guía Funcional

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

GUIA FUNCIONAL

Serie: formación

Gerardo Echeita
Carmen G. Minguillón

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

En la realización de este módulo han intervenido:

Departamento de Deficiencia Mental en la coordinación del contenido temático

Departamento de Información, Promoción y Difusión en:

Fotografía y Producción de Vídeo:

Inés Franco Izquierdo

Ramón García Zaballos

Ilustraciones:

Salvador Peña

Coordinación de la edición:

Carmen G. Minguillón

Queremos agradecer muy especialmente a toda la comunidad escolar de los Centros de Integración C. P. "Ramón y Cajal", de Móstoles, y C. P. "Miguel Hernández", de Getafe, su valiosa colaboración en la elaboración del vídeo.

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 • Tel. (91) 261 52 51 • 28006 MADRID
N. I. P. O. 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-2008-2
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal: 28422-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

El Proyecto de Integración de niños con deficiencias en la escuela ordinaria supuso un gran reto para el Ministerio de Educación.

El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial pretende dar respuesta al amplio campo de demandas que exige el apoyo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Entre sus objetivos prioritarios, desde su creación, está la Formación del Profesorado para abordar con éxito esta tarea.

Sin embargo, es evidente que resulta imposible realizar una formación presencial para un número tan elevado de profesionales en un plazo de tiempo tan breve.

Por este motivo, el Centro de Recursos opta por dirigir sus esfuerzos, fundamentalmente, a la formación de profesionales cualificados en las distintas provincias que, a través de los CEPs, puedan transmitir sus conocimientos a otros profesionales interesados en este ámbito.

Asimismo, consideramos que la tarea de formar exige cada vez un grado más alto de cualificación, no sólo en la materia en la cual se forma, sino también en las técnicas que se utilizan para este fin.

Los documentos contenidos en esta edición son el resultado del trabajo realizado en los Departamentos del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y, en algún caso, de la colaboración de expertos. Su utilización en los cursos impartidos por este Centro ha proporcionado una referencia continua sobre su validez como apoyo a la práctica educativa.

La Colección "RECURSOS PARA LA FORMACION", que el Centro Nacional de Recursos inicia, se propone aportar un material de apoyo a aquellas personas que desde distintas instancias provinciales o locales, y especialmente desde los Centros de Profesores, asuman esta tarea.

Ana Gortázar Azaola
Directora

Indice

I. LOS MODULOS DE LA SERIE "FORMACION" 7

Objetivos 8
Características 10
Contextos 10
Organización del Contenido 11
Función de la Guía 15

II. IDEAS CLAVE SOBRE EL APRENDIZAJE. IDEAS CLAVE SOBRE LA ENSEÑANZA 16

III. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE FORMACION 26

Cómo organizar una formación eficaz 28
Una actividad de formación "modélica" 29
El trabajo individual y en grupo 35
El material escrito y de consulta 47

IV. CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE CAMBIO 50

V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 52

VI. EL ALUMNO CON RETRASO MENTAL EN LA ESCUELA ORDINARIA 53

Anexo: Bibliografía comentada 57

I. Los módulos de la serie "Formación"

Desde su creación el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial tiene como objetivo contribuir a la formación de los profesionales que trabajan al servicio de la Educación Especial. Desarrollar esta ambiciosa tarea supone planificar una estrategia global a medio y largo plazo en la que, entre otros aspectos habrá que considerar:

a) *Los destinatarios* de la formación, desde la perspectiva de tratar de llegar al mayor número de profesionales, en el menor tiempo posible y con garantías de eficacia.

b) Los marcos conceptuales dentro de los cuales habria que organizar tanto *los contenidos* formativos que se consideren necesarios para mejorar la preparación de los profesores y profesionales implicados, como el sentido de lo que se debe entender por "formación".

c) *Las ayudas y apoyos materiales* que faciliten el desarrollo de estas actividades formativas, como vía privilegiada para promover en último término un cambio efectivo en la educación de los alumnos con necesidades especiales.

Con respecto a la primera de estas cuestiones, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial asumió que el mayor efecto multiplicador de sus esfuerzos se daría concentrando sus actividades de formación, fundamentalmente, en los Asesores de Formación de los CEPs, y en los profesionales de los Equipos Interdisciplinares del sector. Al mismo tiempo se entendió que ésta es la mejor forma de contribuir a la necesaria *descentralización* de la formación, para poder acercar la ésta a los Equipos Docentes en sus contextos naturales de actuación.

Con relación a la segunda cuestión, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial hizo suyas las implicaciones y el concepto de *alumnos con necesidades educativas especiales*, como marco de referencia para organizar los contenidos formativos. Una de esas implicaciones, es la de hacer del *currículo escolar* el eje de la reflexión que debe orientar una acción educativa ajustada a las ayudas especiales que precisan estos alumnos

Desde el punto de vista de cómo se entiende la formación, ésta ha sido planteada no como una mera transmisión de conocimientos acabados, sino como el momento

y el lugar desde donde propiciar una *verdadera reflexión sobre la propia acción*, como paso imprescindible y previo a tratar de cambiar esta misma acción a la luz de nuevos conceptos y métodos educativos.

Por último y desde la perspectiva de cómo organizar y propiciar ayudas que faciliten el desarrollo de las acciones formativas que directa o indirectamente debían llevarse a cabo, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial aprendió del ejemplo de otros, la necesidad de preparar "materiales para la formación que facilitaran este trabajo" y que sirvieran de complemento y apoyo al trabajo que unos —coordinadores de las actividades de formación— y otros —destinatarios— debían realizar.

Objetivos

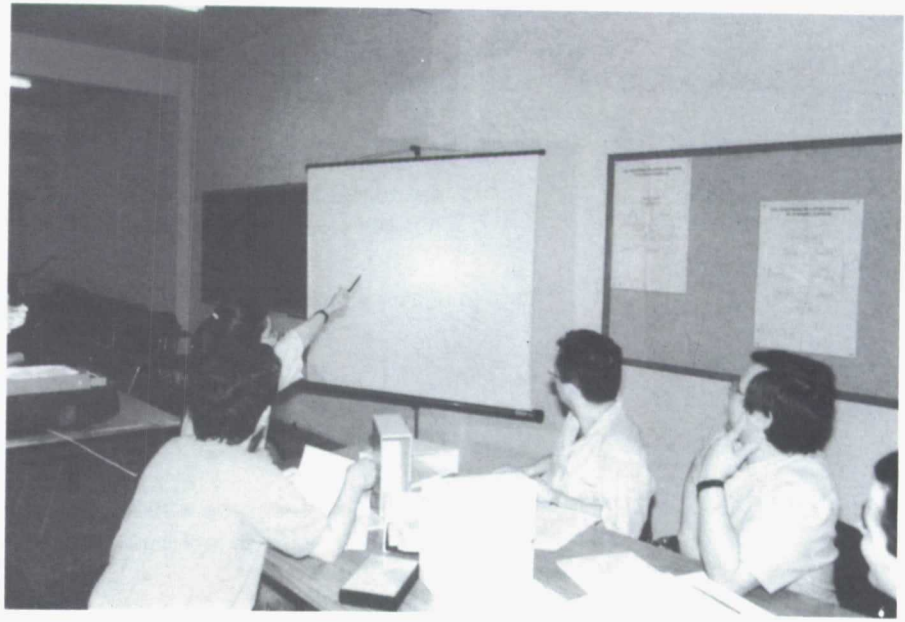
Los *módulos de la Serie "Formación"* forman parte de esta estrategia global; tratan de facilitarla y aspiran a cubrir la última necesidad señalada. Están pensados con la esperanza de que sean *atractivos* en su diseño y formato; *precisos* en la compilación de información y en los desarrollos conceptuales que abordan y *versátiles* en su utilización; es decir, que puedan ser utilizados en contextos diferentes: Cursos cortos, formación de equipos docentes, o incluso para la autoformación.

Como se verá más adelante en esta misma "guía funcional", estos módulos no están pensados como "manuales" ni pretenden recoger "lo último" que se haya dicho o pensado con respecto a las necesidades educativas especiales. Están pensados y diseñados con el *objetivo de facilitar el aprendizaje de profesores y profesionales con respecto a nuevas formas de pensar y de actuar en relación a los alumnos con necesidades especiales.*

Un segundo objetivo de estos materiales es el de *facilitar el trabajo* de quienes asumen la responsabilidad de desarrollar acciones formativas en este campo.

En tercer lugar y por último, con estos materiales se pretende *contribuir a difundir* ideas y planteamientos educativos que se consideran relevantes para la educación de los alumnos con necesidades especiales.





Características

Respecto al diseño de la presentación de esta serie "Formación", no es casual, sino que ha sido elegido cuidadosamente para cumplir los objetivos que nos hemos propuesto. Todo el material (impreso, gráfico y audiovisual) está recogido en una caja de fácil identificación y consistencia suficiente. A esta totalidad le damos el nombre de "módulo". El material impreso forma lo que llamamos "documento", y éste a su vez está dividido en "temas". Cada tema aparece en un libro independiente para facilitar su utilización. Por otra parte, el material gráfico contenido en una carpetilla con el nombre de "gráficos" está formado por carteles, transparencias, diapositivas, etc., y sirve de apoyo al contenido del documento.

Es importante conocer este material antes de organizar las sesiones de formación. El "vídeo" tiene su propia envoltura identificable por la carátula con el diseño y el título comunes a todo el módulo. En el apartado correspondiente trataremos más a fondo la utilización de este material. Su duración y un extracto del contenido aparece en el anexo de esta guía.

Contextos

Cada módulo contiene, además de este material, una "guía funcional" que explica todos los aspectos comunes al mismo y las claves de utilización de sus elementos.

Si bien este material se puede usar individualmente, está pensado sobre todo para ser utilizado junto con otros compañeros en los contextos formativos actualmente posibles, entre los que destacaríamos:

- En actividades de formación organizadas en el propio Centro, como parte de una estrategia de desarrollo profesional del claustro de profesores.
- En actividades de formación organizadas por los CEPs y coordinadas por los asesores de formación o los profesionales de los Equipos Interdisciplinares.
- En cursos de especialización organizados por Universidades, Institutos de Ciencias de la Educación u otras instituciones dedicadas a la formación.

Organización del contenido

La forma de organización del material ha sido diseñada para responder a un uso fundamentalmente didáctico y formativo; por ello es necesario, antes de empezar su lectura, consultar esta guía con detenimiento para organizar los materiales de forma adecuada al trabajo que se va a realizar con él.

Los Temas

Como ya se ha indicado anteriormente, los documentos están organizados por temas, cada uno de los cuales está relacionado directa o indirectamente con aspectos a tener en cuenta para la práctica educativa.

Todos los temas están interrelacionados y se apoyan mutuamente, de forma que quedaría incompleta la unidad global del módulo si se trabajaran independientemente o sólo se trabajaran algunos; esto no quiere decir que haya que abarcar todo al mismo tiempo. Estos son, por lo general, bastante complejos, por lo que conviene tratarlos en distintas sesiones de trabajo, dependiendo del tiempo disponible, nivel de formación previa de los participantes con respecto al tema, nivel de profundización al que se quiere llegar, etc. En este sentido, hemos optado por mantener en el texto las referencias bibliográficas dadas por los autores, además de indicar una bibliografía, recomendada para la ampliación del tema, que aparece en el índice como apartado independiente. Las referencias a otros módulos, documentos y temas de esta serie son constantes en cada uno de ellos, lo que viene a confirmar el criterio de unidad que se pretende mantener en toda la edición*.

Todos los temas están interrelacionados y se apoyan mutuamente

Como principio general, los temas deben ser considerados como un *material de estudio* que se puede leer antes o después de las sesiones de formación, pero, en cualquier caso, siempre *junto con* la reflexión sobre las propias ideas y la propia práctica de los participantes. De lo contrario, por muy buenas ideas que contengan estos documentos, si no se *contrastan* con la propia experiencia, estarán condenadas a ser teorías implícitas de los profesores, que sin embargo no se aplican en la realidad.

* En el tratamiento de las voces genéricas hemos mantenido el empleo del masculino por facilitar y hacer más ágil la lectura del texto, aunque somos conscientes de la importancia que tiene el considerar, no sólo en el fondo, sino también en la forma, el tratamiento igualitario del femenino para las voces referidas a personas.

Las cuestiones y ejercicios que se plantean en los temas pueden ser un medio útil para hacer más significativo el aprendizaje, por lo que aconsejamos seguir la secuencia propuesta, para el mejor aprovechamiento de los contenidos temáticos.

Las **cuestiones previas** pueden ayudar a centrar la atención en el tema que se va a tratar y a explicitar las ideas que sobre el mismo tiene el lector.

Los **ejercicios** integrados en cada tema tienen la finalidad de hacer un alto en el discurso y reflexionar sobre su contenido, o bien, ejecutar alguna de las actividades propuestas. Estos se distinguen por estar recuadrados y señalados con el símbolo correspondiente.

Asimismo el **resumen** de cada tema recoge los aspectos más relevantes tratados en él, y posibilita comparar las ideas previas iniciales con las aportaciones del documento.

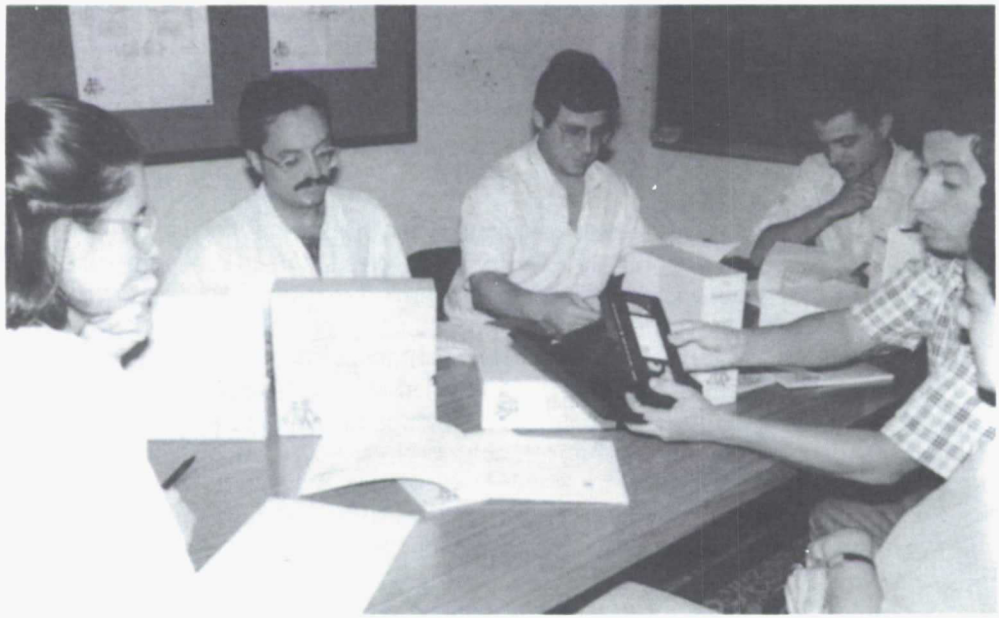
Las indicaciones señaladas por el símbolo  tienen un carácter orientativo y pueden ser tratadas en grupo o también individualmente. En otros capítulos de esta guía aparecen técnicas de trabajo en grupo que pueden servir de ayuda para organizar las sesiones.

El símbolo  indica que el ejercicio al que acompaña tendrá como base documental las imágenes del vídeo correspondientes a ese tema. Más adelante daremos algunas sugerencias sobre la utilización de este soporte.

El símbolo  tiene una connotación de *reflexión* sistematizada. Cuando aparezca, sería muy positivo para el lector responder a las cuestiones que se plantean de forma escrita, ya que así tendría constancia de su reflexión, tanto para uso personal como para ponerlo en común con otros compañeros, o para contrastar sus respuestas con el propio contenido del tema.

El símbolo  señala algunas ideas-clave que se han tratado en el capítulo correspondiente y conviene recordar.

Es fundamental realizar las actividades propuestas y entender que no se trata de un "tiempo perdido", sino todo lo contrario: es la única forma de poner nuestras ideas y nuestra práctica bajo la perspectiva de nuevos principios y analizar las consecuencias del cambio que se propone.



El vídeo

Queremos resaltar aquí el amplio abanico de posibilidades que ofrece la introducción del soporte audiovisual como complemento y refuerzo en el trabajo de análisis del bloque teórico.

El origen y elaboración del vídeo en los diferentes módulos ha sido diverso, pero todos ellos tienen en común la idea esencial de acercar la realidad al espacio de estudio y análisis de los temas escritos.

Tener al alcance de la vista situaciones reales para poder analizarlas independientemente del factor espacio-temporal, supone una gran ayuda para el trabajo de reflexión.

No se trata de trasplantar experiencias, sino de contrastar circunstancias, analizar situaciones, identificar casos, descubrir recursos, relacionar estrategias..., tomando como punto de referencia la propia práctica y el contenido de los temas bajo el prisma de una visión crítica y de una actitud abierta.

La utilización del vídeo como elemento de trabajo puede adoptar una gran diversidad. El simple visionado de toda la cinta es un paso necesario para conocer su contenido y constituye una tarea previa a cualquier planteamiento de trabajo con este material. Una de las ventajas de este soporte es la de poder repetir la visión cuantas veces se necesite, lo cual permite una observación de las situaciones detenida y rigurosa.

Una vez conocido el contenido del vídeo, tanto el lector individual como el coordinador de un grupo podrán decidir cuál es la forma más adecuada de utilizarlo para conseguir los objetivos del trabajo que se hayan propuesto realizar.

Si se trata de un acercamiento, una toma de contacto o una visión general del tema, el trabajo puede enfocarse hacia un análisis de situaciones globales (comparación con otros ámbitos, posibilidad de introducir cambios de actitud ante las cuestiones planteadas, cuestionamiento de hábitos anteriores, toma de conciencia de nuevas variables, etc.).

En el caso de querer trabajar sobre uno de los temas del documento, sería necesario estudiar el bloque teórico, realizar los ejercicios propuestos (en algunas ocasiones éstos se refieren al vídeo, indicándose con el símbolo correspondiente) y plantear cuestiones (pueden aprovecharse las contenidas en el tema) que ayuden a reflexionar a la vista de las imágenes, contrastándolas con la propia experiencia y sobre el contenido teórico del tema y su posible aplicación en la práctica educativa real.

Otra posibilidad es elegir un aspecto concreto a profundizar, como puede ser el análisis de las situaciones de aprendizaje, del tratamiento de espacios, de los materiales, de la intervención de los apoyos, etc., y utilizar para ello diferentes temas, e incluso vídeos de otros módulos para reunir el mayor número de datos, poder sistematizar la información y llegar a conclusiones válidas y significativas en el contexto del que parte el estudio.

En cualquier caso, es imprescindible para toda sesión de utilización del vídeo:

- Conocerlo a fondo.
- Plantear claramente los objetivos a conseguir en la sesión.
- Elegir una metodología de trabajo adecuada a los objetivos.
- Llegar a definir alguna conclusión al final de la sesión.
- Evaluar la consecución de los objetivos.

Otros recursos

Además de los temas y el vídeo, cada módulo cuenta, como ya hemos señalado, con otros recursos que llamamos "gráficos" que, aunque puedan parecer superfluos, utilizados con creatividad pueden cumplir un papel muy importante a la hora de rentabilizar al máximo este material.

En su mayor parte están extraídos de los temas, por lo que no tienen entidad independiente; sin embargo, su tratamiento en cuanto a la forma de presentación (ampliación, imagen proyectada, etc.) facilita el trabajo en grupo y puede ayudar en gran medida a crear un clima motivador, fijar la atención del grupo, tener la misma "visión" conjuntamente, y así poder establecer la discusión de forma más abierta y en torno a una referencia visual común.

Función de la guía

La diversidad a la que pretende responder este material justifica la posible complejidad del mismo, pero aun sabiendo el riesgo que esto implica, se ha optado por ofrecer la mayor riqueza de recursos a nuestro alcance. Por este motivo nos parece imprescindible que estos materiales cuenten con una "guía funcional" que, además de facilitar su utilización, sirva como:

- Recordatorio de algunos principios básicos que rigen todos los procesos de aprendizaje.
- Recordatorio de estrategias y actitudes que favorecen estos principios básicos.

- Recordatorio de algunas condiciones necesarias para que lo aprendido en el contexto de las actividades formativas pueda trasladarse efectivamente al aula y al trabajo cotidiano, de forma que el cambio que se persigue sea una realidad y no una mera teoría.

El estilo de esta guía pretende ser sencillo y cercano. Hemos evitado expresamente la "teorización" sobre las ideas que se expresan, aunque toda ella está basada tanto en los datos acumulados de diversas investigaciones como en la experiencia de formación de muchas personas, tanto dentro como fuera del C. N. R. E. E.

II. Ideas clave sobre el aprendizaje. Ideas clave sobre la enseñanza

Los documentos que constituyen este módulo de formación están pensados para **facilitar el aprendizaje de profesores y profesionales con respecto a nuevas formas de pensar y de actuar en relación a los alumnos con necesidades especiales**. Ninguna de las personas que puedan querer utilizar estos materiales —profesores, profesionales de los equipos interdisciplinares...— y que lo quieran hacer, bien como coordinadores o directores de un curso de formación o para su propia autoformación, no podrán alcanzar el objetivo para el que se ha pensado si antes o después no se enfrentan a las preguntas **¿qué sabemos del aprendizaje? ¿cómo se aprende?**, única vía posible para poder llegar a contestarnos la otra pregunta importante, que es la que está en el origen de estos documentos: **¿cómo podemos facilitar el aprendizaje de nuestros "alumnos" o nuestro propio aprendizaje?**

Obviamente, estas preguntas son muy complejas, y no se pueden resolver de manera simple y sencilla. De hecho, hoy por hoy desconocemos muchas cosas de las que necesitaríamos saber para responder con rigor y precisión a ambas cuestiones. Sin embargo, ello no quiere decir que no sepamos nada que nos pueda ayudar. Todo lo contrario, poco a poco la investigación y la práctica han ido poniendo de manifiesto todo un conjunto de **ideas clave** o **ideas fuerza**, de gran utilidad para orientar y organizar las tareas de enseñanza-aprendizaje con grandes probabilidades de éxito.

Hablamos de *ideas fuerza* o *ideas clave* porque no son prescripciones "técnicas" que nos conduzcan sin error hasta la meta deseada. El problema de cómo facilitar el aprendizaje de los alumnos, sean éstos niños o adultos, dista mucho de ser resuelto

con la aplicación rigurosa de una serie de medios y procedimientos que podamos encontrar en algo parecido al "manual del buen usuario".

Una de las cosas que hoy sabemos es que los procesos de aprendizaje caen más en la categoría de procesos singulares, complejos, inciertos e inestables, que en la categoría de simples problemas *instrumentales*. Ante esta situación, y puestos a querer facilitar el aprendizaje de "cualquier alumno", se precisan dos condiciones inseparables: en primer lugar, *una actitud de indagación, de búsqueda, de experimentación*, que permita enfrentarnos a estos problemas, a esta complejidad e incertidumbre como un *reto*, como un desafío profesional, y no como un obstáculo penoso. En segundo lugar se precisan, por supuesto, ideas, principios, técnicas, que permitan *orientar y dirigir* nuestro trabajo, que nos permitan enfocarlo con probabilidades de éxito.

Este es el sentido de las *ideas clave* que vamos a comentar. No son *prescripciones* que han de aplicarse al "pie de la letra", sino principios que deben servirnos para revisar nuestra actuación como enseñantes y dirigirla en la dirección que parece más acertada.

Por supuesto, estas ideas son igualmente válidas para facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos, como para facilitar el aprendizaje de los adultos. Queremos señalar por último que en esta guía no pretendemos realizar un documento teórico sobre el aprendizaje y la enseñanza y que la lectura de estas páginas nunca debería sustituir a un trabajo posterior de profundización sobre esta temática.

Como se habrá podido apreciar, en nuestro discurso *aprendizaje y enseñanza, enseñanza y aprendizaje* son dos caras de una misma moneda, dos polos de un mismo proceso inseparable. Aunque el artífice, protagonista y constructor del "aprendizaje" es el alumno, aquél no es posible sin la ayuda que le presta al alumno el profesor, sin su "enseñanza", sea ésta en términos de información o de crear las condiciones para que el alumno encuentre, infiera, descubra, construya... su propio aprendizaje. Si nos preguntamos ahora por ideas clave sobre el aprendizaje de los alumnos, es porque más tarde las relacionaremos con ideas clave sobre la enseñanza.

La presentación que vamos a realizar de estas ideas clave no se corresponde con ningún tipo de ordenación jerárquica. Es posible que alguna de ellas sea "más

importante", más determinante que otras, pero es casi seguro que todas las condiciones, aspectos a tener en cuenta o situaciones a las que se refieren son necesarias para facilitar el aprendizaje.

El aprendizaje significa cambio

Aprender significa modificar, corregir, ampliar, perfilar, añadir, reordenar, reducir...; en último término, *cambiar* algo que sabíamos de una manera simple; por ejemplo, por un conocimiento más complejo; algo que éramos capaces de hacer de una forma determinada, por un comportamiento más sofisticado o diferente; una forma de ver o valorar las cosas, por ejemplo, por otra más estética o más rigurosa; *cambiar* una forma de comportarse o de proceder frente a tareas, situaciones o personas por otras más acordes con nuevos valores, nuevas estrategias o nuevos sentimientos.

El aprendizaje implica actividad y reflexión

No es posible cambiar (aprender) sin una *implicación activa* del que está aprendiendo. El profesor puede enseñarnos, pero nadie puede aprender por nosotros. Esta actividad es fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero en absoluto la única ni la más importante. Si después de la actividad no se produce un proceso de *reflexión sobre la acción*, aquélla puede no conducirnos a un verdadero cambio, puede no transformarse en un nuevo aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso gradual

El aprendizaje no es un proceso de "todo o nada", de "no saber nada a saber todo", de no ser capaz de hacer nada a ser capaz de hacerlo todo, no es un proceso "revolucionario", sino "reformista"; es, en definitiva, *un proceso gradual*, de cambios progresivos y sucesivos que se apoyan sobre lo ya sabido, para mejorarlo, ampliarlo, transformarlo.

En este sentido se puede decir también que el aprendizaje *nunca está completo* ni finalizado. De adultos continuamos modificando nuestras ideas y comportamientos a la luz de nuevas experiencias.

El aprendizaje es un proceso social

El aprendizaje no es un proceso meramente individual, sino parte de una actividad interpersonal, en la cual el alumno aprende aquellas cosas que no es capaz de pensar o hacer por sí mismo gracias a la ayuda de otras personas (el profesor u otros alumnos).

Aprender requiere que el alumno esté motivado y encuentre un sentido a lo que aprende

El aprendizaje requiere esfuerzo y energía, no es algo que se resuelve fácilmente y en poco tiempo. Si el alumno no encuentra atractivo e interesante lo que se le propone, ni reconoce el sentido y la funcionalidad de lo que aprende, difícilmente encontrará la energía y la constancia que se precisan.

Si las situaciones de aprendizaje son para algunos alumnos una ocasión para sentirse discriminados o minusvalorados por su capacidad o por sus condiciones personales, difícilmente se implicarán éstos activamente en su aprendizaje.

Cada aprendiz es diferente

Cada individuo, sea niño o adulto, trae a las situaciones de aprendizaje un bagaje de experiencias, ideas previas, capacidades y actitudes que es único, al tiempo que todos estos factores interactúan entre sí, conformando un estilo y una capacidad de aprendizaje muy diferente de unos alumnos a otros. Por ese motivo, aunque expongamos a un grupo de alumnos "aparentemente semejantes" a una misma experiencia de aprendizaje, éste será diferente en cada individuo.

El aprendizaje no tiene por que ser algo penoso

Aprender nuevas capacidades, avanzar, progresar, es una de las experiencias personales más gratificantes y positivas que se pueden tener, y todo ello puede conseguirse a través de actividades y situaciones de enseñanza-aprendizaje, divertidas, entretenidas y relajadas. Aquello de "la letra con sangre entra", tiene su

fundamento en una visión del aprendizaje como algo que debe imponerse al alumno desde fuera; entienda éste o no su significado y su sentido.

El aprendizaje requiere esfuerzo

Que el aprendizaje pueda ser gratificante e incluso divertido, no quiere decir que no requiera esfuerzo. Como hemos señalado, aprender supone implicarse activamente en las tareas y no siempre se encuentra significado y sentido a lo que se hace a la primera de cambio. La evidencia demuestra sin embargo, que cuando se intenta tener presentes las ideas que hasta aquí hemos comentado, se encuentra energía suficiente y motivos para realizar el esfuerzo que es necesario poner para aprender.

El aprendizaje es incierto

Decíamos más arriba que el aprendizaje no es un proceso "mecánico" o instrumental que puede resolverse con la mera aplicación de una técnica. En consecuencia, *puede no producirse aprendizaje* a pesar de nuestros esfuerzos y nuestras ayudas a los alumnos. Es en este momento cuando se hace más evidente la necesidad de una actitud de "búsqueda e investigación" frente a estos "problemas de aprendizaje", que nos permita reiniciar, revisar o aventurar nuevas situaciones de enseñanza, y sin la cual difícilmente encontraremos como profesores la energía que también precisamos para ayudar a nuestros alumnos.

Recuerda

- El aprendizaje significa cambio.
- El aprendizaje implica actividad y reflexión.
- El aprendizaje es un proceso gradual.
- El aprendizaje es un proceso social.
- Aprender requiere que el alumno esté motivado.

- Cada aprendiz es diferente.
- El aprendizaje no tiene por que ser algo penoso.
- El aprendizaje requiere esfuerzo.
- El aprendizaje es incierto.

En las páginas anteriores hemos enfocado la relación aprendizaje-enseñanza, fundamentalmente desde la perspectiva del *aprendizaje*. Hemos hecho mención de características personales que condicionan las posibilidades de aprender y de algunas otras generales del propio proceso. Quisiéramos ahora fijarnos en el otro polo de la relación, prestar atención a algunas condiciones y características del proceso de *enseñanza* que todo profesor debería considerar y tener presentes a la hora de querer facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Algunas de estas *ideas clave* son correlatos de las señaladas anteriormente, otras son implicaciones más genéricas que se derivan también de investigaciones sobre los procesos de enseñanza en sí mismos. Tampoco en este caso la ordenación refleja ningún tipo de consideración jerárquica entre estas ideas.

La enseñanza debe partir de las ideas-experiencia previa de los alumnos

Hemos dicho que el aprendizaje es algo gradual, progresivo, que no es un proceso de "todo o nada". Esto quiere decir que el aprendizaje toma como punto de partida lo que el alumno ya es capaz de hacer. La enseñanza que persigue que el alumno *cambie* esta capacidad, que la mejore, que la perfeccione, que la amplíe, debe tomar este nivel como punto de partida para proponer a continuación las actividades y tareas que permitan el progreso deseado.

De no tomar en consideración este *punto de partida* es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades *que no se ajustan a su nivel de aprendizaje*, bien porque insistan sobre algo que ya está dominado y adquirido o bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar, incluso con la ayuda de otros.

Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos: primero, *no aprender*, no cambiar, no progresar; y segundo, crear posibles reacciones de rechazo o desinterés y, por tanto, disminuir la motivación por aprender del alumno.

La enseñanza debe facilitar la actividad de los alumnos

Si hemos dicho que el aprendizaje implica actividad por parte del alumno, comparando, relacionando, ejercitando, diferenciando... lo que ya es capaz de hacer a la luz de las nuevas experiencias, la enseñanza debe organizarse de forma que el alumno pueda y deba ser activo. Hay que insistir en la idea de que tan activo puede ser un alumno que plantea y trata de resolver un experimento, como el que escucha las explicaciones de un profesor y trata de relacionarlas con lo que ya sabe.

La preocupación del profesor debe ser que el alumno *sea activo y reflexione* continuamente sobre lo que está aprendiendo. La elección por parte del profesor de la estrategia que mejor facilite esta actividad (experimentación, resolución de problemas, exposición...) dependerá de cuál de ellas se ajuste mejor a las características del alumno y su nivel de aprendizaje.

La enseñanza debe facilitar la interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor

Hemos dicho que el aprendizaje es un proceso social, donde el alumno aprende gracias a las ayudas que le pueden prestar sus compañeros y el propio profesor. La enseñanza tiene que organizarse de forma que sean posibles estas interacciones, propiciando que los alumnos puedan ayudarse, colaborar y cooperar entre sí y que el profesor pueda interactuar con alumnos individualmente o en grupo, en función de las ayudas que requieran.

La enseñanza debe organizarse de forma gradual y progresiva

No podemos pretender que los alumnos lo aprendan "todo y ya". Si hemos dicho que el aprendizaje es un proceso de cambios graduales, la enseñanza lo debe ser también. Hay que analizar las tareas y proponérselas a los alumnos poco a poco, paso a paso, pero facilitando después su *integración*, el máximo grado de interrelación entre los componentes, la globalización de lo aprendido, la *síntesis comprensiva* en la que tenga sentido y significado todo lo aprendido.

Parece que la enseñanza es más efectiva cuando se procede de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo

Si el alumno tiene que relacionar lo que ya es capaz de hacer (capacidades previas) con los nuevos contenidos que se le presentan, *esta relación se facilita mejor a partir de una presentación de ideas, conceptos o planteamientos generales* que de los muy particulares; desplazándose progresivamente de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo.

Para explicar la mejor forma de secuenciar los contenidos de aprendizaje, algunos autores (Del Carmen y Zabala, 1988) utilizan la metáfora de la cámara de vídeo. La presentación debería proceder como una cámara de vídeo que pasara alternativamente de planos de conjunto a planos de detalle utilizando el *zoom*.

> "Si imaginamos que estamos filmando una escena cualquiera de la naturaleza, comenzaríamos mediante un plano lo más amplio posible, que abarcara el paisaje en su conjunto. Esto permitiría identificar las partes principales del mismo y sus relaciones, aunque no permitiría captar muchos detalles. A continuación podría dirigirse el objetivo a algunos de los elementos más destacados apreciados en el plano general, lo que nos permitiría una visión más precisa de los mismos y captar nuevos elementos y relaciones entre ellos. Volveríamos al plano general para volver a resituar estos elementos en el conjunto, cuya visión ahora sería mucho más rica y compleja. Esta forma de proceder podría prolongarse sucesivamente hasta alcanzar el nivel de detalle deseado.
>
> Utilizando esta metáfora podemos constatar que el punto de partida es general, pero concreto y simple, y que después de cada visión analítica, proporcionada por la aproximación del zoom, se va convirtiendo en más particular (cada vez se aprecian más detalles), más abstracto (el análisis permite una conceptualización cada vez mayor) y más complejo (cada vez se ponen en evidencia más relaciones)"
>
> (Del Carmen y Zabala, 1988, pág. 57).

La enseñanza requiere una evaluación continua

Si los procesos de aprendizaje son procesos *inciertos*, *si* no es posible prever con seguridad si el tipo de ayuda que vamos a ofrecer a nuestros alumnos será el adecuado para que consigan los aprendizajes deseados, *entonces* es preciso mantener una actitud de *evaluación continua* durante todo el proceso de enseñanza, *y no sólo al final*, que nos permita proponer y realizar a tiempo todas las adaptaciones pertinentes en nuestra enseñanza, para poder alcanzar las metas de aprendizaje que nos proponemos con nuestros alumnos.

Los *errores* de los alumnos son un excelente indicador de cómo se está produciendo el aprendizaje y de por dónde hemos de intervenir para mejorarlo. *Por tanto, los errores son nuestros mejores aliados a la hora de dirigir esta evaluación continua.*

La enseñanza requiere ayudas y apoyos

La enseñanza, como el aprendizaje, es un proceso incierto y complejo, que requiere una dedicación constante y un esfuerzo sostenido. Si hemos asumido que la enseñanza tiene mucho de *investigación, de exploración*, eso supone afirmar que es una actividad que implica *asumir riesgos*. Riesgos a equivocarse en la elección de los contenidos adecuados, o en su presentación o secuenciación; riesgos a ser incomprendidos o rechazados por compañeros, padres, administración e incluso por los propios alumnos.

Estas situaciones sólo pueden mantenerse a largo plazo si el profesor encuentra ayudas y apoyos; ayudas para tratar de minimizar los riesgos; apoyos para compartirlos y superarlos. Los profesores han de saber organizar las ayudas y apoyos de que ya disponen, ser creativos en la búsqueda de otras muchas que de hecho existen y reivindicarlas cuando unas y otras sean insuficientes.

Las situaciones de enseñanza deben planificarse de forma que faciliten el aprendizaje

La enseñanza debe planificarse con antelación y de forma que se incluyan las ideas-fuerza anteriores. Las actividades, los contenidos, los materiales, los tiempos,

la organización... deben pasarse por el tamiz de los principios señalados, buscando la máxima eficacia.

Recuerda

- La enseñanza debe partir de la experiencia previa de los alumnos.
- La enseñana debe facilitar la actividad de los alumnos.
- La enseñanza debe facilitar la interacción.
- La enseñanza debe organizarse de forma gradual y progresiva.
- La enseñanza debe proceder de lo general a lo particular; de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo.
- La enseñanza requiere una evaluación contínua.
- La enseñanza requiere ayudas y apoyos.
- Las situaciones de enseñanza deben planificarse de forma que faciliten el aprendizaje.

Hasta aquí hemos revisado algunas ideas clave que pueden sernos de gran utilidad para orientar y organizar adecuadamente procesos de enseñanza-aprendizaje, bien sea con niños o con adultos. Los módulos de la serie "Formación" están pensados para facilitar el aprendizaje de los profesores con respecto a su forma de pensar y actuar con relación a los alumnos con necesidades especiales. Igualmente están pensados para ser utilizados en contextos de "formación" y no solamente como "libros" y por personas que en un momento determinado los utilizarán para formar a otras.z

El siguiente capítulo de esta *guía funcional* queremos centrarlo en algunas *estrategias de formación* que pueden ayudar a estas personas en el desempeño de esa tarea. Si hemos empezado por señalar algunas ideas clave sobre la enseñanza y el aprendizaje es porque serán, en buena parte, el telón de fondo de las estrategias que a continuación se comentan.

III. Algunas estrategias de formación

El objetivo de este capítulo es revisar, en primer lugar, aquellas que consideramos como "las fuentes" y que pueden facilitar la mejora de la enseñanza. En segundo lugar, se proponen estrategias para organizar adecuadamente sesiones y actividades de formación, haciendo mención especial a las técnicas para el trabajo individual y en grupo.

Los módulos de la serie "Formación" están pensados y diseñados para tratar de facilitar el *desarrollo profesional* de los profesores en lo que respecta a cómo mejorar su práctica educativa en general, y en especial en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este sentido, y tal y como han señalado otros autores (Ainscow y Muncey, 1989), entendemos que existen *tres* fuentes que pueden facilitar esta mejora de la enseñanza: La experiencia personal, los compañeros y la evidencia investigadora.

La experiencia personal

El procedimiento más significativo e importante a través del cual los profesores pueden desarrollarse profesionalmente es *reflexionando sobre su propia práctica y experiencia* (Schon, 1987). Ahora bien, esta reflexión no es algo que el profesor-alumno deba emprender "en solitario", ni hacerla exclusivamente sobre lo que "piensa", sobre sus teorías educativas más o menos explícitas; se trata, al contrario, de un diálogo recíproco entre compañeros, o entre tutor y tutorado, y sobre todo se trata de una reflexión sobre la acción, esto es, sobre las acciones educativas (sobre el currículo), que los profesores-alumnos emprenden y desarrollan para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Consecuentemente con esto, una de las constantes de estos materiales es la de *animar a los profesores a revisar su propia práctica*, a formular prioridades y a tomar la responsabilidad de los cambios que se consideran necesarios como consecuencia de lo anterior.

Esta estrategia se desarrolla en los módulos, fundamentalmente a través de preguntas presentadas bien al inicio, durante o al final de un tema. Responder a ellas no es en absoluto algo accesorio o superficial, sino central y decisivo para asegurar la vía más importante para mejorar la práctica educativa.

Los compañeros

Demasiado a menudo, los profesores trabajan aislados unos de otros, aun compartiendo año tras año la misma tarea educativa hacia los mismos grupos de alumnos. Sin embargo, existe una considerable evidencia que muestra que la colaboración con los compañeros y con otros colegas es un medio poderosísimo para favorecer el propio desarrollo profesional (Joyce y Showers, 1988) y el contexto natural y más apropiado para realizar la "reflexión sobre la propia acción".

Esta estrategia se desarrolla en los módulos sugiriendo una y otra vez que se trabaje en colaboración y cooperación con los compañeros, bien sea para analizar las respuestas a las preguntas que se sugieren, bien para elaborar respuestas o iniciativas acordes con lo trabajado, o en ocasiones para evaluar lo aprendido.

El trabajo cooperativo entre profesores (como entre alumnos) es una estrategia fundamental que está al alcance de nuestra mano a poco que estemos convencidos de su importancia (Echeita, Martín, en prensa).

La evidencia investigadora

Los documentos de estos módulos incluyen muchas ideas que se derivan más o menos directamente de la investigación, y se presentan como una de las fuentes que pueden ayudar al profesorado en su desarrollo profesional, *pero estas ideas no son la única vía para mejorar nuestra enseñanza*. Como señalábamos más arriba, las entendemos como las "ideas clave" que guían y orientan nuestra práctica educativa, de forma que por sí solas no nos conducirán a ningún puerto. Sin la reflexión personal y grupal sobre la propia práctica (lógicamente a la luz de estas ideas clave entre otras), y sin la ayuda y cooperación de los compañeros, difícilmente podremos llegar a mejorar la respuesta educativa que ofrecemos a nuestros alumnos.

Los módulos de la serie "Formación" se fundamentan en estas tres fuentes y tratan de incorporar y recordar de manera práctica las principales acciones y estrategias que de ellas se derivan, al tiempo que se asume que estas mismas estrategias deberán ser promovidas y utilizadas por quienes usen estos documentos en actividades de formación. Sin embargo, consideramos que es posible concretar algo más estas implicaciones y sobre todo compartir la experiencia que durante estos años hemos acumulado en lo que respecta a la organización concreta de actividades de formación, tanto desde el punto de vista más general, como en lo relativo a estrategias y orientaciones concretas con respecto a *cómo organizar una formación eficaz*.

Cómo organizar una formación eficaz

La experiencia que hemos acumulado durante estos años desarrollando actividades de formación, tanto como la ajena (Robson, Sebba, Mittler y Davies, 1988; Ainscow y Muncey, 1989; UNESCO, 1990), nos confirma una y otra vez que la *formación eficaz* es la que permite, incluye y enfatiza las siguientes estrategias:

1. Es una formación que aporta **teoría**, esto es, que brinda marcos conceptuales rigurosos desde los cuales poder analizar e interpretar, por ejemplo, la propia acción educativa y los condicionantes que la conforman, así como sus posibilidades de transformación y las vías para ello.

   Sin embargo, esta teoría, por muy coherente y válida que sea para analizar los temas que nos preocupen, es en sí misma *insuficiente* para generar con garantías de éxito un cambio real y duradero en las ideas de las personas, y, lo que es más importante, en su práctica.

2. La formación, además de teoría, debe facilitar los momentos y situaciones para que los profesores **reflexionen y revisen su práctica**, precisamente a la luz de las nuevas ideas, en el marco de referencia o desde el análisis que se haya podido sugerir desde la teoría.

3. Esta reflexión sobre la práctica se conecta más fácilmente con los procesos de cambio propuestos si la formación incluye también *la* **demostración** *por quienes desarrollan la actividad* o a través de visitas o vídeos, de cómo hacerlo, si permite al profesorado "visualizar" en concreto lo que se le está sugiriendo.

4. La formación más eficaz es aquella que incluye además la posibilidad y el tiempo suficiente para que los profesores pongan en práctica los cambios que se les proponen con respecto a su acción educativa, como consecuencia de reflexionar sobre su propia práctica a la luz de la teoría.

   Esta estrategia se refuerza enormemente cuando los profesores, además de tener la oportunidad de practicar lo sugerido, reciben además información de vuelta, *feedback*, con respecto a cómo lo están haciendo.

5. La formación resulta eficaz cuando se somete a sí misma a un proceso de **evaluación continua**, que permite orientar, o en su caso reorientar, el desarrollo de las actividades de formación, o establecer nuevos objetivos si fuera preciso, en respuesta a las necesidades individuales de los participantes.



6. De todo lo anterior se debería deducir, y no es por ello una estrategia menos importante, sino todo lo contrario, que para tratar de conseguir una formación eficaz es precisa **la implicación activa** del profesorado. La formación queda así lejos de ser una mera ocasión para "*ir a escuchar*" lo que otros dicen, para pasar a convertirse en el lugar donde reflexionar sobre nuestra práctica y buscar junto con los compañeros los cambios que se precisan y los medios para conseguirlo. En definitiva, se trata de pasar de ser mero "receptor" de la formación, a ser, por medio de la formación, el artífice de mi propio aprendizaje.

7. La formación refuerza su eficacia cuando se desarrolla en **contextos distendidos**, donde los participantes pueden expresarse tal como son y el humor acompaña, cuando es necesario, a las actividades que se proponen.

8. Con todo lo dicho anteriormente, la formación puede llegar, sin embargo, a ser insuficiente para promover el cambio, si el profesorado no encuentra **ayudas y apoyo** a corto y largo plazo para desarrollar la práctica renovada que haya podido surgir de la formación. La formación eficaz es aquella que ayuda al profesor a buscar y a proporcionarse los apoyos que le permitirán afrontar *los riesgos* que acompañan a todas las acciones que son *inciertas*, y *sustentar* el cambio que en ellas se proponga.

Una actividad de formación "modélica"

A la luz de las consideraciones y estrategias anteriores, nos ha parecido que podía resultar de utilidad para quienes vayan a utilizar estos módulos en contextos de formación recoger algunas sugerencias y orientaciones prácticas y concretas que durante estos años nos han resultado igualmente útiles a nosotros. Obviamente se trata de orientaciones muy generales que cada cual sabrá adaptar a su contexto y pensadas para poderlas aplicar en el mejor de los mundos posibles. Es por este motivo por el cual hablamos de una formación "modélica", aunque muchos estarán de acuerdo con nosotros que si pudiéramos desarrollar siempre todo lo que se propone deberíamos hablar más bien de una formación "angélica".

También es necesario señalar, que no se debe interpretar que las consideraciones que señalamos a continuación, sean las únicas que han de tenerse en cuenta en la planificación de acciones formativas. No menos importantes que las que vamos a

señalar son todas las cuestiones referidas, por ejemplo, a la detección de necesidades de formación, las relativas a los diseños y objetivos de la formación o las referentes a criterios y procedimientos de selección de participantes. Esto es, de las cuestiones que vamos a tratar sobre la formación cabe decir aquello de: "son todas las que están, pero no están todas las que son".

Parafraseando la vieja regla de que toda novela debe constar de *planteamiento, nudo y desenlace*, podríamos decir que una buena sesión de formación *debería tener* un *principio claro*, en el que el coordinador de la sesión debe intentar, sobre todo, presentar un marco de referencia en el que organizar, en el que relacionar lo dicho en las sesiones anteriores con un cierto anticipo de lo que se trabajará en la sesión en curso. En segundo lugar, la sesión debe tener su propio *desarrollo*, acorde con los objetivos de la misma y de forma que mantenga la atención, el interés y la motivación de los asistentes por seguir aprendiendo. Por último, "el desenlace" de la sesión equivale aquí al momento en el que el profesor *recapitula* con sus alumnos sobre lo aprendido, recobra el marco de referencia establecido al inicio de la sesión, para verlo ahora con más precisión, y *evalúa* con sus alumnos el nivel y grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos para la sesión.

Lógicamente el lugar y el ambiente de trabajo, así como la organización por la que se opte y por supuesto el propio contenido a aprender, pueden condicionar de manera muy diversa el alcance y sentido de estas fases. Veamos en detalle estos temas.

El lugar y el ambiente de trabajo

Si hemos hablado entre otras cosas de la participación activa del profesorado, de la importancia del trabajo en grupo o de la necesidad de practicar lo aprendido, *las condiciones del lugar y el ambiente de trabajo deberían* estar acordes con ello.

Se debería disponer de aulas o locales que permitan agrupaciones flexibles mediante sillas móviles para trabajar, ahora individualmente, ahora en parejas, en grupos pequeños o en gran grupo. Los "bancos fijos" son herederos de una concepción *transmisiva* de la formación, y ellos mismos transmiten la idea de que lo importante *está delante* y no en la propia silla, o en la de detrás.

Lógicamente es deseable que las condiciones de acústica y visibilidad sean apropiadas y que el grupo no se sienta interrumpido constantemente u obligado a cambiar de lugar de trabajo una y otra vez. Una cierta sensación de *pertenencia* contribuye por lo general a crear un buen ambiente de trabajo.

Esta sensación de pertenencia se refuerza, en el caso de actividades de formación tipo curso o seminario, si el profesorado tiene la ocasión y la oportunidad de desplegar en las paredes o en los corchos habilitados sus propios trabajos, y si tienen lugares donde exponer o depositar libros, experiencias, fotografías o en último término "sugerencias".

Los locales excesivamente "formales" pueden inhibir la participación, pero los "desastrosos" pueden crear la sensación de que aquello no tiene interés o que no se tiene "consideración" con los participantes. Encontrar el local apropiado puede ser el mejor de los inicios, pero en caso de no tenerlo, no hay que pensar que sea motivo suficiente para dar al traste con una buena formación.



El primer encuentro con los participantes. Cómo empezar las sesiones de trabajo

Aunque tampoco es definitivo, las *primeras impresiones* pueden ser muy importantes, y de hecho lo son en muchos ámbitos de la vida, no sólo en la formación. Es frecuente que el profesorado asistente no se conozca entre sí, que tenga además una idea imprecisa de los objetivos y finalidades de la actividad formativa y las más de las veces que esperen "recibir mucho", pero "hablar poco de uno mismo".

Si algunas de estas cosas no se aclaran al principio, si no se crea una mínima sensación de "grupo que va a trabajar junto", en una atmósfera tranquilizadora, es

posible que *malos entendidos y malas impresiones* bloqueen a algunos participantes, o que sea un "a priori" que condicione todo lo que posteriormente se quiera desarrollar. Cuando nos movemos en actividades formativas de muy corta o corta duración (alrededor de treinta horas), el "tiempo perdido" es un factor que condicionará enormemente los resultados alcanzables.

En términos generales, toda actividad de formación *debería* empezar por una cierta *negociación de los objetivos del curso*. Con ello entendemos que deben *explicitarse claramente* los objetivos del mismo, por parte de quienes lo dirigen, al tiempo que se facilita el que los asistentes *expliciten los suyos propios* y los sitúen dentro de ese marco de referencia común. De no intentarlo al menos, organizadores y participantes pueden moverse con objetivos y expectativas distintas entre sí y/o desajustados con relación a las finalidades que se persiguen.

"La parte contratante de la primera parte..." debería iniciarse, por tanto, con un intento de ajuste de los objetivos y expectativas de unos y otros. De entrada, esto es difícil de hacerlo *en gran grupo*, sobre todo si los participantes no se conocen entre sí: al principio siempre "da corte" hablar y "enseñar la jugada"; la gente tiende a reservarse hasta saber "de qué va esto". En estos casos suele ser conveniente empezar con un trabajo individual o por parejas, ya que ello es menos costoso, y llegar después a una puesta en común de todos.

Si conseguimos pasar "la parte contratante de la primera parte...", esto es, aquilatar y ajustar los objetivos de la actividad que vamos a desarrollar y hasta dónde pretendemos llegar, suele resultar positivo iniciar las sesiones de trabajo propiamente dichas estableciendo lo que podríamos llamar, echando mano de un término psicológico, *un organizador previo* del contenido de la sesión.

Todas las sesiones *deberían* empezar estableciendo un marco de referencia global o, dicho de otra forma, dándonos esa visión de conjunto —ese plano general— que nos permita situarnos con relación a donde estamos respecto a los objetivos del curso, que permita *organizar* lo que se ha dicho anteriomente y lo que se dirá a continuación.

En ese marco de referencia general *se deberían* resaltar especialmente, por tanto, las relaciones entre lo que se haya dicho en las sesiones anteriores y un anticipo de lo que se va a trabajar en ésta. Esta "parte contratante de la segunda parte..." puede

hacerse en forma de breve resumen de lo más importante dicho esta mañana o ayer y de breve presentación de lo que viene a continuación, y que trabajaremos con más profundidad en breves instantes.

Los médicos que anticipan a sus pacientes las reacciones esperables de una intervención reducen considerablemente los miedos y angustias de sus pacientes, porque éstos "controlan" si una reacción es "normal" —esperable— o no lo es. Los publicistas nos adelantan "parte" de los mensajes que quieren ofrecernos, para crear y mantener las expectativas y la curiosidad, factores que facilitan la atención. Los buenos profesores suelen presentar los nuevos contenidos explicitando las relaciones de éstos con los anteriores, para facilitar a sus alumnos el aprendizaje significativo, crear interés y reforzar la utilidad de lo aprendido.

Estos organizadores previos se prestan muy bien a ser presentados en forma de esquema, gráfico, diagrama, puntos o ideas clave, etc. Deben ser presentados al principio y debe volverse sobre ellos regularmente, a medida que se avanza en la sesión y se va profundizando sobre su contenido.

El desarrollo de la sesión

Obviamente, cada sesión de trabajo puede y debe desarrollarse de maneras muy diferentes, y no es posible tratar de hacer planteamientos "universalmente válidos", cualesquiera que sean los contenidos y objetivos. Lo que sí *debería* ser común en esta "parte contratante de la tercera parte..." es el hecho de que todas las sesiones de trabajo sean organizadas de forma que *mantengan el interés y la atención* de los participantes; que permitan y obliguen a los participantes a *expresarse* favoreciendo que cada cual pueda hacerlo de la forma que sea más acorde con sus posibilidades; que facilite *la participación y el trabajo tanto individual como en grupo*. Nada de esto se conseguirá si lo único que han de hacer los asistentes un día y otro es escuchar, escribir y volver a escuchar.

La sesión "modélica" es, en términos generales, una combinación ideal entre teoría y práctica, entre trabajo individual y en grupo, entre reflexión y acción. Combinar de manera eficaz estos distintos componentes en una o varias sesiones de trabajo, sin duda es complicado, pero es un riesgo necesario si realmente estamos comprometidos con el aprendizaje de nuestros alumnos.

La conclusión. Cómo terminar la sesión

De lo dicho hasta el momento debería inferirse que las sesiones de trabajo *no deberían* terminar bruscamente, "donde nos pille" el timbrazo de turno. Siempre deberíamos planificarnos el tiempo y los contenidos para que al final de cada sesión pudiesen realizar los asistentes, en primer lugar, *una recapitulación* tanto de su forma de pensar como de la de actuar, a la luz de lo trabajado en la sesión, reforzando las conexiones y relaciones de lo tratado con lo que ya sabíamos o habíamos aprendido anteriormente. En segundo lugar, para *evaluar*, aunque sea brevemente, lo que hemos aprendido y si ello se ajusta a los objetivos de la sesión y a los generales del curso. Un par de preguntas al finalizar la sesión del estilo de:

"¿Qué ha sido lo más importante que has aprendido hoy?"

"¿Piensas que es relevante para tu trabajo de profesor lo que hemos discutido y analizado hoy?",

Refuerzan la *implicación de los asistentes* sobre su propio aprendizaje, e incluyen el *mensaje oculto* de que la evaluación de la enseñanza (hoy la vivimos como alumnos, mañana seremos responsables de ella como profesores) es un componente fundamental para todo enseñante. En último término, no estamos sino reforzando principios básicos que señalábamos anteriormente para alcanzar el éxito en cualquier proceso formativo. Por supuesto que la evaluación puede y debe extenderse también a otros temas que son relevantes para mejorar la propia actividad de formación, como son:

"¿Cuáles han sido tus reacciones con respecto al estilo de la sesión?"

"¿Qué te han parecido los materiales-documentos que se han utilizado?"

"¿Qué crees que puedes hacer en tu centro como resultado de lo aprendido?"

...

Cualquier actividad de formación "modélica" debería incluir los momentos que hemos señalado: presentación, desarrollo y evaluación de la sesión; algo tan obvio que da un poco de apuro comentarlo, pero que sin embargo olvidamos con más

frecuencia de la que pudiéramos imaginar. No pocas veces pasamos de hacer un encuadre apropiado del curso y de las expectativas de los alumnos, "porque suponemos que ya saben de qué va, o porque andamos mal de tiempo". Cuán a menudo empleamos todo el tiempo de las sesiones de trabajo en hablar y hablar para plantear en los últimos diez minutos: "¿Alguien quiere decir algo? Ahora haced preguntas de lo que no haya quedado claro", impidiendo además cualquier posibilidad de evaluación o recapitulación de lo aprendido.

Al hablar anteriormente tanto de las ideas clave sobre el aprendizaje y la enseñanza, como después al recoger algunas estrategias formativas útiles, hemos insistido en la importancia del trabajo en grupo y de la necesidad de explotar al máximo este recurso. Por ese motivo en las páginas siguientes vamos a ampliar un poco esta temática, intentando resaltar las ventajas, pero también las dificultades con las que podemos toparnos. Pero vamos a empezar hablando, aunque parezca contradictorio, del trabajo individual, que desde nuestro punto de vista no debe entenderse como algo que deba relegarse completamente en detrimento del trabajo en grupo.

El trabajo individual y en grupo. Estrategias, ventajas e inconvenientes

El trabajo individual

Una de las primeras ideas clave que se han comentado en este documento es que el aprendizaje es un proceso social. Ello quiere decir, entre otras cosas, que aprendemos capacidades importantes en nuestro contexto social y que lo hacemos gracias a la ayuda que nos prestan otras personas, sean éstas un "profesor" o los propios "iguales" con los que estamos en interacción. Como ya hemos señalado, esto nos ha llevado a insistir en la importancia de la interacción social, bien sea a través de la actividad mediadora tutor-tutorado que ejerce el profesor (u otro compañero), bien sea a través de la colaboración que se pueden prestar los "iguales" entre sí.

Lo anterior no debería interpretarse, sin embargo, como la justificación para relegar u olvidar la importancia del trabajo individual y en consecuencia hacer girar todas las actividades a realizar en torno al trabajo en grupo. En primer lugar, y como estrategia, hay que tener presente que muchos profesores (y muchos de nosotros) no estamos acostumbrados a trabajar con otros. Insistir una y otra vez en el trabajo grupal puede hacer que algunos se sientan "incómodos" y poco motivados, lo que en último término dificulta el aprendizaje.

Trabajar en grupo requiere una cierta capacidad para expresar de forma precisa y por lo general en poco tiempo, lo que se quiere decir, las propias reflexiones. Algunas personas se encuentran con muchas dificultades para conseguir esto, motivo que ha de hacernos pensar en la posibilidad de reservar momentos en los que los asistentes trabajan "para sí y a su manera", sin la preocupación de tener que ordenar, sintetizar, aclarar... lo que quieren decir a los demás.

El trabajo individual es la mejor preparación posible para un trabajo grupal eficaz. Permite a los participantes "aclararse", ordenar sus ideas y prepararse para una presentación de las mismas a los demás de forma breve pero precisa, un requisito indispensable para un buen trabajo en grupo.

Por último, es evidente que la *reflexión sobre lo aprendido*, o sobre la propia práctica, requiere momentos individuales en los que uno busca y trata de establecer las relaciones entre lo que conoce o hace y lo que se le propone o infiere personalmente. Para facilitar estos procesos es importante, entonces, reservar durante el desarrollo del curso lo que algunos han llamado "*tiempo para pensar*".

Una estrategia bien simple, pero que puede ser de gran utilidad para animar a los profesores a reflexionar sobre su propio aprendizaje, es la de *estar en silencio*, "pensando" sobre lo que se ha trabajado. Quien coordina la actividad debe asegurarse que el grupo entiende el objetivo de este "tiempo para pensar", y que no se vive simplemente como tiempo perdido. Por otra parte, estos momentos pueden ser muy beneficiosos hacia la mitad o hacia el final de un día de gran actividad, en el que los asistentes hayan tenido que "trabajar duro". Los tiempos para la evaluación pueden ser, en ocasiones, el momento apropiado para que cada uno individualmente ponga orden y concierto en sus ideas.

El trabajo en grupo

No es fácil realizar una actividad de formación con garantías de que pueda promover un cambio real en la forma de pensar y de actuar del profesorado, *basada única y exclusivamente* en la transmisión de información y en el trabajo individual. No es imposible, pero es ciertamente difícil, y sobre todo en el contexto de actividades formativas tipo "curso corto" o similar.

El trabajo en grupo es fundamental para facilitar el aprendizaje, porque promueve las ayudas, la colaboración entre los participantes; es enriquecedor, ya que nos

permite conocer experiencias y puntos de vista diversos, no sólo el del coordinador; puede crear un clima de distensión, lo cual siempre favorece el desarrollo de una actividad formativa y, por qué no, puede hacerla divertida y gratificante y no sólo desde el punto de vista de lo aprendido, sino también de lo vivenciado.

Obviamente el trabajo en grupo no está exento de dificultades y requiere también su aprendizaje y disponer de algunas "habilidades sociales", que no siempre se pueden adquirir durante el transcurso de la actividad. Nada en este mundo es una "panacea universal", y por ello sólo nos resta estar atentos y evaluar regularmente si lo que hacemos, bien sea trabajando en grupo o individual, nos conduce al puerto que esperábamos o sólo ha servido para hundir el barco, perderse en alta mar o llegar a un destino errado.

Una cosa cierta es que con mucha frecuencia hablamos del trabajo en grupo, pero no explotamos "a fondo" las distintas posibilidades que existen y, las más de las veces nos limitamos a juntar a cuatro, seis o diez asistentes para que "discutan" en grupo, sin otra consigna y sin ninguna ayuda. Veamos cómo cambiar esta situación.



El trabajo en grupo es una estrategia muy importante para favorecer el aprendizaje, pero eso no significa que ha de aplicarse en todo momento, o que todas las técnicas son igualmente válidas para todas las actividades y objetivos. Antes de decidirse o no por el trabajo en grupo, hay que revisar los objetivos de la sesión y analizar la pertinencia de cada una de las estrategias posibles.

El trabajo por parejas

El trabajo por parejas es una estrategia muy poco utilizada y que, sin embargo, puede ser muy rentable. Si queremos empezar a "animar" a un grupo grande y a mandarle el mensaje de que "habrá que trabajar en grupo", una buena manera de empezar es hacerlo por parejas. Además es un contexto más relajado para empezar a expresar las propias reflexiones, las interacciones pueden ser más fluidas y el tiempo se suele aprovechar bien, en contraste con los trabajos en grupos más grandes, donde siempre hay más probabilidades de "perder tiempo".

El trabajo por parejas puede ser, además, el primer paso para constituir un grupo pequeño (cuatro-seis personas). Juntando dos o tres parejas ya tenemos formado un

grupo pequeño, con la ventaja adicional de que se puede empezar el trabajo en éste, poniendo en común lo que cada pareja ha pensado o realizado, para buscar acuerdos, contrastes, complementariedades, etc. Siguiendo este proceso es posible conseguir en poco tiempo y de manera efectiva tres cosas importantes: primera, *que todos los participantes del grupo han podido expresarse* en alguna medida; segunda, *animar al grupo a la discusión* y al trabajo en colaboración; y tercera, tener sobre la mesa un mayor número de ideas, puntos de vista o aportaciones.

Trabajo en grupos pequeños (seis-ocho personas), y medianos (ocho-diez personas)

El trabajo dentro de estos tipos de grupos suele ser uno de los pilares fundamentales en los que descansan buena parte de las actividades que se realizan en cursos que han demostrado tener éxito en ayudar a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Sin embargo, puede ser una estrategia muy desafortunada si no se estructura bien el trabajo a realizar o se desaprovechan las diferentes alternativas que tenemos a nuestro alcance.

En este sentido un primer paso fundamental es decir cuál es el objetivo que perseguimos al proponer la actividad grupal. Esto es, en unos casos puede interesarnos que todos los miembros de un grupo (y no sólo los que siempre hablan) expliciten sus puntos de vista, sus prioridades, lo más relevante de su práctica..., pero *sin entrar a discutirlo en ese momento*, sino para ordenar esas ideas y poder discutirlas después en gran grupo, o para contrastarlas con las propias ideas, por ejemplo.

