cambiantes. –Procesos variables. –Horizontalidad en la toma de decisiones. –Autocontrol interno.

Cuadro 6: Características de, sistemas organizacionales aplicadas al contexto educativo.

A nivel más específico, la ordenación de recursos humanos reclama:

- Una mayor atención, desde la organización vertical, a los procesos de gestión participativa y a la existencia de equipos directivos comprometidos con las finalidades institucionales relacionadas con la atención a la diversidad.
- La puesta en funcionamiento, desde la organización horizontal, de modalidades organizativas de atención a la diversidad (agrupamientos flexibles, talleres, organización por módulos, etc.) que completen y refuercen las adaptaciones que desde la dimensión didáctica se ejecutan, en un intento por superar las modalidades de organización graduada y acercarse a los planteamientos no graduados. Interesa particularmente fomentar los agrupamientos heterogéneos en relación al contexto sociocultural y características personales, entendiendo que las excepciones deben ser de duración limitada y con objetivos bien delimitados.
- La potenciación de equipos de profesores desde la organización *staff*, que mediante sus estudios, análisis e informes posibilitan una acción más coordinada, a la vez que facilitan las decisiones del nivel ejecutivo o posibilitan su realización. La acción de los equipos de profesores será particularmente importante en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias y en la puesta en funcionamiento de modalidades de agrupamiento heterogéneas.

Particularmente merece la pena hacer unas breves consideraciones sobre los agrupamientos flexibles, dada la extensión que tienen como respuesta organizativa. Aunque la mayoría de las veces tienen un sentido integrador, muchas veces se ha producido el efecto contrario al eliminar en la práctica la flexibilidad pretendida. Y es que la hipótesis implícita de que el profesor puede desarrollar mejor los recursos didácticos en un medio más homogéneo se desvanece cuando una vez realizados los agrupamientos aparecen diferentes niveles de aprendizaje. En muchas ocasiones los agrupamientos flexibles pasan a situaciones estables donde la promoción es casi una excepción.

La adecuación de **recursos materiales** conlleva entre otras cosas una atención prioritaria a la ordenación flexible de espacios. Su organización ha de permitir autonomía, cambio de las dinámicas de trabajo y de relaciones de comunicación, diversidad de recursos, etc.; también exige considerar los ámbitos de información como puedan ser la biblioteca, hemeroteca, videoteca u otros en lo que se refiere a cantidad, calidad y diversificación de los recursos existentes. Pero, además, ha de permitir una especial atención a la organización del ambiente escolar. Como ya señalara Zabalza, en referencia a lo intercultural:

«...la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural. Bastaría ver cómo se han adornado-ocupado los espacios libres del colegio para atender el "espíritu" asimilador o pluralista que guía la estrategia curricular. Corredores, clases, biblioteca, salas de juego, etc. pueden ser espacios culturalmente diversificados, exposiciones permanentes de diversos signos culturales (expresiones lingüísticas diferentes, representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes): Una diversificación, por otra lado, respetuosa con lo que las propias valoraciones y limitaciones que cada grupo hace propias (evitar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo, etc.).»
(1991:5.)

Desde el punto de vista de los recursos funcionales, la atención a la diversidad obliga, además de modificar la orientación y contenido de los programas, a atender a dimensiones como las referidas a horarios y presupuestos. Una organización más flexible requiere la sustitución de los procesos de temporalización y económicos habitualmente rígidos por la realización de calendarios, horarios y presupuestos adaptados a las necesidades curriculares y, en cualquier caso, incluye la posibilidad de alterar en cualquier momento su propia estructura y organización. El establecimiento de horarios modulares, horarios libres, horarios a la carta, la diferenciación dentro del tiempo de aprendizaje entre el tiempo permitido y el tiempo comprometido, la existencia de horarios de suficiente extensión y que permitan cambios ocasionales en el agrupamiento de alumnos o la instauración de modalidades presupuestarias por programas o tiempos frente a la de capítulos, pueden ser algunas de las posibles realizaciones. Estas opciones no serán eficaces si no van acompañadas de espacios de tiempo de coordinación para el profesorado.

