

LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

María del Pilar González Fontao
Universidade de Vigo

RESUMEN

En este trabajo se aborda la importancia que reviste la cultura de la diversidad en la construcción de una escuela para todos. La atención a la diversidad adquiere pleno sentido y significado en el centro educativo con el cuerpo de profesionales que ejercen su actividad a través del establecimiento de las necesarias acciones y medidas que permitan la satisfacción de las necesidades educativas de todo el alumnado.

No puede responderse a lo singular, lo concreto y lo particular desde la norma y la regla. Se precisa una intervención que asuma la heterogeneidad y responda adecuadamente a ella posibilitando, desde una oferta común, una enseñanza acorde a las necesidades de los estudiantes en aras a la optimización de sus posibilidades.

ABSTRACT

This work deals with the importance that the culture of diversity has in the construction of a school for everyone. The attention to diversity acquires full sense and meaning in the educative centre with the body of professionals who practise their activity through the establishment of the necessary actions and measures which allow the satisfaction of the educative needs for all students.

The singular, concrete and particular aspects cannot be answered from the norms and rules. A supervision which assumes the heterogeneity and which responds to this heterogeneity is necessary, from a common offer, teaching according to the students necessities in order to obtain the best from them.

INTRODUCCIÓN

Si hay un vocablo en boga hoy en día podemos decir que corresponde al término diversidad. El reconocimiento del hecho diferencial en el ser humano está siendo el referente principal en el final de época que estamos viviendo y constituye una de las bases en la construcción de una nueva sociedad que apuesta por la calidad de vida.

Considerando que el hecho de ser diferentes es consustancial al hombre hemos de tener presente que el movimiento de la cultura de la diversidad lleva aparejado un cambio ideológico implicando a todos los sectores de la sociedad y, consiguientemente, un cambio en el ámbito educativo. En efecto, se pueden constatar distintas culturas, creencias, intereses, motivaciones, expectativas, etc. respecto a cada uno de los elementos que conforman las comunidades educativas.

En esta línea argumental situamos la no existencia de dos *instituciones educativas* iguales. El contexto en el que ejercen su labor educativa, la propia historia, infraestructura, organización, el tipo de relaciones que se dan entre sus elementos, los problemas que existen, la dinámica de trabajo que desarrollan, etc. les confieren una identidad propia y diferente de la que despliegan las demás.

También es importante tener en cuenta la diversidad de *profesionales* que ejercen su actividad en dichas instituciones. Los profesores, además de caracterizarse por su especificidad profesional, son diferentes entre sí por lo que es preciso reconocer, respetar y aprovechar esta diversidad para enriquecer el trabajo en las escuelas. Además de ello, hoy día la actuación individual por parte del profesorado es prácticamente inviable. Se requiere un trabajo cooperativo y articulado desde supuestos de complementariedad desde el reconocimiento de que los conocimientos y las habilidades propias de los distintos profesionales pueden complementarse para un eficaz desarrollo y continuidad del aprendizaje por parte del alumnado.

A otro nivel, el esquema se reproduce en las *aulas*. Factores como la organización, dotación material, características y edad de los miembros que conforman el grupo, clima social y tipo de relaciones que se dan, etc. les aportan rasgos diferenciadores. A este respecto podemos entender que si uno de los principios básicos de la escuela comprensiva está asociado a la preocupación por ser capaz de ofrecer una estructura organizativa que permita el desarrollo de intenciones educativas equitativamente sobre todos los alumnos/as y trate de resarcir las desigualdades que puedan existir, esto pasa por la articulación desde los propios elementos referenciales, de formas de trabajo que se implementen en grupos no homogéneos de alumnos/as.

En este sentido, resulta evidente que cada *persona* objeto de educación tiene una diversidad de caracteres y de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores -momento madurativo, capacidad, estilo cognitivo, habilidades, intereses, gustos, etc. (González Fontao, 1997)-. Todas ellas, en su conjunto y conjugadas de forma original, hacen del sujeto un ser único e irreplicable que va a tener que desenvolver su acción en un contexto compartido con los demás. Por tanto, es preciso reconocer la particular individualidad y considerarla como una cualidad positiva que puede aprovecharse para enriquecer el aprendizaje de todos.