En otras ocasiones, lo que nos interesa es facilitar que un grupo revise un problema o una situación que es compleja y susceptible de analizarse desde distintas perspectivas. En ese caso nos puede interesar crear algún tipo de "especialización" individual de los participantes en el grupo, para después ponerlas en común, de forma que tratamos de asegurar que ningún punto de vista quede excluido.

Por último, y siempre a título de ejemplo, puede que lo que nos interese es que el grupo cree, busque, realice, proponga... una solución o alternativa original y propia, resultado de la colaboración y cooperación de todos los participantes según sus capacidades y destrezas personales.



Analizar con cuidado el *objetivo del trabajo en grupo* es un paso imprescindible para poder optimizar las distintas estrategias a nuestro alcance. De no hacerlo así, es probable que no estemos haciendo otra cosa que "tratar de cazar moscas con cañones o escalar el Everest en alpargatas". Veamos con algún detalle varios de los procedimientos que tenemos en función de distintos objetivos.

El grupo nominal

Esta estrategia es bastante semejante a otras como el Philips 66, y que tiene como objetivo estructurar y ordenar una discusión grupal, con las siguientes ventajas:

- Asegura que todos los participantes son escuchados y su contribución al grupo.
- Evita la dominación de aquellos que tienen mucha seguridad y firmeza en sus propios puntos de vista.
- Facilita una interpretación flexible de los temas bajo consideración del grupo.
- Asegura un amplio rango de respuestas.
- Permite una ordenación sistemática y un posterior consenso de las prioridades.

La técnica requiere de un coordinador (que puede ser alguien del propio grupo) que se mantenga "neutral" durante la actividad. Los asistentes a la actividad se dividen en tantos grupos pequeños (seis-ocho personas) como sea necesario. Cada miembro del grupo debe tener papel para anotar sus aportaciones. Las notas del tipo "quita y pon" (adhesivos) son muy apropiadas para este tipo de trabajo. Cada grupo pequeño realizará la misma tarea, procediendo de la manera siguiente:

Clarificación de la tarea. La tarea a debate se presenta verbalmente, en la pizarra o a través de un proyector de transparencias. Por ejemplo, "¿qué elementos del currículo se pueden modificar para dar respuesta a las n. e. e.?" Si es necesario, ha de darse tiempo al grupo para que discuta el sentido de la tarea que se propone.

Trabajo en silencio. Cada miembro del grupo responde en silencio a la pregunta(s) planteada(s) y escribe "resumidamente" lo que piensa en su papel. Una vez hecho, cada participante debe ordenar (por importancia, por prioridad... según lo acordado) su propia lista. Ha de darse un tiempo fijo para esta tarea y ser estrictos en su cumplimiento. Con cinco minutos puede ser suficiente.

Lista maestra. Cada miembro del grupo comenta su primera respuesta y después se la entrega al "moderador", quien las va colocando sin ordenar en un "poster". Esta "rueda", que dura hasta que se han aportado todas las respuestas de todos los miembros del grupo, debe hacerse sin comentarios, sin intentar explicar lo que se quiere decir (o lo mínimo posible), y sin comentar las aportaciones de los demás. Si algo de lo que uno ha pensado ya se ha dicho, se dice "paso" para evitar pérdidas de tiempo. Puede ser útil numerar las respuestas.

Clarificación. Como resultado del paso anterior cada grupo habrá confeccionado una lista con todas las opiniones sobre la pregunta o tarea en cuestión. Si alguna propuesta no está lo suficientemente clara, ahora es el momento de pedir "aclaraciones", pero "sin rollo", de forma breve y concisa. También es el momento para retirar una propuesta hecha, si el autor la considera incluida en otra que está mejor expresada o es más completa. Por supuesto no se trata de presionar a nadie para que quite nada, ni se permiten nuevas incorporaciones.

Acuerdos. Llegado es el momento de decidir la relativa importancia de las propuestas realizadas a los ojos del grupo, en función de su relevancia, capacidad explicativa, rigor... El procedimiento más rápido es *votar* otorgando cinco votos a la propuesta más importante, cuatro a la segunda, etc., y después *ordenar* las propuestas según los votos obtenidos. Atención: el trabajo no termina aquí.

Este es un procedimiento para ordenar ideas o propuestas que a los ojos del grupo son importantes y poder empezar por ellas la discusión y no por las irrelevantes. Permite además establecer una *agenda de trabajo*: por donde empezamos y por donde continuamos. ¡Cuánto tiempo se pierde a veces en los grupos discutiendo asuntos que a la hora de la verdad no son los que más preocupan o los más urgentes o necesarios! Finalizada la votación, el grupo está en disposición para entrar "a fondo" en el meollo de la cuestión invirtiendo en ello el tiempo que se considere oportuno.

La técnica del "rompecabezas"

La técnica del rompecabezas es uno de los que han venido en llamarse *métodos cooperativos* (Slavin, 1980; Echeita y Martín, en prensa), esto es, una estructura de aprendizaje que favorece y promueve la *cooperación* entre los alumnos, con todas las ventajas que ello puede tener (Coll, 1984).





Ejemplo:

Del tema el "currículo", nos interesa trabajar cuatro aspectos:

- ¿Cómo lo definiríamos? (Definición)
- ¿Cuáles son las fuentes en las que debe basarse el currículo? (Fuentes)
- ¿Cuáles son las diferencias entre un currículo abierto y otro cerrado? (Abierto o cerrado)
- ¿Cómo es el currículo que se nos ofrece en comparación con el vigente? (Comparación)

ESTRATEGIA COOPERATIVA: "EL ROMPECABEZAS"

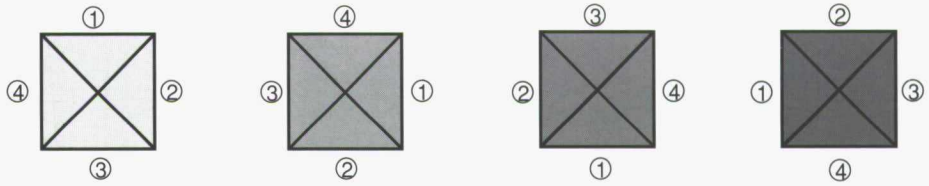
PROPUESTA

CURRICULO

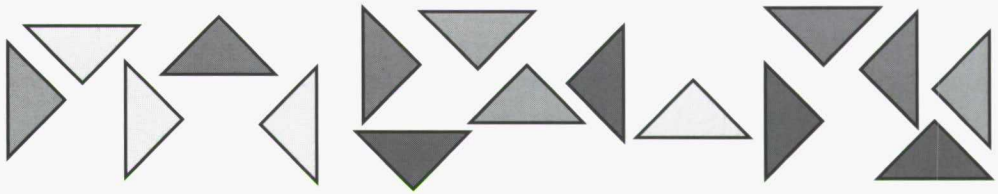
DEFINICIÓN | FUENTE | ABIERTO-CERRADO | COMPARACIÓN

FASES

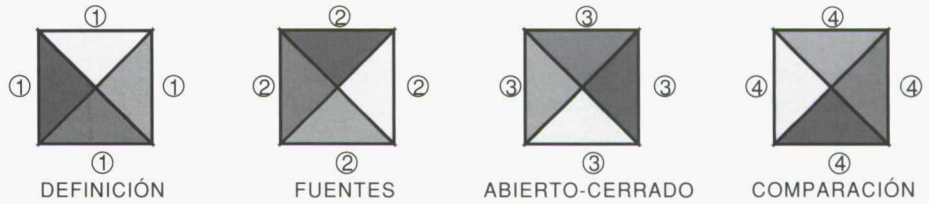
I Grupos base



II Movimiento o Cambio

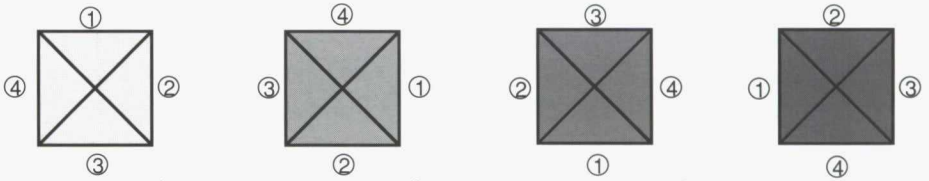


III Grupos de expertos



DEFINICIÓN | FUENTES | ABIERTO-CERRADO | COMPARACIÓN

IV Grupos base



PUESTA EN COMÚN | PUESTA EN COMÚN | PUESTA EN COMÚN | PUESTA EN COMÚN

CURRICULO



En los contextos formativos esta técnica puede ser de gran utilidad cuando se quiere analizar un problema complejo desde un trabajo en grupo y se quiere asegurar que son contempladas, con un cierto nivel de profundización, determinadas perspectivas o enfoques.

Por ejemplo, queremos abordar el tema de "qué es el currículo" y nos gustaría trabajar no sólo su definición, sino también cuestiones como las fuentes que han de tenerse presentes a la hora de su elaboración, si es mejor para el profesorado que sea abierto o cerrado o si el currículo actual tiene alguna de estas características. Como se ve, son muchas cuestiones para un grupo, y la probabilidad de perderse entre ellas es alta. Sin embargo, la técnica del rompecabezas puede ayudarnos bastante.

Antes de organizar los grupos tenemos que decidir cuántos *subtemas o perspectivas* vamos a considerar dentro del tema que nos interesa. En el ejemplo anterior nos preocupaban cuatro aspectos:

- Definición.
- Fuentes.
- Abierto o cerrado.
- Comparación actual.

En este caso nos interesa entonces que *al menos* los grupos sean de cuatro personas. Pueden ser más, pero nunca menos, pues, como veremos, ello impediría al grupo tratar todas las cuestiones. Decidido el número de integrantes mínimo de cada grupo, podemos dividir la clase en tantos grupos pequeños como sea necesario, teniendo en cuenta que el tener muchos grupos dificulta la puesta en común y el tener grupos muy grandes dificulta la comunicación interna; lo dicho: "nunca llueve a gusto de todos".

Siguiendo con nuestro ejemplo, el objetivo es que los participantes tengan una concepción lo más amplia posible de lo que es el currículo, que entiendan su fundamentación y puedan comparar lo que ahora tienen con otras propuestas. El grupo tendrá que elaborar un trabajo común, asumido por todos, en el que se recojan estos intereses.

Una vez aclarado esto, el primer paso importante es dividir los grupos de trabajo en *grupos de expertos*. Cada grupo de trabajo designa a uno (o más) de sus miembros para profundizar en una de esas cuatro cuestiones, de forma que durante un tiempo

tendremos sólo *cuatro grupos de expertos* trabajando unos en la fundamentación, otros en la definición, otros en la comparación y los últimos en las características de los currícula abiertos o cerrados.

No hay un tiempo definido para este trabajo de *los expertos*; dependerá del tiempo total disponible y del grado de profundización con el que se quieran abordar las cuestiones. Lógicamente, no se trata de abandonar a los expertos a su suerte, sino de proporcionarles ayudas, documentación, preguntas para que realmente puedan profundizar algo en la temática en cuestión.

Cuando se considere que este trabajo ha podido ser realizado, los grupos de expertos se separan, volviendo cada cual a su grupo de origen. Es aquí donde tenemos el "rompecabezas" que da origen al nombre de esta técnica. Cada miembro del grupo tiene "una pieza" del rompecabezas, pero sin las otras, sin la información de los compañeros que tienen las otras partes, no sería posible construir una respuesta coherente al tema propuesto.

Ha de vigilarse que este trabajo en conjunto no sea una mera "puesta en común", sino un trabajo de integración y síntesis constructiva, que "obligue" a los participantes a escuchar, a prestar atención y a incorporar las aportaciones de cada compañero del grupo. Es importante, por tanto, proponer al grupo tareas, ejercicios o preguntas que no fomenten simplemente la mera suma de las partes, sino la integración creativa de un grupo que trabaja cooperativamente. (Ver p. 42).

Grupos de investigación

Cuando se dispone de tiempo suficiente, se quiere profundizar en algún tema y lo que interesa es fomentar la creatividad del grupo y la participación de todos en función de las capacidades de cada cual, se puede optar también por otro método cooperativo llamado *grupo de investigación*.

El grupo de asistentes se divide en grupos de trabajo de seis-ocho personas en función del número total. Dada una temática general o un problema, por ejemplo, "¿Cómo podríamos organizar la colaboración de los padres para favorecer la educación de los alumnos con n. e. e.?", cada grupo decide, junto con el coordinador, qué quiere trabajar especialmente (un marco general, una experiencia concreta...) y cómo va a hacerlo.

Acordado el tema y la forma de desarrollarlo, cada grupo se pone a la faena, trabajando durante el tiempo acordado y repartiéndose las tareas en función de las capacidades de los integrantes.

Una vez finalizado, el grupo acuerda con el coordinador de nuevo qué tipo de presentación van a hacer a los otros grupos, de forma que éste pueda ajustar las distintas intervenciones en una sesión de presentación y síntesis global, en la que cada grupo expondrá a los demás su particular visión del tema global, abriéndose posteriormente un período de síntesis y/o evaluación grupal.

Sin duda alguna existen otras posibilidades de trabajo en pequeño grupo, que podríamos incluso idear a poco que nos pusiéramos a ello. Una vez más recordar que lo importante es tener claro qué objetivo pretendemos con este trabajo grupal y analizar después cuál de las alternativas posibles se ajusta mejor a ese objetivo, al tiempo disponible y, por qué no, a nuestra preparación.

La importancia del trabajo en grupo no termina aquí, pues el *gran grupo* puede ser también un lugar desde el que también se puede favorecer el aprendizaje y no sólo la amalgama de grupos pequeños o la simple reunión física de los asistentes.

El gran grupo

Una formación con garantías de éxito es aquella que intenta combinar sabiamente todas las estrategias posibles, desde el trabajo individual al de gran grupo. Cuando queremos, por ejemplo, empezar a trabajar y animar a los asistentes a participar, pero sin hacerles sentirse agobiados, una *lluvia de ideas* en el contexto del gran grupo puede ser la oportunidad para que empiecen a aflorar las ideas o preocupaciones de los asistentes.

Si queremos hacerlo de una manera algo más estructurada, podemos organizar una *ronda* o "corro" alrededor de la clase en el que cada persona tiene la oportunidad de decir algo sobre lo que está discutiendo el grupo, sobre los objetivos del curso o sobre lo aprendido en la sesión. Cada cual puede hacer una nueva aportación, "pasar" si no tiene nada importante que añadir o rebatir lo dicho por otro participante o por el propio coordinador de la actividad.

Esta es una buena forma, por ejemplo, para empezar una sesión de trabajo o un curso, y donde cada cual se presenta a los demás y expresa sus intenciones; o justamente como forma de terminar o evaluar la sesión o el curso. Una pregunta general inacabada del estilo de:

"Lo que espero de este curso es..."

"Lo que mejor he aprendido esta semana (hoy) es..."

"Lo que menos me ha gustado del trabajo ha sido..."

Puede ser un excelente inicio o final para un trabajo bien hecho y para dar el mensaje claro de que todas las opiniones son importantes y que la participación de todos es decisiva.

Antes de terminar con este apartado del trabajo en grupo quisiéramos hacer un comentario final con respecto a cómo formar los grupos. Todos estaremos de acuerdo con el hecho de que no sentimos la misma afinidad hacia todas las personas y que, por motivos muy distintos, podemos preferir trabajar con unas personas y no con otras; reconoceremos que esto puede ser un obstáculo para un buen trabajo grupal.

Hay que procurar cambiar frecuentemente los grupos, para repartir aleatoriamente la suerte. Si es un curso de larga duración, el coordinador irá conociendo a los participantes poco a poco, y entonces "la mano izquierda" es la mejor estrategia al alcance. En cualquier caso hay que tratar de evitar los grupos "sólo": sólo de buenos o sólo de malos, sólo de varones o sólo de mujeres, sólo de jóvenes o sólo de viejos, sólo de...

Un problema añadido cuando nadie se conoce, sobre todo al principio de un curso, es cómo elegir compañeros/as para formar el grupo. Algo tan aparentemente sencillo como "formad grupos de cuatro o cinco personas" puede resultar incómodo para algunas personas, bien porque sean tímidas, o porque sean jóvenes en grupo de asistentes más mayores, o altas o bajas, o guapas o feas. El problema es fácilmente resoluble con procedimientos como ir asignando números del 1 al 5 según estén colocados al entrar y después formar el grupo de los "unos", el de los "doses", etc. O hacerlo por la inicial del nombre o por el signo del zodíaco, esto es, evitando, con la utilización de cualquier procedimiento "mecánico", la decisión de tener que elegir o el sentimiento de no ser elegido por algún motivo.

El material escrito y de consulta

Tradicional y desgraciadamente, la formación está en gran medida asociada a la imagen de "sacar papel y bolígrafo y tomar apuntes" de lo que va diciendo el profesor y "empollarse" éstos y las lecturas acordadas. El mensaje diferente que queremos transmitir nosotros es que más importante que lo que dice el profesor es la implicación activa del alumno, tratando de reflexionar sobre su práctica o tratando de relacionar ésta con lo que se está diciendo o haciendo.

Con ello no queremos dar a entender que el material escrito o de consulta sea innecesario (de entenderlo así no hubiéramos preparado ni estos módulos ni esta guía). La idea es que el material que podamos ofrecer facilite lo máximo posible esta tarea de reflexión y que incluyamos todo aquello que sirva como complemento a las lecturas que sea necesario realizar de los materiales de consulta del propio curso o de la bibliografía.

Si hemos dicho que toda sesión de trabajo debería incluir una presentación de los objetivos de la misma, un desarrollo de las ideas clave y una recapitulación y evaluación de lo aprendido, eso se puede plasmar en una simple hoja que, entregada al principio de la sesión, le facilitará al alumno situarse en los objetivos del día y en el trabajo a realizar. Veamos un ejemplo.

Tema: "Actitudes ante la deficiencia"

Objetivo del tema

Ayudar a los participantes a considerar sus actitudes hacia las personas con deficiencias.

Actividades

- Leed el material de discusión que se os ha entregado titulado "El banco de las necesidades especiales".
- En grupos pequeños analizad vuestros puntos de vista con respecto a la propuesta del "Sr. Pérez".
- Considerad las implicaciones de esta discusión con relación a la escuela.

Evaluación

- ¿Qué has aprendido como resultado de esta experiencia?
- ¿Han cambiado tus ideas y actitudes en alguna medida? (UNESCO, 1990, pág. 71)

Ya hemos señalado muchas veces la importancia del trabajo en grupos. Todos sabemos por experiencia que en este tipo de actividades se puede llegar a perder mucho tiempo si no se tiene claro lo que ha de hacerse, cuánto tiempo se tiene, si se espera del grupo un resumen o propuesta grupal o si lo que hay que discutir o analizar es esto o aquello. Todas estas cuestiones, y algunas más que puedan ser pertinentes para la tarea, pueden ponerse fácilmente en una hoja que se entrega al grupo. Aunque esto no resuelve las dificultades por sí mismo, decididamente contribuye a disminuirlas.

Algo semejante puede decirse de las cuestiones relacionadas con la evaluación. En ocasiones puede interesarnos simplemente el comentario en voz alta al finalizar una sesión, pero en otras, puede ser muy pertinente tener por escrito las opiniones de los participantes, para poder revisarlas con cuidado e introducir los cambios que se sugieran, si ello es posible, o para analizar hasta qué punto se están logrando los objetivos previstos. De nuevo, una mera pregunta al aire, del tipo "señalar qué os ha parecido la sesión", puede ser más trabajo que ayuda. Preparar una hoja de evaluación en la que separamos y diferenciamos los temas a evaluar puede ser la diferencia entre ganar o perder el tiempo. Veamos de nuevo un ejemplo.

Evaluación

1. Lo más útil del curso ha sido...
2. Me ha gustado...
3. No me ha gustado...
4. Siento que los métodos usados han sido...
5. El contenido del curso fue...
6. Los materiales usados han sido...
7. Como resultado del curso siento que...

Gracias



Este es un ejemplo sencillo, que por supuesto puede ser mejorado en muchos sentidos (Robson, Sebba, Mittler y Davies, 1988). El mensaje importante es que sin evaluación nunca sabremos si conseguimos los objetivos que nos proponemos al organizar tal o cual acción formativa. El C. N. R. E. E. está preparando un documento expresamente centrado en este tema, y en el que recogeremos los principales trabajos y técnicas para la evaluación de la formación. Simplemente queremos insistir en la necesidad de acompañar los procesos de reflexión con materiales escritos que los soporten y faciliten siempre que sea posible.

Los módulos de la serie "Formación" incluyen gráficos y esquemas pensados con esta finalidad que pueden servir de ejemplo para elaborar otros nuevos que se consideren necesarios.

Una última consideración con relación a las bibliografías o materiales de consulta adicionales. Por lo general es más útil pocas referencias, pero comentadas brevemente, esto es, relacionándolas con lo aprendido o trabajado en el curso, que hojas enteras sin la menor anotación.

Como se ve, son muchas las tareas y responsabilidades que le caen al coordinador de una actividad de formación. Lejos, al menos en nuestra propuesta, queda la imagen de un profesor "dictando" un curso. El papel que ahora le asignamos es bien distinto y, sobre todo, mucho más importante.

El papel del coordinador es crucial para el éxito de cualquier actividad de formación. Y no solamente porque pueda ser una persona con experiencia que pueda aportar muchas ideas o sugerencias prácticas para nuestro trabajo. Del coordinador dependerá organizar los contenidos, su secuencia y el tiempo dedicado a cada cual, de manera coherente y motivadora.

De él o de ella va a depender la organización y dinamización de los grupos de trabajo, intentando que en ellos se realice un trabajo productivo, evitando los conflictos o callejones sin salida y aportando las ayudas que en un momento se puedan necesitar.

De él o de ella depende en último término que los alumnos entiendan que son ellos los verdaderos artífices de su aprendizaje, y que sin su implicación activa nada puede conseguirse por mucho que aquéllos quieran.

No es fácil ni sencillo dominar todas estas estrategias, combinarlas con la suficiente experiencia profesional y mezclarlas con una dosis de humor y mucha motivación por la tarea que se realiza. Llegar a ser un buen coordinador o profesor también es un aprendizaje, también es un proceso de cambio que lleva su tiempo. Como dice un viejo proverbio, "los grandes viajes siempre empiezan con un primer paso". Esperemos que este material ayude en algo a esa travesía a quienes quieran iniciarla.

IV. Consideraciones sobre los procesos de cambio

Empezamos esta guía funcional hablando de aprendizaje y señalando que éste era sinónimo de *cambios* y que lo que la formación persigue es promover cambios profundos en el profesorado, tanto con respecto a su forma de pensar como de actuar. Por ese motivo nos ha parecido importante, antes de terminar este trabajo, volver a retomar estos elementos —formación y cambio— y recordar y reflexionar sobre lo que sabemos acerca de los procesos de cambio en general. (Fulan, 1982).

Uno de los principios más importantes que nunca han de olvidarse es que *el cambio efectivo lleva tiempo*. Es un proceso de desarrollo gradual, que ha de vencer resistencias y salvar dificultades. No esperes cambios trascendentales de un día para otro como consecuencia de una sola actividad de formación.

La evidencia investigadora sugiere que en organizaciones complejas —como lo son los centros escolares—, la completa adopción de nevas formas de trabajo, por ejemplo, puede llevar de tres a cinco años. Y sin embargo, cuantas veces pretendemos obtener resultados en poco tiempo e incluso en varios aspectos al mismo tiempo.

Además un curso aislado es improbable que sea efectivo, porque dificilmente podrá ofrecer el apredizaje continuo, interactivo y acumulativo que se necesita para el desarrollo de nuevas habilidades, comportamientos y concepciones prácticas. Las actividades de seguimiento son fundamentales. Repetidamente se ha señalado que las innovaciones viven o mueren según la cantidad y calidad de asistencia que reciben sus destinatarios una vez que el proceso de cambio está en marcha.

Precisamente, la falta de realizaciones no se debe muchas veces al rechazo o a la resistencia. Hay muchas otras razones, incluyendo la falta de medios o de tiempo. Por ambos motivos es importante planificar *apoyos* a través de actividades de seguimiento de la formación y tratar de recabar la *ayuda* de todos los que puedan colaborar en este proceso, incluida la Administración.

No esperéis que todos, o incluso la mayoría de los grupos, cambien. El proceso se lleva a cabo incrementando progresivamente el número de personas afectadas.

Algunos conflictos y desacuerdos no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio. Como consecuencia de un curso pueden generarse en un centro estos conflictos. Obviarlos o tratar de impedirlos artificialmente puede ser un obstáculo para un cambio efectivo. Al mismo tiempo, el cambio supone ambigüedad, ambivalencia, incertidumbre para el individuo y para el grupo sobre el propio significado del cambio. De nuevo es necesario saber prestar las ayudas necesarias para canalizar los conflictos de manera constructiva y para disminuir los riesgos que produce la incertidumbre.

El cambio puede no producirse y acarrear un proceso de frustración descorazonador. Debes estar en disposición de asumir las anteriores ideas, pues de lo contrario tu propia frustración dificultará tu tarea.

La formación es una vía privilegiada para generar procesos de cambio, pero no la única ni la más útil en todas las situaciones. Vívela como una medida necesaria, pero no suficiente.

V. Referencias bibliográficas que aparecen en el texto

AINSCOW, M. (1990): "Special needs in the classroom: the development of a teacher education resource pack", *International Journal of Special Education*, 5, 1, 13-19.

AINSCOW, M. y Muncey (1989): *Meeting individual needs*. Londres: David Fulton Publishers.

COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-139.

DEL CARMEN y ZABALA (1988): *Guía para la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos curriculares de centro*. Memoria de investigación no publicada. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. CIDE 1988, 94 págs.

ECHEITA, G y MARTÍN, E. (en prensa): "Interacción social y aprendizaje". En A. Marchesi, J. Palacios y C. Coll (Edts.), *Dificultades del desarrollo y del aprendizaje e integración escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*, Nueva York: Teachers College Press.

JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1988): *Student achievement through staff development*. Londres: Logman.

ROBSON, C.; SEBBA, J.; MITTLER, P.; DAVIES, G. (1988): *In-service training and special educational needs*. Manchester: Manchester University Press.

SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SLAVIN (1980): "Cooperative learning", *Review of Educational Research*, 2, 315-342.

UNESCO (1990): *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Resource Pack. (Versión piloto, no publicada)*. París: Unesco.

VI. El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria

El módulo que aquí se presenta pretende ser un instrumento que ayude a los profesionales que tienen en sus Centros alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes a plantearse y resolver aquellas cuestiones relacionadas con las estrategias de evaluación e intervención más adecuadas para estos alumnos.

Este módulo consta de:

- *Guía funcional*, cuyos objetivos ya se han comentado, y en la que se recoge una *bibliografía comentada* sobre temas relacionados con este módulo (*).
- *Seis temas* encuadernados de manera independiente para facilitar su consulta y uso.
- *Un vídeo* que contiene imágenes relacionadas con algunos de los puntos que se exponen en los contenidos escritos.
- *Carteles y transparencias* para facilitar el trabajo en grupo.

Descripción de los temas

Tema uno: Introducción. *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria.* En este tema introductorio se exponen y analizan algunas cuestiones relativas a la concepción y perspectivas que se han venido manteniendo en relación con el tema del retraso mental y las implicaciones que de ellas se han derivado en la práctica educativa.

Se plantea la necesidad de una reorientación desde las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos, así como las consiguientes y necesarias estrategias de evaluación e intervención más adecuadas.

Tema dos: La evaluación I. *Evaluación del alumno.* Este tema y el siguiente, se refieren a la evaluación curricular. Ambos están precedidos de un cuadro esquemático donde se recogen los aspectos a evaluar.

En este tema se presenta la evaluación del alumno desde el currículo escolar, centrándose en la historia de aprendizaje, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.

(*) Ver página 58.

Tema tres: La evaluación II. *Evaluación de la situación de aprendizaje*. En éste se analizan aquellos elementos que intervienen en la situación de aprendizaje (materiales, personas, etc.), análisis que va a permitir la toma de decisiones en relación con las adaptaciones que sean necesarias para facilitar el aprendizaje de estos alumnos.

Se ha de resaltar que en estos dos temas se presentan, con carácter orientativo, algunos instrumentos de evaluación que pueden servir como punto de partida para la elaboración de otros más adecuados a cada situación concreta.

Tema cuatro: Respuesta educativa I. Este y el siguiente, el cinco, se refieren a las posibles adaptaciones que se pueden realizar para dar respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos desde la programación de su grupo de referencia.

En este tema se proponen los ajustes o modificaciones que pueden decidirse relacionando las necesidades de estos alumnos con los siguientes elementos:

- Objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares.
- Metodología: criterios, técnicas y estrategias.

Tema cinco: Respuesta educativa II. En este tema se plantean y desarrollan aspectos relacionados con la organización del aula, especialmente los relativos a los medios personales y materiales, y se ofrecen alternativas de utilidad para la práctica educativa.

Tema seis: La colaboración escuela-familia. En este sexto y último tema se presenta la necesidad de una adecuada y estrecha relación entre el contexto escolar y el familiar, especialmente en aspectos tan importantes como el intercambio de información, la formación y la colaboración puntual en las tareas educativas; se estudian algunos procedimientos concretos para llevarla a cabo (entrevistas, sesiones de trabajo en el aula, etc.) y finalmente, se plantean algunas conclusiones y sugerencias sobre este tema.

Contenido y uso del vídeo

El vídeo puede ser usado como ayuda para algunos de los contenidos temáticos o como un apoyo para discusiones o reflexiones más generales que se puedan

plantear en diferentes situaciones por parte de los profesionales u otras personas interesadas en estas cuestiones.

En las imágenes de este vídeo se recogen diversas ideas-clave en relación con todo lo que supone dar la respuesta educativa adecuada a estos alumnos. Así, se habla sobre: cambio de actitudes y búsqueda de un referente curricular común, implicación en las decisiones curriculares de todo el centro, proyección hacia el exterior (la familia y el contexto comunitario) de la labor educativa con estos alumnos, la necesidad de una evaluación inicial como base de las adaptaciones curriculares, análisis detallado de los factores que intervienen en su aprendizaje, decisiones sobre la priorización de objetivos y contenidos, metodologías más apropiadas, y la necesaria y correcta colaboración con las familias.

En el texto escrito aparece el símbolo correspondiente (una cámara) cuando ese contenido es recogido en las imágenes del vídeo.

Contenido y utilización de los gráficos

Este módulo, como todos los de la serie se completa con una carpeta de gráficos en la que se incluyen carteles y trasparencias con el fin de facilitar el trabajo de formación en grupo.

La idea de introducir diferentes soportes responde a la necesidad de diversificar el tratamiento de los temas ajustándolo así a cada situación con el máximo rigor.

El cartel permite, sin necesidad de infraestructura (proyector o lugar espacioso), que el grupo trabaje sobre los diferentes aspectos de un tema siguiendo un esquema común de forma gráfica y visible.

Las transparencias resultan muy útiles en la exposición de un tema a trabajar, tanto para el ponente que las utiliza como apoyo a su disertación, como para los participantes en la actividad, pudiendo obtener fotocopias fácilmente, e incluso ampliaciones tamaño cartel, para continuar el trabajo en otros ámbitos (pequeño grupo o equipo).

La selección que presetamos aquí ha sido realizada para ofrecer una muestra de lo que venimos comentando. Se trata de ofrecer recursos que cada persona o grupo deberá adecuar a las características de su trabajo.

Parte de estos gráficos son reproducciones de esquemas que aparecen en el texto; otros están adaptados para facilitar su utilización; y en algún caso se ha introducido material que no aparece en el texto, pero que, dado su interés, podría servir para aclarar determinadas cuestiones del mismo.

El contenido de esta carpeta está formado por doce transparencias y cinco carteles.

Las trasparencias van numeradas y corresponden a los temas indicados en las mismas, aunque como ya se ha dicho, no todas reproducen contenidos del documento escrito.

Transparencia 1. Corresponde al tema uno y reproduce un cuadro diferenciando el enfoque tradicional del actual respecto a la problemática de los alumnos con retraso mental en la escuela ordinaria.

Transparencia 2. Está indicada para trabajar el tema dos; marca los pasos para la evaluación del nivel de competencia curricular del alumno.

Transparencia 3. Reproduce un cuadro del tema tres en el que aparecen los aspectos relevantes a considerar en situación de clase, con el fin de facilitar una evaluación completa de la situación de aprendizaje.

Transparencia 4. Pertenece al tema tres y contiene un listado de posibles lugares donde realizar las actividades de clase.

Transparencia 5. Reproduce un cuadro del tema tres que recoge los aspectos genéricos a considerar antes, durante y después de una actividad en la que participan algunos alumnos con retraso mental.

Transparencias 6, 7, 8. Están indicadas como complemento al tema cuatro en su apartado de metodología y reproducen esquemas sobre los criterios básicos de intervención como son: la motivación, la mediación y la generalización del aprendizaje.

Transparencia 9. Está relacionada con el tema cuatro en su apartado sobre metodología y reproduce un esquema secuenciado del procedimiento para aplicar la técnica de enseñanza incidental.

Transparencia 10. Pertenece al tema cinco y en ella aparece un cuadro donde se relacionan los diferentes tipos de agrupamientos con las formas de intervención más adecuadas en cada caso.

Transparencia 11. Está indicada para trabajar el tema cinco, señalando algunos de los supuestos que definen la intervención educativa, diferenciando el enfoque tradicional y el actual.

Transparencia 12. Pertenece al tema seis y reproduce un ejemplo-resumen de contenidos y procedimientos para la colaboración escuela-familia en una figura tomada de Wolfdale.

Carteles:

- Dificultades en el Proceso de Aprendizaje y Características de la Respuesta Educativa.
- Aspectos a Evaluar.
- Estilo de Aprendizaje-Estilo de Enseñanza.
- Respuesta Educativa a los Alumnos con Retraso Mental (Adaptaciones).
- La Rueda (Adaptado de Wolfdale).

Bibliografía comentada

En relación con los temas desarrollados en este Módulo, y con el objeto de posibilitar al lector una mayor profundización en los mismos, se ofrece el comentario de un reducido número de obras en castellano que, a juicio de los autores de la relación, son relevantes en cuanto a su aportación.

Brennan, W. K. (1988): *El currículum para niños con necesidades educativas especiales.* Madrid: Siglo XXI-M. E. C.

En este título el autor ofrece documentación y principios generales básicos para el diseño y desarrollo del currículo para la educación de los niños con necesidades educativas especiales, cualquiera que éstas sean, analizando las diferentes exigencias y necesidades para poder acceder al currículo ordinario, así como los aspectos que precisan de una programación individual.

Por su sencillez, clara exposición, la presencia en cada tema de preguntas-recordatorio, el referirse continuamente a los aspectos concretos del día a día en el aula y/o centro escolar, su lectura se hace interesante, y se recomienda directamente por servir de base al tema del currículo para los niños con necesidades educativas especiales.

Brown, L., y otros (1989): *Criterios de Funcionalidad.* Barcelona: Ediciones Milán-Fundació Catalana per a la Síndrome de Down.

Se trata de una recopilación de artículos sobre los criterios de funcionalidad que deben presidir y orientar la integración de los alumnos con "discapacidades intelectuales importantes", tales como adecuación curricular a la edad cronológica, utilización de entornos naturales, atención al ocio y actividades recreativas, etc.

Por ello, el contenido de estos artículos permitirá tomar decisiones sobre los objetivos y contenidos curriculares para este tipo de alumnos, atendiendo a su funcionalidad. Especialmente interesante es el capítulo I.

Los artículos son de gran interés y fácil lectura, y, aunque algunos contenidos de los mismos corresponden a la realidad educativa de los Estados Unidos, por su proximidad a la práctica pueden ser tenidos en cuenta en nuestro propio contexto escolar para el enriquecimiento de la respuesta educativa a dar a estos alumnos.



CIDAD, E. (1986): *Modificación de Conducta en el Aula e Integración Escolar.* Madrid: U. N. E. D.

En este interesante libro el autor expone los principios tecnológicos (teoría y técnicas) de la modificación de conducta en su relación directa con el ámbito escolar. Partiendo de una visión conductual de la educación en general, de los problemas de comportamiento en la escuela y de la necesidad de un planteamiento actitudinal y metodológico favorable por parte de los profesores (y en especial los de integración), entra a analizar con brevedad, pero con rigor, los temas básicos de la Tecnología conductual: evaluación, planteamiento de hipótesis explicativas y procedimientos para la modificación de la conducta (reforzamiento, castigo, solución de problemas, moldeamiento, etc.).

Dado que los contenidos se exponen a un nivel bastante asequible y están ajustados al aula de integración, su lectura permitirá una aproximación primera, pero de gran utilidad, a la orientación conductual y sus aplicaciones en el ámbito educativo.

CNREE (1988): *La Integración en el Ciclo Medio.* Serie: Orientaciones Pedagógicas, número 3. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E.

En este documento se recoge el trabajo realizado durante el curso 1986/1987 en un Seminario Permanente sobre la Integración en Ciclo Medio, en el que participaron, entre otros, Centros de Integración que contaban con alumnos que presentaban retraso mental. De aquí el interés de su lectura.

En este título, que está basado en la reflexión y puesta en común de las experiencias aportadas por los diferentes participantes, se exponen los temas siguientes: proyecto educativo, organización, adaptaciones curriculares, metodología y evaluación.

Los ejemplos de respuestas concretas que varios Centros adoptan ante la integración de alumnos con retraso, y referidas a los temas anteriores, pueden ser de gran utilidad al lector para orientarle en las decisiones que deberá tomar en su propia realidad educativa.

CNREE (1989): *Evaluación del Programa de Integración.* Serie Instrumentos de Evaluación, número 1. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E.

El objetivo de esta publicación es presentar una serie de pruebas e instrumentos para la detección y evaluación de necesidades educativas especiales. Al hilo de la presentación de tres pruebas utilizadas en la Evaluación del Programa de Integración realizado por el M. E. C., se hace una reflexión sobre el momento actual de la evaluación de las necesidades educativas especiales: cambiante y necesitado de instrumentos complementarios de los "clásicos".

Las tres pruebas que se recogen son: *Hoja de seguimiento de los aprendizajes en Preescolar y Ciclo Inicial* (C. Coll), *Escala de Desarrollo de la Identidad Personal*, E. D. I. P. (A. Fierro) y *Cuestionario de Aspectos Curriculares e Instruccionales* (C. Coll). La consulta detenida de estas pruebas, muy conocidas en aquellos Centros en los que se realizó la investigación sobre la E. P. I., permitirá utilizarlas para conocer áreas de dificultad y retraso, desfases, desarrollo evolutivo, estilo de enseñanza del profesor y otros aspectos tan necesarios en la evaluación de las necesidades educativas especiales.

CNREE (1989): *Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria.* Serie Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E.

Se trata del *Módulo Autoformativo* para los profesionales docentes que inicia la Serie Formación del C. N. R. E. E., y sobre el que giran los restantes módulos específicos. Es de carácter general y contiene siete bloques temáticos y un vídeo de apoyo. Los temas desarrollados son los siguientes: concepto de alumno con necesidades educativas especiales; definición de currículo escolar, elementos que lo componen y bases para su elaboración; bases psicopedagógicas de esta concepción curricular, objetivos y contenidos, metodología, organización, y, por último, evaluación.

La importancia de este Módulo General (y de aquí la pertinencia total de su lectura) estriba en que se plantean detalladamente los fundamentos teórico-prácticos de la labor educativa que propone el M. E. C. para dar la adecuada respuesta a la diversidad, en concreto a aquellos niños con necesidades educativas especiales más o menos permanentes. Su lectura familiarizará al lector de los módulos específicos autoformativos con los términos y conceptos al uso sobre estos temas.

Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

En este libro el autor expone las bases psicopedagógicas (teóricas y metodológicas) en las que se fundamentan las características específicas del Diseño Curricular que se propone en la futura Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L. O. G. S. E.).

Después de hacer una revisión de conceptos tales como desarrollo, cultura, escolarización, concreción de las finalidades educativas, propone un modelo de currículum abierto y flexible, con diferentes niveles de concreción y en el que se tendrán muy en cuenta las necesidades educativas especiales (más o menos permanentes) de todos los alumnos.

Muchos aspectos conceptuales y metodológicos que actualmente se están manejando en educación se encuentran aquí recogidos. Por ello, y pese a una cierta dificultad, se hace aconsejable su lectura, lo que permitirá familiarizarse con los fundamentos psicopedagógicos de la actual concepción curricular.

Cone, J. D. (1989): *W-UAM. Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental*. Madrid: MEPSA.

Este instrumento de evaluación es la adaptación del sistema West Virginia de Cone, realizada por un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Permite la evaluación global del comportamiento adaptativo de sujetos con retraso mental. Las áreas globales que evalúa son: sensorial, motricidad, autonomía personal, comunicación, aprendizajes escolares y habilidades específicas.

La amplia gama de conductas elegidas, su especificidad de contenido y situacional, así como la posibilidad de una recogida de información multimodal (procedente de distintas fuentes de observación), permiten tener una visión bastante completa de los déficits del sujeto y plantear específicos programas de intervención.

Siendo una prueba orientada a "criterio" (o criterial) y a "currículo", puede servir de complemento a otras más tradicionales que están orientadas a "norma" (o normativas), eliminando problemas comparativos o explicativos que esta escala no puede resolver.

Por otra parte, este sistema de evaluación se completa con un *sistema de intervención* de los mismos autores que aún no ha sido publicado.

Cunningham, C., y Davis, H. (1988): *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI. M. E. C.

Basándose en *La teoría de los constructos personales*, de George Kelly, los autores presentan los marcos teóricos y metodológicos para que los profesionales trabajen de manera armónica con los padres de niños con necesidades educativas especiales. Los contenidos expuestos trascienden a una posible actividad de los profesores en este campo, pero son de gran interés para otros muchos profesionales.

Después de desarrollar algunas críticas que hacen los padres a la actuación de los Servicios de Ayuda para los padres con niños que presentan necesidades educativas especiales, exponen cuestiones tales como la necesidad de entender las relaciones dinámicas de la familia como un sistema en relación directa con la Comunidad, cómo analizar y comprender el impacto que supone para la famiia tener un hijo con estas características, o la necesidad de apoyo comunitario, dedicando los capítulos 6 y 7 a cuestiones más metodológicas sobre objetivos y técnicas de asesoramiento y formas de participación de los padres (grupos o apoyo individual).

En definitiva, su lectura puede dar una visión comprensiva (desde distintos puntos de vista) de diversos aspectos relacionados con el trabajo a realizar con las familias.

Dinkmeyer, D., y MacKay, G. D. (1981): *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (P. E. C. E. S.)*. Caracas: American Guidance Service Inc.

Se trata de un programa de entrenamiento para padres, y tiene como objetivo ayudar a los padres a comprender la conducta de sus hijos, mejorar las relaciones padres e hijos, adquirir habilidades para escuchar y expresar emociones y conducir las reuniones familiares. El material está formado por un libro para los padres, un manual del guía y un lote de transparencias y otro de cintas *cassettes*. Todo el material que conforma el programa se usa conjuntamente en las nueve sesiones de una hora y media a dos horas de duración cada una.

El contenido del programa es bastante desigual y ecléctico (con orientaciones diversas: conductual, sistémico, humanista), lo que hace que sea diferencialmente

aprovechable. No obstante, como un programa estructurado puede ser útil y servir de complemento a otras actuaciones de entrenamiento en habilidades que se realicen con padres.

La versión que existe en castellano —de origen sudamericano— exigirá una readaptación en contenidos y formas lingüísticas.

Elliot, J. (1989): *La investigación-acción en Educación.* Madrid: Morata.

Esta publicación recoge los artículos más importantes del autor en los últimos años sobre este tema. En este compendio se debaten temas de gran interés pedagógico general, tales como el carácter ético de toda actividad docente, la necesidad de una enseñanza para la comprensión (aprendizaje significativo), o el profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica docente.

Estas ideas se desarrollan en tres partes bien diferenciadas: la primera, sobre los fundamentos de la investigación-acción; la segunda, sobre la importancia de la investigación para la formación y el desarrollo profesional de los profesores, y la tercera, sobre las relaciones entre la investigación educativa y la reforma del currículo. Todo ello expuesto con gran sistematización.

En resumen, es un buen compendio de las ideas del autor sobre la educación y la investigación-acción, que puede ser de interés para muchos profesionales docentes.

Entwistle, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós-M. E. C.

En esta obra se ofrece una síntesis de investigaciones recientes realizadas en el aula sobre el aprendizaje (como contrapartida a todas las realizadas en el laboratorio).

Partiendo de un análisis de las teorías psicológicas y la investigación pedagógica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, trata de estudiar éstos desde la propia realidad del aula, lo que lleva a estudiar en profundidad tanto el *estilo de aprendizaje* del alumno como el *estilo de enseñanza* del profesor; en otras palabras, cómo aprende el alumno y cómo influye el profesor en el aprendizaje.

Su lectura es fácil, amena y está ejemplificada con situaciones reales de aula, lo que permite clarificar los conceptos. No obstante, para alumnos con retraso mental habría que hacer un análisis paralelo de los mecanismos que dificultan los aprendizajes y la forma de enfrentarse a ellos.

Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1986): *Psicodiagnóstico* (3 vols.). Madrid: U. N. E. D.

Estos tres volúmenes conforman un *Manual de Evaluación.* A lo largo de sus capítulos se tratan temas conceptuales básicos en evaluación y procedimientos y técnicas de evaluación de diversos aspectos concretos (desarrollo evolutivo, personalidad, habilidades intelectuales, motivación, expectativas, etc.).

De especial interés en relación con el retraso mental son los tres capítulos dedicados a la evaluación de la inteligencia (en su sentido clásico o psicométrico, las aptitudes y el potencial de aprendizaje), así como los que se refieren a dos temas de la máxima actualidad e importancia: la evaluación del contexto donde se ubica el sujeto y la valoración de los programas de intervención.

Además de su interés como manual de evaluación, su consulta puede ayudar a aclarar muchas confusiones que en la práctica educativa pueden darse sobre este tema, unificar conceptos y tener una visión integradora de los distintos paradigmas existentes en este campo.

Hegarty, S.; Hodgson, A., y Clunies-Ross, L. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar.* Madrid: Morata.

En este sencillo y ameno libro los autores ingleses, partiendo de lo observado en las escuelas de su propio país, presentan un conjunto de ideas, orientaciones y estrategias que van a permitir a las escuelas y a los docentes el tomar decisiones para dar adecuadas respuestas educativas a los niños con necesidades educativas especiales en un contexto de integración.

Temas como la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, organización escolar, modificaciones al contenido del currículo, recursos personales necesarios, organización de las actividades de enseñanza en el aula son expuestos

con claridad. Muy interesante es el último capítulo, en el que aplican estas orientaciones a los alumnos con necesidades educativas especiales agrupados en las clásicas categorías según su problemática específica (sordos, motóricos...).

En definitiva, se trata de un título muy útil y práctico por todas las sugerencias que hace, muy directamente relacionadas con la realidad cotidiana de centros y aulas.

INGALLS, R. P. (1982): *Retraso mental. La nueva perspectiva.* México: El Manual Moderno.

A lo largo de los diferentes capítulos de este manual, el autor va analizando los aspectos más importantes a tener en cuenta en el estudio del retraso mental: los diferentes niveles de deficiencia, las distintas fases de la vida del sujeto con deficiencia mental, las implicaciones de ésta en las diversas áreas de desarrollo del sujeto, etc.

Es de destacar el rigor en la exposición de estos temas, describiendo y justificando los contenidos según los resultados de la experimentación. Contenidos que, en buena medida, son de gran utilidad, e incluso, algunos resultan claramente innovadores, como, por ejemplo, el referido a la situación educativa de estos alumnos, y que se está viviendo en nuestra realidad educativa actualmente. Por todo ello, su consulta se hace muy recomendable.

JUAN ESPINOSA, M.; Márquez, M. O., y Rubio, V. (1987): *Evaluación conductual en el retraso mental.* En Ferrnández-Ballesteros, R., y Carrobles, J. L. (Eds.). *Evaluación conductual*, pp. 671-719. Madrid: Pirámide.

Este capítulo trata de la concepción y evaluación del retraso mental desde el punto de vista del comportamiento adaptativo. En él se hace un breve desarrollo histórico del concepto de deficiencia mental para llegar a los aspectos más importantes de los que se ha dado en llamar "la nueva perspectiva": El objetivo a conseguir con el alumno retrasado es la integración en un marco normalizado.

Desde la evaluación, los aspectos a tener en cuenta son: evaluación de conductas representativas de la maduración del sujeto, evaluación del ajuste social en contextos específicos, evaluación del ajuste social en el grupo, y, por último, la evaluación de los contextos en los que se desenvuelve.

Capítulo, por tanto, de gran utilidad, tanto para los profesores como para los profesionales que intervienen, especialmente por ofrecer una panorámica integradora

de los diferentes elementos que han sido tratados independientemente hasta el momento (el sujeto, el contexto; lo normativo, lo criterial, etc.).

Loughlin, C. E., y Suina, S. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización.* Madrid: Morata-M. E. C.

En este título se expone con sencillez conceptual el papel del ambiente como facilitador de aprendizajes, resolución de problemas, favorecedor de propósitos especiales, etc. Se dan ideas de cómo rentabilizar y organizar el espacio y los materiales, o cómo diseñar el ambiente con respecto a las variables físico-arquitectónicas.

Aparece un capítulo específico, dedicado a los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se ofrecen soluciones relativas a la disposición física del aula y de los materiales.

Texto de fácil lectura, con cuadros e ilustraciones de gran utilidad práctica para evaluar el ambiente del aula y con un apéndice en el que exponen un listado de "problemas frecuentes" en el aula, junto a aspectos prácticos que puedan orientar las hipótesis de intervención.

Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento.* Barcelona: Martínez Roca.

En este importante libro los autores ofrecen las bases teórico-prácticas para la evaluación y aprendizaje de muchas habilidades sociales para niños (conversación, afrontar conflictos, tomar decisiones, negociar, etc.).

En él encontramos interesantes materiales de evaluación de estas habilidades (escalas, tests, cuestionarios, etc.), aspectos clínicos y logísticos para su enseñanza y, sobre todo, *16 módulos* o programas sistemáticos para entrenar las diferentes habilidades. Cada módulo consta de: fundamentos teóricos para el educador, modelo de lección, preguntas para la discusión, fundamentos básicos para los niños, guión para el educador, guiones de prácticas y sugerencias de deberes para casa. El diseño de los programas permite el trabajo tanto individual como grupal.

Por todo esto —y, en definitiva, por ser un instrumento que ofrece la posibilidad de integrar la enseñanza de habilidades sociales en la propuesta curricular común de las aulas—, se recomienda especialmente.

Palacios, J.; Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y Educación* (3 vols.). Madrid: Alianza.

Estos tres volúmenes constituyen una amplia revisión de numerosos temas relacionados con la Psicología Evolutiva y de la Educación.

El primer volumen recoge, de manera decididamente pluralista, los temas básicos relacionados con los procesos evolutivos. El segundo, una relación de teorías, factores a considerar y procesos subyacentes al aprendizaje escolar y la práctica educativa. Y el tercero, las estrategias y recursos más actuales a implementar para dar las respuestas educativas más idóneas a todos aquellos alumnos que puedan presentar necesidades educativas especiales.

Fruto del trabajo serio y riguroso de los diferentes autores que en ella escriben y, especialmente, de sus tres compiladores, esta obra constituye un texto de interesante lectura y reflexión para todos aquellos profesionales que directa o indirectamente se encuentran ocupados (y preocupados) en estos temas.

Pelechano, V. (1980): *Terapia familiar comunitaria*. Valencia: Alfaplus.

Este clásico libro recoge una investigación realizada con la finalidad de hacer de los padres *coterapeutas*, es decir, coadyuvantes de los profesionales especializados, para afrontar o manejar muchos de los problemas cotidianos de comportamiento de los niños: rabietas, negativismos, alteraciones psicosomáticas, hiperactividad, control de esfínteres,... Siguiendo una orientación preventivo-comunitaria y utilizando la Tecnología Conductual, realizaron cursos de formación de padres para el fin antes descrito; algunos de estos cursos se hicieron en pequeños grupos y en el ámbito escolar, implicando a los profesores.

La utilidad fundamental de este título radica en que usando su metodología y sus materiales se pueden poner en marcha grupos de trabajo o formación de padres. Los capítulos II, III, IV y VIII y los Anexos de material utilizados son de especial utilidad al respecto.

Aunque en castellano existen textos con una temática y finalidad similares, el rigor y la riqueza de materiales de este libro lo hacen sumamente interesante.

Rivas, F., y Alcantud, F. (1989): *La evaluación criterial en la Educación Primaria.* Madrid, C. I. D. E.

Se trata del informe sobre una investigación acerca del desarrollo de instrumentos de evaluación criterial y cualitativa para la E. G. B., realizada en la Comunidad Valenciana. El objetivo era crear pruebas de nivel mínimo con carácter criterial para los Ciclos Inicial y Medio, y las áreas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Asimismo, se presentan unas pruebas finales de Ciclo (derivadas de los objetivos anteriores).

El interés de esta investigación estriba en la utilidad de estos materiales para que el profesor pueda cerrar el currículo, al menos de un modo orientativo.

Debido al carácter de investigación de esta obra, los listados de objetivos y las pruebas elaboradas vienen apoyados por una discusión precedente sobre el aprendizaje y sus formas de evaluación, así como por un análisis sistemático de la validez y fiabilidad de las pruebas. Todo esto, aunque conlleve una cierta dificultad en la lectura, puede ser de gran interés para las personas interesadas.

Ruiz i Bel, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica.* Madrid: Cincel.

Después de un análisis del Informe Warnock, los I. E. P. (*Individual Educational Plan*) y los P. D. I. (*Programas de Desarrollo Individual*), el autor presenta una propuesta de individualización didáctica: los A. C. I. (Adecuaciones Curriculares Individualizadas), incluyendo un anexo con un elaborado protocolo para reflejar las mismas.

En esta propuesta plantea las adecuaciones a realizar en todos los elementos curriculares, los recursos personales y materiales necesarios y los emplazamientos escolares más idóneos, que permitan la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los entornos educativos más normalizados posibles y una respuesta educativa adecuada.

Por ser un libro pionero en el tema de las adaptaciones curriculares y fundamento o base de muchos aspectos que al respecto se manejan hoy día en la práctica educativa con estos alumnos, recomendamos su lectura.



Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi y Sant Just Desvern (1984): *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

En este libro se recogen las experiencias y materiales de trabajo de evaluación e intervención psicopedagógica realizados por estos servicios en y desde una realidad escolar concreta.

En sus cinco capítulos se describen la naturaleza y funciones de la evaluación, las características de la observación como técnica de evaluación, las pautas de observación para primero y segundo de parvulario y ciclo inicial, hojas de seguimiento para la sistematización de la observación y, por último, unas orientaciones para la observación como marco de referencia para el trabajo psicopedagógico.

Libro práctico, de lectura ágil y rápida, orientador para la práctica cotidiana de profesores y psicopedagogos y escrito con objetividad y rigor. Por todo esto y, además, por servir para llenar esa laguna de instrumentos de intervención psicopedagógica, lo recomendamos aquí.

Trenor, L.; Agustí, J.; Company, C., y Peydros, S. (1987): *Evaluación cognitiva para escolares*. Valencia: Generalitat Valenciana; Consellería de Cultura, Educació y Ciencia.

En este trabajo se recogen las aportaciones de diferentes autores y teorías sobre los procesos cognitivos y las metodologías para evaluarlos.

Lo más interesante del libro radica en la optimización de la utilización de las técnicas denominadas clásicas para la obtención de datos no sólo cuantitativos, sino cualitativos, especialmente sobre los procesos cognitivos subyacentes al rendimiento de los alumnos en general, y particularmente de los sujetos con retraso mental. Todo ello basado en multitud de estudios experimentales.

Resulta por ello útil, por una parte, al profesor para comprender mejor cuáles son los procesos congnitivos que subyacen a la ejecución del alumno en las distintas actividades del currículo y, por otra, para todos aquellos profesionales que en la actualidad están utilizando los instrumentos analizados en el manual, al permitirles profundizar en su uso y riqueza de datos.

VERDUGO ALONSO, M. A. (1989): *Programas conductuales alternativos para la educación de deficientes mentales* (P. C. A.). (I): Programa de Habilidades Sociales (P. H. S). Madrid: Mepsa.

El Programa de Habilidades Sociales (P. H. S.) es el primer "paquete" de los programas conductuales alternativos elaborado por este autor para trabajar con dificientes mentales (ligeros y medios), principalmente adolescentes (los otros dos programas restantes —aún no editados— se refieren a habilidades de orientación al trabajo —P. O. T.— y habilidades de la vida diaria —P. V. D.—).

El programa, elaborado con una metodología conductual y conteniendo diversos materiales —fichas de trabajo, hojas de registro, gráficos de evolución del alumno y listados de objetivos—, permite trabajar paso a paso seis grandes objetivos generales: comunicación, relaciones interpersonales, habilidades instrumentales, ocio y tiempo libre, habilidades relacionadas con la educación vial y, por último, habilidades relacionadas con el consumo, la seguridad y prevención de accidentes y el comportamiento cívico en el medio natural o propio del sujeto.

Estos programas han sido validados en un Centro de Educación Especial y, últimamente, se ha iniciado su aplicación en Centros de Integración, observándose una buena validez y una gran utilidad. En definitiva, es un importante referente curricular, que, junto al D. C. B. y a otras propuestas curriculares, permitirá a los centros docentes y a sus profesionales hacer adecuadas intervenciones educativas.

VERDUGO ALONSO, M. A. (1988): *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual.* Madrid: M. E. C.-C. I. D. E.

Se trata de la publicación de la Tesis Doctoral elaborada por este autor. En ella aparece una revisión de la literatura existente sobre las diferentes concepciones o enfoques en el campo del retraso mental, así como el planteamiento de programas de entrenamiento sobre habilidades sociales, de orientación al trabajo y de la vida cotidiana (programas recogidos en otra reseña de esta bibliografía comentada, a la que remitimos).

Tanto por sus aportaciones de revisión bibliográfica sobre la teoría, como por sus innovaciones cara a la intervención en el retraso mental, se considera este libro de gran ayuda e interés para todos los profesionales que estén directamente interesados en los aspectos teórico-prácticos planteados por estos alumnos y sus necesidades educativas.



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA uno

introducción

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Tema Uno

INTRODUCCIÓN

El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria

Serie: formación

M.ª Sol Carrascosa Cebrián
Josefina Sabaté Mur
Pilar Otero Samperio
Miguel Angel Verdugo Alonso

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N. I. P. O.: 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-1980-7
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal: M-19089-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

OBJETIVOS GENERALES 5
INTRODUCCIÓN 5

I. CÓMO SE HA ENTENDIDO EL RETRASO MENTAL 6

II. EL RETRASO MENTAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 9

III. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS 14

IV. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL 16

V. IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN-INTERVENCIÓN 19

BIBLIOGRAFÍA 21

Objetivos generales

En la exposición y desarrollo de los diferentes temas de este módulo se pretende que el lector cuente con un material que le permita:

- Analizar la problemática de los alumnos, comúnmente denominados "retrasados mentales", desde el punto de vista de sus *dificultades de aprendizaje y de sus necesidades educativas especiales.*
- Considerar estas dificultades de aprendizaje desde la *perspectiva interactiva* de los factores que lo determinan.
- Disponer de unas orientaciones para abordar la evaluación e intervención educativa de estos alumnos, desde la perspectiva que se propone.

Introducción

El cambio en la visión conceptual con respecto a los alumnos, comúnmente denominados retrasados o deficientes mentales, que se ha ido produciendo en los últimos años y la toma de conciencia en muchos países sobre la marginación en que se hallaba este colectivo, ha dado lugar a nuevos planteamientos en la concepción de la Educación Especial "tradicional" y de la propia escuela, viéndose ésta como favorecedora del desarrollo de todos los alumnos sean cuales sean sus características individuales.

Según Hegarty (1986), las causas principales, entre otras, que han motivado el cambio en la perspectiva desde la que se contempla a los alumnos con algún tipo de deficiencia son, por un lado, la fuerte reacción contra las categorías que, de acuerdo con conceptos médicos, han venido determinando la educación de estos niños y, por otro, que se han comenzado a tener en cuenta los aspectos del medio y no sólo los referentes al sujeto.

Cambiar el punto de mira en este sentido significa contemplar al alumno *desde sus dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales* que plantea en el marco escolar. Este enfoque supone que las dificultades de aprendizaje de un alumno tienen un origen interactivo, y por tanto un carácter de relatividad, ya que dependen tanto de las deficiencias del propio niño como de las del entorno. Supone también considerar que el sistema educativo tiene los mismos fines para todos los alumnos, pero algunos de ellos presentan dificultades mayores que el resto para

acceder a los aprendizajes comunes en su edad. Para compensar dichas dificultades necesitan unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria.

> El sistema educativo en su conjunto tendrá que poner los medios apropiados para que *estos alumnos que necesitan ayudas especiales* puedan desarrollar su vida escolar con los otros alumnos en los ambientes menos restrictivos posibles. (Echeita, 1989).

El presente tema pretende analizar el término "retraso mental" *desde las dificultades de aprendizaje y desde sus necesidades educativas*. Para ello partiremos de una breve reflexión sobre las implicaciones que en la práctica educativa, y concretamente en lo referente al proceso de evaluación e intervención, han tenido las anteriores concepciones con respecto a este alumnado, para pasar posteriormente a comentar y concretar el cambio en el enfoque hacia las necesidades educativas especiales y sus repercusiones en la evaluación y respuesta educativa que deben recibir estos alumnos.

I. Cómo se ha entendido el retraso mental

El retraso mental ha venido considerándose como un deterioro, insuficiencia o déficit que tiene un grupo de alumnos, claramente *delimitado*.

Delimitar y definir "poblaciones" escolares ha sido utilizado con fines diversos, como son: otorgar prestaciones de servicios, financiación, escolarización, establecimiento de parámetros para investigar, etc. Para ello ha sido necesario establecer *límites* dividiendo a los alumnos que necesitan educación especial y los que no la requieren. Esto, a su vez, lleva irremisiblemente a establecer *categorías* y subcategorías dentro de las mismas.

De esta forma, si se marcan unos límites que encuadren poblaciones y se intenta dar definiciones que aúnen características que pueden presentar estos alumnos, es frecuente que se hable de subpoblaciones con un grado más o menos acentuado de estas características, abundando, a su vez, en nuevos calificativos o *etiquetas clasificatorias*. Tal es el caso de la utilización de pruebas psicométricas que ha dado lugar a clasificaciones como: deficiencia mental ligera, media, severa y profunda, a



partir de las cuales se ha orientado la escolarización de un número considerable de alumnos en escuelas y aulas especiales, justificando recursos y ayudas diferentes según el grado de deficiencia que presentaban.

Desde esta perspectiva se ha venido considerando que solamente un número determinado de alumnos presentaba dificultades para aprender y que, en el caso de algunos de ellos (comúnmente denominados deficientes, retrasados mentales, subnormales, etc.), estas dificultades podían explicarse, fundamentalmente, en base a la existencia de déficit biológicos que interferían su capacidad para aprender.

De ahí, como decíamos anteriormente, el peso se ha venido poniendo en el enfoque basado en el modelo médico que, a su vez, ha impregnado la práctica de otros profesionales y especialistas del campo de la educación.

La forma de entender el retraso mental y las dificultades para aprender que de este enfoque se derivan viene marcada por una *concepción inmovilista y determinista* del desarrollo y del aprendizaje. Se parte de que los aprendizajes de los alumnos y su desarrollo sólo dependen de éstos y de sus posibilidades. Nos centramos sólo en el alumno; por ello sólo le evaluamos a él, valoramos sus déficit y le asignamos una categoría que a su vez es la que justifica su bajo rendimiento.

¿A qué nos ha llevado el uso de categorías y etiquetas en la escuela?

El uso de categorías y etiquetas que se ha ido asignando a estos alumnos ha perjudicado notablemente, produciendo, entre otros, los siguientes efectos:

- Enfatiza las dificultades que puede tener el alumno y *descentra la atención* de otros factores que son relevantes para ayudarle en su aprendizaje.
- Genera expectativas bajas, por parte de padres y profesores, en relación a lo que puede llegar a aprender ese alumno, y que generalmente se concretan en un menor grado de exigencia en la adquisición de determinados aprendizajes que, en muchas ocasiones, son de gran importancia para que el alumno se desenvuelva e integre en el medio social.
- Al centrar las dificultades en el alumno, el propio término que le asignamos justifica sus dificultades de aprendizaje, y ello lleva al profesor a no motivarse e implicarse en sus progresos y aprendizajes. Así podemos oír: "Como es retrasado, tiene dificultades."