La falta de concreciones prácticas de algunos centros educativos en lo relacionado con la diversidad obliga, no obstante, a plantear interrogantes sobre la posibilidad y realidad de algunas de las propuestas mencionadas. Al respecto pueden señalarse:

- ¿Existe un tamaño adecuado, en relación al número de usuarios, que facilite; en mayor medida los procesos de atención a la diversidad? "
- ¿Qué grado de complejidad y formalización es asumible en un planteamiento relacionado con la escuela para todos?
- ¿Qué condiciones deben acompañarse en el uso de modalidades flexibles de agrupamiento de alumnos?
- ¿Qué consideración debe tener en el horario el tratamiento de las distintas lenguas, los contenidos de otras culturas,...?
- ¿Son factibles respuestas flexibles en modelos institucionales con alta dependencia del sistema educativo?

En definitiva, falta aún un amplio camino por recorrer y en el precisamos, cada vez más, de la investigación.

c) El sistema relacional

Más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas que establecen entre sí, en virtud de su propia naturaleza y de la historia institucional, un conjunto de relaciones que posibilitan o limitan la acción institucional.

La consideración del sistema relacional exige plantearse temas como la comunicación, la participación, la toma de decisiones, los procesos de control, etc. cuya realidad objetiva y vivida se presenta como determinante de la funcionalidad real de los centros. El resultado de la interrelación que se establece entre las variables mencionadas en función de la estructura existente y de los objetivos perseguidos genera el clima social, contribuye a establecer la cultura organizacional y actúa como indicador de la salud de la organización.

Desde el punto de vista de la diversidad, las variables más relevantes en la dimensión que analizamos resultan ser la formación, las actitudes y las relaciones que afectan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Convendría recordar, por ejemplo, que muchos de los intentos de aproximación pluricultural a las escuelas étnicas de la primera mitad del siglo fracasaron por falta en los educadores de conocimientos históricos, lingüísticos y antropológicos necesarios, de los instrumentos conceptuales necesarios para introducir la cultura y la vida de otras personas de la escuela mediante textos, materiales didácticos y guías para ellos ;(San Román, 1990:57).

La formación de los profesores como primer paso en la formación de la comunidad educativa, debe ser considerada más un reto que una dificultad añadida al hecho de la diversidad. Su realización práctica debería considerar en todo caso:

- La necesidad de acompañarse de una voluntad política, colectiva e individual de diálogo y de reconocimiento de la diversidad de comportamientos y de valores culturales.
- Su extensión a todo el profesorado.
- El estar dirigida a proporcionar competencia para tratar la diversidad.
- El ser principio y objetivo de la formación, tanto de la inicial como de la permanente.
- Que permita vivir y reflejar la cultura de la diversidad.
- Que adopte instrumentos conceptuales, metodológicos y pedagógicos acordes con el objetivo planteado.

Desde el punto de vista de la superdotación, no cabe la pregunta de ¿alumnos excepcionales precisan maestros excepcionales? No es preciso que el profesor tenga las mismas características de excepcionalidad que tiene el alumno, si bien la existencia de una sensibilidad hacia la temática parece imprescindible.

Las expresiones de esta sensibilidad son concretadas por Grau y Prieto (1996:136-137) en las siguientes:

- Compromiso con el proceso educativo, que lleva a comprender, estimular y centrar los objetivos educativos en la línea de una mejora de la calidad de su enseñanza.
- El protagonismo del profesor como mediador y orientador de un proceso de aprendizaje que debe tener en cuenta las peculiaridades y singularidades de este tipo de alumnado.
- Capacidad de adaptación a las exigencias de aprendizaje. Debe aceptar, comprender y estimular la diversidad existente entre los alumnos, estando preparados para una organización dinámica y creativa del aula.
- Conocedor y respetuoso con el ritmo de aprendizaje de cada alumno.
- Potenciador de un clima de clase gratificante, donde todos los integrantes se sientan partícipes.