Esta singularidad nos lleva al problema principal que preocupa a todo el profesorado ¿cómo hacer que la enseñanza responda mejor a la diversidad del alumnado?. La respuesta, partiendo del reconocimiento de las necesidades educativas de los alumnos/as, ha de pasar por una mejora de los diseños y de la práctica docente. A este respecto, Wang (1995) pone de manifiesto que el éxito del aprendizaje se maximiza cuando a los estudiantes se les proporcionan experiencias que responden a las necesidades de su aprendizaje y que éstas se construyen a partir de su competencia inicial.

Bajo este supuesto se ha de tratar de potenciar toda actividad que se ajuste a las necesidades e intereses del alumnado, que tenga que ver con la búsqueda de nuevos significados en relación a los eventos percibidos con anterioridad, a los conocimientos que resulten motivadores, a las capacidades y formas de aprendizaje, etc. Ello ha de conllevar un enriquecimiento de las tareas de aprendizaje, lo que supone brindar a los propios estudiantes la oportunidad de participar en diferentes tipos de experiencias de forma que puedan seleccionar y sean cada vez más capaces de encontrar la información que buscan, estén dispuestos a enfrentarse a situaciones y problemas nuevos, motivados por sus formas preferidas de aprendizaje.

Por todo ello, en cada centro ha de adoptarse un modelo de curriculum que permita el reconocimiento, admisión y aceptación de las diferencias individuales entre los estudiantes al tiempo

que desarrolla las estrategias pedagógicas necesarias para dar respuesta a las diferencias existentes facilitando el aprendizaje de todos. En este sentido, Ainscow y Muncey (1989) identifican seis características o atributos de las escuelas que satisfacen de forma eficiente las necesidades de sus alumnos/as: a) una actuación eficiente por parte del director, cuya labor se orienta a satisfacer las necesidades de todos los alumnos; b) el convencimiento, por parte del personal del centro, de que realmente se puede atender a las necesidades individuales de los alumnos, c) la convicción de que todos los alumnos pueden llegar a tener éxito en sus estudios; d) la existencia de sistemas de apoyo y asesoramiento; e) el compromiso de ofrecer a todos los alumnos una amplia y equilibrada variedad de experiencias curriculares; f) la utilización de procedimientos de supervisión y control sistemático de los progresos de los alumnos.

En suma, lo habitual es la heterogeneidad. Los centros, los profesores, las aulas y el alumnado presentan realidades y características que los hacen diferentes, únicos e irrepetibles. Siendo esto así, y constatándose las diferencias, las diversas necesidades, en realidad, este reconocimiento ¿ha significado algún cambio en los órganos de dirección y de responsabilidad del centro? ¿qué modificaciones se precisarían en la organización escolar para ayudar a que los alumnos/as se conviertan en discentes más eficaces? ¿qué modificaciones sería preciso establecer en la práctica educativa para que el aprendizaje de los alumnos sea más exitoso? ¿porqué mayoritariamente la práctica docente sigue siendo uniforme y homogeneizadora? ¿qué cambios en el estilo de enseñanza y formas de trabajo se han de producir para lograr una enseñanza de mayor calidad? ¿se han producido cambios con respecto a la participación de los padres y de la comunidad educativa?, etc.

EL CURRÍCULO COMO MARCO DE UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Entre las novedades curriculares que propugna la L.O.G.S.E. partimos de la consideración de los diferentes niveles de concreción de las finalidades y objetivos generales de la enseñanza obligatoria y su traducción en diseños de trabajo específicos. La concreción se realiza a través de diferentes niveles que afectan, en orden descendente, desde la Administración educativa a los centros y aulas concretas.

Así, el carácter dinámico del actual curriculum en su progresiva respuesta a la diversidad compromete a todas las instituciones escolares. La escuela ha de disponer de suficiente flexibilidad organizativa para garantizar la prevalencia de los objetivos generales y entender el carácter funcional del resto de los componentes curriculares que son los que deberán adecuarse a las necesidades en lo que se entiende por contextualización de los niveles prescriptivos a las características diferenciales del entorno donde deben aplicarse y supervisarse. Como pone de manifiesto Monereo (1990, 116) una escuela sólo podrá responder con eficacia a la diversidad del alumnado en el marco de un Proyecto ampliamente asumido por toda la comunidad escolar a partir del compromiso de todos los elementos implicados (Consejo escolar, equipo directivo, profesorado, especialistas, padres, alumnos) y una programación rigurosa de medidas y acciones a adoptar que incluya una distribución apropiada de responsabilidades. Dicho Proyecto debe caracterizarse por un estricto realismo que emana del conocimiento de los propios recursos y exigencias que conlleva la tarea emprendida.