A continuación, y a modo de reflexión, plasmaremos la representación gráfica que hace Guskin (citado por Rubio, 1987) sobre cómo se cumplen las bajas expectativas que se tienen sobre los alumnos etiquetados como "retrasados" debido a los prejuicios de los demás.



- Otro efecto a destacar es la *sobreprotección* por parte de padres y educadores hacia aquellos que tienen más dificultades en el aprendizaje, y sobre todo si tienen algún problema de tipo orgánico.

La sobreprotección ha sido entendida como la concentración de la atención en las dishabilidades que presenta un alumno. De esta manera, al recibir más atención en sus fracasos que en sus logros, el alumno ve limitadas las oportunidades que promueven la independencia y la interacción social.

El problema de una enseñanza sobreprotectora puede, asimismo, originar una subestima o infravaloración de lo que el alumno puede realizar, ofreciéndole programas significativamente más reducidos, que pueden concretarse en la propuesta de tareas irrelevantes que éste viva como aburridas y repetitivas. También puede ocurrir que en un intento de planificar una enseñanza muy diferenciada, se le excluya de una serie de actividades, privándole de experiencias y relaciones con sus compañeros.

II. El retraso mental desde el punto de vista de las necesidades educativas especiales

Decir que un alumno tiene necesidades educativas especiales significa que a lo largo de su escolarización puede presentar dificultades de aprendizaje. En este sentido, un primer punto a considerar es que las dificultades de aprendizaje no son algo concreto y delimitado a un grupo de alumnos claramente identificable, sino que más bien, y entendidas en un sentido amplio, hacen referencia a distintos grados (mayores o menores dificultades en todas o en algunas áreas de aprendizaje), distintos momentos de aparición (al comienzo o final de una etapa educativa, etc.) y duración variable (carácter más transitorio o permanente). Por tanto, entendemos que cada alumno es especial y tiene unas necesidades individuales porque el aprendizaje es algo complejo que se produce como consecuencia de la interacción de múltiples factores. De lo anteriormente expuesto se deduce que todos los alumnos pueden presentar, en un momento determinado de la escolaridad, dificultades más permanentes o transitorias. Por ello queremos hacer hincapié en que las dificultades de aprendizaje son un "continuo" que va desde las más leves y puntuales hasta las más graves y/o permanentes, que harían alusión a aquellas que manifiestan los alumnos a los que nos hemos venido refiriendo como "retrasados mentales".

Si consideramos las dificultades de aprendizaje desde esta perspectiva, sería honesto pensar que las diversas formas de apoyo y ayuda deberían estar disponibles para cualquier alumno y todos deberían beneficiarse de ellas.

Diversos cambios conceptuales y sociales han llevado a cambios en la política educativa, considerándose como uno de los más importantes el que ha permitido que los alumnos con mayores dificultades puedan acceder a los aprendizajes comunes a todos. Esto ha supuesto que todos compartan las aulas y los aprendizajes. Estos cambios en la escolaridad de los alumnos implican nuevas concepciones en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de los alumnos, las estrategias de enseñanza del profesor y la escuela en su conjunto.

La práctica educativa debe ir acorde con los cambios educativos que se van produciendo; de lo contrario, corremos el peligro de cambiar solamente la ubicación física de los alumnos y seguir enfrentándonos a éstos con bajas expectativas y procurándoles una educación paralela y aislada del resto de la clase, buscando al especialista para que nos solucione el problema más que para coordinarnos y colaborar en la propuesta educativa para estos alumnos.

Cambios conceptuales y sus implicaciones

En primer lugar, partir de que el aprendizaje es algo *interactivo.* Por tanto, las dificultades de aprendizaje no son consecuencia inmediata de un déficit difícil de identificar, sino que son consecuencia tanto de las características personales del *alumno* como del *contexto* en que éste se desenvuelve. Muchas veces es el propio contexto educativo el que puede estar provocando estas dificultades; por tanto, es la propia escuela quien puede evitarlas en unos casos y compensarlas en otros.

Esta forma de entender el aprendizaje y las dificultades que puedan producirse es *optimista y esperanzadora,* ya que nos obliga a *implicarnos* con el alumno en su aprendizaje y pensar en las necesidades educativas, más que en los déficit y discapacidades, para proporcionarle la respuesta más adaptada a esas necesidades.



Todo ello obliga a *traducir las dificultades en necesidades y éstas en la ayuda pedagógica.*

Si el maestro es un agente implicado en la detección inicial de necesidades le será más facil hacer una propuesta educativa para todos los alumnos de su aula en la que están incluidos los que tienen unas dificultades de aprendizaje mayores y/o permanentes.

Esto no quiere decir que el maestro deba actuar solo y suplir a los especialistas, sino que desde esta nueva perspectiva es fundamental la idea de *coordinación y colaboración* entre los distintos profesionales que trabajan para la escuela, teniendo en cuenta que para que realmente la enseñanza de estos alumnos sea exitosa debe existir una buena colaboración entre todos los profesionales implicados y una actitud de *compartir* experiencias y conocimientos.



Somos conscientes de, que si en algo cambia esta nueva concepción, es en *las actitudes*, tanto hacia aquellos alumnos que presentan mayores dificultades como hacia la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, hacia las dificultades de aprendizaje en general, considerándolas como un continuo donde se sitúan muchos alumnos en mayor o menor medida y hacia los de mayores dificultades en particular, que se pueden ver de forma más optimista y con menos reticencias y determinismo hacia sus aprendizajes, considerándolos como parte integrante de un grupo de alumnos que va a aprender y compartir



experiencias conjuntamente y donde nosotros, como maestros, podemos incidir para que estos aprendizajes realmente se produzcan.

Por otra parte, pensar que verdaderamente existe un continuo entre, las denominadas Educación Ordinaria y Especial nos lleva en la práctica a favorecer un sistema más integrador y abierto a la diversidad.

A lo anterior responde el Diseño Curricular Base, que es amplio y abierto, y da la posibilidad de realizar las adaptaciones necesarias que requieran las necesidades de los alumnos, incluidos los que tienen mayores dificultades de aprendizaje.

La escuela que realmente quiere responder a la diversidad, se plantea y propone metodologías, formas de organización de los recursos, objetivos y contenidos, pensando en que existe un alumnado diversificado y que debe dar a todos respuesta, no sólo a aquellos que no plantean dificultad alguna. Por ello será importante que tanto el currículo del centro como la programación por etapas, ciclos y las de la propia aula contemplen a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. Así, podemos proponer las adaptaciones curriculares necesarias (entendidas como modificaciones en cualquiera de los elementos del currículo), de manera que no se conviertan en una programación paralela a la del resto de los compañeros, sino integradas en la respuesta que se da a todos.

Esta respuesta educativa debe proporcionar las ayudas pedagógicas que requieren las necesidades de los alumnos. La individualización de la enseñanza se concreta en ajustar la ayuda pedagógica del profesor a las características y necesidades de los alumnos.

Las ayudas pedagógicas las necesitan todos los alumnos, pero aquellos con mayores dificultades van a requerir una mayor planificación de estas ayudas, y por ello las adaptaciones curriculares pueden ser más significativas en la medida en que, por un lado, mayores sean las dificultades de aprendizaje y menos elementos se hayan modificado en el centro y/o aula, por otro. Si nuestra aula está organizada para la *diversidad* con el fin de prevenir y/o compensar las dificultades de aprendizaje existentes, posiblemente las adaptaciones curriculares para nuestros alumnos serán menos significativas que si la concepción que se transmite en nuestro tipo de enseñanza es que sólo tienen dificultades de aprendizaje los alumnos problemáticos,

especiales o deficientes. Por ello, las adaptaciones están en función de la respuesta que se dé a todos los alumnos.

No obstante, sería erróneo pensar que estos alumnos necesitan todo especial. Organizando y disponiendo los recursos de forma adecuada y adaptando algunos elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje podemos satisfacer muchas de sus necesidades.

Desde esta perspectiva parecería interesante hacer una llamada de atención en cuanto a los riesgos de promover nuevos etiquetajes. Es decir, deberíamos tener cuidado en no caer en la clasificación de los alumnos de integración y los de no integración, pues con frecuencia hay alumnos no considerados de integración que plantean más necesidades que los "etiquetados como tal".

Esto se agrava cuando el profesor de apoyo discute si su ayuda pedagógica "especializada" sólo debe recibirla el "alumno de integración". O el logopeda proporciona ayuda sólo a estos alumnos y no participa en las programaciones generales.

Estos ejemplos hacen referencia a algunos hechos frecuentes que nos recuerdan que, si bien estamos de acuerdo en no segregar ni etiquetar a los alumnos, nuestra práctica revela que debemos seguir avanzando hacia una meta más integradora y renovadora en la forma de aunar esfuerzos para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.

La finalidad es que nos volvamos más receptivos a las necesidades de los alumnos, tratando de buscar, no tanto la etiología y el déficit, sino la respuesta educativa que se puede proporcionar, que es, en definitiva, lo que está bajo nuestro control.

A modo de resumen os presentamos un cuadro que diferencia los dos enfoques anteriormente descritos. El primero hace referencia a una perspectiva tradicional centrada en la categorización y etiquetaje de los alumnos, y el segundo destaca el paso hacia un enfoque funcional centrado en la identificación y evaluación de las necesidades educativas que presenta el alumno, tomando como referente el currículo ordinario.

Cuadro 1

Enfoque tradicional	Enfoque actual
Afán de buscar *causas y etiologías*.	Delimitar *necesidades educativas*.
La causa de las dificultades hay que buscarlas en el *alumno*.	Las necesidades educativas hay que buscarlas en el proceso *interactivo* de enseñanza-aprendizaje (alumno-situación de aprendizaje).
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el *especialista* (médico, psicólogo).	Las necesidades educativas debe valorarlas el propio *maestro*, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinares...).
Para conocer estos déficit hay que pasarle unas *pruebas específicas* que nos digan sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de los alumnos de su edad.	Para identificar sus necesidades le valoraremos en función de la *propuesta curricular* para todos los alumnos a fin de valorar si requiere adaptaciones curriculares.
Evaluamos sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.	Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno.
Evaluamos para conocer el *grado de déficit* y dificultades del alumno (categorizar).	Evaluamos para conocer qué *necesidades educativas* tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
Evaluamos al alumno *sacándole del aula*.	Evaluamos al alumno *en situación de clase fundamentalmente* y *también la situación de aprendizaje*.
La respuesta educativa que se da al alumno es un *programa* individual que surge de sus dificultades.	La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el *programa general para todos los alumnos con adaptaciones* más o menos significativas en función de sus necesidades.
El programa individual requiere una *atención individual de especialista*.	La adaptación curricular requiere una gran *coordinación y colaboración de todos los profesionales*.
El programa individual plantea objetivos-contenidos, actividades, etc., al margen del aula; por ello es difícil que el alumno reciba las ayudas dentro del aula.	Las adaptaciones curriculares planifican el tipo de ayuda a partir de la propuesta inicial para todos los alumnos.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son los que las necesitan.	Las ayudas las necesitan todos los alumnos en mayor o menor grado.
La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.).	La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

III. Algunos conceptos básicos

Al concepto de retraso mental han estado unidas, básicamente, tres ideas que incluso se han utilizado para definir este término. Nos parece por ello importante aclararlas brevemente y definir cómo lo entendemos desde un punto de vista interactivo.

Desarrollo-aprendizaje

El desarrollo se produce en la medida en que vamos adquiriendo una serie de aprendizajes cada vez más complejos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, como consecuencia de la interacción de una serie de factores. Estos factores son de tipo orgánico (pertenecientes al propio alumno) y de tipo ambiental (pertenecientes al entorno donde se desarrolla: familia y escuela).

Cuando los factores biológicos están alterados se producen dificultades en los aprendizajes porque están determinando la forma de relacionarse el alumno con el mundo físico y social.

De la misma forma, cuando este ambiente físico y social *no está preparado para responder a su tipo de dificultades* contribuye a agravarlas, pudiéndose hablar incluso de ambientes generadores de dificultades por sus características poco estimulantes o por utilizarse en ellos pautas educativas no adecuadas.

De entre todos estos factores que influyen en el aprendizaje, unos están bajo nuestro control y otros no. Por ello, desde la perspectiva educativa en la que nos movemos, nuestros esfuerzos irán orientados no tanto a profundizar en los déficit biológicos de los alumnos, sino en conocer los factores del contexto educativo y cómo podemos incidir en ellos para que realmente ayudemos al alumno a desarrollarse en la medida de sus posibilidades.

Esto nos llevaría a reflexionar sobre el aprendizaje de los alumnos. ¿Qué podemos hacer nosotros, educadores, para que aprendan mejor nuestros alumnos? Quizá si pensamos en nosotros mismos y analizamos cómo aprendemos, podríamos aplicarlo al aprendizaje de nuestros alumnos.

Sabemos que el aprendizaje se favorece cuando es útil, gratificante, significativo, práctico, ameno, exitoso, reforzador, motivante, activo, etc. En todos los alumnos debemos procurarlo, pero con los alumnos con mayores dificultades hay que asegurarse de que sea así, ya que tienen pocas estrategias personales para controlar sus propios aprendizajes.



Inteligencia

Desde nuestro punto de vista, la inteligencia sería un concepto *dinámico*, es decir, producto de la historia interactiva del propio sujeto y que puede ir modificándose en función de la calidad de esas interacciones. También está unido a términos de *competencia*, en el sentido en que un sujeto es más competente o menos con respecto a una situación o ambiente. Así, si queremos desarrollar la inteligencia de una persona tendremos que hacerla más competente para las exigencias que la vida requiere, en su contexto cultural.

Hacer estas consideraciones nos parece de gran importancia sobre todo tratándose de la población a la que nos referimos, porque ha sido reiteradamente analizada desde el punto de vista de su déficit intelectual.

Así, con esta forma de entender la inteligencia, los esfuerzos de la escuela deben ir encaminados a desarrollar y potenciar las capacidades del alumno para hacerlo lo más competente y autónomo posible, considerando los objetivos-contenidos y estrategias que más vayan a servirle en la vida.

La conducta adaptativa

La conducta adaptativa se refiere a los comportamientos socialmente adecuados y eficaces que se manifiestan en un contexto determinado.

Este aspecto también es importante a considerar al hablar de alumnos con retraso mental, ya que los *comportamientos llamativos* de éstos son los que ponen en marcha, en la mayoría de los casos, el proceso de detección y etiquetaje posterior.

Por tanto, el comportamiento de un alumno no puede considerarse sólo desde la perspectiva de éste, sino también desde el contexto donde se produce ese comportamiento. Por tanto, el foco de atención, una vez más, no irá sólo hacia el alumno, sino también hacia los factores del contexto que están favoreciendo o no esos comportamientos.

En resumen, estos tres conceptos, que han sido claves en el estudio del retraso mental, hemos de considerarlos desde una vertiente interactiva, poniendo el acento

en las *necesidades educativas* del alumno en base a las ayudas que hay que proporcionarle para potenciar el desarrollo más que en la naturaleza, categoría o definición de su déficit.

IV. Necesidades educativas de los alumnos con retraso mental



Como decíamos anteriormente, las necesidades educativas forman un "continuo" que van configurando las ayudas que los alumnos necesitan a fin de progresar hacia las metas comunes de la educación.

En este continuo existen los alumnos con Retraso Mental, es decir, con mayores dificultades, que requieren unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para satisfacer sus necesidades.

Si pudiésemos hablar de una característica que definiera a estos alumnos sería la dificultad en el proceso de aprender, más o menos generalizada. Esto afectaría a todas las capacidades: autonomía, lenguaje, interacción social, motricidad, etc., en mayor o menor medida.

Por ello es importante y necesario partir de una minuciosa *evaluación* inicial que nos permita detectar las necesidades del alumno y nos ayude a conocer de forma precisa sus procesos de aprendizaje y los factores que están implicados (rendimiento, actitudes, motivación, intereses, relaciones personales, formas de enfrentarse a las tareas y situaciones), para poder planificar *las adaptaciones curriculares encaminadas a disponer las ayudas pedagógicas de forma intencional* (objetivos-contenidos, actividades, organización de elementos personales y materiales) para favorecer nuevos aprendizajes. Tan importante como la detección inicial de necesidades es la evaluación formativa que debe acompañar al proceso de intervención educativa con el fin de controlar los procesos de aprendizaje.

En el siguiente esquema planteamos, de forma general, cuáles serían las características de la respuesta educativa para estos alumnos, de acuerdo a las dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje. Para ello detallamos lo que implica el proceso de aprender y lo relacionamos con las condiciones que se deben disponer para que aprendan los alumnos con dificultades en este proceso.



Cuadro 2

Dificultades en el Proceso de Aprendizaje	Características de la Respuesta Educativa
• *Partir del nivel real de competencia del alumno.* Para ello hay que realizar una evaluación muy precisa: qué sabe y no sabe hacer y cómo lo hace, cuáles son sus experiencias previas, intereses, actitudes, motivaciones etc. • *Disponer intencionalmente las condiciones de aprendizaje*:	
Atención inicial.	*Asegurar la atención.* Evitar dar instrucciones o presentar materiales cuando el alumno esté distraído.
Percepción y discriminación de los aspectos relevantes.	*Hacer fácilmente discriminables y claros los aspectos que han de ser aprendidos*: Dando instrucciones sencillas, utilizando vocabulario a su alcance, utilizando dibujos y códigos, materiales que faciliten realizar la dimensión relevante a aprender (color, forma, posición, sonido...), etc.
Memoria: aprendizaje y retención de información.	*Ofrecer situaciones encaminadas a estimular que el alumno ponga en relación sus experiencias y aprendizajes previos con lo que actualmente queremos que aprenda. Asegurarse de que realiza bien las tareas iniciales.* No dar lugar a equivocaciones ni someter al alumno a los tanteos y fracasos del ensayo-error que, además, pueden aumentar su inseguridad y producir alteraciones emocionales. Su historia de aprendizaje probablemente ha sido así.
Simbolización y abstracción. Elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo. Anticipación de consecuencias.	*Partir de lo concreto, vinculado al aquí y ahora*. Partir de lo que tiene bien establecido y de aspectos funcionales y significativos para él. Al enseñar, enfatizar el *qué* y *cómo* en lugar del *por qué*. Utilizar ilustraciones y demostraciones más que explicaciones prolongadas. Comentar y dejar que los alumnos comenten con él las consecuencias de sus acciones. Entrenarle progresivamente en aspectos concretos en los que tenga especial dificultad.
Estrategias para aprender y planificar.	*Estructurar de forma consistente el ambiente educativo y flexibilizarlo paulatinamente* (mediar en todo el proceso). • Analizar los contenidos y objetivos curriculares y sencuenciarlos en tareas en pequeños pasos. • Elegir las técnicas y estrategias metodológicas adecuadas en cada caso y aspecto. • Disponer los recursos con los que contamos (personas, materiales, espacio, organización) de forma que favorezcan sus aprendizajes. • Analizar y ajustar las ayudas para dar las que el alumno necesita y administrarlas de forma eficaz. Motivar y reforzar cada aspecto del proceso de aprendizaje.
Generalización de los aprendizajes.	*Programar la generalización:* • Establecerla como objetivo. • Utilizar metodología y técnicas para facilitarla. • Evaluar si se ha conseguido.

Este último aspecto es considerado por muchos autores como una de las dificultades principales que presentan algunos alumnos en su proceso de aprendizaje.

En efecto, considerar la generalización es tener en cuenta la utilización de lo aprendido de forma funcional. Así pues, pasaremos a comentarla de forma más detenida.

El hecho de tener en cuenta al alumno en interacción con su contexto supone que se debe intentar satisfacer sus necesidades como partícipe del mismo. La educación no se dirige tan sólo al alumno como tal, sino como persona miembro de una sociedad; es decir, los lugares en los que vive, las personas que le rodean y las actividades que debe realizar cobran una importancia decisiva a la hora de planificar el currículo escolar.

En este sentido se trataría de favorecer los aprendizajes funcionales, es decir, aquellos aprendizajes que sean útiles y que aumenten la calidad de vida del alumno, permitiendo su participación presente y futura en los recursos comunitarios.

Así pues, una de las metas educativas prioritarias para nuestros alumnos y a la vez una de sus *necesidades educativas* más importantes es dotarle de habilidades que favorezcan su funcionamiento autónomo en el entorno escolar y extraescolar; por tanto, va a ser importante que al planificar nuestra intervención educativa tengamos en cuenta la forma de proporcionarle actividades diversas en diferentes situaciones (dentro y fuera del aula) encaminadas a conseguir que actúe y se desenvuelva de forma autónoma, es decir, que aprenda a responder adecuadamente bajo condiciones diversas, es decir, que aprenda a generalizar.



La generalización ha sido definida como la forma en que un alumno utiliza y adapta una habilidad de forma efectiva fuera de la situación en que fue aprendida. En ella hay que considerar dos aspectos fundamentales: la aplicación de una habilidad bajo diferentes situaciones y la modificación de una habilidad para aplicarla a un nivel de necesidad distinta.

Algunos de los factores que favorecen la generalización de aprendizajes son: el refuerzo que haya existido al ser aplicada en distintas situaciones y el hecho de relacionar los aprendizajes unos con otros.

Por ejemplo: Si se enseñan al alumno habilidades numéricas, probablemente mejorará también en otras, tales como manejo de dinero y tiempo, ya que tienen

elementos en común como son: contar, leer los dígitos, establecer secuencias ordinales, etc.

Tener esto presente a la hora de secuenciar objetivos y contenidos podría contribuir a favorecer la generalización. Por otro lado, las investigaciones demuestran que la generalización, tratándose de alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes, no ocurre de forma espontánea, sino que debe ser planificada, lo cual quiere decir establecerla como objetivo, diseñar estrategias de aprendizaje y evaluarla.

Si, como acabamos de comentar, una de las mayores dificultades de estos alumnos es la generalización, una de las intenciones principales del currículo que planteemos será conseguirla, es decir, este currículo debe diseñarse con esa perspectiva.

V. Implicaciones para la evaluación-intervención

El proceso de evaluación-intervención se puede entender como una toma de decisiones que tiene el objetivo primordial de identificar las dificultades del alumno en las condiciones concretas de enseñanza-aprendizaje que se le ofrecen.

La evaluación nos permite obtener información para ajustar las ayudas pedagógicas. Con los datos que recogemos proponemos las medidas de intervención que consideramos adecuadas y que necesitamos ir confirmando.

Este procedimiento tiene las siguientes características:

- El punto de partida y el referente obligado es el currículo común. El alumno participa de las programaciones ordinarias del centro donde está escolarizado.
- Evaluación e intervención forman un proceso único y continuo. Se evalúa aquello que interviene para mejorar las medidas adoptadas, confirmando las que favorecen y modificando las que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en su grupo.
- Pone un énfasis especial en la individualización de la enseñanza. El alumno recibe una respuesta a sus necesidades individuales desde los planteamientos

y actividades comunes del aula, incorporando en ésta los ajustes que sean necesarios. Algunos de estos ajustes pueden ser individuales.

- El control y la sistematización de la situación de enseñanza-aprendizaje es la base para disponer adecuadamente los elementos de la misma (objetivos, contenidos, metodología, actividades y organización). Las necesidades de examinar y disponer de una forma más exhaustiva estos elementos se justifica por los ajustes concretos y continuos que faciliten el aprendizaje de estos alumnos.

- El enfoque educativo para estos alumnos trasciende el estrictamente curricular. El punto de mira no está sólo en el Centro Escolar, sino en el entorno social presente y futuro del alumno. Sus aprendizajes, por tanto, deben sustentarse en tres criterios básicos:

  - funcionalidad (inmediata y última)
  - contextualización de lo aprendido
  - generalización y aplicación de los aprendizajes en otros contextos.



Bibliografía

Bijou, S. W. (1975). "Teoría e investigación sobre el retardo mental". En Bijou, S. W., y Baer, D. M. *Psicología del desarrollo infantil*, vol. 2. México: Trillas.

Bradley, J., y Dee, L. (1985). *From Coping to Confidence. Module I: Siting the scene.* Department of Education and Science. Further Education Unit. National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Brown, L. (1989). *Criterios de funcionalidad.* Barcelona: Milán-Fundació Catalana Síndrome de Down. Diseños de Integración.

Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico Educación.* Volúmenes I, II y III. Madrid: Alianza Editorial.

Echeita, G. (1989). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria. Tema 1. Introducción.* C. N. R. E. E. Serie Formación.

Ellis, E. S.; Lenz, B. K., y Sabornie, S. J. (1987). "Generalization and Adaptation of Learning Strategies to Natural Environments: Part 1: Critical Agents". *RASE*, **8** (1), 6-20.

Frasser, B. C. (1980). "The Meaning of Handicap in Children". *Child: Care, Healt and Development,* **6**, 83-91.

Galindo, E. (1984). "El concepto del retardo en el desarrollo y sus implicaciones para la enseñanza y el entrenamiento". En Galguera, I.; Hinojosa, G.; Galindo, E.: *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica.* México: Trillas.

Giné, C. (1987). "El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa". *Infancia y Aprendizaje,* **39-40**, 93-94.

Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation.* Washington D. C.: American Association in Mental Deficiency.

Hegarty, S. (1986). "Algunas consideraciones al proyecto inglés de integración escolar de los niños disminuidos". En *Integración en E. G. B.: Una nueva escuela.* Fundación Banco Exterior.

Ingalls, R. P. (1978). *Retraso Mental. La nueva perspectiva.* México: El Manual Moderno.

MEICHENBAUM, D. (1981). "Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización". En *Análisis y Modificación de Conducta*, **7** (14-15), 85-105.

ORTEGA, J. Ll., y MATSON, J. L. (1987) (comp.). *Recerca Actual en Integració Escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

RIBES, E. (1984). "Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo". En GALGUERA, I.; HINOJOSA, G.; y GALINDO, E.: *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

RUBIO, V. (1987). *El estudio del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid (no publicada).

RUBIO, V., y DELGADO, A. (1988). *Entrenamiento y generalización en el Retraso Mental* (no publicada).

VERDUGO, M. A. (1984). "Entrenamiento y generalización de Estrategias Cognitivas en Deficientes Mentales". *Revista de Psicología General y Aplicada*, **39** (3), 413-423.

VERDUGO, M. A. (1988). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: MEC-CIDE.

VIGOTSKY, L. S. (1970). " Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo". En VIGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica, S. A.

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA dos

evaluación I

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Tema Dos

EVALUACION I

La evaluación curricular del alumno

Serie: formación

Marisol Carrascosa Cebrián
Francisco Rodríguez Santos
Josefina Sabaté Mur
Miguel Angel Verdugo Alonso

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N. I. P. O.: 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-1986-6
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal: M-20834-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

OBJETIVOS 5

CUESTIONES PREVIAS 5

INTRODUCCIÓN. LA EVALUACIÓN CURRICULAR 5

I. EVALUACIÓN DE LA HISTORIA DE APRENDIZAJE 7

II. EVALUACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR 9

III. EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE 19

El alumno en relación con las tareas 22

El alumno en relación con los materiales 30

El alumno en relación con las personas 31

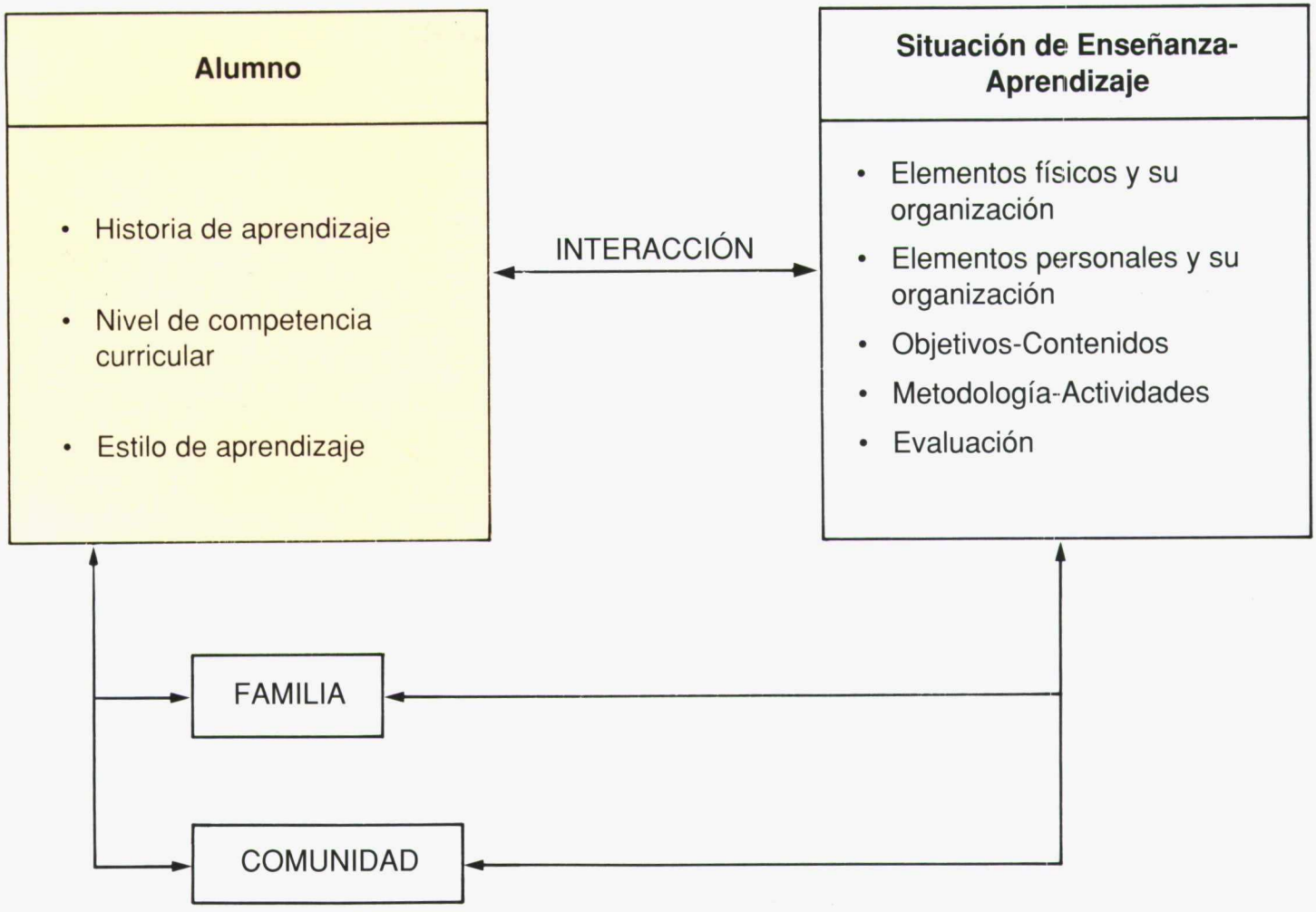
IV. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR 35

BIBLIOGRAFÍA 39

ANEXO: HOJAS DE REGISTRO 43

Esquema 1

ASPECTOS A EVALUAR



Objetivos

- Analizar los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno con el fin de ofrecerle una respuesta educativa adecuada.
- Conocer y valorar algunas de las técnicas de evaluación del alumno más significativas.

Cuestiones previas

- ¿Qué aspectos del currículo sueles evaluar?
- ¿Qué técnicas de evaluación empleas? ¿Te resultan útiles?
- ¿En qué medida influyen los resultados de la evaluación en la respuesta educativa a las necesidades detectadas?





Introducción

La Evaluación Curricular

Desde nuestra perspectiva interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación que planteamos va dirigida al análisis de los aspectos que intervienen en el mismo para detectar las necesidades del alumno con dificultades de aprendizaje más importantes, con el fin de proporcionarle la respuesta educativa adecuada. Al mismo tiempo, este análisis nos facilita el seguimiento del aprendizaje del alumno, ya que, partimos de una evaluación e intervención íntimamente ligados.

Como hemos visto en el tema anterior, las dificultades de aprendizaje tienen un carácter menos inmovilista al estar implicados en ellas aspectos del alumno y del entorno en interacción contínua.

Situando al alumno en la escuela, nos interesa que la información recogida en la evaluación sea útil para la intervención educativa. Ello significa que los datos que obtengamos deben partir y hacer referencia al currículo escolar y más concretamente al programa del aula y los demás elementos presentes en la situación de aprendizaje.

De esta manera, y aunque la separación entre alumnos y situación es ficticia, puesto que están siempre en interacción dinámica, a efectos de un mejor análisis nos centraremos en un primer lugar (tema dos) en aspectos del *alumno* en relación con

su entorno, para pasar después (tema tres) al análisis y reflexión sobre los factores más importantes presentes en una *situación de enseñanza-aprendizaje* de forma que lleven a pautas de intervención que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación que planteamos, tiene como finalidad analizar lo que el alumno es capaz de hacer con respecto a los objetivos-contenidos de las áreas curriculares para detectar sus necesidades educativas y poder programar las ayudas pedagógicas pertinentes.

Tiene las siguientes características:

- Se realiza midiendo directamente lo que hace el alumno con respecto al programa o planificación del aula.
- La información recogida es útil para la intervención educativa.
- El progreso del alumno puede ser periódicamente valorado permitiendo la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación curricular del alumno tendremos en cuenta los aspectos que mejor nos puedan ayudar en la toma de decisiones para dar la respuesta educativa más ajustada, sobre todo cuando se trate de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje.

Nos centraremos en tres aspectos:

- Historia de aprendizaje.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.

La evaluación que proponemos supone realizar ciertas adaptaciones en la que habitualmente se realiza en el aula, puesto que, la evaluación en sí, debe adecuarse también a las necesidades del alumno a fin de poder determinar, con el grado de especificidad correspondiente según el caso, la cantidad y tipo de ayuda que se precisa.

En este sentido, aconsejamos proceder de forma paulatina teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Es una evaluación que es válida y útil *para todo el grupo de alumnos,* aunque en los que tienen dificultades de aprendizaje importantes será necesario hacerlo de forma más sistemática y detallada.

- Aunque es un tipo de evaluación en la que el profesor del aula tiene un papel esencial, debe contemplarse como *una labor de equipo* a realizar en colaboración con los profesionales que prestan apoyo al Centro.

  Esta colaboración puede ser muy útil para el propio alumno, que recibirá una propuesta de intervención más global y coordinada, y para los propios profesionales porque convergen sus esfuerzos y formación en una tarea común en la que pueden complementarse.

- El hecho de que se vea como un trabajo de equipo permitirá que se pueda realizar con *mayor amplitud* (contemplar diversos aspectos del alumno y de la situación), y con *mayor profundidad* ya que, tanto en la recogida de información inicial, como en el seguimiento formativo, se podrán utilizar distintas técnicas y, en su caso, procedimientos más sitematizados.

I. Evaluación de la historia de aprendizaje

La historia de aprendizaje del alumno se configura por una serie de interacciones entre éste y los distintos contextos (familia, escuela, comunidad) donde se va desarrollando. La "calidad" de estas interacciones está en función tanto del propio alumno como de las oportunidades que el entorno le ofrece.

Al llegar a la escuela y, más concretamente, cuando un alumno llega a un aula determinada, tiene tras de sí una experiencia acumulada, positiva o negativa que va a determinar su forma de aprender en el momento presente.

Conocer las características de estos contextos y la historia de interacción del alumno con ellos, le sirve al maestro, no sólo para comprender mejor el comportamiento actual de dicho alumno en la escuela sino, para extraer de ella aquellos aspectos que contribuyan a proponer o mejorar la respuesta educativa que se le haya de dar. Algunos aspectos importantes serían:

- Características de su historia escolar:

  Si ha utilizado o no servicios de apoyo y cuáles.

Cómo se ha trabajado con él y cómo ha evolucionado.

En qué áreas curriculares presenta dificultades mayores y cuáles son éstas.

- Características de relación con la familia:

  Qué grado de autonomía tiene en el hogar.

  Qué pautas educativas sigue la familia para con el alumno.

  Qué actitudes tiene la familia con respecto a éste.

- Características de la comunidad y su relación con el alumno:

  Si tiene o no relaciones estables de participación (clubs de deporte, ocio, amigos, etc.).

  Si se maneja de forma autónoma por su barrio o vecindad.

- Aspectos biológicos del alumno (alteraciones sensoriales, motrices y/o enfermedades) que hayan podido afectar a su desarrollo, o lo estén condicionando en la actualidad.

Estas informaciones pueden orientar la labor educativa del maestro en aspectos tales como:

- Qué enseñar al alumno.
- Criterios metodológicos más adecuados.
- Procesos de generalización.
- Colaboración con la familia.

Normalmente buena parte de esta información se halla en los distintos informes sobre el alumno (equipo interdisciplinar, informes escolares, etc.) pero, en cualquier caso, el maestro puede recabarla por medio de entrevistas a los padres y a otros profesionales.

II. Evaluación del nivel de competencia curricular

El nivel de competencia del alumno es lo primero que hemos de conocer para plantear la intervención educativa. Así, evaluar qué sabe el alumno y qué es capaz de hacer es el primer paso para identificar qué le voy a enseñar, tanto al inicio del curso de forma global, como puntualmente antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

A continuación presentamos los distintos pasos que podrían guiar la evaluación del nivel de competencia del/los alumno/s:

- Evaluar y situar al alumno respecto a los objetivos del aula.
- Seleccionar los objetivos-contenidos a trabajar.
- Determinar el tipo de ayuda. Evaluación específica.
- Evaluar y hacer un seguimiento durante el proceso de intervención. (Evaluación formativa).
- Valorar las modificaciones ocurridas en el nivel de competencia curricular del alumno. (Evaluación sumativa).



Evaluar y situar al alumno respecto a los objetivos del aula

La finalidad de esta valoración es:

- Conocer dónde se sitúa respecto a los objetivos del aula.
- Conocer qué sabe con el fin de determinar qué hay que enseñarle.

- Para realizar esto, te proponemos que hagas una rejilla (o plantilla) y sitúes a un lado los objetivos de las distintas áreas curriculares y al otro lo que sabemos que el alumno hace o sabe. (Ver ejemplo 1).





Ejemplo 1

Objetivos-Contenidos	Nivel del Alumno
• Utilización del lenguaje para pedir ayuda, recibir y transmitir información.	• Utiliza el lenguaje para pedir ayuda.
• Asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas.	• Asume responsabilidades pero no las cumple.
• Expresión de sentimientos y emociones propias a través del gesto y el movimiento.	• Expresa sentimientos de enfado.
• Resolver problemas de sumas, restas y multiplicaciones.	• Resuelve sencillos problemas de sumas.

De esta forma, tenemos un conocimiento del nivel del alumno expresado de forma positiva, es decir, en relación a lo que sabe, que es de donde vamos a partir, y no de lo que no sabe.

Igualmente, podemos valorar *dónde se sitúan los distintos alumnos respecto del currículo del aula* y ésto nos orientará para programar las actividades que puede compartir con sus compañeros.





- Para ello puedes elaborar un cuadro de doble entrada y dividir los objetivos en distintos niveles de adquisición y evaluar dónde se encuentra cada uno de tus alumnos. (Ver Ejemplo 2).

Ejemplo 2

NUMERACIÓN

Objetivos / Contenidos / Alumnos	Cuenta hasta el 50	Cuenta hasta el 100	Cuenta hasta el 1000	Cuenta más de 1000
Pepe			+	
Antonio	+			
Juan		+		
María		+		
Adela			+	
Cosme			+	
Luisa			+	
Jesús	+ con ayuda			

EXPRESIÓN

Objetivos / Contenidos / Alumnos	Responde cuando se le habla	Da mensajes sencillos	Da sencillas explicaciones	Presenta un discurso lógico
Pepe			+	
Antonio		+ (*)		
Juan			+	
María			+	
Adela			+	
Cosme				+
Luisa		+		
Jesús	+			

Observaciones:

(*) Antonio da sencillos mensajes siempre que la otra persona sea conocida, si no la conoce le cuesta mucho expresarse.

En el apartado de observaciones podemos recoger toda aquella información más cualitativa. También se ha de anotar en cada casilla si el alumno realiza la tarea con ayuda.

Seleccionar los objetivos a trabajar

Una vez que conoces qué sabe el alumno deberás priorizar qué le vas a enseñar, ya que no podrás trabajar todos los objetivos con la misma preferencia. Los criterios de priorización serán analizados más detenidamente en el tema cuatro.

Determinar el tipo de ayuda. Evaluación específica





Una vez que conocemos y hemos seleccionado los objetivos a enseñar al alumno, debemos hacer una evaluación más específica de las necesidades. Para hacer esta evaluación podemos preguntarnos:

- ¿Qué queremos decir con que el alumno sea capaz de...?
- ¿Qué habilidades ha de aprender?
- ¿En qué orden?
- ¿Cuáles son las dificultades del alumno?
- Determina el tipo de ayuda.

Evaluar los objetivos o tareas supone una forma de valorar las acciones que debe llevar a cabo el maestro para conseguir ese objetivo determinado. Se trata de analizar el "cómo se enseña".

De los objetivos que hayamos seleccionado, vamos a valorar cuánto dista el alumno desde su nivel de conocimientos, hasta lo que queremos conseguir. Para ello,

debemos dividir en pequeños pasos el objetivo que hemos planificado para saber, de forma concreta, el grado de dominio y de ayuda que necesita.

Realizar esta secuenciación será más fácil con unos objetivos y áreas curriculares que con otros, ya que, la lógica interna de unas materias permite dividirlas en pasos ordenados más fácilmente que otras.

Presentamos a continuación un ejemplo de una tarea referida a una habilidad social y como podría hacerse un análisis de ésta. (Ver ejemplo 3).



Ejemplo 3

Si queremos evaluar la capacidad de un alumno para conversar con otras personas seguiríamos el siguiente análisis:

¿Qué queremos decir cuando le pedimos al alumno que sea capaz de conversar?

- "Que hable con sus compañeros o los adultos sobre un tema de interés."

¿Cuáles son las habilidades o pasos que es preciso aprender para llegar a conseguirlo?

- Transmitir y solicitar información a los otros.
- Adecuar el mensaje al tema de la conversación.
- Conversar de forma apropiada respetando turnos de palabra, pausas, etc.
- Iniciar y terminar una conversación.
- Tomar y ceder la "palabra".
- Transmitir ideas, emociones y experiencias.

¿En qué orden debe el alumno conseguirlos?

- Transmitir y solicitar información a los otros.
- Transmitir ideas, emociones y experiencias.
- Adecuar el mensaje al tema de la conversación.
- Tomar y ceder la "palabra".
- Iniciar y terminar una conversación.
- Conversar de forma apropiada respetando turnos de palabra, pausas, etc.

¿Cuáles son las dificultades que puede encontrar el alumno?

Supongamos que después de haber observado al alumno en situaciones interactivas naturales y provocadas hemos visto que:

"Sus dificultades se encuentran en: saber transmitir ideas y sentimientos, hacerlo en el momento apropiado y adecuar sus mensajes al tema de la conversación."

Aquí es donde determinamos en qué necesita ayuda nuestro alumno y de qué tipo.

Evaluar y hacer un seguimiento durante el proceso de intervención educativa

Lo que queremos proponer en este apartado es la evaluación que acompaña al proceso de intervención: la evaluación formativa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen muchas variables a la vez que son interdependientes unas de otras. No obstante, aunque en la evaluación formativa se analizan todos los elementos, vamos a entresacar los cambios que se producen en el nivel de competencia y cómo se registran éstos.

Es importante, y poco frecuente, comentar con el alumno lo que vamos a enseñarle. Cuando el alumno sabe qué esperamos de él y qué está aprendiendo, la motivación aumenta de forma considerable. En la medida de lo posible debemos procurar que el alumno se implique en sus aprendizajes y participe de la satisfacción que produce el logro de éstos.







- En este sentido, te proponemos un doble registro. Uno propio, que refleje los aprendizajes concretos que va consiguiendo, y otro del alumno, en el que él mismo anote sus logros. (Ej. 4/5)



Ejemplo 4

Nombre del alumno .....

Resolución de problemas	Fecha (temporalidad)	Fecha de dominio
• Comprensión oral • Identifica los datos • Identifica lo que se le pide • Elige la operación adecuada • Resuleve la operación correctamente • Lo aplica en situación real o simulada		
Numeración	Fecha (temporalidad)	Fecha de dominio
• Cuenta de 1 a 10 • Cuenta de 10 a 15 • Cuenta de 15 a 20 • Cuenta de 20 a 25		
Operaciones: Suma	Fecha (temporalidad)	Fecha de dominio
• Suma manipulativa de objetos hasta el 15 • Coloca números dígitos para la suma vertical: - Pone un número encima de otro. - Hace la raya - Coloca el signo • Suma números dígitos		

La hoja de registro del maestro debe contener los objetivos o tareas concretas. Si seguimos con el ejemplo anterior de la resolución de problemas de sumas, los objetivos más concretos quedarán recogidos y son los que se registran conforme se vayan consiguiendo.

Podemos ver que en una columna hemos desarrollado los objetivos que vamos a trabajar con el alumno. Dependiendo del tipo de objetivos, en unos casos está analizada la secuencia y en otros el procedimiento de aprendizaje. En otra columna anotamos la temporalidad que vamos a darle para trabajarlos y en la última registraremos cuándo el alumno ha conseguido el aprendizaje.

Es importante implicar al alumno en su propio aprendizaje. Para ello se pueden utilizar distintas técnicas de autoevaluación que el maestro debe explicar cuidadosamente al alumno y controlar para que se lleve a cabo de forma adecuada, ayudando a que el alumno sea capaz de reconocer, por sí solo, si el trabajo que ha realizado está bien hecho o no. Algunas técnicas de autoevaluación podrían ser:

- Hacer una hoja de registro sencilla que contemple las tareas de la sesión de trabajo y que puedan anotarse diariamente. Para ello se puede utilizar un sistema de puntos que el alumno se asignará cuando realice bien las tareas y que puede archivarse semanalmente. (Ver Ejemplo 5).

Ejemplo 5

	Tareas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Leer bien las palabras	*	*	*	*	*
	Hacer bien las cuentas		*			*
	Pintar sin salirse	*		*	*	
	Jugar con los compañeros		*		*	
(Si el alumno no lee se pueden poner símbolos para cada área)						

- Realizar una sesión de autoevaluación en pequeño grupo, dirigido o coordinado por el profesor, registrando los resultados.
- Llevar un diario, con distintas formas de registro, y que pudiera ser evaluado quincenal o mensualmente.
- Preguntar directamente sobre el propio trabajo realizado por el alumno y anotar las incidencias.





- Piensa qué aspectos del trabajo que realizas con tus alumnos serían más apropiados para autoevaluarse y con qué métodos. Escríbelos.
- ¿Cuáles son las ventajas y dificultades de la autoevaluación con los alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes?

Valorar las modificaciones en el nivel de competencia curricular

El último paso, dentro de esta estrategia que estamos planteando, implicaría el análisis del efecto que la intervención ha tenido sobre el nivel de competencia del alumno. En este sentido se habla de función o fase sumativa de la evaluación.

Para la evaluación sumativa se pueden utilizar los mismos registros que en el paso anterior, pero valorando después de la temporalidad acordada, cuál es su nivel de competencia. Si se evalúa de forma continua, la sumativa no supone una nueva valoración, sino hacer "una parada" en el proceso de enseñanza y analizar qué ha aprendido durante ese tiempo, revisando si ha sido válida la propuesta inicial.

En caso contrario, evaluaríamos detenidamente qué aspectos han influido y qué hay que modificar. Igualmente reconsideraríamos todos los factores que facilitan o dificultan los aprendizajes, tanto del propio alumno como del proceso instruccional. Los factores referidos al alumno los analizaremos detenidamente en el siguiente apartado y en el tema tres los referidos al proceso instruccional.

III. Evaluación del estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje no se puede considerar como algo al margen, y diferente al nivel de competencia, sino implicado en ella. En la estrategia que proporcionamos para evaluar el nivel de competencia está incluida la evaluación de estilo de aprendizaje, ya que cuando evaluamos qué hace el alumno también valoramos cómo lo hace, esto es, cómo se enfrenta al aprendizaje. Así pues, aunque se evalúen conjuntamente, hemos visto necesario hacer dos apartados diferentes para poder detenernos más en cada uno y entresacar las variables a evaluar que consideramos importantes.



El modo en que aprende el alumno, la forma en que enfoca las tareas, la manera en que recibe, elabora y responde configuran un estilo propio de aprender y de enfrentarse a los conocimientos.

Evaluar estas actuaciones del alumno nos proporcionará un mayor conocimiento de éste y, como consecuencia, permite planificar una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades. Ahora bien, este modo de enfocar las tareas está muy condicionada por la forma en que ha sido enseñado y se le está enseñando. El alumno no responde igual a un estilo de enseñanza que a otro, ni a unas tareas que a otras.

El *estilo de aprendizaje* o modalidad de aprender lo entendemos como las características individuales con las que el alumno responde a ciertas variables del ambiente instruccional.

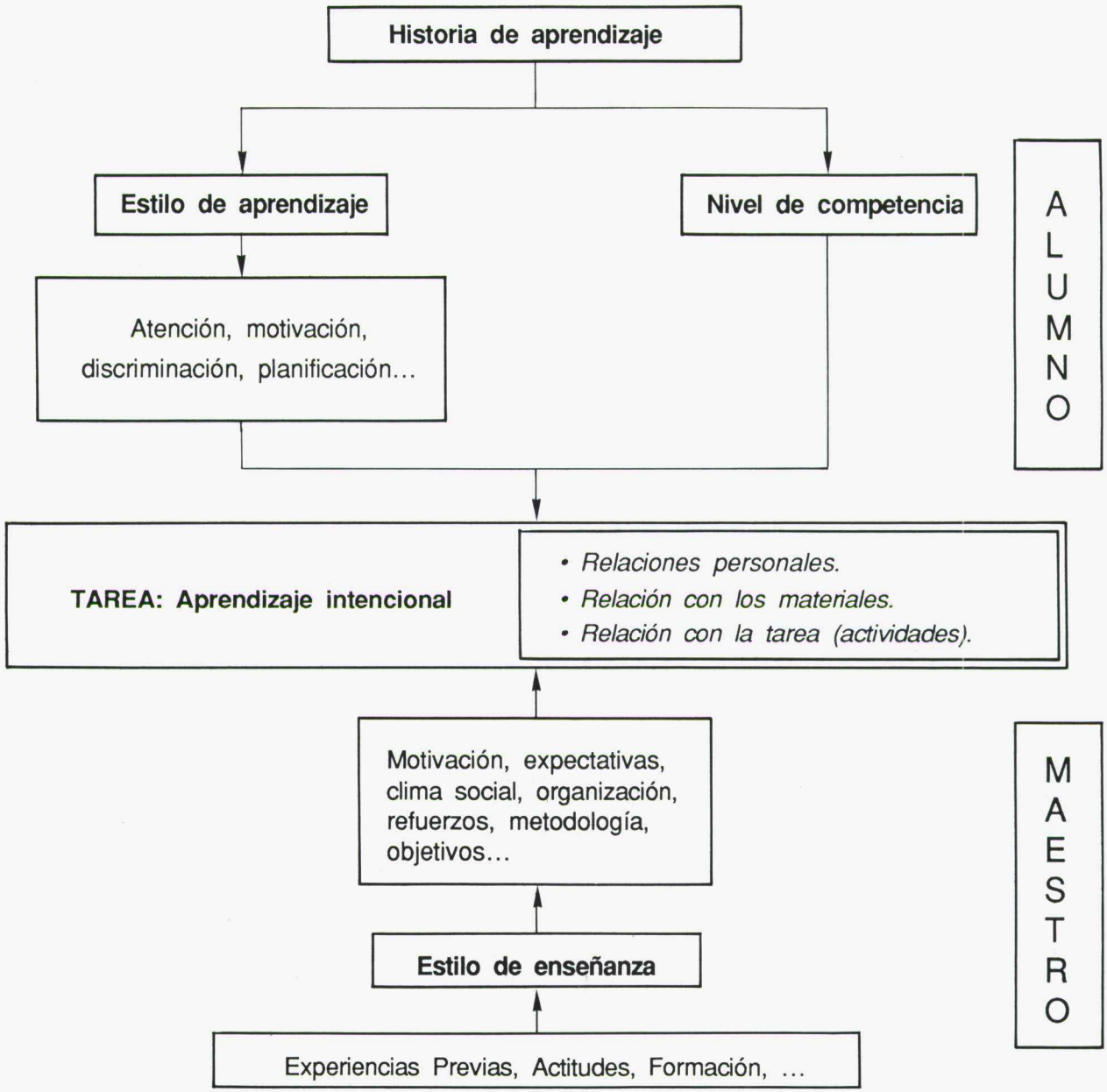
Como consecuencia, el *estilo de enseñanza* lo definimos como todas aquellas variables que el maestro dispone para que se produzcan los aprendizajes, y es lo que configura el ambiente instruccional. Estas variables son tanto factores personales del maestro (actitudes, formación...) como al manejo y organización que hace de los elementos del currículo (objetivos-contenidos, metodología, evaluación, físico-materiales y personales).

La evaluación de estos elementos aparecerá en el siguiente tema, pero no podemos obviarlos al analizar el estilo de aprendizaje ya que se dan en interacción. De cualquier forma, en este apartado vamos a analizar *la situación de aprendizaje desde la perspectiva del alumno*, y posteriormente lo haremos desde la situación que organiza el maestro.

Esta situación interactiva, a la que hacíamos mención, queda reflejada en el siguiente esquema. En éste podemos ver como el maestro y el alumno se relacionan (con las personas, materiales, actividades y contenidos) por medio de un aprendizaje intencional y cada uno pone de sí, en esta interacción, su propio estilo.

Esquema n.° 2

ESTILO DE APRENDIZAJE ⟷ ESTILO DE ENSEÑANZA



Las teorías de Vigotsky (1986) y Leontiev (1983) enfatizan que la actividad cognitiva no puede ser concebida como una característica de la persona independiente del contexto en que ésta piensa y actúa (Lacasa y Herranz, 1988). Por ello, al evaluar el estilo de aprendizaje del alumno (su motivación, atención, discriminación, forma de responder a las tareas, etc.), no lo podemos hacer sin analizar a qué está respondiendo (actividades, metodología, evaluación, agrupamiento, etc.).

Así pues, el *cómo se aprende* y el *cómo se enseña* son dos caras de la misma moneda que deben valorarse conjuntamente para proponer estrategias educativas que respondan a la realidad escolar en la que se producen.



Reflexiona sobre las dificultades concretas de uno de tus alumnos y piensa cuáles son las condiciones óptimas con las que tu alumno mejora sus aprendizajes.

Las siguientes cuestiones son orientativas:

- ¿En qué tipo de tareas mantiene más la atención?
- ¿Qué tipo de tareas requieren una mayor sistematización para lograr los aprendizajes?
- ¿Qué cosas le motivan?
- ¿Planifica y piensa sus respuestas o es impulsivo?
- ¿Qué tipo de relación establece con sus iguales (dependencia, cooperación, etc.)?
- ¿Es muy dependiente de los adultos?
- ¿Tiene dificultades en utilizar algún material?
- ¿Cuál es su actividad preferida?
- ¿Cómo responde a los refuerzos?
- ¿Crees que evaluar estos factores de forma más sistemática te ayudaría a planificar mejor la enseñanza de tu/s alumno/s?





Se trata de evaluar los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje y el desarrollo del alumno con el fin de planificar estrategias instruccionales.

Para evaluar el estilo de aprendizaje del alumno lo vamos a hacer en función del tipo de relaciones que el alumno establece y analizaremos qué variables y estrategias se ponen en funcionamiento. Vamos a considerar pues:

- El alumno en relación con la tarea.
- El alumno en relación con los materiales.
- El alumno en relación con las personas.

El alumno en relación con la tarea

Pensemos un momento, qué sucede cuando se pretende que un alumno realice una tarea, es decir, lo que ocurre habitualmente en cualquier aula de cualquier escuela y con cualquier metodología. En primer lugar, el maestro presenta la tarea, la explica, y el alumno recibe esta información, la analiza y elabora su respuesta.

Esta respuesta provoca unas consecuencias, es decir, el maestro responde a lo que el alumno ha resuelto. Esto es lo que podemos observar día a día en las escuelas, tanto en trabajos individuales como grupales.

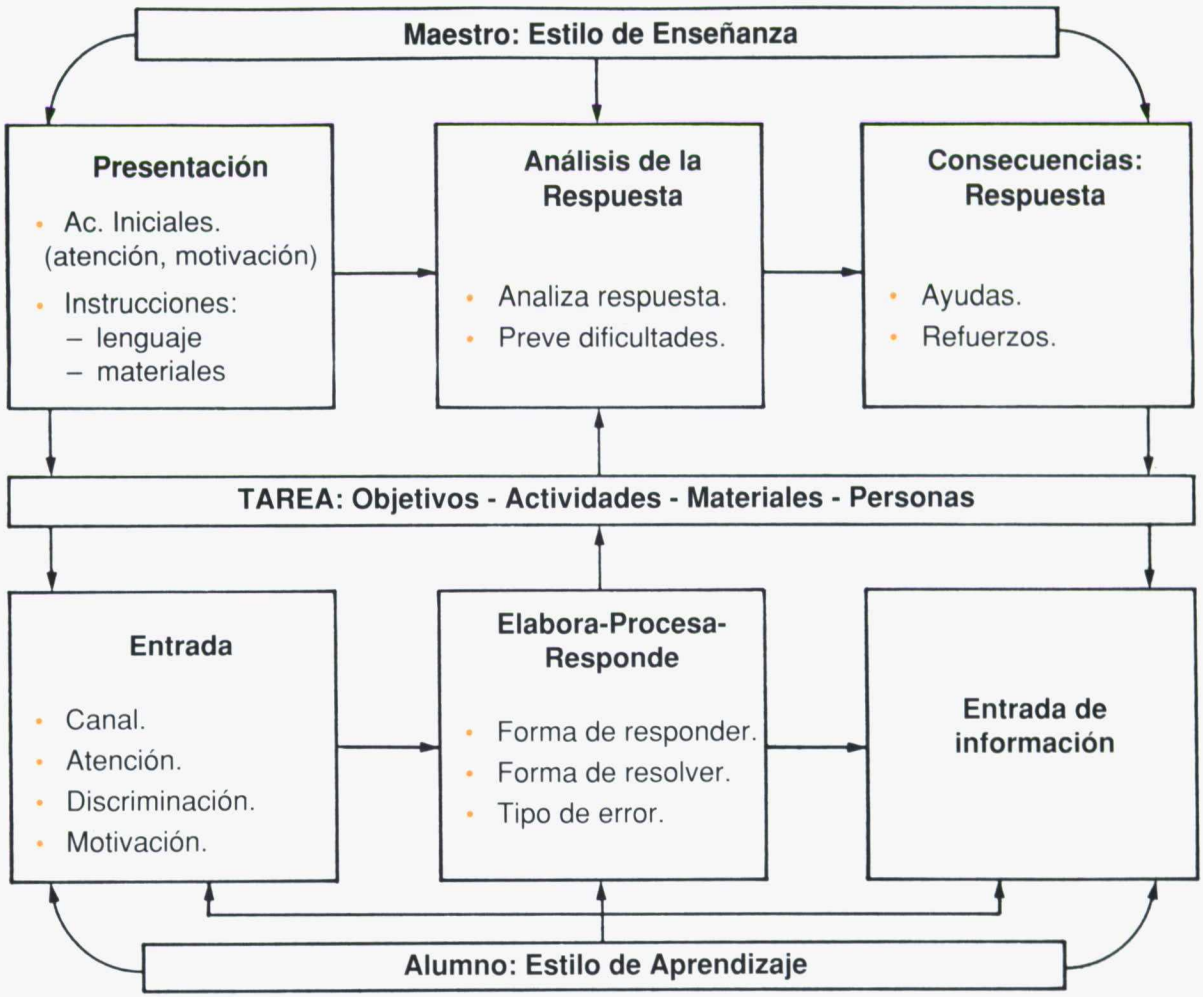
En algunas ocasiones nos interesará analizar cómo el alumno se enfrenta a situaciones en las que puede elegir libremente entre varias tareas. Aquí podemos ver, por ejemplo, cuáles son sus preferencias, en relación con qué (dificultad, expectativas negativas hacia la consecución de la tarea, etc.).

Así, vamos a analizar detenidamente este proceso, que queda reflejado en el esquema 3 y los factores que aparecen en relación a una tarea.

Presentación de la tarea

Cuando presentamos una tarea a un alumno entran en juego diversas variables a tener en cuenta, tanto del propio alumno como de la presentación de la tarea en sí misma. En lo que se refiere al **alumno** podemos observar:

Esquema n.° 3
EL ALUMNO EN RELACIÓN CON LA TAREA



Condiciones: físico-materiales, organizativas y sociales-personales

Entrada sensorial preferente

Observaremos cómo responde a distintas formas de presentación y con diversos materiales: una explicación verbal, imágenes, material audiovisual, material manipulativo.

Percepción y discriminación

Valoraremos fundamentalmente el grado de sitematización que necesita, es decir:

- Muchas más *instrucciones* para él sólo.
- Adaptaciones en los *materiales* para la realización de la tarea.
- Un *análisis más secuenciado* de las partes de la tarea, etc.

Atención

Podemos fijarnos en:

- Cuánto *tiempo* es capaz de mantener la atención de forma continuada (de forma que la tarea no tenga demasiadas interrupciones).
- Qué *tipo de tareas* realiza con mayor atención.
- Qué *materiales* prefiere.
- Qué *tipo de agrupamientos* favorecen su atención.
- Qué *profesor*, qué *alumnos*, etc, propician una mayor atención.

Motivación

Es el "motor" que hace que el alumno tenga una predisposición positiva para comenzar una tarea, permanecer realizándola durante un tiempo aceptable y terminarla.



La motivación y el aprendizaje están muy relacionados. Como consecuencia, una falta de motivación puede producir y/o agravar las dificultades en el aprendizaje.



Los mensajes que el alumno ha ido recibiendo (atribuciones, expectativas, refuerzos, ...) a lo largo de su vida van a ser determinantes para configurar su propia autoestima, el valor que conceda al esfuerzo por aprender, intereses...

Así pues, es importante valorar qué explicación o atribución da el alumno a sus éxitos o fracasos en la realización de las tareas, qué expectativas tiene hacia sí mismo, cómo valora su esfuerzo personal, cuáles son sus intereses y preferencias.

Para evaluar la motivación es importante que hablemos con el alumno, le preguntemos acerca de estos temas y también observemos sus actitudes hacia las diversas actividades y contenidos, sus preferencias...

En lo que se refiere a la **presentación de la tarea** podemos observar:

Las actividades iniciales para motivar y atraer la atención del alumno

Este aspecto es muy importante en los alumnos con dificultades para aprender, ya que va a determinar su disposición ante la tarea. Así, podemos observar su participación, muestras de atención e interés, verbalizaciones de agrado-desagrado, muestras de cansancio, etc.

Las instrucciones que se dan

- *Quién da las instrucciones.* En caso de que haya dos profesores en el aula es importante ver el rol que juega cada uno y el que le asigna el alumno. En otras ocasiones puede que sea un compañero el que da las instrucciones y es importante observar cómo responde el alumno con retraso a un compañero-tutor.
- *Lenguaje.* Nivel de claridad, si queda comprendido, si es conciso y asequible.
- *Materiales de apoyo.* Utilizar imágenes, vídeo, cassette, material manipulativo, pizarra... para dar las instrucciones de forma que se haga más clara la realización de la tarea.

El grado de atención, motivación y discriminación del alumno tiene una estrecha relación con la forma en que el maestro presenta y desarrolla las actividades.

Manejo de la Información. Respuesta a la tarea

Para saber cómo el alumno maneja la información que ha recibido debemos descubrir las estrategias que utiliza para llegar a dar una respuesta. Estas estrategias sólo podemos conocerlas analizando las respuestas que da a las actividades que se proponen.

Hay distintas formas de analizar la respuesta a la tarea. Vamos a valorar *cómo responde* el alumno y *cómo resuelve* las tareas, así como el *tipo de errores* que comete.

Cómo responde

Modalidad preferente de respuesta. Con ello nos referimos a si el alumno tiene preferencia por alguna vía en especial (oral, gestual y/o manipulativa) a la hora de expresar la respuesta, y con qué personas (adultos, compañeros).