Pero tan importante como el proceso de formación existente es el conjunto de actuaciones que se manifiestan hacia las demás personas y grupos culturales. La escuela tiene al

respecto tres posibles funciones: transmitir actitudes, generarlas y cambiarlas y para intervenir sobre ellas algunas de las metodologías ya apuntadas en referencia al Proyecto Curricular.

Dentro del proceso de cambio de actitudes no debemos olvidar la importancia que adquiere la formación y el aprendizaje entre iguales a partir del intercambio de experiencias. A este nivel puede resultar importante el fomentar los intercambios escolares y las salidas a otros contextos.

Resulta también importante para el sistema relacional conocer las vinculaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y, particularmente, las establecidas con los padres y representantes de las minorías. Contactos directos y frecuentes se imponen si se quiere interpretar en clave cultural muchas de las problemáticas que se suscitan. Y es que el problema intercultural pasa tanto por la intervención de nuevos métodos (hay ejemplos suficientes sobre como tratar la diversidad) sino por la disposición de los enseñantes y el apoyo de los padres y de las, instituciones. También, la conexión de los alumnos y familias con los recursos culturales y sociales del entorno que pueden constituir una respuesta complementaria a su desarrollo personal.

Por último, y no en menor medida, no podemos olvidar el papel de la dirección como promotora de la moral de los grupos y medio para alcanzar infraestructura. Un estilo dinámico de dirección, que pilote, evalúe y tome decisiones sin dilación, ha de agilizar la comunicación necesaria para garantizar la implicación de todos en el proyecto común.

El conjunto de propuestas presentadas no deberían hacernos olvidar que la clave de la atención a la diversidad está en mantener como eje las programaciones ordinarias introduciendo en ellas elementos que eviten la rigidez, homogeneidad y selectividad.

También es importante entender el papel de la evaluación como instrumento formativo y como mecanismo que nos permite realizar los ajustes necesarios en el Programa y en el funcionamiento institucional, particularmente, puede ser interesante.

Analizar el grado de integración que se consigue, la articulación de los recursos ordinarios en la atención a la diversidad, el grado de implicación institucional existente, la cualificación técnica del recurso y el grado de implicación de los recursos humanos y de sus directivos.

Por último, no podemos olvidar que la atención a la diversidad puede exigir de ayudas externas, particularmente en situaciones específicas como puedan ser el tratamiento de minorías étnicas, las dificultades generadas por personas con grandes déficits o el desarrollo curricular en zonas marginales.

Sea como sea, la atención a la diversidad debe entenderse como el conjunto de propuestas conceptuales, curriculares y organizativas que posibilitan en la práctica la mejor respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes. La puesta en funcionamiento de una o varias de las propuestas presentadas asume el principio de que no existe una práctica educativa que pueda considerarse como óptima, universal y con capacidad de estandarización para todos y cada uno de los alumnos, más bien supone la posibilidad de ofrecer una enseñanza adaptativa que sea capaz de ofrecer soluciones diferenciadas en función de los distintos destinatarios.

A MANERA DE EPÍLOGO

Viendo la intervención educativa de un centro en su conjunto, es posible saber si lo que refleja fundamentalmente es un modelo uniforme, donde no hay más que una respuesta, al margen de los discursos, en la práctica educativa. Paralelamente, cada vez parece más evidente que la atención a la diversidad exige pensar en modificaciones de la dinámica organizativa y evitar acciones concretas y aisladas.

Es cierto que el éxito, de un proceso de integración no depende en exclusiva de una oportuna organización del centro educativo, pero también es verdad que sin ella no es posible la integración deseada. Podemos contar con apoyos humanos y materiales infinitos, pero el alumno no se desarrollará social y personalmente si esos recursos no se ordenan en un contexto favorable y respetuosos con la diversidad.