En este contexto se inscriben y configuran las diferentes respuestas que una comunidad educativa ha de desarrollar para atender a la diversidad de su alumnado. Esta preocupación ha de estar presente en los diversos elementos que integran el Proyecto de Centro, pero particularmente deberá recogerse de forma explícita en un documento incluido en el Proyecto Curricular de Centro: el Plan de Orientación del Centro que comprende la atención a la diversidad y que deberá contemplar las acciones dirigidas a la atención a las necesidades educativas.

Así pues, cuando se habla de diversidad se hace referencia a todo el alumnado incluido aquel que, en ocasiones, presenta necesidades educativas a las que resulta difícil responder con las medidas educativas ordinarias. Es preciso remarcar que, en el proceso de respuesta, las medidas que se adopten han de emprenderse desde acciones pensadas para el conjunto de alumnos/as del grupo-clase y han de ser tenidas en cuenta, desde este referente, si se quiere conseguir la plena participación de todos en el contexto ordinario.

Para López Melero (1995) la cultura de la diversidad es concebible como una nueva manera de entender la educación en la que se parte del respeto a la diversidad como valor. En consonancia con este punto de vista, además de la adaptación progresiva a determinados contextos, lo que se plantea es la necesidad de desarrollar un modelo de escuela que sea capaz de situar sus aspiraciones más allá de los contenidos, orientándose en el respeto a las diferencias y en la transmisión de valores cooperativos.

De acuerdo con este autor (López Melero, 1995) el reconocimiento de la heterogeneidad ha de pasar por un tratamiento integrador que supone, por un lado, aceptar la diversidad como elemento de progreso y de riqueza de la colectividad y, por otro, asumir las diferencias para desarrollar las habilidades, las estrategias y los procesos cognitivos y afectivos necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales participen en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenecen. Más concretamente, educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos/as en su diversidad. Si esto no se entiende adecuada y correctamente se corre el riesgo de confundir, al amparo de la propia L.O.G.S.E., adaptación a la diversidad (que supera de déficit) con adaptación a la desigualdad (que subraya el déficit) (López Melero, 1996).

En el diseño de un curriculum en el marco de una educación en la diversidad, entendida en toda su complejidad, siguiendo a Muñoz y Maruny (1993), podemos destacar una serie de aspectos claves:

- La educación en la diversidad requiere considerar a la totalidad del alumnado, no sólo al “problemático”.
- Requiere, asimismo, plantearse todos los componentes tanto curriculares como organizativos del proyecto educativo de un centro, no sólo los recursos específicamente compensatorios.
- Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad.

- La composición heterogénea de los grupos en género, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc. es el criterio de agrupamiento más facilitador de la educación en la diversidad.
- Se requiere el trabajo en equipo de todo el profesorado tanto en el desarrollo curricular como el seguimiento global del alumnado, resultando inviables los proyectos realizados individualmente.
- Los recursos específicos de carácter compensatorio dirigidos al alumnado con necesidades especiales deberán estar estrechamente articulados en el conjunto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- El tipo de evaluación más ajustada a la educación en la diversidad es la evaluación cualitativa del alumnado centrada en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Ello supone el reconocimiento de las diferencias en los resultados finales.

En consecuencia, en el contexto escolar y en relación al alumnado, la consideración de la diversidad tiene su razón de ser en sí misma. Esto quiere decir que se proclama el derecho del alumno/a a ser considerado de acuerdo con sus experiencias y conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades específicas y ritmos de trabajo, y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple (López Urquizar, 1997).