Grado de atención y motivación durante la tarea. Estos dos aspectos van a estar muy relacionados con la tarea a realizar. ¿Cómo podemos evaluarlo? Observando las muestras de atención del niño para iniciar la tarea y hasta qué punto es capaz de realizarla. Es fácil encontrar alumnos que inician la actividad y la abandonan al poco tiempo, o bien que ni siquiera la inician. Esto puede ser o porque la tarea es demasiado difícil, demasiado aburrida, o porque supone mucho esfuerzo mantener la atención hasta el final.

Este punto nos lleva a la evaluación de las actividades que el alumno realiza, y que veremos en el siguiente tema.

Cómo resuelve

El tipo de estrategias que utiliza el alumno para resolver la tarea tiene mucho que ver con su historia de aprendizaje, en lo que se refiere a como se le ha enseñando. Un estilo de enseñanza que no ha fomentado la planificación, que lo que estimula es una respuesta rápida y que censura al alumno cuando no sabe realizar lo que se le pide, puede llevar al alumno a desarrollar un estilo de aprendizaje basado en la poca reflexión y la utilización de intentos impulsivos de resolución de las tareas propuestas. Distintas formas de responder son:

Ensayo y error. Ensaya una respuesta y al ver que no es la adecuada intenta otra y así sucesivamente con poca planificación y elaboración de la respuesta.

Es frecuente encontrar que, algunos alumnos no analizan ni se detienen ante la tarea que se le presenta, y no están acostumbrados ni entrenados a trabajar de una forma reflexiva reparando en lo que se les ha pedido. Por ello, es importante y necesario habituarles a planificar las tareas verbalizando los pasos que las componen.

Planificación de la tarea. Piensa y elabora la respuesta que va a dar analizando los elementos que la componen.

Tipo de error

Los errores del alumno vamos a analizarlos como fuente de conocimiento y como vía orientativa de la estrategia de enseñanza a seguir.

El maestro debe descubrir los errores que el niño comete en una actividad concreta, no con el fin de hacer observaciones infravaloradoras, buscar comparaciones con otros compañeros ni para crear sentimientos de fracaso. Muy al contrario, para ayudarle y proporcionarle la ayuda adecuada, al analizar las dificultades que le llevan a no responder de forma correcta.

Para ello, ya hemos visto en la *evaluación del nivel de competencia*, cómo ante una actividad, debemos valorar las dificultades que comporta y de esta forma descubriremos cómo y en qué momento del proceso de resolución de la tarea ha encontrado obstáculos, para ofrecerle las ayudas que necesita. Sólo evaluando de esta forma podremos dar alternativas para mejorar de la intervención.

Ejemplo 5

Si el alumno resuelve mal la suma: "3 + 4", puede ser que, si su estrategia al sumar es poner los dedos en cada mano y contarlos, se equivoque y en una ponga 3 y en la otra 5 (no asocia cantidad a número) no dando, por tanto, la respuesta correcta. También podría suceder que sume correctamente y resulte "7", pero desde que cuenta hasta que escribe el número: coge el lápiz —mira al compañero— sonríe —mira al profesor— se levanta —se sienta—, va a escribirlo y se le ha olvidado y escribe otro.

La intervención que surge de cada tipo de error es diferente. En el primer caso lleva a que el alumno afience el concepto de "asociación de cantidad a número" y en el segundo caso lleva a "trabajar la atención". Por ello, al evaluar no sólo señalaremos que suma con errores, sino que determinaremos qué dificultades le llevan a un tipo de error u otro.

Valorar cómo responde y cómo enfoca la tarea el alumno, descubriendo el tipo de errores que comete, orienta al maestro sobre la estrategia de enseñanza a seguir.

Consecuencia de la respuesta

Los *comportamientos del profesor* con respecto a las respuestas de los alumnos van a ser *elementos motivadores* y *condicionantes* para que se produzcan los aprendizajes, por ello es muy importante que se evalúen y el propio maestro los conozca y analice.

Tipos de ayudas

El alumno puede responder mejor a un tipo de ayuda, verbal, física o visual, que le dé el maestro en función de la tarea que realice. Por ejemplo, el profesor coge la mano del niño para encajar un puzzle correctamente; el profesor da pautas verbales que guíen la realización de una grafía: *"ahora subimos por el tobogán, descansamos y nos tiramos por él".*



Al alumno con mayores dificultades le beneficiarán todas las ayudas posibles para realizar la tarea, pero lo importante es determinar, en la evaluación inicial, en qué momento del proceso, de retirada o aumento de ayuda, se encuentra. Esto dentro de un continuo que va desde un comienzo con ayuda (cuando lo requiera) verbal contínua, hasta la omisión de respuestas verbales que suponen la interiorización del proceso. Por ejemplo: El alumno es capaz de hacer problemas sencillos de suma, resta y reparto, siempre que se le verbalice el proceso de toma de decisiones: *"¿qué tienes? (caramelos), ¿cuántos? (cinco), ¿qué vas a hacer con ellos? (comerme dos), ¿qué cuenta harás? (restar), hazla, ¿cuál es el resultado? (tres caramelos)".*

En consecuencia, de esta evaluación surge una clara intervención de un plan de retirada de ayudas verbales, de manera que el alumno vaya interiorizando el proceso y la ayuda se convierta en algo más simple. Por ejemplo, comenzar por: *"¿qué es lo primero que has de pensar?..."*, esto llevará a desarrollar una técnica de autoinstrucción.

Tipos de consecuencias

Como decíamos anteriormente, las consecuencias de la conducta que recibe y ha recibido el alumno están influyendo en su autoestima y en su motivación. Estos alumnos, con frecuencia, han sido muy comparados con la norma y han estado en ambientes poco estimulantes y reforzantes. Por ello su autoestima y motivación normalmente es baja. Sin embargo, suelen ser bastante receptivos a cualquier tipo de refuerzos, sobre todo a los sociales: necesitan una mirada, una sonrisa, una palmada, que les recuerde que el profesor valora y aprueba lo que están haciendo. Este debe ser un aspecto importante a observar para poder orientar de forma adecuada al profesor en su labor diaria.

También podemos encontrar alumnos que han recibido refuerzos contínuos e indiscriminados por lo que habrá que planificar para ellos una intervención basada en la selección de conductas a reforzar y en la demora de los reforzadores. Por otra parte, cuando en el aula hay varios profesores es importante analizar: quién da los refuerzos, qué tipo de refuerzos da cada uno, cuales valora el alumno, de qué profesor, cómo responde a los refuerzos de los compañeros, etc.

Todo ello va muy unido al tipo de relaciones que se establecen en el aula y los roles que juegan tanto los profesores como los alumnos.

El tipo y grado de ayudas que se dan al alumno, así como los refuerzos que recibe, son variables muy importantes a evaluar para poder tomar decisiones en la planificación y seguimiento de la respuesta educativa.

El alumno en relación con los materiales

La propia utilización de los materiales puede comportar algún tipo de dificultad, por ello es importante que evaluemos también esos aspectos ya que el éxito o fracaso en determinadas actividades es indisociable del grado de dominio en la utilización de los materiales que implica.

Grado de dificultad que un material puede presentar



A continuación presentamos una hoja de registro con algunos aspectos a evaluar. El listado no es exhaustivo y tiene carácter general, en consecuencia, algunos de sus items se aplican mejor a determinados tipos de materiales que a otros.

Material:	Si	No	Tipo de adaptación requerida
• Sigue bien las instrucciones de uso.			
• Pide ayuda con frecuencia cuando lo utiliza.			
• Lo maneja de forma "adecuada".			
• Sabe cómo y dónde obtenerlo.			
• Sabe cómo y dónde guardarlo, o en su caso, deshacerse de él.			
• Lo utiliza y aplica en el momento y actividad adecuados.			
• Se puede responsabilizar de su mantenimiento y cuidado.			
• Lo comparte con otros en actividades conjuntas.			
Observaciones:			

Modo de aproximarse a los materiales

Este modo estará en función de las características individuales del alumno (motivación, estilo personal, etc). Así, puede:

- Observar los materiales sin participar.
- Elegir algún material a la espera de indicaciones (con una actitud dependiente).
- Irrumpir bruscamente sobre ellos de forma caótica e impulsiva.
- Acercarse a ellos y desarrollar una actividad, etc.

Tipo de materiales que elige

Cuando observamos el juego o actividad libre de un alumno podemos analizarlo en función de los materiales que elige y de la actividad que desarrolla con ellos. Esto nos llevará a conocer sus intereses y el nivel madurativo que tiene. Se puede observar si elige:

- Materiales manipulativos y sensoriales.
- Materiales para desarrollar juegos de asociaciones verbales y actividades gráficas de lápiz y papel.
- Materiales para desarrollar juegos de reglas y de roles (maestro, vendedor), etc.

El alumno se enfrenta a las tareas a través de los materiales. Analizar estos y las actividades que desarrolla con ellos puede indicarnos su nivel madurativo, sus intereses, sus características de personalidad, etc.

El alumno en relación con las personas

Dentro de lo que venimos denominando estilo de aprendizaje, se encuentra la forma en que se relaciona el alumno con los profesores y compañeros. Obtener información sobre estas interacciones nos permitirá evaluar las habilidades sociales que tiene el alumno, las relaciones que establece y, en general, sus actitudes y valores hacia las otras personas.



Además de conocer si el alumno juega o no juega, respeta o comparte, etc., es importante detenerse a analizar si las relaciones que establece pueden estar facilitando o dificultando algunos aprendizajes y su propio desarrollo.

El modo en que uno se comporta no sólo es producto de la situación sino también de la *"percepción"* que la persona tiene de la situación. A su vez, la percepción depende de la experiencia previa y de las características personales del individuo. Sabemos que uno de los problemas que puede presentar el alumno con mayores dificultades de aprendizaje es percibir los estímulos relevantes de las situaciones para luego generalizar y planificar nuevas relaciones.

Entonces, ¿qué es lo que nuestro alumno percibe respecto a las relaciones sociales?; generalmente los estímulos y consecuencias más inmediatas y evidentes a su conducta. Por ello, cuando queremos evaluar su interacción y sus habilidades sociales en el aula, hemos de realizar un análisis funcional de las conductas, es decir, tomar las situaciones o tareas libres o estructuradas y valorar en su conjunto lo que precede y sigue a la conducta del alumno. Para ello, es importante el uso de anecdotarios, rejillas de categorías, registros en vídeo, sesiones de contraste entre observadores, etc.

Para evaluar la relación del alumno con las personas vamos a analizar, por una parte las habilidades que el alumno posee y pone en juego en cuanto a su interacción con los demás, y por otra parte, la interacción social en sí mismo desde un punto de vista funcional.

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales hacen referencia a los mecanismos que el alumno pone en juego en su interrelación personal, expresión y comunicación de sus propias experiencias, valores y conocimientos.

Estas habilidades en último término pueden ser evaluadas analizando el comportamiento concreto del alumno. Este comportamiento puede hacer referencia tanto a la expresión de conductas sociales como a la comprensión de éstas, así algunas escalas de evaluación de habilidades sociales proponen la observación de una serie de conductas específicas, por ejemplo Michelson y otros (1987) proponen analizar si el alumno:



- Expresa y responde a manifestaciones positivas (cumplidos, elogios, etc.).
- Expresa y responde a manifestaciones negativas (quejas, críticas, etc.).
- Da y sigue órdenes y/o peticiones.
- Inicia y mantiene conversaciones y escucha a los demás durante la conversación.
- Expresa y reacciona ante los sentimientos.

La observación de estas y otros tipos de conductas puede darnos una idea de las posibles dificultades del alumno en sus habilidades sociales.

Análisis de las interacciones

Un segundo acercamiento a la relación del alumno con las personas es realizar un análisis de las interacciones sociales del alumno, tanto con sus compañeros como con el profesor o profesores del aula. Algunos de los elementos sobre los que podemos centrar nuestra observación son:

Frecuencia de las interacciones. Es importante determinar si el alumno se relaciona a menudo o no lo hace, igualmente es probable que su frecuencia de interacciones sea distinta dependiendo de las situaciones, personas con las que está, etc.

Contenido de las interacciones. Algunos alumnos pueden establecer relaciones aceptables siempre y cuando el contenido de ésta sea muy concreto, por ejemplo discutir sobre un programa de televisión que han puesto recientemente, hablar sobre deportistas, etc.; pero, sin embargo, pueden tener dificultades en expresar sentimientos o pensamientos, y no tanto opiniones. Así pues, es importante conocer los contenidos que son expresados o comprendidos por el alumno en su relación con los demás.

Tipo de interacción. Dentro de esta categoría podemos observar:

- *Implicación*: Supone determinar hasta qué punto el alumno se implica en las actividades que debe realizar. El alumno puede mostrarse ausente sin implicación alguna en la actividad realizada, mostrando apatía e indiferencia, o por el contrario participar plenamente.
- *Autonomía*. Si partimos de que la autonomía está en función de la capacidad de decidir y elegir (capacidad de pensar), nuestro alumno va a tener dificulta-

des, pero es importante determinar si su dependencia es más generalizada en unas actividades que en otras, con unos adultos más que con otros, con qué compañeros, etc. Podemos observar si reclama frecuentemente la presencia del maestro, necesita que se le den refuerzos constantemente, elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc...; es capaz de hacer sus propias creaciones, y otras.

- *Sociabilidad.* Se trata de valorar si muestra un acercamiento social, en su relación con los demás (profesor-iguales) o, por el contrario, muestra rechazo o agresividad. Podemos observar si se acerca a los demás, los respeta, confía en ellos, los acepta, etc.
- *Adecuación de la interacción.* Podemos determinar si se relaciona con los demás adecuadamente o no, así podemos observar si pega a los demás, descuida su tarea, destruye materiales, perturba la tarea de otros; presenta conductas no significativas (cuando el alumno hace algo que no tiene que ver con la tarea, por ejemplo estereotipias), etc.
- *Personas con las que interactúa.* Analizar con quién se relaciona más frecuentemente puede ayudar a determinar las dificultades que tiene el alumno. Algunas veces estos alumnos se relacionan bien con los adultos pero mal con los compañeros. De igual forma, otros pueden interactuar frecuentemente con el profesor, pero la calidad de la interacción (tipo) es inferior a la que manifiesta con otros adultos, etc.
- *Situaciones de interacción.* Podemos encontrarnos con alumnos que interactúan adecuadamente con sus compañeros en el aula, pero no así en el patio de recreo por ejemplo. Otros pueden mostrarse inhibidos en una situación de clase y sin embargo relacionarse bien en una situación libre.

Los tipos de interacciones que se dan en el aula son fruto de un estilo de enseñanza. Valorando y analizando nuestras conductas y las de nuestros alumnos tendremos un mayor conocimiento de las actitudes y valores que estamos transmitiendo y nos orientará para conseguir determinados objetivos didácticos.

IV. Técnicas de Evaluación Curricular

Algunas de las técnicas de evaluación de la competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno son las siguientes:

Observación

Podríamos decir que en nuestra práctica cotidiana estamos observando continuamente a los alumnos, pero la observación como instrumento de evaluación debe ser *intencional* frente a lo cotidiano y casual, y su finalidad reside en recoger información con un fin concreto. Este fin va a depender del *tipo de información* que queramos obtener y del *momento* del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido puede hacerse *inicialmente* para detectar las necesidades del alumno, *durante el proceso* para realizar el seguimiento, o *al final de éste* para valorar los efectos de la intervención.

La observación permite obtener una información que no es fácil conseguir con pruebas formales. Con esta técnica evaluaremos mejor los objetivos procedimentales y actitudinales, así como los objetivos-contenidos referidos a comunicación y lenguajes, relación interpersonal, habilidades sociales, inserción social, etc. que, en muchas ocasiones, no son evaluados con el rigor que requieren por una falta de aplicación sistematizada de esta técnica. También es útil a la hora de evaluar tener en cuenta la frecuencia y duración de un comportamiento; para mayor información sobre observación sistematizada puede orientarte Cidad (1986).





- Pide a un compañero que entre en tu clase y observe. Procura que sea una situación que te parezca problemática por alguna causa (no puedes atender al alumno, no sabes si le enseñas de forma adecuada, tienes muchos niveles en la clase y crees que no puedes llegar a todos, etc.).
- Comenta con tu compañero la sesión e intentad hacer categorías de lo que ha observado: en el alumno, en el profesor, en los otros compañeros, en la tarea.
- Pide al compañero que vuelva a observar de forma más sistemática en relación a las categorías acordadas.
- Comentad la nueva observación y planificad los cambios que pueden realizarse para solucionar el problema existente.

En otras ocasiones, cuando nos encontramos ante una situación en la que sabemos que "algo no marcha", "que se nos escapan variables", "que no sabemos muy bien por donde empezar para programar las estrategias de intervención", podemos partir de la observación no sistemática. Para ello entraremos en el aula y veremos lo que allí sucede.

Pruebas estructuradas

Puede ocurrir que la conducta que queremos observar no se de frecuentemente de forma espontánea. En estos casos deberemos plantear al alumno tareas concretas sobre las que iremos evaluando, por ejemplo, el grado de ayuda que necesita, para ir determinando el nivel de dificultad ante la tarea, etc.

Entrevista



En algunos casos se utiliza esta técnica para obtener información acerca de algunos aspectos que no se pueden recoger en la escuela, referidos a hábitos de alimentación, higiene, vestido, etc, y para establecer una colaboración con la familia. Otras veces será para contrastar nuestra información y/o tener un mayor conocimiento del alumno en otros contextos, referido a habilidades sociales de juego, relación con otros, motivaciones, etc. Incluso para recoger información y/o hacer el seguimiento del progreso del alumno con otros profesionales ajenos a la escuela.



También el propio alumno nos puede dar muchas veces información de sí mismo, de sus motivaciones, de sus aprendizajes, de las dificultades que tiene ante tareas determinadas, etc.

Hay que tener en cuenta que los alumnos con mayores dificultades suelen sentirse mejor y contestan más fácilmente a preguntas sobre temas concretos, y en muchos casos aquellas que demandan respuestas cerradas o cortas, siempre en función de su nivel y capacidad de expresión. De esta forma, a través de preguntas sencillas podemos conocer: sus ideas previas respecto a los contenidos que queremos enseñarle; si le gusta la tarea, los compañeros, el/los profesor/es, etc.; si le resulta difícil la actividad; si ha pensado la respuesta que ha dado; si cree que no está bien una tarea, etc.

Otras técnicas

Para evaluar el nivel de competencia curricular también podemos recurrir a pruebas curriculares, informes de otras personas (padres, otros profesionales, etc.) y trabajos realizados por el propio alumno.



Es difícil evaluar los procesos interactivos que se producen en el aula; sin embargo, a lo largo de estos temas hemos ido entresacando las variables relevantes a evaluar en la situación de enseñanza-aprendizaje. Podemos hacer una categorización de las mismas y observar las que el maestro, en mayor o menor medida, puede controlar en su planificación de la enseñanza. Para realizar esta tarea y elaborar los registros de las sesiones podemos partir de las propuestas del equipo evaluador.

Resumen

- La evaluación curricular:
  - Tiene como finalidad detectar las necesidades del alumno para proporcionarle la ayuda pedagógica más adecuada.
  - Es un proceso que debe acompañar toda la práctica educativa: antes, durante y al final del proceso enseñanza/aprendizaje.
  - Tiene un carácter interactivo. No sólo hay que evaluar al alumno, también en el contexto de aprendizaje hay factores que facilitan y/o dificultan el aprendizaje, por ello hay que analizarlo y adaptarlo para crear las condiciones "óptimas" para todos los alumnos.
  - Supone una actitud investigadora por parte del maestro.
- El currículo escolar, concretado en las programaciones de ciclo y aula, es el referente obligado para realizar la evaluación curricular.
- Evaluar el nivel de competencia curricular supone conocer las capacidades del alumno y "situarle" en relación a los objetivos y contenidos que enseñamos en el aula.
- No sólo hay que valorar lo que es capaz de hacer el alumno, sino también las estrategias que utiliza y la forma de resolver las tareas para poder determinar el tipo de ayuda que necesita.
- Evaluar el estilo de aprendizaje supone conocer los aspectos que facilitan y/o dificultan el aprendizaje de los alumnos. Aspectos referidos a las características individuales con que se enfrenta a los aprendizajes.

- Los errores que comete el alumno son fuente de información sobre qué y cómo enseñarle.
- La observación sistemática, las pruebas elaboradas por el propio maestro y las entrevistas, son las técnicas más adecuadas para realizar la evaluación curricular.

Bibliografía

BLANKENSHIP, C., y LILLY, M. S. (1981). *Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

BUCKHOLDT, D. R.; CRANDALL, J. A.; JENSON, W. R.; SLOANE, J. N. (1979). *Structured Teaching.* Champaing, Illinois: Research Press.

CAPAFÓNS, J. I.; SOSA, C. D.; ALCANTUD, F., y SILVA, F. (1986). "La información diagnóstica general: Una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes". *Evaluación Psicológica, 3* (2), 13-45.

C. N. R. E. E. (1986). *Equipos Psicopedagógicos. Documentos y Experiencias n.° 1.* Madrid. M. E. C.

C. N. R. E. E. (1989). *Evaluación del programa de Integración.* Serie instrumentos de evaluación n.° 1. Madrid: M. E. C.

CIDAD MAESTRO, E. (1986). *Modificación de Conducta en el Aula e Integración Escolar.* Madrid: U. N. E. D.

COLL, C., y otros (1984). *Evaluación y Seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación.* Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de San Boi de Llobregat y San Just Desvern. Madrid: Visor/Aprendizaje.

DOSIL, A. (1986). *La evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento.* Madrid. CIDE.

ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós/ M. E. C.

EVANS, P. (1985). *From Coping to Confidence. Module Six: Monitoring Student Progress and Achievement.* Department of Education and Science. Further Education Unit. Oxford: National Fundation for Educational Research in England and Wales.

FIERRO, A. (1987). "El paradigma Test/Entrenamiento/Retest en Estrategias Cognitivas de personas con retraso mental". *Siglo Cero*, n.° *121*, 46/49.

GILLESPIE-SILVER, P. (1979). "Components of the Individualized Eductional Plan". *The Individualized Educational Plan: A Decision-Making Process.* Massachusetts. Deparment of Education, Division of Especial Education.

GINÉ, C. (1987). "El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa". *Infancia y Aprendizaje, 39-40,* 83-94.

KNUTSON, N.; ROSENFIELD, S., y SHIN, M. (1989). Curriculum-Based Assessment: A Comparison of Models. *School Psychology Review, 18* (3), 299-316.

LACASA, P., y HERRANZ, P. (1988). "Contexto y Procesos Cognitivos. La Interacción Niño-Adulto". *Infancia y Aprendizaje, 45,* 22-47.

LELAND, H. (1964). "What is a mentally retarded child?" *Journal of Psychiatric Nursing,* n.° *2,* 21-37.

LUFTIG, R. L. (1987). *Teaching the mentally Retarded Student. Curriculum, Methods and Strategies.* Massachusetts. Allyn and Bacon.

MATSON, J. L., y BREUNING, S. E. (1983). *Assessing the Mentally Retarde.* Londres: Grune an Stratton.

MEDINA RIVILLA, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula.* Madrid: Cincel-Kapelusz.

MICHELSON, L y otros (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y Tratamiento.* Barcelona: Martinez Roca.

POPHAM, W. I. (1983). *Evaluación basada en criterios.* Madrid: Magisterio Español, S. A.

RUIZ i BEL, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica. Las adecuaciones curriculares individualizadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid: Cincel.

SÁNCHEZ, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos.* Madrid: CIDE-M. E. C.

SNELL, M. E. (1987). *Systematic Instruction of Persons with Severe Handicaps.* Columbus, Ohio: Merril Publisching Company, a Bell ando Howell Information Company.

VERDUGO, M. A. (1984). "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje". *Revista de Psicología General y Aplicada, 39.*



VERDUGO, M. A. (1989a). *La Integración Personal, Social y Vocacional de los Deficientes Psíquicos Adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual.* Madrid: CIDE-MEC.

VERDUGO, M. A. (1989b). *Programas conductuales alternativos: I. programa de Habilidades Sociales.* Madrid: NEPSA.

WALLACE, G., and LARSEN, S. C. (1978). *Educational Assessment of Learning Problems: Testing for Teaching.* Toronto: Allyn and Bacon.

WEISS, C. H. (1975). *Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción.* México: Trillas.

WODRICH, D. L., y JOY, J. E. (eds). (1986). *Multidisplinary Assessment of Children with Learning Disabilites and mental Retardation.* Baltimore, Londres: Paul Brookes.

A continuación os presentamos unos ejemplos de hojas de registro que pueden orientaros en la evaluación de los factores que facilitan o dificultan los aprendizajes.

Anexo

Hojas de registro del estilo de aprendizaje

A continuación os presentamos unos ejemplos de hojas de registro que pueden orientaros en la evaluación de los factores que facilitan o dificultan los aprendizajes. Estas hojas se pueden utilizar tanto en la evaluación inicial como para el seguimiento del proceso de aprendizaje. Estas propuestas que os hacemos son para registrar una situación concreta en la que el maestro encuentre dificultades y/o quiera mejorar su enseñanza. Pueden ser utilizadas en situaciones de gran grupo, pequeño grupo individualmente. Estas observaciones las realizará un observador externo a la tarea y que luego comente la sesión con el maestro con el fin de buscar estrategias que den respuesta a las necesidades del/os alumno/s.

Las hojas de registro del estilo de aprendizaje del alumno y del estilo de enseñanza del profesor han de valorarse conjuntamente para poder tener una visión global de las interacciones profesor-alumno y poder entender mejor las respuestas de ambos.

Aunque presentamos aisladamente estas hojas, los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje deben evaluarse conjuntamente y a la vez que el Nivel de Competencia del alumno. No obstante, el evaluar estos factores nos aclarará y dará pistas sobre cuáles son las dificultades concretas y reales, tanto del aprendizaje del alumno como de enseñanza del profesor.



HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

Descripción de la situación:

Tipo de tarea: .....

Agrupamiento: .....

Otros datos de interés: .....

.....

1. Forma de presentación de la tarea

☐ Explicación verbal.

Tipo de lenguaje: ☐ Claro.
☐ Complejo.
☐ Otro: .....

☐ Audio-visual.

☐ Motor-gestual.

☐ Otra, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

2. Materiales de apoyo utilizados

☐ No.

☐ Sí: ¿cuáles?: .....

Observaciones: .....

.....

3. Tipo de ayuda

- ☐ Verbal: ¿cuál?: .....
- ☐ Física: ¿cuál?: .....
- ☐ Gestual: ¿cuál?: .....
- ☐ Otras: ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

4. Tipos de contingencia

- ☐ Refuerza positivamente.
- ☐ Castiga.
- ☐ Ignora.
- ☐ Otro ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

5. Técnica utilizada

.....

.....

.....

.....

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO (I)
El alumno frente a la tarea

Descripción de la situación:

Tipo de tarea: .....

Agrupamiento: .....

Materiales: .....

Profesor/es: .....

Otros datos de interés: .....

.....

.....

1. Entrada sensorial preferente

- ☐ Visual.
- ☐ Auditivo.
- ☐ Audio-visual.
- ☐ Otros, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

.....



2. Grado de atención

- ☐ Atiende.
- ☐ No atiende, ¿Qué hace?:

Observaciones: .....

.....

3. Grado de comprensión de las instrucciones

- ☐ Comprende.
- ☐ Comprende con ayuda:
  - ☐ Verbal: ¿cuál?: .....
  - ☐ Física: ¿cuál?: .....
  - ☐ Gestual: ¿cuál?: .....
  - ☐ Otras: ¿cuál?: .....
- ☐ No comprende, necesita más ayuda: ¿cuál?:

Observaciones: .....

.....

4. Modalidad de respuesta

- ☐ Verbal.
- ☐ Manipulativo-motor
- ☐ Gestual.
- ☐ Otros, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

5. Grado de desarrollo de la tarea

- ☐ No inicia la actividad: ¿qué hace?, ¿con qué?, ¿con quién?: .....
  .....
- ☐ Inica la actividad y la abandona: ¿qué hace?: .....
  .....
- ☐ Inicia y acaba la actividad.
- ☐ Otra: ¿cuál?: .....

Observaciones: .....
.....

6. Estrategias para desarrollar la tarea

- ☐ No reflexiona y actúa de manera impulsiva:
- ☐ Ensayo y error.
- ☐ Planificación de la tarea.
- ☐ Otras: ¿cuáles?: .....

Observaciones .....
.....

7. Tipo de error

- ☐ No comete errores.
- ☐ Comete errores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?: .....
  .....

Observaciones .....
.....

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO (II)
El alumno frente a los materiales

Descripción de la situación:

Tipo de tarea: .....

Agrupamiento: .....

Profesor/es: .....

Otros datos de interés: .....

.....

1. Modo de aproximarse

- ☐ Observa sin participar.
- ☐ Elige un material y espera instrucciones.
- ☐ Irrumpe bruscamente sobre ellos de forma caótica, impulsiva y desordenada.
- ☐ Se acerca y desarrolla una actividad.
- ☐ Otras, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

2. Tipo de material que elige

- ☐ Manipulativos y sensoriales.
- ☐ Actividades gráficas (lápiz-papel) y juegos de asociaciones verbales.
- ☐ Juegos de reglas y roles.
- ☐ Otros, ¿cuál?: .....

.....

Observaciones: .....

.....

.....

3. Tipo de actividad que desarrolla con esos materiales

- ☐ Juego estructurado (principio-desarrollo-fin).
- ☐ Juego inestructurado:
  - ☐ Grupo.
  - ☐ Solitario.
- ☐ Otro, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....

.....

.....



HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO (III)
Relaciones Interpersonales

Descripción de la situación:

Tipo de tarea: .....

Agrupamiento: .....

Profesor/es: .....

Otros datos de interés: .....

.....

1. Habilidades sociales que manifiesta el alumno

- ☐ Expresa manifestaciones positivas (afectivas, etc.).
- ☐ Responde a manifestaciones positivas (refuerzos).
- ☐ Expresa manifestaciones negativas (enfado, gritos, etc.).
- ☐ Responde a manifestaciones negativas.
- ☐ Expresa deseos, necesidades y/o peticiones de los demás.
- ☐ Inicia y mantiene una conversación.
- ☐ Escucha a los demás durante la conversación.
- ☐ Expresa sentimientos a los demás.
- ☐ Reacciona ante los sentimientos de los otros.

2. Interacciones

a) ¿Con qué frecuencia interactúa con los demás?:

- ☐ Escasa.
- ☐ Normal.
- ☐ Elevada.

b) ¿Qué tipo de relaciones establece?

- *Grado de actividad:*
  - ☐ Inactividad total.
  - ☐ Observación a distancia.
  - ☐ Observación junto a los demás.
  - ☐ Implicación en la actividad.
  - ☐ Otra: .....
- *Tipo de actividad:*
  - ☐ Adecuada.
  - ☐ Inadecuada: Destructiva.
  - ☐ No significativa.
  - ☐ Otra: .....

Observaciones: .....

.....

- *Cooperación:*
  - ☐ Participa.
  - ☐ Escucha y atiende a los demás.
  - ☐ Comparte.
  - ☐ Otra: .....

Observaciones: .....
.....

- *Autonomía: Reclama la presencia del maestro frecuentemente.*
  - ☐ Necesita refuerzo a menudo.
  - ☐ Elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc.
  - ☐ Hace sus propias creaciones.
  - ☐ Otra: .....

Observaciones: .....
.....

- *Sociabilidad: Está con los iguales (juegos, actividades, etc.).*
  - ☐ Respeta a los demás.
  - ☐ Acepta a los compañeros.
  - ☐ Otros: .....

Observaciones: .....
.....

- *Adecuación de la interacción:*
  - ☐ Inadecuada, ¿cuál?: .....
  - ☐ No significativa, ¿cuál?: .....

Observaciones: .....
.....

c) Personas con las que interactúa habitualmente

- ☐ Adultos, ¿quién?: .....
- ☐ Iguales, ¿quién?: .....
- ☐ Otros, ¿quién?: .....

Observaciones: .....

.....

d) Contenidos de las interacciones y elementos que le acompañan:

Temas habituales: .....

Observaciones: .....

.....

e) Situaciones de interacción habituales

- ☐ Situación estructurada, ¿cuáles: .....

  ¿cómo se comporta en esta/s situación/es?: .....

  .....

- ☐ Situación no estructurada, ¿cuáles?: .....

  ¿cómo se comporta en esta/s situación/es?: .....

  .....

- ☐ Otras, ¿cuáles?: .....

  ¿cómo se comporta en esta/s situación/es?: .....

  .....

Observaciones: .....

.....



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA tres

evaluación II

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Tema Tres

EVALUACION II

La Evaluación de la situación de Enseñanza-Aprendizaje

Serie: formación

Josefina Sabaté Mur
Marisol Carrascosa Cebrián
Fancisco Rodríguez Santos
Miguel Angel Verdugo Alonso

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N. I. P. O.: 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-1987-4
I. S. B. N.: (obra completa) 84-369-1981-5
Depósito legal: M-20830-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

OBJETIVOS 5
CUESTIONES PREVIAS 5
INTRODUCCIÓN 7

I. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 8

II. ELEMENTOS FÍSICOS 10
Ubicación 11
Espacio físico 14
Materiales 18

III. ELEMENTOS PERSONALES 21
Actitudes 21
Clima social de clase 22
Organización para la diversidad 24

IV. OBJETIVOS Y CONTENIDOS 25
La funcionalidad como criterio 25
El planteamiento de las intenciones educativas 27

V. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES 27
Metodología 28
Actividades 28

VI. PROCESO DE EVALUACIÓN 32

BIBLIOGRAFÍA 33

ANEXO: REGISTROS Y CUESTIONARIOS 35

Objetivos

- Analizar los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada.
- Conocer y valorar algunas de las técnicas de evaluación más significativas.

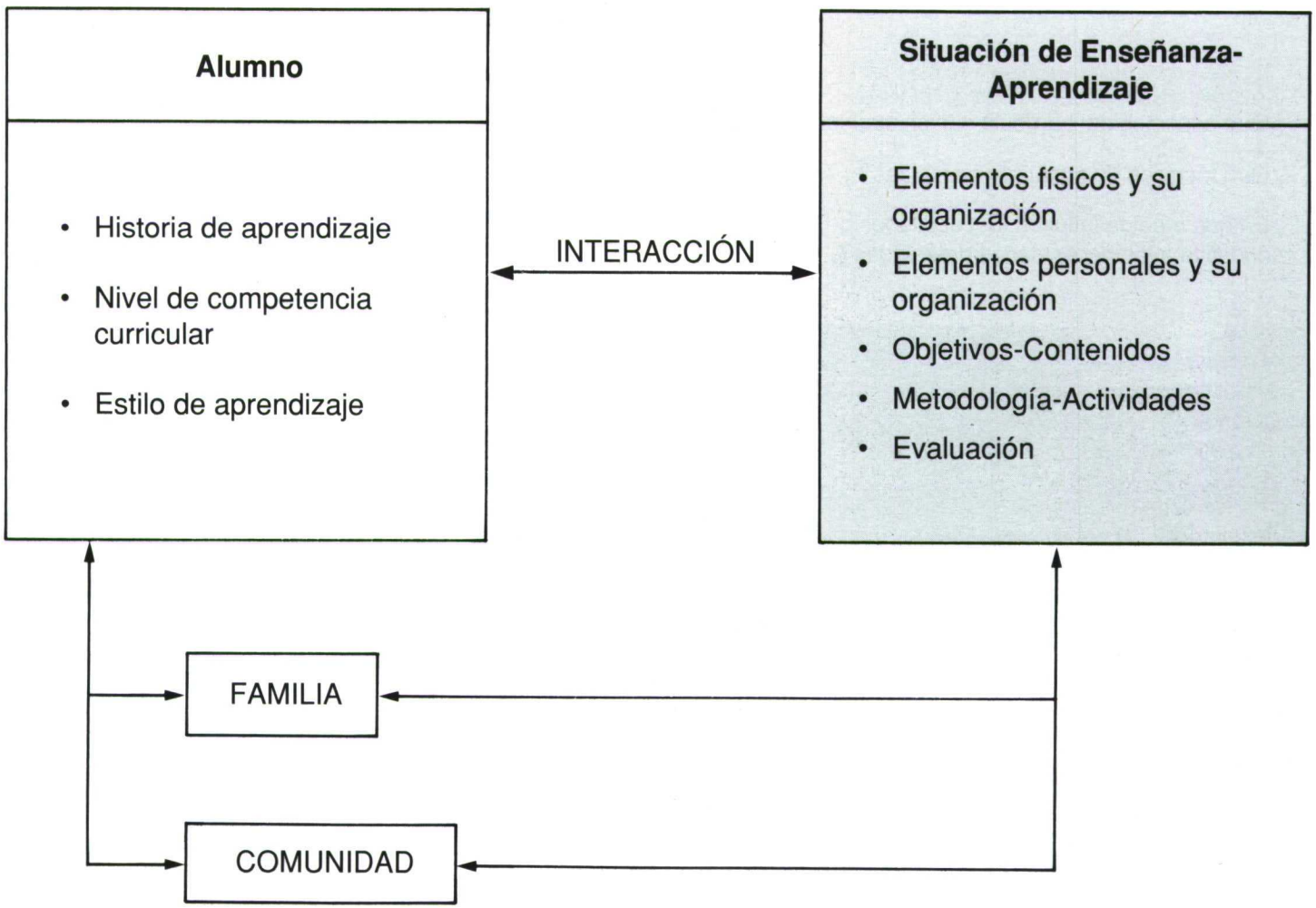
Cuestiones previas

- ¿Qué aspectos del currículo sueles evaluar?
- ¿Qué técnicas de evaluación empleas? ¿Te resultan útiles?
- ¿En qué medida influyen los resultados de la evaluación en la respuesta educativa a las necesidades detectadas?



Esquema 1

ASPECTOS A EVALUAR



Introducción

En el tema anterior hemos planteado la evaluación curricular del alumno que presenta mayores dificultades para aprender, y cómo, de acuerdo con el concepto de necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje no se deben solamente al alumno sino que son el resultado de su interacción con el ambiente físico y social.

Así pues, las dificultades que tiene un alumno para aprender una tarea o habilidad, tendrán mucho que ver con ese aprendizaje concreto que se le quiere enseñar, con el cómo se le enseña, y con los elementos situacionales (personas, materiales, organización) que se manejan para enseñarle. En el tema anterior, el punto de mira era el alumno frente a las personas, los materiales y las tareas. Lo que nos proponemos en este tema es la evaluación de estos otros elementos que están "fuera del alumno", y pertenecen a la situación de enseñanza-aprendizaje, siendo en este caso el foco de observación los materiales, los espacios, la metodología, las actividades y las actuaciones de las personas, y en especial del profesor, como organizador de todos ellos.

Sin embargo, es muy escasa o nula la práctica de tomar en cuenta los aspectos situacionales en el ámbito educativo. La inclinación a dirigir la mirada hacia el sujeto y en nuestro caso, hacia su déficit, ha hecho que frecuentemente quedaran de lado dichos aspectos. Y, en las ocasiones en que se han tomado en cuenta, ha sido con fines difusos, (conseguir un ambiente "más agradable", ofrecer experiencias variadas a los alumnos...), que, aún siendo bien intencionados, carecían de la visión interactiva: considerar estos elementos no sólo como un telón de fondo más o menos logrado, sino como parte directamente implicada en el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, de su comportamiento social y rendimiento.

Por otro lado, el estudio del individuo en relación con su entorno, es relativamente reciente y lo es también en consecuencia, la elaboración de instrumentos válidos para su análisis y evaluación. Este hecho es todavía mucho más evidente, cuando se trata de abordar las relaciones entre personas con dificultades de aprendizaje y las situaciones correspondientes.

I. Elementos a considerar en la situación de enseñanza-aprendizaje





Quizás cuando te planteas observar tu *situación* de clase, te encuentres con un concepto demasiado amplio que es necesario analizar, establecer alguna categoría que te ayude a concretar qué aspecto o aspectos vas a considerar en ella.

- Selecciona un alumno de tu aula con dificultades y piensa en una situación de clase:

  ¿Qué aspectos considerarías importantes para facilitar los aprendizajes de dicho alumno?

  (Espacio que utiliza, personas, relaciones de dicho alumno con ellos, objetivos que se le proponen, actividades que realiza, ayudas que necesita...).

- Anótalos

Aún sabiendo que toda categorización es arbitraria, el cuadro 1 te puede ayudar en esta tarea. En él se encuentran los aspectos de la clase más relevantes para el desarrollo de la práctica educativa.



Cuadro 1

Aspectos relevantes en situación de clase

- FÍSICOS
  - Ubicación. Lugar *donde* se realiza la clase.
  - Espacio físico. Características, utilización y disposición del espacio interior.
  - Materiales: Mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo. Características, diversidad, distribución...
- PERSONALES
  - Profesores. Número y características, *formación*, *actitudes* y expectativas, *funciones y coordinación*.
  - Alumnos. Número y características, nivel socio-cultural, habilidades y rendimiento, déficit, *actitudes*...
  - Relaciones interpersonales y *clima social* de clase.
- ORGANIZATIVOS
  - Normas que regulan implícita o explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus elementos.
- OBJETIVOS-CONTENIDOS
  - El criterio de funcionalidad.
  - Planteamiento de las intenciones educativas.
- METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES
  - Metodología. Aspectos a tener en cuenta.
  - Actividades. Planificación de actividades integradas.
- PROCESO DE EVALUACIÓN.

El cuadro nos permite analizar la situación del aula, global y detalladamente, con la intención de detectar aquellos factores susceptibles de mejora para dar una respuesta educativa de una mayor calidad.

No se trata de una propuesta de evaluación exhaustiva sino de un planteamiento de análisis, sabiendo que cuanto mejor evaluados tengamos estos aspectos, mejor podrán llevarse a cabo las adaptaciones curriculares.

Antes de entrar en el estudio de cada uno de ellos quisiéramos hacer las siguientes precisiones:

- *La evaluación es un proceso.* Si evalúas sus elementos antes de empezar una intervención concreta o antes de que se incorpore a tu aula un alumno con dificultades de aprendizaje, podrás disponer mejor la situación evitando problemas y facilitando su adaptación. De esta manera estarás realizando *una excelente labor preventiva* para todos los alumnos.
- La evaluación que te planteamos engloba orientaciones prácticas y cuestionarios encaminados a la *auto-evaluación* del profesor con respecto a los aspectos de su aula, porque consideramos que la modificación de la práctica docente exige un momento inicial de autorreflexión que en un segundo momento, puede derivar en pedir la colaboración de algunos compañeros, profesores de apoyo u otros profesionales.
- Los elementos organizativos, por sus especiales características, están estrechamente vinculados a los demás, dándose de forma totalmente unida en la práctica diaria en el aula. Así pués, no dedicaremos un apartado específico a su evaluación, sino que los iremos abordando en las evaluaciones que planteemos para los demás.

II. Elementos físicos

Nos referimos con ellos a cualquier elemento físico natural y/o producto del hombre (clima, condiciones geográficas, elementos arquitectónicos, espacio, materiales...). Sin embargo, pensando en una situación de clase son de especial importancia la *ubicación, el espacio físico y los materiales.*

Ubicación

Uno de los condicionantes situacionales que va a influir en muchos de los otros es sin duda la ubicación: *dónde tiene lugar la clase.*

El actual funcionamiento de los centros escolares abre cada vez más las puertas hacia el exterior haciéndose más permeables a las influencias del entorno y aproximando, a su vez, las experiencias educativas al ambiente sociocultural y cotidiano.

Este cambio nos parece altamente positivo para los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, para los cuales la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes es tan importante. Más adelante lo comentaremos detalladamente.

Así pues, bajo esta perspectiva de centro y aula "abiertos" aparece con un gran potencial educativo el *entorno contextual,* caracterizado por un conjunto de recursos, vías de tránsito, locales comerciales, servicios públicos, medios de comunicación, y muchos otros. Nos referimos a todos los elementos físicos y sociales a los cuales podemos acceder y servirnos de ellos para realizar actividades educativas, lúdicas, instrumentales o cívico-administrativas.

Cuando el hogar y la escuela se encuentran próximos, comparten ese entorno contextual (barrio o vecindad), siendo todavía más significativo para el alumno y una fuente inagotable de oportunidades para aprender e integrarse socialmente.



Si pensamos pues en una "clase abierta", los *lugares donde* se lleven a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden ser muy diversos.





- Realiza un listado de lugares posibles en los que sería interesante dar la clase. Piensa en los alumnos con mayores dificultades. ¿Dónde crees que sería conveniente dar clase con ellos para que sus aprendizajes fueran significativos y funcionales? La lista de posibilidades del cuadro 2 es simplemente orientativa.



Cuadro 2

Algunos lugares donde realizar las actividades de clase

- Aula habitual del centro.
- Otras dependencias del centro escolar dedicadas especialmente a determinadas actividades, (gimnasio, sala de motricidad, taller de carpintería).
- Otras aulas próximas a la habitual, donde se den actividades compartidas con otros alumnos y/o grupos.
- Dependencias generales del centro escolar en las que, de forma más o menos frecuente, puedan los alumnos desarrollar algún tipo específico de actividades en colaboración con el personal no docente (por ejemplo secretaría).
- Zonas del recinto externo del centro (jardín, porche, patio, huerta...).
- Alrededores del recinto escolar pertenecientes al entorno contextual del mismo (lugares, locales y servicios públicos, locales comerciales).
- "Contextos circunstanciales" (excursiones, visitas, colonias) fuera del contexto familiar y escolar.

Puedes completar este listado y ajustarlo al tuyo. No se trata de que esté bien o mal, el mejor es el que más se adapte a tu realidad (características de tu centro y alumnos).

Uno de los aspectos a contemplar es la *oportunidad* misma de *acceso* a tales situaciones y la variedad de las mismas. Sabemos que para que se de un aprendizaje en un lugar específico hay que tener la oportunidad de acceder a él, y para nuestros alumnos con dificultades la escuela es una fuente favorecedora de oportunidades de aprendizaje intencionales y organizadas que probablemente no encuentren fuera de ella.

Abrir la escuela y aproximar las situaciones de aprendizaje al lugar cotidiano en que se desarrollan, es favorecer su generalización y funcionalidad

Por otro lado, determinadas actividades tienen sentido en ubicaciones espaciales muy concretas, dándose pautas fijas de conducta en esos lugares o "escenarios" (nadar en playas o piscinas, comer en el comedor,...).

Abrir la escuela y aproximar las situaciones de aprendizaje al lugar cotidiano en que se desarrollan es favorecer su generalización y funcionalidad. Para hacerlo, algunas actividades deberán llevarse a cabo en situaciones naturales y muchas de ellas se hallan fuera del edificio escolar. Para planificar dichas actividades, hay que tomar en cuenta tanto las variables de la situación en sí, como aquellas relativas al traslado, que puedan representar dificultad o riesgo para el alumno.

Un cambio de lugar puede significar para nuestro alumno el poner de manifiesto algunas de sus necesidades educativas que pasan desapercibidas o se notan menos en el lugar de clase habitual.

Sin embargo, también puede ser la ocasión de que muestre y utilice algunos aprendizajes y pueda realizar o generalizar otros.

Ejemplo

Preparar una excursión al Zoológico con tu grupo de clase, puede dar pie a que el alumno:

- Comente con sus compañeros los nombres y características de algunos animales que conoce.
- Vea animales que sólo conocía por los cromos y fotografías de libros.

- Observe nuevas conductas de los animales.
- Aprenda a no separarse del grupo y seguir las orientaciones que le da su profesora o compañero-tutor.
- Pase un buen rato al aire libre, más en contacto con la Naturaleza que en sus otros días de clase.
- Observe las normas del Zoológico referentes a no dar comida a los animales, respetar los límites de sus espacios vitales y mantener el suelo limpio.

Vemos pues, que una de las formas de ayudar a aprender a estos alumnos, es ponerle en situaciones *algo diferentes a las habituales* (hablar con otra gente, andar por distintos pisos o terrenos, estar en espacios nuevos, cambiar un poco sus rutinas, etc.).

Los aprendizajes ocurren en la medida que los planificas. Las actividades en el exterior deben responder a una planificación que sirva para alcanzar los objetivos propuestos en el currículo.





- Comprueba tu práctica educativa mediante el Cuestionario 1 del Anexo.
  El cambio de lugar de clase puede favorecer la adquisición y generalización de aprendizajes. El alumno debe tener posibilidad de acceder a nuevas situaciones preparándole antes adecuadamente. Tener la ocasión de observarle en lugares distintos te puede ayudar a completar su evaluación y replantearte algunos objetivos de intervención.

Espacio físico

Es el espacio funcional más o menos delimitado que constituye el aula del centro o, en su caso otro lugar donde se desarrollen las actividades de enseñanza-aprendizaje. Determina las condiciones básicas de luz, sonido y temperatura y se relaciona con una serie de otros elementos estético-espaciales tales como texturas, niveles, volúmenes, colores, zonas, suelos, etc.

El marco arquitectónico del aula no se debe considerar como elemento inamovible, sin embargo, con una cierta dosis de realismo, sí podríamos decir que tiene un



carácter bastante estático (normalmente no cambia durante el año escolar y a veces durante mucho tiempo); aunque existe la posibilidad de derribar o levantar algún tabique y variar la disposición dentro de él, de los restantes elementos (mobiliario, material, aspecto...), e incidir en su limpieza y cuidado.

- Comprueba las condiciones físicas de tu aula utilizando el Cuestionario 2 del Anexo.
  Un ambiente agradable estimula el gusto por la limpieza, estética y cuidado de las cosas y dispone favorablemente para el trabajo de forma más distendida ayudando en la concentración y atención.





Investigaciones llevadas a cabo en el marco de la psicología ecológica, demuestran que los elementos anteriormente mencionados, y sobre todo la *utilización y disposición del espacio*, tienen influencia sobre el comportamiento de los individuos en el sentido de favorecer o no la comunicación entre personas y grupos, condicionar el tipo de actividades que se llevan a cabo, facilitar ciertas rutinas, etc...

Muchas veces detectamos en nuestras aulas, problemas de comportamiento que aguantamos pacientemente o dificultades de aprendizaje que intentamos solucionar dirigiendo nuestra atención hacia los alumnos que las presentan. Estos comportamientos o dificultades, que pueden revestir diversas formas (agresiones físicas y verbales, aislamiento, falta de atención, inactividad...) posiblemente se podrían modificar con una mejor utilización y disposición del espacio, es decir, cambiando alguno de los elementos situacionales que las anteceden.

Para evaluar estos aspectos, de relación de la actividad de las personas con respecto al espacio, se emplea la *técnica de mapas de conducta* que consiste en un dibujo a escala de un espacio físico y la observación sistemática de la actividad que los individuos realizan en él.

Inspirados en dicha técnica, te proponemos el siguiente ejercicio basado en Loughlin y Suina (1987). Las "hojas de registro" del Anexo pueden servirte de ayuda.





1. Dibuja un plano de tu clase a escala en una hoja. Haz fotocopias del plano para ser utilizadas en sucesivas ocasiones.
2. Dibuja a escala también los muebles y elementos decorativos que hay en ella (armarios, pizarra, mesas, moqueta...) en cartulina de color.
3. Coloca los elementos de cartulina encima del plano en blanco y te harás una idea rápida de la distribución espacial de tu clase tal como la sueles tener.
4. Identifica las áreas más utilizadas por los alumnos. Observa sus desplazamientos y colocación. ¿Cuáles son? ¿Hay alguna que no se utilice nunca? ¿Cuáles son las zonas de paso? ¿Hay zonas de aglomeración? ¿En qué momentos? Delimita éstas áreas en el plano (puedes usar líneas discontínuas o simplemente colorearlas suavemente en distintos tonos). Una hoja de registro como la n.° 1 te puede ayudar en la recogida de datos y en la reflexión para hacer propuestas de intervención.

5. Valora si la distribución del espacio que hay en tu aula favorece la actividad y los movimientos de los alumnos para trabajar y comunicarse o bien proporciona ocasiones de fricción aislamiento y distracción.

   Compruébalo centrándote en una de las áreas más frecuentadas por los alumnos. Obsérvala durante un período de tiempo (10-15 minutos) durante una actividad determinada. Si quieres llevar a cabo una observación continuada o más sistemática pide ayuda a los equipos de apoyo. Para orientar la observación puedes seguir la hoja de registro n.° 2.

6. Analiza los datos recogidos en las observaciones y toma decisiones para intervenir.

   - Si hay zonas muy utilizadas piensa por qué:
     - Buenas condiciones de luz.
     - Espacio amplio.
     - Proximidad a la zona de determinados materiales.
     - Zona frecuentada por el profesor.
     - Otros.
   - Si hay zonas que no se utilizan piensa por qué:
     - No son accesibles.
     - Están mal iluminadas.
     - Ausencia de equipamiento y muebles.
     - Están destinadas a actividades que no se realizan.
     - Otros.
   - Si hay zonas de paso que producen aglomeraciones frecuentes, puede ser debido a que:









- Son la única vía de acceso para llegar al profesor.
- Son la única vía de acceso para llegar a los materiales.
- Son la única zona de tránsito que se puede utilizar en determinados momentos (cambio de actividad, entradas y salidas...).
- Otros.

• Si hay zonas donde frecuentemente se produce hacinamiento, comprueba si:

- Hay material suficiente.
- El mobiliario está bien distribuido.
- El material está muy centralizado.
- El profesor siempre se sitúa allí.

Todas estas condiciones afectan a la totalidad de los alumnos pero ¿cómo afectan en particular al alumno con dificultades de aprendizaje en el aula de integración?

• Obsérvalo también durante un período de tiempo (10-15 minutos). Registra sus movimientos y actividades. Puedes seguir la hoja de registro n.° 3. Puedes hacerlo en varios momentos de la jornada escolar. Si no puedes dedicarle este tiempo y atención pide colaboración a los servicios de apoyo.

Materiales

En esta categoría contemplamos el mobiliario y equipamiento general y los materiales de juego y trabajo que componen la dotación de material didáctico. También incluimos los instrumentos y máquinas que son de utilidad en situaciones extraescolares (cajeros automáticos, máquinas para tíquets, etc.) así como elementos de la naturaleza (piedras, plantas, animales, agua, etc.).



Dentro de la misma cabría valorar los aspectos que algunos autores (Loughlin y Suina, 1987; Smith y Connolly, 1985), han tenido en cuenta en sus experiencias: *dotación, distribución, disposición y accesibilidad.* Todo ello lo orientaremos en el sentido de "aula abierta" como venimos haciendo.

Sería necesario hacer un análisis de las características y organización del material con respecto a las dificultades del alumno, a fin de valorar su adecuación

La dotación implica disponer o no de determinados materiales en *cantidad* y *diversidad.* Tener cantidad suficiente de material evita aglomeraciones, peleas y competitividad, distracciones, etc. Tener diversidad implica mayor posibilidad de ajuste a las n. e. e. de nuestro alumno y experiencias más ricas y variadas.

Pocos investigadores han estudiado el valor educativo de los materiales, basándose en las características de los mismos, así, las recomendaciones que se suelen hacer para su selección se basan sobre todo en la investigación y la teoría curricular y del desarrollo del niño, siendo la etapa preescolar la que cuenta con mayor tradición en este sentido.

Según algunos autores, el equipamiento y uso de los materiales de una clase debe discutirse y ordenarse con la participación de todos los que trabajan con los niños o comparten los materiales. La selección de la dotación debería estar basada en los siguientes criterios:

- Las necesidades individuales de los alumnos (especialmente los integrados).
- Las habilidades específicas a enseñar.
- Las habilidades específicas a practicar.
- La seguridad, duración y flexibilidad de los materiales.

Para ayudarte en la valoración de los elementos materiales que utilizas, hemos elaborado la hoja de registro n.° 4 (*), que incluye un listado bastante exhaustivo de categorías con algunos ejemplos indicadores en cada una de ellas. La categorización, como hemos dicho anteriormente, es siempre arbitraria, por lo que puedes confeccionarte la tuya propia.

(*) Ver Anexo





- Valora los materiales que utilizas ayudándote de la hoja de registro n.° 4 u otra elaborada por ti. Algún tipo de material es susceptible de ser incluido en más de una categoría. Hazlo según tu criterio y ponte de acuerdo con otros profesionales que lo utilicen.

El *número de subcategorías* que puedas incluir en cada categoría, te dará una idea más detallada de la diversificación de materiales de que dispones.



La poca *utilización* puede indicarte una accesibilidad difícil, pero también puede indicar poca variación en la programación de actividades (siempre se usan los mismos materiales porque siempre se hacen las mismas tareas). La mucha utilización de algunos de ellos puede indicar, además de accesibilidad y actividades diversificadas, que se trata de materiales muy polivalentes. Puedes realizar una apreciación del uso de cada uno, tal como te proponemos, pero para una mayor precisión en el estudio de un grupo de ellos, puedes hacer observaciones de frecuencia de utilización por intervalos de tiempo a lo largo de la jornada escolar o en parte de ella.

En el estudio de las *características* del material, se podrían recoger tanto las referentes a seguridad, riesgo y flexibilidad como el *nivel de dificultad en el uso*. Este último aspecto es esencialmente importante (*).

Sería necesario hacer un análisis de las características y organización del material con respecto a las dificultades del alumno, a fin de valorar su adecuación y en su caso las necesidades de adaptación.

- Comprueba el material de tu aula mediante el Cuestionario 3 del Anexo. Algunas veces el éxito, dificultad o fracaso en la ejecución de determinadas actividades, está en relación con el grado de dominio en la utilización de los materiales que comporta. El material puede ser en sí, ayuda y fuente de aprendizajes.

(*) Ver tema dos, cap. III "Evaluación del estilo de aprendizaje", de este módulo.

III. Elementos personales

Incluimos en este apartado las características (edad, formación, actitudes, etc.) de las personas que intervienen en la situación de clase, es decir, profesores y alumnos.

Dentro de ellas, dado el tipo de alumno al que nos estamos refiriendo, nos centraremos básicamente en las *actitudes* ya que condicionan las actuaciones respecto a los alumnos, sobreprotección, rechazo más o menos encubierto, objetivos de enseñanza, etc., aspectos todos ellos que inciden en su aprendizaje (*).

Un segundo aspecto que contemplaremos como otra variable relevante es el *clima social de la clase*, producto de las relaciones entre dichas personas y en último lugar nos referiremos a los aspectos de *organización* del trabajo de las mismas.

Actitudes

Numerosos estudios apoyan que la *percepción, concepto y expectativas que se tienen del alumno con dificultades de aprendizaje, son el resultado de la influencia de diversos factores que dan lugar al proceso de "etiquetaje".*

Dichos factores, tienen que ver tanto con aspectos concretos del propio alumno como con aquellos otros que constituyen los valores y actitudes personales del que enjuicia y que no son ajenos en absoluto a los valores culturales en que está inmerso.

El concepto de actitud hace referencia a "una predisposición aprendida a responder ante un objeto de manera consistente y predecible".

Las actitudes de profesores y personas en general hacia estos alumnos se han evaluado tradicionalmente por medio de entrevistas, cuestionarios, sociogramas y escalas, que normalmente implican hacer preguntas que guardan una relación directa con la aceptación social. Sin embargo, estos instrumentos adolecen de falta de uniformidad y hay discrepancia entre los resultados de la actitud expresada y el comportamiento real que se manifiesta (Verdugo y Arias, en prensa).

Por otro lado, en tanto que es muy extenso el número de estudios sobre la existencia de actitudes negativas hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje, son muchos menos los que se dedican a estudiar los aspectos que inciden en ellas tomándolos como base para la intervención. Sin embargo, se sabe (Chueca, 1988)

(*) Ver tema uno: "Introducción" de este módulo.



que **la formación y la práctica con experiencia positiva son aspectos entre otros que mejoran las actitudes de los profesores con respecto a sus alumnos de integración.**

Por otro lado, Gresham (1982) atribuye la falta de interacción o interacción negativa entre estos alumnos y sus iguales a dos factores importantes:

- La falta de competencia en habilidades sociales por parte de los alumnos.
- La falta de oportunidades que les ofrece la escuela ordinaria para entrenarlas y favorecer la relación positiva con sus compañeros.

Junto a estas investigaciones estarían otras muchas que apoyan la eficacia del trabajo en grupo cooperativo, el entrenamiento de los compañeros y el papel modélico del profesor como fuentes de mejora de actitudes en los otros alumnos.

Plantéate tu práctica educativa, observa los comportamientos de tus alumnos y a ti mismo. Pide ayuda a algún compañero y valora tu disposición para el cambio.





- Comprueba la modificación de actitudes en el aula con el Cuestionario 4 del Anexo.
  Los items que te planteamos en este cuestionario pueden orientarte sobre tu buena disposición personal hacia el alumno con dificultades permanentes.
  El cambio de actitudes requiere un proceso muy lento. Cambiando algunos comportamientos y pautas de relación en tu clase puedes contribuir a una mejor aceptación de los alumnos y de sus necesidades. Empieza poco a poco y con estrategias planificadas.

Clima social de clase

Moos (1987) describe tres ámbitos de dimensiones del clima social característicos del trabajo, escuela y familia que afectan a la salud y bienestar, analizando cómo estos ámbitos se influyen mutuamente y cómo estas influencias varían al mismo tiempo según las características de los individuos.

Dada la situación que estamos analizando, uno de estos ámbitos nos parece especialmente interesante: el escolar. Los rasgos principales del mismo han sido

desarrollados en la "Escala de Ambiente de la Clase" (Moos y Trickett, 1986). Se basa en el concepto de *presión ambiental* cuyo supuesto básico es que el acuerdo entre las personas sobre determinados aspectos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida de clima ambiental y ese clima ejerce una influencia sobre la conducta.

Los investigadores han encontrado grandes influencias entre el clima social de clase y el aprendizaje de los alumnos

Ejemplo

Si en una clase hay acuerdo en que el profesor ayuda a sus alumnos de forma individual y en que los alumnos se ayudan entre sí no sólo se podrá decir que existe un *clima de ayuda* como característica de esta situación de clase sino que, este hecho, condiciona los comportamientos de las personas que se hallan en la misma en el sentido en que van a ser más capaces de darla y recibirla.

En efecto según el propio Moos, los investigadores han encontrado grandes influencias entre el clima social de clase y el aprendizaje de los alumnos:

- Cuando el profesor facilita la participación de los alumnos en la organización del aula, aumenta el interés por las materias de estudio y el autoconcepto académico.
- Cuando hay unas tareas claras, con objetivos concretos y unas relaciones de ayuda, se produce un aumento del rendimiento.
- Cuando el clima del aula prioriza la competitividad y no tanto las relaciones afectivas, hay un aumento en el rendimiento pero no son efectivas en promover la creatividad de los alumnos ni las innovaciones en el aprendizaje.
- Un clima de competición y control sin ayuda, provoca tensión y absentismo.



- Valorar los aspectos de clima social de tu clase puede orientarte sobre los factores de la misma que facilitan el aprendizaje y bienestar de tus alumnos principalmente para los que tienen dificultades. Puedes comprobar el clima social de tu clase utilizando el cuestionario 5 del Anexo.





Organización para la diversidad

La escuela como institución tiene sus fines, y los elementos contextuales de la misma deben adaptarse a las necesidades de los alumnos para conseguir esos fines.

La mejor disposición de todos y cada uno de ellos contribuye a que el sistema sea congruente entre lo que necesitan los alumnos, y lo que se dispone para conseguirlo. La organización de la situación de enseñanza-aprendizaje estará pues relacionada con la de la escuela en general.

En una organización para la diversidad, los alumnos con dificultades de aprendizaje podrán encontrar una respuesta más adecuada. La diversificación —de tareas y actividades, de tiempos, de espacios, etc.— esta directamente *relacionada con el nivel de planificación por parte del profesor y su colaboración con compañeros y equipos de apoyo*, así como con el nivel de autonomía o independencia de los alumnos para trabajar sin la supervisión constante del profesor. También el trabajo diversificado tiene relación con la estructura arquitectónica y distribución de los espacios, que pueden o no favorecerlo (Gumps y Ross, 1977).



Recuerda que la diversificación significa dar la posibilidad a los alumnos de hacer cosas distintas, en tiempos diferentes, con otros compañeros y profesores o de forma individual.