No podemos ni debemos hablar de un modelo didáctico-organizativo para atender a la diversidad, sino de múltiples propuestas que han de adaptarse a partir de la evaluación del contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades para atender la diversidad.

Las propuestas realizadas a lo largo del texto no son excluyentes, pudiendo y debiendo convivir en momentos didácticos diferentes. Otras cuestiones que a modo de apunte se pueden plantear son:

- Deben ser un medio y no un fin en sí mismas.
- Su aplicación debe ser progresiva y permitir modificaciones parciales al modelo que se intenta desarrollar.
- Debe existir una planificación a nivel del centro educativo. De hecho, cada centro *debería* concretar su modelo de intervención, en la línea de lo ya realizado por algunas instituciones (Castaño y otros, 1996).
- Su dominio exige práctica efectiva y actitud de revisión y mejora.
- El éxito se posibilita si, además de buscar la máxima adecuación a los objetivos/contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las características de los estudiantes, mantienen la coherencia con otros elementos del proceso didáctico relacionados con el qué enseñamos, qué y cuándo evaluamos.
- La atención a las variables diferenciales también es esencial y exige poder responder a preguntas como: ¿qué relación pueden tener con los objetivos de aprendizaje., ¿para qué tipos de contenidos son más aceptables?, ¿en qué etapas educativas serían más idóneas?, ¿qué posibilidades y limitaciones podemos encontrar?, ¿qué condiciones de aplicación habría que respetar?, etc.

Sea como sea, el éxito no parece garantizado si no hay una actuación multifacética, que suponga la combinación directa de normativa facilitadora, servicios de soporte bien dotados, actitudes favorables y habilidades de enseñanza de los educadores, implicado todo ello en la consecución de un desarrollo equilibrado de habilidades sociales, personales y de aprendizaje de los alumnos (Jurado, 1995).

Caminar en la perspectiva de la cultura de la diversidad es situarse más allá de los principios que la fundamentan y descender, como lo hacen las preocupaciones actuales, a sus

implicaciones de orden práctico. No obstante, precisamos previamente dilucidar el dilema comprensividad-diversidad, particularmente en relación a las preguntas: ¿qué es lo que ha de ser el currículum para todos?, ¿hasta dónde se han de tener en cuenta las diferencias?, ¿cómo atender los diferentes ritmos con los mismos contenidos?, ¿que alumnos han de recibir ayuda y cómo?, ¿que nivel de respeto tiene que tener la diversidad entre el profesorado?, ¿cómo superar la relatividad de las necesidades?

Atender la diversidad implica modificaciones dídactico-organizativas pero, a su vez, se hace preciso cambiar a la organización para que pueda dar respuestas adecuadas a la diversidad. Hay que entender, además, que las opciones organizativas implican cambios interrelacionados entre componentes y dinámicas organizativas, sin perder de vista las vinculaciones que la institución debe tener con los padres, entorno y los servicios de apoyo a los centros educativos.

Los cambios significativos que hay que introducir en la dinámica organizativa se sitúan en la línea de potenciar un currículum único y diverso, en el desarrollo de estructuras organizativas flexibles y en la vinculación al desarrollo profesional de compromisos de formación y trabajo colaborativo. Esto se debe acompañar con la existencia de una adecuada proporción de alumnos y profesores de acuerdo a las necesidades de los primeros, el replanteamiento de la distribución de tareas asignadas a los profesores especiales, rehabilitadores, psicopedagogos y colaboradores (basada fundamentalmente en la preparación específica de cada uno) y una formación básica de todo el profesorado ordinario en relación a las dificultades de aprendizaje y de equipos de apoyo bien sectorizados y con profesionales bien preparados.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Albericio, J.J. (1995), «El progrés diferent dels alumnes», En *Perspectiva escolar*, 198, págs 43-49.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996), *Organización escolar. Práctica y fundamentos*. Grao, Barcelona.
- Cantón, I. (1996), *Proyecto docente*, Universidad de León (material fotocopiado).
- Casanovas, M.A. (1998), «La organización escolar al servicio de la integración», en *Enlace*, Boletín de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza, 2º semestre, págs. 19-20.
- Castaño, M^a y otros (1996), «La integración en la ESO. Un modelo de intervención», *Documentos del Centro de Profesores y Recursos*, nº45, Murcia.
- Castelló, A. (1995), «Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos superdotados», en *Aula de Innovación educativa*, 45, págs 19-26.
- Doménech, J. (1997), «Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo», en *Aula*, nº59, Barcelona, págs 52-53.
- Fernández, J. (1997), «Superdotados: tres cuestiones por resolver», en *Cuadernos de Pedagogía*, 267, marzo, págs 86-89.