DISTINTOS ÁMBITOS DE DIVERSIDAD

1. Diversidad de ambientes

Formar parte de diversos colectivos y ambientes (sociales, económicos, culturales) confiere al alumnado rasgos y características diferenciadas que habrán de ser consideradas en el hecho educativo. En este sentido, adoptar un planteamiento de enseñanza comprensiva requiere un diseño de intenciones educativas que ofrezca las mismas oportunidades de instrucción y formación a todos los alumnos/as con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza y otras particularidades individuales. El carácter preventivo, equilibrador (resarcidor de dificultades) y fortificador (potenciador de singularidades) de la educación ha de permitir la máxima integración de las diferencias en el reconocimiento de las distintas singularidades de los alumnos/as.

Es por ello que el profesorado ha de utilizar distintas alternativas y recursos para considerar las diferencias en su enseñanza. A modo de ejemplo, en las clases de ciencias sociales los alumnos pueden ir más allá del estudio de las diferencias raciales para comprender el racismo y las formas de cooperar con las personas discriminadas por estos motivos. En el área de música se pueden escuchar melodías de todo el mundo y aprender canciones de lenguaje de signos y canciones familiares relacionadas con diversos ritos o fiestas de distintas culturas.

Cada individuo tiene un origen, una historia, una cultura y, por tanto, unas costumbres y posibilidades que confoman su vida cotidiana, sus creencias, actitudes y comportamientos. En este sentido, se debe enfocar la enseñanza en torno a las diferencias desde la perspectiva de que todo

el mundo forma parte de una determinada sociedad, tiene una cultura y que estos aspectos son valiosos y merecen respeto y que la diversidad enriquece la clase.

En efecto, las propias diferencias de idioma constituyen una forma excelente de descubrir la diversidad. Por ejemplo, en una clase, varios alumnos hablan español, dos estudian francés después del horario escolar, otro tiene parálisis cerebral y hay que escucharle con atención para entenderle, en su casa un niño habla japonés, Patricia emplea lenguaje de signos y Manuel utiliza un sintetizador. Todos estos niños tienen en común la necesidad de comunicarse, de hacerse entender y de relacionarse con otras personas. Es por ello que el profesorado ha de incidir en los valores de estos distintos lenguajes haciendo algunos carteles para el aula en otros idiomas, contando historias en lenguaje de signos o invitando a algún padre para que cuente algún cuento en su idioma a toda la clase. El mensaje es importante: hay muchas formas de comunicarse y las personas pueden aprender a hablar entre sí.

El profesorado también debe examinar continuamente los materiales con los que trabaja y actividades que realiza para asegurarse de que todos los niños se sientan bienvenidos e implicados. Asimismo, ha de estar atento al lenguaje que se emplea en clase y a los comportamientos que se muestran, así como a los recursos y tareas que facilitan y previenen para sus alumnos. Hay libros infantiles que se oponen a los estereotipos y reducen algunas características diferenciales, otros se sitúan en la línea contraria. También puede estimularse a los estudiantes para que sean consumidores críticos y reconozcan y acepten las diferencias en su propio entorno de desenvolvimiento.

El estímulo para que los estudiantes interactúen “traspasando las fronteras” puede enfocarse del mismo modo que cualquier otra estrategia de educación. En clase, los profesores pueden encargarse de tareas a realizar por parejas o en grupos heterogéneos, tanto con respecto a la raza como al género, posibilidades económicas o a todo ello. Hay muchas oportunidades para que los alumnos participen en proyectos que vulneren las fronteras tradicionales (cocinar, manualidades, artesanía, etc.). Además, el docente ha de procurar descubrir formas de presentar nuevas opciones que promuevan el pleno desarrollo de los niños, respetando, no obstante, sus orígenes culturales.

También hay que tener en cuenta que el descubrimiento de las diferencias religiosas está muy relacionado con el de las diferencias culturales, raciales y familiares. El profesorado ha de buscar formas de mostrar las diferencias religiosas y respetar las existentes entre los estudiantes sin fragmentar la clase ni destruir el sentido de comunidad. En todo caso, las celebraciones festivas que se escojan deben presentarse en perspectiva multicultural y debe hacerse un esfuerzo para aprender y enseñar aspectos de otras fiestas religiosas y profanas así como responsabilizarse de leer, escuchar e informarse de manera que se pueda hablar con facilidad y soltura de las diferencias existentes en este sentido.