En una organización para la diversidad, los alumnos con dificultades de aprendizaje podrán encontrar una respuesta más adecuada

Rogers-Warren (1982) da algunas sugerencias importantes de práctica educativa que pueden ser útiles para diversificar, teniendo en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales, y que incluyen diversos elementos situacionales:

- Instalaciones arquitectónicas abiertas y divisiones de escasa altura, favorecen la supervisión y ayuda sin interferencias.
- Profesores asignados a zonas o actividades específicas posibilitan la variación sin disminuir la ayuda y el control.
- Poner a la vista en tablones, murales, pizarra, etc., grupos, horarios, actividades, objetivos de comunicación y comportamiento (normas), orienta y promueve la autonomía de los alumnos. Así como utilizar códigos, dibujos, fotos y no sólo mensajes escritos.
- Organizar a los alumnos en grupo pequeño facilita la observación y participación y favorece la generalización de los aprendizajes.

La coordinación entre los distintos profesionales es, como hemos dicho, un aspecto importante y dentro de la misma lo es especialmente la del profesor tutor con el profesor de apoyo (ver tema cinco: "Respuesta Educativa II" de este módulo).

La eficacia de sus funciones va a depender de su capacidad de colaboración en la planificación, seguimiento y evaluación conjunta del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y en un cierto grado de flexibilidad e imaginación en el desarrollo de las funciones tutorial y de apoyo.

Partiendo de estas premisas, la práctica educativa puede decantar múltiples formas de colaboración. No vamos a definir pues funciones "cerradas" de los profesionales, sino más bien orientar el proceso planificador teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales del alumno, con la certeza de que beneficiarán también a los restantes según la concepción de continuo en dichas necesidades.

- Comprueba la organización para la diversidad que existe en tu clase, puedes utilizar el cuestionario 6 del Anexo.





IV. Objetivos y contenidos

Constituyen el cuerpo de intenciones que mueven la práctica educativa. Ambos aspectos se hallan íntimamente relacionados en la práctica ya que los objetivos, se conseguirán por medio del contenido correspondiente.

Así pues, al referirnos a prioridades en las intenciones educativas para los alumnos con dificultades más permanentes, deberán entenderse ambos aspectos ya que en la práctica sin indisociables.

La funcionalidad como criterio

En la práctica educativa de nuestras escuelas, muchas habilidades procedimentales (cómo se resuelven problemas y se hacen algunas cosas) y los valores y actitudes, se suelen considerar responsabilidad de la familia y otras organizaciones

comunitarias (medios de comunicación, gobierno, etc.) tendiendo a relegarlas a un segundo plano.

Dichas habilidades resultan, sin embargo, imprescindibles para la participación en los contextos comunitarios presentes y futuros (familia, trabajo, ocio y en la propia institución escolar). Así pues, aunque es cierto que en el aprendizaje de estas habilidades no incide sólo la escuela, por su importancia, deberían ser intencionalmente enseñadas a todos los alumnos y de forma primordial a aquellos que, por sus mayores dificultades de aprendizaje, hay que asegurarse de que las adquieran ya que les proporcionan un conjunto de aprendizajes funcionales que favorecen su integración. Comentaremos brevemente, qué entendemos por funcionalidad.

Brown (1989) hace referencia a la utilidad en un sentido amplio, que comprendería tanto habilidades de autonomía personal y social como habilidades que produzcan una mejora de la calidad de vida, por lo que suponen de relaciones con los demás, satisfacción propia y actitudes positivas.

Si recordamos las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos (ver tema uno: "Introducción", de este módulo), vemos que en la respuesta educativa hacemos más hincapié en el *qué*, *cómo* y *para qué*, que en el *por qué*. Ello implicará la priorización pertinente al realizar las adaptaciones curriculares en objetivos y contenidos.

Algunos contenidos relacionados con aspectos funcionales de la vida podrían hacer referencia entre otros a:

- Ocio y tiempo libre: juegos y deportes, música, contacto con la naturaleza, coleccionismo, etc.
- Solución de problemas en el hogar: cocina, manejo de aparatos, bricolage, cuidado de la ropa, etc.
- Actividades cívico-administrativas: buscar trabajo, gestiones bancarias, presupuestos domésticos, etc.





- Intenta encontrar otros aspectos funcionales y prueba a relacionar éstos con los contenidos de las áreas curriculares.

El planteamiento de las intenciones educativas

Los objetivos propuestos que a nivel de ciclo y aula tendrán un carácter más general, a nivel individual, para nuestro alumno, deben plantearse con una mayor concreción para permitir una programación, seguimiento y evaluación a corto plazo. Así pues, deberán ir formulados de forma inequívoca y secuenciados en pequeños pasos que permitan un análisis minucioso de las dificultades y errores que pueda tener el alumno a fin de adaptar al máximo las ayudas que le serán necesarias (*).

Para establecer una secuencia en los contenidos a enseñar no existen fórmulas universales sino criterios que deben ser analizados (ver tema cuatro de este módulo).

- Determinados contenidos relativos a hechos, procedimientos, actitudes y valores contribuyen con más facilidad a la integración del alumno por su carácter funcional. Puedes comprobar los objetivos y contenidos que utilizas, mediante el Cuestionario 7 del Anexo.





V. Metodología y actividades

Entendemos por metodología el conjunto de procedimientos instructivos que se ponen en marcha para favorecer el desarrollo de las intenciones educativas.

Dicha metodología puede ser analizada a dos niveles:

- Nivel general que recogería los acuerdos, *bases de partida* y *principios de actuación general* que estarían *estrechamente vinculados a las características de aprendizaje de los alumnos*.
- Nivel de *aplicación práctica* de los mismos en las *actividades de enseñanza aprendizaje*.

La conexión entre uno y otro nivel es pues muy estrecha ya que el conjunto de procedimientos instructivos que constituyen la metodología, disposición de ayudas y características generales de la mediación, se materializa en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

(*) Ver tema dos, cap. II "Evaluación del nivel de competencia curricular", de este módulo.

Metodología



En cuanto al primer nivel, nos remitimos al aprendizaje del alumno que requiere una planificación intencional de todo el proceso de enseñanza (*).

Dicha planificación debe procurar hacerse dentro de un marco lo más "normalizado" posible, es decir, cuanto más adecuada sea la disposición general de la situación tanto en los aspectos físicos-materiales como personales, menor será la incidencia de ayudas específicas que se necesitarán para nuestro alumno. No obstante, en determinados aspectos el profesor deberá adaptar su metodología en el sentido de disponer técnicas, ayudas y retirada de las mismas para dar la respuesta más ajustada. Algunas de ellas se desarrollan en el Tema 4.





- Para comprobar tu metodología, puedes utilizar el Cuestionario 8 del Anexo.

Actividades

En cuanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje, haremos también un análisis desde el punto de vista de su diseño y organización con respecto a la participación de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Entendemos por actividades el conjunto de *acciones que realizan los alumnos* para lograr los objetivos propuestos. Hemos de considerar, pues en ellas, sus dos elementos principales:

- Implican actividad *por parte del alumno*,
- Van encaminadas a un fin pretendido.

Estas actividades, en la escuela, están sobrecargadas de contenidos con una fuerte tendencia académico-cultural, alejadas de la realidad extraescolar de los alumnos, con poca participación "activa" de los mismos en ellas y con escaso valor como preparación real para su vida futura como ciudadanos autónomos competentes y adaptados.

(*) Ver tema uno, cap. IV "N. e. e. de los alumnos con retraso mental", de este módulo.

Esto se acusa tanto más cuanto más se progresa en los distintos niveles de la enseñanza y justificaría, en parte, que, conforme se avanza en la escolaridad, parece cada vez más difícil encontrar sentido a la participación de los alumnos con dificultades de aprendizaje en las actividades que realizan sus compañeros. Sin embargo, a esta circunstancia se une otra relativa a la orientación que se ha dado a la evaluación y prescripción curricular para estos alumnos.

> Durante muchos años, los educadores han utilizado la edad de desarrollo para determinar el currículo de alumnos con dificultades intelectuales importantes. Por desgracia esta estrategia, a largo plazo, les ha llevado a parecerse cada vez más a niños pequeños de desarrollo normal.
>
> Brown (1989, p. 26)

Siguiendo al mismo autor, estos alumnos pueden adquirir muchas habilidades que les permitan *participar al menos en parte* en una amplia variedad de entornos y actividades integrados y apropiados a su edad cronológica.

Hay una serie de elementos que en el diseño de actividades pueden facilitar la participación de los alumnos con dificultades de aprendizaje tales como:

- Aplicación práctica a la vida diaria de los contenidos curriculares.
- Que permitan la participación de los alumnos por medio de tareas de distinto nivel de complejidad.
- Que los aspectos de habilidades sociales y de autonomía se tengan presentes en el desarrollo de actividades.

Determinado tipo de actividades podrían cumplir mejor estos requisitos. Estos serían algunos ejemplos:

- Tópicos de la vida diaria llevados a cabo en ambientes naturales y/o en la escuela (cocina, compra, etc.).
- Grandes actividades que faciliten la participación de todo el ciclo o centro: representaciones teatrales, emisora de radio escolar, revista escolar, trabajos en laboratorio, huerta o taller de informática, pretecnología, excursiones y salidas, etc.
- Actividades de búsqueda de información e investigación.

Probablemente algunas de estas actividades te son ya muy familiares pero, para que el alumno con dificultades participe en ellas con motivación y sin exponerle al fracaso, debes organizarlas cuidadosamente. Esto quiere decir, disponer las adaptaciones que va a necesitar en los objetivos-contenidos, materiales, ayudas personales, tiempos y coordinaciones.




- Para comprobar si la organización y diseño de actividades que llevas a cabo es correcto, puedes utilizar el cuestionario 9 del Anexo.






- Intenta diseñar y organizar una actividad concreta. Piensa qué debes tener en cuenta previamente y cómo preparar al alumno antes de que participe en ella, qué aspectos cuidar durante y qué actividades sería aconsejable realizar después de su participación. (Ver cuadro 3).

Cuadro 3

Aspectos genéricos a tener en cuenta para la participación de un alumno con retraso en una actividad integrada

Antes	Durante	Después
• Preparación y anticipación a la actividad. • Introducción de nuevos conceptos y vocabulario que se precise. • Adaptación de materiales. • Práctica de algunas rutinas necesarias. • Ensayos de algunos procedimientos. • Previsión de ayudas necesarias.	• Administración de las ayudas, de profesor y alumnos. • Participación en los aspectos adecuados para él. • Aplicación de las técnicas más idóneas. • Elección de compañeros y grupos más adecuados según las circunstancias.	• Actividades de recuerdo y relación con otros contenidos y actividades. • Organización de la información recogida (en su caso). • Proporcionar práctica repetida y aplicación de los aspectos más importantes de la actividad.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes pueden participar total o parcialmente en las actividades de sus compañeros, si se cuida su diseño y organización. Muchas de las adaptaciones que realizas para darles respuesta a ellos, comprobarás que son muy beneficiosas para el resto de tus alumnos, en el sentido de que exigen una valoración previa a fondo de todos los aspectos del aula (objetivos-contenidos, actividades, materiales, etc.) realizándose una labor facilitadora de los aprendizajes de todos los alumnos.

VI. Proceso de evaluación

La propia evaluación, como un elemento más debe ser evaluada. Hacerlo te puede orientar sobre los aspectos positivos y negativos en tu práctica, y tener una perspectiva mucho más clara de mejora de los procedimientos y análisis de los elementos que constituyen el Sistema de Evaluación empleado, para orientar mejor la intervención.

Este aspecto requiere un esfuerzo más por vuestra parte como es conseguir un cierto distanciamiento general respecto a la práctica que os permita valorar aspectos positivos, detectar fallos y plantear alternativas de solución al sistema de evaluación.

Para ayudaros, hemos elaborado también un cuestionario de auto-reflexión que, sin ánimo de ser exhaustivo, recoge las ideas principales a tener en cuenta según la propuesta que os hemos planteado.

- Comprobad vuestro proceso de evaluación con el Cuestionario 10 del Anexo. De él podéis sacar propuestas de cambio que serán más positivas si las compartís con otros compañeros y si las realizáis a partir de vuestra realidad de forma paulatina.



Bibliografía

ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1985). "La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos". *Infancia y Aprendizaje, 29*, 3-32.

BROWN, L. (1989). *Criterios de Funcionalidad.* Barcelona: Fundació Catalana per a la Sindrome de Down. Diseños de Integración.

CHUECA, F. A. (1988). *La Normalización del Deficiente: actitudes del profesorado.* Michigan: The University of Michigan Press, International Academy for Research in Learning Disabilities Monograph Series, n. 4.

COLL, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (dir) (1987). "El ambiente". *Análisis psicológico.* Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1983). "Evaluación del ambiente". En Fernández-Ballesteros, R. (dir) *Psicodiagnóstico 2.* Madrid: UNED.

FIERRO, A. (1982). "Balance y perspectivas de una Psicología interaccionista". *Revista de Psicología General y Aplicada, 37* (5).

FORNESS, S. R.; GUTHRIE, D., y MACMILLAN, D. L. (1982). "Classroom environments as they relate to mentally retarded children's observable vehavior". *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (3), 259-265.

GRESHAM, F. M. (1987). "Integració mal orientada. Raons per a l'entrenament en habilitats socials de nens desavantatjats". En Ortega, J. Ll. , y Matson, J. L. (Comp.) *Recerca Actual en Integració Ecolar.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GUMP, P. V., y ROSS, R. (1985). "El ajuste de medio y programa en los entornos escolares". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 57-67.

HEATHER, M. A., y ZARBATANY, L. (1988). "Interaction and performance within cooperative groups: Effects on nonhandicapped students' attitudes toward their mildly mentally retarded peers". *American Journal on Mental Retardation, 93* (1), 16-23.

JUAN ESPINOSA, M.; COLOM, R.; FLORES, M. A.; RODRÍGUEZ SANTOS, F.; SABATÉ, J.; ARRIBAS, S. (1990). *El SEC-UAM: Sistema de evaluación de Centros. Universidad Autónoma de Madrid.* (No publicado).

LOUGHIN, C. E., y SUINA, J. H. (198). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización.* Madrid: M. E. C.-Morata.

MC EVOY, M. A. (1984). "Regular-and special-education teachers judgements about mentally retarded children in an integrated setting". *American Journal of Mental Deficiency, 89* (2), 167-173.

MOOS, R. H. (1987). Growth-promoting aspects and interconnections of school, work and family settings. *Evaluación Psicológica/Psichological Assessement, 3* (1), 3-26.

Moss, R. H.; Moos, B. S.; TRICKETT (1974). *Escalas de Clima Social: Escala CES.* Madrid: TEA. (1989).

ROGERS-WARREN, A K. (1985). Ecología del comportamiento en aulas para niños disminuidos de preescolar. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 57-67.

SILVA, F., y LÓPEZ, C. (1983). "Evaluación de las interacciones del sujeto con su ambiente". En Fernández-Ballesteros, R. (dir) *Psicodiagnóstico 2.* Madrid: UNED.

SMITH, P. y CONNOLLY, K. (1978). Estudios experimentales del entorno preescolar: el Proyecto Sheffield. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 33-43.

VERDUGO, M. A., y ARIAS, B. (en prensa). "Métodos de evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos: Revisión y análisis de la investigación". *Revista de Psicología General y Aplicada.*

Anexo

Hoja de Registro 1

Utilización del espacio en el aula

	Zonas				
	A	B	C	D	E
Se usa:					
• Habitualmente					
• Poco					
• Nunca					
• De paso					
• Con aglomeración					
Por qué					
Para qué					

Hojas de Registro



Este anexo pretende ofrecer pautas orientativas de autorreflexión tanto en las hojas de registro como en los cuestionarios. La idea es que el profesor se plantee alguno/s de esos aspectos por medio del autoanálisis como una fase previa a la explicitación de problemas y necesidades y para orientar la evaluación en colaboración con otros profesionales o compañeros

Hoja de Registro 2

Observación de una Zona

Fecha: ..... ***Período:*** .....

Zona: ..... ***Actividad*** .....

- Salidas del área inicial (zona): .....

  .....

- Incursiones de otros alumnos: .....

  .....

- Interacciones (frecuencias, episodios de contacto físico o verbal): .....

  .....

  .....

- Comentarios: .....

  .....

  .....

Hoja de Registro 3

Observación de la Actividad de un Alumno

Fecha: ..... ***Período:*** .....

Alumno: ..... ***Actividad*** .....

- Zona de mayor permanencia: .....
  .....
- Cambios de lugar: .....
  .....
- Materiales que utiliza: .....
  .....
- Alumnos que interactúan con él: .....
  .....
- Comentarios: .....
  .....
  .....

Hoja de Registro 4

Valoración de los materiales que utilizas
(Cantidad, variedad, utilización, etc.)

Categorías sugeridas	Subcategorías	Utilización		
		Mucha	Poca	Ninguna
Materias Primas (Pinturas, barro, arena, tela,...)				
Elementos de la Naturaleza (Animales, plantas, agua,...)				
Material Gráfico-Artístico (Papel, cartulina, lápices, pinceles...)				
Utensilios y herramientas (Tijeras, reglas, compases, martillos, regaderas,...)				
Libros, mapas, carteles				
Fichas Organizadas				
Audiovisuales-Informática (Nuevas Tecnologías)				
Material de Laboratorio				
Contenedores (Cajas, ficheros, cestas, envases,...)				
Juegos (Educativos, de mesa,...)				
Instrumentos musicales				
Dramatización (Caretas, maquillaje, títeres, disfraces,...)				
Motricidad-Deporte (Pelotas, aros, bancos, cuerdas,...)				
Máquinas y aparatos (Relojes, calculadoras, teléfonos...)				
Mobiliario (Mesas, armarios, tablones, pizarras,...)				



Cuestionario 1

Cambios de lugar de clase

1. ¿Tienes en cuenta en tus programaciones realizar actividades que impliquen "ubicación" distinta a la habitual?
2. ¿Tienes claros los objetivos didácticos para el alumno con dificultades permanentes de aprendizaje en esas actividades?
3. ¿Realizas un análisis previo de la nueva situación y valoras las dificultades que puede tener?
   - ¿Revisas lo que sabe y no sabe hacer?
   - ¿Piensas las ayudas que va a necesitar?
   - ¿Te informas por su familia de sus habilidades fuera de la escuela?
4. ¿Le preparas con antelación para resolver los nuevos problemas con los que se va a encontrar?
   - ¿Le explicas lo que va a hacer allí?
   - ¿Le enseñas fotografías y/o materiales que va a usar?
   - ¿Le entrenas para seguir instrucciones y rutinas que le serán necesarias?
   - ¿Visitas, cuando puedes hacerlo, los lugares nuevos también para tí, para analizarlos y disponerlos de forma que sea más fácil su utilización?
5. ¿Valoras los elementos de riesgo que pueda haber?
6. ¿Tienes en cuenta las dificultades que puede tener en el desplazamiento en relación a su autonomía personal?
7. ¿Revisas la programación del alumno a la luz de la observación en la nueva situación?

Cuestionario 2

Condiciones físicas del aula

1. ¿Hay espacio suficiente?
2. ¿Están las paredes en buen estado?, ¿Están pintadas de un color agradable? ¿Facilitan el acceso a la información por medio de carteles, gráficos, fotografías, etc.?
3. ¿Son las ventanas lo suficientemente amplias como para no necesitar luz artificial durante el día?
4. ¿Hay cortinas y/o persianas?
5. ¿Hay plantas en las ventanas o en la estancia?
6. ¿Hay distintos materiales en la estructura de la clase (moqueta, madera, franelógrafo, pizarra, etc.) que favorezca la distribución en distintos espacios funcionales?
7. ¿Está el aula aislada de ruidos molestos?
8. ¿Tiene un sistema de calefacción que proporciona una temperatura adecuada?
9. ¿Admite el mobiliario colocación y distribución variable?
10. ¿Da todo el conjunto la impresión de limpio y cuidado?

Cuestionario 3

Características y organización del material

1. ¿Puede el material de aula presentar dificultades de?
   - percepción
   - motricidad
   - proceso de utilización
   - riesgo
2. ¿Hay normas claras sobre la utilización del mismo expuestas de forma inteligible para todos?
3. ¿Han participado en la elaboración de estas normas las personas que lo usan habitualmente?
4. La distribución del material ¿favorece que sea encontrado y guardado con facilidad?
5. ¿Se han tenido en cuenta los siguientes criterios al seleccionarlo?
   - habilidades a enseñar
   - práctica que había que hacer con ellos
   - normas de seguridad
   - duración y polivalencia
   - edad de los alumnos
6. ¿Hay algún/os alumno/s encargados de su conservación y mantenimiento?
7. ¿Está ordenado de forma lógica en envases, paneles, contenedores, ficheros, etc.?
8. ¿Tiene, el alumno con mayores dificultades, posibilidades de trabajar con objetos reales y obtener información de otras formas distintas al texto escrito?
9. ¿Valoras los materiales de los distintos lugares donde "das la clase" de la misma manera que los de tu aula?
10. ¿Exploras la riqueza de material funcional que puedes hallar en el entorno del centro?

Cuestionario 4

Modificación de actitudes en el aula

1. ¿Te plantéas las habilidades de autocuidado y de relación social como uno de los aspectos más importantes a trabajar con los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje?
2. ¿Informas a los demás alumnos sobre las necesidades educativas especiales del/os compañero/s y comentas con ellos las ayudas que puede/n necesitar?
3. ¿Organizas a tus alumnos en grupos de trabajo cooperativo integrado? ¿Te planteas técnicas concretas para que la experiencia resulte gratificante para todos?
4. ¿Buscas información y colaboración respecto a las necesidades educativas de tu alumno para darle una mejor respuesta entre:
   - Compañeros
   - Servicios de apoyo
   - Centro de profesores
   - Organismos de la Administración
   - Otros
5. ¿Tienes en cuenta en tus programaciones que las actividades que se propongan para estos alumnos no les enfrenten al fracaso?
6. ¿Te comportas en clase sabiendo que eres "modelo" para tus alumnos?
7. ¿Cuidas los aspectos de relación personal en tu clase?
   - Clima de ayuda
   - Trato correcto y relajado
   - Asertividad

Cuestionario 5

Clima social de clase

1. ¿Ayudas personalmente a tus alumnos?
2. ¿Potencias que se ayuden entre ellos?
3. ¿Enseñas a tus alumnos a que den la ayuda adecuada al/os alumno/s con dificultades?
4. ¿Utilizas prioritariamente la evaluación criterial con estos alumnos en particular?
5. ¿Enseñas a tus alumnos a autoevaluarse para intentar mejorarse y no para ser mejor que los demás?
6. ¿Hay en tu clase pautas y normas claras de funcionamiento?
   - ¿Se revisan sobre la práctica?
   - ¿Participan los alumnos en establecerlas y en su revisión?
7. ¿Realizas cambios de "innovación" en tu práctica educativa?
8. ¿Planificas esos cambios teniendo en cuenta las dificultades que pueden plantearse los alumnos y en especial a los que tienen dificultades de aprendizaje?
9. ¿Son los cambios que introduces en el funcionamiento de tu clase compatibles con una estabilidad que asegure unos puntos de referencia básicos y constantes?
10. ¿Compatibilizas las innovaciones con el interés por acabar las actividades iniciadas?

Cuestionario 6

Organización para la diversidad

1. ¿Organizas las actividades de forma flexible y diversificada para atender a las necesidades de los alumnos?
2. ¿Dispones con esa intención agrupamientos de profesores y alumnos, metodología y atenciones individualizadas?
3. ¿Dejas constancia de tu trabajo por organizar mejor la acción educativa?:
   - Mapas de objetivos
   - Procedimientos sistematizados
   - Secuenciaciones jerarquizadas
   - Experiencias de innovación
4. ¿Colaboras de vez en cuando con compañeros de otras aulas o niveles?
   - ¿Os desplazais a salas más grandes para trabajar conjuntamente?
   - ¿Agrupais de forma distinta vuestros alumnos en diferentes espacios?
   - ¿Organizais salidas y otras actividades con objetivos comunes?
5. ¿Colaboras en que el trabajo de ciclo y departamento esté cada vez mejor organizado para dar respuesta a todos los alumnos?
6. ¿Cuidas de forma específica del progreso personal del alumno con dificultades?
7. ¿Implicas a la familia en ese seguimiento?
8. ¿Colaboras con el profesor de apoyo en todo su proceso de aprendizaje?
9. ¿Coordinas con los servicios de apoyo a la escuela para todos aquellos aspectos que puedan ayudar al alumno y mejorar tu práctica profesional?

Cuestionario 7

Objetivos y contenidos

1. ¿Tienes los objetivos didácticos de tu grupo-clase formulados por escrito?

2. ¿Has priorizado para tu alumno con dificultades de aprendizaje aquellos referidos a contenidos de hechos, procedimientos y actitudes?

3. ¿Los tienes formulados con el suficiente nivel de concreción?
   - ¿Dicen con claridad qué observar?
   - ¿Expresan cuándo los darás por conseguidos?
   - ¿Especifican las condiciones bajo las que se pedirá la competencia?

4. ¿Has tenido en cuenta la edad cronológica de tu/s alumno/s al escogerlos?

5. ¿Has tenido en cuenta su grado de funcionalidad para conseguir la participación en los entornos de integración presente y futura?

6. ¿Has establecido una secuencia para enseñarlos?

   Te has basado:
   - ¿En los aprendizajes previos del alumno?
   - ¿En la lógica interna de la materia a enseñar?
   - ¿En criterios arbitrarios consensuados por el claustro o grupo de compañeros?
   - ¿En información sobre las características de los entornos extraescolares del alumno?

Cuestionario 8

Metodología

1. ¿Partes en primer lugar de lo que el alumno tiene bien establecido (qué sabe hacer por sí mismo)?
2. ¿Tienes en cuenta después lo que puede hacer con algún tipo de ayuda?
3. ¿Utilizas sus experiencias previas y aspectos más funcionales y significativos de su entorno para enseñarle?
4. ¿Tienes en cuenta su estilo particular de aprendizaje?
5. ¿Favoreces la aplicación de lo que enseñas y dejas que se realice una práctica repetida?
6. ¿Empleas más la ayuda directa y las demostraciones (o modelado) que las largas explicaciones?
7. Cuando explicas, ¿lo haces de forma breve, concisa y con lenguaje adecuado a la comprensión del alumno?
8. Siempre que sea adecuado, ¿utilizas la presentación multisensorial de los aspectos a aprender?
9. ¿Valoras si estás utilizando el procedimiento o técnica más adecuada al caso?
10. ¿Está programada la retirada paulatina de ayudas?
11. ¿Diriges más tu atención a lo que el alumno realiza o intenta realizar correctamente que a sus errores?
12. ¿Analizas los errores de tu alumno para disponer las ayudas de forma más adecuada?
13. ¿Das pautas claras de actuación y supervisas lo que el alumno hace o ha hecho de forma más o menos inmediata?
14. ¿Dispones el proceso de generalización de los aprendizajes?

Cuestionario 9

Diseño y organización de actividades

1. ¿Se planifican previamente las actividades?
   - ¿Se prepara al alumno con dificultades?
   - ¿Participan los alumnos en esta planificación?
   - ¿Participan los profesores implicados?
2. ¿Se tiene en cuenta que las actividades sean adecuadas para estos alumnos? En cuanto a:
   - su edad cronológica
   - poder participar en ella según sus habilidades y competencias
   - su funcionalidad
   - sus motivaciones
3. ¿Tienen los alumnos posibilidades de trabajar de forma individual y en distintos tipos de agrupamiento?
4. ¿Se tienen previstas las ayudas que el alumno con mayores dificultades necesitará en los distintos aspectos y momentos?
5. ¿Se favorece que los alumnos aprendan a obtener información por otras vías distintas al profesor?
6. ¿Se dedica un tiempo a preparar la actividad, a la práctica o discusión y a la supervisión de lo realizado?
7. ¿Se enseña a los alumnos rápidos a saber esperar y a buscar actividades alternativas al acabar el trabajo?
8. ¿Se contempla dejar más tiempo para los alumnos con dificultades?
9. Si va a participar en ella más de un profesor ¿conoce cada uno su/s función/es?
10. ¿Se organiza también "el cambio" de una actividad a otra dejando tiempo suficiente?

Cuestionario 10

Evaluación del proceso evaluador

1. ¿Evalúas el nivel de consecución por parte del alumno de los objetivos que le has propuesto?
2. ¿Tienes en cuenta también cómo los ha aprendido?
3. ¿Evalúas igualmente los demás elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje? Y la adecuación y organización de:
   - objetivos y contenidos
   - metodología y actividades
   - elementos físicos y personales
4. ¿Evalúas la adecuación de las técnicas empleadas y de los registros utilizados?
5. ¿Consideras la evaluación como un proceso, realizando registros de datos inicialmente, durante y al final del proceso de intervención?
6. ¿Utilizas realmente los datos obtenidos en las distintas fases del proceso evaluador para realizar modificaciones en la intervención haciéndola más adecuada como respuesta a las necesidades de los alumnos?
7. ¿Pides ayuda a otros profesionales (compañeros, profesor de apoyo, orientador, equipo multiprofesional) para realizar la evaluación de aquellos aspectos que no puedes realizar por tí mismo?
8. Si sois varios profesionales incidiendo sobre un mismo alumno o aspecto ¿contrastais los resultados de vuestras evaluaciones?
9. ¿Utilizais, tanto alumnos como profesores, la autoevaluación como elemento de reflexión en el proceso evaluador?
10. ¿Recoges información y evalúas aspectos relevantes de otros contextos con los que interactua el alumno/s con necesidades educativas especiales a fin de tenerlos en cuenta a la hora de seleccionar objetivos en sus adaptaciones curriculares individualizadas?
11. ¿Procuras, en la medida de tus posibilidades, y con la ayuda de otros profesionales y los padres, evaluar la generalización de los aprendizajes de tus alumnos con retraso mental?



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA cuatro

respuesta educativa I

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Tema Cuatro

RESPUESTA EDUCATIVA I

Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Juana María Hernández Rodríguez
María Ángeles Noblejas de la Flor
Benigna Sotorrío Fernández

Serie: formación



Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 • Tel. (91) 261 52 51 • 28006 MADRID
N. I. P. O. 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-1999-8
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal: M-27035-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Indice

OBJETIVOS 5

CUESTIONES PREVIAS 5

INTRODUCCIÓN 5

I. OBJETIVOS Y CONTENIDOS. TIPOS DE ADAPTACIONES 7

Introducción de objetivos y contenidos 8

Referidos a actitudes, valores y normas 8

Correspondientes a etapas anteriores 10

Priorización de objetivos y contenidos 12

Comunicación 13

Lecto-escritura 15

Matemáticas 17

Socialización 17

Adquisición de hábitos básicos 20

Actividades de enseñanza-aprendizaje 22

Temporalización de objetivos y contenidos 26

II. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES 28

Criterios básicos en los métodos a utilizar 29

Motivación y reforzamiento positivo 29

Mediación en el aprendizaje 33

Generalización 38

Técnicas y estrategias 42

Enseñanza incidental 42

Modelado 47

Dramatización 49

Resolución de problemas 50

RESUMEN 52

BIBLIOGRAFÍA 53

ANEXO 55

Objetivos

- Revisar los criterios básicos para dar una respuesta individualizada a los alumnos con retraso mental desde la programación común para todo el aula.
- Conocer y valorar los distintos tipos de modificaciones posibles para ajustar los objetivos y contenidos de aprendizaje a las necesidades de estos alumnos.
- Conocer y valorar la utilidad de algunas técnicas y estrategias que resultan adecuadas para la respuesta educativa a las especiales necesidades de estos alumnos.

Cuestiones previas

- ¿Qué necesidades plantean los alumnos con retraso mental?
- ¿Cómo ajustarías la programación del aula a esas necesidades?
- ¿Modificarías algunos aspectos de tu forma de trabajo? ¿Cuáles?
- ¿Qué tipo de ayudas te parecen las más eficaces con estos alumnos?





Introducción

Tal y como hemos visto en el tema anterior, el proceso de toma de decisiones parte de la evaluación del alumno en el aula (nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje) y de la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación nos va a dar información para determinar qué necesidades educativas especiales presenta el alumno en las distintas áreas curriculares, para poder proporcionar la respuesta adecuada, proponiendo modificaciones en los distintos elementos curriculares.(*)

Estas modificaciones o ajustes que se realizan en los diferentes elementos de la oferta educativa común, reciben el nombre de *adaptaciones curriculares*. Como tal, el concepto de adaptación puede resultar novedoso, pero no lo es tanto desde la

(*) Ver temas dos y tres "Evaluación" de este módulo.

práctica educativa, ya que toda maestra y todo maestro ha realizado adaptaciones de forma más o menos consciente para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje.

La respuesta educativa incluye, pues, la delimitación de los aspectos de la programación del grupo de referencia que necesiten una modificación. Podemos encontrarnos con situaciones en las que sea suficiente una adaptación muy concreta y puntual en un determinado elemento, pero sin duda, lo normal será encontrarnos con la necesidad de realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre mayor número de elementos del currículo.

Los cambios que en un principio son planteados a nivel *individual* para responder a las necesidades de un determinado alumno, pueden ser realmente positivos y favorecedores para todos sus compañeros, por lo que las modificaciones podrían incorporarse a la dinámica general del *aula* o incluso del *centro*, si se considera de interés para todos los alumnos.

En este tema proponemos algunos de los cambios que se pueden realizar en el aula y/o individualmente, todo ello a título orientativo, sin pretender en ningún momento transmitir la idea de que eso es lo que debe hacerse en todas las situaciones. No se puede determinar "a priori" qué tipo de adaptaciones deben realizarse, ya que sólo en presencia de unos alumnos y en una escuela concreta podremos identificar las necesidades educativas especiales y por tanto determinar cuál es la mejor manera de intervenir en ese contexto.

El procedimiento que vamos a seguir para organizar la respuesta será relacionar las necesidades de estos alumnos con los siguientes elementos:

- Objetivos y contenidos que corresponden a áreas curriculares determinadas.
- Metodología.
- Organización de los recursos personales y materiales.

Con tal fin, tomaremos como referente el Diseño Curricular Base (DCB), donde se señalan, junto con una serie de objetivos y contenidos válidos para todos los alumnos, unas orientaciones didácticas generales y unos principios organizativos. Los elementos antes citados pueden ser objeto de una serie de adaptaciones para ajustarlos a las necesidades concretas que presentan nuestros alumnos.

I. Objetivos y contenidos. Tipos de adaptaciones

¿Cuáles son los *criterios* que deben inspirar el establecimiento de objetivos y contenidos para dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos?

¿Qué aprendizajes son los verdaderamente importantes para que estos alumnos se desenvuelvan mejor en su vida?

Los criterios sobre los que vamos a inspirarnos para dar esta respuesta educativa serán:

El criterio evolutivo, que implica tener que partir de las posibilidades de razonamiento y aprendizaje de los alumnos, así como de sus conocimientos previos.

El criterio de funcionalidad última de los aprendizajes, que implica trabajar aprendizajes significativos y esenciales tanto para la vida del alumno, como para progresar en el currículo.

Un criterio equilibrado entre ambos es el que deberá llevarnos a la toma de decisiones adecuada para que los alumnos con mayores dificultades no queden condenados a las actividades correspondientes a las edades tempranas, por déficit en determinados aspectos, ni tampoco al mero entrenamiento repetitivo que cierra las puertas a otras habilidades que sería importante desarrollar.

Por ejemplo, una determinada inhabilidad en motricidad fina no puede hacer que un alumno de ciclo superior siga pegando "bolas de papel de seda" en un dibujo. Una posibilidad más conveniente sería que en un taller de mecánica, carpintería, electricidad, etc. enroscara tuercas y manipulara instrumentos adecuados. En otro caso, buscando la funcionalidad de la autonomía en el aseo de un niño en ciclo inicial, podríamos prestarle atención individualizada a la hora de ir al comedor, de terminar trabajos manuales, etc. más que planificarle, dentro del horario lectivo, momentos en que va a lavarse las manos.

¿Qué tipos de adaptaciones podemos realizar en los objetivos y/o contenidos, a nivel de aula y a nivel individual, para atender las necesidades educativas especiales que plantean los alumnos con mayores dificultades?

Conviene aclarar que un mismo objetivo/contenido, por su importancia para el desarrollo, por su funcionalidad o por las dificultades de adquisición que plantea para el alumno con problemas de aprendizaje, puede ser objeto de varias modificaciones.

Así, por ejemplo, un objetivo referido a lecto-escritura puede requerir una adaptación temporal además de una priorización. En general, como veremos más adelante, el área instrumental requerirá más tiempo y dedicación para su consecución.

Introducción de objetivos y contenidos

En la educación de estos alumnos, una de las adaptaciones puede consistir en la introducción de objetivos y/o contenidos dentro del currículo ordinario. Esta adaptación podemos realizarla para el aula y para el alumno de forma individual.

¿Qué tipos de objetivos y contenidos podemos introducir en la programación del *aula*?

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas

La introducción de este tipo de contenidos va dirigida a todos los alumnos de la clase, para favorecer la aceptación de los alumnos con necesidades educativas más permanentes.

Se trata de potenciar el conocimiento y respeto mutuo, evitando la formación de expectativas poco ajustadas y la desvalorización social, para favorecer de esta forma la autoestima de estos alumnos y que se sientan valorados y motivados para aprender.

Para conseguirlo, tal y como decíamos en el tema anterior, tenemos que cuidar el clima social del aula. Es decir, las normas de convivencia que allí se establezcan deberán potenciar las relaciones basadas en el respeto mutuo y la participación activa de todos en la dinámica del grupo, evitando comparaciones descalificadoras de los alumnos por sus dificultades (o, simplemente, por sus diferencias) y resaltando sus aspectos más positivos.

Una buena información sobre distintos aspectos relacionados con las diferencias y dificultades individuales, puede conducir al establecimiento de un clima de aceptación en el aula.

¿Cómo introducir contenidos que propicien el respeto a las dificultades?

La mejor forma, desde un punto de vista normalizador, es introducir estos contenidos dentro del currículo, a partir de objetivos y contenidos ya contemplados para todos los alumnos. Así, por ejemplo, si tomamos el área de Identidad y Autonomía Personal de la propuesta curricular para la educación infantil, podemos encontrar varios bloques de contenidos ("conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo", "habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole" y "aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana") en los que podemos incluir los temas que nos interesan, como:



- Características diferenciales del cuerpo: sexo, altura, color, pelo.
- Características diferenciales y determinadas dificultades de movilidad y control postural: caminar, correr.
- Características diferenciales y determinadas dificultades en la resolución de tareas, en los juegos.

A través del desarrollo de estos contenidos podemos trabajar actitudes, normas y valores que ya vienen contemplados en el Diseño Curricular Base, junto a otros que en un aula de integración nos interesa introducir, como son:

- La aceptación de las diferencias, de la identidad y características y dificultades de los demás.
- La actitud de ayuda y cooperación con los compañeros que tienen más dificultades, por ejemplo, en determinadas actividades motrices o de comunicación.
- La aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la resolución de tareas. Determinados alumnos necesitarán más tiempo o una planificación más secuenciada de la acción para resolver una tarea o un problema de la vida cotidiana.
- La aceptación de las reglas que rigen los juegos o tareas y el respeto a ciertas normas básicas: aprender y respetar los turnos de palabra, saber esperar, pedir las cosas en vez de simplemente cogerlas, escuchar, atender, compartir...

La introducción de unos contenidos u otros y la forma de desarrollarlos estará en función de distintas variables como, por ejemplo, el nivel de escolarización y el conocimiento de los compañeros entre sí. No trabajaremos de la misma forma con alumnos que ya se conocen, que con los que se acaban de conocer. Del mismo modo tendremos que ajustar los contenidos introducidos a las edades de los alumnos; así, en Primaria o Secundaria no valdrán los contenidos expuestos anteriormente, sino que podrán ser abordados en el área de "Conocimiento del Medio" por ejemplo, cuando se estudien las diferencias geográficas y socio-económicas de los distintos países.

No obstante, hemos de tener presente que si ya la institución escolar en el Proyecto Educativo de Centro ha introducido el trabajo de objetivos y contenidos relativos a la aceptación de las diferencias y la complementariedad y cooperación entre las personas, las modificaciones a realizar en el aula serán menores y se verán facilitadas.

En un aula de integración, el introducir contenidos referidos a la aceptación de las diferencias, nos permite trabajar actitudes, normas y valores y así potenciaremos el respeto y la valoración hacia los alumnos con mayores dificultades, al tiempo que favoreceremos la autoestima de estos alumnos.

¿Qué tipo de objetivos y contenidos podemos introducir a nivel *individual*?

Objetivos y contenidos referidos a etapas anteriores

Este tipo de adaptación es siempre individual y permite introducir objetivos específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuando contemplamos objetivos o contenidos, que en el Diseño Curricular están situados en una determinada etapa, para trabajarlos también en la siguiente, hablamos de introducción de objetivos en esta última etapa.

La evaluación del alumno, concretamente *de su competencia curricular, permite decidir qué objetivos y contenidos introduciremos.* No obstante, a modo orientativo, las introducciones más frecuentes pueden ser las siguientes:



Adquisición de habilidades básicas

Se trata de introducir objetivos de autonomía y cuidado personal que en el Diseño Curricular están situados en la Etapa Infantil, para trabajarlos a nivel individual en la Etapa Primaria.

Así por ejemplo, si tomamos el área de Identidad y Autonomía Personal de la Etapa Infantil, encontramos contenidos que hacen referencia a:

- Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal (cepillado de dientes, lavado de manos, sonarse la nariz...).
- Utilización adecuada de espacios y materiales apropiados para la higiene corporal (servicios, cepillo de dientes, jabón, toalla...).
- Hábitos relacionados con el acto de comer: utilización progresivamente correcta de los cubiertos y demás utensilios.

Algunos alumnos pueden tener dificultades en el aprendizaje de estos hábitos elementales, que la mayoría de los niños y niñas tienen adquiridos al acabar la Etapa Infantil. Será necesario introducir estos objetivos en el primer ciclo de la Etapa Primaria. Cuando ésto ocurra debemos prestar especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar por el alumno en el aula, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos básicos tienen para el pleno desarrollo independiente del niño y con respecto a otros aprendizajes futuros.

Perfeccionamiento de las destrezas instrumentales básicas

Se trata de introducir objetivos de perfeccionamiento de las destrezas intrumentales básicas que pertenecen al tercer ciclo de la Etapa Primaria, en la Secundaria.

El Diseño Curricular Base plantea una estructura curricular en Ciclos para la Educación Primaria:

- El primer Ciclo (6-8 años) se caracteriza por el comienzo de la *adquisición* de las destrezas instrumentales básicas.
- El segundo Ciclo (8-10 años) se caracteriza por el *afianzamiento* de las destrezas iniciadas en el anterior.

- En el tercer Ciclo (10-12 años) se *perfeccionan* las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual.

Consecuentemente, puede ocurrir que determinados alumnos no hayan logrado el perfeccionamiento de las destrezas instrumentales al acabar la Primaria, lo que obliga a introducir estos objetivos en la Secundaria y reflejarlos en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares individuales.

Más adelante hablaremos detenidamente sobre la importancia de trabajar los objetivos y contenidos relativos a hábitos básicos y destrezas instrumentales, puesto que son objeto de otro tipo de adaptación curricular —la priorización— muy necesaria para el alumno con retraso mental.

En resumen, en la programación del *aula* podemos introducir:

- Contenidos referidos a actitudes, valores y normas sobre aspectos de convivencia en general hacia las personas con retraso mental.

Y a nivel *individual*, podemos introducir:

- Objetivos correspondientes a una etapa educativa anterior, basándose en las características personales y competencia de los alumnos con retraso mental.

Priorización de objetivos y contenidos

Los alumnos con mayores dificultades, pueden necesitar acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. *Priorizar significa dar más importancia o más tiempo a determinados objetivos, áreas o contenidos, sin dejar de trabajar el resto.*

Por tanto, la priorización se concreta en una mayor calidad de los apoyos individuales y colectivos; en buscar alternativas metodológicas y de organización; en evaluar y registrar más sistemáticamente los progresos.

Al plantearnos la priorización de algún objetivo, contenido o área curricular hemos de tener presente, en todo momento, si conviene para todo el aula o si sólo procede realizar esa adaptación para los alumnos con mayores dificultades.

¿En qué aspectos de la programación del *aula* podemos priorizar objetivos y contenidos?

Comunicación

Esta priorización puede ser contemplada en la programación del aula, ya que va a ser muy positiva para todos, y, en especial, para los alumnos con mayores dificultades, puesto que se trata de un aspecto muy importante que normalmente se ha potenciado poco en el aula.



En la intervención del lenguaje lo que ha primado fundamentalmente es la intervención logopédica tradicional, confiando al niño, algunas horas a la semana, a un especialista de la educación o reeducación del lenguaje, para trabajar más los aspectos formales (mejorar la articulación, complejizar las estructuras morfosintácticas...) que los funcionales o comunicativos.

Por el contrario, proponemos priorizar —poner especial interés— en aquellos objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo de un lenguaje funcional. Se trata de potenciar la adecuada utilización del lenguaje para comunicarse en todo tipo de situaciones. Además, en los aspectos funcionales se manifiestan también los formales y de contenido, pero de una forma más contextualizada. Por tanto, la intervención, aunque prioritaria en un aspecto, no deja de ser global, puesto que la comunicación también puede verse afectada por problemas de articulación, pobreza de vocabulario, etc.

Por tanto, si el nivel de desarrollo de las capacidades relativas *al proceso de comunicación* es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo, priorizaremos los contenidos relativos a la comunicación frente al resto.

Además, la comunicación es un factor clave para lograr la *adaptación social*. No olvidemos que el lenguaje contribuye efectivamente, a través de sus funciones —que incluyen tanto la comunicación, como el pensamiento y la regulación de la propia acción— al desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

Los principios generales que guían la intervención en el lenguaje exigen que el profesor tome un papel activo en la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de forma que pueda:

- Fomentar la espontaneidad, la producción frecuente de conductas comunicativas en la situación de aula.
- Asegurar la generalización de los objetivos a situaciones diferentes del aula y con personas distintas. En este sentido es fundamental la implicación del Ciclo y la participación activa de los padres.
- Programar objetivos funcionalmente relevantes, de forma que las emisiones lingüísticas tengan consecuencias naturales, relacionadas significativamente y poniendo al alumno en situaciones que le permitan usar las nuevas habilidades comunicativas.

Las actividades en pequeño grupo posibilitan y desarrollan la comunicación



Estos principios generales se concretan, a nivel metodológico, en el desarrollo de técnicas específicas, como la *enseñanza incidental* que más adelante expondremos.

En consecuencia, debemos posibilitar en el aula interacciones comunicativas entre los alumnos y con los profesores a través, por ejemplo, de trabajos en pequeños grupos, actividades de dramatización, etc., donde se refuerce y alabe cualquier

intento comunicativo que el niño realice, por ejemplo, saber pedir información, saber informar adecuadamente (nombrar, describir, narrar, informar sobre uno mismo...) utilizar recursos para mantener una conversación en marcha, y en definitiva, aprender a dialogar.

La priorización de los aspectos comunicativos del lenguaje se trabaja fundamentalmente en el Área de Comunicación y Representación (bloque de contenido: lenguaje oral) de la Etapa Infantil y en el Área de Lengua y Literatura (bloque de contenido: usos y formas de la comunicación oral) en la Primaria.

No obstante, la priorización no afecta sólo a estas áreas curriculares, puesto que en la gran mayoría de las actividades que se realizan en el aula, el lenguaje está presente. Por tanto, hemos de explotar su presencia en casi todas las actividades para favorecer la construcción de un lenguaje rico y diversificado que cumpla progresivamente las funciones centrales que tiene en el desarrollo.

Lecto-escritura

La priorización de los objetivos y contenidos de este bloque además de ser muy necesaria para los alumnos con mayores dificultades, será también muy positiva para todos los niños del aula. La importancia de la lecto-escritura es fundamental para la consecución de los objetivos educativos de la Etapa Primaria y de las siguientes.



¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan estos alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura?

Generalmente, las dificultades se agrupan en torno a dos grandes núcleos:

- Mecánica de la lectura y escritura.
- Comprensión de la lectura y escritura.

La priorización afecta fundamentalmente a aquellos objetivos y contenidos que potencian la comprensión, puesto que es más frecuente encontrar alumnos que han adquirido la mecánica de la lectura y escritura y no son capaces de acceder al significado de lo que leen o escriben.

Se trata, por tanto, de priorizar la *funcionalidad de la lectura*, es decir, la comprensión, puesto que a través de una lectura comprensiva se puede aumentar el conocimiento de la realidad.

Debemos acercar a los niños al placer por la lectura, a utilizar la lectura y la escritura como instrumentos para expresar y adquirir conocimiento, expresar sentimientos...

Tradicionalmente se ha puesto el acento de las dificultades de lecto-escritura en la "falta de madurez", por lo que la intervención se ha centrado fundamentalmente en trabajar las capacidades previas, especialmente las de tipo perceptivo-motórico, olvidando otros aspectos fundamentales como el lenguaje oral (aspecto que ya hemos priorizado) y el propio proceso lector. Por tanto, para compensar este sesgo, debemos priorizar aquellos objetivos y contenidos referidos al proceso lector.

Ser un buen lector significa saber segmentar, representar y comprender el mensaje escrito

No existe un método de lectura válido para todos los alumnos con retraso. La elección del método más adecuado está en función de la evaluación de las estrategias que pone en marcha el alumno para leer. Por tanto, habrá que contar con una diversidad de métodos, teniendo como meta final lograr del alumno que sea un "buen lector", es decir, capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.

Algunos de los *principios* que deben presidir el aprendizaje de la lecto-escritura, cualquiera que sea el método que decidamos adoptar son:

- Partir de los intereses de los alumnos.
- Favorecer la realización de todo tipo de actividades en relación con la lecto-escritura: leer, escribir, copiar, corregir...
- Disponer actividades colectivas. Propiciar la creación de situaciones de interacción, contacto social y colaboración (escribir una historia entre varios, mandarse cartas, telegramas...).
- Proponer contenidos ajustados a la competencia y contexto lingüístico del alumno, cuidando, al mismo tiempo, sus preferencias e intereses.
- Facilitar a los niños contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos..., evitando centrarnos excesivamente en los libros de texto.

Matemáticas

De la misma forma que en un aula de integración hemos priorizado los objetivos referidos a la funcionalidad del lenguaje y de la lecto-escritura podemos priorizar también dentro del área de Matemáticas aquellos objetivos más funcionales de acuerdo con la edad del alumno y con mayor repercusión social, como por ejemplo, manejo de dinero, conocimiento de medidas, interpretación de recibos y resolución de problemas reales.

La vida adulta plantea necesidades matemáticas. Así, en la sociedad actual, es imprescindible comprender los mensajes matemáticos que se lanzan contínuamente a través de los medios de comunicación; es necesario un conocimiento matemático básico para analizar y tomar decisiones en el ámbito del consumo y la economía personales; con frecuencia es preciso realizar medidas y estimaciones de diferente naturaleza.

Un planteamiento inadecuado de la enseñanza de las Matemáticas puede intensificar las dificultades de estos alumnos. Por ello, es especialmente importante acercarles a los contenidos de esta disciplina, apoyándose en sus propias experiencias (de medida, de estimación, espaciales, etc.) aunque sean pobres o erróneas. Analizar los posibles errores que impiden el afianzamiento o avance hacia nuevos conocimientos, puede ser la vía de solución. Con el apoyo de actividades de intercambio y contraste entre compañeros, actividades prácticas y de manipulación de objetos concretos y preguntas que guíen la búsqueda de soluciones, así como trabajando previamente todo el tiempo necesario a través de actividades figurativas y simbólicas compensaremos las dificultades de abstracción .

Socialización

En un aula de integración es especialmente importante desarrollar todos aquellos contenidos y objetivos encaminados al desarrollo y fomento de la relación interpersonal y al logro de un buen nivel de actuación y adaptación social de todos los alumnos.

Es importante resaltar el hecho de que los intercambios y relaciones son fundamentales a lo largo de todo el desarrollo. Es en el contexto de los intercambios sociales donde el niño aprende a comportarse adecuadamente, descubre la existencia y pecu-

liaridades de los demás al tiempo que afirma el conocimiento de sí mismo. Además, a medida que desarrolla las capacidades de socialización, descubre que puede producir cambios en su medio ambiente.

A pesar de la importancia crítica de las destrezas sociales y de los comportamientos interpersonales —requisitos para una buena adaptación a la vida y para la adquisición de nuevos conocimientos—, y a pesar de que la escuela es el mejor agente de socialización, pocos o ningún programa de enseñanza de habilidades sociales se han establecido formalmente. (En el apartado de Metodología desarrollaremos algunas técnicas y haremos referencia a diferentes programas).

En el caso de algunos alumnos que presentan mayores dificultades, la interacción con personas y objetos, no suele producirse espontáneamente. Por tanto, es tarea nuestra estructurar los ambientes y organizar intencionalmente actividades de forma continua y sistemática para provocar estas relaciones, de forma que alcancen el enorme valor constructivo que tienen a lo largo de todo el desarrollo.

A través de las áreas de Descubrimiento del Medio Físico y Social (Etapa Infantil) y Conocimiento del Medio (Etapa Primaria) del Diseño Curricular Base podemos priorizar el trabajo de este tipo de objetivos y contenidos.

Durante la Etapa Infantil es fundamental y necesario que el profesor planifique, de forma rigurosa e intencional, actividades compartidas favorecedoras del desarrollo social y del aprendizaje de los alumnos. Esta planificación debe abarcar al menos:

- Interacciones alumno/profesor.
- Interacciones alumno/alumno.
- Calidad afectiva de las relaciones y del ambiente del aula.

De esta forma, los alumnos al acabar esta etapa habrán desarrollado determinados objetivos que el Diseño Curricular propone para este área, como por ejemplo:

- Tomar progresivamente en consideración a los adultos y niños con los que se relaciona en el transcurso de las actividades.

- Mostrar interés y curiosidad, formulando preguntas, interpretaciones, opiniones...
- Conocer y participar en actividades colectivas.

En la Etapa Primaria fomentaremos más la cooperación, promoviendo la organización de equipos de trabajo, la distribución de tareas y responsabilidades, la aceptación y ayuda mutuas. Debemos, pues, planificar actividades cooperativas en las que se creen relaciones de interdependencia entre los alumnos de forma que todos puedan aportar algo al grupo según sus capacidades y recibir, además, la ayuda de sus compañeros. Asimismo, en el marco de estos grupos es más fácil, prestar una ayuda personalizada y fomentar la adquisición de las habilidades necesarias, para beneficiarse del trabajo y la relación con sus iguales.

Un objetivo a destacar de esta etapa es el de desarrollar la capacidad de participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

Por último, la priorización de objetivos y contenidos relacionados con la socialización no deberá circunscribirse únicamente a las áreas curriculares señaladas, sino que debemos tenerla siempre presente cuando se trabajen otras áreas, aunque sea de una forma menos estructurada. Además, las interacciones se producen en el contexto del aula, por lo que debemos cuidar el clima (ambiente) que allí se instaure para garantizar al máximo la calidad de las relaciones de forma que sean afectivas y de confianza respecto de las posibilidades del alumno.

Algunos de los *principios* que guían la intervención para el desarrollo de los objetivos sociales son:

- Estructuración activa de experiencias e interacciones, de manera que sean recíprocas y sociales. En la Infantil, los profesores jugarán un papel más activo y directivo que en las siguientes etapas, donde serán los propios compañeros quienes inicien y provoquen juegos sociales.
- La motivación del niño y del profesor/a para establecer relaciones juega un papel decisivo en el aprendizaje de los aspectos sociales, por lo que es

importante obtener información detallada de los gustos del niño en cuanto a actividades, juegos e intereses sociales en general.

- El profesor/a debe establecer una relación positiva con el niño y otorgar consecuencias reforzantes positivas a sus comportamientos sociales.
- Los ámbitos de actuación más importantes para el desarrollo social son: la resolución de problemas y el juego (simbólico, interactivo y de grupo).
- La presentación de las instrucciones es un componente esencial en la enseñanza de las habilidades sociales, puesto que ayudan a descomponer la respuesta social global en componentes concretos que se pueden describir y enseñar. Por ejemplo, en lugar de decirle que vaya a jugar con sus amigos, las instrucciones deberían especificar los comportamientos que deben realizarse, tales como acercarse a unos niños que están jugando, preguntarles qué están haciendo, unirse a ellos, etc.
- Programar la generalización, como estrategia general para que la enseñanza incorpore tanto situaciones como personas diferentes y que desarrolle un repertorio de respuestas lo más amplio posible.

Adquisición de hábitos básicos



Estos hábitos, que son difíciles de categorizar, comprenden desde los más personales, relacionados con el orden, el autocontrol, la distribución del tiempo, el cuidado de los objetos, y el aprendizaje de las normas básicas del cuidado personal, hasta el desarrollo de la autonomía en su sentido más amplio.

Para los alumnos con mayores dificultades, el poder participar en estas actividades y aprovecharse de los aprendizajes que movilizan, tiene un papel crucial para su educación y desarrollo, ya que les ayudará a convertirse en miembros independientes y les posibilitará la adquisición de otros aprendizajes más complejos. Además, muchas de las actividades encaminadas al desarrollo de estos objetivos y contenidos pueden facilitar la verdadera integración de estos alumnos en su grupo social de referencia, ya que buena parte de ellas traspasan frecuentemente el umbral escolar, y se realizan en la vida cotidiana que les circunda.

La priorización de este tipo de objetivos y contenidos la haremos a través del área de Identidad y Autonomía Personal en la Etapa Infantil y del área de Conocimiento del Medio en la Etapa Primaria.



En principio, planteamos que la priorización de estos objetivos y contenidos se haga para el aula, puesto que pensamos que es imprescindible contemplar en todos los alumnos estos aspectos como fundamentales en el proceso educativo, máxime cuando la escuela ha sido tradicionalmente poco propicia a desarrollar dichos hábitos de autonomía.

Las actividades relacionadas con la adquisición y práctica de hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal, son de importancia para todos, fundamentalmente en la Etapa Infantil. Con relación a ellas, conviene tener presente que,

mientras la mayoría de los niños pueden adquirir este tipo de hábitos sin gran esfuerzo, determinados alumnos con dificultades precisarán que se les enseñe con detenimiento y cuidado algunas de las conductas más elementales.

Cuando esto ocurra, debe prestarse especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar en el aula, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos y comportamientos básicos tienen para el pleno desarrollo del niño con respecto a otros aprendizajes futuros. Conviene señalar que estas actividades, lejos de considerarse "poco propias" de la acción docente, adquieren una dimensión educativa fundamental precisamente por la continuidad que las caracteriza y por la relación personal que encierran.

En este terreno, es fundamental también la colaboración y participación activa de los padres, para asegurar el mantenimiento y generalización de los hábitos aprendidos.

En ocasiones, puede ocurrir que algunos alumnos con retraso, al finalizar la Etapa Infantil, no hayan adquirido determinados hábitos de cuidado personal, lo que nos llevará a realizar un tipo diferente de adaptación curricular, consistente, como ya hemos visto, en la introducción de estos contenidos en la siguiente, a nivel individual.

En la Etapa Primaria, la planificación de actividades irá más encaminada a priorizar aquellos objetivos y contenidos que favorezcan el desarrollo de la autonomía personal de todos los alumnos y en especial de los alumnos con mayores dificultades, sobre todo en lo referente a la capacidad de orientarse, desplazarse autónomamente en el tiempo y en el espacio, y la utilización de los servicios de la comunidad. Paralelamente, durante esta etapa, se seguirán planificando actividades en relación con la práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

El Diseño Curricular Base establece tres tipos de contenidos que deben trabajarse conjuntamente para desarrollar las capacidades expuestas en los objetivos generales del área.

Estos tres tipos de contenidos son:

- Conceptos, hechos y principios.



- Procedimientos.
- Valores, normas y actitudes.

De todos ellos, el que más nos interesa destacar es el procedimental. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos o estrategias más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse de distintas formas.

El Diseño Curricular Base establece que estos tres tipos de contenidos son igualmente importantes ya que colaboran igualmente en la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. Los diferentes tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

¿Por qué priorizar, entonces, los contenidos procedimentales?
¿Por qué conviene adoptar un enfoque procedimental en la manera de trabajar los contenidos seleccionados?

Daremos más importancia al contenido procedimental, pero sin dejar de trabajar el resto porque los aspectos procedimentales son más motivadores y de mayor éxito para estos alumnos y tienen, en muchos casos, un carácter manipulativo y de experimentación que facilitará al alumno el acceso a la elaboración de conceptos. Además, el desarrollo de los procedimientos o estrategias de planificación y descubrimiento es básico para lograr el objetivo clave de toda intervención educativa: *posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.* Sabiendo lo difícil que resulta para el alumno con retraso la consecución de este objetivo, deberemos incidir en ello de forma especial.

Por tanto, priorizando el enfoque procedimental estaremos favoreciendo la adquisición de estas estrategias en el alumno. Sin embargo, su funcionalidad y significatividad dependerá de la adquisición de otros contenidos referidos a hechos, conceptos o valores. Cuantas más cosas se conozcan significativamente, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje.

Por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura de la Etapa Primaria, nos encontraremos con un bloque de contenido que hace referencia al "Análisis y reflexión sobre la propia lengua". A la hora de establecer prioridades, será más importante para el alumno saber utilizar el diccionario para la producción y comprensión de textos orales y escritos (contenido procedimental), que saber identificar en el vocabulario determinados neologismos y extranjerismos (contenido referido a conceptos).

Otro ejemplo referido a esta etapa lo encontraremos en el bloque de contenido que trata sobre "Las rocas" en el Área de Ciencia de la Naturaleza. Para el alumno, puede ser muy difícil, conocer las características, propiedades, teorías... sobre la formación del relieve y los procesos geológicos. Sin embargo, sí puede y debe observar e identificar las propiedades de las rocas en su localidad, sobre el terreno; y elaborar informes sencillos sobre sus observaciones y exploraciones, realizadas mediante el uso de instrumentos oportunos (navaja, lupa...), contenidos éstos, relativos a procedimientos.



En conclusión, *debemos priorizar los aspectos procedimentales que son más motivadores y conducen con mayor frecuencia al éxito*, y no centrarnos demasiado en los conceptos y sus relaciones que para determinados alumnos van a encerrar mayores dificultades.

Esta priorización adquiere sentido en todas las etapas, pero fundamentalmente en las superiores, en la enseñanza secundaria, que tradicionalmente ha hecho una propuesta curricular "sobrecargada" de contenidos, y donde los conceptos, hechos y nociones eran abordados de manera transmisiva y verbalista.

En resumen, en la **programación de aula** podemos priorizar objetivos y contenidos relativos a:

- Los aspectos funcionales del lenguaje (comunicación).



- El aprendizaje del lenguaje escrito y la potenciación de la comprensión lectora.
- Los aspectos funcionales de las matemáticas.
- La adquisición de hábitos básicos (normas básicas de cuidado personal y desarrollo de la autonomía).
- La socialización como desarrollo y fomento de la relación interpersonal, y la consecución de un buen nivel de adaptación social.
- Los contenidos procedimentales o estrategias de planificación y descubrimiento.

Este trabajo de aula se puede ver facilitado si ya a nivel de centro, se recogen como prioritarios aquellos objetivos y contenidos que tienden a conseguir personas independientes y competentes socialmente, como podrían ser: la comunicación, la interacción entre compañeros, el desenvolverse de forma autónoma en la comunidad, el manejo de transportes, la autonomía personal, el aprendizaje de la lecto-escritura, etc.

¿Qué tipo de objetivos y contenidos podemos priorizar a nivel individual?

Para poder realizar la toma de decisiones acerca de la necesidad de priorizar determinados objetivos-contenidos de la programación del aula a nivel individual, debemos tener en cuenta una serie de variables que se interrelacionan:

Una organización flexible en el aula o entre varias aulas donde se propongan actividades diversificadas, puede hacer menos necesarias las adaptaciones individuales.

Por otra parte, los resultados de la evaluación curricular que definen las necesidades educativas especiales de cada alumno determinarán si han de llevarse a cabo o no las priorizaciones que se hayan hecho para el aula.

Es decir, si para el aula hemos priorizado los objetivos y contenidos desarrollados anteriormente, es probable que en algunos casos ya no sea necesario hacerlo individualmente. En otros casos, puede ser conveniente priorizarlos además a nivel individual, ya que puede no ser suficiente el trabajo con el resto del grupo, siendo necesaria, además, una atención especial.

Por ejemplo, aunque se haya programado para el aula la adquisición de la lecto-escritura porque consideramos ese contenido esencial para todos los alumnos, probablemente tengamos que seguir promoviéndolo individualmente, dada la gran importancia y las dificultades que plantea este aprendizaje para algunos alumnos.