- Funes, J. (1998), «Estrategias para conseguir el éxito en la escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 268, págs 61-68.
- Gairín, J. (1990), «El contexto escolar», en Medina, A. y Sevillano, M^a L. (coord.), *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, UNED, Madrid.
- Gairín, J. (1992), «Diseños organizativos que facilitan la implantación por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural», en SEP: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamaca, págs 283-303.
- Gairín, J. (1996a), «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad», en *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (Documento policopiado).
- Gairín, J. (1996b), *La Organización Escolar: contexto y texto para la actuación*, La muralla, Madrid.
- Gairín, J. (1998), «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad», en *Educar*, 22-23, págs 239-267.
- Genovard, C. y González, J.R (1993), «Intervención», en Pérez, L., *10 palabras clave en superdotados*, Editorial Verbo Divino.
- Gimeno, J. (1992), «¿Qué son los contenidos de enseñanza?», en Gimeno, J. y Pérez, A. (de), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, págs, 171-223.
- Gimeno, J. (1993), «El desarrollo curricular y la diversidad», en *III Jornades de l'educado en la diuersitat i escola democrática*, ICE, U. Autònoma de Barcelona, Barcelona (material fotocopiado).
- González, C. y González, J.R (1998), «La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar», en *Educar*, 22-23, págs. 325-330.
- Grau, S. y Prieto, M^a Dolores (1996), «La formación de los profesores de alumnos superdotados». En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, septiembre-diciembre, págs 126-139.
- ICE (1993), *Actas de III Jornades de l'Educado en la diuersitat i escola democrática*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- IME (1994), *Diuersitat*, Departamento de Educación. Ayuntamiento de Badalona (Monográfico del Clip).
- Jurado, R (1995), «Integración educativa y educación especial en la encrucijada hacia la innovación», en *Educar*, 19, págs 77-86.

- Lorenzo, N. y Ruedas, M. (1995), «Diversitat: l'ampliació d'un concepte», en Guix, 217, págs 25-29.
- Lloret, C. (1994), «Nos-altres», en IME: *Diversitat*. Departamento de Educación. Ayuntamiento de Badalona (Monográfico del Clip).
- Martín Moreno, Q. (1989), «El centro educativo versátil. La demanda de un nuevo tipo de centro educativo», en Martín Moreno, Q. (coord.), *Organizaciones Educativas*, UNED, págs 23-62.
- Melero, L. y Monclús, G. (1996), «La organización escolar ante la escuela de la diversidad: ¿una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión», en *Actas del TV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona*. (CD-ROM de comunicaciones).
- Rué, J. (1995), «El concepto de diversitat i model d'escola», en Guix, 217, págs 5-10.
- San Román, T. (1991), «Pluriculturalisme», en Consell Escolar de Catalunya: *Quatre reptes per a la nostra escola*, Departamento de Enseñanza, Barcelona, págs 56-59.
- Toledo, M. (1986), *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*, Santillana, Madrid.
- Zabalza, M. (1991), «El trabajo escolar en un contexto multicultural», en *Actas del Congreso Internacional de educación Multicultural e Intercultural*, Ceuta (Documento policopiado).