En suma y en relación a estos aspectos de diversidad (racial, cultural, de género, religiosa, ...) se ha de atender a crear espacios para el conocimiento y enriquecimiento mutuo y poner en marcha mecanismos preventivos y estrategias subsanadoras de desigualdades para permitir, desde el respeto a las diferencias individuales y grupales, una mejor respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante y el logro de mayores niveles de integración social y cultural.

2. Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas

A la hora de diseñar y desarrollar la práctica educativa las distintas instituciones escolares, a través del currículum, han de dar respuesta a las necesidades percibidas del distinto tipo de alumnado que acogen. Los contenidos de estudio, actividades a desarrollar, agrupaciones de los alumnos/as, métodos de trabajo, etc. han de admitir distintos niveles de interés, motivación y profundización a los estudiantes.

Las expectativas, en similar medida, son distintas. Mientras unos estudiantes no pretenden más que adquirir una serie de conocimientos (a niveles elementales) que les permitan incorporarse tempranamente al mundo laboral, otros aspiran a una preparación que les facilite su proceso formativo en niveles de educación más elevados.

En general, para que los estudiantes se comprometan en el proceso de aprendizaje han de estar interesados en ello, han de estar motivados y éste ha de responder a sus necesidades y expectativas. Cuando esto no es así, los alumnos/as terminan realizando tareas que no les motivan, que no les interesan e incluso que no desean todo ello para tratar de responder a lo que el entorno espera de ellos. Habrá, por tanto, que reflexionar y tener en cuenta a los propios alumnos/as (sus intereses, motivaciones, expectativas, ...) y obrar en consecuencia a la hora de planificar y desarrollar la práctica educativa de forma que sea ésta la que se adapte a tales circunstancias y no se propicie un resignamiento de los alumnos/as en el sentido contrario.

3. Diversidad de aprendizajes previos y niveles de desarrollo

No todos los estudiantes presentan el mismo nivel de madurez y aprendizajes previos a la hora de afrontar los distintos contenidos de enseñanza. La consideración de este punto de partida es importante para que las diferencias inicialmente existentes no se conviertan en crecientes desventajas a lo largo del proceso educativo.

Ser conscientes de estos aspectos y tenerlos en cuenta conlleva el ofrecimiento de contenidos ajustados al nivel de aprendizaje de los alumnos/as y no proponer contenidos que insistan sobre algo que ya esté adquirido o constituyan propuestas que estén muy alejadas de lo que el alumno/a conoce y es capaz de realizar, incluso con ayuda de otros/as.

Por consiguiente, la mediatización del conocimiento por la experiencia personal y por el mundo de significados donde los estudiantes viven y se desenvuelven ha de tenerse en cuenta en el diseño de las propuestas a realizar, tanto en los propios contenidos a abordar como en las consideraciones metodológicas y actividades a desarrollar por el alumno/a, en colaboración con sus compañeros, con ayuda del profesor, etc. Lo que es importante es que los distintos elementos didácticos estén lo suficientemente cerca de los conocimientos adquiridos para que los estudiantes puedan enmarcarlos en ellos y cercenar aprendizajes posteriores.

4. Diversidad de capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje también está determinado por las capacidades y habilidades de los estudiantes. No todos los alumnos/as aprenden lo mismo en los

mismos tiempos, de la misma forma ni con la misma facilidad. Determinadas áreas, tipos de contenidos, etc. son más realizables por unos alumnos/as que por otros/as y en ello las diferentes capacidades y habilidades para el aprendizaje presentan una clara incidencia.

Ahora bien, al analizar este hecho, centrarnos en los estudiantes que aprenden y en sus capacidades para descubrir y desarrollar sus propios conocimientos como elementos prioritarios en la adquisición del saber, ha de contar con intenciones educativas que reconozcan las capacidades y habilidades que tienen, que potencien la adecuación entre las características individuales y las situaciones de aprendizaje mediante las estrategias didácticas más oportunas en cada caso. Además de ello, se han de tener en cuenta los modos que los alumnos/as tienen de acercarse al conocimiento, esto es, los estilos de aprendizaje, las preferencias de estilos instruccionales, los estilos de pensamiento, las formas de procesamiento de la información, los ritmos de aprendizaje, las formas de expresión, etc.