Temporalización de objetivos y contenidos

Los alumnos con necesidades permanentes pueden necesitar que se modifique el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos.

Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

Que se logre una adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos después que el resto de sus compañeros, pero dentro del mismo ciclo (puede iniciarse en la tarea en el segundo año del ciclo), o bien que exista una adaptación temporal significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos, pero en el ciclo siguiente (por ejemplo, consigue sumar y restar en el siguiente ciclo). Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza-aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Por tanto, la temporalización puede implicar:

- En unos casos, simplemente modificar el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, manteniendo la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje, de forma que el niño trabajará la misma secuencia que el resto de sus compañeros, dándole más tiempo a cada paso y modificando en algún aspecto la metodología de enseñanza.
- En otros casos, implica modificar la secuenciación de los contenidos, es decir, el profesor hará una secuencia más extensa y detallada para algún alumno que para el resto, lo que supone dar más tiempo para alcanzar el objetivo. Esta suele ser la adaptación temporal más frecuente cuando se trata de alumnos con mayores dificultades.

Como recursos didácticos que ayudan al profesor a organizar la secuencia de aprendizajes, podemos disponer de estrategias del tipo de análisis de tareas, análisis de contenidos y teoría de la elaboración (Coll y Rochera, 1990).

Como consecuencia, este tipo de adaptación debe realizarse a nivel *individual*, ya que no podemos plantearnos modificar el tiempo previsto en la consecución de objetivos para todo el aula, por las necesidades específicas de uno o varios alumnos.

La temporalización constituye, pues, un recurso muy importante en la realización de adaptaciones curriculares individuales, partiendo siempre de la programación del aula.

¿En qué áreas curriculares podemos plantearnos la temporalización?

En líneas generales podemos plantearnos modificar el tiempo previsto para conseguir un objetivo en aquellas áreas curriculares donde el alumno tenga mayores y más frecuentes necesidades educativas.

Consecuentemente, podemos afirmar que la temporalización es una adaptación necesaria para la adquisición de los *aprendizajes instrumentales básicos* (Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Artística), objetivos de gran relevancia a alcanzar en la Primaria, y que plantean determinadas dificultades para el alumno con retraso mental.

En la mayoría de los casos, las actividades de lecto-escritura y de matemáticas requieren mayor sistematización y secuenciación para dar la respuesta individualizada que estos alumnos necesitan.

¿Por qué es tan importante esta temporalización para el alumno con mayores dificultades?

La adquisición de las técnicas instrumentales es fundamental porque:

- Va a determinar el éxito o fracaso de los aprendizajes de otras etapas educativas.
- Constituyen requisitos para la integración social y laboral posterior del alumno en su contexto social de referencia.

Ya hemos visto que la estructura curricular en Ciclos de la Etapa Primaria establece que el primer ciclo es de adquisición, el segundo de afianzamiento y el tercero de perfeccionamiento de las destrezas instrumentales básicas. Los alumnos con mayores dificultades pueden requerir una adecuación en esta temporalización.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la *lecto-escritura* para un alumno con mayores dificultades de aprendizaje, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, en el segundo ciclo, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos no desarrollados.



La temporalización es siempre una adaptación individual. Posibilita que un alumno pueda tener más tiempo que sus compañeros para conseguir determinados objetivos y contenidos.

II. Metodología y actividades

Es evidente que las adaptaciones que hemos propuesto en objetivos y contenidos condicionan la forma de responder a nivel metodológico. Sin embargo, la influencia se ejerce también en el sentido opuesto, ya que la respuesta al qué enseñar depende, en parte, de cómo se entiende el proceso de aprendizaje y la manera de incidir sobre él mediante una acción intencional, sistemática y planificada, lo que remite, evidentemente, a la metodología.

No obstante, esta relación interdependiente no es óbice para reconocer que tanto los objetivos como la metodología tienen un papel específico que se plasma de manera distinta a la hora de elaborar las adaptaciones. Esta diferencia nos lleva lógicamente a plantearnos una serie de cuestiones de naturaleza distinta a las que nos han guiado en nuestro análisis de los objetivos y contenidos, pues el problema a resolver ahora, es la manera de impartir la enseñanza para que la diversidad de los alumnos pueda alcanzar los objetivos propuestos.

Como criterio general para concretar la metodología, consideramos que la elección de métodos y técnicas debe beneficiar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, pero al mismo tiempo debe ser válida para todos los alumnos del aula.



El punto de partida es, pues, el tratar de responder a las necesidades individuales desde una *metodología común* y no el buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para el alumno con mayores dificultades.



En caso de que esto no sea posible, dado que la consecución de determinados objetivos o contenidos puede exigir la utilización de métodos o técnicas específicos, propondremos una adaptación metodológica individual.

Por tanto, las adaptaciones curriculares referidas a la metodología pueden ser tanto de *aula* como *individuales* y según hemos dicho, en la medida en que sean eficaces y útiles para todos los alumnos, haremos, preferentemente, adaptaciones de aula.

Criterios básicos en los métodos a utilizar

Dado que no existe un método de enseñanza único aplicable a todos los alumnos, vamos a desarrollar a continuación algunos *criterios-guía de intervención* a contemplar en los métodos que elijamos para que los alumnos con especiales y mayores necesidades puedan alcanzar los objetivos propuestos. Estos criterios de ayuda, siendo imprescindibles para responder a las necesidades de estos alumnos, son también beneficiosos para todo el aula.

Hay tres aspectos que consideramos básicos en la intervención con estos alumnos:

- Motivación y reforzamiento positivo.
- Mediación en el aprendizaje.
- Generalización.

Favorecemos la motivación del alumno cuando aumentamos su seguridad ante las tareas

Motivación y reforzamiento positivo

En el tema dos de este módulo *"Evaluación I"*, se consideró la motivación como una variable importante a la hora de evaluar el estilo de aprendizaje de estos alumnos, apuntándose la observación y la formulación de preguntas como medios de obtener información sobre sus conocimientos previos, preferencias, intereses y disposición ante la tarea, todos ellos elementos integrantes de la motivación.

Esta evaluación será la que nos proporcione las orientaciones para diseñar actividades que potencien la motivación de cada alumno concreto ante el aprendizaje.

Como una línea de aplicación general a los alumnos con problemas de aprendizaje y adaptación, podemos decir que favorecemos su motivación cuando aumentamos su *seguridad ante las tareas*. Esto se consigue:

- Planteándole aquellas actividades que son adecuadas a su nivel de competencia.
- Enfrentándole a tareas que, si bien no puede realizar solo, las llevará a término con éxito dándole las ayudas pertinentes, para que, *con ayuda*, avance poco a poco en el proceso de aprendizaje.
- Asegurándonos de que ha comprendido bien las instrucciones.
- Teniendo el adulto y los compañeros unas expectativas ajustadas sobre la posible ejecución que va a realizar el alumno y acomodar, así, las exigencias.
- Proporcionándole las ayudas que va necesitando mientras lleva a cabo la tarea.
- Dándole información posterior de los aciertos y errores (no tomando éstos como signo de su inhabilidad sino como datos que nos informan del camino que hemos de seguir para trabajar los objetivos y contenidos).
- Reforzando toda realización positiva por pequeña que sea, etc.

Estas pautas de actuación favorecen que el alumno no tenga expectativas negativas de su propio rendimiento antes de empezar a trabajar, ni atribuya un resultado negativo a una baja capacidad para aprender (situación motivacional bastante frecuente en estos alumnos) sino que va potenciando una percepción más ajustada sobre las propias posibilidades y limitaciones. Pues, como está demostrado, los alumnos tienden a responder como se espera de ellos.

Un patrón de reforzamiento positivo de los logros contribuye a crear una experiencia de éxitos que dispone favorablemente ante tareas y situaciones nuevas. Posteriormente nos detendremos en este punto dada su gran utilidad.

Favorecemos la motivación del alumno cuando partimos de sus intereses

Por otro lado, una segunda línea de trabajo que hay que tener en cuenta para aumentar la motivación de estos alumnos, es el *partir de sus intereses* para acercarlos e incorporarlos a los objetivos y contenidos que tenemos planteados. Asimismo, hemos de procurar despertar nuevos intereses para ir ampliando sus conocimientos y experiencias.

Desarrollar sus intereses implica plantear actividades que tomen como punto de partida las motivaciones previas y les proporcionen un refuerzo posterior. Esto será



más efectivo si experimentan la utilidad que les aporta en la vida diaria ese aprendizaje. Es decir, siempre ha de buscarse la funcionalidad de aquello que se trabaja, que el alumno entienda por qué y para qué realiza algo.

Una forma muy apropiada de partir de los temas que interesan al alumno para ir relacionándolos con otros que son objeto de la programación del aula o de los objetivos individuales planteados para su progreso, consiste en organizar los objetivos de forma globalizada.

El potenciar la motivación en estos alumnos manejando las expectativas, sus intereses y disposición ante la ejecución, etc., está en estrecha relación con una metodología que utiliza el reforzamiento positivo.

Normalmente, la historia de aprendizaje de estos alumnos incluye interacciones sociales poco reforzantes, experiencias continuas de fracaso ante las tareas, etc. Ello contribuye a que no se refuercen a sí mismos ante algo que han realizado correctamente. Es decir, su autorreforzamiento, objetivo motivacional para cualquier persona, es escaso.

Consecuentemente, hay que contar con ello y, a la hora de buscar incentivos que muevan al alumno a realizar una tarea o enfrentarse a una situación, no situarles, en un primer momento, en la propia satisfacción que le puede proporcionar el resolver aquello adecuadamente, sino partir de la utilización de reforzadores externos (contando siempre con que, en última instancia, se persigue el objetivo de que el alumno sea capaz de autorreforzarse).

Los reforzadores externos pueden ser sociales (elogios, sonrisas, gestos de aprobación...); de actividad y situaciones (jugar, disfrutar de más tiempo libre, ir de excursión, estar con los amigos...) o materiales (alimentos, golosinas, juguetes, cuentos, prendas, etc.).

Es preferible utilizar los primeros, pues su uso supone un recurso menos artificial que la utilización de reforzadores materiales. Sin embargo, cuando el refuerzo social no es eficaz hay que recurrir a estos últimos. En cualquier caso, los reforzadores se deben ir eliminando paulatinamente, asociándolos a consecuencias que se dan de forma natural en el ambiente en que se desenvuelve el alumno.

Podemos saber qué es lo que puede actuar como reforzador del alumno observando y/o preguntando sobre sus preferencias, los materiales que elige, las actividades que prefiere, las personas con quien quiere estar, etc.

Con esta información planificaremos qué consecuencias positivas se obtienen tras una determinada respuesta adecuada, ya que si son positivas incrementan o mantienen un comportamiento y si son negativas hacen que disminuya o desaparezca.

Como hemos apuntado anteriormente, el objetivo último será tender a que estas consecuencias estén reguladas por el propio niño. Por ello, el profesor o profesora procurará que el alumno aprenda a *autorreforzarse*. Esto se puede conseguir:

- Dando un refuerzo verbal al alumno especificando lo que hizo correctamente. Esto le ayudará a discriminar en el futuro el comportamiento a realizar y a decirse a sí mismo cómo lo hizo.
- Facilitando y promoviendo que el alumno se autoelogie cuando realice algo correctamente.

Existen diferentes manuales que pueden servir para profundizar en la manera de llevar a cabo, de forma sistemática, la tecnología conductual (Cidad, 1986; Mayor y Labrador, 1984; Craighead, Kazdin y Mahoney, 1984; Ribes, 1976).

La tecnología conductual será de gran utilidad en los casos que requieran una aplicación rigurosa de los principios del reforzamiento, por ejemplo, problemas de conducta que alteran de forma excesiva el ritmo de la clase o perjudican al propio sujeto. Si bien, esta tecnología ha demostrado, igualmente, su éxito en problemas de rendimiento académico.

Para esta aplicación sistemática contamos con diversas técnicas, conocidas como "técnicas de modificación de conducta". Destacamos, por su uso y eficacia en la intervención, el contrato conductual y la economía de fichas.

El contrato, como su nombre indica, es el establecimiento de unos deberes y derechos para el profesor y el alumno: "Si tú haces..., yo hago...". Tiene un gran interés didáctico-pedagógico por la implicación directa del enseñante, por un lado, y el ejercicio de "auto-control" del alumno, por otro.

La economía de fichas consiste en establecer de manera sistemática un "juego" en el que el alumno "gana" fichas-punto por realizar ciertas conductas; fichas que son

cambiadas o canjeadas por refuerzos de actividad, materiales, etc., al reunir la cantidad correspondiente de puntos.

Esta técnica es de gran utilidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje, de sencilla pero laboriosa aplicación y de excelentes resultados positivos, pudiéndose utilizar para casi todos los alumnos individualmente, con grupos o con todo el aula.

Por último, hemos de señalar que el incorporar estos principios, como elemento básico de la metodología común del aula, aun cuando no se requiera una intervención sistematizada, aporta importantes beneficios en la dinámica general de enseñanza-aprendizaje.



La motivación del alumno es una variable fundamental que el profesor ha de contemplar para promover la adquisición de aprendizajes significativos.

- Una evaluación adecuada de las preferencias, intereses y disposición ante la tarea del alumno, nos proporcionará las orientaciones necesarias para su motivación.
- En general, favorecemos la motivación:
  - Aumentando la seguridad del alumno ante las tareas.
  - Partiendo de sus intereses, desarrollándolos y ampliándolos al plantear las actividades.
- Utilizar el reforzamiento positivo, contando siempre con que, en última instancia, se persigue el objetivo de que el alumno sea capaz de autorreforzarse, es un recurso motivacional de gran eficacia.

Mediación en el aprendizaje

La individualización de la enseñanza requiere otorgar ayudas al alumno para que construya su conocimiento. En esto consiste la mediación en el aprendizaje, en dispensar las ayudas pedagógicas necesarias para la consecución de los objetivos propuestos.

El ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor/a es básico para responder a las necesidades del alumno

En un sentido amplio, mediación sería toda la labor del docente, desde la programación de objetivos y contenidos a desarrollar, incluyendo las adaptaciones oportunas, hasta el refuerzo otorgado al terminar una actividad, pasando por la estructuración y presentación de ésta o por la utilización de una determinada técnica o una forma de agrupamiento de los alumnos en el desarrollo de la misma.

En este punto, al hablar de la mediación en el aprendizaje, nos ceñiremos a la *prestación de ayudas didácticas* para que el alumno resuelva una actividad o situación, ya que las acciones antes mencionadas se contemplan en otros apartados.

Vamos a considerar, pues, qué tipos de ayudas didácticas son las más comunes y cuándo y cómo pueden proporcionarse.

Tipos de ayudas

Siguiendo a Bluma y otros (1978) podemos dividir las ayudas en físicas, verbales y visuales.

La *ayuda física* se refiere a la acción encaminada a sostener, guiar o apoyar a un alumno a fin de que pueda realizar una actividad. Normalmente se utilizan para enseñar destrezas motrices, de autonomía personal o en caso de deficiencias asociadas, principalmente motoras o visuales.



Ejemplos de esta ayuda son: coger al alumno por la cintura para ayudarle a caminar, guiarle la mano cuando dibuja formas, modular los labios o la lengua para ayudarle a producir un sonido, etc.

La *ayuda verbal*, por su parte, implica expresar oralmente algo para que el alumno pueda llevar a cabo la tarea. Aquí se sitúa, por ejemplo, el darle instrucciones detalladas y precisas para que entienda lo que ha de hacer o para que pueda avanzar en su realización.

La *ayuda visual* la constituye cualquier estímulo visual que permite que el alumno lleve a término la tarea con éxito. Un ejemplo sería subrayar las frases más importantes de un texto para facilitar la comprensión lectora.



De los tres tipos de ayudas, las más utilizadas, con alumnos integrados que presentan problemas de aprendizaje, son las verbales y las visuales.

De cualquier forma, el uso de las ayudas estará en función del nivel de competencia del alumno, su estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor.

Utilización de las ayudas

Recordemos que en el tema dos: "*Evaluación I*", veíamos que el análisis de la competencia curricular del alumno nos pone de manifiesto cuáles son sus dificultades y, por tanto, sus necesidades educativas frente a los objetivos curriculares. Esto, junto con la evaluación del estilo de aprendizaje nos informará sobre el grado y tipo de ayuda que necesita, dependiendo del grado de dificultad que presente.

Atendiendo a las variables enunciadas en el tema de evaluación (entrada sensorial y respuesta preferente, discriminación, atención y motivación del alumno) analizaremos las ayudas adecuadas a proporcionar tanto en la presentación de la tarea como durante su realización:

- ***Ayudas a prestar según la entrada sensorial y respuesta preferente de la información***

  Las ayudas serán tanto verbales como visuales, ya que el alumno con retraso responde mejor a una estimulación sensorial que le llegue por más de un canal. La evaluación inicial del alumno nos puede dar información más específica de alguna ayuda preferente.

Estas consideraciones son válidas tanto a la hora de presentar una tarea como durante su realización.



- ***Ayudas en función del grado de discriminación***

  Para favorecer la discriminación del alumno pueden utilizarse, nuevamente, tanto ayudas visuales como verbales (o físicas si es necesario favorecer la discriminación táctil).

  En la presentación de una actividad aumentará el grado de discriminación, el procedimiento de *resaltar* o *destacar* la característica esencial de la actividad a realizar. Así, si la presentación es verbal detallaremos más las instrucciones o las repetiremos despacio y de forma clara, adecuando el nivel del lenguaje a su comprensión.

  De igual forma si es visual favoreceremos la discriminación presentando un material ordenado, con los estímulos relevantes bien marcados, etc.

  Debemos tener presente que facilitar una adecuada discriminación al comenzar un trabajo, puede reducir las ayudas a prestar durante su realización.

  No obstante, mientras el alumno ejecuta la tarea puede necesitar ayudas que le permitan discernir cómo ha de continuar; para ello es útil, bien recordarle

verbalmente algo relevante, bien señalar, subrayar o colorear alguna parte del material que se está utilizando; o indicarle qué es lo que debe observar en un modelo.

- ***Ayudas para favorecer la atención y la motivación***

  Tanto la atención como la motivación son requisitos indispensables para iniciar y desarrollar una actividad; y los alumnos con necesidades educativas especiales, necesitarán ayudas para aumentarlos.

  En este punto, para establecer qué tipo y grado de ayudas han de prestarse, es necesario observar qué características tienen los materiales, tareas y personas, que mantienen más la atención y logran una mayor motivación del alumno (formas grandes y colores llamativos en los objetos, fichas, juegos, utilizar música, observar a otros compañeros, recordarle que continúe trabajando, etc.)

  No obstante, el favorecer ambos aspectos es una labor que se desarrolla mediante diversos procedimientos que se sitúan en la acepción amplia de mediación y que, al mismo tiempo, constituye un objetivo curricular a trabajar. Así, el plantear tareas adecuadas a su nivel de competencia, que no sobrepasen el tiempo que es capaz de atender aunque intenten incrementarlo, son aspectos que han de contemplarse al programar las actividades.

  También hemos de tener presente que la atención es una variable que está íntimamente relacionada con la motivación ya que mantiene más la atención aquello que motiva al alumno.

  Por otra parte, la mediación a establecer respecto a la motivación ya ha sido tratada en el punto anterior.

Finalmente como criterio general en la utilización de todo tipo de ayudas, debemos tener presente que hemos de ir reduciendo, gradualmente, la cantidad de ayuda que se presta al alumno, a medida que éste va consiguiendo los objetivos propuestos.

De igual forma, es importante tener presente que las ayudas pueden ser dadas, tanto por el tutor o tutora como por los profesores de apoyo u otros profesionales, por

los padres o por los propios compañeros. Destacamos la importancia de que sean estos últimos quienes las proporcionen, pues su mayor proximidad en cuanto a lenguaje y esquemas cognitivos, favorece el que las ayudas se ajusten más a las necesidades de los alumnos con dificultades. Por ejemplo, las instrucciones o explicaciones tendrán un lenguaje más comprensible; las interacciones más continuadas posibilitarán que el compañero conozca mejor sus preferencias que el profesor.



Mediación en el aprendizaje, en sentido amplio, es toda la acción del profesor encaminada a facilitar al alumno la consecución de los objetivos educativos.

- Hemos considerado la mediación como la "prestación de ayudas didácticas" para que el alumno resuelva una actividad o situación.
- Las ayudas pueden dividirse en físicas, verbales y visuales; y se utilizarán atendiendo a la entrada sensorial preferente, al grado de discriminación y a la atención y motivación que presente el alumno en relación al tipo de actividad planteada.
- Los momentos especiales en que hay que cuidar el uso de estas ayudas son la presentación de la tarea y la realización de la misma.
- Un criterio general en la prestación de las ayudas es su progresiva eliminación a medida que el alumno va consiguiendo los objetivos propuestos.
- Hay que destacar también la importancia del papel de los compañeros a la hora de proporcionar ayudas a un alumno con problemas de aprendizaje.

Generalización

Una necesidad prioritaria a la hora de programar los objetivos y contenidos es planificar la generalización de los aprendizajes; es decir, deben ponerse en marcha procedimientos que se dirijan a que las habilidades o conocimientos recientemente aprendidos por el niño sean puestos en práctica en situaciones apropiadas y distintas de aquellas en las que han sido adquiridos.



Por tanto, la generalización, para que sea real y efectiva, debe conseguir que lo aprendido se aplique con frecuencia, a lo largo del tiempo, con otras personas y en otros marcos ambientales.



La profesora o el profesor, en su importante labor de mediación, puede desarrollar diversos procedimientos para programar actividades de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la generalización:

Promover aprendizajes que se refuercen en el ambiente natural

Este es uno de los procedimientos más eficaces y funcionales que podemos emplear para promover la generalización, como veremos al considerar la técnica de "entrenamiento incidental de lenguaje".

Disminuir los reforzadores artificiales aproximándolos a los naturales

Una vez que se ha adquirido e instaurado un aprendizaje, éste se puede mantener sin necesidad de que el alumno reciba un reforzador cada vez que lo lleva a la práctica. Se han de establecer programas que demoren paulatinamente la entrega del reforzador o la hagan variable. Al mismo tiempo, el reforzador tiene que irse asociando a aquellos incentivos que están presentes en el medio natural.

Estos procedimientos facilitan la generalización de lo aprendido dado que las situaciones de enseñanza se van aproximando a las naturales, y el alumno, gradualmente, podrá ir comportándose de forma similar en todos los ambientes.

Enseñar al alumno a autorreforzarse

Si una actividad produce autorrefuerzo, ésta se incrementará, por lo que entrenar en autorreforzamiento puede ser un procedimiento muy adecuado para la generalización.

Recordemos que en el apartado sobre motivación y reforzamiento positivo apuntamos algunas formas para promover al autorrefuerzo.

Desarrollar la conducta en presencia de estímulos que están presentes en el contexto natural

La generalización se facilita haciendo que la situación de enseñanza sea lo más similar posible al ambiente natural. Por ejemplo, la inclusión de otros profesores o

personas del centro, del barrio, de la familia, etc., en el desarrollo de objetivos y contenidos referidos a aspectos funcionales del lenguaje, potenciará su utilización adecuada con personas diferentes y en situaciones de su medio socio-familiar, porque recibirá estímulos comunes y relevantes que identificará con aquellos en que se dio la adquisición del aprendizaje.

Incorporar a los compañeros para que refuercen el comportamiento adecuado del alumno

El contar con los compañeros para que refuercen determinadas conductas que realiza el alumno puede resultar especialmente eficaz para desarrollar muchos aprendizajes básicos y generalizarlos a otros marcos.

Esto se justifica porque la espontaneidad con que surgen las interacciones entre compañeros, tanto dentro como fuera del centro, puede aprovecharse para convertir una situación ordinaria en una ocasión del reforzamiento de algún aprendizaje. Para ello, los compañeros deben saber cuándo y cómo aplicar un reforzador.

Reforzar los autoinformes correctos sobre la actuación

El procedimiento de asignar algunas tareas concretas, por ejemplo, realizar alguna compra para que aplique autónomamente el conocimiento sobre el manejo del dinero en una situación real, ayuda a que este conocimiento quede mejor adquirido y permite que el alumno se entrene en autoevaluar el éxito y las dificultades que ha encontrado al realizar la actividad. Si después le pedimos al alumno que nos informe sobre la actividad asignada y su resolución obteniendo reforzamiento, facilitará la realización de lo aprendido en más ocasiones.

Enseñar la capacidad de generalizar a través del reforzamiento de nuevas y apropiadas aplicaciones

Este procedimiento consiste en reforzar la generalización en sí misma. Se enseña al alumno a aplicar un comportamiento aprendido a través de la exploración de nuevas respuestas en situaciones cotidianas y bien conocidas por él. Estos comportamientos serán reforzados, por lo que se mantendrán en el tiempo.

El aprender a generalizar los aprendizajes es una necesidad prioritaria de los alumnos con mayores dificultades. Por ello, el profesor debe incluir en sus métodos de enseñanza-aprendizaje procedimientos para desarrollar la generalización.

Todo lo visto nos confirma que los métodos de enseñanza más adecuados serán aquellos que ofrecen *el tipo de ayuda que mejor responde a las necesidades* de estos alumnos, es decir, aquellos que aumentan la *motivación*, proporcionan *reforzamiento positivo* y favorecen la *generalización*.



Estos criterios básicos han de estar presentes en los métodos de trabajo que se utilicen con todo el aula, ya que favorecen a todos los alumnos.

- Considera cómo aplicas estos criterios en tu trabajo diario, buscando algún ejemplo de tu propia práctica.
  - Motivación y refuerzo:
    ¿Cómo motivas y refuerzas a tus alumnos?
    ¿Qué haces con ese alumno que tiene mayores dificultades?
  - Mediación:
    ¿Qué ayudas didácticas sueles emplear en tu aula?
    ¿De qué forma y con qué frecuencia das ayudas a esos alumnos con mayores problemas?
  - Generalización:
    ¿Qué actividades propones a tus alumnos para que apliquen y generalicen sus aprendizajes?
- Piensa si puedes incorporar nuevas ideas y estrategias en relación con estos criterios.





Técnicas y estrategias

En este apartado pasaremos a hacer una descripción de algunas técnicas o estrategias, que se pueden utilizar para responder a las necesidades especiales de estos alumnos, teniendo en cuenta que también pueden beneficiar al resto del aula, al permitir trabajar los objetivos y contenidos de forma más estructurada, motivadora y funcional.

En la *elección de las técnicas* habrá que tener en cuenta:

- Las líneas y principios metodológicos generales establecidos para el centro. La decisión sobre las técnicas a aplicar debe ser coherente con los principios recogidos en el proyecto educativo del centro, y con las implicaciones metodológicas que, a nivel de aula, tales principios determinan.
- Las características generales y peculiaridades del grupo de alumnos que forman el aula y en especial de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- Los objetivos y contenidos que los alumnos deben alcanzar. Ya hemos analizado anteriormente las adaptaciones que se pueden realizar en los objetivos y contenidos.

Estas variables pueden determinar la necesidad de:

- *Introducir* alguna técnica específica y adecuada a las necesidades permanentes de algunos alumnos con mayores dificultades, pero que pueden ser útiles para otros alumnos.
- *Priorizar* alguna técnica en concreto de las que ya utilizamos que pueda ser relevante para alcanzar determinados objetivos.

A continuación proponemos algunas de las que por su frecuente uso, su aportación novedosa o su estrecha relación con las adaptaciones vistas de objetivos/contenidos, pueden ser de gran utilidad en la labor didáctica.

Enseñanza incidental

La intervención en el área del lenguaje y comunicación debe centrarse, como ya hemos visto, en favorecer prioritariamente aquellos objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo y empleo espontáneo del lenguaje funcional, y a la expresión de intenciones comunicativas.

Antes de revisar los requisitos y técnicas de trabajo, queremos partir de la consideración de que, a veces, el éxito o fracaso de la intervención depende de las habilidades sociales de los profesores y no sólo de sus conocimientos o técnicas. Es necesario, por tanto, desarrollar *estrategias educativas* encaminadas a facilitar la interacción más efectiva con los alumnos, a mantener un buen clima en el aula y a potenciar las posibilidades de aprendizaje en grupo.

Para ello, los profesores han de manejar conscientemente aspectos del entorno y de su propia conducta, en lugar de dejarlos al azar. En definitiva, se trata de apuntar algunos procedimientos sencillos que maximicen el papel de mediador que todo profesor ejerce sobre sus alumnos. Para conseguirlo se parte de los siguientes principios elementales:

- Adecuar el contexto en el que se desenvuelve el alumno, de manera que contenga una diversidad de estímulos interesantes para él.
- Destacar aquellos aspectos del entorno que son claves en una determinada secuencia educativa.
- Fomentar las iniciativas y dar oportunidades al alumno para que emita o practique pautas de comunicación nuevas o de baja frecuencia en su comportamiento espontáneo.
- Mantener alto el nivel de actividades satisfactorias.

Teniendo presente, pues, estas estrategias educativas, nos surgen una serie de interrogantes: ¿Cómo debemos llevar a cabo la intervención en lenguaje? ¿Qué técnicas debemos utilizar?

Ya hemos comentado los principios y requisitos que debe reunir la intervención en el lenguaje para alcanzar los objetivos y contenidos que hemos priorizado.

Requisitos de la intervención:

- Fomentar la espontaneidad.
- Asegurar la generalización.
- Programar objetivos funcionalmente relevantes.
- Construir una competencia lingüística.
- Adaptar las actividades al nivel del alumno.

Para fomentar el uso espontáneo del lenguaje e introducir mejoras en la conducta comunicativa del niño, podemos introducir o priorizar la técnica de la *enseñanza incidental.*

La enseñanza incidental promueve la comunicación sin mediación de ayudas

El objetivo que se pretende conseguir es promover e incluso entrenar explícitamente la producción frecuente de conductas comunicativas, sin que medien indicaciones, preguntas o ayudas por parte de otros, por ejemplo, "¿qué quieres?".

Frecuentemente, el hecho de que los padres o profesores obtengan respuestas *apropiadas* haciendo las preguntas o dando las claves adecuadas en contextos particulares puede crear la ilusión de que el niño se comunica espontáneamente. Este hecho, asimismo, puede fortalecer la tendencia del niño a depender de la ayuda que le brinda el adulto, antes de usar una forma lingüística comunicativamente.

¿Cuáles son las características de la técnica de la enseñanza incidental?

El entrenamiento incidental no es un método nuevo. Los padres y profesores eficaces han usado desde siempre elementos de la enseñanza incidental. Lo novedoso de esta técnica consiste, pues, en la explicación de cómo hacer consistente el uso de la enseñanza incidental para alcanzar objetivos específicos de área de comunicación o lenguaje funcional.

Las características generales de esta técnica son (Hart y Risley, 1982; Carr, 1985):

- La actividad de enseñanza-aprendizaje es iniciada por el niño, que manifiesta interés por algo, quiere determinado material o necesita ayuda.
- El niño selecciona el sitio en que tendrá lugar el aprendizaje. El lugar es parte del contexto natural, de modo que el uso del lenguaje está sometido a consecuencias naturales.
- El niño selecciona todo o parte del contenido del aprendizaje.
- La actividad de enseñanza-aprendizaje consiste sólo en unos pocos ensayos.
- La respuesta verbal correcta es seguida de refuerzos naturales, esto es, las consecuencias están significativamente relacionadas con la conducta comunicativa del niño y están disponibles en su medio natural (por ejemplo, la oportunidad de jugar con el material).



Ejemplo

A continuación, vamos a desarrollar un *ejemplo* que ilustra en alguna medida la aplicación práctica de la técnica de entrenamiento incidental.

Imaginemos la situación del aula; en la Etapa Infantil los niños están realizando en pequeño grupo una actividad relacionada con la confección de un mural, para lo cual tienen que utilizar diferentes técnicas de dibujo (pintura, collage, acuarela).

Llegado un momento ocurre que Juan, que normalmente se comunica poco, abandona el grupo y se dirige a la profesora, y le dice:

–"Quiero esto"– al tiempo que señala la estantería.

La profesora debe prestar atención a esta emisión espontánea poco frecuente de Juan, a pesar de que no está relacionada con la actividad que está programada y que los alumnos están realizando.

Es decir, la profesora siempre responde a pesar de que esté haciendo otra cosa, tenga poco tiempo o no comprenda lo que le dicen. De esta forma demuestra que está interesada. En función de las circunstancias dirá simplemente: "Ahora no puedo darte lo que me pides", por ejemplo; o bien, lo que es mejor aún, hará que el niño continúe hablando, animándole a que detalle, describa o explique lo que quiere.

—"¿Qué quieres Juan?" —contesta la profesora—. "¿Qué estás señalando?"

—"Quiero eso" —dice Juan, y sigue señalando la estantería.

—"¿Qué es eso?" —insiste la profesora—. "¿De qué color es?"

—"Cuento amarillo" —contesta Juan.

—"Ah, muy bien, quieres el cuento amarillo. Dilo tú ahora: quiero el cuento amarillo."

—"Cuento amarillo" —replica Juan.

—"Ah, muy bien; eso está estupendo; pero me lo tienes que pedir mejor; dime: quiero el cuento amarillo."

—"Quiero el cuento amarillo" —repite Juan.

—"Estupendo, quieres el cuento amarillo. Lo has hecho muy bien, Juan. Toma el cuento amarillo."

Esta última respuesta combina el refuerzo social y el natural.

A continuación, según las circunstancias, se le permite mirar el cuento un rato más o menos largo, bien solo o acompañado por sus compañeros o por la misma profesora.



Esta técnica debe ser considerada como una alternativa y, de hecho, en la práctica se utiliza conjuntamente con otras.

Las técnicas tradicionales de enseñanza del lenguaje, en las que el adulto selecciona previamente el contenido y el lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, son más indicadas para entrenar la adquisición de nuevas habilidades comunicativas, siempre que incorpore características de otros modelos de intervención incidental en el lenguaje (el niño inicia el entrenamiento, la respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales...) para mantener el criterio de funcionalidad.

Nos hemos detenido más y hemos dado mayor importancia al desarrollo de la técnica de entrenamiento incidental por las siguientes *razones*:

- Es una técnica relativamente novedosa que aborda las necesidades de comunicación en una amplia gama de situaciones naturales, incluyendo interacciones con una variedad de personas en múltiples contextos. (La interacción social define el marco de la comunicación y aporta el contexto para el aprendizaje de la lengua: a mayores intercambios, comunicación más eficaz.)
- Al trabajar la comunicación y el lenguaje en el aula y en general, en contextos naturales, se facilita la generalización.
- Todos los profesores que inciden en el niño (tutor, apoyo, logopeda...) participan en el entrenamiento del lenguaje.
- Los padres también participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Esta técnica puede llevarse a cabo todo el día, en su medio natural y con consecuencias naturales. Además, puede ser usada formalmente o de manera informal.

- Al tiempo que se interviene en la funcionalidad del lenguaje, se puede llevar a cabo una intervención más global, en relación con los problemas de articulación, la pobreza de vocabulario, etc.

Modelado

Muchas conductas se aprenden observando cómo otros las realizan y qué consecuencias reciben por ello. De esta forma no sólo se adquieren nuevas conductas, sino que también se extinguen o mantienen otros muchos comportamientos.

Estas afirmaciones, que tienen su raíz en la teoría del aprendizaje observacional, constituyen la base de la técnica del modelado.



Esta técnica consiste en exponer al alumno a modelos que realizan los comportamientos requeridos. La imitación de estos modelos ayudará a conducir al alumno a adquirir, aumentar o no presentar un determinado comportamiento.

El "aprendizaje por observación" es una fuente importante de aprendizaje, especialmente en lo relativo a la adquisición de hábitos básicos (autonomía y responsabilidad ante la tarea) y habilidades sociales (normas, interacción con adultos o iguales). Por ello, el modelado ha de constituir una técnica a priorizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con problemas de adaptación y retraso.

De igual forma, incorporar los principios de esta corriente psicológica como estrategia educativa general, traduciéndose en la forma como el profesor plantea las actividades, supondrá importantes beneficios para los alumnos.

No obstante, la aplicación del modelado comporta, para que sea efectiva cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales, prestarles diversas ayudas en los diferentes procesos cognitivos que esta técnica implica, ya que no basta con que sean expuestos a un modelo o acontecimiento modelador. Es necesario que el alumno reciba todas las ayudas necesarias para que se mantenga "activo" en cada uno de los siguientes procesos:

Procesos atencionales. Para aprender es necesario atender a los estímulos de modelado, es decir, explorar de forma activa el ambiente para seleccionar y canalizar los estímulos relevantes.

Ya hemos visto las ayudas que necesitan los alumnos con determinadas dificultades para realizar esta labor de selección de aquello que es importante frente a lo que no lo es.

Procesos de representación y retención. La información obtenida mediante la observación ha de transformarse en esquemas sencillos y fáciles de retener para que lo efectuado por el modelo pueda ser recordado y reproducido por el alumno sin que aquel tenga que estar presente.

En este punto, las *ayudas* que pueden prestarse serían: hacer que verbalice, de forma sintética, lo observado o elaborar viñetas que escenifiquen lo que ha visto.

Procesos de ejecución. Están en relación con la toma de decisiones para la acción: ejecutar o no lo observado. En este paso puede ser preciso dar *ayudas* (hacer un gesto o una mirada) para actuar en el momento, lugar y forma adecuados, hasta que, progresivamente, la realización de la conducta sea espontánea.

Proceso de motivación y refuerzo. Ya hemos hablado de la importancia de la motivación y el reforzamiento para el aprendizaje y de cómo potenciarlos. Ahora destacamos el papel de la motivación para la puesta en marcha de los procesos citados. Paralelamente, un aprendizaje difícilmente se pondría en práctica si no implica unos refuerzos o incentivos positivos. La observación de las consecuencias que obtiene el modelo regula también la conducta del observador. Por tanto, habrán de resaltarse ante el alumno las consecuencias positivas que recibe el modelo por su conducta.

Aparte de estas ayudas inherentes a los procesos que comporta el aprendizaje observacional presentamos a continuación una serie de consideraciones que optimizan el modelado:

- Seleccionar modelos que compartan con el observador, el mayor número posible de atributos (edad, sexo, intereses comunes, etc.).
- Procurar que el modelo tenga prestigio ante el observador y que sea competente en la tarea, si bien hay que tener presente que una competencia muy superior a la del alumno es menos eficaz que aquella que, permitiendo el manejo de la actividad, no se separa demasiado de la habilidad del alumno.

- Por ello, los compañeros pueden ser, en diversas ocasiones, modelos más adecuados que los profesores, lo que hace muy conveniente el que los compañeros sean tutores de los alumnos con dificultades.
- Aprovechar la capacidad modeladora del propio maestro para mostrar actitudes, normas, valores, formas de trabajar, etc., que son positivas para todos los alumnos.

  Todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno, han de presentar coherencia en sus actuaciones.

Finalmente, la técnica de modelado cuenta con muchos recursos didácticos para la presentación de modelos: personajes de cuentos o películas, observar dramatizaciones o juegos.

Dramatización

Una de las principales aportaciones de esta técnica consiste en la posibilidad de ensayar en una situación controlada aquellas habilidades que se van a requerir posteriormente en situaciones cotidianas.



La dramatización o role-playing permite al alumno situarse en un papel o rol que debe ejercitar posteriormente, y en el que tiene mayores dificultades. Así, con esta práctica, puede ir adquiriendo la conducta adecuada, pues siempre obtendrá la información posterior y ayuda necesaria para que su comportamiento se vaya acercando al normalizado.

Los pasos a seguir se podrían enumerar así:

1. Exposición de la situación a representar.
2. Distribución de los papeles que cada participante debe representar.
3. Representación.
4. Análisis de la misma.

De especial importancia para el alumno con dificultades de aprendizaje son los pasos 2 y 4 ya que, al adjudicarle su papel, el profesor puede darle orientaciones de

cómo realizarlo, ayudándole a establecer la conducta adecuada o modificar la conducta inadecuada. Por otro lado, al analizar la representación, el alumno puede recibir información posterior de los aciertos o errores tanto del profesor como de los compañeros que le ayudarán a ir logrando un comportamiento más ajustado. Asimismo, también recibirá refuerzo por aquello que ha realizado correctamente afianzándose, por tanto, en ello.



Resolución de problemas

La resolución de problemas consiste en proporcionar una estrategia que pueda ser útil ante diferentes situaciones.

No se trata, por tanto, de enseñar respuestas concretas, ya que la enseñanza no puede anticipar todas las conductas que el niño puede necesitar en situaciones nuevas.

Por tanto, el objetivo principal consiste en el desarrollo de una estrategia muy ordenada y efectiva ante situaciones nuevas. Sin embargo, hay que ser consciente de que la enseñanza de esta técnica implica una planificación rigurosa, con mucha participación del profesorado (tutor, apoyo...) o de otros alumnos que apoyen el proceso.

Para desarrollar la capacidad de resolución de problemas en el alumno, entrenamos *estrategias* que le capaciten para enfrentarse con una nueva situación social. Pasos importantes en esta solución pueden ser:

1. Identificar, tomar conciencia de que existe el problema.
2. Analizar el problema: "¿Qué debería hacer?".
3. Hacer planteamiento de posibles soluciones: "Debo considerar todas mis posibilidades". "Debo tener en cuenta todas las alternativas".
4. Realizar la elección de la solución correcta: "Necesito escoger una".
5. Analizar las consecuencias de la solución elegida: "¿Qué tal lo hice?".

El alumno debe aprender a hacerse estas preguntas por sí solo para poder llegar a aplicarlas en ocasiones y situaciones diversas. Pero, como apuntábamos, al principio del proceso de aprendizaje necesita una fuerte ayuda mediadora.

Las técnicas de enseñanza incidental, modelado, dramatización y resolución de problemas incluyen *una serie de ayudas*, ordenadas y sistematizadas, que pueden ser necesarias para los alumnos con mayores dificultades en el proceso de aprender.

- Valora en qué momentos de tu actividad diaria en el aula necesitas ofrecer ayudas a esos alumnos con mayores dificultades:
  - En la presentación de los contenidos.
  - Al iniciar una tarea.
  - Durante la realización de tareas individuales o de grupo, etcétera.
- ¿Te resultaría útil emplear algunas de las técnicas que proponemos? ¿Cuál?
- ¿Cómo las aplicarías en una actividad concreta?
- ¿Con qué alumno o alumnos?







Resumen

A lo largo de este tema se han dado una serie de criterios y orientaciones para proponer adaptaciones necesarias en un aula que integra alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes.

La primera parte pretende ser una pequeña guía para tomar decisiones al establecer los objetivos y contenidos de un aula, de forma que favorezca la integración de los alumnos con mayores dificultades. Destaca los aspectos que podrían ajustarse en la programación común a todo el grupo de enseñanza-aprendizaje y delimita cuáles requieren ajustes individuales.

La segunda parte considera los criterios metodológicos más significativos para responder, desde una forma de trabajo común, a las necesidades de estos alumnos. Ofrece algunas ideas, técnicas y estrategias de trabajo para ayudar a los alumnos con mayores dificultades en el proceso de aprender.

Bibliografía

BLUMA, S. M.; SHEARER, M. S.; FROHMAN, A. H., y HILLIARD, J. M. (1978). *Guía Portage de educación preescolar*. Wisconsin.

CARR, E. G. (1985). *Behavioral approaches to language and communication*. Nueva York: Plenum Press.

CIDAD, E. (1986). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. Madrid, UNED.

C. N. R. E. E. *Guía de adaptaciones curriculares*. Madrid, M. E. C. (en elaboración).

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.

COLL, C., y ROCHERA, M. J. (1990). "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje". En COLL, C.; MARCHESI, A., y PALACIOS, J. L. (Tds.): *Psicología del desarrollo y educación*. Madrid. Alianza Universidad (3 vols.).

CRAIGHEAD, E.; KAZDÍN, A. E., y MAHONEY, M. (1984). *Manual de modificación de conducta*. Madrid. Alhambra.

GAGNÉ, R. M. (1970). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México. Diana, 1976.

GOLDSTEIN (1989). *Habilidades sociales en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.

HART, B. M., y RISLEY, T. R. (1982). *How to use Incidental Teaching for elaborating language*. Lawrence: H y H Enterprises.

KENT-UDOLF, L., y SHERMAN, E. R. (1988). *Lenguaje cotidiano. Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en Educación Especial*. Barcelona. Martínez Roca.

MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.

M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid. M. E. C.

M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid. M. E. C.

M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria* (2 vols.). Madrid, M. E. C.

RIBES, E. (1976). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México. Trillas.

VERDUGO, M. A. (1989). *Programas conductuales alternativos para la educación de deficientes mentales. I Programa de habilidades sociales*. Madrid. Mepsa.ANEXO

Anexo

A continuación vamos a desarrollar un ejemplo (Verdugo, 1989; Programa de Habilidades Sociales) que ilustra en alguna medida la aplicación práctica de las técnicas desarrolladas y cómo tiene lugar el "Entrenamiento de Habilidades Sociales".

Ejemplo

Partimos de un importante objetivo a desarrollar:

"Estando en la calle, solicita la información que se necesita".

Para ello, el profesor planifica y propone los contenidos de una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje, así:

1. El profesor presenta y describe a los alumnos diversas situaciones en las que, estando en la calle, se necesita localizar otra calle, una tienda, una parada de autobús u otras; y los alumnos deben seguir un enfoque de resolución de problemas:
   - — Orientación general.
   - — Definición del problema.
   - — Generación de alternativas.
   - — Toma de decisiones.
   - — Verificación.

2. El profesor describe una situación en la que ha de solicitar información en la calle, señalando las personas que en ese momento pasan: anciano, policía municipal, adulto, dos niños y otros.

   El profesor en voz alta verbaliza lo que va haciendo (Modelado + Autoinstrucciones):

   "De todas estas personas, la que mejor puede informarme es el policía municipal, porque es quien está para ayudar y conoce bien las calles. Voy a acercarme a él, le saludo, le sonrío y le digo: "Buenos días. Por favor, ¿puede decirme dónde está la calle...?".

   El profesor se dirige hacia la persona que hace el *rol* de policía municipal y exhibe las conductas que ha verbalizado en voz alta previamente:

— Profesor: Buenos días (mirando al policía).

— Policía: Buenos días, ¿qué desea?

— Profesor: Por favor, ¿puede decirme dónde está la calle...?

— Policía: Sí, la calle... está muy cerca de aquí. Tiene que seguir recto y girar en la tercera calle a la izquierda. La encontrará enseguida porque en la esquina hay una tienda de deportes.

— Profesor: O sea, que sigo recto y la calle... ¿es la tercera a la izquierda?

— Policía: Sí, la tercera a la izquierda.

— Profesor: Muchas gracias (sonriendo y mirando al policía).

El profesor simula que sigue andando por la calle y va diciendo en voz alta: "Sigo todo recto y luego tengo que torcer la tercera a la izquierda. Esta es la primera calle, ésta no es, la segunda tampoco, aquélla, donde está la tienda de deportes, debe ser la que busco. Sí, ésta es la calle...". "¡Qué bien lo he hecho!". "He llegado rápidamente" (Autorrefuerzo).

3. En una salida o actividad en el exterior de la escuela, el profesor, en presencia de los alumnos, pide información en la calle a diferentes personas (Modelado "en vivo").

   Seguidamente, *los alumnos desarrollan las actividades de aprendizaje planificadas*:

   a) Se hacen dramatizaciones de las diferentes situaciones y los alumnos toman distintos papeles:

      — Actor principal (sujeto que pide la información).

      — Co-actor (la persona que proporciona la información).

      — Actores secundarios (otras personas que intervienen en la dramatización).

   Los alumnos ponen en práctica las conductas y habilidades que ha modelado el profesor, y que son necesarias para pedir información (*Role-Playing* y Ensayo-Práctica de Conducta).



b) Los alumnos ponen ejemplos de su vida real en los que se ha de poner en juego y usar habilidades para solicitar información.

c) El profesor hace que los alumnos ensayen separadamente el seguimiento de instrucciones que nos puedan dar al solicitar la información. Indica a los alumnos distintas instrucciones, por ejemplo: "Tienes que ir a la segunda a la derecha, y después a la tercera a la izquierda". Pide a los alumnos que repitan las instrucciones, primero en voz alta, y después en voz baja para sí mismos (Ensayo-Repetición Cognitiva).

d) El alumno, en una salida o actividad en el exterior, solicita información en la calle a personas reales bajo la supervisión del profesor, que posteriormente le informa de los detalles de su actuación (Práctica *in vivo*, bajo supervisión).

e) En una salida o actividad en el exterior, el profesor y los alumnos se separan entre sí y establecen una cita en un lugar determinado un tiempo después.

Los alumnos, para llegar al lugar de la cita, han de pedir información a otras personas en la situación real (Ensayo y Práctica en vivo).

La planificación del *refuerzo o consecuencias* también debe desarrollarse:

Cada vez que el alumno ensaya las conductas de pedir información en la calle, y cada vez que ha finalizado el *Role Playing*, el profesor y el grupo de alumnos le proporcionan un *feedback* verbal, informándole de cómo ha sido su ejecución. Por ejemplo: "La próxima vez has de levantar la cabeza y mirar directamente a la cara y ojos de la persona a la que preguntas", "has saludado y preguntado muy bien". Simultáneamente, el profesor y los alumnos proporcionan refuerzo social: "lo has hecho fenómeno", "eso está muy bien".

Si las características de los alumnos lo permiten, se intentará que evalúen su propia actuación, y se administren autorrefuerzos mediante alguna frase de auto-elogio y auto-alabanza (primero en voz alta y luego para sí mismos).



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA cinco

respuesta educativa II

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Tema Cinco

RESPUESTA EDUCATIVA II

Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo

Nieves Ayuso López

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

Serie: formación

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 • Tel. (91) 261 52 51 • 28006 MADRID
N. I. P. O. 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-2005-8
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal: M-27958-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Indice

OBJETIVOS 5
CUESTIONES PREVIAS 5
INTRODUCCIÓN 5

I. ELEMENTOS PERSONALES 9
El profesor de apoyo 9
Otros profesionales 13
Colaboradores 14
Compañeros de aula 14
Compañeros del centro 19
Familias 19

II. ORGANIZACIÓN DEL AULA 20
Los agrupamientos 20
Tipos de agrupamientos en función de los contenidos 25

III. ELEMENTOS MATERIALES 29

El espacio físico y el mobiliario 30

Utilización de los diferentes espacios del Centro 30

Material didáctico 32

BIBLIOGRAFÍA 35

Objetivos

- Ofrecer criterios, sugerencias y orientaciones sobre las posibles funciones y forma de organización de los medios personales y materiales.
- Ayudar a realizar las adaptaciones y a utilizar los recursos que se consideren necesarios teniendo en cuenta la especificidad de cada aula y las necesidades concretas de los alumnos que en ella estén integrados.

Cuestiones previas

Siguiendo el proceso de toma de decisiones para la elaboración de la respuesta educativa a los alumnos con mayores dificultades, señalado en el tema anterior y referido al qué enseñar y cómo hacerlo, el profesor en su aula, como un paso más en este proceso, debe constatar con qué medios cuenta para llevar estas decisiones a la práctica. Para ello se pregunta:

- ¿Cómo puedo organizar a mis alumnos para poder dar respuesta a todos de forma satisfactoria?
- ¿Con qué recursos cuento para que estos alumnos puedan participar en las actividades con sus compañeros?
- ¿Cómo puedo conseguir tiempo para atender a aquellos que necesitan más ayuda?
- ¿De qué material dispongo? ¿Cómo podría adaptarlo? ¿Qué otro necesitaría?
- ¿Quién me puede ayudar? ¿En qué puede colaborar? ¿Cómo podemos coordinarnos?



Al hacerse estas preguntas, el profesor está buscando los medios que le permitan dar una respuesta adecuada a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades integrándolos dentro de las actividades globales.

Para conseguirlo, debe llevar a cabo modificaciones y ajustes en la organización habitual de los elementos materiales y personales de su aula, adaptándola a la nueva situación.

Introducción

Los profesores cuentan en su aula con una serie de elementos que, debidamente organizados, les van a permitir llevar a la práctica el programa que han decidido para sus alumnos.

Cuando este aula es de integración deben tener en cuenta, no sólo que sus alumnos son diversos, sino que algunos de ellos presentan necesidades educativas especiales y que, por tanto, esta organización se debe adecuar a unos y a otros, permitiendo que todos encuentren la respuesta educativa que demandan. Esto obliga a los profesionales a realizar modificaciones y ajustes en su organización habitual, a fin de conseguir para todos los alumnos, y en especial para aquellos con mayores dificultades, un triple objetivo:

- Facilitarles el trabajo escolar y la adquisición de los contenidos curriculares.
- Propiciar y favorecer las relaciones que establecen en el aula con todas las personas implicadas en su aprendizaje.
- Conseguir dar una respuesta educativa a todos los alumnos promoviendo, siempre que sea posible, la participación de aquellos que presentan mayores dificultades en las actividades programadas para toda el aula.

A las modificaciones y ajustes, que se llevan a cabo en los diferentes medios con que se cuenta para conseguir estos objetivos, es a lo que llamamos *adaptaciones en los elementos de acceso al currículo*, teniendo en cuenta que estas modificaciones benefician a todos los alumnos y especialmente a aquellos que presentan mayores dificultades.

Ejemplos de estas adaptaciones de aula pueden ser:



- Adecuar la organización para que el profesor de apoyo comparta actividades con el tutor.
- Propiciar que los compañeros colaboren en el aprendizaje de estos alumnos.
- Organizar diferentes agrupamientos y diversificar las actividades que realicen cada uno de ellos, adaptándolas al nivel de los alumnos.

Pero puede suceder que estas modificaciones, realizadas en la propuesta común, no sean suficientes para dar respuesta a todas las necesidades que presente algún alumno en particular y sea necesario proporcionarle ayudas más específicas que supongan modificaciones exclusivas para él. En este caso, se deberán realizar adaptaciones curriculares individualizadas, teniendo en cuenta que cuantas más se hayan realizado a nivel de centro, menos habrá que hacer en el aula e individualmente. En este sentido, podríamos destacar los siguientes aspectos:

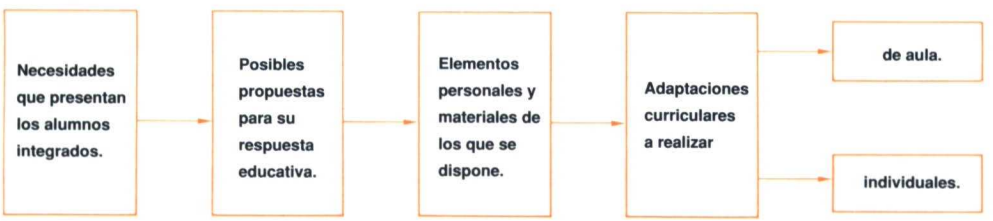
- El centro que es flexible en sus agrupamientos, evita, en muchas ocasiones, la necesidad de atención individual.
- El que dispone de un aula de recursos para las necesidades educativas especiales, cuenta con más material específico y consigue un mayor aprovechamiento de éste.
- El que promueve la participación de las familias, facilita la labor del profesor.

Otro aspecto a considerar, en relación con lo anteriormente expuesto, es la situación de partida que cada profesor tenga establecida en sus elementos curriculares básicos (objetivos y contenidos, metodología, evaluación y organización). Aquel que en sus propuestas curriculares parta de una concepción de "aula para la diversidad", habrá creado las condiciones óptimas para la integración y necesitará realizar menos adaptaciones individuales; por ejemplo:

- El profesor que favorece el trabajo autónomo en su aula, podrá dedicar más tiempo a apoyar a aquellos alumnos que tienen más dificultades.
- El que individualiza los objetivos, facilitará la participación de todos los alumnos en la misma actividad.
- El que propicia el trabajo en grupo, fomentará que unos compañeros ayuden a otros.

Cada profesor debe reflexionar sobre la situación concreta de su aula y las necesidades de sus alumnos, y teniendo en cuenta los objetivos que pretende, organizará los medios de que dispone para dar una respuesta educativa integradora.

El proceso a seguir sería:



Aunque pueda parecer obvio, conviene señalar que todas las modificaciones que se realicen para el aula tienen que favorecer al conjunto de alumnos, ya que no se puede pretender introducir cambios que beneficien a unos en detrimento de otros.

¿Con qué medios se cuenta para realizar estas adaptaciones?

La propia organización que el centro haya establecido previamente, como puede ser: los agrupamientos flexibles, la aceptación de colaboradores externos, el fomento de las relaciones con la familia.

Los recursos que el sistema educativo proporciona: el profesor de apoyo y otros especialistas, el material didáctico general y específico, la dotación económica, la formación.

La propia organización del aula: que contemple la figura del compañero como colaborador, la distribución adecuada de los espacios, los grupos de trabajo diversificados.

La adquisición de material específico o la elaboración propia de material didáctico adaptado: fichas, dibujos, fotografías, cintas, grabaciones en cassettes o vídeos, programas de ordenador.

Los medios anteriormente señalados se pueden agrupar en las dos categorías ya mencionadas: elementos personales y elementos materiales.

La adecuada planificación, en cuanto a la forma de organizar estos elementos, facilitará el que se conviertan en verdaderas ayudas pedagógicas para los alumnos.

Los profesores que tienen en sus aulas alumnos con necesidades educativas especiales deben adaptar la organización y realizar las modificaciones y ajustes necesarios, a fin de responder adecuadamente a esas necesidades.

Las adaptaciones pueden realizarse para todo el grupo-clase (adaptaciones de aula) o para necesidades concretas de un alumno (adaptaciones individuales).

La cantidad y tipo de adaptaciones que cada profesor realice en su aula dependerán de:

- Las que ya se hayan realizado en su centro.
- La situación de partida que en los elementos curriculares básicos tenga establecidos.
- El tipo de necesidades que presenten sus alumnos.

En los siguientes apartados, hacemos una descripción de cuáles son estos elementos y las funciones que pueden cumplir, a fin de que el profesor-tutor, en coordinación con todos los profesionales implicados, realice las adaptaciones que considere necesarias.

I. Elementos personales

La atención a los alumnos con mayores dificultades requiere, además de la participación del profesor tutor, cuyo papel es fundamental e insustituible, la de otros profesionales (profesor de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, orientadores, equipos interdisciplinares...), cuyas actuaciones, debidamente planificadas y armónicamente organizadas, constituyen la ayuda pedagógica que estos alumnos necesitan.

Asimismo, teniendo en cuenta el potencial humano que existe en los centros y haciendo una planificación detallada y precisa de cómo se puede aprovechar y organizar, el profesor tutor puede contar con la colaboración y ayuda de otras personas, profesionales o no, que apoyen su trabajo. Nos referimos, en concreto, a:

- Otros profesores del centro.
- Los compañeros de aula o de otras aulas.
- Las familias.

A continuación, y centrándonos en la colaboración y ayuda que el profesor de apoyo puede prestar al profesor tutor, os ofrecemos unas orientaciones de cómo y en qué se pueden concretar estos marcos de colaboración, teniendo en cuenta las funciones que cada uno de estos profesionales realizan.

El Profesor de Apoyo

El profesor de apoyo es la ayuda más importante con que cuenta el tutor para cumplir sus objetivos, por ello, su función no puede quedar reducida a proporcionar atención individual, ya sea dentro o fuera del aula, sino que es mucho más amplia.

En la situación concreta de aula, a la que nos vamos a referir, el profesor de apoyo, por su formación, puede disponer de los conocimientos que le permitan saber qué necesitan los alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes y cómo responder a estas necesidades. Son estos conocimientos los que pone al servicio, no sólo del alumno cuando interviene con él, sino también del tutor, para que éste pueda seguir atendiéndole adecuadamente cuando no cuenta con su presencia en el aula. Asimismo, este profesional debe promover la búsqueda de vías y procedimientos que faciliten la colaboración y participación de los padres en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

En concreto, la colaboración que presta el profesor de apoyo en el aula se refiere a los siguientes aspectos:



- Realizar conjuntamente con el tutor la planificación de actividades que corresponden a adaptaciones individuales.
- Evaluar e intervenir.
- Asesorar y proporcionar recursos al profesor tutor.

Realizar conjuntamente con el tutor la planificación de las actividades que corresponden a adaptaciones individuales

Las actividades que se planifiquen para estos alumnos deben estar contempladas dentro de las generales del aula. Asimismo, y de forma complementaria, se señalarán las adaptaciones individuales que sean necesarias para algunos alumnos.



Al decir individuales no nos referimos sólo a aquellas que el alumno realiza fuera del programa general del grupo clase, sino a aquellas otras que, estando incluidas en este programa, deben ser adaptadas para que el alumno pueda realizarlas con sus compañeros.

La planificación conjunta de estas actividades puede llegar a ser tan importante como la propia intervención, ya que permite tener un control sobre las distintas situaciones del aula.

Además, planificar conjuntamente reporta ventajas:

Al tutor; pues le orienta e informa sobre cómo actuar y con qué hacerlo.

Al profesor de apoyo; permitiéndole tener una mayor información del alumno en todas sus facetas y del contexto en que se desenvuelve.

Al alumno; que recibirá una formación coordinada, adaptada y con criterios unificados durante todo el horario.

Pero, sobre todo, planificar juntos servirá a ambos profesores para que tengan un mayor y mejor conocimiento mutuo y consigan una buena coordinación y colaboración.

Los profesores deben procurar que la planificación conjunta sea una tarea positiva que les facilite el trabajo, les ahorre esfuerzo en la intervención y, sobre todo mejore el rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta que es necesario disponer de tiempo suficiente para realizarla. Cada centro debe buscar sus propias soluciones y explicitarlas en el proyecto, a fin de que esta planificación se contemple como algo necesario tanto para la evaluación como para la intervención.

Evaluar e intervenir

En el tema dos de este módulo referido a la evaluación del alumno, se hace una exposición amplia de lo que ésta supone, tanto en relación al nivel de competencia del alumno como de su estilo de aprendizaje.

No obstante, e independientemente de que haya otros profesionales que puntualmente puedan colaborar, como el orientador y el equipo interdisciplinar, la evaluación del alumno, debe ser llevada a cabo por el profesor tutor en colaboración con el profesor de apoyo. Para ello es nec+

esario que el profesor de apoyo observe al alumno en el contexto del aula, a fin de recoger datos sobre los dos aspectos antes señalados. Esto redundará en un mejor conocimiento del alumno, permitiendo la obtención de una información que servirá para orientar tanto al tutor como al propio profesor de apoyo en su práctica diaria.

En cuanto a la intervención, estará en función de cómo se hayan distribuido las tareas entre ambos profesores y las decisiones que hayan tomado sobre las ayudas que hay que proporcionar al alumno.

Debe procurarse que todos los alumnos vean al profesor de apoyo, no como alguien al margen del grupo-clase que "enseña a los que van retrasados", sino como alguien que colabora en el aula aunque dedique más tiempo a alguno de ellos.



Si el profesor de apoyo en determinados momentos asume la atención al grupo-clase, esto le permitirá observar las dificultades que presentan determinados alumnos para asesorar al tutor sobre la forma más adecuada de intervenir con ellos.

Asimismo podrá conocer al resto de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelve el alumno con mayores dificultades, lo cual le ayudará a ajustar más sus propuestas cuando planifique con el tutor a partir de una situación conocida por ambos.

A su vez, el tutor, al trabajar directamente con el alumno que presenta mayores dificultades, puede llegar a conocer con más precisión los problemas que tiene en las diferentes actividades y orientarle para actuar correctamente ante ellas. También obtendrá información en cuanto a la relación que debe establecer con el alumno y las ayudas que le debe ofrecer cuando participa en el trabajo con sus compañeros. La intervención directa e individual es necesaria para su propia formación.

Asesorar y proporcionar recursos al profesor-tutor

De lo dicho hasta ahora, se desprende que otra de las funciones del profesor de apoyo debe ser la de asesorar al tutor, para que éste pueda seguir atendiendo adecuadamente a los alumnos con mayores dificultades cuando él no está en el aula.

Asesorar en un sentido amplio supone:

- Orientar sobre las posibles adaptaciones a realizar en el aula.
- Dar la información complementaria que se precise sobre cómo trabajar con los alumnos y qué ayudas proporcionarles.
- Facilitar orientaciones sobre los materiales didácticos que el alumno puede utilizar y proporcionarle materiales adaptados.
- Sugerir actividades que pueda realizar con el grupo-clase y que faciliten la participación de estos alumnos.
- Ayudar, en caso de que lo precise, a ampliar su formación en este campo.

Todo lo anteriormente expuesto no significa que consideremos que todas las posibles respuestas estén en manos del profesor de apoyo ni que su formación es algo terminado y completo, sino, al contrario, consideramos que esta formación, y, fundamentalmente, la búsqueda de nuevos recursos, debe ser constante, y, por tanto, el centro debe facilitar y crear las condiciones que le permitan llevarlo a cabo.

Las sugerencias que hemos propuesto hacen que la actuación del profesor de apoyo no sea puntual ante unas necesidades concretas, sino que repercuta y enriquezca el funcionamiento de todo el aula.

En resumen, el profesor de apoyo y el profesor-tutor deben partir de toda una serie de acuerdos tomados previamente entre ambos en relación tanto a las necesidades que el tutor tiene planteadas en su aula, como a las actuaciones que el de apoyo pueda ofrecer, señalando las prioridades y la forma de organizarlas.

Otros profesionales

Cuando los centros disponen de otros especialistas, como pueden ser el logopeda y el fisioterapeuta, estos profesionales deberían realizar las mismas tareas de asesoramiento y colaboración con el tutor señaladas en el apartado anterior, referidas a su campo específico de trabajo.

La intervención concreta del orientador, en caso de que esta figura exista en el centro, y del Equipo Interdisciplinar, debería ser más puntual, actuando sólo cuando el tutor y el profesor de apoyo hayan agotado todas las vías y recursos con que

cuentan, o bien cuando las demandas se refieren al campo específico que tienen asignado, o el centro considere oportuna su intervención. Por ejemplo: realizar una evaluación más a fondo, orientar al alumno en el campo profesional, etc.

Cuando en el Centro funciona el Departamento de Orientación, éste puede ser de gran ayuda para el tutor, tanto en lo referente a la búsqueda de soluciones de problemas puntuales que pudieran surgir con determinados alumnos, como en la aportación de los recursos necesarios.

Colaboradores

Contar con colaboradores supone tener un modelo de escuela abierta a sí misma y a la comunidad, que favorece los intercambios entre profesores, alumnos y medio social, poniendo a disposición de la enseñanza todos los medios con que se puede contar.

Existen actividades en el aula que no necesariamente tienen que ser realizadas por un profesional, bien porque son relativamente sencillas o porque el alumno ya tiene un primer nivel de conocimiento de las mismas y sólo necesita practicarlas bajo supervisión.

Para realizar estas tareas el tutor puede contar con ayudas importantes que puedan prestar otras personas no profesionales, como otros compañeros o familiares, que le faciliten su trabajo y le permitan rentabilizar más el tiempo de que dispone.

Entre estas otras personas que pueden prestar ayuda, se encuentran:

Los compañeros de aula



Contar con los compañeros como apoyo a la enseñanza del alumno con dificultades, no se justificaría si el beneficio que a éste le pudiera aportar fuera en perjuicio de aquéllos, pero entendemos que esto no es así, y que tan positivo puede ser para uno como para otros.

El profesor que recurre a los compañeros de aula como colaboradores debe saber que:

Beneficia a los alumnos con dificultades, porque les permite:

- Recibir ayuda en momentos en que el tutor no podría dársela.

- Relacionarse y aprender con aquellos que forman su medio más cercano y que son con los que tiene que aprender a convivir.
- Participar en actividades que si no quedarían fuera de su alcance, o las harían únicamente de forma marginal.
- Conocer mejor a sus compañeros y que éstos les conozcan a ellos, lo cual les facilitarán la relación y mejorarán su propia autoestima.

Beneficia a los compañeros porque:

- Desarrolla en ellos valores como solidaridad, respeto, ayuda y aceptación de las diferencias.
- Les obliga a un esfuerzo intelectual, al tener que reflexionar sobre sus propios conocimientos; a desarrollar estrategias de planificación para prestar una ayuda organizada, y a observar al otro para saber cuándo debe ayudarle y de qué manera.
- Favorece su autoestima, al hacer el papel de "profesor" y recibir esto como un premio.

Podemos suponer que todo esto no será real si la colaboración se hace de forma improvisada y sin haber cuidado su puesta en práctica. Para que realmente esta colaboración sea efectiva, se requieren una serie de condiciones que podríamos señalar como indispensables y que harán que los compañeros se transformen en un verdadero recurso para la integración.

Estas condiciones son:

- Procurar que esta tarea les resulte gratificante, bien porque la reciben como un premio, bien porque disfrutan con ella, que sería lo deseable.
- No apartarles de otras tareas que puedan ser más interesantes o agradables para ellos.
- Fomentar en los compañeros un concepto positivo sobre estos alumnos para que mantengan una buena relación con ellos y aprecien su compañía, ya que ésto es fundamental a la hora de prestarles ayuda, de ahí la importancia que

hemos dado a este objetivo de aula para trabajarlo a través de todas las vías posibles.

- Seleccionar alumnos que, además de mostrar las actitudes señaladas anteriormente, demuestren conocimientos y capacidad para hacerlo y cualidades como paciencia, facilidad para relacionarse, etc. Sería contraproducente pedírselo a un compañero que, ante equivocaciones del otro, se enfada y le rechaza.
- Informar y/o entrenar a los compañeros para que la ayuda resulte verdaderamente eficaz. La actividad concreta nos dirá qué grado de preparación necesitan para saber cómo ayudarles.

El profesor elegirá, entre todos los alumnos del aula, a aquellos que se acerquen más al modelo propuesto. Las condiciones que aquí hemos señalado están fundamentalmente dirigidas a lo que podríamos llamar "el compañero como tutor", que se utiliza, por ejemplo, en el trabajo por parejas.

A fin de facilitar la exposición, vamos a diferenciar entre situaciones y actividades en las que este compañero puede colaborar.

Las situaciones pueden ser:

- En el trabajo en pequeño grupo.
- En el trabajo por parejas.
- En situaciones puntuales no estructuradas.

En el trabajo en pequeño grupo.

Para este tipo de situación se puede decidir que, todos los componentes del grupo reciban orientaciones y asuman ayudar al alumno, o bien se selecciona a alguno previamente entrenado para ello. También se pueden utilizar ambas opciones, que suele ser lo más eficaz. Las características del alumno y del grupo serán las que, en último término, determinarán qué decisión tomar.

En el trabajo por parejas

En la actualidad es un modelo bastante utilizado para alumnos con dificultades. Un compañero, suficientemente entrenado, le proporciona ayuda individual en la

realización de las tareas. En esta situación, no sólo se debe tener en cuenta quién va a hacerlo, sino durante qué tareas. El compañero no puede sustituir al tutor en situaciones como la enseñanza de conceptos nuevos, pues no está capacitado para ello, pero sí en otras más sencillas.

¿Cómo hacerlo?

Observando el profesor directamente la actuación del compañero con el alumno y dándole indicaciones sobre la marcha hasta que ya no las necesite y pueda llevarlo a cabo de forma independiente.

Sirviéndole de modelo en una sesión conjunta el tutor, alumno con retraso mental y compañero. El profesor trabaja con el alumno mientras el compañero observa cómo lo hace, paralelamente irá recibiendo indicaciones por parte del profesor sobre los pasos que debe seguir, las ayudas que le debe proporcionar, cuándo debe dárselas, etc., a fin de que tenga una información lo más completa posible sobre cómo hacerlo. Es conveniente que antes de dejarlos solos observe a ambos y compruebe hasta qué punto es capaz de hacerlo sin la ayuda del profesor.

Utilizando medios como cintas de cassettes o vídeos, donde se graban las tareas que van a realizar y los pasos a seguir; el colaborador hace de intermediario entre lo grabado por el profesor, y el alumno con retraso.

Situaciones puntuales no estructuradas

A lo largo de la jornada escolar, surgen muchas otras situaciones en las cuales el profesor puntualmente puede contar con la ayuda de los compañeros. Entre ellas podríamos señalar, las que requieren mayor supervisión, como son las salidas fuera del centro y aquellas otras en las que los alumnos con mayores dificultades necesitan estímulo y ayuda, como los juegos libres en el patio.

Cualquier profesor podría confeccionar su propia lista de situaciones puntuales en las que la colaboración de los compañeros se hace casi imprescindible.

Utilizar al compañero como tutor no quiere decir, ni mucho menos, que éste se transforme en "tutor del niño", sino solamente que, en algunos momentos, se puede utilizar este recurso, siempre que, como ya hemos señalado, no vaya en detrimento del propio trabajo del colaborador y para éste resulte positivo.

Actividades en las que puede colaborar el compañero de aula

Es difícil, desde aquí, dar orientaciones sobre las tareas en que un compañero puede colaborar, pues van a depender de las actividades que cada profesor realice en su aula y del tipo de alumnos que tenga.

No obstante, y a título de ejemplo, se podrían señalar las siguientes:

- Leer con él.
- Practicar la escritura y el grafismo.
- Ayudarle a corregir sus ejercicios.
- Conversar: establecer un diálogo, escucharle una narración, hacerle preguntas, comentar vídeos o cualquier otro tipo de imagen.
- Prestarle ayuda física para determinadas tareas.
- Supervisar su comportamiento y recordarle el cumplimiento de normas.
- Servirle de modelo en el aprendizaje de tareas sencillas, como ordenar objetos, hábitos de autonomía, actividades artísticas de plástica o dinámica, etc.
- Compartir juegos o deportes.
- Supervisar si utiliza lo que ha aprendido en las situaciones naturales que lo requieran.
- Prepararle materiales de trabajo: recortar revistas, hacer dibujos o planos, preparar fichas, manejar los aparatos audiovisuales...
- Otras.

El profesor, en relación con las actividades que realice en su aula, buscará las tareas en las que otros alumnos pueden prestar ayuda.

Compañeros del centro

Nos referimos aquí, fundamentalmente a alumnos de cursos superiores, a cuya colaboración se puede aplicar todo lo expuesto sobre el compañero de aula.

La diferencia vendría dada porque, para que se pueda llevar a cabo es necesaria una organización de centro que lo permita, y además porque, al tener estos alumnos mayor capacidad y conocimientos, el tipo de actividades que se les pueden encomendar es mucho más amplio y su labor más precisa, pudiendo, en algunos casos, asumir el papel del profesor de forma muy eficaz.



Familias

Una práctica muy habitual en otros países, poco extendida en el nuestro, es la colaboración de las familias en el proceso educativo de los alumnos. Aquellos centros que han llegado a romper las barreras que todavía separan a estas dos instituciones han comprobado que los resultados, siempre que la planificación de esta colaboración sea coherente y cuidada, han sido muy beneficiosos.

La colaboración de las familias no se refiere sólo a la del alumno con retraso mental, sino a cualquier otra que esté en disposición de hacerlo. Es más, sería aconsejable que no sean, o no sean sólo y siempre, las familias de estos alumnos las que colaboren, para que no se interprete como un problema individual, sino como el beneficio social que supone una estrecha colaboración entre familia y escuela en una labor tan fundamental como es la educación.

En cuanto a las familias de estos alumnos, esta colaboración puede realizarse a partir del intercambio de información, asesoramiento, formación, etc., aspectos que no se explicitan aquí porque están ampliamente desarrollados en el tema seis de este módulo.

El tutor en su trabajo diario puede contar con otras personas, profesionales o no, como son profesor de apoyo, especialistas, compañeros, familia, etc., que colaboren con él en la respuesta educativa a los alumnos con retraso mental.

El profesor de apoyo y los especialistas son la principal ayuda para el tutor. Partiendo siempre de una estrecha coordinación y trabajo conjunto, su colaboración debe ir dirigida a la planificación, la evaluación, la intervención y el asesoramiento, pudiendo en determinados momentos intercambiar roles con el tutor.

Los propios compañeros de aula o de centro pueden ser otro recurso para el profesor, aunque, para que su trabajo sea efectivo, se requieren unas condiciones que vendrán determinadas tanto por los propios compañeros y actividades que se realicen, como por la organización del aula.

Asimismo, es muy importante establecer y promover los marcos de colaboración y participación de las familias en el proceso educativo de los alumnos.

II. Organización del aula

En este apartado vamos a referirnos a las diferentes formas de agrupar a los alumnos que se pueden llevar a cabo en el trabajo del aula, señalando cómo a través de ellas se puede facilitar la atención e integración de los alumnos con retraso mental.

Los Agrupamientos

Utilizar diferentes formas de agrupamiento en el aula es uno de los elementos más útiles con que cuenta el profesor para integrar a estos alumnos, ya que este tipo de organización permite que puedan, tanto compartir y participar en las actividades con sus compañeros, como recibir atención individual en determinados momentos.



No obstante, la utilización de diferentes formas de agrupamiento perdería mucho de su sentido si se hiciera exclusivamente en función del alumno con retraso mental y sólo fuera positivo para él. Si aquí lo planteamos es porque lo consideramos beneficioso para todos los alumnos. El partir de una organización que contemple

diferentes tipos de agrupamientos, posibilita la realización de las adaptaciones necesarias en la organización del aula para poder dar una respuesta adecuada a todos los alumnos que presenten alguna dificultad.

Como todos los recursos, los agrupamientos en sí mismos no son ni buenos ni malos, es el uso que se haga de ellos lo que los hará positivos o negativos. Serán realmente beneficiosos si van acompañados de unas condiciones metodológicas (proyectos de trabajo, autonomía...) organizativas (respetar las condiciones que requieren el trabajo individual y en grupo) y las demandas de los alumnos (respetar su ritmo de aprendizaje, adaptar las propuestas, etc.).

Aunque su uso está bastante generalizado, no siempre ha sido como consecuencia de una reflexión y análisis sobre para qué utilizarlos y con qué objetivos. Esto ha podido llevar a que, en ocasiones, las experiencias no hayan sido todo lo positivas que se esperaba, habiéndose producido un rechazo sin analizar a fondo el por qué de la falta de éxito. En otras ocasiones, se siguen organizando agrupamientos sin conseguir con ellos los resultados que cabría esperar.

Debido a la importancia que nosotros les damos, vamos a detenernos para intentar señalar, aunque sea a un nivel muy general, en qué criterios nos basamos al plantear la necesidad de utilizar diferentes agrupamientos y cómo utilizarlos en el trabajo del aula.

Los criterios en que nos basamos son los siguientes (*):

La escuela tradicional en general, ha priorizado una metodología transmisora, que consistía en que el profesor explicaba los diferentes temas del programa a sus alumnos, quienes, generalmente, mantenían una actitud pasiva. Los alumnos, a través de ejercicios individuales de lápiz y papel demostraban el dominio adquirido en los temas expuestos. En esta dinámica, el alumno que no podía seguir el ritmo impuesto en la clase, era atendido individualmente siguiendo un programa paralelo.

Todo esto se producía como consecuencia de aplicar los siguientes supuestos:

- **El grupo de alumnos**, al tener la misma edad cronológica es homogéneo en cuanto a sus capacidades, conocimientos y forma de aprender. Por tanto, todos

(*) Ver transparencia 11 de este módulo.

deben ser capaces de comprender y utilizar la información unificada que el profesor transmite.

- **El programa del aula** marca el ritmo de trabajo de los alumnos y las demandas que se hacen a cada uno de ellos, el alumno, esta pués, en función del programa.
- **El profesor** es el único elemento de información y formación en el aula.
- **Aquellos alumnos que muestran una inferior capacidad** y quedan desmarcados del programa general, deben llevar su propio programa con apoyos individuales, no obstante, como la integración social se considera importante, se procura que participen en las actividades del grupo haciendo lo que puedan.

Este modelo se basa en dos tipos de agrupamiento: gran grupo (el profesor con todos), e individual (cada alumno con su tarea).

Esto, sin embargo, no siempre es cierto. Cualquier profesor que analice detenidamente la dinámica de su aula podrá comprobar que:

- **El grupo de alumnos de un aula es heterogéneo**, no sólo en cuanto a edad cronológica (puede darse hasta un año de diferencia), sino en sus capacidades, nivel de conocimientos, comportamiento y estilo de aprendizaje, dándose, en muchos casos, diferencias significativas, como puede ser el caso de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje.
- **Cada alumno tiene su propio ritmo de trabajo** y parte de unos conocimientos y capacidades que deben ser las que marquen las propuestas de programación, esto es, el programa al servicio del alumno.
- **El profesor no es el único elemento de información y formación en el aula**, los alumnos pueden aprender unos de otros y a través de los materiales (aprendizaje cooperativo, vivenciado...).
- **No siempre todo les debe ser enseñado de forma directa**, sino que si se crea la situación apropiada y disponen de condiciones y materiales adecuados los alumnos pueden buscar la información y elaborar su propio conocimiento (aprender a aprender, aprender por descubrimiento).
- **El tipo de organización que utilicemos** para el trabajo, **puede propiciar y favorecer ciertos aprendizajes**. Los alumnos, cuando trabajan conjunta-



mente, no sólo aprenden los contenidos propios del tema que desarrollan, sino también normas y habilidades para interactuar y relacionarse unos con otros, así como estrategias de planificación y resolución de problemas, que les permitan llegar a una solución conjunta, aprender de la experiencia.

- **Hay alumnos que, aunque en determinados momentos necesiten ser atendidos individualmente, pueden participar en el trabajo en grupo** siempre que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares (proporcionarles materiales que les orienten y guíen, darles información previa, preparando a otros alumnos para que les ayuden, seleccionando el grupo adecuado, etc).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, la organización de los alumnos debe permitir que:

- **Los alumnos se relacionen y aprendan conjuntamente**.
- **Los compañeros aprendan a comportarse e interactuar entre ellos como un requisito básico** para iniciar cualquier trabajo y desarrollen habilidades de planificación y resolución de problemas para poder realizar las tareas conjuntamente.
- **Se favorezca la autonomía de los alumnos en el trabajo**, no dándoles más ayuda directa que aquella que realmente necesitan.
- **Aquellos que tengan más dificultades, reciban atención individual** cuando la precisen.

Estas consideraciones suponen con respecto a lo anterior dos modificaciones importantes:

- Por una parte, se favorece el trabajo autónomo, es decir, el alumno no se limita a realizar ejercicios puntuales y a buscar una sola respuesta, sino que se le dan propuestas amplias en las que se consideran objetivos de aprendizaje tanto el resultado final de la tarea, como el procedimiento que utiliza para llegar a él (proyectos de trabajo).
- Por otra parte, se introduce el trabajo de pequeño grupo en la organización del aula, a partir del cual, un número limitado de alumnos realizan tareas conjuntas.

Una de las vías, quizá la más importante, que tiene el profesor, consiste en utilizar a lo largo del horario escolar diferentes tipos de agrupamiento y prestar diferentes

niveles de atención a los alumnos, en función tanto de las actividades que se hayan programado para ellos como de las necesidades que estos presenten.

> Si solamente tenemos una formación del tipo formador/alumno, el único recurso es el profesor. Incluso si permitimos que el niño formule algunas preguntas, no se aprovechan adecuadamente las posibilidades que presentan los otros niños, es decir, no se produce comunicación entre los alumnos. Pero si logramos que los niños trabajen en grupos, entonces ellos se ayudan entre sí y aprenden los unos de los otros. De esta forma, los educandos se constituyen en un recurso de gran valor.
>
> Wedell K. (1989)

A continuación presentamos un cuadro en el que se reflejan los tipos de agrupamientos más característicos y la atención educativa que el profesor puede prestar.

Situaciones de intervención en el aula

Se desarrolla dentro de un continuo que puede ir desde un planteamiento de trabajo totalmente dirigido por el profesor, hasta un planteamiento en el que los alumnos trabajen de forma autónoma.

Continuo

	Dirigido	**Independiente**
Gran Grupo	El profesor realiza una actividad con todo el grupo clase: explicación, demostración, visionado, etc.	En una actividad común propuesta por el profesor, cada alumno realiza la parte que le corresponde.
Grupo Pequeño	El profesor trabaja con un grupo de alumnos, proporcionándoles ayuda.	Los alumnos realizan una actividad conjuntamente aportándose información y ayuda (aprendizaje cooperativo).
Individual	El profesor trabaja con un alumno, proporcionándole todo tipo de ayuda, estructurando la situación y sistematizando la intervención.	Cada alumno realiza su propia actividad, sin que ésta tenga que estar relacionada con las de los otros alumnos.

Tipos de agrupamiento en función de los contenidos

En el esquema que presentamos al final de este apartado (adaptado de Ainscow, M., 1990), se ofrece información sobre las características de los diferentes agrupamientos, señalando ventajas, inconvenientes y condiciones para su uso con los alumnos que presentan dificultades. El profesor, en todo caso, deberá tomar la decisión sobre cuál es el más apropiado para cada situación.

Como regla general, podemos señalar que no se pueden delimitar contenidos que deban ser trabajados individualmente o en grupo, sino que un factor importante a tener en cuenta es el nivel de adquisición que el alumno tenga de ellos. Habrá algunos que deberán ser introducidos de forma individual, porque presentan una mayor dificultad para el alumno o exigen para su aprendizaje ayudas muy concretas y estructuradas (para muchos alumnos los aprendizajes de las técnicas instrumentales), pero éstos mismos podrán ser afianzados y practicados en grupo hasta su total adquisición.

Aquellos contenidos relacionados con la socialización deberán ser trabajados fundamentalmente, en grupo debido a que, como se ha indicado en temas anteriores, es conveniente que los alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes aprendan en contextos diversos, es decir, en las propias situaciones de la vida diaria en que los contenidos se producen y manifiestan, siendo el contexto de éstos la propia relación social.

Todo lo expuesto en este apartado debe ser tomado como simple orientación, ya que cada alumno presenta unas características diferenciadas, tales como grado de dificultad, tipo de comportamiento, conocimientos previos, tipo de relaciones con el profesor y los compañeros, que influirán de manera decisiva en cómo responda ante las tareas y situaciones. Es sólo el profesor, con el conocimiento que tiene del alumno, y de su aula en general, el que puede decidir lo más conveniente en las diferentes situaciones de su práctica diaria.

La labor fundamental del profesor está en que el alumno progrese y participe en el grupo. Este equilibrio, no siempre fácil, supone no caer en priorizar la atención individual porque pensemos que así aprende más, ni eliminar ésta y atenderle siempre en grupo porque, en algunos casos, podemos estar ralentizando su progreso. Por tanto debemos respetar sus necesidades y darles respuesta, seleccionando en cada momento aquella situación que más le beneficie.

Utilización de los diferentes tipos de agrupamiento

Gran grupo		
Ventajas	**Inconvenientes**	**Consideraciones**
• Permite transmitir información a un amplio número de alumnos en un período corto de tiempo. • Todos los alumnos reciben la misma información, y por tanto, tienen una referencia común. • Algunos alumnos pueden aprender observando y escuchando a otros. • Crea en los alumnos la conciencia de pertenencia al grupo.	• Es difícil de adaptar las informaciones que se transmiten a las capacidades y conocimientos individuales. • El alumno puede adoptar una actitud pasiva. • Algunos alumnos pueden quedar fuera de la información, bien porque no tienen los conocimientos necesarios para comprenderla o bien porque no son capaces de centrar y mantener la atención durante el tiempo requerido. • Es difícil para el profesor responder a necesidades individuales.	• Utilizar un lenguaje sencillo. • Conectar la nueva información con la ya conocida por el grupo y utilizar ayudas concretas que centren al alumno. • Utilizar métodos y materiales que permitan que la información llegue a todos los alumnos. • Seguir un desarrollo lógico. • Procurar apoyar las exposiciones con esquemas, imágenes, etc., haciendo hincapié en las ideas claves. • Lanzar preguntas que hagan que los alumnos reflexionen y centren su atención, especialmente para aquellos que tienen más dificultades. • Utilizar estrategias que mantengan al alumno motivado y atento. • Establecer normas claras de comportamiento en gran grupo, entrenarlas previamente y velar por su cumplimiento. • No dedicar períodos largos de tiempo.

Utilización de los diferentes tipos de agrupamiento

Pequeño grupo

Ventajas	Inconvenientes	Consideraciones
• Permite el trabajo cooperativo, es decir, el intercambio de opiniones y propuestas y la búsqueda de soluciones conjuntas. • Es la forma más adecuada para entrenar a los alumnos y que éstos utilicen técnicas de solución de problemas. • Aumenta el número de variables (opiniones individuales desde diferentes puntos de vista) que se tienen en cuenta en la búsqueda de soluciones. • Permite observar los comportamientos de los alumnos en grupo (inhibición, pasotismo, liderazgo, etc.). • Los alumnos adaptan el tiempo a su propio ritmo. • Los alumnos aprenden unos de otros. • Permite detectar necesidades individuales.	• Requiere una planificación cuidada de las tareas a realizar. • Se deben tener en cuenta las relaciones personales y el nivel de los componentes del grupo para que realmente se de la cooperación y el intercambio. • Dificultades para evaluar lo realizado y aprendido por cada alumno. • Puede haber algunos que no participen. • Se diluyen los éxitos individuales en los resultados globales, lo que puede disminuir la motivación de algunos alumnos. • No es aconsejable para tareas que necesitan una alta concentración del alumno. • Los alumnos requieren una cierta madurez para aprender interactuando.	• Enseñar a los alumnos a trabajar en grupo y evitar los individualismos. • Asegurar que la tarea sea productiva para todos. • Establecer normas claras de comportamiento en pequeño grupo y conseguir que los propios alumnos establezcan mecanismos de control y autocontrol. • Enseñarles a organizarse el tiempo marcándoles límites. • Los alumnos deben conocer qué se espera de ellos y qué objetivos deben conseguir, dándoles, si es necesario, pautas o guiones para ello. • El profesor debe tener conocimiento del proceso que se ha seguido en la realización y resolución de la tarea. • Ocasionalmente el maestro o los alumnos entrenados para ello deben dar ayudas individuales a aquel que presente dificultades. • Plantear las tareas de forma que todos puedan participar. • Cuando participan alumnos con retraso mental, el grupo debe tener conocimiento de: en qué pueden ayudarle; cómo hacerlo y hasta dónde; también debe dárseles materiales adaptados si se considera que facilitan la comprensión y participación.

Utilización de los diferentes tipos de agrupamiento

Individual		
Ventajas	**Inconvenientes**	**Consideraciones**
• Es la forma más adecuada, y a veces la única, de enseñar a algunos alumnos determinadas habilidades. • Se puede adaptar la intervención a las necesidades concretas del alumno en la tarea, ofreciéndole ayudas específicas, según las dificultades. • Permite que el alumno siga su propio ritmo de aprendizaje, y que el profesor se adapte a él. • Permite altos índices de sistematización y estructuración de las tareas y situaciones, así como centrar al alumno en aspectos concretos. • Permite conocer al alumno en profundidad.	• Requiere tiempo por parte del profesor. • Requiere tiempo la planificación de las tareas y la preparación de materiales individuales. • Requiere una organización de los elementos personales, materiales y del aula. • Separa al alumno del grupo-clase y le habitua a trabajar solo. • Se tiende a centrar la atención en aspectos específicos y puntuales del currículo. • No permite enseñar determinadas habilidades sociales. • Limita el uso del lenguaje funcional como elemento de comunicación espontánea.	• Lo aprendido debe prácticarse, perfeccionarse y utilizarse funcionalmente en las tareas escolares y de vida diaria que lo requieran. • El profesor no debe proporcionar al alumno más ayuda de la que necesite en aquello que no pueda llegar por sí sólo, debe priorizar ayudas indirectas como preguntas, centrar su atención, proporcionarle materiales, etc. • Se debe utilizar sólo en aquellos niveles de enseñanza (aprendizaje inicial) y para aquellos objetivos que no puedan ser adquiridos en grupo con el resto de los alumnos. • La forma más adecuada de enseñar es a través del análisis de tareas. • Se debe adecuar el número de pasos al grado de dificultad de cada alumno. • Conservando los registros de progreso del alumno y revisándolos periódicamente se pueden conocer sus logros y la eficacia de la intervención del profesor.

El Claustro, al organizar los grupos-clase puede adoptar criterios de flexibilidad que favorezcan la integración de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Dentro del aula utilizar diferentes agrupamientos a lo largo del horario escolar favorece, no sólo la participación y el progreso de los alumnos integrados, sino la de todo el grupo-clase.

Los tipos de agrupamiento que se pueden utilizar son: gran grupo, pequeño grupo e individual. Cada uno de ellos reporta ventajas, inconvenientes y su puesta en marcha requiere consideraciones, debiendo tener en cuenta, tanto las necesidades de los alumnos y las actividades a realizar, como la cantidad de atención que se les debe proporcionar.



Algunas de las ventajas de los agrupamientos flexibles para la integración de alumnos con retraso mental son que permiten:

- **Formar grupos más homogéneos.**
- **Proponer actividades diversificadas o a diferente nivel para los distintos grupos.**
- **Formar grupos heterogéneos en los que se contemple la ayuda que van a recibir determinados alumnos por parte de los profesionales o de sus compañeros.**
- **Ofrecer a algunos alumnos una mayor atención al favorecer el trabajo independiente del resto de sus compañeros.**

III. Elementos materiales

En este apartado nos vamos a referir fundamentalmente al espacio físico, el mobiliario y el material didáctico, elementos que condicionan la organización y forma de trabajo del aula.

Los dos aspectos se refieren a lo que C. C. E. Loughlin y J. Luinau (1987) llaman *la estructura básica del entorno de aprendizaje* y para el cual señalan cuatro tareas principales: la organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición del material y la organización para propósitos especiales. Aunque en este documento no los desarrollemos bajo estos epígrafes, sí hemos pretendido dar información sobre los contenidos que a ellos se refieren. Parte de estos contenidos han sido desarrollados en el tema tres de este módulo, referido a "la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje" por lo cuál remitimos al lector a ese documento para completar este apartado.

El espacio físico y el mobiliario

Aunque cada uno de estos dos elementos puede tener sus características propias, aquí vamos a tratarlos conjuntamente ya que el mobiliario es lo que permite la distribución y utilización del espacio físico formando con éste una unidad. Así, cuando hablemos de espacio en general, nos estaremos refiriendo a ambos.

No obstante, hay que aclarar que no todos los alumnos que presenten dificultades, van a necesitar modificaciones en cuanto a la estructura física del edificio, ni disponer de mobiliarios específicos, exceptuando aquellos casos que presenten deficiencias de tipo motor o sensorial.

Las adaptaciones que realicemos en el espacio físico y el mobiliario van a venir determinadas, en parte, por las decisiones que se hayan tomado en el centro en lo relativo a la organización de los grupos-clase y adscripción de tutores a éstos.



De forma más concreta nos referimos al aula, teniendo en cuenta que consideramos ésta no como el espacio físico de una clase donde de forma estable se sitúa un grupo, sino como todo aquel espacio donde se produce intencionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se puede incluir bajo este concepto otros espacios como el comedor, el patio, el gimnasio, o cualquier otro que el profesor utilice con este propósito.

Para estos alumnos no se debe olvidar la importancia que tiene el contexto próximo como ámbito donde practicar y aprender contenidos en situaciones reales: comprar en el supermercado, usar el transporte, llamar desde una cabina... etc.

Los profesores pueden tener dificultades para cambiar la estructura física de un centro, pero no para decidir su distribución, utilización y ambientación.

El espacio y el mobiliario considerados como recursos tienen como objetivo ayudar a conseguir un contexto que permita y facilite el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, pasaremos a ofrecer algunas orientaciones y sugerencias sobre cómo se pueden utilizar, desde esta perspectiva, los diferentes espacios del centro.

Utilización de los diferentes espacios del centro

Con respecto a este punto, uno de los objetivos de un centro debería ser que cada uno de sus espacios pudiera ser utilizado como aula, lo cual ampliaría sus posibilidades, y solucionaría la mayor parte de las necesidades que, en cuanto a espacio, tienen planteadas muchos centros.

No tiene sentido observar cómo en muchos centros los alumnos permanecen apiñados en las clases mientras, por ejemplo, los comedores se reducen a cumplir esta función, permaneciendo vacíos la mayor parte del tiempo; los corredores amplios, en su mayoría no sirven más que como sitio de paso, lo mismo que los vestíbulos y los descansillos. Los patios en general, pueden no ser utilizados más que para recreos y a veces, para Educación Física.

Tener una visión del centro amplia y abierta en la que cada lugar pueda ser aprovechado, permitirá a los profesores aumentar las opciones donde desarrollar sus programas, ampliando sus recursos. El espacio debe estar siempre en función de los objetivos que se quiere conseguir, no a la inversa.

En el caso de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, sus necesidades obligarán, en muchos momentos, a utilizar espacios diferentes para trabajar los objetivos en el contexto. Así, por ejemplo, para la adquisición de hábitos de autonomía y de la vida diaria se utilizarán lavabos, cocina, comedor. El propio espacio del centro puede servir para aprender los conceptos espaciales y orientarse en él, el jardín puede ser el taller de trabajo de conocimiento del medio, etc.

El patio se puede utilizar para muchas de las actividades que se realizan en el aula, sobre todo aquellas que el alumno puede hacer de forma independiente y no necesitan una excesiva concentración. Un ejemplo serían todos los talleres de expresión plástica y dinámica. Asimismo, muchos centros tienen instalados en algún apartado del patio pequeñas granjas con diferentes animales, una huerta o jardín, lo cual permite que los alumnos realicen aprendizajes contextualizados y que vivencien experiencias que en algunos medios quedan muy alejados de su entorno habitual.

En general es importante crear para estos alumnos, espacios que representen el mundo habitual, reproduciendo contextos, como por ejemplo: una vivienda, un mercado, una cafetería, etc., lo que nos permite trabajar muchos objetivos en situaciones cercanas a las reales. Los mobiliarios actuales y la variedad de "trucos" que con ellos se pueden realizar hacen que puedan crearse lugares polivalentes.



Utilizar el centro como un espacio abierto y flexible, no sólo permite al alumno aumentar su rendimiento y posibilidades, sino que además amplía su concepción de los lugares en donde puede aprender, que no sólo se reducen al aula, sino que se amplían a cualquier espacio y con cualquier actividad; cuando

jugamos en el patio, cuando comemos, cuando charlamos con los compañeros en los pasillos, cuando cuidamos los animales o las plantas, etc.

Además el hecho de utilizar espacios comunes obliga en mayor grado a marcar y cumplir normas, como el respeto a los materiales comunes, el mantenimiento del orden, etc., lo cual facilita que los alumnos asuman mayor responsabilidad.

Material didáctico

Aunque los autores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentalmente el profesor y el alumno, ya hemos señalado que el material cumple una función facilitadora de este proceso, haciendo de intermediario entre las verbalizaciones u otro medio de expresión del profesor y el pensamiento del alumno.

Su uso, si bien es necesario para todos, adquiere una especial relevancia, haciéndose imprescindible para los alumnos con retraso mental. Señalamos a continuación algunas de las razones que justifican esta afirmación:

- Las dificultades de estos alumnos para abstraer y utilizar símbolos, hace necesario el uso de apoyos concretos que les ayuden a ello. En este sentido el alumno, primero, debe manipular los objetos y realizar con ellos las acciones que correspondan, después visualizarlas mentalmente y, por último, utilizar símbolos (abstraer). Para todo ello necesita disponer de los materiales que le permitan hacerlo o le orienten sobre su realización.
- Como ya se ha señalado, su forma más adecuada de aprendizaje es "el aprendizaje en contexto". Contextualizar los aprendizajes supone adquirirlos, realizando las tareas en las situaciones reales en que éstas se producen en la vida cotidiana, bien aprovechando las que se puedan dar dentro del propio funcionamiento del centro o a través de simulaciones en el caso de aquellas otras que están fuera del alcance del ámbito escolar. Tanto para vivir la realidad como para simularla o acercarla a la escuela, necesitamos contar con los materiales adecuados.
- La información que el alumno reciba debe llegarle por el mayor número de vías sensoriales posibles, resaltando al presentársela, aquellos elementos o aspectos relevantes, a fin de conseguir que el alumno centre su atención en ellos. En este sentido es importante que se combinen aspectos visuales, tactiles y auditivos, adaptándose a los intereses y preferencias del alumno.

- El material atrae al alumno, le facilita el aprendizaje y le ayuda en la realización de las tareas, todo ello hace que su motivación por el trabajo aumente considerablemente.
- Ante la necesidad que presentan estos alumnos de una mayor repetición de las actividades para la adquisición de determinados aprendizajes, el uso de diferentes materiales permite presentarlas y desarrollarlas de forma variada.

Diferentes materiales y sus funciones

Los materiales deben estar siempre en función de los contenidos que se enseñan y de la metodología a utilizar. Así, el profesor debe decidir primero qué enseñar y después seleccionar, de entre todos los materiales didácticos disponibles, aquellos que más ayuda puedan proporcionar, porque se adecúen más a las necesidades que el alumno presenta en el aprendizaje de un contenido concreto.

Asimismo, ha de tenerse en cuenta que las actividades a realizar para conseguir determinados objetivos y el material a utilizar, han de tener relación con la edad cronológica de los alumnos, es decir, si queremos, por ejemplo, enseñar a un alumno de doce años el manejo de un juguete musical de los que generalmente se comercializan en el mercado para niños pequeños, deberíamos tener en cuenta que este tipo de materiales solamente se utiliza para desarrollar programas de preescolar, y lo que este alumno necesita es aprender habilidades nuevas que le sean útiles, tanto en el momento actual como en un futuro inmediato. En este sentido, sería mejor enseñar a este alumno a manejar un magnetófono, una radio o un tocadiscos de uso común y más adecuado a su edad.

A continuación vamos a señalar una serie de materiales, haciendo hincapié en aquellos que habitualmente se utilizan en los centros para la enseñanza del alumno con retraso mental.

Objetos reales o reproducciones de éstos: Permiten reproducir, manipular y vivenciar situaciones reales o simuladas, trabajándolas de forma contextualizada. Las reproducciones pueden representar también espacios o escenas de la realidad con todos sus componentes.

Un ejemplo de ello sería la situación típica en que un adulto y un niño o varios niños establecen un diálogo a través de un teléfono o un micrófono; el adulto puede guiar

la conversación, reforzar las emisiones positivas, ayudarle en las que tiene problemas e introducir en ellas aquellos contenidos que quiere que aprenda.

Imágenes y láminas: Son una ayuda visual que completa la información oral, suponen pasar al plano objetos o escenas reales y facilitan la recepción de una información global, simultánea o secuenciada.

Libros y cuentos: A fin de favorecer la comprensión lectora de los alumnos con retraso mental, es aconsejable realizar adaptaciones de libros y cuentos que, fundamentalmente consistirán, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, en presentar los contenidos a partir de un vocabulario sencillo, frases simples e ilustraciones atractivas que le motiven y favorezcan su gusto por la lectura. No podemos afirmar lo mismo en cuanto a la escritura de libros adaptados a alumnos mayores.

Programas de ordenador: Los programas de ordenador facilitan el trabajo autónomo del alumno en muchas de las áreas del currículo. Se pueden utilizar como material de autoformación con una cierta supervisión o como apoyo al profesor en la enseñanza directa.

Por último, únicamente destacar la importancia de la utilización de medios audiovisuales con estos alumnos pues, dadas sus dificultades de simbolización y abstracción, va a ser muy difícil que sean capaces de asimilar determinados contenidos a partir de la mera transmisión oral.

El uso de material didáctico como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien es necesario para cualquier alumno, se hace imprescindible con aquellos que presentan retraso mental. Los materiales que se utilicen deben estar siempre en función de los contenidos y de las actividades.

Con estos alumnos, el uso de determinados materiales puede favorecer su participación en las actividades del aula, al poder contar con apoyos (esquemas, secuencias, imágenes, textos adaptados, etc.) que les faciliten la comprensión y comunicación.

Bibliografía

AINSCOW, M. (Project Director) (1990): *Special Needs in the classroom: A teacher Education Resource Pack*. Pilot Version. UNESCO.

GALOFRE, R., y LIZAN, N. (1986): *Una escuela para todos: Didáctica de la integración*. Madrid. Zero.

HEGARTY, S.; HODGSON, A., y CLUNIES-ROSS, L. (1989): *Aprender juntos*. Madrid. Morata.

HEGARTY, S.; PACKLINGTON, K., y LUCAS, D. (1981, revisado en 1986): *Educating pupils with special needs in the ordinary Schools*. Windsor. NFER -NELSON.

HEGARTY, S.; PACKLINGTON, K., y LYUCAS, D. (1982, revisado en 1987): *Integration in Action: Case Studies in the Integration of pupils withs Special Needs*. Windsor. NFER-NELSON.

HANKO, G. (1985): *Special Needs in Ordinary classrooms*. Oxford. Basil Blackwell Ltd.

LOUGHLIN, C. E., y SUINA, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid. Morata. M. E. C.

LOWENBRAUN, S., AFFLECK, J. (1980): *Los niños poco dotados en la clase común*. Buenos Aires. Kapelusz.

MALAGÓN POYATO, M. T., y PÉREZ ARIAS, E. (Coor) (1988): *Proyecto URI: Utilización de Recursos Instrumentales*. Madrid. M. E. C.-EDUCTRADE.

POSTLETHWAITE, K., y HACKNEY, A. (1988): *Organising a School's response*. London. McMillan. (De la colección Special Needs in Mainstream schools).

TINTOUR, K., y THORNE, K. (1982): *Organización abierta en el centro escolar*. Madrid. Anaya.

WEDELL, K. (1988): "Curriculum abierto y adaptaciones curriculares" en EVANS, P. y WEDELL, K.: *Adaptaciones Curriculares y Organización escolar*. Conferencias del Seminario Hispano-Británico. Serie Documentos n.º 8, pp. 34. Madrid. (M. E. C.: C. N. R. E. E.)

WOLFENDALE, S. (1987): *Primary Schools and Special Needs: Policy, Planning and Provision*. London. Cassell Educational Limited.



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

TEMA seis

escuela-familia

El Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Tema Seis

COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Serie: formación

Eugenio Rodríguez de la Mota

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 • Tel. (91) 261 52 51 • 28006 MADRID
N. I. P. O.: 176-91-014-6
I. S. B. N.: 84-369-2000-7
I. S. B. N. (obra completa): 84-369-1981-5
Depósito legal.: M-27036-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

OBJETIVOS 5

CUESTIONES PREVIAS 5

INTRODUCCIÓN 6

I. LA NECESIDAD DE LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA 7

La relación entre contexto familiar y escolar 7

Relación entre el componente educativo de la familia y la escuela 7

Razones específicas para la colaboración con las familias de niños con mayores dificultades 8

Eliminar barreras y malentendidos 11

A modo de resumen 13

II. NIVELES Y CAMPOS DE COLABORACIÓN 13

Niveles de colaboración 13

Campos de colaboración 14

Información 15

Formación 17

Actuaciones educativas 21

A modo de resumen 23

III. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON MAYORES DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE COLABORACIÓN PADRES-PROFESORES 23

Necesidades educativas especiales de los alumnos con mayores dificultades y contenidos de la colaboración padres-profesores: un esquema general 24

Concreción y planificación de las colaboraciones 28

IV. ALGUNOS EJEMPLOS DE PROCEDIMIENTOS PARA LA COLABORACIÓN 29

La entrevista 30

Grupos de formación-trabajo 33

Sesiones de trabajo individualizadas profesor-padres 36

V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 40

Algunas dificultades 40

Buscando soluciones 41

Sugerencias prácticas a padres y profesionales 42

BIBLIOGRAFÍA 45

ANEXO I 47

ANEXO II 49

Objetivos

- Presentar la necesidad de colaboración escuela-familia, especialmente teniendo en cuenta las características de estos alumnos.
- Exponer los posibles destinatarios y elementos intervinientes en esta colaboración, así como los campos o aspectos en los que se concretaría dicha actividad conjunta.
- Describir, de forma práctica, algunos procedimientos de colaboración que, con una óptica realista, positiva, y eficaz, pudieran promoverse desde la escuela.
- Por último, señalar algunas implicaciones, dificultades menores o problemas serios que esta colaboración puede presentar, intentando aportar soluciones constructivas.

Cuestiones previas

- ¿Cómo se plantea en tu Centro la colaboración escuela-familia?
- ¿Están definidos los objetivos que pretende?
- ¿Se dispone de los medios adecuados para conseguirlo?
- ¿Los objetivos tienen una relación directa con las necesidades educativas de los alumnos/hijos?
- ¿Cómo pones en marcha en tu aula esta colaboración, especialmente para aquellos niños con necesidades educativas especiales?
- ¿Qué necesidades y procedimientos de colaboración con la familia te planteas ante los alumnos con mayores dificultades que tienes en tu aula?
- ¿Qué estrategias conoces y cuáles podrían ajustarse mejor a tus posibilidades y necesidades?

A estas cuestiones y a otras relacionadas con ellas nos vamos a referir en este tema. Esperamos que al terminar su lectura tengas una visión más comprensiva de este importante aspecto de la práctica docente y, en general, de la escuela.

- Como ejercicio previo, trata de responder por escrito a estas cuestiones según la realidad de tu Centro o la que tú consideres que podría ser la más adecuada. Guarda las respuestas para retomarlas una vez leído todo el documento.





Introducción



Como un elemento muy importante de la intervención educativa ante las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con mayores dificultades aparece la necesidad de colaboración, ayuda, trabajo conjunto (o cualquier otra denominación que nos parezca más apropiada) entre la escuela y la familia, con especial acento en lo referente a los profesores que día a día tienen en su aula a esos niños.

Por ello, se pretende señalar unas pautas prácticas para optimizar esa mutua y bidireccional colaboración en temas tales como apoyo técnico, información, formación y colaboración en actuaciones educativas concretas.

Sin duda alguna, a nadie escapa la importancia y, a su vez, amplitud de este tema. Debido a esto quisiéramos señalar de antemano algunos supuestos a tener en cuenta al leerlo.

Supuestos de entrada

Lo recogido en este tema se entenderá basado en los siguientes supuestos:

Se asumen las características, dificultades y necesidades educativas especiales de estos alumnos recogidas en los anteriores temas de este Módulo.

Se da por supuesto que, por una parte, la familia tiene asumido el tener un niño con esas dificultades y, por otra, que la escuela se ha planteado el dar la respuesta educativa más completa y eficaz a las necesidades educativas especiales que este tipo de niños exige.

No se trata, por tanto, de una exposición detallada sobre las relaciones escuela-familia, la intervención sociofamiliar desde la escuela o aspectos más teóricos relativos a estos puntos, que, posiblemente, sean tratados con la amplitud y profundidad que merecen, en otros documentos.

Obviamente, tiene un carácter de *complementariedad* con todo el conjunto de intervenciones que se realizan en la escuela con estos alumnos.

I. La necesidad de la colaboración escuela-familia

En anteriores temas de este Módulo se ha señalado que el proceso educativo de un niño exige el conocimiento y apoyo de los diferentes medios o contextos en los que se produce su desarrollo y aprendizaje, en los que vive y aprende. Ahora vamos a hacer especial hincapié en dos de ellos: **el familiar** y **el escolar**.

Bronfenbrenner (1985) expresa la necesidad de articulación y permeabilidad entre los diferentes contextos para el adecuado proceso de desarrollo-aprendizaje de todos los niños. La relación entre el contexto familiar y el escolar es clara. La escuela es el contexto institucional al que el niño accede, normalmente, después de un período de permanencia más o menos largo en el familiar, siendo ambos representativos del sistema social en que están inmersos. Ambos "medios" son básicos en el proceso de socialización, aprendizaje y educación, y, por tanto, están obligados a entenderse y colaborar.

La relación entre contexto familiar y escolar

Los padres deben (y pueden) tener un papel activo en los procesos educativos de la escuela para con sus hijos. No se trata de *intromisión* sino de colaboración. No sólo la legislación actual recoge y regula esta participación, sino que en todos los Centros se plantea como necesaria en distintos aspectos.

Relación entre el componente educativo de la familia y la escuela

Uno de los puntos de máxima relación o aproximación entre ambos contextos se refiere al componente educativo. Educar es, entre otras cosas, y como nos recuerda la LOGSE, *la conformación de la propia y esencial identidad, la transmisión y ejercitación de valores que hacen posible la vida en sociedad, la transmisión de conocimientos y saberes, la adquisición de hábitos de convivencia democrática.* Es obvio que estas funciones son desempeñadas por varios agentes, siendo la educación reglada y la familia los más importantes (Coll, 1987). En otras palabras, *la familia en sí misma forma un ámbito educativo;* por tanto, debe estar coordinada con la escuela en relación con la labor educativa que ambas desempeñan. No hablamos de *sustituciones* o *responsabilidades exclusivas*, sino de *complementariedad.* No se escapa que en el ámbito familiar se aprenden y consolidan muchos de los contenidos curriculares escolares, se ponen en práctica muchos de los mismos —especialmente todos aquellos que están relacionados con el desarrollo y el aprendizaje social, la

autonomía personal y social...—, se realizan intervenciones complementarias a las efectuadas en el centro y/o aula y otras muchas posibilidades y variantes. De aquí la necesaria **coordinación, cooperación** y **permeabilidad**.

Razones específicas para la colaboración con las familias de niños con mayores dificultades

Pero si esto es importante en general, lo es mucho más si tenemos en cuenta el tipo de dificultades de la población a la que nos referimos y las peculiares características o circunstancias que presentan sus familias. Vamos a analizarlo con cierto detenimiento.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, de por sí complejos, exigen ahora una mayor estructuración, adecuación y colaboración. Temas tales como:

- La disposición de los elementos curriculares.
- La funcionalidad de los objetivos y contenidos, así como su adecuada generalización a los diferentes contextos funcionales para el alumno.
- Adecuaciones metodológicas específicas.
- El análisis minucioso del "estilo de aprendizaje" de un determinado niño.
- El tipo de actitudes y expectativas de padres y profesores.

Y otros más que podríamos señalar, cuyos aspectos específicos se hallan recogidos y estudiados en otros temas de este módulo, *cobran ahora especial relevancia, y conllevan, en diversos momentos y para diferentes finalidades, la adecuada colaboración con las familias.*

Por ello, quisiéramos detenernos en este momento a analizar *las bases y características de las relaciones escuela-familia* y otros puntos que tienen relación con éstas.

Anteriormente hemos señalado que la escuela y la familia son ámbitos significativos en el proceso evolutivo de un niño (su educación, socialización, etc.). Por tanto, estarían plenamente justificadas estas relaciones. Sin embargo, podemos añadir otras razones más específicas:

- El reconocimiento de que los padres son los primeros y más importantes educadores de sus hijos.
- La convicción de que la participación en situaciones que impliquen relaciones sociales y nuevas experiencias han de suponer para los niños y padres un enriquecimiento que incidirá positivamente en su desarrollo.
- Los resultados obtenidos en diferentes programas de educación de padres.
- La fuerte implicación de los padres en las Asociaciones de Defensa de los Niños con Retardo en el Desarrollo.

(Giné y otros, 1989, pág. 121)

El conocido informe Warnock (1978) sobre niños con necesidades educativas especiales, hace claramente explícita la consideración de los padres como *copartícipes* en el proceso educativo de sus hijos, proponiendo que el maestro tutor sea el interlocutor y punto de contacto entre los padres, la escuela y los diferentes servicios educativos y sociocomunitarios que, en muchas ocasiones, estas familias y niños requieren.

Pero, además, estamos hablando de familias con niños que presentan graves dificultades, y, aunque no podemos extendernos con amplitud, debemos comentar algunas características de las mismas, principalmente aquellas derivadas del *impacto y necesidades subsiguientes* por tener un hijo con esas dificultades.

El nacimiento o aparición en la familia de un niño con dificultades permanentes produce un fuerte impacto. A pesar de que no hay un "patrón definido" que lo identifique, sí que podemos señalar algunas características generales, siguiendo para ello a diversos autores (Wolfensberger, 1967; Abidin, 1980; Cunningham y Davis, 1988):

- Un impacto psicológico-emocional, que da lugar a múltiples reacciones en los padres: rechazo, incredulidad, culpa, vergüenza, depresión, deseos de muerte, etc. Wolfensberger (1967) ha catalogado 45 reacciones, y *todas negativas*.
- Cambios en la vida y acontecimientos diarios de la familia y en su propio funcionamiento e integración, tales como: alteraciones en los ritmos de sueño, reajustes económicos, cambios en las relaciones entre los padres y los otros hijos, necesidad de continuas visitas a especialistas y otros servicios, etc.
- Cambios en las relaciones de la pareja, en las relaciones sociales, en las actitudes con la gente.

- La aparición de una necesidad sistemática de ayuda, asesoramiento, búsqueda de servicios y profesionales "especializados" en la comunidad y en la escuela.

Asimismo, se han estudiado las fases de este proceso y los factores implicados en la adecuada o no superación del mismo. En el *cuadro 1* se encuentran recogidos estas fases y procesos.

Cuadro 1

Fases del proceso de "impacto" y factores implicados en su superación

FASES:
- Brusco impacto inicial.
- Incredulidad.
- Culpa, ira, ansiedad, depresión...
- Preocupación por el niño (¿qué hacer?).
- Reorganización familiar y equilibrio.

FACTORES implicados en esta progresión:
- El tipo y grado de problema que el niño presenta.
- Si es apreciable "a simple vista" o no.
- Los recursos de la propia familia (emocionales, físicos, educativos, económicos, tiempo de dedicación, etc.).
- El significado social de la "etiqueta" que corresponda a su hijo (por su importancia según los valores imperantes)*.
- Los recursos de carácter sociocomunitario de los que pueda disponer la familia.

* Recordamos al respecto el estudio de Wolfensberger y Kutz (1974) en el que encontraron que, resulta difícil para los padres aceptar niveles de retraso para sus hijos, incluso usando términos relativamente libres de connotaciones negativas, y que, mientras el 93% de los padres aseguraban que los términos eran apropiados para describir el "retraso mental", sólo el 42% pensaban que eran apropiados para describir a su propio hijo.

Lo anteriormente señalado obliga a que las relaciones con estos padres sean sumamente *cuidadosas* y que los profesionales implicados en ellas —por ejemplo, los profesores— deban tener unas *actitudes y habilidades específicas* que sean favorecedoras de adecuadas colaboraciones. De ellas destacamos las recogidas en el *cuadro 2*.

Cuadro 2

Habilidades y actitudes para la relación con las familias que tienen hijos con deficiencias

- Mantener una actitud de respeto, sinceridad y honradez.
- Ser realista en cuanto a las posibilidades de los niños y qué se puede y debe esperar de los propios padres.
- Ser empático, entusiasta, pero en sus justos límites.
- Habilidad para escuchar, provocar la intervención, dinamizar un grupo o una familia.
- Enfatizar los rasgos positivos de las familias en general y de los sujetos con retraso mental en particular.
- Admitir que no se sabe todo.
- Hacer las colaboraciones lo más agradables posible.
- Asegurar la confidencialidad.
- Saber dar apoyo, ayudar a tomar decisiones y resolver problemas, etc.

Eliminar barreras y malentendidos

Debido a las peculiares características de estos niños y de sus familias, no resulta extraño que aparezcan *dificultades u obstáculos* en la relación con los diferentes profesionales que van a estar relacionados "durante toda la vida" con sus hijos y con ellos mismos. Algunas de estas dificultades pueden tener un origen institucional o social, siendo, por tanto, más difíciles de solucionar y/o controlar; pero, sin embargo, otras muchas son de carácter estrictamente profesional o personal, que si podemos, debemos intentar eliminarlas o minimizarlas.

Veamos en el *cuadro 3* algunos de los típicos y tópicos obstáculos o malentendidos que padres y profesores suelen esgrimir.

Cuadro 3

Algunos "malentendidos" o barreras que comúnmente son expresados por padres y profesores

- Los profesores no saben apreciar la importante contribución que supone la colaboración de los padres.
- No hay una formación específica de los profesores para que fomenten y hagan eficaz la relación con la familia.
- No hay una relación de igual a igual: se producen "distancias profesionales" que, en su extremo, son negativas.
- Muchas veces se desconocen las características y necesidades de las familias y se exige a éstas algo que no pueden cumplir.
- Los padres se sienten defraudados por lo que los profesores hacen o consiguen con sus hijos.
- No se transmiten exigencias y expectativas realistas a los padres, estando éstas sesgadas por errores de muchos tipos (desconocimiento, interpretación, etc.).
- Los padres interfieren en la labor educativa de los profesores en exceso o, por el contrario, no ayudan en absoluto.
- Se culpan *mutuamente* de algunos males de la Educación (reales o no), culpas que llevan a rivalidad u oposición.
- Hay excesivas lagunas, fallos o inadecuaciones en la información y formación por ambas partes.





- Individualmente o en grupo, analiza estos obstáculos o barreras, o amplía la lista. Y, si tienes ocasión, trabaja este tema simultáneamente con los padres.



A modo de resumen

Queremos concluir este apartado exponiendo algunos objetivos o finalidades de la colaboración entre padres y profesores, adaptados de los que señala un experto en este tema, Mittler (1989):

- Prestarse ayuda mutua en el día a día con sus alumnos/hijos.
- Transmitirse mutuamente información necesaria para actuar correctamente.
- Compartir la socialización.
- Trabajar en común sobre aspectos tales como autocuidado, independencia, comunicación.
- Planificar y desarrollar programas específicos de enseñanza/aprendizaje.
- Compartir la experiencia y conocimientos que los profesores tienen por haber trabajado con otros muchos niños semejantes.
- Respetarse mutuamente y encontrar vías de colaboración y ayuda que permitan cumplir los derechos y obligaciones asignados a ambas partes.
- Facilitar, desde un clima de entendimiento, la toma de decisiones —a veces arriesgada— sobre las más adecuadas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

II. Niveles y campos de colaboración

Según Wedell (1989), los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier niño se realizan en unos contextos determinados con unos recursos materiales y humanos, como son el alumno, el profesor, el centro, la familia y la sociedad, y sobre todo, un currículo que da cuerpo y sentido a todos los elementos implicados en esos procesos, pues como afirma este mismo autor: *"Hemos de considerar todos estos elementos como fuentes de apoyo, y no siempre lo recordamos"* (*op. cit.*, pág. 34).

Niveles de colaboración

Si consideramos la articulación de todos estos elementos como el Sistema General Educativo, podríamos hablar de diferentes *subsistemas,* según la implicación coordinada y funcional de unos elementos entre sí y en conjunción con todo el sistema; en casi todos ellos la colaboración escuela-familia se hace necesaria, pero más en algunos subsistemas o niveles que en otros. Por ello, en el caso que nos ocupa y desde el ámbito escolar, vamos a referirnos al *nivel o subsistema* siguiente:

Alumno-padres-profesores y personal del Centro directamente relacionados con el niño (tutor, apoyo, orientador, cuidador, otros profesionales)

Somos conscientes de que, al centrarnos en este subsistema, restringimos las amplias necesidades y posibilidades de colaboración entre la escuela y la familia, porque dejamos fuera, por ejemplo, el subsistema escuela-servicios sociocomunitarios, tan importante para estas familias (especialmente cuando los niños se van haciendo mayores y tienen que salir de la escuela). Resulta obvio que en numerosas ocasiones las familias necesitan y buscan recursos en la Comunidad para ellas y sus propios hijos, y la escuela es un adecuado intermediario, como señalábamos al hablar del informe Warnock, para ofrecer información y buscar o proporcionar soluciones al respecto.

Sin embargo, tratar estos temas con la amplitud que se merecen nos alejaría de los objetivos y características de este documento. Por ello, el foco o nivel principal de nuestra atención será el anteriormente señalado.

Campos de colaboración

Vamos a analizar a continuación en qué *aspectos globales* podría concretarse la colaboración padres-profesores, colaboración posible y enriquecedora para todos los implicados en la educación de ese alumno/hijo que, en definitiva, es el fin último.

> "El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones puede adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás"
>
> (Bronfenbrenner, 1985, págs. 51-52)



Tres podrían ser las razones por las que padres y maestros trabajasen juntos y colaborasen:

- **Dar y recibir información.**
- **Dar y recibir formación.**
- **Colaborar mutuamente en programas y actividades relacionados con la labor educativa que se está haciendo con su hijo/alumno.**

Información

¿Qué información necesitas de los padres como docente?

¿Qué información necesitan los padres de ti como docente?

¿Qué reglas debes tener en cuenta sobre este tipo de colaboración?





No es erróneo decir que la Información es el principal elemento de demanda y oferta en la relación familia-escuela hoy día. No obstante, conviene clarificar varios aspectos en relación con el tipo de información que se da, cómo se da y para qué se da.

Es obvio que los profesionales docentes necesitan mucha información de los contextos familiar y sociocomunitario del alumno, así como del niño mismo (muchos de los datos que interesa saber se encuentran recogidos al hablar de Evaluación). Y generalmente los padres son generosos en este sentido. Sin embargo, no suele ocurrir de igual modo en el sentido o dirección opuesta, esto es, todo lo que hay que decirles a los padres.

En algunos casos, refugiarse en la triste y real evidencia de falta o escaso interés, no responder a citas, ignorar entrevistas, etc., por parte de los padres, estaría justificado; pero, en otros, el hecho cierto es una inadecuada transmisión de información (en cantidad, calidad y forma) a esos padres.

Fallos habituales en la información suministrada a los padres:

- Insuficiente.
- Inexacta.
- Excesiva de una sola vez.
- Incomprensible por el lenguaje técnico usado.
- Presentada de forma inadecuada.

(Cunningham y Davis, 1988, pág. 5)

Cada uno de estos puntos exigiría un análisis para detectar los fallos específicos y encontrar soluciones; pero ahora no podemos detenernos en ello. Exhortamos, no

obstante, al profesional para que *reflexione sobre este punto* y saque las consecuencias de mejora o cambio que crea necesario.



En efecto. La información que suele darse a los padres es poco adecuada para resolver muchas de las necesidades educativas que puedan plantearse. Apenas se les dice nada sobre el Plan de Centro, las programaciones y actividades de aula, las adaptaciones necesarias para su hijo/a. También suele ocurrir que gran parte de la información —como otros intercambios con padres— suele tener un carácter negativo, o es transmitida de forma no correcta. Por último, se suele *escuchar poco y mal* a los padres cuando comentan cosas de su contexto familiar, y que afectan claramente al niño.

Por todo esto, se hace necesario replantearse este importante campo de colaboración.

En el *cuadro 4* recogemos algunas *reglas básicas* que nos sirvan para reflexionar y trabajar en el futuro.

Cuadro 4

Aspectos relevantes a tener en cuenta en la información entre padres y profesores

- La transmisión de información ha de entenderse como bidireccional, pues es mutua la necesidad de dar y recibir.
- La información versará sobre todos aquellos aspectos que permitan mejorar nuestra práctica educativa y, de manera consecuente, el bienestar personal y profesional de profesores y padres.
- La información será veraz, exacta, suficiente y transmitida de forma adecuada, eliminando barreras e incomprensiones.

  Se incluirán en el Proyecto Educativo de Centro aquellos mecanismos que permitan cumplir esta función comunicativa de manera adecuada.
- Los profesionales docentes aceptarán una formación y buscarán las soluciones que a ellos les parezcan más útiles para este fin.
- Una información positiva y constructiva será preferible a otra negativa.

La necesidad de observar estas *reglas* es mucho más perentoria por las dificultades y necesidades educativas especiales de los alumnos a los que nos referimos aquí.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, de manera individual o en grupo:

- Replantea las cuestiones antes enunciadas, analizando las situaciones o aspectos incorrectos y buscando los mecanismos más adecuados en tu propia realidad docente.





Formación

- ¿Sobre qué aspectos ves más necesaria la formación de los padres de estos niños?
- ¿Por qué es totalmente necesaria esa formación?
- ¿Qué deberías tener presente a la hora de planificar una adecuada colaboración para la formación de esos padres?





Son muchos los padres que están muy interesados en ampliar sus conocimientos en relación con la problemática de sus hijos, sus necesidades educativas, los programas de intervención más adecuados. En otros casos, la información que se les da, si se hace como se ha apuntado en el apartado anterior, puede inducirles a formarse más y mejor.

Ventajas

Veamos algunas importantes razones para plantearnos una adecuada formación de estos padres:

- Adquirir conocimientos va a dar lugar a que se favorezcan sus actitudes de colaboración con la escuela.

- Les va a permitir adquirir habilidades para ser *buenos educadores* de sus hijos, que conlleva, entre otras cosas, fomentar la comunicación, favorecer las iniciativas del niño, estructurar aprendizajes —para su generalización y funcionalidad—, poner en marcha intervenciones específicas, motivar a toda la familia en el trabajo sistemático con el niño.

- Les llevará a adoptar una postura *crítica, pero constructiva,* lo que puede revertir en la mejora de la práctica docente.

- Va a permitir a los docentes intercambiar conocimientos, experiencias, expectativas, etc., con los padres, lo que redundará en su bienestar personal y profesional.

Incidencia

Todo ello plantea a la escuela y sus profesionales una necesidad de respuesta, que es, en gran medida, educativa también. Bien puede ocurrir que la iniciativa sea de la propia escuela o bien de un grupo de padres, una A. P. A. (Asociación de Padres de Alumnos) o algún profesional o servicio que trabaja de apoyo a esa escuela y esos padres. En definitiva, lo que se pretende es conseguir un nivel mayor de formación que incida de manera teórico-práctica sobre:

- Las necesidades educativas de los niños con mayores dificultades (teniendo en cuenta edad, nivel de escolarización, características individuales...).

- Temas puntuales de sus hijos (aspectos evolutivos, sexualidad, problemas comportamentales, alimentación, autonomía personal, etc.).



- Programas específicos de evaluación e intervención.
- Cambios actitudinales y de opinión.

Obstáculos

Pero como en el punto referido a la información, aquí nos podemos encontrar igualmente con importantes *obstáculos.* Veamos algunos:

- Se suele adoptar un papel de *experto* que conlleva, entre otras cosas, utilizar terminología excesivamente técnica, asignar un papel de receptor pasivo a los padres, distanciamiento entre la teoría y la realidad (o necesidades específicas), etcétera.
- Los modelos formativos no suelen desarrollar habilidades o competencias de manejo de las necesidades, quedándose en un nivel expositivo o descriptivo.
- La metodología de formación suele fallar en cuanto a la estructuración de contenidos, técnicas de enseñanza-aprendizaje adecuadas, utilización de materiales adecuados...
- No se estudian (y, por tanto, no se solucionan) temas tales como la motivación de padres y profesores, necesidades reales de formación, problemas de horarios de impartición, seguimiento de lo obtenido en esa formación...

Se podrían poner más ejemplos que indicarían una inadecuada estructuración y funcionamiento de la formación como herramienta básica de la colaboración familia-escuela. Por ello, si estamos dispuestos a poner en marcha soluciones al respecto tendríamos que tener presentes las recomendaciones que recogemos en el *cuadro 5.*

Luego, en el *apartado III*, veremos algunos ejemplos concretos de contenidos y estrategias sobre formación ante las dificultades y necesidades de estos alumnos.

Cuadro 5

Recomendaciones para las colaboraciones en formación entre escuela-familia

- Las actividades de formación deberán formar parte del Proyecto Educativo de Centro.
- Implicará (según el caso, contenido, tipo de actividad...) a cualquier profesional docente o de apoyo del Centro.
- Partirá de necesidades detectadas (o peticiones concretas) tanto por parte de los padres como de los profesores.
- Se intentará seguir en la formación una orientación que permita *conocer* ciertas cuestiones, saber *analizarlas* y, en su caso, *intervenir,* y también *crear o mejorar competencias* y recursos en los padres para hacer frente y manejarse ante esas cuestiones (sean del tipo que sean).
- Se elegirá una metodología participativa, motivante y eminentemente práctica (seminarios, reuniones en pequeño y/o gran grupo, instrucción directa, etc.) dependiendo del contenido y del tipo de asistentes.
- La formación será también bidireccional, es decir, el profesorado será receptivo a una formación por parte de padres que pueden actuar como formadores desde un campo profesional específico, o como tales padres.
- Sólo se decidirá una formación cuando estén bien detallados y controlados aspectos como disponibilidad real, motivación, significatividad de los contenidos, formación pedida y consensuada *por ambas partes.*





- Después de lo leído, haz una reflexión sobre las implicaciones de la formación, analizando aquellos aspectos en los que, prioritariamente, se debería incidir para una más adecuada estructuración desde tu práctica diaria docente y en tu Centro.

Actuaciones educativas

- ¿Colaboran los padres de tus alumnos en las actividades educativas que tienes programadas con ellos?
- ¿Cómo?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes podrían considerarse?





Los profesores (tutores y de apoyo) y otros profesionales necesitan en numerosas ocasiones que los padres *colaboren activamente* en las intervenciones o actuaciones educativas que están realizando o tienen programadas para un cierto tiempo, siguiendo lo señalado en el currículo y las correspondientes o necesarias adaptaciones curriculares.

Tres posibles situaciones de colaboración en este campo

El profesor trabaja ciertos contenidos curriculares en el Aula-Centro y los padres los afianzan y generalizan en el contexto familiar. Es una situación muy corriente. En efecto, el profesor puede pedir a los padres que realicen ciertos ejercicios o experiencias con el niño en el contexto familiar y social que permitan una *transferencia y generalización* de lo trabajado en la escuela. Les pueden pedir que lleven algún registro de los progresos, dificultades específicas, escenarios en los que tienen más problemas, etc. Recordemos que para estos alumnos y para ciertos contenidos curriculares una generalización adecuada fuera del Aula-Centro es lo más importante, ya que se pretende su *funcionalidad*.

El profesor establece junto con los padres una determinada intervención. Es una colaboración más estrecha que exigirá planificar juntos, hacer actividades en común (incluso entrando los padres en el aula), valorar los resultados y dificultades que vayan apareciendo en el contexto escolar y familiar para encontrar alternativas. No es frecuente este tipo de colaboración, pero es muy importante, y más teniendo en cuenta nuestra población.

Los profesores establecen que ciertos contenidos curriculares sean preferentemente desarrollados por los propios padres, bajo la orientación y supervisión de los profesores, porque sea más adecuado hacerlo así, dado que el ambiente o contexto óptimos de esos aprendizajes "significativos" sea el familiar-social. No significa delegar responsabilidades educativas concretas en los padres, sino aprovechar al máximo el papel educativo del ámbito familiar.

Obviamente, es difícil hacer una separación artificial de qué objetivos y contenidos curriculares entrarían en cada tipo de colaboración en la intervención educativa: dependerá del tipo de niño y sus necesidades y, sobre todo, de la respuesta educativa más idónea que haya que elegir, así como de las características del propio ambiente familiar (favorecedoras o no).

Además, los padres también pueden ser "ayudantes" puntuales, en aspectos *directamente relacionados con la acción docente*, tales como: los diferentes procesos de evaluación, planteamiento y contraste de hipótesis, desarrollo de estrategias metodológicas específicas, preparación de materiales, que sin su colaboración, en muchas ocasiones, no se podrían realizar.

Esto conlleva una responsable aceptación por parte de los padres, de todo aquello que esta colaboración supone (observación, análisis de material, reuniones con el profesor, asistencia al aula, etc.) y, asimismo, una responsabilidad del profesor —o de otros profesionales— en cuanto a la ayuda a ofrecer a esos padres, la objetividad en la necesidad de pedir colaboración o ayuda, la parcela de actuación a compartir y/o ceder, etc.





- Analizadas estas tres posibles situaciones, y centrándote en los alumnos con mayores dificultades, plantéate una reflexión sobre los objetivos y contenidos en los que se podrían concretar esta forma de colaboración, justificando la decisión.

A modo de resumen

Queremos terminar este bloque de cuestiones sobre las posibles y deseables colaboraciones, presentando algunas reglas o ideas claves:

- La colaboración ha de ser planificada.
- El primer eslabón de la planificación será el Proyecto Educativo de Centro.
- Hay que ser realistas en la exigencia de colaboración para cada familia.
- Ante las familias más deterioradas intentaremos, en primer lugar, ayudar en lo posible a que esas deficiencias afecten lo menos posible al niño, y luego intentaremos cualquier tipo de colaboración.
- No debe aferrarse uno al tópico de que los problemas son (o están) en la familia y, por tanto, "no se puede hacer nada".
- Los profesionales docentes deben *aprender estrategias específicas* que permitan poner en funcionamiento adecuados procesos de colaboración, no negándose "a priori" a ello.





- Un ejercicio práctico que nos ayudará a pensar inicialmente, y de forma correcta sobre la relación con la familia, es el que se recoge en el Anexo I, adaptado de Cunningham y Davis (1988). Analiza esto y discútelo individualmente o en grupo.

III. Necesidades educativas especiales de los alumnos con mayores dificultades y estrategias de colaboración padres-profesores

En este apartado vamos a presentar, por una parte, un *esquema* en el que se relacionan las posibles necesidades educativas especiales (según los diferentes tramos de escolarización y objetivos generales para los mismos recogidos en el Diseño Curricular Base), las más apropiadas respuestas educativas y algunos de los posibles procedimientos y contenidos de colaboración entre padres y profesores y, por otra, unos *criterios* para la concreción y planificación de las diferentes colaboraciones.

Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con mayores dificultades y contenidos de la colaboración padres-profesores: un esquema general

En otros apartados de este Módulo, se han comentado los aspectos relacionados con la intervención ante este tipo de alumnos. Recordemos brevemente que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N. E. E.) es interactivo y que estas necesidades aparecen cuando un niño se halla inmerso en procesos de enseñanza-aprendizaje; procesos que, por tanto, van a tener en cuenta desde las peculiares características y dificultades de aprender de estos niños, hasta los elementos de acceso y de desarrollo del currículo y las variables contextuales próximas y distantes. También hemos comentado cómo una buena labor educativa con estos niños exige el concurso del ambiente familiar por diversas e importantes razones.

En el *cuadro 6* que presentamos a continuación hemos optado por partir de las distintas áreas o bloques del Diseño Curricular Base para cada fase de edad y presentar aquellas respuestas educativas más pertinentes para solventar las necesidades educativas especiales que, con seguridad, van a presentar estos alumnos. Los contenidos de la tercera columna deben entenderse como orientativos, no prescriptivos. Será fácil al lector designar los acogidos a las diferentes categorías de colaboración que hemos venido presentando (*información, formación y colaboración en actuaciones educativas*).



Cuadro 6

Descripción relacional de necesidades educativas especiales, tipo de respuesta educativa preferente y algunos procedimientos y contenidos de colaboración entre padres y profesores de niños con mayores dificultades

Necesidades educativas especiales en **Educación Infantil**	Tipo de respuesta educativa preferente	Procedimientos y contenidos de colaboración entre padres y profesores (referidos a información, formación e intervención conjunta).
• Percepción e interacción con las personas.	• Planificación correcta de las interacciones alumno/profesor y alumno/alumno.	• *Reunión* para explicar la importancia de la interacción con las personas y explicación de los procedimientos de enseñanza que lleva a tal efecto para afianzarlo en otros *ambientes significativos* en los que los padres puedan actuar con facilidad.
• Interacción en el entorno físico.	• Uso de materiales adecuados al nivel de desarrollo; control de espacios y tiempos; cambiar el contexto; evitar rutinas escolares.	• *Idem* y, además, *disposición del entorno familiar* para la adecuada generalización.
• Desarrollo emocional.	• Crear ambientes que favorezcan la seguridad en el niño; clima escolar favorable; eliminar expectativas negativas; valoración positiva; sentimiento de competencia.	• Crear *un grupo de trabajo* con padres para explicar las características socioemocionales del niño con mayores dificultades; planificación conjunta de actividades encaminadas a potenciar una actuación conjunta en este terreno; comunicación a los padres de comportamientos inadecuados.
• Adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje.	• Eliminación de problemas específicos de lenguaje expresivo y comprensivo. • Especial hincapié en la funcionalidad del lenguaje. • Enseñanza de lenguajes complementarios.	• Poner en conocimiento las dificultades e informar de las intervenciones de otros profesionales que puedan necesitarse y colaborar con ellos. • Crear junto con la familia condiciones que favorezcan esta funcionalidad. Explicarles programas *ad hoc*. • Grupo de trabajo sobre algún programa o método específico; las colaboraciones antes indicadas.
• Adquisición de hábitos básicos y habilidades para adecuarse al grupo-clase.	• Dificultades físicas específicas a corregir y entrenar; programas específicos para hábitos de higiene y aseo, presencia física, conversación (respeto de turno de palabra, pedir cosas, etc.); habilidades de respeto de los iguales, cumplir normas, reconocer premios y castigos, etc.	• Reuniones para explicar las características al respecto de estos niños; grupos de trabajo para aprender programas o intervenciones específicas; *sesiones de padres trabajando en el aula con sus hijos monitorizadas por el profesor*; entrevistas individuales para recabar información puntual y pertinente sobre algún aspecto; colaboración específica para generalizar habilidades en otros ambientes...

Cuadro 6 (continuación)

Necesidades educativas especiales en **Educación Primaria**	Tipo de respuesta educativa preferente	Procedimientos y contenidos de colaboración entre padres y profesores (referidos a información, formación e intervención conjunta).
• Lenguaje oral y comunicación.	• *Idem* que en la etapa anterior.	• *Idem* que en la etapa anterior.
• Mecánica y comprensión de la lectura, escritura.	• Exigencia centrada en la funcionalidad; adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs); metodologías participativas eliminando competencias o comparaciones; adaptaciones de material...	• La funcionalidad de estas áreas instruccionales exige que haya colaboración en las intervenciones. Se puede informar a los padres sobre los contenidos curriculares que se están entrenando, pedir que generalicen y afiancen; se les informará de las posibilidades de sus hijos, niveles posibles de adquisición, metodología educativa que se está utilizando...
• Matemáticas.	• *Idem.*	• En este campo es necesaria la colaboración de padres para conseguir una plena funcionalidad, ya que lo que interesa principalmente es capacitarle para manejar dígitos (teléfono), cálculos elementales (compras), manejo de dinero (por ejemplo, para el autobús). El ambiente sociofamiliar permite entrenar *significativamente* esto.
• Conocimiento del medio. Comprende:		
— Autonomía personal.	• Actividades de orientación espacio temporal; utilización de los servicios de la Comunidad.	• El "peso" de este área ha de ser compartido por todos los implicados en el proceso educativo. Se debe pedir a los padres formación (grupo de trabajo, asistencia a charlas específicas...).
— Identificación con los grupos sociales de pertenencia y referencia.	• Independencia personal; identificación individual y grupal; trabajar el respeto por las características y trabajo de los otros; participación en tareas cooperativas (todo ello con el uso de ACIs, metodologías apropiadas, etc.).	• Información sobre cómo va madurando y evolucionando, y, especialmente, colaboración centrada en la conjunción de los contenidos que se están trabajando; apoyo en programas concretos, utilización de conocimientos en el medio social y familiar, entrevistas personales, asistencia a actividades extraescolares y/o intraescolares pueden ser muy útiles y necesarias.
— Práctica autónoma de hábitos de higiene, alimentación, cuidado y aseo personal.	• Entrenamiento de hábitos específicos; habilidades de autocontrol al respecto.	• *Idem.*
— Desarrollo de la capacidad de exploración, búsqueda de soluciones y explicaciones ante su existencia y experiencia.	• Desarrollo de capacidades cognitivas específicas; aprendizajes *significativos* en el medio que le rodea; contextos estructurados para generalizar experiencias.	• *Idem.*
• Educación artística y física.	• Respetar el ritmo en estos campos; estructurarlo no competitivamente; entrenar habilidades específicas; potenciar el disfrute personal y social; evitar actividades donde se produzcan rechazos o comparaciones; potenciar la ayuda de los iguales.	• Las acciones informativa y formativa (conocer lo que se trabaja, posibilidades, avances, etc.) son básicas en este área; se puede hacer participar a padres en sesiones o actividades intraescolares.

Cuadro 6 (continuación)

Necesidades educativas especiales en **Educación Secundaria Obligatoria**	Tipo de respuesta educativa preferente	Procedimientos y contenidos de colaboración entre padres y profesores (referidos a información, formación e intervención conjunta).
• Desarrollo personal y social.	• Tener en cuenta los cambios evolutivos; actividades que favorezcan la autoestima, la satisfacción personal; cooperación funcional y adaptada con los iguales; eliminación de conductas inadecuadas; trabajo especial sobre normas, valores y actitudes; entrenar habilidades específicas (por ejemplo, sociales).	• Es una etapa evolutivamente importante y difícil. Los padres deben recibir información y formación (escuela de padres, grupos de trabajo, entrevistas personales) sobre estos temas y colaborar en todas aquellas actividades que el Centro y los profesores pongan en marcha al respecto.
• Desarrollo cognitivo.	• ACIs; planificaciones no grupales; trabajo sobre pensamiento formal —si no es posible sobre el pensamiento hipotético-deductivo—; respetar ritmos individuales; desarrollo de habilidades *metacognitivas;* funcionalidad de los aprendizajes.	• Los profesores pueden pedir colaboración sobre programas específicos e informar de características, evoluciones, expectativas a los padres...
• Relación con los iguales, adaptación al grupo-clase y contexto escolar.	• Conocimiento del proceso madurativo y características individuales para adaptar el ritmo; características y tareas del grupo-clase al niño; implementación de habilidades de respeto, solución de problemas, etc.; eliminar competitividad; tareas significativas; control del absentismo y abandono; coordinación de tutores; orientaciones específicas...	• Es fundamental una información sobre todo lo que acontece en el ámbito educativo y su relación con la situación personal y sociofamiliar del niño. Es básica también una *coordinación* en los comportamientos, exigencias, etc., entre el contexto familiar y el escolar.
• Orientación escolar y laboral.	• Estudio de las habilidades específicas para reorientarles laboral o escolarmente; adaptación de tareas; utilización de servicios y/o recursos complementarios a la escuela; supervisión de los trabajos; eliminar competitividad; promoción educativa y exigencia.	• Informar sobre el futuro, posibilidades, etc.; apoyo familiar a la orientación escolar y laboral más conveniente. Colaboración de padres en actividades complementarias que los niños puedan hacer fuera del ambiente escolar para la más adecuada adaptación y generalización de habilidades aprendidas en la escuela con vistas a su futuro sociolaboral.

Concreción y planificación de las colaboraciones

El esquema general antes presentado es una exposición primera de ejemplos de posibles colaboraciones. Los profesionales docentes encontrarán en su práctica diaria, en la planificación de las respuestas educativas que día a día hacen para estos alumnos, otras muchas situaciones en las que una adecuada colaboración con los padres sería muy favorecedora.

Sería interesante plantearse algunos *criterios de concreción y priorización* de estas colaboraciones, que dieran pie a una elección posible y eficaz. Atendiendo a todos los elementos implicados en la educación de estos alumnos, en el *cuadro 7* recogemos los más significativos.

Cuadro 7

Criterios y variables a tener en cuenta para la priorización y concreción de colaboraciones escuela-familia

- Partir siempre de necesidades detectadas y/o demandadas.
- Posibilidades reales y recursos de la familia para colaborar.
- Las necesidades específicas del niño según sus características y dificultades, edad... (por ejemplo, hábitos de autocuidado).
- El área curricular (objetivos y contenidos) que se está desarrollando.
- Exigencias específicas de colaboración derivadas de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Las finalidades educativas concretas planteadas para ese niño (según tramo de escolarización, características, etc.).
- Puntuales colaboraciones (especialmente de información y formación) que en cualquier momento los padres o el personal docente vean conveniente establecer.

Para poder llevar a cabo estas colaboraciones se necesita una *planificación.* Ésta partirá, en un primer momento, del propio Proyecto Educativo de Centro y,

posteriormente, deberá ser realizada siempre que el profesional docente se vea en la necesidad de desarrollar una colaboración concreta.

En el Anexo II proponemos un modelo de *guía* para la elección y descripción de las diferentes colaboraciones que el profesor vea conveniente ejecutar. Esta *hoja-guía* permite:

- El planteamiento previo de la necesidad o no de una colaboración con la familia ante determinadas respuestas educativas que el profesor crea necesario dar.
- Estudiar diferentes alternativas posibles.
- Describir y llevar por escrito el desarrollo de la/s colaboración/es elegida/s.

Resulta claro que muchas de las colaboraciones posibles y necesarias con los padres se "pierden" o no dan los frutos apetecidos por una inadecuada o nula planificación. Por tanto, *ésta habrá de realizarse de manera conjunta y consensuada con los padres.*

- Para la familiarización con esta *guía* te proponemos que, individualmente o en grupo, pienses en una situación hipotética o real en la que debas planificar una colaboración con la familia, siguiendo los pasos que en esa *hoja-guía* se especifican.





IV. Algunos ejemplos de procedimientos para la colaboración

Si hiciésemos una síntesis de los procedimientos que aparecen en la última columna del *cuadro 6*, obtendríamos tres principales estrategias para la colaboración con los padres: *entrevistas, grupos de formación-trabajo y participación de padres en sesiones de trabajo monitorizadas por el profesor u otros profesionales en el Centro/Aula.* Sobre estos tres procedimientos vamos a comentar algunos puntos básicos.

La entrevista





- ¿En la relación con los padres de tus alumnos con mayores dificultades, es la entrevista un procedimiento muy utilizado?
- ¿Planificas tus entrevistas?
- ¿En qué aspectos o elementos encuentras mayores dificultades?

Lo primero que hay que señalar es que no se trata aquí de una entrevista de evaluación o de recogida primera de información, sino algo más sugerente y amplio. En efecto, en estas "*entrevistas*" queremos conseguir un doble (o triple) objetivo:

- Informar y formar.
- Exponer lo que se hace con el niño para conseguir colaboración en esa actuación. (En este sentido, estas entrevistas formarían parte de un *proceso tutorial* y *de seguimiento.*)

Por tanto, tiene que tener unas características generales —como toda entrevista— y otras específicas, derivadas de las finalidades antes aludidas.

Sin extendernos aquí, debemos decir que en toda entrevista se deben *planificar* estos puntos:

- *Objetivo* que se intenta conseguir.
- *Contenidos* a transmitir.
- *Metodología* para desarrollarla.
- *Evaluación* a posteriori de los resultados.

En muchos casos, los resultados concretos y los efectos posteriores —para ambas partes— son negativos por una inadecuada planificación y/o ejecución de las entrevistas. Si en todos los casos hay que extremar las condiciones para una buena entrevista o sesión, en el caso de padres y profesores de niños con mayores dificultades esto es fundamental.

Objetivos

La transmisión de información (preferentemente positiva) respecto a la evolución, maduración, ritmo de aprendizaje, programas de trabajo, instrucciones de la Dirección del Centro, exigencias del Centro que los padres han de cumplir... Debe evitarse una información "adoctrinadora", negativa ("Siempre me llaman para lo malo", dicen los padres), o que intente modificar elementos que están "fuera de control" del profesor y del Centro mismo (aunque se puede hacer alguna sugerencia o dar apoyo personal).

La colaboración de los padres para la realización conjunta de actividades que refuercen la labor docente en el colegio. *Recordemos que no se trata de hacer a los padres maestros paralelos,* o "cargarles" con la obligación sistemática y dura de una acción pedagógica para con sus hijos. Se debe eliminar tanto determinismos negativos ("no se puede hacer nada", "eso no lo va a conseguir") como expectativas desproporcionadas y/o irreales.

El asesoramiento (y, si es posible, el ofrecimiento de ayuda) sobre cuestiones puntuales que les sirvan de *formación* en relación con las características propias de su hijo, el derivarle a otros profesionales para que le orienten en temas especiales (servicios sociales, ayudas económicas, tratamientos especializados...) y otras cuestiones de necesidad y utilidad.

Los profesionales docentes (profesores tutores y de apoyo principalmente) tienen amplio conocimiento de las numerosas ocasiones en las que estos objetivos son necesarios para realizar su labor de manera adecuada.

Contenidos

Pueden plantearse en algunos casos dificultades a la hora de establecer *los contenidos* a desarrollar en esas entrevistas. Si el profesor tiene una idea clara de lo que quiere, del objetivo, no le será difícil confeccionar *un guión por escrito* que le permita no perderse y hacer fructífera la reunión con el/los padre/s. Incluso puede *pedir ayuda previa* (información, asesoramiento...) a otros profesionales o a la Dirección del Centro.

Metodología y desarrollo

Posiblemente puedan aparecer mayores dificultades o cometerse más errores en la *metodología del desarrollo* de las entrevistas. Sin poder extendernos ahora en este tema, veamos algunos puntos de especial interés a la hora tratar con estos padres:

Motivar suficientemente: Dado que, generalmente, tienen una larga historia experiencial —desde que nació su hijo— en entrevistas de todo tipo y con diversos profesionales, se les ha de *motivar suficientemente.* Evitaremos así el que no vayan, lo hagan por cumplir o, incluso, adopten una postura oposicionista (que reforzaría esa casi común *expectativa negativa* de los profesores sobre las actividades de los padres: "los padres no colaboran", "no se puede hacer nada con los padres", "esto sólo se arreglaría si los padres actuasen", etc.).

Debe conseguirse: encontrar un lugar físico favorable y sin barreras entre entrevistador y entrevistados, una situación relajante, captar la atención y el interés, explicitar el objetivo de manera clara y concisa, ser claros en el lenguaje, mantener la motivación y el interés a lo largo de las entrevistas o sesiones, entregar —en su caso— algún material de apoyo/recuerdo para cuando la entrevista termine, etc.

Debe evitarse, por tanto, entrevistas totalmente cerradas y directivas, mantenerse en un plano de superioridad o experto, utilizar lenguaje poco inteligible, hacer preguntas que hieran la sensibilidad de los padres, ser dogmáticos o autoritarios, mantener posturas físicas inadecuadas, mostrar intranquilidad o falta de tiempo ("ganas de acabar cuanto antes"), que la entrevista se convierta en un "sermón" donde sólo se transmitan exigencias, información negativa, etc.

Valoración

Finalmente, puede ser muy útil una *valoración/evaluación* de la entrevista: resultados, problemas surgidos, objetivos logrados, planificación de otras futuras, cambios en la estrategia metodológica seguida, etc.

Sería interesante más *formación* del profesorado en este tipo de procedimiento de colaboración.

- Después de estas consideraciones, nos gustaría que planificaras los contenidos y metodología de una entrevista para recoger información proporcionada por los padres sobre el comportamiento de su hijo con otras personas, tanto en casa como fuera de ella.



¿Funcionan habitualmente en tu Centro grupos de formación-trabajo de padres?

¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje se utiliza en los mismos?

¿Para qué aspectos podría ser importante esta forma de trabajar entre padres y profesores?

Grupos de formación-trabajo



Hemos denominado así, grupos de formación-trabajo, al trabajo conjunto de padres-profesores. No hemos utilizado la expresión *reuniones con grupos de padres* porque lo que queremos resaltar son los objetivos de formación y trabajo, por encima de otros para los cuales las meras "*reuniones*" son más usadas.

Objetivos

Los objetivos, por tanto, han de ser *la formación y la preparación o aprendizaje* de tareas de intervención específicas. En realidad es un único objetivo con dos caras, pues ambas deben influenciarse, son necesarias. Sin embargo, en algunos casos se hará más hincapié en la formación y en otros en la participación en intervenciones más específicas.

Los padres pueden formar grupos atendiendo a *diferentes criterios:*

- Todos los padres del grupo-clase.
- Los padres de niños con determinadas edades o necesidades educativas especiales.
- Algunos padres de un curso.
- Grupos diversos de un determinado nivel o ciclo.
- Otros.

Contenidos

En ellos tomarán parte el Tutor del grupo-clase, los Tutores y los Profesores de Apoyo de un curso, ciclo, etc. Lo que interesa es la *funcionalidad* y *eficacia*.

Los *contenidos* de estos grupos de trabajo estarán en función de los objetivos y tendrán relación con:

- El propio alumno y grupo de alumnos (características, necesidades educativas especiales, etc.).
- El Centro/Aula (Plan educativo, programaciones, adaptaciones curriculares, etcétera).
- Intervenciones, actividades, desarrollos curriculares específicos.

En definitiva, los que vimos al hablar de los campos de colaboración.

Intencionadamente excluimos aquí reuniones de padres para cuestiones organizativas, económicas, de "principio" o "final" de curso, etc.

Metodología

La metodología de trabajo es muy importante. Sea cual fuere, se ha de conseguir una actitud *participativa* de los padres y *cooperativa* por parte de todos. Algunas cosas hemos dicho ya al tocar el tema de la Formación y a ellas os remitimos.

Lo que hay que conseguir, por tanto, es una participación activa, unos aprendizajes significativos de los padres, una colaboración continuada, una eficacia para los niños (que son los destinatarios últimos). Para ello, elegiremos todo tipo de *estrategias* que nos lleven a conseguir esto:

- Exposiciones individuales (de padres o profesores).
- Uso de diversas técnicas dinamizadoras de grupo (discusión en binas —de dos en dos—, cuchicheo, Phillips 66, Brainstorming, etc.), según los objetivos y contenidos.
- Sesiones de Aprendizaje Estructurado (S.A.E.).

Posiblemente, de las tres, la única novedosa sea la última. Denominamos *Sesiones de Aprendizaje Estructurado* (S. A. E.) a las acciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje sobre un grupo de padres, y que, en síntesis, conllevan los siguientes elementos metodológicos:

- Trabajo en pequeños grupos.
- Transmisión bidireccional de información.
- Presentación de los contenidos teóricos concretos (como los expuestos al hablar de Formación).
- Discusión de la información, *role playing*, ensayos de conducta (parte práctica).
- Asignación y revisión de tareas.
- Establecimiento de sistemas de *feed-back* (confirmación/corrección) y de motivación (por ejemplo: contratos).

En definitiva, lo que se pretende conseguir con este tipo de procedimiento de colaboración es una *eficaz* transmisión de información y el aprendizaje de actuaciones concretas por parte de los padres, que les ayuden a ellos mismos y también al profesor en su labor docente diaria.





- Siguiendo el esquema de las sesiones de aprendizaje estructurado, desarrolla una/s sesión/es de trabajo con padres sobre *estrategias de generalización en el ambiente familiar de conductas de tipo social* para alumnos con mayores dificultades que tengas en tu Aula/Centro.

Sesiones de trabajo individualizadas profesor-padres





- ¿Es frecuente que los padres acudan al Centro y entren en el Aula a trabajar con sus hijos y el Profesor?
- ¿Cómo plantearías este tema a tus compañeros y a los propios padres?
- ¿Por qué y para qué sería útil esta forma de colaboración?

Es un procedimiento básico y que no suele tener una gran incidencia o frecuencia actual. Es una *concreción* de otras formas de colaboración más globales o inespecíficas.

Objetivos

Lo que se pretende es que el/los padre/s y el profesor de un determinado alumno formen una *unidad de trabajo* para ciertas intervenciones o actividades de enseñanza/aprendizaje que se están realizando con el niño.

El ejemplo paradigmático de este procedimiento sería la sesión individualizada (unos padres, un niño, un profesor) en el medio escolar (el aula, el patio de recreo, el comedor). No se trata de hacer terapia individual del signo que sea, sino de que el padre *actúe con el profesor*, aprendiendo en el aula-centro, para *ayudar* a éste, bien dentro del propio ámbito escolar o para que se cumpla esa necesidad de generalización o afianzamiento de ciertos aprendizajes en *otros contextos significativos* donde los padres puedan tener más posibilidades de actuar.

Contenidos

Por lo dicho anteriormente, esta colaboración podría tener muchos contenidos, más aún por las necesidades educativas especiales que presentan estos niños. Muchos padres están deseosos de saber *qué* hacer y *cómo* colaborar con el profesor en relación con las intervenciones más necesarias para sus hijos. En el *cuadro 7* hemos explicitado muchos de estos posibles contenidos, así como al hablar de la *colaboración en las actuaciones educativas*.

Metodología

De forma genérica, podríamos establecer estos pasos metodológicos:

- Entrevista individualizada de planteamiento/aceptación.
- Exposición del contenido (qué se va a trabajar).
- Intervención propiamente dicha:
  - Adaptación de los padres y de los alumnos ("adaptarse al extraño") si se hace necesaria.
  - Ensayos o actuación del/os Profesor/es (Modelado).
  - Actuación de los padres, monitorizados por el Profesor (con *feed-back* correctivo y/o motivacional).
- Entrega de instrucciones y material de intervención y evaluación para casa.
- Planificación de seguimientos/supervisiones.

Es muy importante tener presente que este tipo de colaboración *exige al Profesor*:

Aceptación de ayuda, responsabilidad en la formación, seguimiento de lo que los padres hagan, proporcionar una buena motivación, sencillez en la intervención exigida...

Y a los padres:

Responsabilidad para formarse y actuar como les indiquen, comunicar resultados (asistir a seguimientos), facilitar la labor de los profesores, hacer registros o anotaciones, disponer material o situaciones...

Como se ha señalado en otras ocasiones, este tipo de colaboración haría posible una *directa relación* de los padres con la labor educativa que se realiza con sus hijos en el ambiente escolar, además de colaborar con el Centro y los profesionales docentes para su plena eficacia. En otros países de nuestro entorno es hábito común que los padres acudan "*a tiempo parcial*" a la escuela para actuar (y aprender a actuar) con sus hijos. Las posibles y obvias reticencias primeras (a nivel de padres, profesores o el propio Centro) desaparecen pronto.

Que el Plan Educativo de Centro contemple esta actuación de los padres en el centro/aula es muy importante, básico diríamos. Para niños con graves dificultades se hace especialmente necesario, más en ciertas etapas y ante ciertas necesidades educativas especiales que ante otras, pero casi siempre es de gran utilidad.



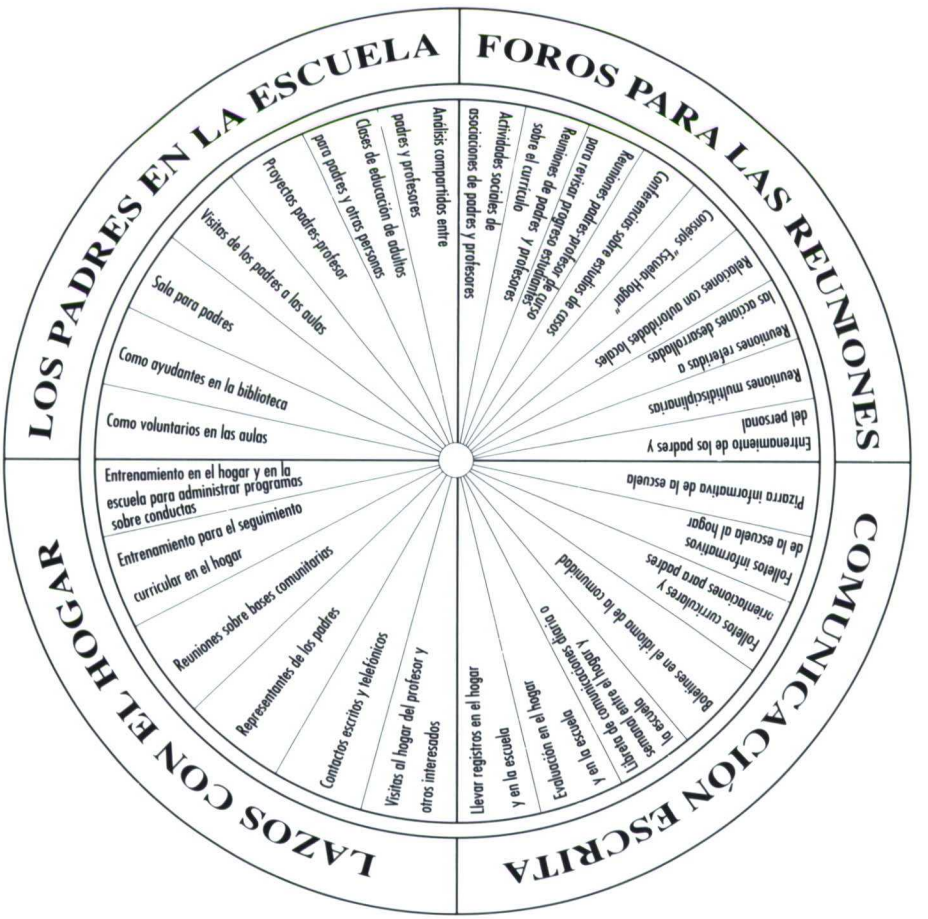


- Analizadas estas cuestiones sobre esta forma de colaboración, haz una *lista* de situaciones o aspectos en los que verías muy útil esta forma de actuar, estudiando los posibles "pros" y "contras".

Los tres procedimientos para actuar conjuntamente padres y profesores que hemos descrito, en absoluto agotan otras muchas estrategias de creación y mantenimiento de la relación que debe establecerse entre la escuela y la familia.

Para profundizar en algunas de las estrategias de colaboración que hemos comentado, sugerimos que se acuda a bibliografía especializada sobre las mismas. En las referencias bibliográficas de este tema encontraréis algunos libros en castellano sobre las mismas.

Un buen ejemplo-resumen de contenidos y procedimientos para la colaboración escuela-familia nos lo ofrece la representación circular siguiente, tomada de Wolfdale (1987).



LA RUEDA: Un programa de participación de padres.
(Woldale, S., 1987).

V. Conclusiones y sugerencias

A lo largo de todo lo dicho, hemos señalado algunos problemas, necesidades, implicaciones y alternativas. Pero vamos a comentar, a modo de conclusiones, algunos otros puntos.

Algunas dificultades

En un reciente cuestionario a profesores que se estaban formando en dificultades permanentes en el aprendizaje en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, se preguntaba cuáles eran *las dificultades más frecuentes* en la relación escuela-familia. Comentaron lo siguiente:

- Falta de interés de la familia (variable según zonas, colegios...).
- Conjugar los horarios de profesores y padres.
- Las familias que más orientación necesitan son las que menos acuden.
- Sólo participan las madres.
- Falta de criterios en las familias.
- Cierta "rivalidad" en la educación del niño padres-profesor.
- Miedo a la información que sobre el niño se les pueda dar desde la escuela.
- Rechazo a la toma de responsabilidades.

Las respuestas se comentan por sí solas. Pero es la "visión" del profesor. Sería interesante tener también la "visión" de las propias familias.

Algunas de las *soluciones* pensadas por ellos eran:

- Hablarles de los aspectos positivos del niño.
- Potenciar actividades informales (cenas, meriendas...).
- Llamarles para prestar servicios en la escuela.

No cabe duda que poner en práctica estas soluciones de manera sistemática y bien estructurada significaría caminar en una buena dirección. Sin embargo, es necesario dar un significativo impulso a la búsqueda y utilización de colaboraciones directamente relacionadas con los *fines* u objetivos que hemos comentado a lo largo de este tema.



Buscando soluciones

Desgraciadamente, en algunas ocasiones nos encontramos con una situación familiar deteriorada que impide cualquier intento de colaboración. En estos casos podría decirse que hay elementos *interfirientes* que están *fuera del control* de la propia escuela. Pero, en otros muchos casos, un planteamiento serio y amplio daría sorprendentes resultados, no sólo para aquellos elementos que debemos y podemos controlar, sino para los que en un primer momento parecían inmodificables.

Intentar conseguir esto nos obliga a *tener presente que:*

- Se necesita una planificación de la colaboración escuela-familia que tenga su origen y directrices básicas en el Proyecto Educativo de Centro, en directa relación con el plan de trabajo del Orientador y el Departamento de Orientación.
- Los profesionales docentes serán los elementos básicos para ejecutar esa colaboración, dentro de un *proceso de intervención general* con el niño con retraso mental.
- Las especiales características de estos niños exigen una metodología de acercamiento a los padres basada en el *realismo,* la *ayuda* y la *motivación permanentes.*
- Se hace necesario el *establecimiento conjunto* (padres y docentes) de secuenciaciones, temporalizaciones, búsqueda de recursos; pero siempre con un decidido apoyo de todo el Centro, que facilite la consecución de todos los requisitos y objetivos que se planteen.
- Las actividades a realizar por los docentes en este campo formarán parte importante de su tarea cotidiana. Para ello, necesitarán oportunidades, medios, tiempo, etc., aspectos que la Administración en general y el Centro en particular potenciarán y tendrán en cuenta a la hora de establecer sus criterios sobre organización, metodología, recursos humanos y materiales, etc.
- Deberá proveerse apoyo por parte de las Instituciones Administrativas correspondientes para la formación y preparación de estos docentes (profesores de apoyo y tutores, principalmente) con el fin de que alcancen los conocimientos y estrategias de actuación exigidas para la colaboración con los padres.

Sugerencias prácticas

Queremos terminar este tema con unos "consejos" o sugerencias muy sencillos, pero significativos y prácticos, adaptados de los que Brynelson (1984) da a padres y profesionales, que "están obligados" a trabajar juntos y entenderse:

Padres

- No temáis pedir ayuda.
- Pedid aclaración si la información no os parece clara.
- Discutid con los profesionales si no estáis de acuerdo con ellos; sed sinceros respecto a cómo ocurren las cosas en casa y exponed claramente cuáles son los obstáculos prácticos que limitan vuestro tiempo y energía.
- Buscad otros tipos de ayuda si la necesitáis.
- Si no estáis contentos con el consejo o ayuda de los profesionales, hacédselo saber.
- Mostrad vuestro aprecio por los servicios prestados y la buena disposición manifestada.

Profesionales

- Solicitad las opiniones de los padres y haced ver luego que las estimáis.
- Mostrad a los padres que conocéis sus esfuerzos y éxitos.
- Decid a los padres que ellos son expertos también por medio de comentarios concretos y precisos.
- Evitad las actitudes de superioridad y condescendencia.
- Creed a los padres, ya que los niños suelen actuar de modo diferente en contextos distintos.
- Mostrad respeto por los niños y valoradlos como personas.

- Aceptad el derecho de todo ser humano a ser diferente; evitad las generalizaciones y los estereotipos.
- Escuchad a los padres. Algunas veces saben más que vosotros.
- No forcéis a los padres a participar.

- Retoma las respuestas que diste a las Cuestiones Previas y trata de hacer una *reflexión formativa,* de enriquecimiento en cuanto a conocimientos adquiridos, implicaciones para tu práctica docente diaria, planificación de futuras colaboraciones, etc.



Bibliografía

ABIDIN, R. R. (Ed.) (1980). *Parent Education and Intervention Handbook.* Springfield: Charles C. Thomas.

BRONFENBRENNER, U. (1985). "Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva". *Infancia y Aprendizaje,* 29, 45-55.

BRYNELSON, D. (1984). *Working together: a handbook for parents and professionals.* Toronto: National Institute on Mental Retardation.

CANINO, F. J., y REEVE, R. E. (1980). "General Issues in working with parents of handicapped children". EN ABIDIN, R. R. (Ed.): *Parent Education and Intervention Handbook,* Cap. 4, 82-206. Springfield: Charles C. Thomas.

COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum.* Barcelona: Laia.

CUNNINGHAM, C., y DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración.* Madrid: Siglo XXI-M. E. C.

DÍEZ, J. J. (1982). *Familia-escuela. Una relación vital.* Madrid: Narcea.

GINÉ, C. *et al.* (1989). *Educació Especial: noves perspectives.* Barcelona: Laia.

MITTLER, P. (1987). "La colaboración entre padres y educadores de niños deficientes: una necesidad". *Perspectivas,* 17 (2), 185-195.

MITTLER, P. (1989). "The involvement of families and the community in Curriculum development". *Paper on International Seminar on Education Rehabilitation.* Madrid, 20-21 octubre.

MORATÍN IGLESIAS, J. F. (1985). *La Escuela de Padres.* Madrid: Narcea.

PALLARÉS, M. (1987). *Técnicas de Grupo para Educadores.* Madrid: ICCE.

PEINE, H. A., y HOWARTH, R. (1982). *Padres e Hijos. Problemas cotidianos de conducta.* Madrid: Siglo XXI.

PELECHANO, V. (1980). *Psicología Familiar Comunitaria.* Valencia: Alfaplus.

RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1984). *Orientación y Terapia Familiar.* Madrid: ICCE.

STIERLIN, H. (1981). *Terapia de Familia: La primera entrevista.* Barcelona: Gedisa.

VV. AA. (1987). "Los padres van a la escuela". *Cuadernos de Pedagogía,* 147, 7-32.

VILLALTA, M.; TSCHORNE, P., y TORRENTE, M. (1987). *Los padres en la escuela.* Barcelona: Laia.

WARNOCK, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* Londres: Her Majesty's Stationery Office.

WEDELL, K. (1989). "Currículum abierto y Adaptaciones Curriculares". EN EVANS, P., y WEDELL, K.: *Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar.* Serie Documentos, 8, 23-39. Madrid: M. E. C.- C. N. R. E. E.

WOLFDALE, S. (1987). *Primary Schools and Special Needs.* Londres: Cassell.

WOLFENSBERGER, W. (1967). "Counseling the parents of the retarded". EN A. A. BAUMEISTER (Ed.). *Mental Retardation: Appraisal, Education and Rehabilitation.* Chigago: Aldine.

WOLFENSBERGER, W,. y KUTZ, R. (1974). "Use of Retardation-related diagnostic and descriptive labels by parents of retarded children". *Journal of Special Education,* 8 (2), 131-142.

Anexo I

Tabla de supuestos a tener en cuenta en la relación con la familia

Utilizando la hoja de registro que se adjunta intenta responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Me he entrevistado con la familia?
2. ¿Mantengo una comunicación regular y en ambas direcciones con la familia?
3. ¿Considero al niño en relación con el contexto familiar?
4. ¿Respeto y valoro a la familia?
5. ¿Creo que la familia tiene posibilidades de ayudar al niño?
6. ¿He identificado las habilidades y recursos que la familia tiene a tal fin?
7. ¿La ofrezco opciones con respecto a lo que se puede hacer?
8. ¿Ofrezco mi ayuda personal y actúo adecuadamente?
9. ¿Les escucho?
10. ¿Negocio con ellos?
11. ¿Me adapto a las conclusiones conjuntamente adoptadas?
12. ¿Quedan claros cuáles son los objetivos?
13. ¿He intentado identificar las ideas de los padres sobre su hijo?
14. ¿Creo que pueden cambiar de ideas y/o actitudes?
15. ¿He pensado que podríamos no estar de acuerdo acerca de lo que es importante?
16. ¿He pensado que yo tendría que cambiar en la forma de relacionarme con ellos?
17. ¿Supongo que tienen alguna responsabilidad en lo que hago por su hijo?
18. ¿He pensado que tengo que ganarme su respeto?

Se colocará un 1 si la respuesta es SÍ y un 0 si la respuesta es NO a cada una de las preguntas. *Intenta no dejar ninguna en blanco.* Halla el total de cada columna (igual a la suma de todas las filas) y obtendrás un número igual o inferior a 18. A menor número indicará la necesidad de adecuar y orientar correctamente su modelo de relación con la familia. Si hallas el total de las filas (igual a la suma de las columnas) encontrarás en qué fallas más, teniendo en cuenta a los niños que te interesan (tu aula, los de integración, los que tienen necesidades educativas especiales, etc.).

	Alumnos								
Orden preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**...N**	**Total**
P 1									
P 2									
P 3									
P 4									
P 5									
P 6									
P 7									
P 8									
P 9									
P 10									
P 11									
P 12									
P 13									
P 14									
P 15									
P 16									
P 17									
P 18									
Total									

Guía para la elección y descripción de colaboración con la familia

Anexo II

A Escribe la necesidad educativa especial que se te presenta.

B Describe la/s respuesta/s educativa/s que vas a desarrollar al respecto:

C ¿Necesitas la colaboración de la familia? SÍ ☐ NO ☐

D En caso afirmativo, concreta qué te gustaría conseguir de la familia y justifícalo.

E Plantéate alternativas de solución para conseguir esa colaboración:

a

b

c

d

e

...

F

Describe brevemente la opción elegida:

G

Desarrollo de la colaboración: qué se va a hacer, cómo, temporalización...

Notas importantes:

- Lleva un *escrito aparte* acerca de todo lo que te interese sobre esta colaboración.
- Si aparecen dificultades en F, replantéate E (elige otra alternativa).
- Si aparecen dificultades en E, replantéate D.
- Puedes simultanear varias posibilidades de actuación.



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia



Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

El alumno con retraso mental en la Escuela Ordinaria

Dificultades en el proceso de aprendizaje	Característica de la Respuesta Educativa
	Partir del nivel real de competencia del alumno Disponer intencionadamente las condiciones de aprendizaje
Atención inicial	Asegurar la atención
Percepción y discriminación de los aspectos relevantes	Hacer fácilmente discriminables y claros dos aspectos que han de ser aprendidos • Dar instrucciones sencillas con vocabulario asequible • Utilizar dibujos, códigos y otros recursos materiales que realcen la dimensión a aprender (forma, color, posición)
Memoria: aprendizaje y retención de la información	Relacionar las experiencias previas con los contenidos a aprender • Asegurar la correcta realización de las tareas inciales
Simbolización y abstracción. Elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo Anticipación de consecuencias	Partir de lo concreto, vinculado aquí y ahora • Priorizar los aspectos más funcionales y significativos • Enfatizar el *qué* y *cómo* en lugar del *porqué* • Utilizar ilustraciones y demostraciones, no largas explicaciones • Comentar en común las consecuencias de las acciones • Entrenar en aspectos concretos de mayor dificultad
Estrategias para aprender y planificar flexibilizando paulatinamente	Estructurar de forma consistente el ambiente educativo • Analizar y secuenciar los contenidos y objetivos curriculares en pequeños pasos • Elegir las técnicas y estrategias metodológicas adecuadas en cada caso • Disponer los recursos con que contamos para favorecer el aprendizaje • Analizar y ajustar las ayudas de la forma más eficaz • Motivar y reforzar cada aspecto del proceso aprendizaje
Generalización de los aprendizajes	Programar la generalización • Introducirla como objetivo • Utilizar metodología y técnicas para facilitarla • Evaluar si se ha conseguido

Enfoque tradicional	Enfoque actual
Afán de buscar causas y etiologías.	Delimitar necesidades educativas.
La causa de las dificultades está en el alumno.	Las necesidades educativas están en el proceso interactivo (alumno-situación de aprendizaje).
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo).	Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinares...).
Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de los alumnos de su edad.	La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requiera.
Evaluamos sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.	Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno.
Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (categorizar).	Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
Evaluamos al alumno sacándole del aula.	Evaluamos al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades.	La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
El programa individual requiere una atención individual de especialista.	La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.	Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son los que las necesitan.	Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.).	La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

Tema dos

Nivel de competencia curricular

1. Evaluar y situar al alumno respecto a los objetivos del aula.

2. Seleccionar los objetivos a trabajar.

3. Complementar la evaluación analizando los objetivos y delimitando el tipo de ayuda.

4. Evaluar y hacer un seguimiento durante el proceso de intervención.

5. Valorar las modificaciones ocurridas en el nivel de competencia curricular del alumno.

Aspectos relevantes en situación de clase

- Físicos
  - Ubicación (lugar donde se realiza la clase).
  - Espacio físico (características, utilización y disposición del espacio interior).
  - Materiales. Mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo (características, diversidad, distribución...).
- Personales
  - Profesores (número y características, formación, actitudes y expectatvas. Funciones y coordinación).
  - Alumnos (número y características, nivel sociocultural, habilidades y rendimiento, déficits, actitudes...).
  - Relaciones interpersonales y clima social de clase.
- Organizativos
  - Normas que regulan implícita y explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus elementos.
- Objetivos-contenidos
  - El criterio de funcionalidad.
  - Planteamiento de las intenciones educativas.
- Metodología y actividades
  - Metodología (aspectos a tener en cuenta).
  - Actividades (planificación de actividades integradas).
- Proceso de evaluación

Tema tres

Algunos lugares donde realizar las actividades de clase

- Aula habitual del centro.
- Otras dependencias del centro escolar dedicadas especialmente a determinadas actividades (gimnasio, sala de motricidad, taller de carpintería).
- Otras aulas próximas a la habitual, donde se den actividades compartidas con otros alumnos y/o grupos.
- Dependencias generales del centro escolar en las que, de forma más o menos frecuente, puedan los alumnos desarrollar algún tipo específico de actividades en colaboración con el personal no docente (por ejemplo, secretaría).
- Zonas del recinto externo del centro (jardín, porche, patio, huerta...).
- Alrededores del recinto escolar pertenecientes al entorno contextual del mismo (lugares, locales y servicios públicos, locales comerciales).
- "Contextos circunstanciales" (excursiones, visitas, colonias) fuera del contexto familiar y escolar.

Participación del alumno con retraso mental en una actividad integrada

Aspectos genéricos		
Antes	**Durante**	**Después**
• Preparación y anticipación a la actividad. • Introducción de nuevos conceptos y vocabulario que se precise. • Adaptación de materiales. • Práctica de algunas rutinas necesarias. • Ensayos de algunos procedimientos. • Previsión de ayudas necesarias.	• Administración de las ayudas, de profesor y alumnos. • Participación en los aspectos adecuados para él. • Aplicación de las técnicas más idóneas. • Elección de compañeros y grupos más adecuados según las circunstancias.	• Actividades de recuerdo y relación con otros contenidos y actividades. • Organización de la información recogida (en su caso). • Proporcionar práctica repetida y aplicación de los aspectos más importantes de la actividad.

Tema cuatro

Motivación y aprendizaje significativo

Evaluación del alumno

- Preferencias
- Intereses
- Disposición ante la tarea
- Conocimientos previos

Criterios para el diseño de actividades

- **Aumentar la seguridad ante las tareas.**
  - Adecuación al nivel de competencia.
  - Expectativas ajustadas.
  - Información de aciertos y errores.
  - Ayudas ajustadas.
- **Desarrollar y ampliar intereses y preferencias.**
  - Globalización de los contenidos
  - Interdisciplinariedad de los contenidos
- **Facilitar el reforzamiento positivo y el auto-reforzamiento.**
  - Refuerzo en logros pequeños
  - Promoción del autoelogio

Tema cuatro

Mediación en el aprendizaje

¿Qué ayudas utilizar?

- Físicas
- Verbales
- Visuales

¿Cómo utilizar las ayudas?

- Prestar ayuda según:
  canal sensorial preferente.
  grado de discriminación.
  atención y motivación.
- Progresiva eliminación de las ayudas.

¿Quién presta las ayudas?

- Profesores
- Compañeros
  de aula
  de otros cursos
- Otras personas
  padres
  personal no docente

¿Cuándo utilizar las ayudas?

- Durante la presentación de la tarea
- Durante la realización de la tarea

Tema cuatro

Generalización del aprendizaje

- Promover aprendizajes que se refuercen en el ambiente natural.
- Disminuir los reforzadores artificiales aproximándolos a los naturales.
- Enseñar al alumno a autorreforzarse.
- Desarrollar la conducta en presencia de estímulos del contexto natural.
- Incorporar a los compañeros para que refuercen el comportamiento adecuado del alumno.
- Asignar tareas y reforzar los autoinformes correctos.
- Reforzamiento de nuevas y apropiadas aplicaciones.

Tema cuatro

Procedimiento de enseñanza incidental

1. Identificar en qué ocasiones el niño pide, de forma verbal o no verbal, materiales o ayuda.

▼

2. Compartir la atención.

▼

3. Aprovechar la ocasión para enseñar habilidades de comunicación/ lenguaje más elaboradas, complejas o inteligibles, aplicando los siguientes pasos:

   - Pedir la elaboración o perfeccionamiento del lenguaje: "Dime qué quieres".
   - Modelar parcialmente la respuesta deseada, si no responde o responde incorrectamente: "Yo quiero...".
   - Modelar totalmente la respuesta deseada, si continúa sin responder o respondiendo incorrectamente.

▼

4. Confirmar y repetir la respuesta correcta, proporcionando el material deseado.

(Hurt y Risley, 1980)

Situaciones de intervención en el aula

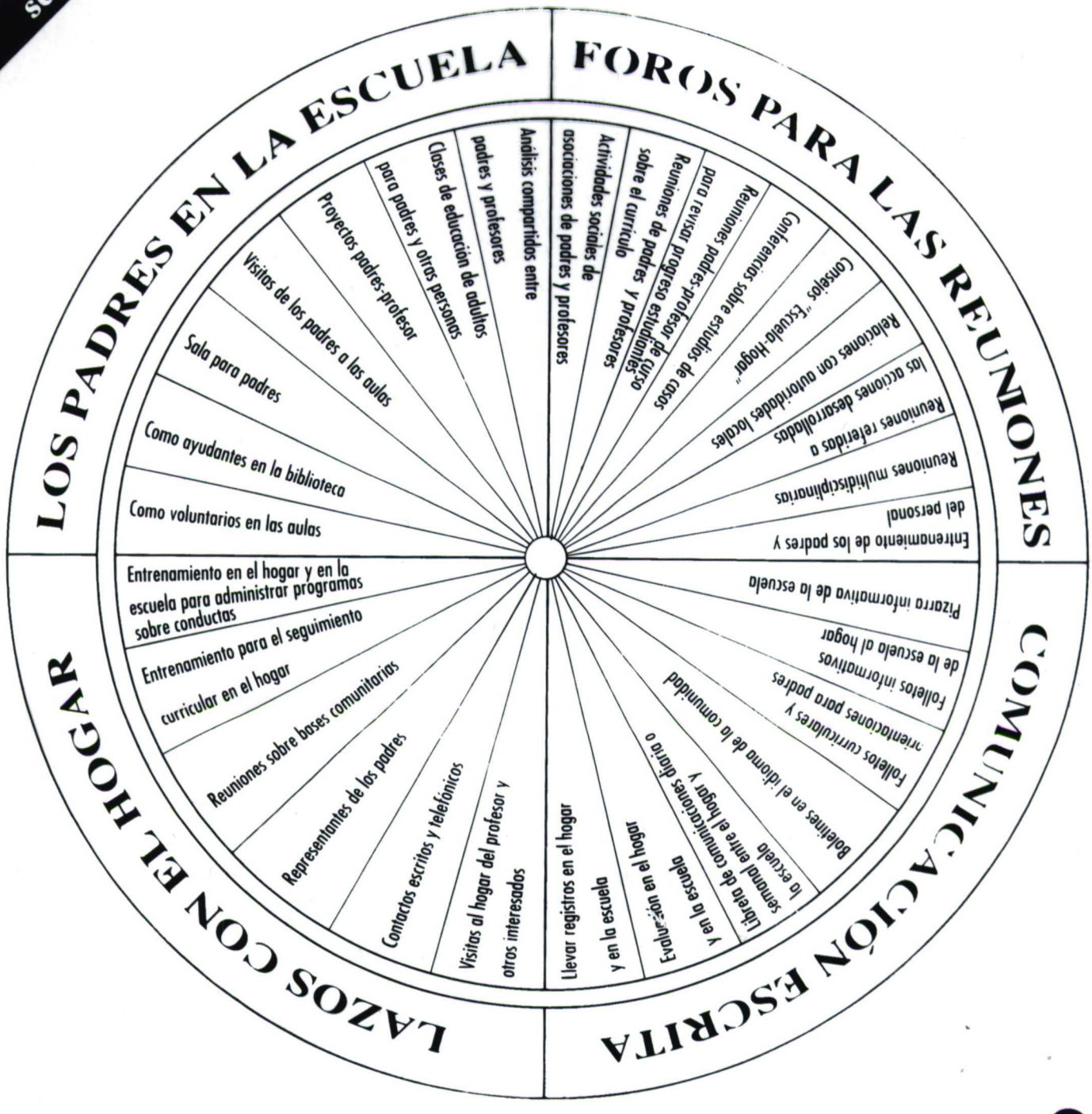
Continuo

Dirigido — Independiente

Gran Grupo	El profesor realiza una actividad con todo el grupo clase: explicación, demostración, visionado, etc.	En una actividad común propuesta por el profesor, cada alumno realiza la parte que le corresponde.
Grupo Pequeño	El profesor trabaja con un grupo de alumnos, proporcionándoles ayuda.	Los alumnos realizan una actividad conjuntamente aportándose información y ayuda (aprendizaje cooperativo).
Individual	El profesor trabaja con un alumno proporcionándole todo tipo de ayuda, estructurando la situación y sistematizando la intervención.	Cada alumno realiza su propia actividad, sin que ésta tenga que estar relacionada con las de los otros alumnos.

Enfoque tradicional	Enfoque actual
El grupo de alumnos por tener la misma edad cronológica es homogéneo.	El grupo de alumnos de un aula es heterogéneo.
El programa del aula marca el ritmo de trabajo de los alumnos y las demandas que se hacen.	Cada alumno tiene su propio ritmo de trabajo y parte con unos conocimientos y capacidades.
El profesor es el único foco de información y formación en el aula.	El profesor no es el único foco de información en el aula.
La enseñanza consiste en la transmisión de los contenidos del programa.	No siempre todo les debe ser enseñado de forma directa.
La organización de los alumnos se basa en dos tipos de agrupamiento.	Los alumnos trabajan conjuntamente.
Aquellos alumnos que muestran una inferior capacidad y quedan desmarcados del programa general, deben llevar su propio programa con apoyos individuales.	Hay alumnos que aunque en determinados momentos necesiten ser atendidos individualmente pueden participar en el trabajo en grupo.
Los alumnos no tienen ningún conocimiento previo sobre los contenidos que se van a impartir.	Los alumnos parten de los conceptos y esquemas previos que tienen elaborados.

Tema seis


LOS PADRES EN LA ESCUELA
FOROS PARA LAS REUNIONES
COMUNICACIÓN ESCRITA
LAZOS CON EL HOGAR
Análisis compartidos entre padres y profesores
Clases de educación de adultos para padres y otras personas
Proyectos padres-profesor
Visitas de los padres a las aulas
Sala para padres
Como ayudantes en la biblioteca
Como voluntarios en las aulas
Actividades sociales de asociaciones de padres y profesores
Reuniones de padres y profesores sobre el currículo para revisar progreso estudiantil y cursos
Conferencias sobre estudios de casos
Consejos "Escuela-Hogar"
Relaciones con autoridades locales
Reuniones referidas a las actividades desarrolladas
Reuniones multidisciplinarias
Entrenamiento de los padres y del personal
Pizarra informativa de la escuela
Folletos informativos de la escuela al hogar
Orientaciones para padres
Folletos curriculares y
Boletines en el idioma de la comunidad
Libreta de comunicaciones diaria o semanal entre el hogar y la escuela
Evaluación en el hogar y en la escuela
Llevar registros en el hogar y en la escuela
Visitas al hogar del profesor y otros interesados
Contactos escritos y telefónicos
Representantes de los padres
Reuniones sobre bases comunitarias
Entrenamiento para el seguimiento curricular en el hogar
Entrenamiento en el hogar y en la escuela para administrar programas sobre conductas



Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

El alumno con retraso mental en la Escuela Ordinaria

Dificultades en el proceso de aprendizaje	Característica de la Respuesta Educativa
	Partir del nivel real de competencia del alumno Disponer intencionadamente las condiciones de aprendizaje
Atención inicial	Asegurar la atención
Percepción y discriminación de los aspectos relevantes	Hacer fácilmente discriminables y claros dos aspectos que han de ser aprendidos • Dar instrucciones sencillas con vocabulario asequible • Utilizar dibujos, códigos y otros recursos materiales que realcen la dimensión a aprender (forma, color, posición)
Memoria: aprendizaje y retención de la información	Relacionar las experiencias previas con los contenidos a aprender • Asegurar la correcta realización de las tareas inciales
Simbolización y abstracción. Elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo Anticipación de consecuencias	Partir de lo concreto, vinculado aquí y ahora • Priorizar los aspectos más funcionales y significativos • Enfatizar el *qué* y *cómo* en lugar del *porqué* • Utilizar ilustraciones y demostraciones, no largas explicaciones • Comentar en común las consecuencias de las acciones • Entrenar en aspectos concretos de mayor dificultad
Estrategias para aprender y planificar flexibilizando paulatinamente	Estructurar de forma consistente el ambiente educativo • Analizar y secuenciar los contenidos y objetivos curriculares en pequeños pasos • Elegir las técnicas y estrategias metodológicas adecuadas en cada caso • Disponer los recursos con que contamos para favorecer el aprendizaje • Analizar y ajustar las ayudas de la forma más eficaz • Motivar y reforzar cada aspecto del proceso aprendizaje
Generalización de los aprendizajes	Programar la generalización • Introducirla como objetivo • Utilizar metodología y técnicas para facilitarla • Evaluar si se ha conseguido

El alumno con retraso mental en la Escuela Ordinaria

ESTILO DE APRENDIZAJE ⟷ ESTILO DE ENSEÑANZA

Historia de aprendizaje

Estilo de aprendizaje

Atención, motivación, discriminación, planificación…

Nivel de competencia

ALUMNO

TAREA: Aprendizaje intencional

- *Relaciones personales.*
- *Relación con los materiales.*
- *Relación con la tarea (actividades).*

Motivación, expectativas, clima social, organización, refuerzos, metodología, objetivos…

Estilo de enseñanza

Experiencias Previas, Actitudes, Formación, …

MAESTRO

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

El alumno con retraso mental en la Escuela Ordinaria



Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El alumno con retraso mental en la Escuela Ordinaria

ASPECTOS A EVALUAR

Alumno

- Historia de aprendizaje
- Nivel de competencia curricular
- Estilo de aprendizaje

INTERACCIÓN

Situación de Enseñanza-Aprendizaje

- Elementos físicos y su organización
- Elementos personales y su organización
- Objetivos-Contenidos
- Metodología-Actividades
- Evaluación

FAMILIA

COMUNIDAD