Así, entre las medidas ordinarias, que van desde aquellas más normalizadoras y preventivas, la atención a las distintas capacidades, a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje dentro del aula podemos referir:

- Conocer y respetar las peculiaridades del aprendizaje de cada uno de los alumnos y, a su vez, potenciar las capacidades y habilidades que éstos poseen propiciando un ambiente de trabajo estimulante y agradable para que el aprendizaje sea más exitoso.
- Organizar el aula de tal manera que los alumnos puedan aprender a ayudarse y apoyarse entre sí y descubrir que, trabajando juntos se consigue más que trabajando solos.
- Programar de antemano actividades de refuerzo y de profundización.
- Participar en actividades y proyectos compartiendo destrezas y conocimientos.
- Convertir las aulas en comunidades de apoyo mutuo tratando de promover el respeto a las diferencias y dando ocasión a los alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas.
- Utilizar materiales didácticos diversificados.
- Utilizar la evaluación formadora como medio para que el alumno autorregule su propio proceso de aprendizaje (Sanmarti y otros, 1999).

En consecuencia, en una escuela para todos la aceptación de la distintividad individual en la consideración del hecho diferencial además de buscar la manera de ayudar óptimamente al propio estudiante propicia el enriquecimiento del grupo en su conjunto. Tener en cuenta estas diferencias, que sean respetadas y cuidadas en un contexto común, convierte la diversidad en la base principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y su atención en el principal indicador de calidad.

La diversidad, por tanto, ha de ser contemplada en todos los niveles de enseñanza, ciclos y etapas educativas y ha de establecerse, como hemos puesto de manifiesto, según las capacidades -cognitivas, psicomotrices, sensitivas, expresivas, relacionales, ...-; los intereses, motivaciones y expectativas personales; los niveles de desarrollo y conocimientos previos; los estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje; las peculiaridades ambientales y las habilidades sociales, etc.

Por consiguiente, el centró en su conjunto desde sus intenciones y acciones educativas ha de estar implicado, a través de los distintos agentes educativos, en este planteamiento y ha de ofrecer las condiciones organizativas y didácticas que posibiliten el desarrollo de los ámbitos anteriormente suscritos. En este sentido, una de las principales exigencias para el trabajo en la escuela común reside en el establecimiento de una clara estructura cooperativa. La coordinación y colaboración de todos los profesionales que desempeñan su actividad en esa institución es un pre-requisito para poder ofrecer adecuadas respuestas educativas acordes a las necesidades que presentan los estudiantes salvando, de esta forma, los problemas que puedan surgir por la discontinuidad de su actuación.

En suma, el movimiento hacia la respuesta a la diversidad tiene implicaciones para todas las escuelas y para todos los profesores que deben centrarse, de forma cooperativa, en buscar la manera de ayudar a todos los alumnos/as a desarrollar al máximo sus posibilidades. El reconocimiento del derecho de la diferencia y del máximo desarrollo de cada uno constituye una de las características más destacables de la educación en nuestros días.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AINSCOW, N y MUNCEY, J.** (1989). *Meeting individual needs*. London: David Fulton Pub.
- GONZALEZ FONTAO, M. P.** (1997). La atención a la diversidad. En CID, A. (Coord.), *Prácticas de observación para el título de maestro* (Pp. 105-116). Orense: Copytema.
- LOPEZ MELERO, M.** (1995). *Un Proyecto Educativo en y para la diversidad (La escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)*. Murcia: Aljibe.
- LOPEZ MELERO, M.** (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. *Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- LOPEZ URQUIZAR, N.** (1997). Orientación educativa y diversidad. En Sánchez Palomino, A. y Torres, J.A. (Coord.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (Pp. 243-262). Madrid: Pirámide.
- MONEREO, C.** (1990).Elaboración de Proyectos de Centro basados en la diversidad escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7, 115-134.
- MUÑOZ, E., MARUNY, L.** (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 11-14.
- SANMARTI, N.; JORBA, J.; IBAÑEZ, V.** (1999). “Aprender a autorregular y autorregularse”. En Pozo, J. I. y Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- WANG, M.** (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea