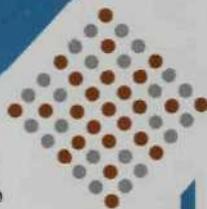


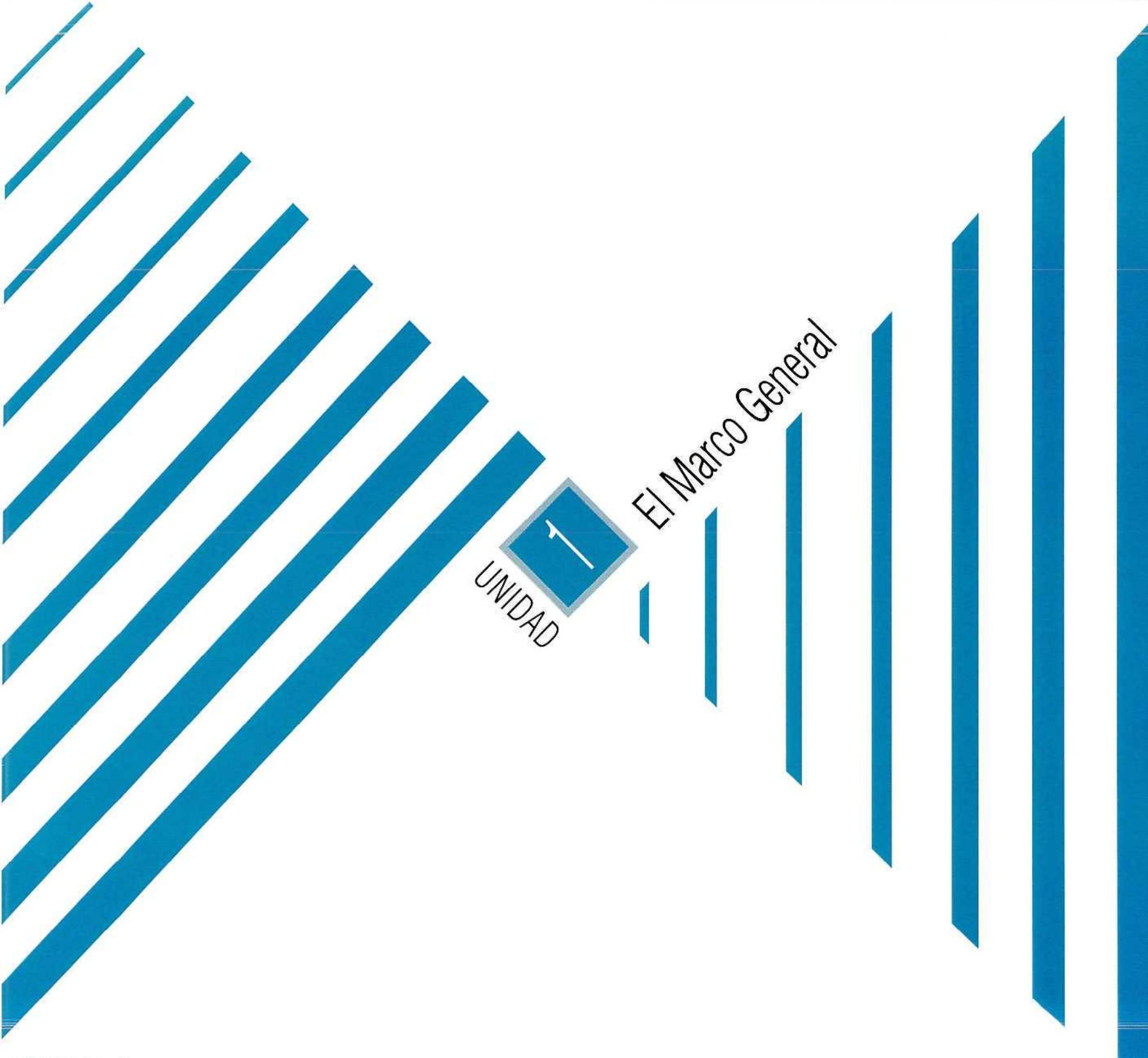
Alumnos
con dificultades
de aprendizaje
en la Educación Primaria

The British Council
Instituto Británico



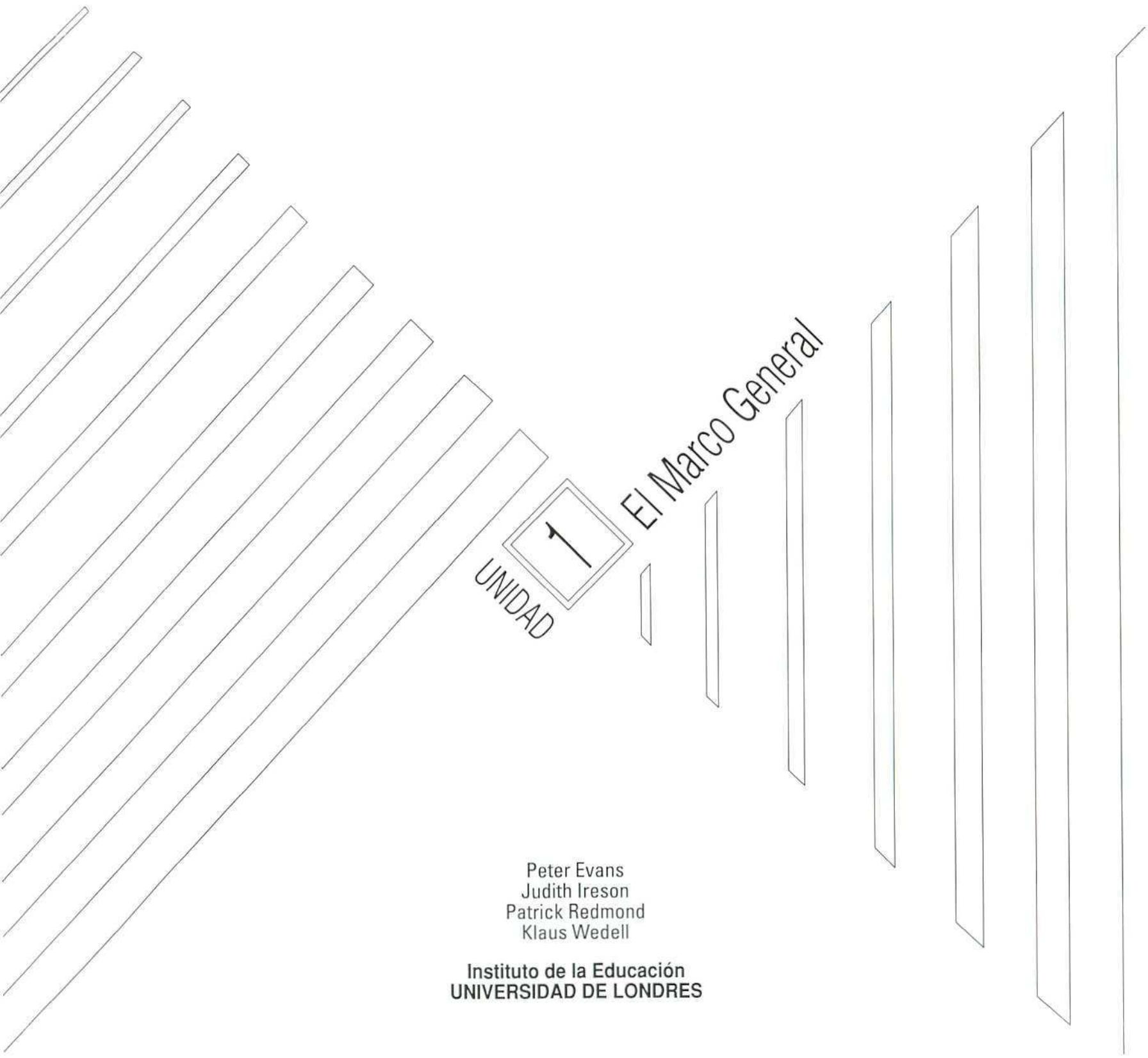
CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

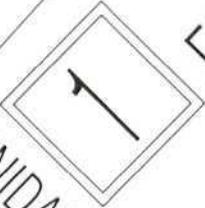


UNIDAD

El Marco General



UNIDAD



El Marco General

Peter Evans
Judith Ireson
Patrick Redmond
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of Her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O. : 176-92-014-0
I. S. B. N. : 84-369-2234-4
Depósito legal: 21257-1992
Impreme: Marín Álvarez Hnos

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

Índice

	<i>Páginas</i>
¿Cómo usar este módulo?	9
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Uno?	11
Parte I	
Presentación del módulo	
Detección de necesidades y su respuesta	15
Parte II	
La puesta en escena	
1. El módulo, la evaluación y el Currículo Nacional en el Reino Unido	17
2. Análisis del progreso por medio de la evaluación	18
¿Cómo entender este proceso de enseñanza?	18
Métodos de evaluación	19
3. El colegio como un todo	21
Comentario final	21
Parte III	
Niños que experimentan dificultades de aprendizaje	
1. La Ley y algunas implicaciones educativas	23
2. Detección de alumnos con dificultades de aprendizaje y una estrategia de actuación	26
Respuesta a la necesidad de aprendizaje de un alumno	28
Una estrategia	29
¿Cómo se utiliza esta estrategia?	29
Cómo conseguir más ayudas	31
3. Otros temas conexos	32
Alumnos cuya segunda lengua es el inglés	32
Alumnos con dificultades emocionales y comportamentales	32

Parte IV

El colegio como sistema

Comentarios finales	34
Bibliografía	34

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo (*).

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- reuniendo al director/a, al profesor/a de apoyo y al profesor/a tutor/a en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del Centro, de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje;
- proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo.

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación; y 4, Gerentes de Centros, que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información contenida en ellos está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo usar este módulo?

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo,
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director/a, profesor/a de apoyo o profesor/a tutor/a). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis, y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y, posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de Primaria. El trabajo es descrito por los directores/as y los/as tutores/as.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Las hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo, para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son:

- Presentar el módulo al lector y explicarle su empleo.
- Proporcionar una panorámica del planteamiento general contenido en esta propuesta. Esto es: “el colegio como un todo”.
- Aportar una introducción básica al concepto de necesidades educativas especiales según la Ley de Educación de 1981.
- Apuntar, en sus líneas más generales, una estrategia de desarrollo del Currículo Nacional para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Uno?



PARTE I

Presentación del módulo

Este módulo presenta algunas formas de entender el currículo, el centro, el aula y el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos que tienen dificultades para progresar siguiendo el Currículo Nacional. Como ya sabe el profesorado, y confirmó el Informe Warnock (*), hay muchos alumnos en los colegios que tienen dificultades a medida que se adentran en los aprendizajes del currículo. Pero si se aborda con ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuadamente, estos alumnos se muestran capaces de progresar de un modo totalmente aceptable y se adaptan bien al sistema de los centros ordinarios. De hecho, todo el profesorado tiene experiencia de lo amplia que es la gama de dificultades de aprendizaje que tienen los niños de sus clases, y debido a su profesionalidad sienten la obligación de enseñar a todos y cada uno de sus alumnos. La cuestión es cómo convertir esa obligación profesional en algo práctico que de verdad funcione y sea eficaz para todos los alumnos. En los últimos años, se ha hablado mucho de “el colegio como un todo” como una posible respuesta a esa pregunta. Este módulo, basado en muchos años de trabajo en los colegios, aborda el problema de las dificultades de aprendizaje partiendo de la concepción de **el colegio como un todo**. No es mera palabrería. Considerar “el colegio como un todo” supone que todas las personas que trabajan en el centro se han de implicar. No se limita al profesorado físicamente presente en el edificio escolar la mayor parte del tiempo, sino que también incluye a los servicios de apoyo administrativo y a los padres. Aunque, desde luego, esta perspectiva exige que el funcionamiento de las clases y los centros se organice de tal forma que apoye plenamente los métodos de enseñanza que el colegio necesita implantar.

(*) Un resumen del mismo puede encontrarse en: Warnock, M. (1987). “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. Revista de Educación. Investigación sobre Integración Educativa, número extraordinario.

Para responder a este reto, este módulo incluye varias Unidades que intentan recoger las distintas responsabilidades que los diferentes profesionales tienen en el colegio. También incluye una cinta de vídeo que explica en qué consiste el trabajo a realizar y cuya finalidad es ayudar en el desarrollo y puesta en práctica de las habilidades requeridas. Es decir, que el módulo consta de:

Unidad Uno.

El marco general

En ella se describe el marco general y se sitúan tanto la problemática como la perspectiva teórica que proponemos.

Unidad Dos.

El director del Centro

Dirigida al director/a del Centro, para ayudarle a construir el escenario en el que cada actor representará su papel: por ejemplo, la enseñanza en el caso del profesorado.

Unidad Tres.

El profesorado de apoyo

Elaborada para el profesorado de apoyo, con el fin de ayudarle a comprender, a poner en práctica y desarrollar los procesos necesarios.

Unidad Cuatro.

El profesor-tutor

Ayudará al profesor/a-tutor/a en la tarea de proporcionar accesibilidad al currículo para todos sus alumnos.

Unidad Cinco.

La planificación de un primer programa

Escrita para el profesor de apoyo y el/la profesor/a-tutor/a que se enfrentan a la planificación de un primer programa.

Unidad Seis.

La programación: elementos complementarios

Dedicada a una planificación más detallada de programas .

Unidad Siete.

La organización del aula

Trata sobre la organización y la gestión de la clase.

Ya que, a lo largo de las distintas Unidades anteriormente citadas, el profesorado trabaja muy activamente, está previsto que lo haga en equipo para que ponga en práctica esta propuesta que considera “el colegio como un todo”. Para conseguir esta unidad de intenciones se sugieren ejercicios específicos que aparecen complementados con un vídeo. La idea es conseguir que todos trabajen conjuntamente para comprender el enfoque educativo adoptado, a fin de enriquecer su propia experiencia profesional, ampliar sus habilidades como enseñantes y crear contextos de funcionamiento apropiados tanto en las clases como en los centros.

Este módulo se ha elaborado a partir de muchos años de experiencias e investigaciones realizadas no sólo por los autores, sino también por muchas otras personas. Los propios autores, junto con profesores que trabajan en colegios de Primaria, han elaborado estos materiales desde el contexto escolar, y son los ejemplos surgidos durante este trabajo los que ilustran los distintos apartados.

También quiere ser un curso de autoinstrucción que sirva tanto al profesorado experimentado como al que acaba de comenzar, para que mejore su enseñanza y su comprensión de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.

Si lo utilizas adecuadamente reforzará tus estrategias y te capacitará para preparar y ofrecer una excelente educación que te aportará experiencias gratificantes a ti, a los padres y a los alumnos.

Este módulo se basa en la idea, ampliamente extendida, de que hay muchos alumnos en nuestros Centros que no aprenden todo lo bien que debieran. Realmente, es probable que nosotros tampoco actuemos de la mejor manera posible. “Con haberlo explicado antes de esta manera, lo hubiera comprendido desde el principio”, es algo que hemos oído a menudo. Esta idea es la quinta esencia del módulo. Nadie espera que todos los alumnos sean “lumbreras”. Pero sí que esperamos de nosotros mismos, como profesores, estar preparados para dar explicaciones mejores y más claras. Elaborar un pensamiento, un lenguaje y una expresión escrita claros, es una destreza que se adquiere lentamente. Sin embargo, es el lenguaje el medio a través del que aprende la mayoría de los alumnos. Como profesores, está en nuestras manos ser más claros y comprobar si esa claridad es la adecuada, y no a través de si nosotros mismos entendemos lo que decimos o enseñamos, sino por medio del éxito en el aprendizaje de nuestros propios alumnos. En este sentido, los alumnos con dificultades de aprendizaje no son diferentes de otros niños, salvo en que necesitan una mayor claridad en la comunicación con sus profesores y en su acceso al currículo. Este módulo está pensado para ayudarte a adquirir y mantener el tipo de habilidades requeridas para ello.

Detección de necesidades y su respuesta

Este planteamiento de las dificultades de aprendizaje, aunque es bastante reciente, se ha ido generalizando en los últimos años. Su importancia educativa estriba en el descubrimiento de un nuevo “foco de acción”. El progreso en el currículo depende del grado de implicación que el profesor y el centro tengan en las “negociaciones” sobre el mismo, así como, de los recursos disponibles para llevarlas a cabo.

Por definición, los niños con dificultades de aprendizaje no progresan adecuadamente en el entorno educativo normal. Siguiendo la descripción dada anteriormente, nos corresponde analizar las necesidades educativas de los alumnos en términos de: recursos con que contamos y actos comunicativos que tienen lugar entre profesores y alumnos. Esto requiere emplear una estrategia para la detección de limitaciones en cuanto a los recursos, los métodos y los estilos comunicativos que empleamos, de modo que podamos resolver los problemas.

En este sentido, las necesidades se detectan y se corresponden con el método que les da respuesta. Cómo se realiza este proceso es un tema central de este módulo autoinstruccionado. De hecho, en las unidades comprendidas entre la Tres y la Seis aparece un medio para la adquisición y ampliación de los métodos y estrategias necesarios.

Finalmente, recuerda que debes decidir en qué modo vas a continuar usando el módulo. O bien continúas leyendo, o bien comienzas a leer la Unidad correspondiente a tus tareas específicas dentro del colegio.

PARTE II

La puesta en escena

La introducción de la Reforma Curricular y del Currículo Nacional a partir de la puesta en marcha de la Ley de Reforma de la Educación (1988) tendrá, obviamente, su repercusión principal en los Centros de Inglaterra y Gales. Además de establecer algunas de sus características y contenidos en un intento de ofrecer un currículo equilibrado y abierto, el Currículo Nacional también incluye un procedimiento global de evaluación: “evaluación comprensiva”. A pesar de que, en el momento de redactar estas líneas, todavía no está clara la forma que adoptarán estos procedimientos evaluativos, es muy probable que haya dos vías para llevarlos a cabo. La primera consistirá en la evaluación continua por parte del profesorado del aprendizaje de sus alumnos, mientras que la segunda se basará en unas Tareas Formales de Evaluación que se realizarán al final de los cursos-clave. Como su propio nombre indica, las Tareas Formales de Evaluación intentarán proporcionar una evaluación formal de la situación actual de los logros del alumno en cuanto al Currículo Nacional se refiere.

En este módulo no nos interesaremos por las Tareas Formales de Evaluación. En cambio, nos centraremos en el primer procedimiento señalado, que se basa en la evaluación continua realizada por parte del profesor.

¿Por qué estamos tan interesados en este tipo de evaluación y hasta qué punto constituye el eje del método propuesto en este módulo? Las razones pormenorizadas de esta opción son evidentemente complejas, y se ofrecerán con más detalle en una sección posterior, pero, en general, la razón principal es que enseñar significa específicamente ayudar a los alumnos a progresar a través del currículo. Aquí, el concepto clave es el de *progreso*, y la idea implica que los niños atraviesan por una *secuencia de etapas de aprendizaje* a medida que adquieren conocimientos, estrategias y comprensión. Esta afirmación no supone que todos los niños sigan la misma secuencia, aunque muchos puedan hacerlo, y es de esperar que la mayoría progrese bien únicamente con el apoyo de la enseñanza

Sección 1

El módulo, la evaluación y el Currículo Nacional en el Reino Unido

habitual. El Currículo Nacional, a partir de sus diversos niveles, de sus objetivos terminales y de sus programas de estudio, ofrece un esquema de la secuenciación del progreso esperado en los alumnos. Sin embargo, la variedad de metas que presenta requiere asimismo, para los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), una variedad de respuestas educativas. Esto significa que los objetivos terminales descritos en el Currículo Nacional no proporcionan todo el detalle que sería necesario para que el profesorado pudiera detectar los pasos del currículo que, encadenados, describirían la secuencia de progreso para cada uno de los alumnos en particular. Dada la singularidad de los individuos, es muy gratificante que no se haya intentado emprender esta tarea. Sin embargo, esto supone que los centros aún tienen mucho trabajo por delante para atender adecuadamente a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Este módulo, precisamente, se dedica a ese problema.

Sección 2

Análisis del progreso por medio de la evaluación

En lo dicho anteriormente, está explícita la idea de que para ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje a conseguir progresos educativos es necesario que el profesorado comprenda la secuencia de la progresión. Existe un famoso dicho: “si quieres enseñar Latín a Juan, tendrás que saber Latín y conocer a Juan” (John Adams, 1987). Desentrañemos este dicho. Significa que el profesorado debe comprender la naturaleza de la materia, por ejemplo, qué estrategias son aceptables, y qué aspectos de conocimiento y comprensión son adecuados y relevantes para la adquisición de un área curricular. Esto puede plasmarse en la detección de secuencias de aprendizaje consideradas apropiadas. En matemáticas, por ejemplo, la adquisición de las operaciones numéricas suele enseñarse de la siguiente manera, y en el siguiente orden: primero la suma, luego la resta, después se pueden mezclar problemas representativos con ambas operaciones para asegurar que ha habido una comprensión adecuada de la naturaleza de los signos “más” y “menos”, a continuación se enseña la multiplicación, etc. Sin embargo, es aquí dónde se debe tener en cuenta a “Juan”; los métodos utilizados para enseñar esta secuencia deberían adaptarse al estilo y a los intereses preferentes de Juan.

¿Cómo entender este proceso de enseñanza?

En el informe del “Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Pruebas” (*) creado por el Gobierno Británico para analizar el papel de la evaluación dentro del Currículo Nacional, se propuso la utilización, a

(*) Se trata de un grupo de expertos que elaboró un informe orientador sobre el sentido que se quiere dar a la evaluación en esta reforma. Ese informe contenía también varios ejemplos de pruebas y de tareas de evaluación.

modo de diagnóstico educativo, de procedimientos de evaluación referidos a criterios, con el fin de detectar los puntos fuertes y débiles de los alumnos, y de esta manera, actuar como guía de las enseñanzas posteriores.

Las pruebas referidas a criterio intentan establecer aquellos aspectos de una tarea o una habilidad que ha aprendido una persona y que puede poner en práctica con un cierto nivel de competencia. Por tanto, las pruebas referidas a criterio comprenden una secuencia de tareas pensadas para reflejar un orden de dificultad creciente. Las tareas mismas y el orden en que se presentan en el procedimiento de evaluación vienen determinadas por la interpretación que hagamos del modo en que ciertos alumnos, relativamente hábiles en esa destreza, han seguido para aprender la asignatura en cuestión. De este modo, se supone que el progreso de un estudiante a través de esa secuencia refleja sus avances en el desarrollo de sus habilidades y en la comprensión de una asignatura dentro de un área significativa.

Para que este método sea útil al profesorado en el momento de la evaluación, ésta ha de estar basada en el currículo; por ejemplo, el conjunto de tareas que se le pide realizar a una persona deben seleccionarse de entre aquellos aspectos del currículo que el profesor quisiera que el alumno aprendiese.

Este es el modelo de evaluación que el Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Pruebas propugnó y que se ha descrito en diez niveles de consecución dentro del Currículo Nacional. Siguiendo esta concepción, se han definido y determinado los criterios de éxito en cada nivel, partiendo siempre de la noción de progreso en cada área curricular. Si somos capaces de unir estos dos conceptos: *evaluación basada en el currículo*, y *evaluación basada en pruebas criterios*, podremos establecer un procedimiento muy sólido para ayudar al profesor en el momento de detectar lo que realmente han aprendido sus alumnos, y cuáles son las lagunas en sus conocimientos. Siempre que tengamos un profundo conocimiento de la materia, siguiendo este método podremos determinar el próximo paso para cada alumno concreto. Este tipo de procedimiento nos proporciona también el sistema de registro que usaremos para controlar el progreso del alumno.

Este módulo incluye gran cantidad de información adicional sobre este tema, y sobre la manera de ponerlo en práctica en clases y Centros. Pero, antes de darte más información sobre este punto, quizá valga la pena que situemos los procedimientos de evaluación anteriormente apuntados, dentro del contexto general de los métodos de evaluación.

Métodos de evaluación

Muchos de los procedimientos de evaluación con los que nos encontramos son normativos. Es decir, la actuación de cualquier alumno particular se compara con la actuación de un hipotético alum-

no “medio” o “normal” que ha sido definido a partir de los datos recogidos en una muestra amplia y representativa de niños: de ahí el término de “normativo”. Pruebas criteriales tales como las que se usarán para valorar el progreso en los diez niveles del Currículo Nacional intentan extraer muestras de partes significativas del aprendizaje que se derivan del área curricular en cuestión y están secuenciadas de modo que reflejan el orden en el que los niños tienden a aprender una determinada asignatura como ciencia. Los requisitos del aprendizaje aumentarán su complejidad con la edad; se espera que los niños mayores sean capaces de realizar tareas que los menores no pueden hacer. Una secuencia de pruebas construida y ordenada de este modo, nos da información acerca del modo en que los alumnos progresan mediante la determinación de si pueden alcanzar el criterio de aprendizaje, tal y cómo se haya definido. Si los niños no lo pueden alcanzar, habremos de reconocer que necesitan más enseñanza en ese área de conocimiento, destreza y comprensión.

Todo esto parece muy ingenioso hasta que uno se empieza a plantear la procedencia de dichos criterios. Del análisis de las pruebas referenciales que hemos hecho antes probablemente habrás deducido que los criterios se remiten a lo que el “niño medio” puede hacer. En este sentido, es de suponer que hay un elemento de comparación normativa implicado en la selección del criterio. Los niveles en los objetivos terminales, tal y como se describen en el Currículo Nacional, son ejemplos de esta propuesta, aunque evidentemente no se han llevado hasta sus últimas consecuencias mediante un trabajo sistemático que, al menos en 1989, establezca lo que un niño “medio” puede hacer.

Por lo tanto, esta propuesta se encuentra con fuertes dificultades al evaluar a los alumnos de forma individual, siempre que el objetivo de la evaluación sea aportar información útil al profesorado de forma que pueda detectar el siguiente paso en la secuenciación del aprendizaje de un alumno cualquiera. Este problema se acentúa en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales y, mientras el Currículo Nacional proporcione un único marco de organización, no ofrecerá el grado de detalle que el profesorado necesita para adaptar el currículo y responder así a las necesidades de aprendizaje de muchos de sus alumnos. Por eso, los/las profesores/as necesitan desarrollar sus propios criterios de evaluación del progreso de un alumno concreto, a partir de un análisis detallado del currículo, (de ahí el término “evaluación basada en el currículo”). Esos criterios deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las necesidades de aprendizaje del niño sin dejar de ser, al mismo tiempo, estimuladores y motivantes. Debemos resaltar aquí el hecho, bien conocido por los/las profesores/as, de que no todos los alumnos progresan en un área curricular a través de las mismas vías, ni en la misma proporción. En otras palabras, aunque el Currículo Nacional aporta un modelo aproximado, a los profesionales les queda mucho por hacer en cuanto al desarrollo del currículo, si quieren optimizar el aprendizaje y el progreso de sus alumnos.

Si la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales (NEE) fuera sencilla y lineal, el número de alumnos considerados como con necesidades educativas especiales sería mucho menor en nuestros colegios. Este módulo ofrece un enfoque muy positivo de la enseñanza de alumnos con NEE, aunque intenta no trivializar los problemas. Lo que pretende es desarrollar un método de trabajo dentro del colegio que ponga de manifiesto dos principios claves:

1. El primero de ellos es que el profesor, en el caso de alumnos que se enfrentan a dificultades de aprendizaje, debe ser capaz de detectar, elaborar y evaluar la secuenciación de la experiencias de aprendizaje que permitan a cada alumno progresar en la dirección apropiada.
2. El segundo principio plantea la necesidad de que los/las profesores/as cuenten con el apoyo de todo el centro. Ello es imprescindible para cumplir con el primer principio, y para garantizar la continuidad y progresión del alumno durante el tiempo que permanezca en el colegio. Este principio revela que, aunque los tutores trabajen individualmente y tengan mucha dedicación, nunca alcanzarán el máximo efecto posible sobre sus alumnos. Esto es cierto, aunque sólo sea porque los alumnos, normalmente, no están todo el tiempo en el colegio con un único profesor.

Este módulo es un intento de llevar a la práctica estos dos principios. Proporciona a los/las profesores/as un método para mejorar su análisis de la progresión en el currículo, mediante el trabajo con los alumnos y la elaboración de métodos de registro adecuados que les permitan compartir y comunicar a otros profesionales sus descubrimientos acerca de la progresión, y de cómo ésta se adapta al aprendizaje del alumno a lo largo del currículo. En esta propuesta, el requisito de compartir y comunicar se cumple por medio de la resolución grupal de los problemas del colegio. Con ese fin proponemos que se reúnan distintas personas con distintas responsabilidades dentro del colegio. Nuestro propio trabajo ha puesto de relieve la importancia del apoyo mutuo que es necesario en la organización escolar, en la que profesores, clases, Centro, padres y autoridades educativas deben moverse al unísono si se desea ofrecer una efectiva atención a los alumnos con NEE. En este contexto, debemos tener en cuenta la importancia del papel que tienen encomendado las “Autoridades Educativas Locales” (LEAs), los orientadores, los psicólogos educativos y otros agentes exteriores.

Comentario final

En las siguientes secciones de esta unidad, nos detenemos a detallar los conceptos de necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje, y aportamos una estrategia de enseñanza que retoma los aspectos mencionados anteriormente de forma más pormenorizada. Por último, nos cen-

Sección 3

El colegio como un todo

En esta propuesta, el requisito de compartir y comunicar se cumple por medio de la resolución en grupo de los problemas del colegio

tramos en el colegio como sistema. Pero, antes de eso, queremos hacer un último comentario. Este módulo trata de ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje para que progresen mejor en el marco del Currículo Nacional. Varias secciones de la Ley de Reforma Educativa están dedicadas a los niños con NEE. A estas alturas es muy probable que te hayas encontrado con los conceptos de adaptación y diversificación curriculares(*), tal y cómo se plantean en la Ley de Reforma Educativa. No vamos a extendernos aquí en discusiones sobre estos conceptos. El objetivo de este módulo es evitar que los niños con dificultades de aprendizaje queden apartados del Currículo Nacional y que, por tanto, corran el riesgo de recibir, en comparación con otros alumnos, un conjunto de experiencias educativas menos ricas.

Aplicando y manteniendo en tu colegio las propuestas metodológicas presentadas en este módulo, cada vez habrá menos niños que requieran diversificaciones curriculares. Utilizando los métodos que proponemos aquí, la enseñanza se irá ajustando de modo que los alumnos realizarán progresos satisfactorios y significativos en el marco del Currículo Nacional. En este contexto, se debe señalar que la adaptación del currículo es parte del repertorio normal de habilidades que los/las profesores/as deben utilizar para dar respuesta a las diferencias individuales de todos sus alumnos.

(*) El Currículo Nacional británico también prevé adaptaciones curriculares significativas para los alumnos con necesidades educativas especiales cuando se estime que éstas son imprescindibles para facilitar el progreso de los alumnos.

PARTE III

Niños que experimentan dificultades de aprendizaje

Antes de adentrarnos con detalle en esta nueva concepción de los niños con dificultades de aprendizaje, tal vez valga la pena comentar los acontecimientos que condujeron a la Ley Educativa de 1981, que proporcionó un nuevo marco para la definición legal de las NEE. Una de las características de la Ley de 1944, fue la de ofrecer recursos educativos a todos los alumnos, aunque al mismo tiempo se reconocía que no sería fácil integrar a ciertos niños en el marco que surgía. Sin embargo, con la madurez de los sistemas político, social y educativo, se hizo más evidente que todos los niños, incluyendo a los que actualmente describimos como con graves dificultades de aprendizaje, deberían recibir una educación impartida por profesorado especializado. Por fin, al cabo de veintiséis años de la Ley del 44, se alcanzó este objetivo cuando se aprobó la Ley de 1970. A partir de esta Ley, todos los niños en edad escolar, vieron reconocido su derecho a la educación dentro del sistema educativo.

Por entonces se empezó a usar el término “necesidad educativa especial” para designar cierto modo de entender los problemas educativos que presentaban algunos niños. Esto contrastaba con una descripción en términos de categorías médicas (p. ej.: epilépticos, ciegos, sordos, etc.) aunque había algunas que tenían menos contenido médico, como deficiente mental no educable que a menudo conducía a ubicarles en el que se pensaba era el Centro de Educación Especial apropiado. Sin embargo, aunque se suponía que partiendo de estas definiciones se podrían detectar bien las necesidades educativas de los alumnos, los profesores y profesoras se sentían insatisfechos. Los cambios en nuestro modo de entender los problemas detectados, sufrieron una metamorfosis en el año 70, cuando la circular 2/75 estableció que las decisiones acerca del modo en que se debe atender a los alumnos con NEE son esencialmente educativas y no médicas. Diez años después la idea que se habían formado los profesionales estaba preparada para salir a la luz cuando, finalmente se abandonaron las categorías con la Ley de Educación de 1981.

Sección 1

La Ley y algunas de sus consecuencias educativas

Esta ley marcó una línea divisoria. Cambió radicalmente el marco legal, e incluyó el concepto de necesidades educativas especiales. Si un niño precisaba recursos educativos distintos a los que se ofrecen “generalmente”, se decía: “el alumno tiene *necesidades educativas especiales*”, si su dificultad de aprendizaje requería una respuesta educativa especial...

Las dificultades de aprendizaje se describían de la siguiente manera:

Un niño tiene una “dificultad de aprendizaje” si:

- a) tiene una dificultad para aprender significativamente superior a la de la mayoría de los niños de su edad; o
- b) tiene un problema que le impide o dificulta la utilización de los medios educativos con los que generalmente cuentan los Centros, dentro del área correspondiente a la autoridad educativa local, para los niños de su edad; o
- c) tiene menos de cinco años, y si no se le proporcionasen unos recursos educativos especiales, probablemente caería dentro de las dificultades de los párrafos *a* y *b* cuando sobrepasara esta edad.

De acuerdo con esta definición es necesario redefinir también la “respuesta educativa especial”. La sección 1 (3) de la Ley lo hace del siguiente modo:

“Respuesta Educativa Especial” significa:

- a) para un niño que ya tiene dos años, la respuesta educativa que, o bien es adicional o bien es diferente, a la respuesta educativa que generalmente se ofrece a los niños de su edad en los centros pertenecientes a la autoridad educativa local correspondiente; o
- b) para un niño con edad inferior a los dos años, cualquier tipo de respuesta educativa.

Una última cláusula para los niños que utilizan en su casa una lengua distinta al inglés: evita que por esta única razón se les conceptualice como niños que presentan dificultades de aprendizaje.

Debería quedar claro, por estos párrafos de la Ley, que a los alumnos con dificultades de aprendizaje se les reconoce como tales únicamente en función de algo, y este algo es normalmente su escolarización. Existen dos criterios. Primeramente se ha de determinar si el alumno tiene una dificultad en aprendizaje, para ello el Currículo Nacional establece un marco que permite evaluar tanto su nivel como su ritmo de progreso. En segundo lugar, se ha de estimar que la respuesta educativa habitual no es suficiente para ayudar al niño a progresar al ritmo esperado. Por tanto, si una autoridad educativa local ofreciera a sus alumnos una generosa respuesta educativa a través de sus colegios, tanto

en términos de recursos técnicos como de formación del profesorado, entonces, muchos menos niños deberían ser considerados como alumnos con NEE, puesto que a partir de la Ley de 1981, esos recursos estarían al alcance dentro del área de esa autoridad educativa local. Por supuesto, esta situación no se da en la realidad, y aún nos queda mucho camino por recorrer antes de llegar a ella. Este módulo intenta acercarnos un poco más a esa meta.

Sin embargo, la cuestión clave es que el concepto de alumnos con NEE, que contiene la Ley, ha evolucionado desde una descripción médica, basada en categorías de diagnóstico médico que inevitablemente reflejan ideas de causación biológica, a una propuesta educativa que conlleva soluciones basadas en el análisis de las causas ambientales. Este cambio no significa olvidar que algunas dificultades que presentan los niños tienen una base biológica; ejemplo evidente son las pérdidas visuales y auditivas, y las deficiencias motrices. Está claro que los niños con estos déficit necesitan recursos adicionales que les ayuden a acceder a experiencias de aprendizaje necesarias para su progreso educativo. Pero saber esto no ayuda mucho al profesor cuando debe decidir qué y cómo enseñar a dichos alumnos, y cómo evaluar si su progreso es adecuado. Hay otros niños con dificultades de aprendizaje que, a menudo, no presentan signos claros de discapacidad y por tanto, el único camino a seguir es la observación detallada del alumno cuando interactúa con las experiencias de aprendizaje adecuadas por el profesor en cuanto a método, contenido y secuencia que optimizan el aprendizaje de ese alumno.

La principal conclusión que debe extraerse es que, aunque se puede agrupar niños teniendo en cuenta un conjunto biológico de descriptores, este método proporciona una categorización que, en el mejor de los casos, es demasiado rudimentaria como para realizar planificaciones educativamente útiles y, en el peor, simplemente es inoperante para esa tarea. Por ello, la pregunta central es: “¿qué hemos de hacer para ayudar a que el niño progrese a lo largo del currículo?”. Y, por decirlo de otro modo: “¿cuáles son los recursos que deben proporcionar el Gobierno, las autoridades educativas locales, los Centros y el profesorado para enseñar al niño adecuadamente y, de esta forma, asegurar su progreso a lo largo del currículo?”. Planteado así el tema, inmediatamente nos surge la duda de cómo deben ser esos recursos. Los recursos se pueden agrupar en cuatro tipos y, en este módulo, hablaremos del tercero y cuarto grupos de los enumerados a continuación:

- En primer lugar, hay aparatos protésicos que permiten inmediatamente el acceso de los niños al currículo, posibilitando y reforzando su interacción con él. Por ejemplo, prótesis auditivas para los niños con déficits auditivos, sillas de ruedas para los niños con problemas motrices.
- En segundo lugar, existen ayudas para comunicarse que no se pueden clasificar como prótesis. Nos estamos refiriendo a métodos como los sistemas de signos para niños con problemas auditivos, o como el Braille para niños con problemas visuales.

Ambos grupos son un ejemplo evidente del tipo de recursos específicos que se podrían emplear. Pero, hay otros dos tipos de recursos, más refinados:

- El tercer grupo lo integran los cambios en los materiales curriculares que permiten al alumno una comunicación más eficaz con su entorno cultural. Son, entre otros, los materiales elaborados por los/las profesores/as que proporcionan a los niños experiencias adicionales en determinados aspectos del currículo.
- En cuarto lugar, hay recursos que ayudan al profesor a comprender mejor los problemas que se le presentan. En él se incluyen los métodos de evaluación que han de desarrollarse para evaluar el progreso del alumno. Esos métodos proporcionan al profesor información de primer orden sobre el aprendizaje (¡o la falta del mismo!) a la hora de introducir cambios en el método de enseñanza o de adaptar contenidos o ritmo. Por supuesto, el grado de conocimiento que el profesor tenga sobre el infinito número de maneras en que cada uno de sus alumnos puede progresar a lo largo del currículo, también es un recurso. Mas no se debe olvidar que este recurso se va desarrollando con el tiempo, y que conduce a mejorar la respuesta educativa para todos los alumnos del centro, en la medida en que ese conocimiento sea compartido entre los miembros del Claustro.

De este análisis se deduce claramente que la mejora de la respuesta educativa, y el desarrollo de los recursos debería traducirse en una disminución del número de alumnos que fracasan en sus intentos de progreso.

Sección 2

Detección de alumnos con dificultades de aprendizaje y una estrategia de actuación

Uno de los temas de discusión que aparecen al adoptar la óptica de esta propuesta, es la detección de niños y, particularmente, la de aquellos con dificultades de aprendizaje que pueden considerarse con NEE. Dentro de esta óptica, el poder de decisión lo ostenta el profesor. Los/las profesores/as siempre saben quiénes tienen que esforzarse en sus clases, quienes no consiguen llevar a cabo las tareas escolares, y quienes tienen tal dificultad en el aprendizaje que requieren ayuda adicional. ¿Es esta la prueba de fuego?

Además de ésta, ¿qué otra evaluación más se precisa? Teniendo esta idea presente, ningún profesor debería detectar a aquellos alumnos que necesitan ayuda adicional en función de sus propias expectativas de progreso, y debería aceptar que siempre existe un desfase entre las aspiraciones del profesor acerca de su alumno y el progreso real de éste. Sólo cuando este desfase se hace tan grande que causa preocupación, podremos decir que estamos frente a un niño, que, como alumno, precisa una ayuda adicional de tipo pedagógico. Este punto corresponde al requerimiento que la Ley hace

al Sistema Educativo para que dé respuesta a las necesidades educativas especiales del niño, proporcionándole las ayudas educativas precisas y que está incluido en la definición de necesidades educativas especiales de la Ley de 1981, anteriormente mencionada. En este momento es cuando el profesor se da cuenta de la necesidad de cierta ayuda, adicional a la que ya se ha ofrecido, para conseguir que el alumno supere el “desfase”. Al decidir qué actuación puede ser la adecuada para ayudar al alumno a superarlo, el profesor ha de pensar en qué tipo de factores pueden ser los causantes de la dificultad de aprendizaje del alumno. Los logros de los alumnos están determinados por un equilibrio entre:

- Los recursos y carencias del entorno del alumno.
- Los aspectos fuertes y débiles del alumno.

Para decidir sobre su actuación, los profesores y profesoras han de ponderar el grado de incidencia atribuible a cada factor en cada caso. Llegados a este punto, ellos han de decidir si, dada la naturaleza de la causa en concreto, tienen capacidad para hacer algo o no.

Estas son algunas de las causas principales que pueden incluirse en los grupos de factores anteriores:

1. Factores significativos del entorno del niño, pasados o presentes, que aumentan o disminuyen sus necesidades:

- en el centro (se incluyen la adecuación del currículo, de los métodos de enseñanza y de la organización de la clase)
- en el hogar y la familia (se incluye la relación con la familia próxima y lejana)
- en otros contextos (se incluyen las relaciones sociales).

2. Descripción de los aspectos fuertes y débiles del alumno, presentes o pasados:

- estado de salud, funciones sensoriales y motrices
- estado emocional, propia imagen, motivación e intereses
- funciones cognitivas e intelectuales
- estrategias y competencias comunicativas
- estrategias instrumentales básicamente educativas, y sus componentes
- estilo de aprendizaje
- habilidades sociales e interacción social con los otros.

A la hora de enseñar, es útil comenzar por analizar, en primer lugar, las causas ambientales. Sin embargo, los profesores y profesoras sólo tienen influencia directa sobre los factores del centro. Trataremos algunos de esos factores en las unidades de la Tres a la Siete.

Si resultase improbable que las causas referidas al centro y la clase fuesen las decisivas (por ejemplo, porque el alumno es el único que tiene ese grado de dificultad en el aprendizaje), y no existiesen otras causas ambientales, el profesor tendrá que valorar los puntos débiles y fuertes del alumno. Nos pueden parecer importantes muchas causas, y el profesor tendrá que decidir cuáles son las principales según sus conocimientos y su observación del alumno.

En este módulo, nos centramos en las dificultades de aprendizaje de los alumnos y, por tanto, nos ocuparemos de los aspectos educativos. Será competencia de los/las profesores/as detectar cierto tipo de causas, mientras que otros tipos, se las dejarán a otros profesionales (por ejemplo, probablemente, se pedirá la opinión al servicio médico del colegio en el caso de que se sospechen problemas de visión o audición). En un primer momento, es evidente que el profesor es la persona que seleccionará los objetivos educativos y sus contenidos y, precisamente, éste es el tema de este módulo. Estos temas se tratan con detalle en las unidades de la Tres a la Siete. No obstante, antes de centrarnos en esas cuestiones, es imprescindible que describamos una estrategia efectiva para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de un alumno.

Respuesta a la necesidad de aprendizaje de un alumno

Si observas a cualquier profesor experimentado trabajando con un alumno, comprobarás que tiene una estrategia para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje en ese alumno. El profesor observa lo que hace, y modifica su enseñanza de acuerdo con ello. Por ejemplo, el profesor aumentará o disminuirá el ritmo de la enseñanza, cambiará las palabras de una explicación, o la respuesta que pide, en función de lo que infiere sobre la forma de responder del alumno. El profesor experimentado ha desarrollado una estrategia para hacer esto. Pero, ¿cuál es esa estrategia?

Se podría decir que no es necesario conocerla, siempre que funcione. Pero, ¿qué ocurre si el problema es algo más complejo, o si se quiere ayudar a un profesor que no tenga tanta experiencia? Si se conociera más sobre esa estrategia, ello nos permitiría saber dónde se quedó bloqueado un determinado profesor. Además, con esa información es posible ayudar a resolver el problema a un profesor con poca experiencia.

Precisamente por esas razones, hemos tratado de elaborar en este módulo una estrategia para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Hemos ordenado y articulado exacta-

mente lo que habitualmente hace un profesor experimentado para poder estudiarlo y aprender de ello.

Una estrategia

La estrategia consta de cinco preguntas que deben formularse, más una pregunta adicional en caso de que la ayuda no funcione. Cada punto se estudia detalladamente en las Unidades Cinco y Seis de la planificación del programa.

1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y su profesor quisiera que lograra? Esto es, ¿cómo detectar qué **objetivo** debería trabajar el alumno?
2. ¿Cuáles son las estrategias, conocimientos y comprensión que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno? Esto es, ¿cuál es el **punto de partida** para la ayuda?
3. De los siguientes pasos para ayudar al alumno a alcanzar ese objetivo, ¿cuál es el más estratégico? Esto supone determinar cuál es el **primer paso** en el camino que conduce hacia la consecución del objetivo.
4. ¿Cuáles son los **métodos** más adecuados al alumno para ayudarle a alcanzar el siguiente paso?
5. ¿La ayuda que le hemos dado ha permitido al alumno alcanzar el objetivo?
Si la respuesta es **afirmativa** hay que prepararse para continuar con el siguiente paso hacia el objetivo, y seguir el proceso otra vez a partir de la pregunta 3.
Si la respuesta es **negativa**, ¿de qué manera la respuesta del alumno muestra al profesor cuál de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? y, ¿qué línea alternativa de ayuda nos sugiere la respuesta del alumno?

¿Cómo se utiliza esta estrategia?

Las preguntas enumeradas anteriormente, progresivamente, conducen al profesor a detallar con más exactitud hacia donde dirigir la ayuda adicional. También indican que el profesor aprende partiendo de la respuesta del alumno. El profesor vuelve repetidamente a la secuencia de preguntas, hasta que el alumno alcanza el nivel general de objetivos esperado; esto puede ocurrir en el transcurso de un breve período de trabajo individual, o puede tardar varias semanas.

En las unidades de este módulo, se discutirá detalladamente la forma en la que el profesor actúa siguiendo las preguntas, pero es útil que, antes de continuar, hagamos unos comentarios preliminares sobre las preguntas:

1. **¿Cómo se determina el objetivo?**

Esta es una cuestión difícil y será necesario reflexionar profundamente sobre ella. Aunque el objetivo casi siempre vendrá indicado por un determinado nivel de consecución en el cual el alumno encuentra alguna dificultad, es esencial analizar este problema en relación con los probables orígenes de dificultades de aprendizaje del alumno, señalados en la sección anterior. La elección de los distintos objetivos a la hora de enseñar puede ser más o menos estratégica para el progreso del alumno, en función de la combinación de factores ambientales y factores “internos al niño” que el profesor juzgue como trascendentes. Estas decisiones pueden ser compartidas por el profesor con el propio niño, con los padres de éste, con otros miembros del equipo docente y/o con los miembros del equipo de apoyo que trabaja con el niño.

2. **¿Cuál es el punto de partida desde el que comenzar la ayuda?**

Encontrar un punto de partida supone tener cierta idea sobre cuáles son los componentes esenciales de las estrategias, conocimientos y comprensión requeridos para alcanzar este objetivo. La mayor parte de los profesores sacarán esas ideas de los contenidos ya alcanzados. Además, pueden esbozar otras ideas e intuiciones sobre cuál deba ser el punto de partida. Estas se comprobarán, mediante discusión con el alumno, o mediante la observación del alumno mientras trabaja. Finalmente, se pueden emplear breves períodos de enseñanza experimental en los que se irán variando las tareas o los métodos de presentación de éstas. Se extraerán conclusiones, basándose en el trabajo del niño en estas sesiones.

3. **¿Cuál de los siguientes pasos es el más estratégico para este alumno?**

La respuesta, normalmente se basará en una combinación de la información obtenida al formular la pregunta anterior y los conocimientos que tiene el profesor acerca del modo en que aprende ese alumno concreto. Para que sea un punto útil en relación a progresos futuros, el siguiente paso debe estar al alcance del alumno desde el punto en que se encuentra en este momento. También debe estar suficientemente claro tanto para el alumno como para el profesor, de modo que ambos puedan comprobar fácilmente cuándo se están produciendo progresos.

4. **¿Qué métodos usar?**

Esto depende por completo del conocimiento que tenga el profesor acerca de cómo aprende el alumno —qué es lo que le motiva, con quién se lleva bien, durante cuánto tiempo es capaz de concentrarse, etc...—. En otras palabras, el método tiene que adaptarse a los puntos fuertes y

débiles más importantes del alumno, y a los recursos y carencias del entorno de los que ya hemos hablado en la sección anterior.

5. ¿La ayuda que hemos dado ha capacitado al alumno para alcanzar el objetivo?

La respuesta a esta pregunta será tanto más fácil cuanto más clara haya sido la definición de el “siguiente paso”, al responder a la pregunta tres. Si ha habido progreso, el profesor debe usar sus conocimientos para escoger el siguiente paso hacia el objetivo.

Si no ha habido progreso, y ésta es una conclusión a la que ha de llegarse rápidamente para evitar frustraciones tanto en el alumno como en el profesor, lo más probable es que la respuesta a alguna de las preguntas anteriores haya sido errónea. El profesor necesitará preguntarse a sí mismo:

- ¿Era muy grande el siguiente paso?
- ¿Fue correcto el punto de partida?
- ¿Se adaptó el método a las necesidades del alumno?
- ¿Era el objetivo correcto para ese momento y para ese alumno?

Cada una de estas preguntas reconducirá al profesor para buscar una nueva respuesta a alguna de las preguntas previas.

Cómo conseguir más ayuda

Tan importante como el repaso a estas preguntas, es que el profesor esté preparado para reconocer cuándo requiere más información y asesoramiento. En primer lugar, se lo pueden dar otros miembros del equipo docente, el director/a, o el profesorado de apoyo. Pero nunca debería olvidar que el propio alumno, o sus padres, pueden tener información e ideas útiles para el apoyo. Además, los diversos equipos de apoyo educativo externos al centro como los/las profesores/as orientadores, los psicólogos educativos, los asistentes sociales o cualquier miembro del equipo de apoyo de otros servicios, como fisioterapeutas y enfermeras, también puede ser consultado. Si estos recursos no son suficientes para capacitar al alumno a progresar, será necesario negociar con la autoridad educativa local los recursos adicionales que sean necesarios para ayudar al alumno. Los casos más extremos requerirán el procedimiento de un dictamen oficial(*).

(*) Se refiere al procedimiento previsto en la legislación británica (statementing procedure) para la elaboración de un dictamen en el que se reflejan las necesidades educativas especiales del alumno, la modalidad de escolarización que se considera más adecuada, el apoyo educativo y los recursos adicionales que el alumno requiere.

Sección 3

Otros temas conexos

Alumnos cuya segunda lengua es el inglés (*)

Aunque el principal objetivo de este módulo son los alumnos con dificultades de aprendizaje relacionados con el currículo, los niños procedentes de grupos étnicos minoritarios también experimentan dificultades en su aprendizaje, y según la Ley de 1981, no debería considerárseles como alumnos con NEE. (Se les excluye explícitamente de la categoría de niños con NEE si sus dificultades de aprendizaje se deben a que el inglés no es su lengua materna). Aunque hay razones poderosas para no querer incluirles en la categoría de alumnos con NEE, lo cierto es que estos niños pueden causar problemas a sus profesores debido a su insuficiente nivel de inglés, problema que el Currículo Nacional evidenciará con mayor fuerza. No es probable que estos problemas persistan mucho tiempo, sino que desaparecerán en cuanto el niño tenga oportunidad de desarrollar sus habilidades en inglés. Sin embargo, en lo que compete al profesor, el problema educativo es el mismo problema que el analizado en este módulo. Es decir, para enseñar a alguien, se ha de detectar su situación presente en la escala de aprendizaje, se ha de especificar el siguiente paso y se han de proporcionar las experiencias apropiadas para esa persona en particular. Según este modelo, lo que cambia de un alumno a otro es el objetivo central de trabajo. Por tanto, cómo seleccionar las experiencias de lenguaje apropiadas con alumnos cuya segunda lengua es el inglés, es un tema a tener en cuenta.

Alumnos con dificultades emocionales y comportamentales

Para estos alumnos podemos hacer un razonamiento similar al aplicado anteriormente para los niños cuya segunda lengua es el inglés, aunque, por supuesto, estos niños pueden ser considerados como alumnos con NEE. El control de la clase, y el resto de implicaciones educativas pueden abordarse exactamente igual y aplicando los mismos procedimientos analíticos descritos anteriormente para las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, los detalles del plan educativo serán muy distintos y quizá se hayan de centrar en cuestiones tales como la asistencia, las conductas disruptivas, etc.: permaneciendo alertas ante la presencia de un niño ciertamente problemático.

(*) Lo dicho en este epígrafe resulta igualmente válido para aquellos alumnos de lengua materna distinta a la usada mayoritariamente en la escuela, en su entorno social o en su grupo de clase.

PARTE IV

El colegio como sistema

Es evidente que la persona que tiene la responsabilidad principal de la educación de sus alumnos es el/la profesor/a tutor/a. Pero se olvida con demasiada frecuencia que trabaja dentro de un sistema, y que necesita ser apoyado por éste para ser capaz de enseñar del modo más eficaz. Este módulo tiene presente que para la educación del niño, ambos papeles son trascendentes: tanto el de tutor o tutora como el del sistema dentro del cual trabajan.

Esta es nuestra idea de partida: para el colegio como organización, contar con el sistema y recibir el apoyo adecuado, tiene tanta importancia como la tiene para el tutor adaptar su método de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. Es decir, el colegio debe desarrollarse como organización para permitir a los tutores hacer su trabajo.

Tratando de elaborar las propuestas positivas que surgen del análisis de estos temas, el módulo ha sido específicamente diseñado para ayudar a los directores a mejorar su organización escolar. Además, suponemos que se llevará a cabo de acuerdo con todo el profesorado implicado, según un proceso de acuerdos y negociaciones. Por tanto, no pedimos un esfuerzo heroico e individual a cada profesor, sino un análisis de la institución que sirva para detectar los principales aspectos que deban cambiar. Por ejemplo, la investigación que dio lugar a este módulo descubrió que el tiempo del profesor es un elemento importante para asegurar el éxito. Hay cinco asuntos para los que se debe reservar el tiempo:

Se precisa tiempo porque:

1. Se debe transmitir al resto de profesores, a los servicios de apoyo, etc., la información recogida sobre los alumnos.
2. Se han de proponer ideas acerca de la solución de los problemas. Las reuniones para discutir la elaboración de las estrategias de actuación benefician a los alumnos. Estas reuniones tam-

bién benefician al colegio como organización en funcionamiento, puesto que conllevan procedimientos que reducen la ansiedad del profesor y, por ende, aumentan su satisfacción. Una consecuencia añadida es la disminución de “casos urgentes” a resolver. El principio que rige aquí es que emplear tiempo ahorra tiempo; no enfrentarse a un problema malgasta el tiempo y las energías del profesor.

3. Debe dedicarse un tiempo a la planificación de programas y a la elaboración de materiales que no se pueden adquirir.
4. Hay que saber observar e interactuar con los niños para determinar el tipo de problema.
5. Se requiere destinar tiempo para la realización de los programas individuales.

Para distribuir el tiempo, han de tenerse presentes dos factores; la organización del colegio, y el modo de llevar la clase. Estos temas se analizan detalladamente en las Unidades Dos, Tres, Cuatro y Siete. Las principales sugerencias de esas unidades para la organización del colegio, se refieren a la toma de decisiones en el Centro, y hasta qué punto esas decisiones se basan en información correcta y precisa que se extrae del trabajo en clase y que vuelve a la clase para tener una repercusión en ella.

En cuanto al modo de llevar la clase, se plantea cómo enseñar a los alumnos a aprender de forma independiente, de manera que sea posible dedicar tiempo a un trabajo individualizado, frecuente y regular, que ha de ser eficaz y breve. Por breve, entendemos duraciones de aproximadamente cinco minutos. Pero recuérdese el principio: emplear tiempo ahorra tiempo; ¡no enfrentarse al problema es malgastar el tiempo!

Comentarios finales

Esta unidad ha presentado una breve panorámica del módulo y ha sugerido una determinada forma de emplearlo, aunque hoy su uso es muy flexible. También nos ha servido para presentar nuestra concepción actual del término necesidades educativas especiales en relación a nuestro concepto de escolarización y currículo. Asimismo, se ha apuntado una estrategia para la enseñanza. Esta estrategia constituye un medio gracias al cual el Currículo Nacional puede ser adaptado para dar respuesta a las necesidades de los niños que experimentan dificultades de aprendizaje.

Bibliografía

- ADAMS, J. (1897). *Herbartian Psychology Applied to Education*. London: D. C. Heath and Co.
- The Discovery of Children Requiring Special Education and the Assessment of their Needs*. Circular 2/75. (1975). London: DES.

Education Act, The. (1944). London: HMSO.

Education (Handicapped Children) Act. (1970). London: HMSO.

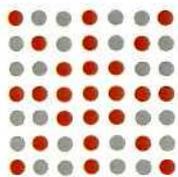
Education Act. (1981). London:HMSO.

Education Reform Act. (1988). London: HMSO.

National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing (A Report). (1988). London: DES.

WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: HMSO.

The British Council
Instituto Británico

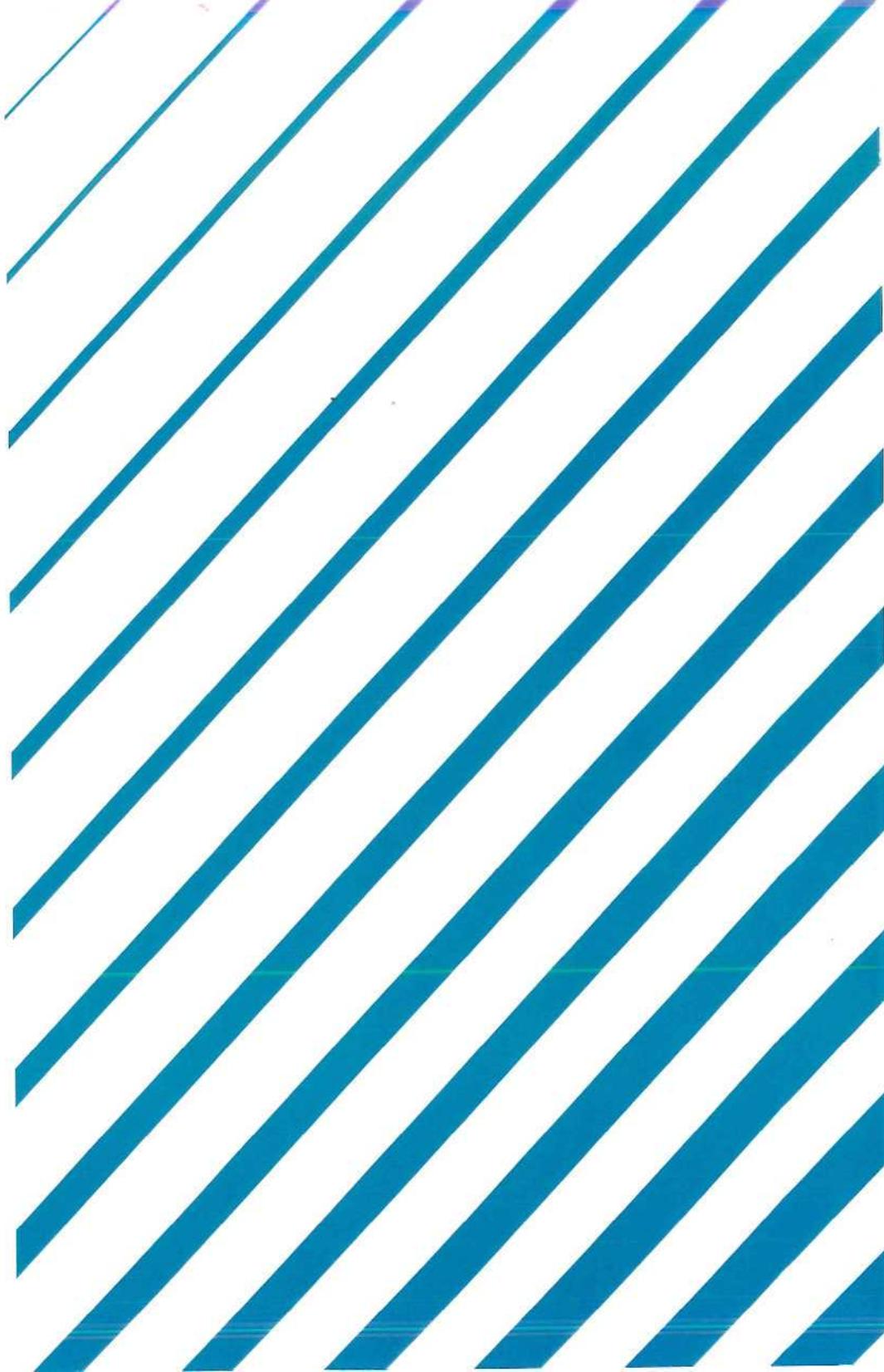


CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia

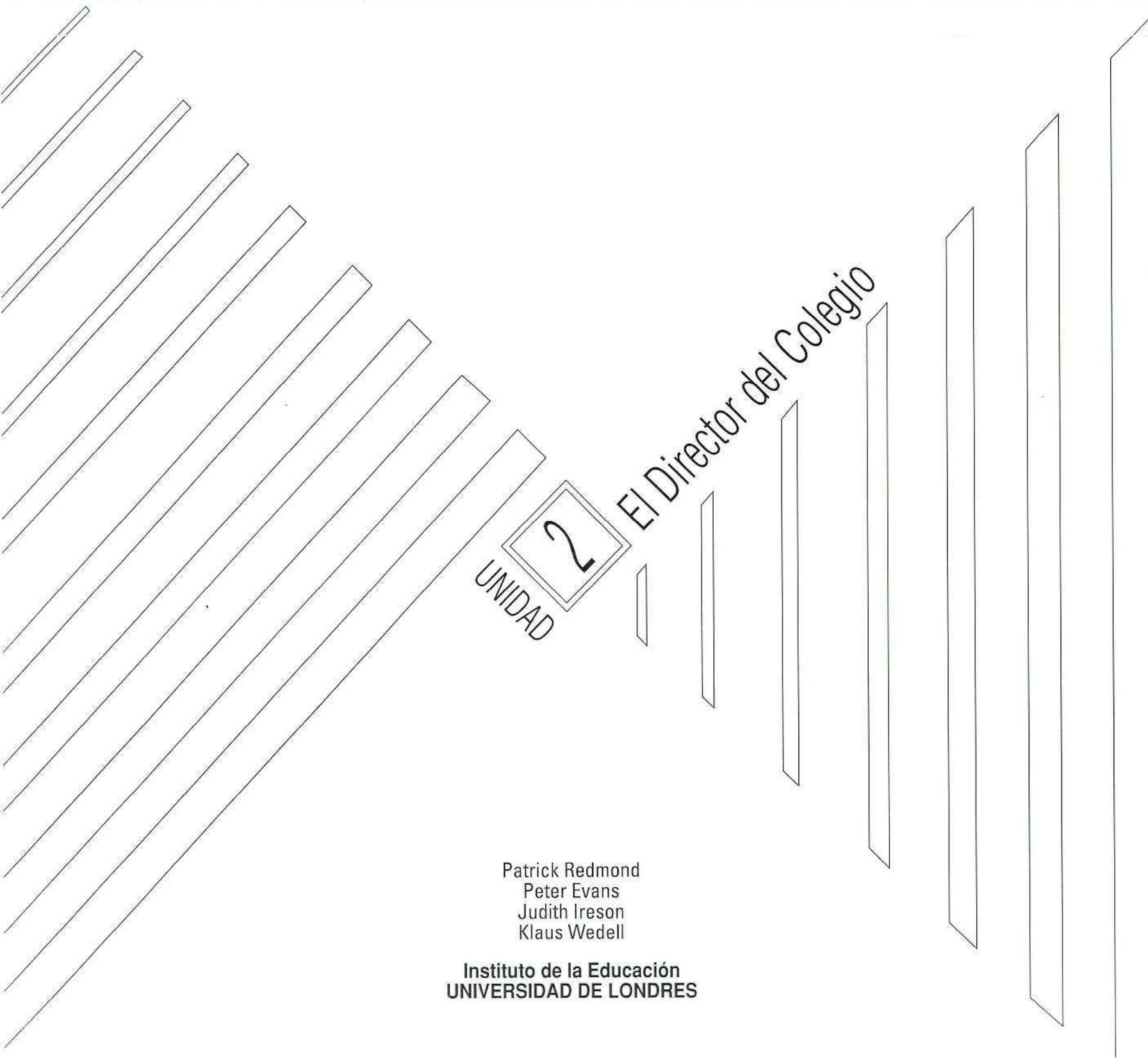


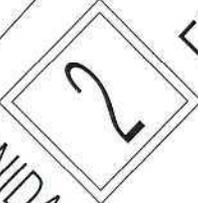


UNIDAD 

El Director del Colegio





UNIDAD 

El Director del Colegio

Patrick Redmond
Peter Evans
Judith Ireson
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0

I. S. B. N.: 84-369-2235-2

Depósito legal: 21256-1992

Imprime: Marín Álvarez Hnos.

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

Índice

	<i>Páginas</i>
¿Cómo usar este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	13
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Dos?.....	13

Parte I

El módulo en tu colegio

1. El contexto educativo actual.....	15
El módulo y el Currículo Nacional en el Reino Unido	15
El modelo que propone este módulo	16
2. Aspectos en los que tu colegio saldría beneficiado	17
¿Qué deberíais aportar tú y tu equipo docente?	17
3. Cómo aplicar el módulo	18
¡El tiempo es vital!	18
¿Cómo debe utilizarse ese tiempo?	19
¿Qué hará el profesor de apoyo en las primeras etapas de su trabajo?	19
¿Por qué es necesario planificar programas individuales?	20

Parte II

El contexto escolar

1. Niños y niñas que experimentan dificultades de aprendizaje: La actual respuesta educativa.....	23
Enseñanza Individualizada	24
Colaboración entre el profesorado	24
2. Seguir la pista a los hechos	26
Saber qué ocurre	26
Cuestiones más generales	26

Parte III

La puesta en marcha

1. Elección de un profesor/a de apoyo	27
¿Quién podría desempeñar la tarea?	27
¿Qué habilidades y cualidades ha de poseer un profesor de apoyo?	28
Reunión con el profesor de apoyo	29
2. Proporcionar el máximo de oportunidades de éxito	32
¿Qué grado de compromiso habrá que asumir para asegurar el éxito?	32
¿Qué más puede hacer el director para apoyar el trabajo?	32
La experiencia de otros directores/as de colegios de Primaria	33

Parte IV

Revisión del avance en el trabajo

1. Evaluación del primer programa	35
Reunión con el/la profesor/a de apoyo	35
2. Cómo se realiza el papel de profesor/a de apoyo	37
Estudio de tres casos	37
¿Qué ocurre a continuación?	38

Parte V

Desarrollo de un modelo en el que se considera el colegio como un todo

1. El papel de los coordinadores de áreas	39
¿Cómo se verán afectados los coordinadores de las áreas curriculares?	40
2. La importancia de llevar registros	41
Combinación de distintos tipos de registro	41
3. Favorecer la extensión del trabajo a todo el colegio	41
¿Qué apoyo práctico puedes aportar?	42

Construir un banco de recursos	42
Consolidar avances y ser realistas	43
Planificar para el futuro	43
4. La organización para las necesidades especiales	44
La experiencia de otros colegios de Primaria	44
Interacción.....	45
Continuidad	46
Desarrollo profesional del equipo docente.....	47
5. Factores externos.....	48
Comunicación con los padres.....	48
El papel de los gerentes.....	49
El apoyo externo	49
Conclusión.....	50
Bibliografía.....	50

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo (*).

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- Reuniendo al director, al profesor de apoyo y al profesor tutor en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del colegio de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.
- Proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo.

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación, y 4, Gerentes de Centros, que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información contenida en ellos está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo usar este módulo?

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo.
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director, profesor de apoyo o profesor tutor). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y, posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de Primaria. El trabajo es descrito por los directores y los tutores.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del contador

Las hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje” y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son los siguientes:

- Demostrar que el módulo es útil para la introducción del Currículo Nacional en tu colegio.
- Subrayar la importancia del papel del director como favorecedor de la coordinación entre el profesorado de apoyo y los tutores en el trabajo que afrontan juntos.
- Establecer una relación estrecha entre la dirección y el profesor de apoyo en cuanto al avance de las innovaciones que surgen del módulo.
- Sugerir modos para que el profesorado llegue a responsabilizarse con un modelo que considera el colegio como un todo, al poner en práctica el Currículo Nacional para niños que experimentan dificultades de aprendizaje.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Dos?

PARTE I

El módulo en tu colegio

Que consideres útil el módulo para las necesidades de tu colegio, o no, dependerá de lo bien que se ajuste al contexto educativo actual. Esperemos demostrar que es adecuado y que te facilitará el trabajo de poner en práctica los últimos cambios educativos.

El módulo y el Currículo Nacional en el Reino Unido

En este momento, la tarea prioritaria para los colegios de Primaria consiste en llegar a un acuerdo para poner en práctica el Currículo Nacional. Esto ya ha llevado a muchos colegios a la asimilación de una gran cantidad de información relativa a éste y a otros cambios provenientes de la Ley de Reforma de la Educación (1988). También han debido hacerlo algunas Autoridades Educativas Locales en aquellos colegios de tamaño superior. Por tanto, los colegios de Primaria son sitios de gran actividad, preocupados por las exigencias de esta gran reforma en educación. Es muy razonable que otras iniciativas y novedades queden archivadas. Nuestra preocupación al elaborar este módulo es garantizar a los colegios, y a sus directores en particular, la consonancia de nuestros objetivos con los del Currículo Nacional. En consecuencia, te animamos a dedicar un tiempo para encontrar la manera de incorporar el contenido del módulo a vuestros esfuerzos por coordinar la respuesta educativa en vuestro colegio al Currículo Nacional. Creemos firmemente que os facilitará la tarea.

De acuerdo con la Ley de 1988, todos los alumnos, “incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales y los superdotados”, deberían beneficiarse del Currículo Nacional. Aunque el módulo se centra principalmente en los niños que tienen dificultades de aprendizaje, la experiencia que la elaboración de este módulo nos ha proporcionado nos dice que todos los niños, por encima y por debajo de los que presentan necesidades educativas especiales, se beneficiarán de una enseñanza mejorada y de las destrezas que se adquirirán mediante la puesta en práctica de las estrategias que el

Sección 1

El contexto educativo actual

módulo aporta. El módulo no trata de una respuesta educativa aislada, sino del progreso del alumno. Trata menos de necesidades especiales que de una mejor enseñanza. Además, es decididamente práctico, y se basa en experiencias e investigaciones rigurosas realizadas durante muchos años.

El modelo que propone este módulo

La experiencia nos dice que las ideas elaboradas por el profesorado sobre conceptos como el de evaluación basada en el currículo, y el considerar el colegio como un todo, derivados de esta propuesta, se desarrollan mejor, en primer lugar, a través del trato directo con los niños y con los otros profesores. Por tanto, pediremos que el profesorado implicado en el trabajo seleccione niños con los que pueda alcanzar éxitos relativamente rápidos. Hemos descubierto que esto les anima a ellos y a los niños y que, rápidamente, les lleva a enfrentarse con los temas básicos más importantes. Su principal ventaja es que conduce a un mayor compromiso para la continuación de la tarea. Muchas innovaciones fracasan porque no parecen producir diferencias significativas en aquellos aspectos de la enseñanza que el profesorado desea cambiar. Aplicado correctamente, este modelo conlleva diferencias, y eso, por sí solo, genera un estímulo para continuar.

En consecuencia, evitaremos largos análisis y justificaciones acerca de las razones por las que uno debe actuar de una manera en particular y dejaremos para más adelante las cuestiones conceptuales. La experiencia nos ha demostrado que el profesorado está preparado para analizar esas cuestiones básicas a la luz de sus esfuerzos por ayudar al niño.

Hemos intentado animarte para que te impliques directamente, como director, en la puesta en práctica de las estrategias de desarrollo del colegio que se proporcionan en este módulo. Esto responde a la idea de que los directores pueden influir fuertemente en el éxito de cualquier innovación. Sin tu apoyo, especialmente en cuanto a la planificación del tiempo para poder llevar a cabo la tarea, el trabajo se verá dificultado y, en el mejor de los casos, tendrá un efecto limitado. Con tu apoyo, probablemente será un éxito y producirá en el colegio beneficios duraderos.

El contenido de esta unidad incluye menos actividades prácticas que las unidades dirigidas al profesor de apoyo y al profesor tutor, aunque entre el profesor de apoyo y tú deberéis tomar algunas decisiones y acuerdos decisivos. Os iremos proporcionando más ideas, por medio de las bases para realizar el trabajo, y os pediremos que discutáis cuestiones más genéricas puesto que pueden afectar a vuestro colegio.

Entre las ventajas que se derivarían de la aplicación del módulo en vuestro colegio están las siguientes:

- Los esfuerzos del profesorado por desarrollar el Currículo Nacional se verán facilitados dado que el módulo está centrado en ayudar a los niños a alcanzar objetivos específicos del currículo.
- Los niños que no avanzan y preocupan al profesorado serán ayudados y progresarán.
- El profesor de apoyo, cuya labor será conducir las innovaciones propuestas en el módulo, ampliará sus habilidades y técnicas de tal modo que, más adelante, tendrán gran utilidad para vuestro colegio.
- Los profesores tutores se verán estrechamente implicados en la tarea de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje, y con el tiempo podrán responsabilizarse de ayudar a los niños dentro de sus propias clases.
- Seguir el modelo propuesto en el módulo cambiará la actuación del profesorado en sus clases, y le proporcionará una comprensión clara de cómo individualizar el currículo.
- Los estilos y métodos de enseñanza propios de cada profesor se reforzarán, permitiéndoles evaluar el éxito de sus esfuerzos.
- La satisfacción del profesorado aumentará a medida que los niños progresen en áreas clave del currículo.
- El progreso que vaya realizando el niño animará a sus padres, especialmente cuando vaya quedando constancia de ese progreso en los procedimientos de registro que recomienda el módulo.

¿Qué deberíais aportar tú y tu equipo docente?

Las ventajas anteriormente descritas no pueden obtenerse sin un apoyo considerable por parte del director y del equipo docente del colegio. Sin embargo, este apoyo no tiene por qué ser desmedido o inasequible, y en cierta medida es cuestión de sentido común y de una utilización razonable de los recursos existentes. He aquí una lista básica de requisitos a cumplir:

- Que el papel de profesor de apoyo lo desempeñe una persona fuerte, ya que dirigirá el trabajo de sus colegas. Aunque no es imprescindible, sería útil que esta persona tuviera alguna formación en necesidades educativas especiales.
- Que, como director, ofrezcas un apoyo directo y práctico, en el sentido de asumir la importancia del trabajo y de estimular a tu equipo docente para implicarse en él.

Sección 2

Aspectos en los que tu colegio saldría beneficiado

- Que haya un tiempo claramente determinado para llevar a cabo el trabajo con éxito. Este tiempo será necesario para que el profesor de apoyo y los profesores tutores puedan reunirse y analizar el trabajo a realizar con algunos niños. No es preciso que la cantidad de tiempo requerido sea grande (alrededor de media hora por semana), pero ha de evitarse que se utilice para otros fines. Se ha de concebir como una inversión a largo plazo y responde a la idea de “invertir tiempo ahorra tiempo”.
- Que, de vez en cuando, se asuma la necesidad de recursos extras, aunque en su mayoría serán adaptaciones de materiales ya existentes más que simples adquisiciones de elementos nuevos y caros.
- ¡Paciencia! Y aceptar que producir cambios que valgan la pena, lleva tiempo.

Sección 3

Describiremos a continuación el tipo de trabajo que se emprenderá a lo largo del módulo.

Cómo aplicar el módulo

¡El tiempo es vital!

Nunca valoraremos bastante la importancia que tiene el poder contar con un tiempo claramente determinado para que el profesor de apoyo lleve a cabo su trabajo con efectividad. La cantidad total de tiempo no es excesiva, pero debe estar programada de manera muy clara y se ha de evitar que en ese tiempo se incluyan otros menesteres (por ejemplo, tareas extraescolares como días de visita, etc.), y debe utilizarse únicamente para poner en práctica las innovaciones propuestas en el módulo. Esto parece razonable y evidente, pero es sorprendente lo fácilmente que se puede invadir ese tiempo por presiones e iniciativas que surgen en un colegio trabajador. Uno de los problemas que aparecen al emprender cualquier forma de desarrollo del currículo en un colegio de Primaria es que las iniciativas a menudo se empiezan de buena fe y con la mejor de las intenciones a largo plazo. Sin embargo, posteriormente se han de tener en cuenta otras iniciativas, y fácilmente nos encontramos en la situación de emprender muchas cosas al tiempo y de no hacer bien ninguna de ellas. Nuestro trabajo con colegios de Primaria a lo largo de un período de dos años demostró la importancia y los beneficios a largo plazo que supone para el colegio el concentrarse en una sola cosa a la vez y el llevarla a cabo hasta el final.

Como director del colegio, habrás de asegurarte que el trabajo no se vea afectado por la falta de tiempo disponible. Esto añadirá un refuerzo a la importancia concedida al trabajo cuando el equipo compruebe que el tiempo planificado se está respetando.

¿Cómo debe utilizarse ese tiempo?

Estos son los aspectos más importantes del trabajo que deben llevarse a cabo durante el tiempo previsto para ello:

- El profesor de apoyo permitirá que los profesores tutores empleen cierto tiempo con los niños, para observar, individualmente, su aprendizaje y así poder planificar programas para ellos, empleando sus observaciones.
- La discusión de temas entre el profesor de apoyo y el profesor tutor sólo podrá realizarse cuando exista la posibilidad de que ambos estén juntos. Aunque una parte puede discutirse durante su tiempo personal, no se puede tratar todo en ese rato, y el programar un tiempo para ello, reforzaría su buena voluntad.
- Una consecuencia importante del trabajo será la elaboración de recursos modificados específicamente y/o creados para ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje. Una vez más, esto sólo se puede llevar a cabo si se dispone de tiempo para hacerlo. Nuestros profesores descubrieron que la dotación de recursos que fueran útiles a los profesores tutores tenía una enorme influencia a la hora de conseguir que esos profesores asumieran el trabajo por sí mismos.

¿Qué hará el profesor de apoyo en las primeras etapas de su trabajo?

El profesor de apoyo comenzará por elegir un niño con quien trabajar y planificar un primer programa para ayudarle. Por medio de los ejemplos de niños, presentados en el vídeo adjunto y en el texto, el profesor de apoyo observará detalladamente las dificultades individuales que presentan los niños en lectura, escritura y habilidades numéricas. El vídeo se utilizará sobre todo para desarrollar sus habilidades de observación y para que lo observado le sirva como base para decidir el punto de partida para enseñar al niño. El profesor de apoyo irá y vendrá entre los ejemplos ofrecidos y analizados con detalle en el texto y un niño que habrá elegido para trabajar. Deberás pedir al profesor de apoyo que te informe sobre el niño, una vez que lo haya elegido. Esto pondrá de manifiesto tu interés y tu preocupación acerca de qué se puede hacer para ayudar al niño.

A continuación, el profesor de apoyo elaborará un programa individual cuidadosamente estructurado para ese niño, escogiendo un objetivo curricular apropiado y estableciendo los pasos a seguir hacia ese objetivo. Después pondrá en práctica su plan, enseñando al niño individualizadamente y registrando su evolución en relación a los objetivos establecidos.

Si todo va bien, puedes estar seguro de que el profesor de apoyo ha logrado mucho y que el niño habrá hecho progresos notables. Después, el profesor de apoyo necesitará tiempo para practicar el método con otros niños al tiempo que empezará a involucrar a sus colegas en la planificación de programas para los niños de sus clases. Con objeto de conseguir el máximo interés e implicación por parte de los profesores tutores, el profesor de apoyo les proporcionará ayuda y apoyo directo durante esta fase del trabajo (por ejemplo, liberándoles para que puedan trabajar durante breves períodos con niños individualmente, como hemos explicado anteriormente).

¿Por qué es necesario planificar programas individuales?

Aunque el Currículo Nacional aporta un marco de referencia del que el profesorado puede sacar sus objetivos de enseñanza para cada uno de sus alumnos, será preciso realizar un trabajo adicional para desmenuzar esos objetivos en objetivos a corto plazo para algunos alumnos. Las investigaciones y los intentos de desarrollar el currículo para niños que experimentan dificultades de aprendizaje han demostrado que las oportunidades de progreso de estos niños en áreas concretas del currículo aumentan considerablemente cuando se centran en objetivos curriculares claros, que sus profesores desean que alcancen, y también cuando se registra su progreso hacia esos objetivos. Muy frecuentemente, el profesorado está gravemente preocupado por una aparente falta de progreso de los niños, a pesar de sus esfuerzos reiterados por ayudarles. Esto puede conducir a destacar lo que el niño no puede hacer, en vez de resaltar lo que es capaz de hacer. La preocupación se agudiza aún más a medida que otros niños avanzan fácilmente a lo largo del currículo, dejando a estos niños cada vez más atrás.

Centrándonos en lo que el niño puede hacer actualmente dentro del contexto de las áreas curriculares específicas y lo que no puede alcanzar, estableciendo objetivos claros a corto plazo y supervisando su avance hacia esos objetivos, estos niños pueden progresar en aspectos no observados hasta el momento. Este proceso y las técnicas que conlleva constituyen la base de las unidades de planificación de programas (Unidades Cinco y Seis). Al trabajar esas unidades, los profesores tutores, ayudados por el profesor de apoyo para las necesidades especiales, desarrollarán las siguientes habilidades:

- La evaluación de los niños basada en el currículo.
- La capacidad para emitir juicios fiables sobre lo que el niño puede hacer en un momento dado en relación con una tarea determinada.

-
- La selección de objetivos curriculares apropiados para el niño a partir de los objetivos terminales del Currículo Nacional.
 - La deducción de una secuencia de pasos que ayuden al niño a avanzar hacia esos objetivos.
 - El registro de la evolución del niño de manera que informe al profesor sobre el éxito de su enseñanza.
 - La actuación, a partir de esta información, a fin de realizar ajustes según esa evolución.

PARTE II

El contexto escolar

Al elaborar el módulo sabemos que se ha de adaptar a vuestro contexto escolar actual, y que ha de basarse en aspectos significativos de vuestra provisión educativa para niños con dificultades de aprendizaje. Esto requiere una valoración de vuestro estadio actual de desarrollo, como punto de partida de un crecimiento posterior.

Hay dos aspectos importantes de la respuesta educativa para niños con dificultades de aprendizaje que son especialmente importantes para el modelo propuesto en este módulo. En primer lugar, el grado de colaboración existente entre el profesorado para apoyar a los niños que progresan en el currículo más lentamente que la media. En segundo lugar, el nivel de competencia del profesor en las técnicas de la enseñanza individualizada para aquellos niños que necesitan una ayuda más intensiva, normalmente de manera sistemática. Ambos aspectos del trabajo del profesor se tratarán a lo largo de las unidades del módulo. La enseñanza individualizada, como ya hemos dicho en la Parte I, es necesaria para que ciertos niños avancen en áreas curriculares clave. La colaboración entre profesores es imprescindible para que las destrezas de la enseñanza individualizada se compartan y se transmitan a fin de dar respuesta a las necesidades de todos los niños que requieren este tipo de ayuda.

El documento del Departamento de Educación y Ciencia (DEC) (*) “Colegios Mejores” recomendaba que cada colegio tuviera un profesor que actuara como profesor de apoyo, y que esa persona recibiera algún tipo de entrenamiento en ese área de su trabajo. Durante los últimos años ha habido

(*) Equivalente al Ministerio de Educación y Ciencia español.

Sección 1

Niños y niñas que experimentan dificultades de aprendizaje:

La actual respuesta educativa

una serie de cursos de un trimestre de duración que, organizados por la Universidad y por los Departamentos Politécnicos de Educación, han preparado al profesorado para desempeñar este papel. Como director, ya habrás iniciado una dinámica centrada en las necesidades especiales dentro de tu colegio, que incluirá en mayor o menor grado ejemplos de colaboración entre el profesorado (quizá entre el profesor de apoyo y los profesores tutores), y de enseñanza individualizada (con programas individualizados de trabajo para algunos niños).

Ahora deberías dedicar algún tiempo a evaluar la cantidad y calidad de la colaboración e individualización que piensas existe en tu colegio. Para ayudarte a hacerlo se incluyen unas preguntas que deberías responder.

Enseñanza Individualizada

- ¿Cuántos niños del colegio reciben apoyo individual de algún tipo? Ponlos en una lista, anotando a qué clase o curso pertenecen.
- En general, ¿quién les proporciona el apoyo: los profesores tutores o el profesor de apoyo?
- ¿En qué consiste actualmente el apoyo? ¿Recibe algún niño enseñanza individualizada directa? Anota su número aproximado.
- ¿Cuál es el contenido de los programas individuales? ¿Cuántos niños tienen adaptaciones curriculares ajustadas detalladamente? ¿Cómo se registra su progreso?
- ¿Qué áreas curriculares tienden a requerir todo tipo de ayuda individualizada para los niños? ¿Corresponden en su mayoría a las áreas básicas de lectura, matemáticas y lenguaje? ¿Se ha individualizado algún apoyo curricular transversal para los niños?
- ¿Qué profesores tienen mayor conocimiento y experiencia en planificación de programas individuales y en seguimiento del progreso de niños con dificultades de aprendizaje? ¿Se está desplegando y utilizando su capacidad al máximo?



Colaboración entre el profesorado

Parte de tu equipo docente ya habrá establecido una buena colaboración en diferentes tareas, incluso para apoyar individualmente a los niños. Las siguientes preguntas se centran en el tipo de colaboración empleada y en aquellos del equipo docente que ya se han comprometido.

- ¿Cuántos profesores tutores están implicados en un trabajo de colaboración con vuestro profesor para las necesidades especiales y/o con otros profesores para ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje? Haz una lista y anota cuáles son las clases/cursos en los que enseñan.
- ¿Quiénes de estos profesores son apoyados en sus propias clases por vuestro profesor de apoyo durante parte de la semana? ¿Cuáles utilizan plenamente este apoyo, en el sentido de enseñanza colaborativa, y cuáles piensas tú que podrían hacer un mayor uso de este apoyo?
- ¿Quiénes de estos profesores invierten tiempo durante la semana en discutir lo que pueda ser más adecuado para los niños a los que se está apoyando? ¿Cuánto tiempo piensas que emplean para cada caso y en qué momentos de la semana lo hacen (descansos, horas de comidas, después del horario escolar)?
- Como director, ¿destinas un tiempo específico a este fin? Anota el tiempo total por semana. ¿Cómo se consigue este tiempo (por ejemplo, haciendo que alguien se haga cargo de las clases, haciéndote tú mismo cargo de una clase, estipulando un tiempo general sin clases, etc.)? Anota también quién dispone de este tiempo.
- ¿Se aprovecha bien este tiempo? Anota qué indicador sería bueno para saber si este tiempo se está utilizando correctamente o no. Por ejemplo, ¿llega el profesorado a acuerdos durante esas discusiones acerca de lo que se ha de hacer para ayudar a un niño?
- ¿Planifican los profesores tutores sus propios programas individuales personalmente, o la mayoría tiende a dejárselos a un "experto" en necesidades especiales? ¿La colaboración ha llevado a la transmisión de habilidades a los profesores tutores?



Esas preguntas deberían ayudarte a descubrir lo que está ocurriendo en tu colegio. Intenta llegar a una cierta valoración global de los niveles actuales de individualización y de colaboración entre el profesorado basada en la información que has ido escribiendo. Intenta detectar los puntos fuertes de tu actual respuesta educativa; por ejemplo, indicios claros de una fuerte colaboración que se ha traducido en acuerdos explícitos sobre los niños, a quienes se les ha brindado programas de trabajo bien diseñados para ayudarles a progresar. Al mismo tiempo, trata de ser consciente de cuáles puedan ser las mejoras factibles. Determina qué profesores, en tu opinión, aceptarían apoyo, pero lo usarían poco, haciéndolo recaer en el profesor de apoyo.

Sección 2

Seguir la pista a los hechos

Saber qué ocurre

Si has sido capaz de responder fácilmente las preguntas anteriores, basándote en información que ya tenías, es que estás en buena situación para saber qué ocurre en tu colegio en relación a ese aspecto. Quizá hayas necesitado buscar nuevamente parte de la información para responder alguna de las preguntas. De todos modos, el ejercicio habrá sido beneficioso. En el primer caso, estás en situación de ayudar al profesor de apoyo en el desempeño de su papel. En el segundo, descubrir la contestación a esas preguntas habrá servido para evaluar la respuesta educativa actual y para detectar puntos que necesiten refuerzo para el posterior trabajo del módulo; por ejemplo, profesores que deben implicarse en un momento posterior o niños cuyas dificultades deban ser atendidas lo antes posible.

Cuestiones más generales

Ya que el trabajo se desarrolla de una manera muy práctica, esperamos que, en beneficio de los niños, vayan surgiendo ciertas cuestiones relativas al currículo que se les ofrece. Aunque la puesta en práctica del Currículo Nacional deberá implicar una coherencia mayor en cuanto a continuidad y progresión, los colegios tendrán mucho que hacer aún respecto a las adaptaciones para muchos niños, especialmente para aquellos que tienen dificultades de aprendizaje. También los colegios deberán buscar maneras de poner en práctica los contenidos transversales del Currículo Nacional. A medida que el profesor de apoyo y los profesores tutores vayan utilizando el módulo para determinar qué deben enseñar, irán comprendiendo estas cuestiones que, por otra parte, deberán retomarse en una discusión del equipo docente. Esta fase del trabajo tendrá una importancia especial para la política curricular de todo el colegio y para posibles alternativas metodológicas. Los principios subyacentes que aquí son relevantes fueron analizados en su mayor parte en la Unidad Uno (Marco General). A medida que se vaya desarrollando el trabajo en tu propio colegio, puede que te sea útil volver a esa unidad.

Lo dicho anteriormente es una descripción general de cuál pueda ser el curso de los acontecimientos durante los próximos meses y siguientes. Habrá varios momentos en los que tu apoyo e implicación serán necesarios para el éxito del trabajo y tendrán una particular trascendencia. Ahora comentaremos las tareas de tipo práctico requeridas para comenzar a trabajar con el módulo.

PARTE III

La puesta en marcha

La primera decisión importante que habrás de tomar es la de encontrar la persona adecuada para conducir y coordinar el trabajo. La persona seleccionada comenzará trabajando la Unidad Tres: “El profesor o la profesora de apoyo”. Esta unidad se basa en la práctica y le ayudará sobremanera a establecer modelos de colegio como un todo y a generar estrategias de colaboración con los profesores tutores. La Unidad Tres le dirigirá a otras unidades que tratan de la planificación de programas. Se le pedirá que trabaje estrechamente contigo, como director, particularmente en aquellos aspectos de su trabajo relacionados con el colegio como un todo en los que tu apoyo y tu ayuda directa serán esenciales para el éxito de la labor. Al igual que con otras importantes iniciativas que implican a todo el colegio, la puesta en práctica del módulo no podemos delegarla en alguien y olvidarnos.

¿Quién podría desempeñar la tarea?

Quién elijas dependerá de una serie de cuestiones, no siendo la menos importante el sistema habitual para la toma de decisiones que ya funcione en vuestro colegio. Por ejemplo, puedes plantear la cuestión de la elección de esa persona en una reunión con todo el equipo docente, tomando una decisión democrática. También puedes consultar de forma individual al profesorado, proponiéndoles la posibilidad de coordinar el trabajo de desarrollo curricular. Como en la selección de profesores

(*)Téngase presente que en el Sistema Educativo Británico existe una gran autonomía, de forma que las Autoridades Educativas Locales (LEAs) —el equivalente, en cierta medida, de las Direcciones Provinciales de Educación españolas—, e incluso los propios centros, pueden contratar profesorado o cambiar las funciones del que ya tienen. Este hecho no invalida de ningún modo la posibilidad de aplicación, que se comenta en esta parte, a nuestra realidad.

Sección 1

Elección de un profesor/a de apoyo(*)

para desempeñar cada función en tu colegio, serán tu experiencia y estilo de dirección los que determinen la forma de tomar tan importante decisión. No obstante, antes de hacer la selección, debes tener en cuenta algunos criterios fundamentales.

¿Qué habilidades y cualidades ha de poseer un profesor de apoyo?

Basándonos en la experiencia del profesorado de Primaria que desempeñó este papel en sus colegios, hemos elaborado una lista de las habilidades personales y cualidades que el candidato ha de tener. Aunque no pretenda ser exhaustiva, la encontrarás útil para decidir quién es la persona adecuada.

Lista de habilidades y cualidades

1. Experiencia y/o formación en el trabajo con necesidades especiales.
2. Interés por ayudar individualizadamente a los niños en la superación de sus dificultades de aprendizaje.
3. Buena relación con sus compañeros, desarrollada, quizá, a través del apoyo a otros profesores en sus clases.
4. Buen organizador de la clase. Capaz de llevar una clase organizada en la que los niños reciben atención individualizada cuando ésta se requiere.
5. Interesado por las ideas innovadoras y dispuesto a cambiar sus métodos de enseñanza habituales si lo ve necesario.
6. Optimista respecto al progreso de los niños, especialmente respecto al de los niños con dificultades de aprendizaje.
7. Capaz de liderar a otros profesores por ejemplo, presidir discusiones, estimular la colaboración, etc.
8. Capaz de aplicar un método analítico en la resolución de los problemas.
9. Relativamente liberado de grandes responsabilidades, al margen las de su nuevo papel, a menos que la persona en cuestión sea plenamente capaz de desempeñar dos o más papeles con éxito.

Evidentemente, no hay muchos profesores que posean todas esas cualidades, pero es deseable que el/la candidato/a reúna el mayor número posible de ellas. En realidad, la elección de una persona dependerá de la disponibilidad que tenga y de qué se espera que haga además de coordinar el trabajo del módulo. Tal vez pienses que lo mejor sería repartir este cargo de forma que lo compartan varios profesores. Si es así, una de esas personas debería ser la responsable de comprobar que el trabajo se está llevando a cabo; de otro modo, se corre el peligro de difuminarlo y desdibujarlo con malas interpretaciones acerca de quién hace qué. Que ocurriera eso sería un desastre, ya que el trabajo de este módulo pretende que las cosas se vayan aclarando al máximo.

Quizá hayas pensado en asumir tú mismo ese papel. Varios directores de colegios de Primaria se han visto desempeñando el papel de profesor de apoyo en respuesta a la petición de las Autoridades Educativas Locales de nombrar un profesor que representase al colegio en ese ámbito. Queremos recalcar que estamos en contra de esta solución. Ya habrás percibido por nuestra descripción del trabajo cuán improbable es que un director pueda tener el tiempo necesario para desempeñar este papel adecuadamente, dadas sus numerosas responsabilidades respecto al funcionamiento del colegio. Los colegios de hoy presentan un ambiente que obliga a sus directores a estar ocupados, con toda seguridad, en multitud de cuestiones diferentes.

En un momento posterior del desarrollo del trabajo en tu colegio podría surgir una excepción. Con el tiempo, después de haber trabajado con otros profesores, al profesor de apoyo pueden haberle surgido ciertas dudas relativas a cómo se relaciona el trabajo que ha realizado desde el modelo global de colegio con las dificultades de aprendizaje. Como pondrán de manifiesto posteriores secciones de esta unidad, al llegar a este punto el profesor de apoyo necesitará tu ayuda. Pero puedes querer jugar un papel mayor en esta parte crucial del trabajo asumiendo la presidencia de las discusiones sobre el currículo y de las reuniones del equipo docente que surjan de los intentos del profesorado por clarificar sus ideas sobre el currículo.

Después de analizar los distintos requisitos para realizar el trabajo y la lista de habilidades y cualidades que debe tener un profesor de apoyo, tendrás que tomar la decisión acerca de la persona que va a desempeñar este importante papel. Una vez encontrada la persona adecuada, y estando ella de acuerdo en llevar a cabo el trabajo, tendrás que concertar una cita con ella lo antes posible.

Reunión con el profesor de apoyo

Te sugerimos un guión para la reunión y una hoja de actividades (Hoja de Actividad 2.1) en la que puedes anotar las decisiones que toméis juntos. Encontrarás copias de estas hojas de actividad en la carpeta que forma parte del módulo.



Guión

1. Si se cree conveniente, breve discusión sobre la Unidad Uno, (diez minutos).
2. Cantidad de tiempo requerido para el trabajo del módulo.
3. De dónde se sacará ese tiempo.

Acciones posteriores a la reunión

1. El/la profesor/a de apoyo diseñará un horario que refleje semanalmente los tiempos reservados, la asignación de personal, etc. Se entregará al director el día... (escribir la fecha).
2. El/la director/a aprobará el horario y se quedará con una copia de referencia.



Hoja de Actividad 2.1

Decisiones tomadas durante la reunión

Registra los acuerdos en los espacios provistos a continuación:

1. Tiempo total semanal que ha de reservarse para el trabajo del módulo.
2. Días de la semana en los que se realizará el trabajo.
3. Tipo de suplencia requerida por el/la profesor/a de apoyo (por ejemplo, profesor suplente, director, etc.).
4. Nombres del personal asignado para hacer las suplencias.

La Hoja de Actividad 2.2 es un modelo para que diseñes tu propio horario semanal. Rellenarla con todo detalle te servirá para clarificar las cosas, y es una garantía frente a posibles intrusiones de otros trabajos escolares en el tiempo previamente asignado, un factor que se ha mostrado en nuestra investigación como vital para que los esfuerzos del profesorado alcancen su éxito.

Hoja de Actividad 2.2

Asignación semanal del tiempo

Período (*)	Cubierto por	Total
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		

Total por semana:

Acordado con el/la director/a

Firmado _____ Fecha ____/____/____

(*) Escribe la parte del día que se va a utilizar (por ejemplo, por la mañana, antes del recreo).



El profesor de apoyo debería haber comenzado a trabajar su unidad y a pensar en la elección del niño que será objeto de su primer programa. Necesitará tiempo para ello, y durante algunas semanas probablemente no tenga mucho que decir. Para que el trabajo que vais a emprender en tu colegio llegue a ser un éxito, vamos a analizar algunos de los factores que han de tenerse en cuenta durante las primeras etapas.

Sección 2

Proporcionar el máximo de oportunidades de éxito

¿Qué grado de compromiso habrá que asumir para asegurar el éxito?

En la Parte I de esta Unidad ya hemos indicado qué necesitaría el colegio para dar el tipo de apoyo requerido, de modo que el trabajo tenga éxito. Nuestra experiencia con los colegios de Primaria que han llevado a cabo un trabajo de este tipo sugiere que su éxito es más probable cuando:

- El director aprueba sin reservas el trabajo.
- El director lo concibe como prioritario para el colegio.
- El director asigna los tiempos para llevar a cabo el trabajo.

Aunque es inevitable que la puesta en práctica del módulo deba ser una función delegada, dado que, como director, posiblemente no puedas ser el responsable de la misma, será necesario que el equipo docente perciba que avalas lo que el profesor de apoyo está tratando de hacer. Esto supone llegar a compartir una misma concepción acerca de los objetivos y métodos en la alternativa que se propone a lo largo del módulo. Si aún no lo has hecho, éste es el momento de leer la Unidad Uno (Marco General), que explica los conceptos básicos de este trabajo.

¿Qué más puede hacer el director para apoyar el trabajo?

A continuación te presentamos una lista de puntos a tener en cuenta:

- Mantener, en general, el módulo como un asunto a tratar permanentemente en el colegio.
- Revisar cómo va el trabajo del módulo con el profesorado directamente implicado.
- Convocar reuniones para el estudio de casos y estudiar el progreso de cada niño que sea caso de trabajo.
- Pedir a los compañeros que se incluya como parte del programa de formación permanente del equipo docente del colegio. Este módulo podría ser la base para programas de formación permanente del profesorado sobre evaluación basada en el currículo o sobre el modelo de colegio global o sobre multitud de otros temas.
- Utilizar tu posición como director para informar a padres y gerentes de la evolución del trabajo y de su utilidad para el colegio.

Todo lo dicho anteriormente ha demostrado ser vital para el éxito de esta propuesta, al igual que lo sería para el éxito de cualquier innovación que un colegio emprendiera seriamente.

La experiencia de otros directores/as de colegios de Primaria

Hemos entrevistado a tres directores de colegios de Primaria (uno de escuela infantil, otro de un colegio para alumnos de ocho a once años y otro de un colegio para alumnos de nueve a trece años) y les preguntamos en qué se habían beneficiado sus colegios al aplicar este modelo a la hora de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje. He aquí algunas de las cosas que dijeron:



Directora de escuela infantil

Esta directora creía que los profesores tutores que se habían puesto a trabajar en sus clases con los niños individual y directamente habían cambiado su modo de trabajar y, además, empezaron a llevar una supervisión cuidadosa de lo que iban haciendo con cada uno de los niños. Antes, todo el profesorado creía que estaba respondiendo a las necesidades de cada uno de los niños, pero la experiencia de trabajar de esta manera les demostró que no había sido así.

Directora de un colegio para alumnos de ocho a once años

Esta directora pensaba que, por el momento, el mayor cambio producido en su colegio era la aceptación de la presencia de otro adulto dentro de sus clases por parte del profesorado. También creía que había habido una evolución hacia el trato individual del niño y hacia la observación del momento en que el niño “necesitaba dar el paso siguiente”, y que todo eso había tenido un efecto revolucionario sobre el estilo de enseñanza y el modo de llevar la clase. Quizá lo más importante sea su opinión acerca de los niños que aún no habían aprendido a leer sin ayuda cuando entraron en el colegio para alumnos de ocho a once años, y que habían “despegado” gracias a un método de enseñanza de la lectura estructurado. Esta directora, como se ve en el vídeo, era partidaria de un método de lectura muy innovador.

Director de un colegio para alumnos de nueve a trece años

Este director pensaba que el principal cambio en su colegio había sido una evolución hacia tratar de satisfacer las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje mediante un modelo del tipo de resolución de problemas e investigador. Su propia concepción de cómo satisfacer las necesidades de estos niños había sido trastocada (esto se muestra en la entrevista mantenida con este director acerca de sus ideas en la primera parte del vídeo), y había evolucionado desde un modelo psicodiagnóstico hasta otro de evaluación basada en el currículo. Otra de sus conclusiones fue que no es aconsejable tratar de hacer todo a la vez a la hora de desarrollar el currículo. Ahora pensaba

que es mucho mejor emprender cada cosa en su momento y hacerla bien antes de pasar a la siguiente. Preguntamos a este director si pensaba que se había producido algún efecto sobre los profesores tutores. Dijo que algunos profesores habían demostrado que podían satisfacer las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje en sus propias clases, y que no era imprescindible sacarlos a otro sitio.

Esperamos que estas experiencias te animarán a comprobar por ti mismo los beneficios y las maneras de ofrecer apoyo y aliento que se derivarían, para tu colegio, de la utilización del módulo.

PARTE IV

Revisión del avance en el trabajo

Cuando el profesor de apoyo haya alcanzado un estadio en el que comienza a conseguir éxitos con un niño, te presentará por escrito su primer programa. Lo hará mediante una Hoja de Registro del Programa (Ver Unidad Cinco). Le pedirás una copia y te tomarás el tiempo necesario para estudiar ese registro teniendo presentes las siguientes preguntas:

Evaluación

1. ¿Queda claro, partiendo de la Hoja de Registro, lo que se ha hecho para ayudar al niño? En otras palabras, ¿tiene sentido el registro por sí solo, sin necesidad de explicaciones verbales? Si no es así, anota los puntos que necesiten aclaración.
2. Por lo que sabes del niño, ¿indica la Hoja de Registro que el niño haya progresado adecuadamente?
3. ¿Se deduce de la Hoja de Registro cuánto tiempo ha sido necesario para que el niño alcance este progreso? ¿Justifican los resultados del niño el tiempo invertido?
4. Por lo que tú sabes, ¿te parece que el programa haya sido adecuado para el niño? ¿Qué objetivo podría ser el adecuado para continuar con el programa?

Reunión con el/la profesor/a de apoyo

Antes de reunirte con el profesor de apoyo y discutir los puntos del orden del día que viene a continuación debes leer las notas para la reunión y la sección denominada “¿Cómo realizar el papel de profesor de apoyo?”.

Sección 1

Evaluación del primer programa



Orden del día

1. Revisar el primer programa.
2. Trabajar con otros/as profesores/as.
3. Revisar la asignación de tiempo.

Notas para la reunión

La principal finalidad de la reunión es alcanzar un acuerdo entre el profesor de apoyo y tú acerca de cómo seguir a partir del estado actual del trabajo del módulo. He aquí algunas orientaciones sobre cada uno de los puntos del anterior orden del día.

- Punto 1** El profesor de apoyo vendrá a la reunión preparado para discutir el anterior orden del día. Intervendrás siguiendo la Hoja de Registro de su primer programa, preguntando cosas parecidas a las discutidas antes o de cualquier otro tipo. Después, entre ambos, decidiréis qué niños se beneficiarán de programas similares y acordaréis cómo se llevarán a cabo durante los próximos meses. El profesor de apoyo ya habrá elaborado una lista de posibles niños que traerá a la reunión. También pensaréis si los padres de algunos niños deberían ser consultados sobre los planes que tenéis sobre sus hijos.
- Punto 2** Después discutiréis quién será el primer tutor con quien trabajará el profesor de apoyo. Antes de la reunión, el profesor de apoyo habrá elegido hipotéticamente un tutor, basándose en algunos de los criterios señalados. Le pedirás que te informe de su elección y que la justifique siguiendo los criterios. Si ambos quedáis satisfechos con la elección, el profesor de apoyo empezará a trabajar con esa persona. Si no es así, seguid la discusión hasta encontrar la persona adecuada.
- Punto 3** También discutiréis el tema del tiempo. Vuelve a mirar el horario anterior y reconsiderálo pensando que dos compañeros han de trabajar conjuntamente. Acordaréis entre ambos la manera de dejar cada semana un tiempo disponible (entre veinte y treinta minutos) para que ambos profesores puedan colaborar libres de las responsabilidades de la clase. Según sus recursos, se pueden encontrar otros momentos, como explicamos en la unidad del profesor de apoyo (Unidad Tres).

Antes de reunirte con el profesor de apoyo, piensa cómo debe proseguir su trabajo en relación al resto del colegio. Una vez más, no hay regla clara, ni fija para esto, y nuestra experiencia en colegios de Primaria nos ofrece abundantes ejemplos de cómo llevarlo a cabo. A continuación presentamos tres breves estudios de casos que ilustran maneras de proceder muy distintas. A medida que vayas leyendo, trata de seleccionar aspectos de las descripciones que podrían ser interesantes para tu colegio. También sirven como sugerencia de ideas alternativas del mismo tipo.

Estudio de tres casos

La profesora A no tenía ninguna formación en necesidades especiales, aunque era la responsable de este área en el colegio y contaba con el apoyo del equipo que desarrolló este proyecto de investigación. Era una profesora de escuela infantil experimentada, nueva en su colegio, con muchos años de experiencia en la Enseñanza Primaria. Inicialmente trabajó como tutora con niños de ocho a once años; luego, colaboró con una profesora tutora de escuela infantil de cinco años en la elaboración de un programa para el inicio a la lectura y a la narración escrita de cuentos. Este programa ayudó a los niños a iniciarse en la lectura y en la escritura cuando pasaron a las clases de ocho a once años. Puesto que la matrícula escolar aumentaba en aquel momento, los niños con los que trabajaba se distribuyeron en varias de las clases de ocho a once años. Ello supuso que, rápidamente, la profesora tuviera que colaborar con varios profesores. Su papel variaba según las necesidades de los niños y de cada profesor. En algunos casos trabajó dentro de la clase; en otros, sacó a los niños fuera para apoyarles, y en otros, su ayuda consistió en proporcionar recursos al profesor. Como resultado de su colaboración con la profesora A, el equipo docente fue tomando cada vez más conciencia de las dificultades de los niños.

La profesora B era la responsable de las necesidades especiales en un colegio para alumnos de ocho a once años situado en un municipio del área metropolitana de una gran ciudad. Aunque se le había liberado medio día por semana para desempeñar su papel, utilizó el tiempo adicional que le habían dado por estar trabajando en la investigación que dio lugar a este módulo para elaborar un programa de lectura para niños de primer año de escolarización que aún no sabían leer. Su programa se basaba en enseñar un vocabulario visual en el contexto de un cuento. Durante una sesión de clase, una vez por semana, sacaba a los niños que necesitaban ayuda y les iniciaba en programas individuales. Paralelamente, empezó a elaborar recursos para los profesores tutores de modo que continuaran con la enseñanza de los programas dentro de sus aulas. También ideó un instrumento de control del progreso de los niños, utilizando textos sencillos basados en el vocabulario de cada uno de los libros del programa. A medida que avanzaba en su trabajo, el número de niños que lo seguían fue aumen-

Sección 2

¿Cómo realizar el papel de profesor/a de apoyo?



tando, y el programa se extendió a los niños de segundo año de escolarización que todavía necesitaban ayuda. El equipo docente estuvo de acuerdo, en general, en que los niños que habían entrado en el colegio sin saber leer habían progresado mucho con esta metodología.

La profesora C estaba trabajando en una escuela infantil urbana y era la responsable de Ciencias del colegio. Empezó por detectar un niño de su aula que tenía un comportamiento descontrolado y muy pocas destrezas manuales. El profesorado de este colegio cambiaba impresiones con frecuencia e informalmente acerca de cada niño, y esto, unido a un clima escolar armonioso en general, ayudó a establecer enseguida una buena colaboración entre la profesora C y sus compañeros. Muy pronto empezó a ayudarles en la elaboración de programas individuales para los niños de sus clases. Para empezar, se responsabilizó de registrar el progreso de esos niños, lo cual permitía que sus compañeros se concentraran en seguir con la enseñanza. El profesorado descubrió enseguida que el programa diseñado para un niño determinado era útil para otros niños que tenían dificultades similares.

Estas descripciones tendrían que darte ideas sobre el papel del profesor de apoyo en tu colegio.

Ahora deberías reunirte con el profesor de apoyo siguiendo el orden del día anterior.

¿Qué ocurre a continuación?

Habrás que trabajar mucho durante la siguiente fase de aplicación del módulo. Llevará tiempo consolidar y sistematizar el uso de programas individuales en las clases. Habrás que dedicar tiempo a la elaboración de recursos que apoyen al profesorado en sus intentos. La organización de la clase tendrá una importancia crucial durante esta fase, y tanto el profesor de apoyo como el profesor tutor habrán de utilizar al máximo sus habilidades organizativas a fin de tener tiempo para enseñar individualizadamente a los niños en un ámbito colectivo. Una vez más, tu papel como director consistirá en establecer el contexto adecuado para que este trabajo tenga éxito. Deberás prestar especial atención a la necesidad de apoyo y estímulo, así como a la respuesta educativa en lo que tiene de ayuda práctica.

PARTE V

Desarrollo de un modelo en el que se considera el colegio como un todo

La tarea de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje tiene demasiada envergadura como para encomendársela a un solo profesor, por muy dotado y eficiente que sea. La filosofía del Informe Warnock (*), según la cual el profesorado debería responsabilizarse de todos los niños de su clase, ha hecho que durante estos años aumente la tendencia a aplicar modelos que parten de la concepción del colegio como un todo para afrontar las necesidades especiales. Si, como consecuencia de trabajar el módulo, habéis tenido éxito en la planificación de programas individuales y en la colaboración entre el profesorado, es que existen las condiciones adecuadas para proseguir con este trabajo que considera el colegio como un todo. Seguidamente analizaremos algunas cuestiones a tener en cuenta para iniciar esa fase de trabajo.

Como en la mayoría de los colegios de Primaria, tendrás entre tu equipo docente algunos profesores responsables de coordinar las distintas áreas del currículo. Habitualmente, esos profesores responderán a las exigencias del Currículo Nacional referidas al área de su responsabilidad. Sin duda, como ha señalado el Consejo para el Currículo Nacional (The National Curriculum Council), el papel del profesorado de apoyo desde ahora será muy importante.

El Currículo Nacional aporta un marco de referencia sobre qué debe enseñarse en las asignaturas básicas, y tu equipo docente y tú ya habréis pensado las consecuencias que puede tener para vuestro

Sección 1

El papel de los coordinadores de áreas

(*) Un resumen del mismo puede encontrarse en: WARNOCK, M. (1987), "Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación*, Investigación sobre Integración Educativa, número extraordinario.

colegio. Algunas áreas curriculares tal vez se hayan trabajado ya de una manera acorde a las exigencias de ese currículo, adelantándose, incluso, a lo que este propone. Es posible que otras áreas, al ser analizadas a la luz de las demandas planteadas por el Currículo Nacional, requieran una profunda revisión.

¿Cómo se verán afectados los coordinadores de las áreas curriculares?

Respecto a la aplicación del Currículo Nacional, se verán afectados de dos maneras:

- Tendrán el deber de supervisar la respuesta educativa del colegio a las demandas del Currículo Nacional respecto del área de su responsabilidad.
- El trabajo del profesor tutor y del profesor de apoyo necesitará ser más claro en algunas áreas curriculares si se pretende ir más allá de meros intentos aislados de ayuda individualizada a algunos niños.

Curiosamente, estas dos maneras son las dos caras de una misma moneda, y se diría que la una es el proceso de “arriba-abajo”, mientras que la otra sería el de “abajo-arriba” dentro de la respuesta a la pregunta de cómo desarrollar el currículo para conseguir mayor claridad en su progresión. Los responsables de áreas curriculares puede que ya hayan comenzado a discutir, como equipo docente, y que ya hayan emprendido un desarrollo propio del Currículo Nacional. Por otra parte, el profesor elegido para coordinar el trabajo del módulo y sus compañeros empezarán a tomar conciencia de la necesidad de dotar a ciertas áreas temáticas de una progresión más clara. Dado que ellos no han de ser forzosamente los responsables de esas áreas, surgirán preguntas acerca de cómo se debería llevar a cabo. Como director, es imprescindible que preveas las consecuencias organizativas: ¿cómo conseguir que alguien asuma la responsabilidad de parte del trabajo del colegio teniendo en cuenta los sentimientos de los demás respecto a la necesidad de cambio? En algunos contextos no habrá problemas, y las relaciones entre los compañeros desembocarán, como norma, en discusiones fluidas. Sin embargo, habrá casos en los que las cosas no sean tan sencillas, y será necesaria una estrategia más diplomática. Tu experiencia en el manejo de situaciones similares te indicará el mejor modo de actuar, aunque probablemente haya que encontrar una solución organizativa.

Probablemente, el modo de llevar los registros, junto con otros aspectos de la práctica escolar, experimentará cambios sustanciales atendiendo a las exigencias del Currículo Nacional. Los colegios ya se han empezado a plantear cómo registrar los logros de sus alumnos respecto a los niveles de los objetivos terminales del Currículo Nacional. El acento que se pone en la evaluación y la importancia de las TFE (Tareas Formales de Evaluación) exigen reformular los registros preexistentes propios de cada colegio dentro de este nuevo marco de evaluación.

Combinación de distintos tipos de registro

A lo largo del módulo, hemos animado al profesorado a que elabore procedimientos de registro basados en el currículo, como parte intrínseca de la planificación de programas para niños con dificultades de aprendizaje. La consecución de las metas del programa por parte del niño se habrán recogido por medio de los métodos creados por el profesor de apoyo y sus compañeros. Estos registros sumativos no deben considerarse al margen de los sistemas del colegio para llevar registros, sino que deben incluirse en ellos. Si los objetivos del programa se han seleccionado apropiadamente, de modo que reflejen un progreso en la consecución de los objetivos terminales del Currículo Nacional, el momento en que los niños alcancen los objetivos principales del programa será el indicado para transcribir esa información, de forma resumida, al registro escolar del niño. A partir de ahora, el progreso de los niños de cada colegio habrá de registrarse de acuerdo con los niveles de consecución de los objetivos. Los puntos intermedios de la progresión general que habrán de registrarse se decidirán en cada colegio. Eso dependerá de:

- El grado de detalle que cada colegio elija para añadir al esquema de progresión del Currículo Nacional.
- El nivel de abstracción elegido para los momentos de consecución significativos a fin de representar gráficamente el progreso a largo plazo.

Ya hemos señalado de qué manera, como director, puedes apoyar al profesor de apoyo y a los profesores tutores con los que comienza a colaborar. Este período inicial del trabajo es muy importante para el desarrollo de destrezas nuevas, es el momento de practicarlas y de compartir ideas y experiencias con los compañeros. Es necesario que todo esto se consolide de forma que el profesor de apoyo y sus compañeros tengan confianza en lo que están haciendo. Al mismo tiempo esperamos que sientan la necesidad de incorporar sus esfuerzos a la concepción del colegio como un todo, incluso sugiriendo el análisis de cómo puede afectar a la política del colegio en su conjunto.

Sección 2

La importancia de llevar registros

Sección 3

Favorecer la extensión del trabajo a todo el colegio

¿Qué apoyo práctico puedes aportar?

Posibles formas prácticas de apoyar y acelerar este proceso:

- Periódicamente, organiza devoluciones de información al resto del equipo docente. Pide al profesor de apoyo y/o a sus compañeros que presenten estudios de casos de un niño o de un grupo de niños con quienes crean haber tenido cierto éxito. Esto se haría en una reunión con el equipo docente, o como parte integrante de un día de formación permanente del claustro. ¡Puedes estar seguro de que tendrán mucho que contar, y la mayoría muy positivo!
- Incluye el trabajo en cualquiera de los puntos del orden del día que preparas para las reuniones. Quizá te parezca oportuno mantener un turno fijo en las reuniones para que, regularmente, se informe sobre el progreso del trabajo. Eso animará a los participantes y les estimulará al tener objetivos en los que trabajar. No obstante, sé flexible en esto, pues la mayor parte de las veces bastará con breves descripciones de cómo van las cosas, mientras que, en ocasiones, puede haber mucho de qué hablar.
- Pasa tiempo con quienes participen para que te familiarices con lo que ocurre. En las otras unidades hemos sugerido como útil el que se te vaya informando de lo que ocurre, para que estés preparado en el caso de una demanda o de una visita ocasional. Como cualquier director atareado, sabrás valorar cuán necesarias son este tipo de estrategias para recordar cosas.

Construir un banco de recursos

Una parte del trabajo del profesorado será elaborar y adaptar materiales para ayudar a los niños individualmente. Estos materiales serán hojas de registro, programas de pequeños pasos hacia los objetivos del currículo, adaptaciones de materiales pedagógicos utilizados con el niño, análisis de tareas, etc. Al principio se crearán para responder a necesidades concretas de ciertos niños, pero enseguida el profesorado querrá utilizarlos con otros niños y sentirá la necesidad de inventar un sistema para controlar todo este material. Esta necesidad puede surgir de todo el equipo, y entonces se llegaría a un acuerdo acerca de dicho sistema. El profesorado necesitará tiempo para realizar ese trabajo, pero, a largo plazo, habrá un sistema para dar respuesta a las necesidades de varios niños, facilitando las cosas al profesorado. A nuestros profesores de Primaria este tipo de organización de los recursos les pareció un buen medio para animar a los compañeros reticentes a un cambio en lo que hacían, presentándoles algo que utilizar con el niño.

Consolidar avances y ser realistas

Como director experimentado, ya sabes que introducir cambios de cualquier tipo en un colegio es un proceso lento y laborioso. En concreto, introducir cambios en la práctica pedagógica de un profesor en su clase es aún más difícil y a más largo plazo. La experiencia de nuestros colegios de Primaria a lo largo de dos años intentando desarrollar una alternativa basada en el currículo para la enseñanza de niños con dificultades de aprendizaje, ha mostrado que los cambios eran posibles y que, en el caso de ciertos profesores, se produjeron cambios muy importantes en aquello que hacían para ayudar a esos niños. Tal vez el cambio más significativo fue que los profesores tutores eran capaces de asumir el papel de profesor de apoyo, actuando como recurso para sus compañeros. Estos profesores generaron modos de responder a las necesidades individuales de los niños que les capacitaban para avanzar. Además, la planificación de programas pasó a formar parte de su estilo de enseñanza cuando antes no lo era; claro ejemplo de cómo un cambio puede superar los niveles de discusión y de acuerdo amplio para llegar a ponerse en práctica en el funcionamiento actual. Por su parte, estos profesores trabajaron con sus compañeros y, aunque con mayor o menor éxito, condujeron a los tutores al punto de ser capaces de ayudar, dentro de sus clases, a aquellos niños que anteriormente consideraban fuera de su responsabilidad.

No debería menospreciarse el alcance de estos logros, ni tampoco el trabajo laborioso que supone conseguirlos. Un elemento esencial fue no permitir que el trabajo se olvidara o que fuese desplazado por otra cosa. El profesorado que entrevistamos a lo largo del proyecto se refería continuamente a ello, o a la "iniciativa" para la que se esperaba de ellos una respuesta y una estrategia acordada que la afrontase. Nuestro trabajo era diferente en el sentido de que empezaba en la clase y se extendió a partir de ahí sin permitir que nada lo desplazara. En este sentido, el horario era algo fundamental: había un tiempo que no se podía utilizar para ningún otro fin. En definitiva, nuestros profesores invirtieron su tiempo en hacer una cosa bien, en vez de varias cosas regular. Los directores y otros miembros del equipo docente se quejan continuamente de tener que hacer muchas cosas a la vez, y no una cosa en cada momento.

Planificar para el futuro

Llegará un momento a lo largo del trabajo en el que os daréis cuenta de lo mucho que hay por hacer y que realmente se debería hacer. El problema será por dónde empezar. Para eso se requiere planificación y llegar a un acuerdo sobre las prioridades: por ejemplo, ¿se debe comenzar a trabajar por la lectura o por las matemáticas? Ya hemos comentado el tema de la obtención de registros, y esto también ha de tomarse como prioritario. Asimismo será necesario estudiar qué planificación

temporal es la adecuada para la reorganización de las partes del currículo. Una de las ventajas del modelo que sugerimos es que al profesorado le quedará clara la razón de por qué es importante destinar un tiempo para planificar la elaboración del trabajo. Nuestra experiencia de trabajo con profesores de Primaria es que enseguida se dan cuenta de que éste será tiempo bien empleado. Un plan basado en el colegio ayudará mucho en este punto. Algo que has de tener presente al diseñar este plan es la organización escolar general que normalmente utilizas y hasta qué punto es compatible con tus intenciones a largo plazo de desarrollar la respuesta educativa para las necesidades educativas especiales en tu colegio. Examinaremos más atentamente este punto.

Para ayudarte a planificar el futuro hemos incluido dos Hojas de Actividad (Hojas de Actividad 2.3 y 2.4). Hay copias en la carpeta que acompaña al módulo. Puedes usar la Hoja de Actividad 2.3 para evaluar el progreso a finales del presente año y la 2.4 para planificar el año próximo. Hemos diseñado ambas hojas de modo que se pueden usar y copiar de un año para otro. Las principales áreas de desarrollo están ordenadas verticalmente en la columna de la izquierda de cada hoja.

Sección 4

La organización para las necesidades especiales

La experiencia de otros colegios de Primaria

Como parte del proyecto de desarrollo del currículo en que este módulo está basado hemos analizado una serie de colegios de Primaria elegidos por la calidad de su respuesta educativa para los niños con dificultades de aprendizaje. Los procedimientos organizativos utilizados por estos colegios nos llevaron a agrupar por un lado a aquellos que generalmente sacaban a los niños fuera del aula para proporcionarles ayuda especial durante varios períodos del día y de la semana, y por otro lado a los que preferían apoyar a los niños dentro de sus clases respectivas, normalmente en presencia de algún otro profesor. Cada uno de estos modelos de respuesta educativa estaba asociado con diferentes niveles en ciertos factores, tres de los cuales, en el caso de la atención a niños con dificultades de aprendizaje, parecían tener particular importancia. Estos eran:

- **Interacción** entre el profesor de apoyo y los tutores respecto a la planificación del trabajo para los niños con dificultades de aprendizaje.
- **Continuidad** de las experiencias curriculares con los niños que tienen dificultades de aprendizaje.
- **Desarrollo del equipo docente** respecto a las actitudes de los profesores tutores hacia los niños con dificultades de aprendizaje y respecto a su disponibilidad para afrontar estas cuestiones como propias.

Evidentemente, estos tres factores son muy importantes desde el punto de vista organizativo o directivo, y los directores deben tenerlos presentes en cuanto a cómo desarrollarlos en sus sistemas escolares, tomando en consideración las limitaciones impuestas por la dotación de plantillas docentes, las relaciones entre los compañeros y las filosofías predominantes dentro de esos sistemas. Estudiemos detalladamente cada uno de estos factores.

Interacción

En nuestra investigación descubrimos que este factor era esencial para determinar si era posible que el apoyo dentro de la clase, sistema preferido para abordar las necesidades especiales, se realizaba más allá de un nivel básico en el que los profesores simplemente trabajan los unos al lado de los otros en sus clases. En algunos colegios descubrimos que el grado de colaboración del profesorado con sus compañeros más comprometidos con las necesidades educativas especiales variaba considerablemente de unos a otros, incluso en colegios que utilizaban el sistema de apoyo dentro de la clase. Algunos tutores se limitaban a aceptar a otro compañero en sus clases, pero esperaban que trabajara con un grupo pequeño de niños durante la mayor parte del tiempo. Otros habían establecido un equipo pedagógico que, en ocasiones, suponía el intercambio de papeles entre tutores y profesores de apoyo para las necesidades educativas especiales, permitiendo de ese modo que el profesor tutor pudiera trabajar estrechamente con los niños individualmente o en grupos reducidos. Claramente, en esta situación, el factor “grado de interacción” entre compañeros contribuyó enormemente al desarrollo del modelo acordado.

Cuando en los colegios funcionaba un sistema basado fundamentalmente en la salida de niños de las aulas de integración, había necesidad de un horario para la interacción entre los profesores tutores de integración y los profesores de apoyo. Sin embargo, descubrimos algunos ejemplos interesantes y muy significativos de discusión constructiva sobre el progreso de los niños y sobre cómo relacionar el trabajo realizado fuera del aula, con el que se realizaba en su aula ordinaria. En algunos casos los profesores tutores fueron liberados para que pudiesen trabajar con sus propios alumnos en un ambiente apartado, a veces, en razón de necesitar un entorno tranquilo, sin interrupciones ni distracciones.

Las discusiones a favor del apoyo fuera y dentro de la clase se han repetido durante muchos años. Los partidarios del apoyo fuera, han mantenido que se puede atender mejor a los niños porque se les da mayor atención individual durante periodos más largos, y que el profesorado queda resguardado de las posibles distracciones provenientes del resto de la clase. Se ha argumentado que,

frecuentemente, las sesiones de apoyo fuera de la clase las lleva a cabo un profesor de educación especial y que esto garantiza que la ayuda brindada es experimentada. Del otro lado, el apoyo dentro de la clase permite ayudar al niño en su propia clase e incita a los profesores tutores a tomarse mayor interés en el tipo de ayuda ofrecida, relacionándola con su enseñanza habitual. Las desventajas del apoyo fuera del aula, antes de la aplicación del Currículo Nacional, eran que el trabajo que se proponía a los niños era distinto al del currículo ordinario y a menudo no estaba relacionado con éste, y que esos alumnos podían llegar a ser etiquetados como diferentes del resto. Aunque el apoyo dentro de la clase tiene menos inconvenientes, requiere que los profesores tutores sean receptivos al cambio, y no todos lo son. La peor situación para la aplicación del modelo de apoyo dentro del aula es aquella en que el profesor tutor pide al profesor de apoyo que trabaje independientemente con un grupito de alumnos en un rincón del aula.

Varios de los colegios visitados hacían uso flexible y adaptativo de ambos modelos favoreciendo, quizá, la extensión del apoyo dentro del aula y sin abandonar el apoyo fuera del aula cuando se veía como una respuesta educativa adecuada a la situación.

Continuidad

Nuestros intentos de ayudar al profesorado de los colegios de Primaria en el desarrollo del currículo para niños con dificultades de aprendizaje han confirmado algo que se venía afirmando desde hace tiempo: la continuidad en el aprendizaje es esencial para estos niños, si se quiere que progresen. El Currículo Nacional ha regulado este aspecto para todos los niños dando un marco de continuidad a lo largo de etapas-clave. Para ciertos niños, la continuidad debería significar que el trabajo realizado en una determinada parte del currículo guardase una relación muy estrecha con el trabajo precedente, hecho anteriormente, y con el trabajo consecuente, que se hará a continuación. A primera vista, esto puede parecer obvio; de hecho, es algo que todo buen profesor de Primaria se esfuerza por conseguir con todos los niños, y no sólo con aquellos que experimentan dificultades en su aprendizaje. Sin embargo, es sorprendentemente difícil de conseguir, dada la gama y diversidad de trabajos que el profesorado de Primaria ha de organizar para los niños según cambian de unos profesores a otros a medida que van pasando de curso, y el establecimiento de una continuidad a través de las distintas clases es necesario para su progreso a largo plazo. Una vez más, esto se verá facilitado por la aplicación del Currículo Nacional.

Muchos niños pueden recibir la totalidad de los variados elementos que integran su aprendizaje de las áreas curriculares sin que el profesorado deba poner una atención tan cuidadosa para garanti-

zar la continuidad. Para ellos, establecer conexiones entre un paso en el aprendizaje y el siguiente no es un problema muy serio, y muchos encuentran por sí mismos la forma de conseguirlo. El papel del profesor en esta situación consiste en organizar las situaciones de aprendizaje, de modo que las áreas importantes del currículo queden cubiertas, que los principales aspectos del trabajo estén controlados globalmente y garantizar así que los alumnos comprendan la mayor parte de lo que se enseña. Unos pocos niños parece que no responden con este procedimiento, y se convierten en causa de seria preocupación para el profesorado de Primaria, que ve cómo sus esfuerzos no tienen éxito o tienen muy poco. La mayor parte del profesorado responsable que se enfrenta a esta situación ensaya una amplia gama de formas alternativas de presentar las mismas partes del currículo con la esperanza de encontrar algo que funcione. Finalmente, si sus intentos fracasan repetidamente llegarán a pedir ayuda no importa dónde. Este momento coincide con los primeros estadios de evaluación del Informe Warnock, que, como director, ya habrás aplicado en tu colegio a algunos niños.

En muchos casos, la falta de continuidad habrá conducido a esta situación y nuestra experiencia trabajando con profesores de Primaria nos ha demostrado que intentar conseguir continuidad en al menos algunas áreas clave del currículo (por ejemplo, lectura y destrezas numéricas) nos evitaría pensar que el niño tiene dificultades de aprendizaje. Hemos encontrado ejemplos de continuidad tanto en el modelo de apoyo dentro del aula como en el de apoyo fuera del aula. De hecho, en cierto sentido, algunos colegios que seguían el modelo de apoyo fuera del aula mantenían un cierto nivel de continuidad (por ejemplo, en lectura), pero siempre en un área muy concreta y aislada del currículo, de forma muy parecida a como se hacía en el antiguo modelo de enseñanza especial que los colegios parecen haber abandonado durante los últimos años. Hay un tipo de organización que parece ser bastante más prometedora: en ella, los profesores tutores sacaban fuera del aula a los niños durante breves períodos de tiempo cada semana, como ya hemos explicado anteriormente. Siguiendo este sistema, el profesor tutor seleccionaba tareas del currículo ordinario que seguía en sus clases, y las enseñaba con mayor detenimiento a un grupo reducido de niños. Cuando estos niños volvían a su clase habitual, el mismo profesor les proporcionaba trabajos de seguimiento relacionados con lo que les había estado enseñando fuera del aula. Por descontado, debemos recordar que, a veces, los niños requieren un cambio de profesor para aumentar su motivación o simplemente para introducir cierto grado de novedad.

Desarrollo profesional del equipo docente

El desarrollo profesional del equipo docente es una de las grandes preocupaciones de los directores de colegios de Primaria, y debes ser consciente de que la aceptación de la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de los niños que experimentan dificultades de aprendizaje constituye, por

sí misma, una forma de desarrollo profesional. En los colegios visitados que mostraban un alto grado de colaboración, el profesorado daba señales de haber cambiado su práctica pedagógica y sus actitudes hacia los niños con necesidades especiales. Encontramos que los profesores tutores empezaban a ser muy competentes en la atención a los niños con dificultades de aprendizaje y que eran capaces de asumir la responsabilidad por sí solos tras un período de apoyo. Esto ayudó a disipar el “mito del experto”, cuyas habilidades al principio parecían ser inalcanzables para el profesor ordinario.

En esta sección hemos intentado presentar algunos de los modelos alternativos existentes tanto para atender las necesidades especiales como para organizar los colegios de Primaria de modo que den respuesta a las necesidades de los niños. Hemos analizado algunos factores importantes respecto al progreso de los niños y su comportamiento en los sistemas de apoyo, dentro y fuera del aula.

Sección 5

Factores externos

Todos los colegios mantienen vínculos con su comunidad local y utilizan los apoyos disponibles que les brindan ciertos organismos externos, tales como el servicio de orientación y el servicio psicológico escolar. A medida que hayas ido desarrollando las estrategias sugeridas en el módulo se te habrán ocurrido posibilidades y maneras para que vuestro trabajo sea apoyado y favorecido por personas de fuera del colegio.

Comunicación con los padres

Naturalmente, los padres se preocupan del progreso de sus niños, y necesitan pruebas de su calidad. Gran parte de tu tiempo como director lo inviertes en relacionarte con los padres, confirmándoles que el progreso de sus hijos es adecuado y estudiando con ellos las dificultades y las formas de superarlas. También tendrás que conseguir el apoyo de los padres para que refuercen lo que el colegio trata de hacer con su hijo.

En el futuro, los intereses de los padres se expresarán en los términos del Currículo Nacional y en la medida en que su hijo alcance los objetivos terminales apropiados. Tendrán derecho a conocer en qué nivel se evalúa la actuación de su hijo y, sin duda, cuestionarán la adecuación de esos niveles y de las expectativas de progreso que tiene el colegio.

Esperamos que las acciones emprendidas al aplicar el módulo te hayan hecho consciente de su importancia para este proceso. El registro del progreso de los niños en la forma propuesta aporta

unas pruebas que pueden emplearse para demostrar los logros de los niños a sus padres. Puesto que este progreso ha de estar referido a los objetivos terminales del Currículo Nacional, a los padres les tendrá que quedar claro qué aspectos se han conseguido y sobre cuáles habrá que seguir trabajando. Poder conocer esto y lograr comunicarlo es algo que tiene un gran valor a la hora de intercambiar puntos de vista con los padres.

El papel de los gerentes (*)

Como ya habrás visto por los recientes cambios, los gerentes deben desempeñar actualmente un papel mucho más directo en la gestión de los colegios. Los nuevos deberes de los gerentes suponen controlar la efectividad de la respuesta educativa y asegurar el cumplimiento apropiado de los principales puntos legislativos. El Currículo Nacional será la principal preocupación de los gerentes. Legalmente, tienen el deber de asegurarse que el colegio cumpla los requisitos de la Ley de Educación de 1981.

De nuevo, el folleto dirigido a los gerentes y a los padres te indicará el tipo de información que se les proporciona. Esto te será útil para tus conversaciones con los gerentes.

El apoyo externo (**)

Cuando se trata de satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los niños, los colegios pueden recurrir al apoyo de diversos profesionales. De hecho, en el caso de los niños con necesidades especiales, dar cierto apoyo es un requisito legal de las evaluaciones oficiales contempladas en la Ley de Educación de 1981. Buena parte de ese “peritaje” encaja con el resultado que tus compañeros y tú estáis tratando de conseguir a lo largo del módulo, y quizá querráis contar con él en distintos momentos. Hemos elaborado un folleto, dirigido a los asesores de formación para las necesidades especiales y a los psicólogos educativos, que te resultará útil cuando debas relacionarte con ellos.

(*) Esta es una figura técnico-administrativa propia del sistema británico e inexistente en el nuestro.

(**) Téngase en cuenta que se está refiriendo al sistema británico.

Conclusión

Confiamos en que el módulo te habrá ayudado en el desarrollo del currículo en tu colegio y que al profesorado le haya servido para aclarar ciertos conceptos y para aumentar sus habilidades a la hora de dar respuesta a las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje. Esperamos que los niños hayan progresado tal y como habíamos previsto, y que el profesorado valore positivamente la inversión del tiempo que ha de dedicar a la clarificación de su práctica educativa. Habrá muchas cosas sobre las que querrás trabajar más en profundidad. Si todo ha ido bien, estamos seguros de que tu equipo docente y tú tenéis una sólida base sobre la que construir.

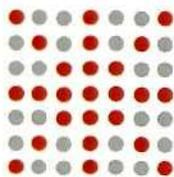
Bibliografía

El Secretario de Estado para la Educación y la Ciencia y el Secretario de Estado para Gales. *Better Schools* (1985). Orden 9469, marzo. 1985, Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Ley para la Reforma de la Educación (1988). Londres: Her Majesty's Stationery Office.



The British Council
Instituto Británico

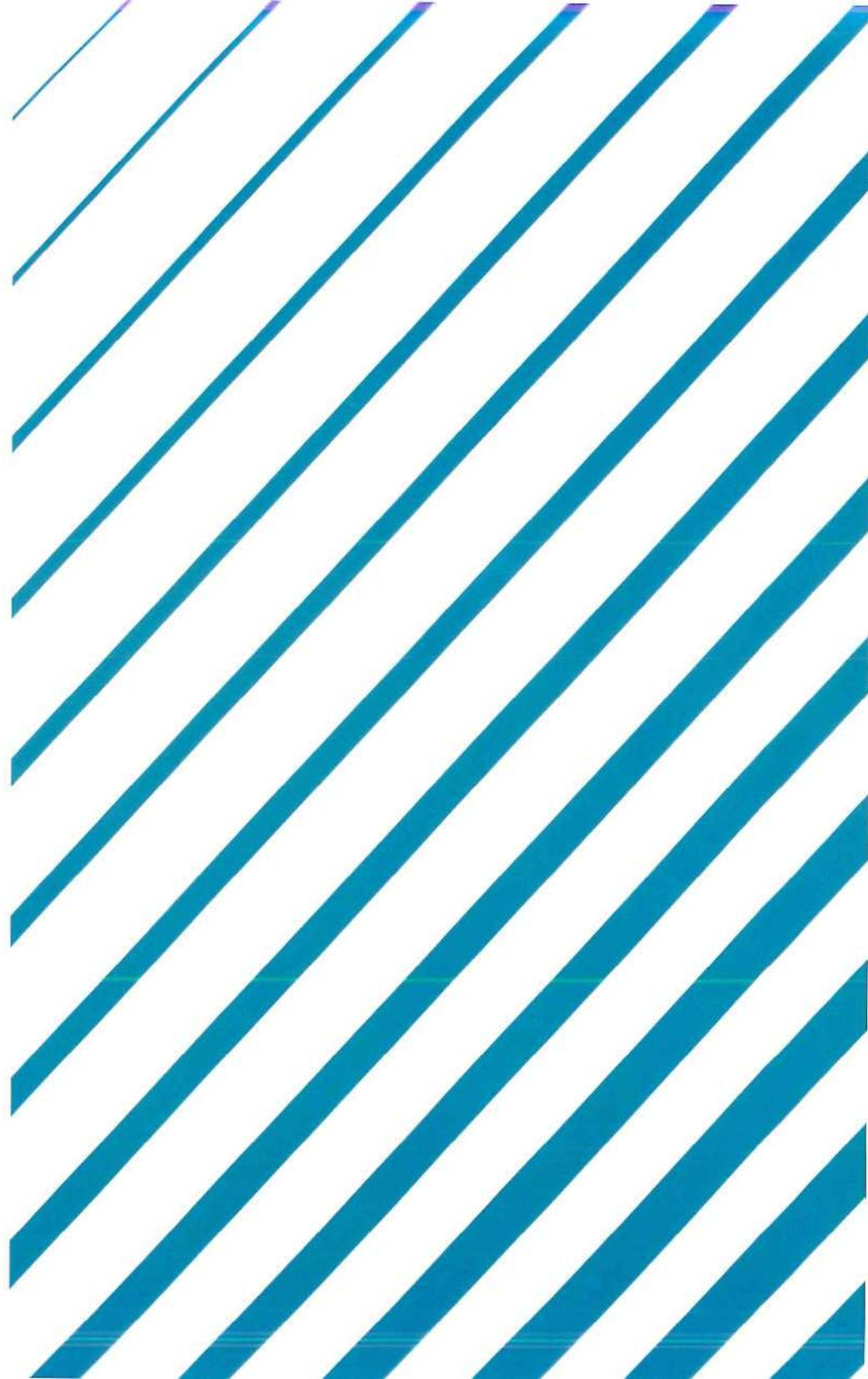


CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA la Educación Especial

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia



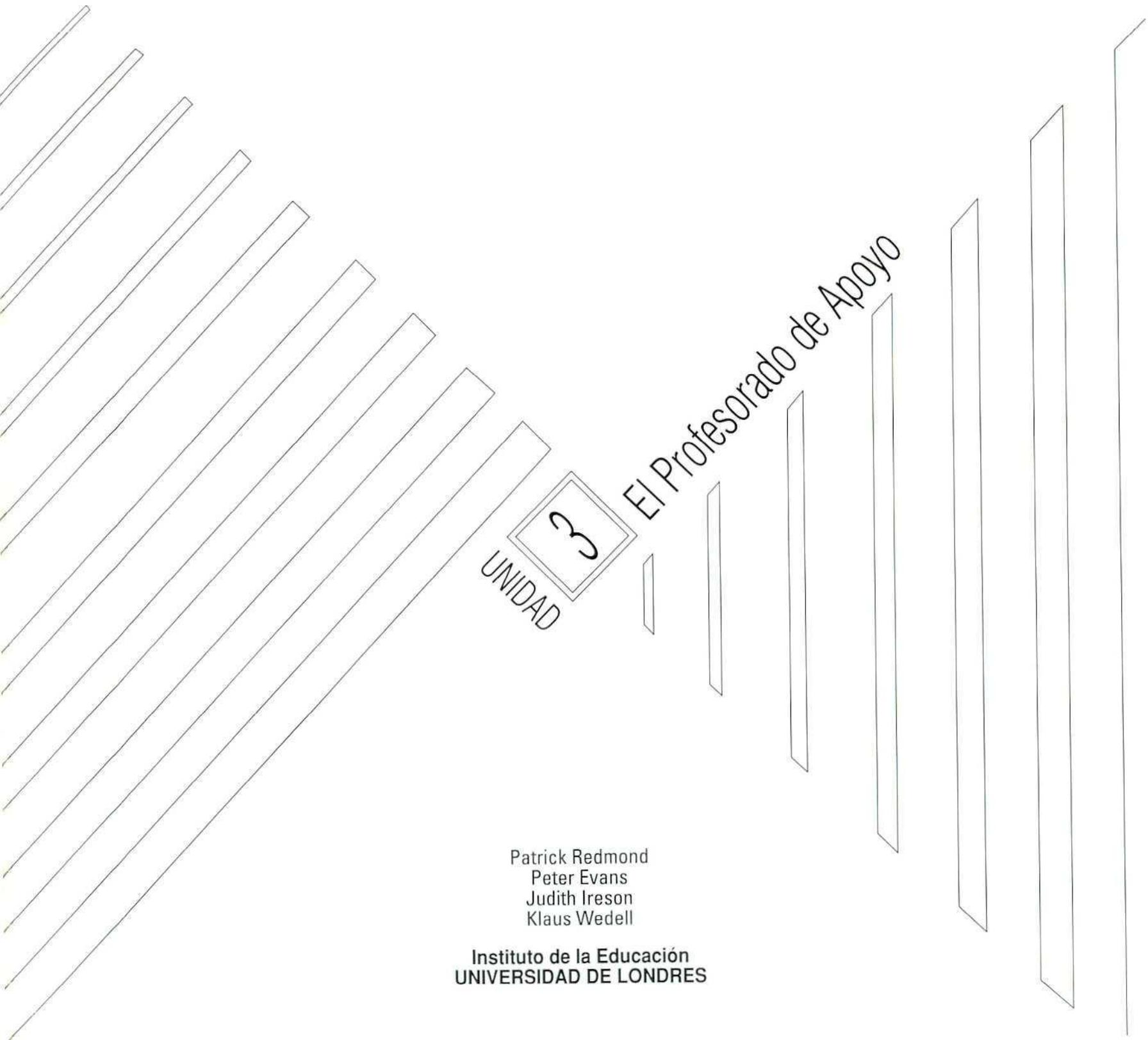


UNIDAD

3

El Profesorado de Apoyo





3
UNIDAD

El Profesorado de Apoyo

Patrick Redmond
Peter Evans
Judith Ireson
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2236-0
Depósito legal: 21255-1992
Imprime: Marín Álvarez Hnos

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

Páginas

¿Cómo usar este módulo?	9
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Tres?	11

Parte I

Comienzo de la acción y elección de un niño

1. Algunas consideraciones prácticas	13
Antes que nada	13
¿De dónde sacar el tiempo?	13
Reunión con el/la director/a	14
¿Trabajarás en solitario o con tus compañeros?	16
2. La detección de las dificultades de los niños	17
Introducción	17
El “desfase” en términos de secuencia	20
¿Existen otras formas de entender el “desfase”?	22
3. La elección de un niño con quien trabajar	23
Explotación de tu propio éxito	23

Parte II

Ampliación de tu papel en el centro

1. Hacer inventario y priorizar	25
¿Qué posibilidades hay?	25
Priorizar	25
2. Tu papel actual en el colegio y cómo podría ampliarse	26
“Aspectos-clave” de tu papel actual	26
¿Cómo puedes ampliar tu papel?	27
La experiencia de otros profesores de Primaria	28
3. La toma de decisiones	30

Parte III**Trabajo con otros profesores**

1. Los ajustes necesarios.....	31
¿Qué necesitas que hagan tus compañeros?.....	31
Reunión con el director	32
La puesta en marcha.....	33
Cuestiones prácticas sobre las que discutir y llegar a acuerdos	33
2. El trabajo conjunto.....	34
Facilita las cosas a tus compañeros inicialmente.....	34
Utiliza tu propia experiencia en la planificación de un primer programa.....	35
Repetición del ciclo con el profesor tutor	35
Desarrollo de una colaboración eficaz	35
Prosigue con el trabajo.....	36

Parte IV**Un modelo en el que se considera al colegio como un todo**

1. La creación de un centro de recursos.....	39
Diseño de un programa	41
2. Inicia la discusión y el desarrollo del currículo	42
Algunas cuestiones importantes.....	43
Relación con los responsables de las áreas curriculares	45

Comentarios finales	45
----------------------------------	----

Bibliografía	46
---------------------------	----

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo(*).

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- reuniendo al director/a, al profesor/a de apoyo y al profesor/a tutor/a en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del centro de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje,
- proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo.

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación; y 4, Gerentes de Centros que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información contenida en ellos está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo usar este módulo?

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo;
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director/a, profesor/a de apoyo o profesor/a tutor/a). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de Primaria. El trabajo es descrito por los directores/as y los/as tutores/as.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Las hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje” y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son:

- Ayudarte a comenzar bien mediante una negociación en la que se te adjudique el tiempo que razonablemente vas a necesitar para realizar tu trabajo.
- Capacitarte en la elección estratégica de un niño a la hora de planificar tu primer programa individual.
- Ayudarte a establecer una colaboración eficaz con los profesores tutores a fin de apoyar a los niños que presentan dificultades de aprendizaje.
- Sugerirte distintos modos para conseguir, por una parte, que tus compañeros se impliquen en el modelo de “colegio como un todo” que haga accesible el currículo a los niños que presentan dificultades de aprendizaje y, por otra parte, que sea mayor tu papel en el colegio.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Tres?

PARTE I

Comienzo de la acción y elección de un niño

Antes que nada

La primera cosa que debes hacer es asignar una cantidad razonable de tiempo para llevar a cabo el trabajo. Deberás asignar parte de ese tiempo para realizar individualmente la evaluación inicial de un niño, y después necesitarás tiempo para las sesiones regulares de enseñanza con ese niño. Es probable que necesites dos o tres sesiones de evaluación, de unos 10 minutos cada una. La duración de las sesiones de enseñanza dependerá del contenido a enseñar. Por ejemplo, si decides crear en el niño un vocabulario visual perteneciente a un determinado sistema de lectura, tendrás que dedicar cinco minutos al niño de tres a cinco veces por semana.

¿De dónde sacar el tiempo?

Por supuesto que en un colegio activo de Primaria no es fácil sacar el tiempo necesario, pero habrás de defender con todas tus fuerzas unos períodos de tiempo claramente definidos si quieres realizar correctamente tu trabajo. Los beneficios potenciales justificarán plenamente esta acción, y en última instancia, supondrán un ahorro de tiempo al mejorar la enseñanza de ciertos niños.

Puede que ya dispongas de un cierto tiempo sin clase, reservado para trabajar con las necesidades especiales, o es posible que puedas trabajar con el niño porque otro profesor se hace cargo de tu clase para dejarte tiempo libre. Si no es así, y no puedes negociar ese tiempo con tu director, podrías intentar algunas de las siguientes posibilidades, al menos como solución temporal:

- Utilización de un estudiante, un cuidador o un educador que supervise el resto de la clase, mientras trabajas en una habitación aparte con el niño.

Sección 1

Algunas consideraciones prácticas

- Utilización del tiempo que ya hayas conseguido liberar dentro de la organización de tu clase: quizá ya hayas conseguido organizar tu enseñanza de forma que te permita emplear individualizadamente cierto tiempo con algunos niños, por ejemplo para la enseñanza de la lectura, y quizá puedas ampliarlo o modificarlo. De no ser así, podrías reorganizarlo en el futuro. Si planificar programas es algo nuevo para tí, es mejor que dejes cualquier reorganización importante para un momento posterior. Si, a pesar de todo, esta es la única opción a tu alcance, deberás pasar a la Unidad Siete (“Organización de la clase”) y asesorarte acerca de los procedimientos organizativos que generan tiempo para la enseñanza individualizada. Este ha de ser el último recurso a emplear si todo lo demás falla en la negociación del tiempo.
- Tiempo para reuniones o tiempo sin clase: puede ser necesario utilizar el tiempo para reuniones, u otros momentos en los que no se tiene clase, si se necesita una sesión con el niño relativamente larga, tranquila y sin interrupciones. A los profesores de las clases de Preescolar les puede parecer especialmente difícil trabajar por separado el inicio de la lectura con los niños en el transcurso de la actividad normal de la clase. En este caso, habrá que valorar la conveniencia o no, de utilizar ese tiempo sin clase, teniendo en cuenta que se sacará al niño de una reunión, o que el niño sentirá que pierde parte de su tiempo libre para jugar. Por todo ello, la utilización del tiempo sin clase ha de considerarse como una medida a corto plazo, usada tal vez durante la mitad de un trimestre. Esto puede ser suficiente para iniciar el trabajo con ciertos niños, a los que, posteriormente, se les puede ayudar dentro de la rutina habitual de la clase.

Si nada de lo dicho es posible actualmente, discute el problema con tu director (consulta más adelante el guión para una reunión con el director), que podrá hacerse cargo de tu clase para liberarte durante algún tiempo, o podrá encontrar alguna otra manera de ayudarte. Inicialmente, necesitarás algún tiempo para realizar las observaciones del niño que hayas elegido. Esto te llevaría una media hora pero podría realizarse en varias sesiones más breves. Una vez que hayas decidido el programa para el niño, habrás de prever varias sesiones de enseñanza semanales que duren de 5 a 10 minutos. La situación idónea es trabajar con el niño a diario, especialmente en las etapas iniciales. Diez minutos diarios es el tiempo mínimo requerido para comenzar. Si es necesario, este tiempo se puede concretar en un menor número de sesiones a lo largo de la semana.

Reunión con el/la director/a

Concierta una reunión entre el director y tú. El objetivo principal de la reunión será discutir y ponerse de acuerdo sobre el tiempo que deberá dedicarse al trabajo que habrás de llevar a cabo en la Unidad Cinco (“Planificación del Primer Programa”). También deberíais discutir vuestras lecturas de la Unidad Uno. Más

adelante se presenta un guión y la posible estructura de la reunión. Al director se le ha dado la misma hoja de guión como parte de su unidad y, por tanto, también estará pendiente de que la reunión se celebre. Intenta presentarle un caso difícil para justificar la necesidad de asignar una cantidad semanal de tiempo razonable y regular. Utiliza la información anterior para razonar la necesidad de tiempo y su utilización.

Guión

1. Breve discusión sobre la Unidad Uno (diez minutos)
2. Cantidad de tiempo requerido para el trabajo que plantea el módulo
3. De dónde se sacará el tiempo

Antes de la reunión recoge las hojas de actividad 3.1 y 3.2 de la carpeta de las hojas de actividad. Usa la Hoja de Actividad 3.1 para recoger los acuerdos alcanzados durante la reunión. Procura que la discusión sobre la Unidad Uno sea bastante breve (unos diez minutos), lo justo para recapitular las razones principales.

Hoja de Actividad 3.1

Decisiones adoptadas durante la reunión

(Registra los acuerdos en los siguientes espacios en blanco)

1. Total del tiempo semanal que debe utilizarse para el trabajo del módulo (horas/minutos)
2. Días de la semana en los que se llevará a cabo el trabajo
3. Tipo de suplencia requerida por el profesor de apoyo (ejemplo: profesor suplente, director, estudiante en prácticas, etc.)
4. Nombres del personal encargado de hacer las suplencias:

Acciones posteriores a la reunión

(Asegúrate de que esto se lleva a cabo)

1. El profesor de apoyo diseñará un horario en el que quedarán reflejados semanalmente los espacios de tiempo reservados, asignación de personal, etc.
Se entregará al director el día ____ / ____ / ____ / (escribir la fecha).
2. El director aprobará el horario y se quedará con copia.



Emplea la Hoja de Actividad 3.2 para elaborar tu asignación semanal de tiempo. Si la escribes con detalle te servirá para clarificar las cosas con tu director, y te garantizará que no haya intrusiones de otros trabajos escolares en tu asignación de tiempo. Este es un factor que nuestra investigación nos ha demostrado que es vital para que los esfuerzos de los profesores tengan éxito.



Hoja de Actividad 3.2

Asignación semanal de tiempo

	Período (*)	Cubierto por	Total
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			

Total a la semana:

Acordado con el Director

Firmado

Fecha ____ / ____ / ____

(*) Escribe la parte del día que se va a utilizar (ejemplo, por la mañana, antes del recreo)

¿Trabajarás en solitario o con tus compañeros?

Esto depende de tí. Haz una elección clara basándote en:

- A) Si deseas conseguir suficiente experiencia y confianza en lo que estás haciendo antes de trabajar con tus compañeros, o
- B) Si deseas compartir tu trabajo con tus compañeros desde el principio. Trabajarás con ellos en diversos momentos.

Si eliges la opción **B**, pasa a la Parte III (“Trabajar con otros profesores”) antes de continuar con las siguientes secciones.

Si tomas la opción **A**, continúa leyendo.

Introducción

En la Unidad Uno se analizaban las dificultades de aprendizaje de los niños en relación al currículo. Se argumentaba que en lugar de pensar que el niño “*tiene*” la dificultad (lo que implica que el profesor no puede hacer casi nada), es más constructivo, dentro del contexto educativo, pensar que la dificultad reside en la inadecuación entre el currículo y el niño. En este caso, la tarea del profesor es intentar concretar esa inadecuación de forma que se puedan efectuar ajustes en su enseñanza. Por supuesto, esto forma parte de la habilidad de cada profesor, pero no deja de ser cierto que algunos profesores tienen dificultades a la hora de realizar un análisis de tareas lo suficientemente detallado como para que ciertos niños progresen adecuadamente. Las unidades sobre elaboración de programas (Unidades Cinco y Seis) proporcionan un método de trabajo mediante el modelo de resolución de problemas del que se espera conseguir dos propósitos. El primero de ellos es proporcionar una manera de entender las dificultades de los niños que nos ayudará a analizarlas, y a elaborar unos programas de trabajo más efectivos. El segundo es que, adoptando este modelo, los mismos problemas pueden resultar más interesantes, y las dificultades de los niños se entenderán como retos, más que como motivos de irritación. Uno de los profesores que lo adoptó y que intentaba ayudar a los niños en un colegio de Primaria escribió: “Básicamente, me encuentro mucho más implicado a la hora de intentar un análisis de las dificultades del niño. Sinceramente, estoy más interesado y me siento menos irritado por los problemas”.

En la Unidad Uno, Parte III, se apuntó la estrategia a emplear para responder a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje. En la Unidad Cinco se analizará con más detalle. Dado que esa estrategia se ubica dentro del modelo de resolución de problemas, constituye en sí misma un ciclo de actividades que se puede ir ajustando permanentemente, a medida que el proceso de enseñanza va avanzando. Como en toda situación de resolución de problemas, el ciclo se inicia cuando te percatas de la existencia de un problema. A veces, el problema parece estar claramente definido cuando, por ejemplo, un niño entra en un colegio con un dictamen emitido por la escuela infantil en la que haya estado escolarizado previamente, y en el que se afirma que presenta necesidades educativas especiales, o con un informe en el que se reflejan progresos escasos o resultados

Sección 2

La detección de las dificultades de los niños

pobres en una prueba estandarizada. Otras veces, el profesor empezará a darse cuenta de un problema gradualmente, a medida que lleve a cabo sus propias evaluaciones y los distintos procesos de enseñanza con los niños de su clase.

Actividad de vídeo

Darse cuenta de las dificultades de los niños

Para comenzar a trabajar, has de ver la Segunda Parte del vídeo que acompaña al módulo. La primera secuencia se titula: "Percibir el problema". En ella, los profesores de Primaria hablan de niños que les preocupaban por su falta de progreso. Los niños son: Donna, una niña que cursaba el primer año de Primaria (*); Peter, un niño que iniciaba su escolarización, y Gary, que también estaba en su primer año de Primaria. Antes de poner en marcha la cinta, coge la Hoja de Actividad 3.3 y pon atención a las preguntas que se hacen en relación con cada niño. Después mira el vídeo y, posteriormente, responde a las preguntas. Si lo deseas, puedes volver a poner la cinta para verificar tus respuestas. Deberás detener la cinta tras cada una de las intervenciones de los profesores, eso te ayudará a rellenar la hoja de actividad.

Comentarios sobre el vídeo

Ya en la Unidad Uno, quedó claro que la detección de las dificultades de los niños surgirá de intentar enseñar a esos niños y de observar cómo progresan en respuesta a esa enseñanza. En el vídeo se ve cómo estos profesores observaron ciertos aspectos de la actuación de cada uno de los niños como parte de su labor pedagógica habitual en la clase. Y, aunque los niños parecían incapaces de hacer ciertas cosas que los profesores les pedían, éstos no pensaron que eso fuera un problema sin posibilidades de solución. De hecho, expresaban su preocupación en términos de lo que a ellos, como profesores, les gustaría que los niños fueran capaces de llegar a hacer (aquello a lo que nos referíamos en

(*) La peculiar ordenación de la enseñanza primaria en Inglaterra y Gales posibilita la existencia de diversos tipos de escuelas y colegios que escolarizan alumnos de edades diferentes aún dentro del mismo nivel educativo. Una posible situación sería la siguiente:

Infantil: de cero a cinco años.

Primaria: de cinco a ocho años.

Primaria: de ocho a once años.

Primaria Intermedia: de nueve a trece años.



Número del
contador

la Unidad Uno como el “desfase” entre la aspiración y el progreso real). Dado que los profesores se expresaban en estos términos, fueron capaces de definir los objetivos de enseñanza para esos niños. Este proceso, al que podríamos calificar como de “clarificación del problema”, constituye un estadio inicial importante en la toma de decisiones acerca de cómo ayudar al niño a progresar.

Además, ya desde las primeras observaciones a los niños, los profesores del vídeo habían empezado a relacionar sus preocupaciones con áreas particulares del currículo, concretamente con la lectura, el área numérica, el lenguaje y la escritura. La profesora de Donna, por ejemplo, se dió cuenta de que Donna tenía un vocabulario visual de alrededor de doce palabras. La profesora de Peter estaba preocupada porque el niño tendía a “saltarse” números y a volver atrás cuando contaba objetos. Gary, que fue evaluado por el profesor de apoyo, tenía cierta familiaridad con un método de lectura muy conocido pero su vocabulario visual era muy pobre.

El nivel de ejecución de los niños en una o más de estas áreas-clave respecto al resto de la clase estaba considerablemente retrasado— una indicación clara del “desfase”. En opinión de los profesores, estos bajos niveles de ejecución también se asociaban a poca concentración y dificultades para adaptarse al entorno de la clase (por ejemplo, las rabinetas de Peter).

Al determinar ciertas áreas del currículo, los profesores ya estaban empezando a priorizar su elección de objetivos para los niños. En el caso de Gary, por ejemplo, la profesora de apoyo tuvo muy claro que lo primero era enseñarle un vocabulario visual básico.

Tus propias prioridades para los niños con los que elijas trabajar pueden ser distintas a las de los profesores del vídeo. Sin embargo, el progreso en lectura y en el área numérica permiten un mejor acceso a otras áreas del currículo y, en cualquier caso, son áreas-clave del currículo. Por eso, nos centraremos en los ejemplos de lectura, escritura y numeración en las Unidades Cinco y Seis. En concreto, os iréis familiarizando con Peter y Gary a medida que trabajéis esas unidades.

Hoja de Actividad 3.3

Darse cuenta de las dificultades de los niños

Donna:

1. Según su profesora, ¿qué puede hacer Donna actualmente en cada una de las siguientes áreas del currículo?: Lectura y Escritura
2. ¿Qué aspectos del comportamiento de Donna le preocupaban a su profesora?

Peter:

1. ¿Cuál era la reacción habitual de Peter cuando se le pedía que hiciera algo en la clase? Según su profesora, ¿por qué le resultaba difícil centrarse?
2. ¿Cuáles eran las dificultades de Peter para realizar las primeras tareas numéricas?

Gary:

1. ¿Qué aspectos del habla de Gary preocupaban a su profesor?
2. ¿Qué observó y descubrió esta profesora en la lectura de Gary?
3. ¿Qué quería decir su profesor al referirse a Gary como a un “preescolar límite”?

El “desfase” en términos de secuencia

El concepto de secuencia en el currículo ya se comentó en la Unidad Uno. Partiendo de esos presupuestos podríamos decir que, en este momento, el niño se sitúa en un punto determinado dentro de una jerarquización o secuencia. Esto nos permite comparar su situación con la que al profesor le gustaría que el niño alcanzara. En este caso, el “desfase” sería la distancia entre estas dos situaciones y podría expresarse en términos de niveles (como ocurre con el currículo) o de estadios (como ocurre con el método de lectura). En la práctica, para la profesora, la “situación ideal” responde a sus expectativas acerca de lo que la mayoría de los niños consiguen hacer a una edad particular. Pero, entender esto en términos de “secuencia”, tiene la ventaja de proporcionar al profesor un objetivo a largo plazo para el niño, en lugar de limitarse a constatar la simple existencia de un “desfase” (entre el niño y sus compañeros de la misma edad) sin saber exactamente en qué consiste ese “desfase”.

Un ejemplo práctico de cómo actúa una secuencia de este tipo nos lo da un profesor de apoyo de Primaria, al describir la manera en que comparaban los niños de un grupo de no-lectores con los de otro grupo dentro de una secuencia en el currículo escolar de lectura.

“La mayor parte de los niños que iniciaban la Primaria ya habían conseguido cierta independencia en la lectura, que era fluida y precisa, siendo capaces de comprender textos sencillos. Quienes nos preocupaban eran los que no leían, y eran bastantes. A pesar de ello, a través de sus primeras experiencias de lectura, estos niños habían adquirido, en diferentes grados, algunas habilidades de prelectura. Las habilidades que tenían eran las siguientes (sin que se respete un orden por su importancia):

- *Disfrutar mirando libros (elegir esta actividad).*
- *Disfrutar escuchando historias.*
- *Memorizar historias que se les había leído o contado, y poder relatarlas ellos mismos después, utilizando el lenguaje apropiado.*
- *Contestar a preguntas sobre las historias.*
- *Ser capaces de “contar” una historia a partir de unos dibujos.*
- *Ser capaces de “participar” en las partes conocidas o repetitivas del texto.*
- *Ser capaces de atender a un texto mientras que un adulto lo leía (por ejemplo: mirarlo, seguirlo con los ojos y/o el dedo).*
- *Ser capaces de predecir las consecuencias (por ejemplo: darle un final adecuado a una historia o a una frase.”*

Lo fundamental aquí es que la profesora fue capaz de, por una parte, conceptualizar el grado de perfección lectora de los niños no-lectores en términos de un determinado “nivel”, dentro de la secuencia adoptada en ese centro y, por otra parte, relacionarlo con el que los otros niños habían alcanzado. Al describir en qué consistían esos posteriores grados de perfección lectora pudo establecer objetivos a largo plazo para el grupo de no-lectores.

Por tanto, el currículo de vuestro centro se podría elaborar en forma de una secuencia en la que las habilidades previas sirven de base a habilidades posteriores. Los objetivos del Currículo Nacional señalan varias líneas de secuencia en cada una de las áreas temáticas. Cada objetivo consta de diez niveles que corresponden a amplios pasos dentro de cada secuencia. El trabajo en los niveles superiores se basa en el que se realiza en los niveles inferiores. Por tanto, se ha de garantizar que los niños dominen el trabajo de los niveles inferiores de un objetivo particular antes de cambiar de nivel dentro de un mismo objetivo. También se requiere que esas primeras tareas se comprueben, y que, si es necesario, se revisen antes de utilizarlas en el desarrollo de un trabajo más avanzado. Todos los centros deberán analizar estas secuencias con detenimiento para establecer la manera de ayudar a los niños a la hora de seguirlas. Las unidades dedicadas a la elaboración de programas intentan mostraros el modo de trabajar con el grado de detalle que se requiere para satisfacer las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje.

¿Existen otras formas de entender el “desfase”?

Tradicionalmente, los centros han utilizado puntuaciones normativas y pruebas diagnósticas para explorar a los niños y para que los profesores estuvieran alerta ante la posibilidad de que algunos necesiten ayuda especial. En la Primera Parte del video aparece una entrevista con el director de uno de los dos colegios a los que nos referimos a lo largo del módulo. En ella, el director recuerda que, él mismo empleó, hace tiempo, diferentes pruebas para clasificar a los niños en categorías tales como “lentos” o “cortitos”. Como ya habrás visto en el video, ahora su colegio tiene una nueva óptica de la evaluación basada en el currículo.

A medida que el currículo, y los métodos estandarizados de evaluación que implica, se vayan implantando en los centros, es probable que este tipo de datos vaya perdiendo importancia mientras que irán ganándolo las puntuaciones en los niveles de consecución y de las tareas formales de evaluación (TFE). En muchos aspectos, el uso tradicional de las puntuaciones normativas que aportaban las pruebas es la forma menos útil de conceptualizar el “desfase” entre el grado de perfección de la ejecución de un niño y el de otros, o entre sus logros presentes y los futuros. Como ya comentamos en la Unidad Uno, las puntuaciones obtenidas en las pruebas normativas no describen la situación de un niño con el suficiente detalle como para determinar el punto del que debe partir la enseñanza. Ya hemos dicho que muchos centros utilizan esas puntuaciones con intención exploratoria. Si tu centro emplea ese tipo de datos, te pueden resultar útiles en los primeros estadios de la detección de los niños con quienes debes trabajar.

El colegio de Primaria al que nos hemos referido anteriormente, además de establecer una secuencia con la que se evaluaba el progreso de los niños, también utilizaba las pruebas normativas en la detección de los niños que necesitaban ayuda en la lectura. Cuando los niños iniciaban su escolarización en primaria, traían las puntuaciones obtenidas en las pruebas que les habían pasado en la escuela infantil. Como se desprende del siguiente resumen, estos datos sólo eran una parte de la evaluación inicial de la lectura en este centro:

“Se llegó al acuerdo de analizar los resultados exploratorios de la autoridad educativa local (basados en la prueba normativa “Análisis Neale sobre la Lectura y Comprensión”, que se había pasado a todos los niños del último curso de la escuela infantil) y utilizarlos como uno de los criterios para una futura selección. Según eso, a los niños que entraban en el colegio de Primaria con puntuaciones estandarizadas en precisión lectora de 69 o menos, se les asignaba a un grupo prioritario, y los que habían obtenido en esa misma habilidad puntuaciones estandarizadas entre 70 y 85 eran asignados a un grupo secundario en el que iniciaban el programa de lectura. Los niños del grupo prioritario empezaban el programa de lectura desde el principio. A los niños del grupo secundario se les ubicaba en el nivel apropiado según sus necesidades individuales. La estrecha relación con la escuela infantil de la que provenían los niños y los registros de observación que les habían hecho los profesores nos proporcionaron una información adicional acerca

de los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos. Aunque los resultados exploratorios son un indicador útil en el caso de los niños que "fracasan" en relación a otros niños de edad comparable, no dan suficiente información al profesor acerca de lo que sí pueden hacer esos niños en un momento dado."

Si quieres saber más acerca del papel tradicional de las pruebas normativas y diagnósticas en la detección de niños con necesidades especiales en los Colegios de Primaria, encontrarás muy útil un debate en Pearson y Lindsay (1986) "Necesidades especiales en la Enseñanza Primaria" NFER-Nelson. Sin embargo, debes tener en cuenta que, como ya hemos comentado, es probable una evolución hacia una menor utilización de puntuaciones estandarizadas en las pruebas de exploración a favor de los niveles del currículo. Insistimos, una vez más, en que nuestro modelo te animará a no depender exclusivamente de las puntuaciones normativas.

Explotación de tu propio éxito

Ya estás preparado para seleccionar a un niño de tu centro con quien empezar a trabajar. Haz tu elección siguiendo el tipo de ejemplos que muestra el vídeo, y que ya hemos analizado, y ten presente el concepto de "desfase" entre el progreso actual del niño y lo que quisieras que fuera capaz de hacer.

Quizá ya hayas concretado qué niños responden a esos criterios. Sin embargo, antes de hacer una elección, debes tener presentes ciertas ideas importantes:

- Vas a seleccionar un niño, fundamentalmente, como medio de aprender ciertas estrategias en la elaboración de programas, por ello, debes elegir un niño cuyas dificultades se puedan resolver fácilmente.
- Eso supone que tus probabilidades de éxito a la hora de apoyar al niño sean mayores y que, mientras tanto, vayas sintiéndote más seguro de lo que haces. Es decir, no empieces la casa por el tejado.

Criterios para seleccionar a un niño:

Evita que el niño tenga:

- Serios problemas emocionales o de comportamiento.
- Escaso dominio del idioma.

Elige un niño que:

- Pudiendo abordar una tarea, necesite mayor apoyo y supervisión para realizarla.
- Proceda de tu propia clase o con quien puedas tener contacto regularmente.

Sección 3

La elección de un niño con quien trabajar

- Esté motivado para aprender, aunque tenga dificultades de aprendizaje.
- Tenga dificultades en el área numérica o de la lectura, como en nuestros ejemplos de vídeo. La escritura también puede ser un área en la que trabajes y es un ejemplo que aparece en el texto.

Siendo realistas, será difícil que encuentres un chico que presente todas estas características a la vez pero, trata de que reúna el mayor número posible de ellas.

Te pedimos que realices tu elección de este modo para que puedas obtener algún éxito con tus esfuerzos por ayudar al niño. Esto no quiere decir que no nos preocupe el abordaje de dificultades mucho más complejas. Las necesidades educativas especiales de los niños abarcan una gama amplia de áreas tales como: el funcionamiento sensorial y motor, las destrezas perceptivas y motrices, las destrezas de comunicación e interacción, y otras muchas. A su debido tiempo, habrás de reflexionar sobre los temas y las estrategias requeridas para seleccionar los objetivos para los niños cuando haya una gran diversidad de objetivos que pueden querer alcanzarse. Sin embargo, de momento sólo te pedimos que continúes aquí, con nosotros.

Cuando ya hayas elegido al niño, rellena la siguiente lista comprobatoria:

Hoja de Actividad 3.4

Elección de un niño

Responde **sí** o **no** a estas preguntas:

1. ¿Tiene el niño serios problemas emocionales o de comportamiento?
2. ¿Proceden sus dificultades principales de un escaso dominio del idioma?
3. ¿Le resulta difícil enfrentarse a cualquier tarea que se le encomienda?
4. ¿Es difícil de motivar?
5. ¿Sus dificultades están fuera de las áreas numérica, de lectura, o de escritura?
6. ¿Está en la clase de otro profesor?

Si puedes responder "**no**" a todas las preguntas, has hecho la elección perfecta. Si contestas "**sí**" al menos a tres de las preguntas, deberás replantearte tu elección. Elige a otro niño, y contesta a la misma lista comprobatoria, hasta que hayas conseguido el mínimo de respuestas afirmativas.

Ahora ya estás preparado para pasar a la Unidad Cinco: "Planificación de un Primer Programa", en ella se te ayudará, por medio de una serie de casos reales, a elaborar un programa adaptado al niño que hayas seleccionado. ¡Buena suerte!



PARTE II

Ampliación de tu papel en el centro

¿Qué posibilidades hay?

Cuando hayas trabajado la Unidad Cinco, hayas elaborado tu primer programa y hayas conseguido algún éxito con el niño y contigo mismo, entonces podrás empezar a pensar en tratar de ampliar tu trabajo en el centro. Hay cuatro grandes áreas en las que podrías pensar:

- Trabajar con otros profesores e implicarles en la elaboración de programas para los niños de sus propias clases.
- Extender la elaboración de programas a otros niños del centro, incluyendo aquellos cuyas dificultades sean más complejas que las del niño seleccionado inicialmente.
- Utilizar la organización de la clase como marco para la realización de programas individuales.

Estos “aspectos-clave” del trabajo se encuentran interrelacionados estrechamente, pero los trataremos por separado con el fin de comprender mejor lo que cada uno de ellos conlleva, y para facilitar las cosas desde un punto de vista práctico. Puedes ir “saltando” de una a otra sección del texto, según creas oportuno.

Establecer prioridades

Eres tú quien ha de decidir si quiere trabajar al mismo tiempo sobre las tres áreas principales (trabajar con otros profesores, la elaboración de programas y la planificación de la organización de la clase). Lo más probable es que te vayas centrando en cada una de ellas a medida que vaya surgiendo la necesidad. Una estrategia útil puede ser la siguiente:

Sección 1

Hacer inventario y establecer prioridades

1. Empieza a trabajar con otros profesores, especialmente si sientes que puedes contar con su apoyo e interés. Las áreas de planificación de la organización de la clase y de elaboración de programas irán surgiendo inevitablemente a medida que vayas intentando ayudar a tus compañeros. Por tanto, si quieres trabajar junto con otros profesores, continúa trabajando en esta unidad.
2. Si prevés que el apoyo de los demás no llegará tan rápidamente, o te sientes inseguro en la planificación de programas, puedes dedicar algún tiempo a que la elaboración de programas se extienda a otros niños y a los que sus problemas sean más difíciles de resolver. Si es así, empieza a trabajar la Unidad Seis que trata de aspectos complementarios de la planificación de programas.
3. La organización de la clase tendrá gran importancia en ambas situaciones. Si te preocupa organizar tu propia clase para llevar a cabo programas para varios niños, pasa a trabajar la Unidad Siete que trata de la organización de la clase. Si estáis trabajando varios profesores conjuntamente, podéis colaborar en la Unidad Siete e irlosla pasando a medida que lo necesitéis.

Antes de tomar una de estas decisiones de índole práctica, debes analizar tu papel actual en el centro.

Sección 2

Tu papel actual en el colegio y cómo podría ampliarse

“Aspectos-clave” de tu papel actual

Hay dos dimensiones importantes de tu papel actual que probablemente influirán en el modo que elijas para ampliarlo a partir de ahora:

- El nivel actual de tu colaboración con tus compañeros.
- Tu estatus dentro del centro.

Si actualmente ocupas un papel con estatus alto dentro de tu colegio, eso te proporcionará el liderazgo necesario para coordinar algunos aspectos más generales de tu trabajo, particularmente el de estimular la colaboración entre tus compañeros. Sin embargo, puede que tu estatus en el colegio no sea superior al de tus colegas pero que te guste trabajar con otros e incluso, que hayas establecido ya una buena colaboración. Esto te situaría en una buena situación para trabajar estrechamente con los profesores tutores en todos los aspectos de la tarea, compartiendo vuestros esfuerzos por entender qué se necesita siguiendo una metodología de resolución de problemas. No te preocupes si no te encuentras en ninguno de los dos casos. Hay muchas cosas que puedes hacer por ti mismo para implantar el modelo; por ejemplo, habrá bastantes niños que necesiten programas individualizados y

habrá que elaborarlos. No obstante, te recomendamos muy encarecidamente que consigas el apoyo de tu director, sobre todo cuando se trata de implantar un modelo de colegio como un todo. Una de las principales finalidades del módulo es promover el cambio y bien pudiera ser que tus intentos de desarrollar un trabajo individualizado con los niños, te ayudasen a demostrar a tus compañeros la validez del modelo. Los profesores adscritos al proyecto de desarrollo del currículo, en que se basa este módulo, encontraron esta estrategia muy efectiva, y muchos de sus compañeros, que al principio mostraban muy poco interés, cambiaron de opinión e, incluso, algunos adoptaron este mismo modelo.

Hay un aspecto importante de la colaboración entre profesores al que debes estar alerta. Bastante a menudo, los profesores-tutores perciben al profesor de apoyo como un “experto” que les resuelve problemas más que como un compañero que comparte el proceso de resolución de problemas con ellos. En este contexto, un estatus alto (por ejemplo, una titulación de posgrado en Necesidades Educativas Especiales) sería una desventaja a la hora de animar a los tutores a responsabilizarse en la tarea de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje. Esto debería animarte a intentar establecer esa colaboración aunque no cuentes con un papel de alto estatus. Tus compañeros pueden verte menos como una amenaza y, en consecuencia, estar más deseosos de colaborar.

¿Cómo puedes ampliar tu papel?

A medida que trabajes las restantes secciones del módulo, deberás ir siendo capaz de ampliar tu papel actual respecto a los siguientes puntos:

- Adquirir experiencia y destrezas prácticas en la elaboración de programas para los niños que tienen dificultades de aprendizaje.
- Traducir los objetivos que a largo y corto plazo se plantean los otros profesores, y tú mismo, en objetivos que sean alcanzables y que estén claramente definidos.
- Actuar como consultor u orientador para los otros profesores tutores a la hora de elaborar y llevar a cabo programas de enseñanza individualizada con determinados niños en concreto.
- Proporcionar los recursos apropiados para apoyar los programas individualizados y ayudar a los compañeros a modificar sus propios materiales y recursos.
- Discutir con los profesores tutores los objetivos más pertinentes, los programas secuenciados hacia esos objetivos y los acuerdos a tomar relativos a la enseñanza de determinados niños en concreto.

- Registrar el progreso de los niños con claridad mediante fórmulas que muestren la consecución actual del niño. Esto es algo fundamental para tu colegio a la hora de poner en práctica el Currículo Nacional. En el desarrollo de procedimientos de registro que respondan de forma individualizada a las necesidades de los alumnos deberías tener en cuenta las líneas marcadas para la evaluación y el registro dadas por el Consejo del Currículo Nacional (National Curriculum Council).
- Utilizar observaciones detalladas de los niños para determinar los puntos de partida fiables para la enseñanza individualizada.
- Comprender la importancia de la secuencia en el currículo y explicitar esas secuencias defendidas por tus compañeros y por ti.
- Dirigir las discusiones, talleres y reuniones de los profesores en las que se debata el desarrollo del currículo con el fin de supervisar individualizadamente el progreso de cada niño.
- Proporcionar ayuda y apoyo en la evaluación del progreso del alumno en su avance hacia los objetivos curriculares.
- Sugerir formas de ayudar a los niños a alcanzar los objetivos curriculares.

La experiencia de otros profesores de Primaria

Primera
Parte

Los profesores de Primaria que participaron en nuestro Proyecto de Desarrollo del Currículo se encontraban en una situación parecida respecto a cómo emprender el trabajo. Veamos algunas breves descripciones de cómo trabajaron:

La profesora A no tenía ninguna formación en necesidades especiales, sin embargo, estaba apoyada por el equipo que trabajaba en el proyecto curricular (*). Era una profesora de Primaria con muchos años de experiencia en la enseñanza primaria y era nueva en su centro. Después de trabajar individualizadamente con los niños de su propia clase, colaboró con un profesor tutor de Primaria durante cinco años en la elaboración de un programa para el inicio en la lectura y la narración escrita de cuentos. Este programa se mostró como un éxito en la iniciación a la lectura y la escritura con los niños que pasaron a las clases superiores. Puesto que la matrícula escolar estaba aumentando en aquel momento, los niños con los que se trabajaba se distribuyeron en

(*) Se trata del equipo que llevó a cabo el Proyecto de Investigación Curricular que dio origen a este módulo y en el que los autores trabajaron durante varios años.

distintas clases superiores. Esto supuso que la profesora enseguida tuviera que trabajar en colaboración con varios profesores. Su papel era distinto, según las necesidades de cada profesor y de las de los niños. En algunos casos, trabajaba dentro de la clase, en otros sacaba a los niños fuera para apoyarles, y en otros su ayuda consistía en proporcionar recursos al profesor. Como consecuencia de su colaboración con la profesora A, el equipo docente fue tomando conciencia, cada vez más, de las dificultades de los niños.

La profesora B tenía la responsabilidad final sobre las necesidades especiales en un colegio de Primaria, situada en un barrio metropolitano. Aunque se le había concedido la mitad de un día cada semana para desempeñar su papel, ella utilizó el tiempo adicional que le correspondía por su participación en la investigación relativa al proyecto curricular para desarrollar un programa de lectura dirigido a niños en su primer año de escolarización que aún no sabían leer. Su programa estaba basado en la enseñanza de un vocabulario visual dentro del contexto de una historia. A los niños que necesitaban ayuda los sacaba aparte durante una clase cada semana, y les iniciaba en un programa individual. Paralelamente, empezó a elaborar recursos para los profesores tutores, de modo que pudieran continuar con la enseñanza de los programas en su propia clase. Esta profesora también ideó un medio de controlar el progreso de los niños, utilizando textos sencillos basados en el vocabulario de cada uno de los libros del programa. A medida que avanzaba en su trabajo, fue aumentando el número de niños implicados en el programa, y lo extendió a los niños de segundo año de escolarización que todavía necesitaban ayuda. En general, el equipo docente estuvo de acuerdo en que los niños que habían entrado en el centro sin saber leer, habían progresado mucho con esta metodología.

La profesora C trabajaba en una escuela infantil del centro de una ciudad, y era la responsable de ciencias de todo el centro. Empezó por detectar a un niño de su propia clase que tenía un comportamiento descontrolado y muy pocas destrezas manuales. Los profesores de este centro comentaban frecuentemente de modo informal la trayectoria de cada uno de los niños, y esto, combinado con un clima general armonioso contribuyó a que se desarrollara una temprana colaboración entre la profesora C y sus compañeros. Muy pronto, empezó a ayudarles a elaborar programas de trabajo individualizados para algunos de los niños de sus clases. Para empezar, se responsabilizó del registro del progreso de estos niños, permitiendo así que sus compañeros se concentraran en seguir con la enseñanza. Rápidamente, los profesores descubrieron que los programas diseñados para determinados niños, eran útiles para otros niños que tenían dificultades similares.

¿Qué podemos aprender del modo en que trabajaban estos tres profesores de Primaria?

- Los profesores de Primaria pueden establecer sistemas de coordinación en sus centros, y convertirse en un recurso valioso para sus propios compañeros.

- Los profesores tutores pueden implicarse rápidamente en una metodología de colaboración en el desarrollo de programas individuales de trabajo para los niños de sus clases.
- El trabajo puede iniciarse “a pequeña escala” en el sentido de centrarse en determinados niños y, posteriormente, ampliarse e irse adaptando al ritmo y necesidades del centro. Fíjate en que uno de estos profesores empezó trabajando con un solo niño, como lo has hecho tú.
- En general, los profesores no suelen tener problemas para decidir con qué niño empezar a trabajar de modo individualizado, ni para determinar un área curricular significativa para las necesidades del niño y del centro. Esto facilitará mucho las cosas cuando pidas a los profesores que seleccionen un primer niño para comenzar a trabajar.

Sección 3

La toma de decisiones

Decidir exactamente cómo vas a proceder será cuestión de sopesar varias opiniones que pueden ser contradictorias, y de confrontar tus propias ideas con las del director. Algunos centros pueden desear que esta cuestión la decida todo el equipo docente. Sin embargo, debe tenerse presente que el trabajo lleva su tiempo y ha de emprenderse cuidadosamente si se quiere tener éxito, ya que, “no por mucho madrugar amanece más temprano”. La comprensión rigurosa de cómo controlar los progresos y la elaboración de programas de trabajo se debe adquirir lentamente si queremos que los profesores sean verdaderamente competentes. Avanzar demasiado rápidamente puede llevar a malos entendidos y a frustraciones. Demostrar el éxito lleva su tiempo, pero potencialmente es muy convincente, mientras que los esfuerzos mal dirigidos pueden conducir a un rechazo de la metodología.

Tras volver a consultar la Sección 1 de esta parte de la Unidad Tres, en la que se te sugiere cómo priorizar, deberás decidir si quieres:

1. Pasar a la siguiente sección de esta unidad que se denomina: “Trabajar con otros profesores”.
2. Empezar a trabajar la Unidad Seis que trata de ciertos aspectos adicionales de la “Planificación de Programas”.
3. Trabajar sobre la unidad denominada: “Organización de la clase”.

PARTE III

El trabajo con otros profesores

¿Qué necesitas que hagan tus compañeros?

En definitiva, la propuesta de trabajo que se quiere implantar con los profesores tutores es la de conseguir implicarles en el mismo proceso que tú: es decir, detectar un niño, establecer un punto de partida, elaborar y llevar a cabo un programa para el niño y, asimismo, controlar su progreso. Al profesor tutor, en la Unidad Cuatro que se le dedica especialmente, también se le orientará para la "Planificación del Primer Programa". Se le dirá que tú estás dispuesto a colaborar con él en esa Unidad.

Las consultas con tu director

Ahora sería buen momento para concertar una nueva cita con tu director y discutir la cuestión de con quién empezar a trabajar en primer lugar y revisar y acordar tu asignación de tiempo. El tiempo del que se dispone para trabajar con los compañeros es algo decisivo, y es mejor discutirlo con el director. Lo esencial de esta cuestión es que el profesor tutor y tú necesitaréis tiempo cuando ambos debáis trabajar juntos.

Antes de reunirte con tu director, completa la Hoja de Actividad 3.5 que proporciona una lista comprobatoria de los puntos importantes a tener en cuenta a la hora de elegir el compañero con quien empezar a trabajar.

Igual que te ocurrió en la selección de un niño con el que trabajar, es poco probable que una sola persona reúna todos estos criterios. La persona que elijas al menos debe tener deseos de colaborar, incluso en el supuesto de que prefiriera que hicieras parte de tu trabajo fuera del aula.

Sección 1

Los ajustes necesarios

Reunión con el director

Llegados a este punto, concierta otra reunión con tu director para discutir los siguientes puntos:

Guión

1. Selección del primer profesor.
2. Revisión de la asignación de tiempo.

Hoja de Actividad 3.5

Elección de un compañero

Responde **sí** o **no** a estas preguntas:

1. ¿El profesor en cuestión está interesado en ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje?
2. ¿Está ya, actualmente, haciendo intentos de proporcionar ayuda dentro de su propia clase?
3. ¿Tiene deseos de cooperar contigo y con otros compañeros?
4. ¿Está su clase razonablemente bien organizada y dirigida?
5. ¿Tiene en su clase al menos un niño que pudiera ser un buen candidato en la elección para la “Planificación de un Primer Programa”? Acuérdate del tipo de elección que hiciste en este estadio en el módulo.
6. ¿Estará preparado a dedicar inicialmente parte de su propio tiempo para familiarizarse con el módulo, y leer atentamente su propia unidad (Unidad Cuatro: “El Profesor Tutor”)?
7. ¿Está liberado, comparativamente, de responsabilidades importantes que pudieran interferir en el trabajo en el módulo?
8. ¿Es probable que esté interesado en el particular enfoque que has adoptado como resultado del trabajo en el módulo?
9. ¿Está de acuerdo en implicarse?

Decisiones tomadas:

1. Nombre del profesor seleccionado
2. Asignación semanal de tiempo conjunto



Tu compañero y tú necesitaréis de algún tiempo para discutir y planificar juntos. Esto se puede hacer durante tu propio tiempo, pero es mejor que pidáis a tu director un cierto tiempo cada semana, cuando ambos estéis libres. La respuesta puede ser negativa, pero puedes llevarte una sorpresa. Además tienes a tu favor el éxito de tu primer programa. No necesitarás mucho tiempo, unos pocos minutos a la semana serán de gran ayuda en este estadio del proyecto.

La puesta en marcha

Si no has conseguido un tiempo en el que ambos estéis libres y juntos, aún es posible que trabajes con tu compañero utilizando otro tiempo en el que no hayáis de atender a la clase. Damos por supuesto que el punto 9 de la lista comprobatoria tuvo una respuesta “afirmativa”, y que ya puedes informar a tu compañero del resultado de la reunión. Antes de que empecéis a trabajar juntos, asegúrate de que tu compañero lleva a cabo lo siguiente:

- Leer la Unidad Cuatro: “El Profesor Tutor”, Parte I.
- Observar todas las secuencias del video relacionadas con su unidad.
- Si lo desea puede leer la Unidad Uno, pero no es imprescindible en este momento.

Ahora, ambos estáis preparados para discutir conjuntamente el modo en que vais a colaborar. A tu compañero se le ha dicho en su unidad que puede consultarte en este momento, así que debes estar preparado. Como siempre, empezaremos con algunas cuestiones prácticas.

Cuestiones prácticas sobre las que discutir y llegar a acuerdos

¿De dónde vais a sacar tiempo para trabajar? Necesitaréis tiempo para hacer las siguientes cosas:

- Discutir y planificar conjuntamente: Tiempo de “Interacción”.
- Trabajar conjuntamente dentro de la clase de tu compañero: Tiempo de “Apoyo”.
- Para que tu compañero observe, enseñe y registre el progreso del niño seleccionado: Tiempo de “Liberación”.
- Si fuera necesario, tiempo para sacar al niño fuera del aula, para realizar algunas observaciones y la enseñanza necesaria: Tiempo de “Apoyo fuera del aula”. Ofrece esta posibilidad sólo

en el caso de que el profesor tutor tenga reticencias para implicarse desde el principio y, sin embargo, esté dispuesto a ayudar al niño. Debes poder usar tu contacto con el niño como un medio para influir en lo que se está haciendo en la clase.

Completa la Hoja de Actividad 3.6 para registrar vuestros acuerdos en cada uno de los apartados anteriores.

Insistimos, una vez más, en que se debe llegar a estos acuerdos de forma negociada. Lo esencial es que las actividades del cuadro se lleven a cabo (menos el apoyo fuera del aula, que es el último recurso), incluso aunque no se utilice la Hoja de Actividades. Si, a pesar de todo, tu compañero no puede sacar tiempo para trabajar el módulo, le hemos sugerido en su unidad que emplee la Unidad Siete para organizar el aula de tal modo que tenga tiempo de trabajar con el niño individualmente. En cualquier caso, insistimos que éste es el último recurso a emplear.



Hoja de Actividad 3.6

Tiempo y tipo de colaboración

	Día/Tiempo	Cubierto por
Interacción	_____	_____
Apoyo	_____	_____
Liberación	_____	_____
Apoyo fuera del aula	_____	_____

Sección 2

El trabajo conjunto

Facilita las cosas a tus compañeros inicialmente

Aunque tu compañero esté entusiasmado, probablemente habrás de convencerle de la utilidad que tiene el dedicar una parte de su propio tiempo para ayudar a una minoría de niños, o como puede pasar al principio, a un solo niño. Esta es una reacción normal que surge de la preocupación que tiene el profesor tutor por todos los niños a los que enseña, y no sólo por aquellos de quienes

piensa que tienen dificultades de aprendizaje o necesidades especiales. Para contrarrestar esta idea, puedes ofrecerle parte de tu propia asignación de tiempo. Esto significa, por ejemplo, que puedes hacerte cargo de su clase durante un breve período para que él se centre en la elaboración del primer programa para el niño escogido. Nuestro trabajo con profesores de Primaria demostró que esta oferta mejoraba la buena predisposición por parte de los profesores tutores. Si lo consideras necesario, plantéale esta posibilidad a tu compañero durante vuestra primera conversación.

Utiliza tu propia experiencia en la planificación de un primer programa

Haber trabajado ya en la elaboración de un primer programa supone haber realizado un ciclo que te coloca en una buena situación para ayudar al profesor tutor a comprender el valor que puede tener trabajar con niños de forma individual. Serás consciente tanto de los peligros que tiene trabajar de esta manera, como de los éxitos que se pueden alcanzar. Por tanto, podrás aconsejar, responder a preguntas y comprobar que está en el buen camino, controlando si el trabajo realmente se está llevando a cabo. No debes considerarte un experto después de un programa (o incluso varios, dependiendo de lo rápido que hayas decidido implicar a tus compañeros), pero puedes ayudar mucho. También podéis compartir el método, colaborando ambos en la solución de la dificultad del niño.

Repetición del ciclo con el profesor tutor

Tu compañero va a trabajar con el mismo material con el que tú ya trabajaste al planificar tu primer programa. La unidad dedicada al profesor tutor trata los mismos temas que la Unidad Tres, especialmente en “Detección de las Dificultades de los Niños” que, recordarás, incluye una actividad de vídeo, y “Elección de un Niño” que implica responder una lista de comprobación. Comprueba que tu compañero realiza meticulosamente esas actividades y discute con él su elección de un alumno. Recuerda que esta sección será importantísima para el éxito de su primer programa. Por tanto, ahora deberías pedir a tu compañero que trabaje la Unidad Cinco (“Planificación de un Primer Programa”) ofreciéndole ayuda y consejo cuando lo creas apropiado y en la forma en que hayáis acordado.

Desarrollo de una colaboración eficaz

La colaboración entre compañeros de Primaria se da en todos los colegios hasta cierto punto, pero se requieren un buen grado de entendimiento y un alto nivel de acuerdo para asegurar un apoyo

adecuado a determinados niños. Al trabajar la unidad dedicada a la planificación de un primer programa, habrás visto que, para algunos niños, es fundamental que los objetivos y estadios sean muy claros. Alcanzar esa claridad mediante acuerdos entre profesores ya constituye un estadio en el proceso y, como siempre que se trata de negociar, está lejos de ser fácil. En la mayoría de los casos, cuando los profesores discuten y llegan a acuerdos sobre cómo actuar, se establecen márgenes amplios que proporcionan cierta flexibilidad a la hora de ser interpretados por cada uno de los profesores implicados. Los profesores valoran muy positivamente esa libertad a la hora de dar respuestas creativas de acuerdo con ciertas intencionalidades ampliamente compartidas. En concreto, los métodos de enseñanza quedan al albedrío de cada profesor tutor y es significativo que se haya reconocido así en los documentos del Currículo Nacional.

Para desarrollar una colaboración efectiva con tus compañeros deberás tener en cuenta sus puntos de vista y los métodos de trabajo que prefieren y, en general, permitir que sean los profesores tutores quienes elijan los métodos para enseñar a un niño con un determinado programa individualizado. Lo que debes lograr por todos los medios es gran claridad en los acuerdos acerca de objetivos precisos para el niño. Bien pudiera ser que fuera el profesor tutor quien propusiera el objetivo y que entre ambos discutiérais su adecuación para un niño en concreto, pero tú siempre deberás insistir para que quede claramente enunciado. Esto se realizará mejor si la comunicación entre tu compañero y tú es fluida. Si entendéis de modo diferente lo que habéis acordado, ¿cómo podréis saber que estáis hablando de lo mismo? Por ejemplo, supongamos que hubiérais acordado que el profesor registrase el progreso del niño de un modo determinado y en un número de veces ya pactado. Sería muy frustrante que descubriérais que, un mes después, el profesor hubiese hecho registros de un tipo diferente porque no le quedó claro qué se había acordado. Se requieren mucha habilidad y cuidado para lograr un nivel aceptable de claridad y no debes desesperar si necesitas largo tiempo para alcanzarlo. Consuélate pensando que es un esfuerzo bien empleado y que con el tiempo va siendo más fácil.

Prosigue con el trabajo

Si los intentos de elaboración de programas con los profesores tutores han tenido buenos resultados, eso te hará sentir animado y esperamos que tus compañeros hayan podido comprobar la utilidad de trabajar de esta manera. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer, y es poco probable que hagan un uso rápido y generalizado de los programas individuales en sus propias clases. Si te fijas en tu propia situación, es fácil comprender las dificultades que supone. Primero, está la cuestión de sacar tiempo para observar y planificar para unos pocos niños sin descuidar la planifi-

cación que ha de realizarse para toda la clase. Después, está la cuestión de cómo organizar el tiempo en tu propia clase para enseñar a aquellos niños para los que se han elaborado los programas. Este tema se trata ampliamente en la Unidad Siete “Organización de la Clase”. Debes leer esa unidad si todavía no lo has hecho.

A lo largo de esta importantísima etapa del trabajo, en el que se manejan simultáneamente varias vías, debes dirigir tus esfuerzos a dar apoyo, con frecuencia de tipo práctico. Veamos las maneras de hacerlo que nuestros profesores encontraron más útiles:

- Hacerse cargo de las clases de otros profesores mientras que éstos estaban trabajando un programa individual con determinados niños. Es de esperar que, a largo plazo, esto vaya siendo menos necesario a medida que los profesores se sientan más seguros con esta nueva forma de trabajar.
- Elaborar y proporcionar recursos y hojas de registro, etc., que los profesores puedan utilizar inmediatamente, para que no tengan que hacérselos ellos mismos.
- Organizar todos los materiales relacionados con el programa de un niño para que tanto el profesor como el niño los tengan a mano (por ejemplo, en carpetas de plástico). Ver la Sección 1 en la Parte IV denominada “Diseño de un Programa”. La profesora de Gordon, que aparece en el vídeo, utilizaba un programa elaborado de este modo.
- Mantenerse en contacto con tus compañeros por medio de reuniones semanales para revisar cómo va el trabajo.
- Elaborar modos propios de registrar vuestros acuerdos y, especialmente, en aquellos puntos que tengan una repercusión amplia y significativa (por ejemplo, decisiones de todo el grupo en cuanto a criterios de tolerancia). Deberías ofrecerte para redactar los resultados de las discusiones con tus compañeros y prepararlas para que estén siempre a mano.

PARTE IV

Un modelo en el que se considera al colegio como un todo

El trabajo con otros profesores habrá sentado las bases para desarrollar un modelo en el que el colegio sea considerado como un todo a fin de ayudar a los niños a progresar en el contexto del currículo. Tras las recomendaciones del Informe Warnock (*), la necesidad de abordar este problema partiendo de una concepción del colegio como un todo, va siendo cada vez más aceptada, y ya muchos colegios de Primaria están poniendo los medios para cumplir con esas recomendaciones. La tarea de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje tiene demasiada envergadura como para dejarla en manos de uno o dos profesores "especialistas", y debe ser una tarea compartida. Esperamos que tu experiencia de trabajo con tus compañeros, implicándoles en la elaboración de programas habrá aumentado su sentido de la responsabilidad sobre todos los niños de sus clases. Está claro que es imposible satisfacer las necesidades de todos los niños que pueden necesitar ayuda mediante la fórmula de los programas individuales, e incluso, siquiera plantearse, es contraproducente. Apoyar a los niños a través de todo el currículo es un objetivo a largo plazo y el mejor modo de conseguir alcanzarlo es implicar a tus compañeros en la puesta en práctica de un modelo que considere el colegio como un todo.

Ya hemos insistido en la importancia de los recursos para el trabajo. Tenemos ejemplos derivados de nuestro trabajo con profesores de Primaria sobre la utilidad de los recursos para fomentar en los profesores tutores el que lleven a cabo programas en sus propias clases. Proporcionar a los profesores recursos que pueden serles útiles también sirve para fomentar su buena disposición lo que, a la larga, conduce a grandes cambios en la práctica educativa de algunos profesores.

(*) Un resumen del mismo puede encontrarse en: Warnock, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación, Investigación sobre Integración Educativa*, número extraordinario.

Sección 1

La creación de un centro de recursos

Ya te habrás dado cuenta de que uno de los elementos importantes para el desarrollo de programas individualizados de trabajo para niños, es la elección de los materiales y recursos apropiados con que enseñar esos programas. A menos que el centro esté especialmente bien dotado, eso significa que, invariablemente, los profesores han de seleccionar, reorganizar, adaptar o, incluso, diseñar y elaborar los materiales apropiados. Todo eso lleva tiempo, aún cuando sólo se esté preparando lo necesario para un único programa para un solo niño. Por tanto, es conveniente aprovechar esos recursos de la forma más amplia posible. A medida que el número de programas confeccionados aumenta, nos va resultando cada vez más claro que están relacionados entre sí de alguna manera, y que se podrían formar colecciones o series de programas que se correspondan con ciertas etapas del currículo. También pudiera ocurrir que varios niños tuvieran una misma dificultad en una determinada parte del currículo para la que se haya diseñado un programa. Ambos casos nos sugieren la posibilidad de sistematizar la utilización de estos recursos, y de tenerlos disponibles de modo que su uso y acceso sean fáciles. En ciertos casos, se podrían integrar en un plan de trabajo preexistente, que bien pudiera ser un esquema para trabajar la lectura o las matemáticas. Quizá recuerdes que en el vídeo, la profesora de Gordon y la profesora tutora de Donna utilizaban un esquema de trabajo elaborado por un profesor anterior. El primitivo plan de trabajo para la lectura se enriqueció con listas comprobatorias del vocabulario de la lectura, hojas de registro, "pruebas" (en este caso, textos paralelos ligados a los libros del plan "Piratas", escrito por los profesores utilizando el mismo vocabulario). El vídeo muestra cómo este programa de lectura todavía se utilizaba en el centro, muy posteriormente a que su creador hubiese dejado el mismo para irse a otra plaza en otro lugar. He aquí el relato de cómo lo elaboró en un primer momento.

"Antes de llevar a cabo el programa, hubo que realizar cierta preparación. Esta preparación fue de tres tipos:

- *Preparación de los materiales a utilizar con los niños.*
- *Familiarización de los profesores tutores con los materiales, las estrategias de enseñanza, las técnicas de las pruebas, el sistema de registros...*
- *Creación de un formato para el registro continuo del progreso.*

Me gustaría decir que todos los materiales se habían preparado con antelación, y que la buena planificación me permitió anticipar lo que iba a necesitar pero, ¡no sería cierto! En realidad, empezamos con lo mínimo y fuimos generando materiales adicionales a medida que surgía la necesidad y para atender a las necesidades individuales de los niños. Preparar materiales lleva muchísimo tiempo. En vez de emplear tiempo y energías creando recursos visuales, hojas de trabajo, etc., que incluso pueden ser inadecuados, es mejor elaborar los recursos a medida que se van necesitando."

Para los profesores tutores de este centro, los recursos eran una parte fundamental de su puesta en práctica del modelo individualizado. El ejemplo anterior es muy interesante en cuanto al papel del profesor como innovador. Ocurre con demasiada frecuencia que las innovaciones introducidas por determinadas personas en una organización, se dejan de lado cuando éstas se van de la organización. Utilizar los recursos como lo hizo la profesora, es un modo de superar ese fenómeno negativo. Como muestra el vídeo, la innovación en cuestión permaneció en el centro después de que el profesor lo dejara.

Diseño de un programa

Cuando estás elaborando un programa para trabajar con un niño, es muy tentador trabajar con notas escritas rápidamente, y con versiones de trabajo de hojas de registro, descripciones de los objetivos, etc. Eso está bien mientras estés pensando en cómo hacerlo, cambiando de opinión, y probando diferentes cosas. Tu versión final de un programa puede no parecerse en nada a tus pensamientos iniciales.

Después de haber planificado y enseñado con éxito unos cuantos programas, quizá en áreas diferentes del currículo, o quizá para afrontar distintas necesidades dentro del mismo área curricular, y cuando se va viendo claro que algunos programas van a tener una aplicación más amplia, deberías intentar formalizar y sistematizar la manera en la que esos programas están contruidos. Una forma de hacerlo es convertir el programa en un módulo que lo incluya por completo, y que sirva de modelo genérico a adaptar y modificar cuando vaya a utilizarse con determinados niños en concreto. He aquí una sugerencia sobre cómo hacer esta tarea:



1. Empieza uniendo las distintas partes de un programa que hayas utilizado con más de un niño, de la siguiente manera:
 - Objetivos y pasos que hayas redactado.
 - Hojas de registro utilizadas para controlar el progreso del niño.
 - Materiales pedagógicos utilizados con el niño.
2. Analiza los objetivos y pasos utilizados en el programa y comprueba cómo han ido variando para cada uno de los niños con los que hayas trabajado. Decide cuáles son realmente fundamentales, y cuáles parecen ser los más frecuentes para la mayoría de los niños. Escribe los objetivos y los pasos de forma clara, preferiblemente en una hoja de papel DIN A4. Acuérdate de ser lo más preciso que puedas sobre las condiciones y criterios.

3. Analiza los procedimientos de registro que hayas utilizado con los mismos niños. Diseña una única hoja que pueda utilizarse con la mayoría de los niños. Pon columnas para los pasos, las fechas de inicio, de consecución y verificación. También es muy útil una columna para los comentarios de los profesores, en la que puedan anotar cómo responden cada uno de los niños a los pasos del programa.
4. Analiza los materiales utilizados con estos niños, y crea un conjunto representativo de ellos en el que se incluyan diversos tipos de recursos (por ejemplo, libro de lectura, libro/hoja de trabajo, carteles, cubos “unifix”, etc.) También podrías crear un índice que recoja dónde se pueden encontrar materiales e instrumentos relacionados con el programa. Por otra parte, tu programa puede ser la adaptación de un programa preexistente (como ocurría con el que utilizaba la profesora de Gordon), en ese caso debería quedar clara la relación entre los materiales adicionales y el propio esquema de trabajo.
5. Redacta un conjunto de instrucciones para que acompañen al programa, de modo que cuando se lo den a otro compañero pueda utilizarlo con otro niño. Esto no se hace tanto para poder pasarle un programa a otro profesor y que lo entienda y lo lleve a cabo, como para que cuando tu compañero esté preparado para utilizar este conjunto de materiales, le queden las cosas claras.
6. Busca la manera de preparar el programa de forma que pueda pasar de mano en mano, por todo el mundo, dándoselo incluso al niño si fuese necesario (estudia la posibilidad de hacer una versión para el niño y otra para el profesor que estén claramente interrelacionadas). En este sentido, puede ser útil algún tipo de encuadernación, carpeta o cartera de plástico, claramente etiquetados de forma que los demás puedan identificarlo sin preguntarte para qué sirve.
7. Utiliza el módulo que hayas elaborado como copia original, a partir de la cual puedas generar otras copias a medida que se necesiten.

Tras analizar la cuestión de los recursos, centraremos nuestra atención en la cuestión mucho más amplia del desarrollo del currículo dentro de un modelo en el que se considera el colegio como un todo.

Sección 2

Inicia la discusión y el desarrollo del currículo

Esperamos que la ampliación gradual de tu papel en el centro, apoyada en la doble experiencia de trabajar a lo largo del módulo e implicar a tus compañeros en ese trabajo, te haya servido para descubrir las aportaciones que hace este enfoque global a favor de los niños con dificultades de aprendizaje, así como su potencial contribución al desarrollo del currículo en el centro. Llegados a este punto, hemos de responder a la siguiente pregunta: “¿Cómo ha de desarrollar el centro su currículo para facilitar y estimular el progreso de todos los niños?”. En principio, es posible seguir diseñando programas como respuesta a las necesidades detectadas en los niños a medida que éstas van surgiendo pero, si la necesidad de este tipo de programas pone de manifiesto la debilidad de la estructu-

ra general del currículo, habrá que afrontar ese problema tarde o temprano. Esta es una tarea que debe emprender todo el equipo docente en su conjunto, y el cómo realizarla vendrá determinado por lo que actualmente se consigue en vuestro centro al tomar cualquier decisión sobre la creación de estructuras. No obstante, tu experiencia hasta este momento te coloca en una buena situación para ofrecer salidas a esta cuestión global. Una evaluación basada en el currículo, del tipo de la que subyace al trabajo del módulo, ofrece un marco para analizar y cambiar el currículo existente en el centro *en el sentido de una mayor claridad en la secuencia. Los requisitos del Currículo Nacional subrayan la importancia de la secuencia. Afortunadamente, ahí tienes un sólido argumento para conseguir que tus compañeros le presten atención, y la consideren como realmente importante entre las cuestiones claves del centro.*

Algunas cuestiones importantes

A continuación, te planteamos una serie de preguntas sobre las que deberías reflexionar antes de responsabilizarte de ninguna otra iniciativa importante para tu colegio.

- ¿En qué áreas del currículo os habéis centrado tus compañeros y tú a fin de desarrollar programas individualizados para los niños? ¿Cómo se relacionan éstas con el Currículo Nacional?
- ¿Tenéis secuencias para estas áreas lo suficientemente bien establecidos como para que puedas seleccionar objetivos apropiados para determinados niños en concreto? ¿O hay tal falta de detalle en las secuencias de algunas áreas curriculares, que has debido formular objetivos intermedios para esos niños?
- El Currículo Nacional pretende establecer un marco flexible para la secuencia. ¿Cómo puedes ayudar al centro en el intento de realizar esas secuencias? Por ejemplo, podrías ayudar a tus compañeros a clarificar y desarrollar el marco en algunas áreas (por ejemplo, asignaturas troncales) de modo que la versión del currículo que el centro elabore cuente con un grado de detalle suficiente.
- Como profesor de apoyo para las necesidades especiales, ¿has intentado influir en el proceso de desarrollo curricular y ampliar tu papel en los ámbitos ya comentados? La experiencia que has adquirido hasta ahora te permite ofrecer muchas cosas en estos aspectos.
- ¿Has podido transmitir a tus compañeros algunas de las consecuencias derivadas del trabajo con el módulo? Y especialmente en el caso de determinados niños, ¿la necesidad de especificar la secuencia cuando no está suficientemente detallada?

- ¿Has discutido con tu director la necesidad de desarrollar el currículo de esta manera?
- ¿Has discutido con los responsables de las áreas curriculares sobre la necesidad de una secuencia más clara dentro de su área curricular?, (paso delicado pero necesario). Este puede ser el momento adecuado para que plantees este tipo de cuestiones, puesto que actualmente ellos tienen el deber de coordinar la puesta en práctica del Currículo Nacional. Posiblemente te agradezcan tus consejos y apoyo en esta cuestión.
- ¿Has analizado más a fondo la cuestión de los recursos? El trabajo que has realizado hasta ahora te habrá demostrado la importancia que tienen los recursos, especialmente como ayuda a los profesores tutores en la realización de los programas en sus propias clases. ¿Podrías desarrollar esta faceta de tu tarea de una forma más sistemática?
- Tu intento de control y registro individuales del progreso de los niños, ¿ha cuestionado la filosofía de recogida de registros existente en el centro? A partir de ahora, la evaluación basada en el currículo irá adquiriendo un papel de mucha mayor importancia en los colegios de Primaria. El trabajo que has realizado hasta ahora te debería permitir el hacer grandes aportaciones en este aspecto. Si tu centro está tratando de implantar un cierto sistema de trabajo al respecto, asegúrate de que tus aportaciones no se echan en saco roto.
- ¿Has intentado incluir tu trabajo en el programa de formación permanente de tu colegio especialmente en lo relativo al Currículo Nacional? El Consejo para el Currículo Nacional ha establecido una serie de líneas de actuación dentro de la formación permanente del profesorado y muchas de ellas están muy relacionadas con los asuntos que tu propio trabajo ha suscitado. Estudia con tu director la posibilidad de sistematizar una conexión con el programa de formación permanente.

Cada una de las preguntas anteriores tiene que ver con cada una de las facetas principales tanto de tu trabajo como del trabajo del centro, y sería muy raro que no hubieras profundizado en ninguna de ellas. Pero las hemos formulado, en parte, para que en el futuro se desarrollen en el centro y, en parte, para que reflexiones acerca de cuál va a ser tu papel a partir de ahora. Es posible que ya te hayas planteado algunas de estas preguntas y que las hayas discutido con tus compañeros. Si es así, tu papel se está empezando a ampliar en relación a algunas de las cuestiones planteadas anteriormente, y relaciónalas con las prioridades que tu propio centro tiene planteadas. Este puede ser el modo en que tu papel se puede ampliar para dar respuesta a tus propias necesidades y a las del centro. Recuerda que no has de asumir la responsabilidad sobre los problemas mundiales —eso puede esperar para mañana—.

Relación con los responsables de las áreas curriculares

Esta cuestión ya ha surgido en la anterior lista de preguntas. Nos hemos referido a ello como a una cuestión especialmente delicada para la que puedes necesitar ayuda. Ello dependerá en gran medida del tipo de relaciones laborales que hayas establecido con tus compañeros en general y, en particular, con los responsables de las áreas curriculares. En muchos colegios de Primaria, los profesores comparten las tareas del desarrollo curricular, y la mayoría de ellos hacen su aportación personal a los criterios generales del centro en cuanto a la enseñanza del lenguaje, o al desarrollo curricular de las matemáticas, por poner un par de ejemplos. La persona que asume la responsabilidad general de una de estas áreas ha de desempeñar un papel de profesor de apoyo y/o guía. En definitiva, esta persona es quien tiene la responsabilidad de comprobar que el currículo, sea del tipo que sea, se está enfocando correctamente. Algunos responsables de áreas curriculares pueden tener su propia idea acerca de cómo debe ser enseñada cierta parte del currículo, y puede que deseen ver defendida su idea en todas y cada una de las discusiones que mantienen los profesores a la hora de redactar el documento que lo describa.

Según el Currículo Nacional, los responsables curriculares habrán de coordinar los esfuerzos del centro por llevar a cabo ese currículo en el área concreta de su responsabilidad. Probablemente, esto les llevará una cantidad considerable de su tiempo y energías, especialmente si el currículo existente en su centro en cuanto a ese área curricular no se adapta demasiado a los requisitos del Currículo Nacional o a los programas de estudio. El colegio, en su conjunto, puede que deba hacer un análisis de este tipo para adaptar la provisión existente a las exigencias de la Ley Educativa de 1981.

Como siempre que se intenta influir en el modelo de enseñanza, pensando en el beneficio de los niños, el trabajo que has realizado para poner en práctica este módulo te habrá proporcionado un buen cúmulo de estrategias para el futuro. Esperamos que tanto tu forma de enseñar como la de tus compañeros se hayan entendido positivamente. Confiamos que hayas incorporado el trabajo del módulo a los esfuerzos del centro en evaluar la efectividad de su enseñanza para con todos los niños, pero especialmente para con aquéllos cuyo aprendizaje no puede basarse en presunciones no confirmadas sobre sus logros. Como ocurre siempre, queda muchísimo por hacer, pero si el módulo ha alcanzado siquiera algunas de las metas que nos proponíamos, al menos se habrá establecido un marco dentro del que seguir construyendo.

Comentarios finales

Bibliografía

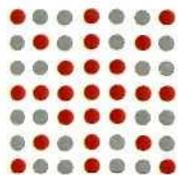
Education Reform Act (1988). London: Her Majesty's Stationery Office.

McCULLAGH, S. (1977). *The Pirate reading Scheme*. Leeds: Arnold Wheaton.

PEARSON, L., and LINDSAY, G. (1986). *Special Needs in the Primary School: Identification and Intervention*. Windsor: NFER-Nelson.



The British Council
Instituto Británico

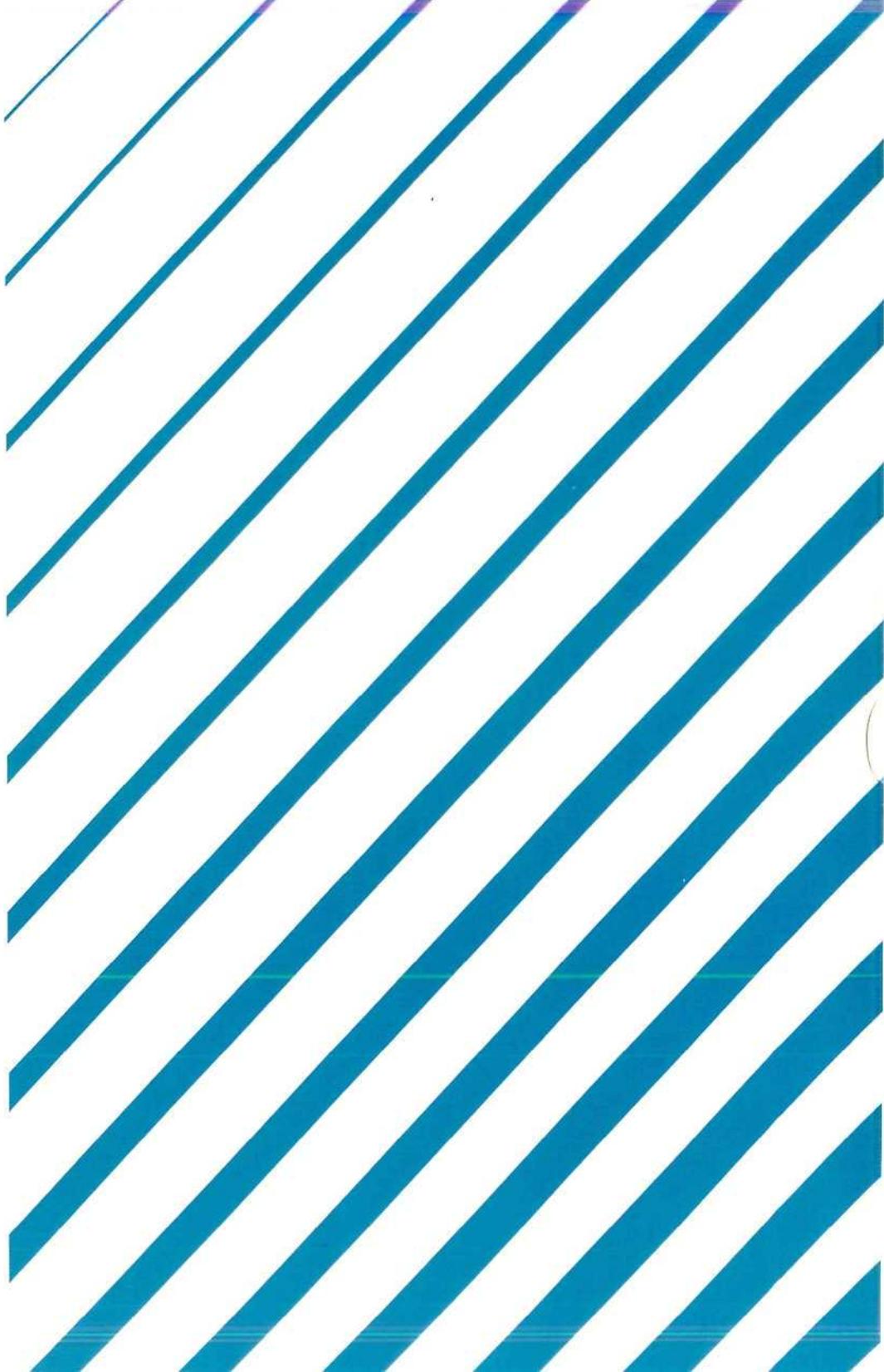


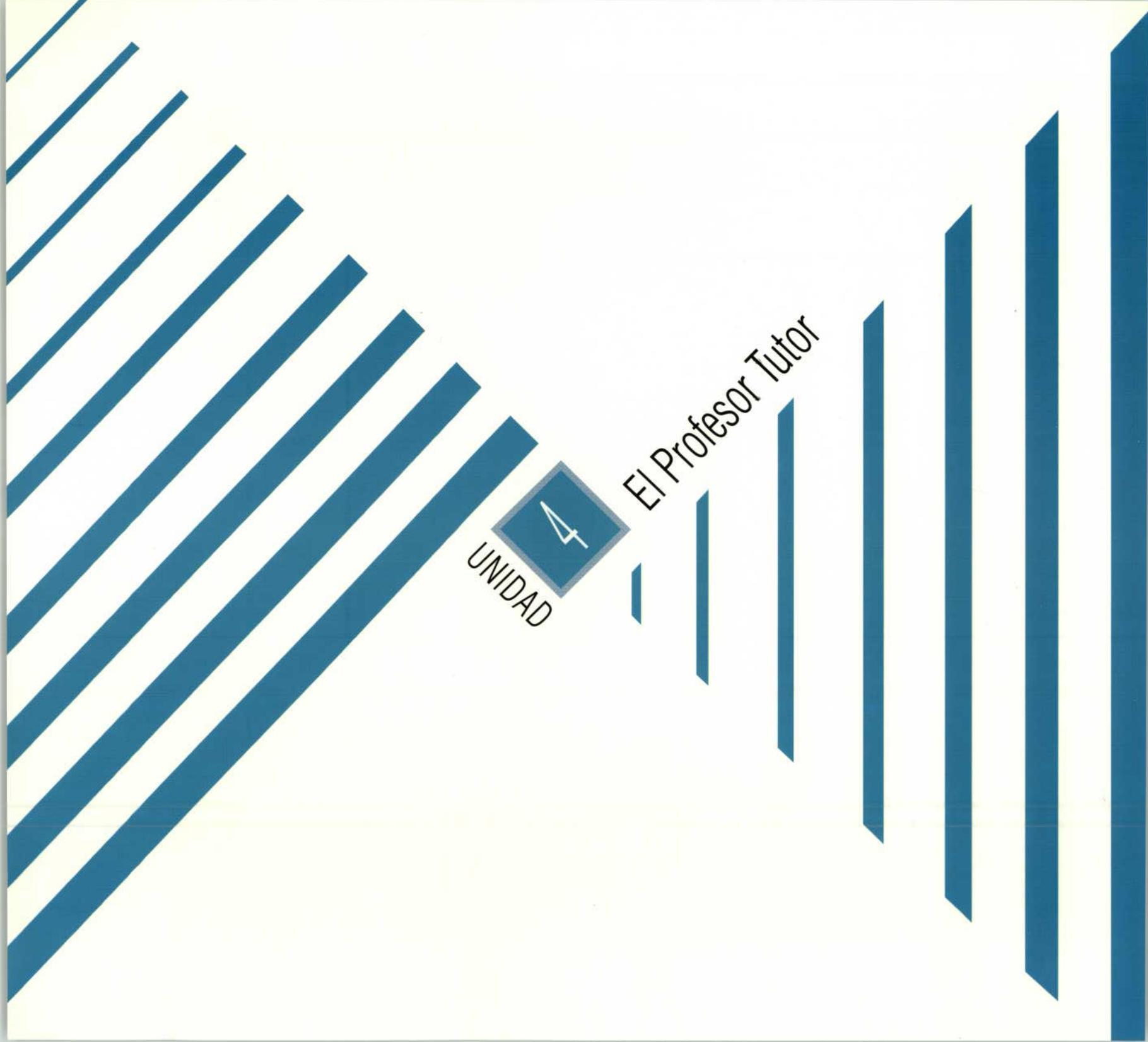
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



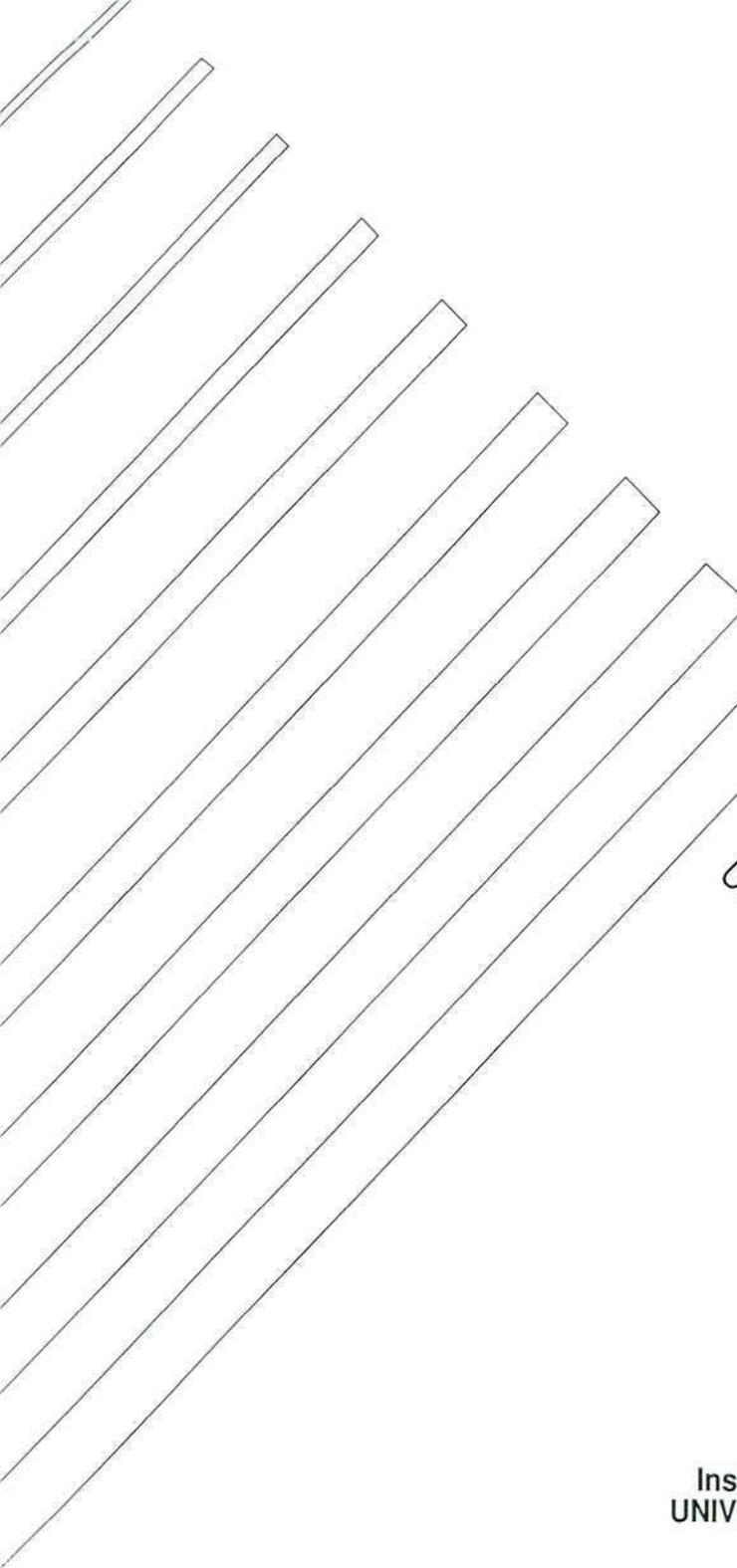
Ministerio de Educación y Ciencia





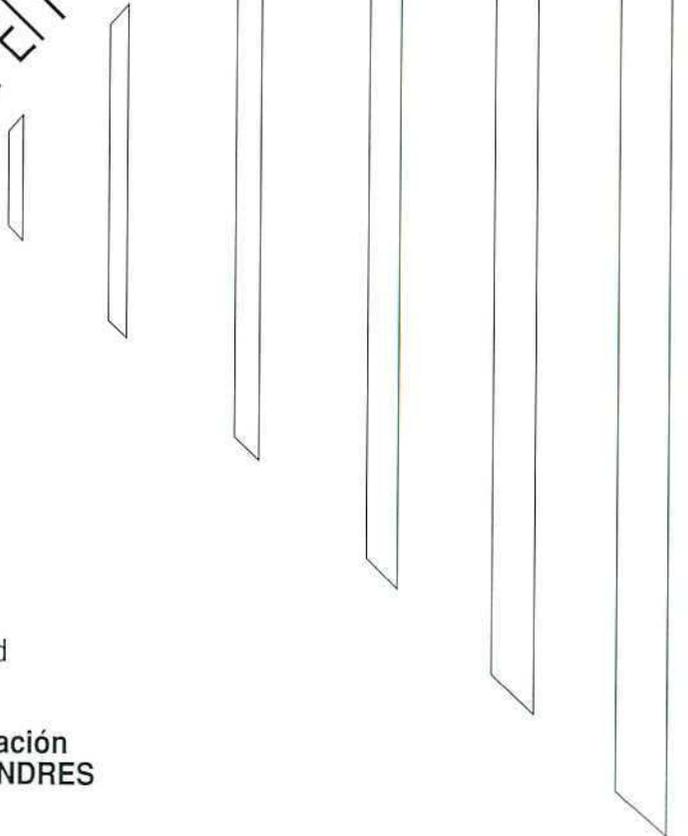
UNIDAD 4

El Profesor Tutor



UNIDAD 4

El Profesor Tutor



Judith Ireson
Peter Evans
Patrick Redmond
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: *Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.*

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2237-9
Depósito legal: 21254-1992
Imprime: Marín Álvarez Hnos.

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

Índice

	<u>Páginas</u>
¿Cómo usar este módulo?	9
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Cuatro?	11
 Parte I	
El profesor tutor y los niños con necesidades especiales	
1. Responsable de todos los niños	13
2. Dificultades de los niños con el currículo.....	14
La falta de experiencia compartida	14
Lagunas en el conocimiento del niño.....	15
Tú lo has enseñado, pero ¿el niño lo ha aprendido?.....	16
Ejecución inconsistente por parte del niño	17
Dificultades para generalizar lo aprendido a diferentes situaciones	17
La importancia de la continuidad	18
Reflexiones sobre la progresión	18
Resumen	19
 Parte II	
Iniciar la acción y elegir a un niño	
1. ¿Cómo vas a actuar?	21
Organización de un cierto período de tiempo	21
¿De dónde sacarás ese tiempo?	22
Reunión con el profesor de apoyo	23
2. Darse cuenta de las dificultades de los niños.....	23
Ahora, apunta tus preocupaciones	25
3. La elección de un niño para trabajar con él	26
Decisión sobre un plan de acción	27

Parte III

Desarrollo de un modelo en el que se considera al colegio como un todo

1. Necesidad de un modelo en el que se considere al colegio como un todo.....	29
2. Ayudar a la creación de un Centro de Recursos	30
3. La comunicación con los compañeros.....	30
La comunicación con tu profesor de apoyo	30
La colaboración con los compañeros	31
Aceptación de la presencia de otro adulto en tu clase	32
La comunicación con los padres	32
Resumen	33
Bibliografía	33

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo (*).

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- Reuniendo al director, al profesor de apoyo y al profesor tutor en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del Centro de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.
- Proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo.

¿Cómo usar este módulo?

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación, y 4, Gerentes de Centros, que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información contenida en ellos está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo.
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director, profesor de apoyo o profesor tutor). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y, posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de Primaria. El trabajo es descrito por los directores y los tutores.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Las hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término "niños que experimentan dificultades de aprendizaje", para dar variedad al texto se han empleado los términos "niños con dificultades de aprendizaje" o "alumnos con necesidades educativas especiales", pero ambos expresan el mismo significado que el término "niños que experimentan dificultades de aprendizaje" y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de "resolución de problemas" en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son los siguientes:

- Explicar algunas de las razones por las que los niños pueden encontrar dificultades con el currículo.
- Capacitarte para elegir estratégicamente al niño o niña para quien elaborarás tu primer programa individualizado.
- Sugerirte modos de contribuir al desarrollo de un modelo que considere la escuela como un todo, para responder a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Cuatro?

PARTE I

El profesor tutor y los niños con necesidades especiales

Sección 1

Responsable de todos los niños

Los profesores tutores de los colegios de Primaria desde siempre han asumido la responsabilidad de todos los niños a los que enseñaban. Sin embargo, con frecuencia, podían transferir parte de esa responsabilidad a un profesor de recuperación que sacaba del aula a los niños que parecían necesitar una ayuda adicional individual o en grupo reducido. El Informe Warnock (*) (1978) se publicó sobre todo para insistir en que cada profesor debía ser responsable de la enseñanza de los niños con dificultades de aprendizaje, dado que se calculaba que uno de cada cinco niños tendría dificultades de este tipo en algún momento de su escolarización. Actualmente, la ayuda normalmente se proporciona en el mismo Centro, a través de un apoyo fuera o dentro del aula, y se tiene una mayor sensibilidad frente a las necesidades de los niños a lo largo de todo el currículo.

El Informe Warnock también recomendaba la abolición de las categorías de deficiencias. Las secciones 1 y 2 de la Unidad Uno tratarán con más detalle los cambios conceptuales referidos a los niños con necesidades especiales, que condujeron a la abolición de las distintas categorías de deficiencia en la Ley de 1981. Si todavía no lo has hecho, deberás leer estas secciones antes de seguir con el resto de la Unidad Cuatro.

En virtud de la Ley de 1988, el Currículo Nacional en el Reino Unido se aplicará a todos los niños, incluso a quienes presentan necesidades educativas especiales. El objetivo de esta Unidad es ayudarte en la tarea de posibilitar que los niños progresen a lo largo del currículo, respetando el modo de enseñar que tú utilizas normalmente en tu clase.

Los profesores tutores a menudo se sienten faltos de la capacitación suficiente para ayudar a los niños con dificultades. También suelen sentir que les falta tiempo. En el proyecto de investigación que precedió a la redacción de este módulo (**), los profesores tutores se implicaron en el desarrollo de un trabajo con los niños de

(*) Un resumen del mismo puede encontrarse en: WARNOCK, M. (1987). "Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación, Investigación sobre Integración Educativa*, número extraordinario.

(**) EVANS, P.; IRESON, J.; REDMOND, P., y WEDDELL, K. (1988). "Comparing the Curriculum Development Process in Special (MDL) Schools: A Systematic Qualitative Approach". *European Journal of Special Needs Education*, 3, 3: 147-160.

forma individual, aunque no habían recibido ningún entrenamiento especializado. Se les dio a conocer la estrategia de la planificación de programas individualizados, trabajando individualmente con un niño en sus clases con la ayuda de un profesor de apoyo. A lo largo de esta Unidad se adoptará este mismo modelo y, por la forma en la que está organizado el módulo, deberás contar con la ayuda del profesor de apoyo de tu Centro (o de la persona que esté utilizando la Unidad Tres). En la Parte II, Sección 1 de esta Unidad se tratará de la organización del tiempo. Uno de los profesores de un colegio de Primaria hizo el siguiente comentario acerca del trabajo realizado por uno de los profesores del proyecto, que no había recibido ningún entrenamiento especializado antes de que empezara dicho proyecto: "Me ha sorprendido mucho la diferencia en el progreso de los niños que puede obtener un profesor experimentado y competente, sin cualificación especializada."

Aunque este módulo se centra en las modificaciones a realizar al impartir el Currículo Nacional y al realizar la evaluación, si se quiere ayudar a los niños que presentan dificultades, la trascendencia del módulo es más amplia. En concreto, la evaluación basada en el currículo, que constituye una parte importante de este módulo, coincide en gran medida con la demanda de evaluación continua que surge del Currículo Nacional. Otro objetivo, igualmente importante, es transmitirte una manera de entender las dificultades de los niños que se pueda aplicar, a lo largo de todo el currículo, a niños con distinto tipo de dificultades. Puede que también te encuentres con una evolución de tus actitudes, como le ocurrió a una de las profesoras de un colegio de Primaria que participó en la investigación anterior a la redacción del módulo. Dijo: "Básicamente, me siento mucho más implicada a la hora de intentar un análisis de las dificultades del niño. Sinceramente, estoy más interesada y me siento menos 'irritada', por los problemas."

Sección 2

Dificultades de los niños con el currículo

Los niños varían mucho en cuanto a la cantidad de dificultades que presentan en su aprendizaje. La estrategia señalada en la Unidad Uno para dar respuesta a las necesidades de los niños es una de las que requieren una evaluación cuidadosa y exacta del progreso del niño respecto a la progresión curricular. Un niño puede progresar muy limitadamente por muy distintas razones, y sus profesores sólo pueden influir en algunas de ellas. En esta sección analizaremos algunos de los factores que subyacen tras las dificultades de los niños con el currículo y sobre los que pueden intervenir los profesores.

La falta de experiencia compartida

Cuando el niño se introduce en el mundo escolar, pasa de una situación en la que se le conoce bien, a otra en la que no se le conoce. Cuando habla con los adultos de su familia, puede suponer que comparten parte de su conocimiento del mundo y de su historia. Pueden ayudarle a rellenar las lagunas de sus frases y recuerdos. En el colegio, no sólo no puede confiar en este apoyo, sino que ha de desarrollar su destreza en relatar cosas de sí

mismo, que suplan la falta de experiencia compartida. Su profesor tiene que esforzarse para comprender sus historias y relatos, sin la ventaja de ese conocimiento íntimo. En ocasiones, tiene que indagar y preguntar, si quiere encontrar un sentido al relato del niño sobre los acontecimientos fuera del Centro. A veces, preguntas que el profesor considera como directas, al niño le resultan difíciles de responder, y el niño parecerá ser incoherente o incapaz. Con el tiempo, la mayoría de los niños aprenden a tener en cuenta el desconocimiento de ciertos acontecimientos y situaciones por parte de sus oyentes. La tarea del niño se va facilitando a medida que el profesor sabe más sobre él, y aumentan las experiencias compartidas en la clase y el colegio. A medida que el niño se va incorporando al currículo del Centro, el conocimiento del profesor sobre el progreso del niño a lo largo de éste va aumentando, y puede saber más sobre el niño, en relación al currículo, que sus padres. Aun así, el conocimiento del profesor está limitado porque tiene más de veinticinco niños a los que enseñar. En la mayoría de los casos, su conocimiento puede resultar suficiente, pero el niño que tiene dificultades necesita un tipo de apoyo que sólo se le puede proporcionar mediante el conocimiento detallado del aprendizaje del niño.

Lagunas en el conocimiento del niño

En muchas de nuestras conversaciones diarias con otros adultos damos por supuesta cierta cantidad de información. Por ejemplo, al decir “perdí el tren esta mañana” suponemos que el oyente sabe que los trenes normalmente se ajustan a unos horarios de salida, y que perder un tren supone tener que esperar un cierto tiempo a que otro salga y llegar más tarde de lo que se pretendía. Del mismo modo, como profesor, puedes decir al niño que utilice las mayúsculas cuando empiece una frase. Estarás suponiendo que sabe lo que es una frase, en qué punto empieza y cómo escribir las letras mayúsculas. Muchas de las dificultades de los niños surgen porque se hacen suposiciones incorrectas sobre lo que saben y sobre lo que desconocen. No es raro que eso ocurra, si se tiene en cuenta el contexto en que el proceso de enseñanza se lleva a cabo; lo que resulta sorprendente es que a los profesores no siempre se les ocurra verificar sus suposiciones cuando un niño tiene dificultades.

A veces, los niños aciertan a encontrar una estrategia que compense sus lagunas de conocimiento, de modo que el problema no se detecta a menos que el profesor tenga la oportunidad de investigar. Un ejemplo de este problema aparece en el informe sobre Tracey, una niña que estaba en la clase de Preescolar de cinco años. El profesor tutor de Tracey estaba preocupado por su progreso en el área de matemáticas, y pidió ayuda al profesor de apoyo. El informe está escrito por el profesor de apoyo.

“El profesor tutor de Tracey estaba preocupado porque Tracey parecía ser capaz de hacer sumas algunos días y, en cambio, otros días no. Decidí poner a prueba la destreza de Tracey para reconocer y escribir los números del 1 al 10. Los resultados dejaron atónita a su profesora. Cuando fui diciendo los números y pidiendo a Tracey que los escribiera, descubrí que no era capaz de escribir ninguno. Entonces intenté comprobar si podía decir el nombre de

algunos pocos. Sin embargo, nos quedamos muy sorprendidos cuando cogió los números de plástico, los colocó en orden y fue capaz de identificarlos correctamente. Obviamente, había memorizado visualmente la secuencia numérica y podía contar, pero realmente no había aprendido la asociación entre el símbolo del número y su nombre.”

No era de extrañar que Tracey tuviera dificultades con la suma. Lo realmente sorprendente era que, en ocasiones, fuera capaz de llegar a la respuesta correcta. Posteriormente, su profesora descubrió que Tracey utilizaba un panel de la pared de la clase en el que se mostraban los números secuencialmente y se les acompañaba de ilustraciones. Gracias a él, Tracey era capaz de elaborar las cantidades representadas por las sumas de su libro. *Este complicado procedimiento ejemplifica la ingenuidad de Tracey. Pero también explica por qué Tracey parecía ser capaz de sumar correctamente unos días sí y otros no.*

La investigación sistemática de la dificultad de Tracey tuvo como consecuencia que su profesora comenzara a ponerle tareas apropiadas para aprender a escribir los símbolos numéricos de memoria, así como los números representados por dichos símbolos.

El ejemplo de Tracey muestra cómo la ejecución de una tarea compleja por parte del niño puede dificultarse cuando no se ha llegado al dominio de uno de los componentes de dicha tarea. Éste es un problema muy corriente en el aprendizaje humano. Sería lo mismo que pedirle a una persona que está aprendiendo a conducir que hiciese un giro completo antes de que supiera manejar perfectamente el cambio de marchas; podría ser capaz de hacer correctamente un giro que fuese amplio si hay poco tráfico y no necesita ralentizar la marcha, pero si tuviera que hacer un giro pequeño en el que necesitase cambiar de marchas, el coche se quedaría sin control.

Tú lo has enseñado, pero ¿el niño lo ha aprendido?

Merece la pena pararse a reflexionar sobre algunas de las razones por las que los niños deben superar estas lagunas en su conocimiento, destrezas y comprensión. Uno de los problemas más frecuentes es que el profesor suele suponer que porque ha enseñado una determinada parte del currículo, el niño tiene que haberla aprendido. Esta enseñanza puede haberse llevado a cabo con toda la clase, con un trabajo de seguimiento, con el niño como miembro de un grupo reducido o, incluso, de forma individual. En algunas investigaciones recientes, Bennett y sus colaboradores descubrieron que, a menudo, la forma de enseñar las cosas no se adaptaba bien al niño, siendo, en una gran proporción de casos, o demasiado fácil o demasiado difícil. Incluso aunque el trabajo se presente con un nivel apropiado, algún niño puede ser demasiado lento para comprender una explicación y “sentirse perdido”, o puede distraerse por culpa de otros niños y no prestar atención. Como consecuencia, la creencia por parte del profesor de que el niño ha aprendido lo que se le ha estado enseñando puede estar equivocada. Si el profesor no verifica el aprendizaje del niño, sino que continúa con el siguiente contenido sin asegurarse de que domina el trabajo anterior, el niño puede quedarse con una laguna en su aprendizaje, que puede ocasionarle problemas después.

Ejecución inconsistente por parte del niño

Los profesores tutores se alarman con frecuencia ante posibles dificultades de aprendizaje del niño cuando comprueban que éste parece capaz de realizar correctamente el trabajo presentado en una ocasión, pero en otras no. Esto lleva a que los profesores hagan comentarios de este tipo:

"Parece saber hacerlo un día y el siguiente no."

"Cuando pienso que ya lo ha cogido, vuelve a hacerlo mal."

"Da un pasito hacia adelante y dos hacia atrás, especialmente después de vacaciones."

"Es capaz de leer una página, pero no la siguiente."

Este tipo de **ejecuciones inconsistentes** son, en realidad, características de las primeras fases del aprendizaje, y debes saber reconocerlas en tus propias experiencias. La mayoría de los niños atraviesan esta fase de forma relativamente rápida, y, por tanto, no se la considera como problemática. A los niños con dificultades de aprendizaje les lleva más tiempo aprender ciertos aspectos del trabajo; por tanto, sus actuaciones incorrectas son más evidentes y se conceptúan como problemas. Es necesario que te asegures de que el trabajo se ha aprendido realmente y que verifiques que el niño lo recuerda, especialmente cuando con posterioridad se vayan a realizar tareas que supongan dominar lo anterior.

Dificultades para generalizar lo aprendido a diferentes situaciones

La mayoría de los niños tienen dificultades, en un momento u otro, para utilizar en situaciones nuevas la información ya aprendida. Los niños con dificultades de aprendizaje suelen necesitar mucha ayuda y enseñanza específica que les apoye en esta faceta. De hecho, en general, cuanto más serias son las dificultades de aprendizaje, más ayuda necesitará el niño para poder utilizar lo que ya sabe en situaciones nuevas.

Aplicar a situaciones nuevas lo que ya sabemos no siempre es fácil. Para hacerlo, hemos de saber reconocer que en ese momento resulta apropiado usar una determinada parte de las informaciones o las destrezas que ya poseemos, y también hemos de recordar correctamente esa información o destreza. Además, en ocasiones, la situación nueva exige que ajustemos el procedimiento o reorganicemos la información. A todos nos resulta familiar aquella página de problemas de matemáticas que parecía fácil al principio porque se nos pedía que repitiéramos un procedimiento, y que, de repente, se convertía en incomprensible cuando tuvimos que utilizar el procedimiento en un problema que, a primera vista, parecía muy distinto. Cuando aplicamos información a situaciones nuevas, elaboramos ciertas reglas para ayudarnos, a menudo sin darnos cuenta de que lo estamos haciendo. Si queremos ayudar a los niños para que sean capaces de hacer esto, necesitamos comprender las reglas y enunciarlas, de modo que las descubran más fácilmente.

La importancia de la continuidad

Los profesores son conscientes de la importancia que tiene la continuidad para que los niños aprendan eficazmente. Cuando los niños tienen dificultades con su trabajo, se desfasan rápidamente del resto de la clase, y hemos de garantizar que se mantenga la continuidad. Si, por ejemplo, el Centro no tiene un criterio general para la enseñanza de la escritura, el primer profesor del niño le enseñará a escribir de una forma, y el segundo, de otra. Si el niño no ha aprendido bien el sistema del primer profesor, se sentirá confundido cuando intente emplear el sistema del segundo profesor. Sería lo mismo que aprender a conducir con dos coches distintos simultáneamente, el tuyo propio y el del profesor de la academia. Si los mandos no están en el mismo sitio, cometerás más errores al aprender a conducir. Una vez que hayas aprendido a conducir bien uno de los coches, no es tan difícil conducir otro, aun en el caso de que los mandos estén en distinto sitio (con todo y con eso seguirás poniendo en funcionamiento los limpiaparabrisas en vez de los intermitentes si tienes que actuar rápidamente). De igual modo, el niño que ha aprendido a escribir correctamente será capaz de experimentar con diferentes estilos de escritura.

Es imposible que tú solo logres mantener la continuidad con un niño según vaya cambiando de una clase a otra. Sin embargo, sí puedes ayudar a que esa continuidad se consiga dentro de tu propia clase, y mediante la cooperación con tus compañeros puedes facilitar que se mantenga la continuidad de la enseñanza en el Centro considerado como un todo. Este asunto se retomará en la Parte III de esta Unidad: "Desarrollo de un modelo en el que se considera al colegio como un todo".

Reflexiones sobre la progresión

Ni que decir tiene que el objetivo de todo profesor es ayudar a los niños a progresar. Pero tener claro cuál es el progreso que desearías se produjera no es siempre tarea fácil. Los profesores estarán de acuerdo en que algunos aspectos del aprendizaje constituyen la base de otros aprendizajes; por ejemplo, se ha de enseñar a sumar antes que a multiplicar; en cambio, hay otras áreas del currículo en las que la progresión está mucho menos clara; por ejemplo, en aquellas que generalmente se enseñan mediante un trabajo por temas o centros de interés.

Normalmente, los temas se utilizan para reunir los contenidos de varias materias. Cada materia tiene su propia progresión, basándose el trabajo de los niveles superiores en el ya realizado en niveles inferiores. Cada objetivo del Currículo Nacional incluye la descripción de una de las muchas progresiones posibles. La selección de contenidos para el trabajo por temas ha de hacerse teniendo en cuenta cada una de estas progresiones para garantizar que los niños tengan los suficientes conocimientos, habilidades y comprensión como para poder abordar el trabajo.

La mayor parte del trabajo al diseñar programas individualizados requerirá que pienses sobre la progresión en secciones del currículo muy determinadas. Incluso, dentro de cada nivel de cada objetivo hay varios caminos de

progresión. Éstos forman una red compleja en la que los caminos paralelos se trabajan de forma separada, antes de unirlos para trabajar en niveles superiores.

Resumen

Los niños varían enormemente en cuanto a la cantidad de dificultades que experimentan en su aprendizaje. Algunos tienen dificultades en unos pocos aspectos del currículo, mientras que otros padecen dificultades de tipo general. Algunos niños necesitan ayuda adicional durante un período relativamente breve, mientras que otros requieren apoyo durante varios años. En ciertos casos, las dificultades surgen cuando el niño sufre discontinuidades en su aprendizaje que no se detectan a tiempo; en otros casos, la clase sigue su ritmo dejando al niño cada vez más atrás. Por tanto, la tarea del profesor es descubrir en qué punto del currículo se halla el niño, y buscar la *manera de hacerle avanzar a partir de ahí*. Las Unidades Cinco y Seis sobre planificación de programas, aportarán una estrategia para llevar esto a cabo.

PARTE II

Iniciar la acción y elegir a un niño

La intención de “Iniciar la acción y elegir a un niño” es capacitarte para que, con la ayuda del profesor de apoyo, escojas un niño y organices el tiempo de trabajo con él. Luego pasarás a la Unidad Cinco y trabajarás los pasos que se incluyen en la puesta en práctica de un programa individualizado y en el control del progreso.

Este modo de trabajo está pensado para ejemplificar y aclarar la estrategia descrita en la Unidad Uno y esbozada en la Unidad Cinco, para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje del alumno. La estrategia está basada en lo que hace un profesor con experiencia cuando enseña habitualmente. Por ello, en parte, lo que vamos a exponer puede parecerte evidente. Al explicitar la estrategia, queremos presentar un modo de entender y de hablar acerca de las dificultades de los niños que ayudará a resolver algunos de los problemas más complejos que presentan.

Empezarás por seleccionar un niño cuyas dificultades sean fácilmente solucionables. Esto ha de ser así para que te familiarices con la estrategia a seguir antes de afrontar dificultades más complejas. El profesor de apoyo te ayudará en la tarea, y deberéis llegar a un acuerdo para trabajar juntos. Si te falta experiencia en la planificación de programas individualizados recibirás ayuda para hacer la evaluación inicial del niño y para diseñar el programa. El profesor de apoyo habrá trabajado la Unidad Cinco, que abarca la planificación de programas individualizados. El texto y los ejemplos del vídeo que se refieren a esta Parte de tu Unidad tienen en gran medida el mismo contenido que la Parte I de la Unidad Tres dedicada al profesor de apoyo, por lo que estará en condiciones de ayudarte cuando sea necesario.

Organización de un cierto período de tiempo

Lo primero que has de hacer, consultándolo con tu profesor de apoyo, es organizar una cantidad razonable de tiempo para poder planificar el programa. Necesitarás un tiempo para hacer la evaluación inicial del niño y

Sección 1

¿Cómo vas a actuar?

también necesitarás tiempo para dar clase al niño. El profesor de apoyo podrá ayudarte mientras evalúas y enseñas al niño, o sacando al niño fuera de clase para evaluarle, o apoyando el proceso de enseñanza dentro de la clase. La evaluación inicial del niño elegido puede llevarte dos o tres sesiones de diez minutos cada una. La duración de las sesiones de aprendizaje dependerá del contenido a enseñar y del propio niño. Si decides, por ejemplo, que el niño adquiera un vocabulario visual, necesitarás emplear cinco minutos con el niño de tres a cinco veces por semana.

¿De dónde sacarás ese tiempo?

Evidentemente, en un colegio de Primaria que sea activo no es fácil sacar tiempo, y, sin embargo, es importante conseguir un tiempo claramente reservado para que el trabajo se valore. Los posibles beneficios justifican plenamente tu utilización de ese tiempo y, en última instancia, suponen un ahorro de tiempo al mejorar la enseñanza para ciertos niños.

Debes concertar una reunión con el profesor de apoyo para acordar la distribución del trabajo. Antes de hacerlo, estudia qué posibilidades tienes de sacar tiempo dentro de la organización de tu clase. A continuación se exponen algunas de las posibilidades que puedes tener en cuenta:

- Proponer a algún estudiante de una carrera afín a la educación (magisterio, pedagogía, cuidador, educador infantil) que supervise al resto de la clase mientras trabajas en el gabinete con el niño.
- Utilizar el tiempo que ya has conseguido liberar dentro de la organización de tu clase: quizá hayas organizado tu enseñanza de tal modo que ya puedas dedicarte durante un tiempo a ciertos niños de forma individualizada, por ejemplo, para la enseñanza de la lectura. Y quizás estés en condiciones de ampliar o modificar dicho tiempo.
- Aprovechar tiempo de juegos infantiles o tiempos sin clase: puede ser necesario dedicar el tiempo de reuniones o de otros momentos en los que no tienes clase, si se necesita con el niño una sesión relativamente larga, tranquila y sin interrupciones. Puede que los profesores de Preescolar encuentren especialmente difícil trabajar el inicio de la lectura con los niños individualmente en el transcurso de la actividad normal de la clase. En este caso, hay que sopesar la conveniencia o no de utilizar ese tiempo sin clase teniendo en cuenta que se sacará al niño de un juego infantil, y que el niño sentirá perder parte de su tiempo para jugar. Por eso, utilizar el tiempo sin clase ha de considerarse como medida a corto plazo usada, tal vez, durante medio trimestre. Esto puede ser suficiente para iniciar el trabajo con ciertos niños que, posteriormente, pueden recibir ayuda dentro de la dinámica habitual de clase.

Reunión con el profesor de apoyo

Tendrás que discutir con tu profesor de apoyo la cuestión del tiempo. Debes concertar una reunión en la que decidiréis cómo sacar tiempo para:

- hacer la evaluación inicial del niño, y
- las clases posteriores.

Si la conclusión de la reunión es que no puedes sacar tiempo y que el profesor de apoyo no puede ayudarte, tendrás que plantearte trabajar primeramente en la organización de tu clase.

Llegados aquí, has de decidir si emprendes:

- a) la planificación de un programa individualizado, o
- b) la organización de tu clase.

Si decides planificar un programa individualizado, continúa leyendo.

Si decides trabajar sobre la organización de la clase, pasa a la Unidad Siete.

Probablemente pienses que en tu clase hay varios niños que se beneficiarían de una ayuda extra. Sería necesario que preparases una lista de posibles niños para discutirla con tu profesor de apoyo, a fin de decidir con qué niño empezarás a trabajar. En este estadio, debes seleccionar niños a quienes creas que puedes ayudar, haciendo una primera lista de ellos.

Para iniciar el trabajo has de ver la primera secuencia de la Segunda Parte del vídeo que acompaña al módulo. Esta secuencia se titula: "Darse cuenta de las dificultades de los niños". En ella, unos profesores de Primaria hablan acerca de los niños que les preocupan por su falta de progreso. Los niños son Donna, una niña que cursaba el primer año de Primaria; Peter, un niño que iniciaba su escolarización, y Gary, que también estaba en su primer año de Primaria. Antes de poner en marcha la cinta, coge una copia de la Hoja de Actividad 4.1 de la carpeta de hojas de actividad. Luego mira el vídeo, y posteriormente responde a las preguntas de la hoja. Después de hablar cada profesor deberás parar la cinta para poder escribir. Si lo deseas, puedes volver a poner la cinta para comprobar tus respuestas.

Sección 2

Darse cuenta de las dificultades de los niños



Número del contador

Comentarios sobre el vídeo

Ya en la Unidad Uno del módulo dejamos claro que la detección de las dificultades de los niños surgiría al intentar enseñar a esos niños y al observar su progreso en respuesta a esa enseñanza. En el video queda claro que estos profesores detectaron determinados aspectos de la actuación de cada uno de los niños como parte de su labor pedagógica habitual en la clase.

A pesar de que los niños parecían incapaces de ciertas cosas, los profesores no pensaron que eso fuera un problema irresoluble. De hecho, sus preocupaciones se expresaban en términos de lo que a ellos, como profesores, les gustaría que los niños llegaran a ser capaces de hacer, lo que denominamos en la Unidad Uno como “desfase” entre la aspiración y el progreso real.

Dado que entendían el problema de esta manera, los profesores eran capaces de establecer objetivos pedagógicos para los niños. Este proceso, que podríamos denominar de “clarificación del problema”, constituye un estadio importante a la hora de decidir en qué modo se va a ayudar al niño a progresar.

Es más, ya en sus primeras observaciones de los niños, los profesores del vídeo habían empezado a relacionar sus preocupaciones con determinadas áreas del currículo en particular, concretamente lectura, área numérica, lenguaje y escritura. El nivel de ejecución del niño en una o más de estas áreas-clave estaba considerablemente por debajo del resto de la clase, indicación clara del “desfase”. Según los profesores, estos niveles de ejecución parecían asociados a poca concentración, dificultades para adaptarse al entorno de la clase y, en algunos casos, dificultades personales y sociales.

Al señalar ciertas áreas del currículo, los profesores comenzaban a establecer prioridades en la elección de objetivos para los niños. Puede que tus prioridades para con los niños que has elegido para trabajar sean distintas a las de los profesores del vídeo. Sin embargo, algunas áreas del currículo como el lenguaje, la lectura y el área numérica se entienden como aprendizajes esenciales que permiten acceder a otras áreas del currículo y, en cualquier caso, son áreas-clave del Currículo Nacional.

Por estas razones nos centraremos en estas áreas en los ejemplos del video para las Unidades Cinco y Seis. En concreto, a medida que vayas trabajando esta sección, te irás familiarizando con Peter y con los otros niños que irán apareciendo después.

Hoja de Actividad 4.1

Darse cuenta de las dificultades de los niños

DONNA

1. Según su profesora, ¿qué es lo que puede hacer Donna, actualmente, en cada una de estas áreas del currículo?:

Lectura

Escritura

2. ¿Qué aspectos del comportamiento de Donna preocupaban a esta profesora?

PETER

1. ¿Cuál era la reacción habitual de Peter cuando se le pedía que hiciera algo en clase? Según su profesor, ¿por qué le costaba centrarse?
2. ¿Cuáles eran las dificultades de Peter para contar y adaptarse a las primeras tareas numéricas?

GARY

1. ¿Qué aspectos del habla de Gary le preocupaban a su profesora?
2. ¿Qué observó y descubrió esta profesora en la lectura de Gary?
3. ¿Qué quería decir su profesora al referirse a Gary como a un "preescolar límite"?



Ahora, apunta tus preocupaciones

La primera pregunta de la estrategia descrita en la Unidad Uno era: "¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que el profesor quisiera que lograra?" Piensa sobre cada uno de los niños de tu lista y anota lo que te preocupa de cada uno de ellos. Después añade a tu lista de preocupaciones una lista de las cualidades de cada uno de los niños. Tu lista debería parecerse a la que aparece a continuación.

Nombre del niño: Amy

Problemas:

- lectura
- redacción de cuentos
- secuenciación

Cualidades:

- dibuja bien
- le gustan los libros
- quiere leer
- sus padres le apoyan

En este ejemplo, el profesor tiene varias preocupaciones y habrá de hacer una selección. Puede concluir que la dificultad de Amy en secuenciación aumenta sus dificultades, tanto en lectura como en redacción de cuentos; en ese caso considerará prioritario el trabajo sobre secuenciación. A continuación, tendrá que decidir cómo planificar su trabajo, teniendo en cuenta el nivel de secuenciación que el niño es capaz de realizar en este momento. Puede que quiera determinar ese nivel, y quizá le pida que narre una secuenciación corriente, como el lavado de dientes.

Sección 3

La elección de un niño para trabajar con él

Ya estás preparado para seleccionar a un niño de tu clase, con el que puedas empezar a trabajar, y para discutir tu elección con tu profesor de apoyo.

Al elegir, acuérdate que, a través de tu trabajo con ese niño, te irás familiarizando con la estrategia de planificación de programas. Por ello, deberías elegir un niño cuyas dificultades puedan resolverse fácilmente. Deberías seguir los siguientes criterios:

Descarta los niños:

- Que tengan serios problemas emocionales o de comportamiento.
- Cuyas principales dificultades se relacionen con un escaso dominio del idioma en que se impartan las clases.

Elige un niño:

- Que, aun pudiendo abordar una tarea, necesite ayuda extra y mayor supervisión para realizarla.
- Que esté motivado para aprender, aunque tenga dificultades de aprendizaje.
- Cuyas mayores dificultades se relacionen con las áreas numérica o de la lectura, como en nuestros ejemplos de video, o bien con el área de la escritura, como en el ejemplo que aparece más adelante en el texto.

Siendo realistas, será difícil que puedas satisfacer todos estos criterios, pero trata de reunirlos al máximo posible.

Te hemos pedido que hagas tu elección de esta manera, para que puedas tener algún éxito en tus intentos de ayudar al niño. Esto no quiere decir que no nos preocupe el abordar dificultades de índole mucho más compleja. Las necesidades educativas especiales de los niños constituyen una amplia gama: el funcionamiento sensorial y motor, las destrezas perceptivas y motrices, las destrezas de comunicación e interacción, y otras muchas. Más adelante analizaremos diferentes asuntos y las estrategias que implica el hacer una selección cuando se nos presenta una gran diversidad de objetivos que se pueden querer alcanzar. Pero, de momento, no pases de sección.

Cuando hayas elegido un niño, rellena la lista comprobatoria que aparece a continuación (Hoja de Actividad 4.2).

Si eres capaz de responder **NEGATIVAMENTE** a todas las preguntas, habrás hecho la elección perfecta. Si contestas **AFIRMATIVAMENTE** a tres preguntas o más, deberías replantearte tu elección. Elige a otro niño y contesta a la misma lista comprobatoria, hasta que consigas el mínimo de respuestas **AFIRMATIVAS**.

Hoja de Actividad 4.2

La elección de un niño

Responde **sí** o **no** a estas preguntas

1. ¿El niño tiene serios problemas emocionales o de comportamiento?
2. ¿Las principales dificultades del niño proceden de su escaso dominio del idioma de escolarización?
3. ¿Le resulta difícil al niño abordar cualquier tarea que se le encarga?
4. ¿Resulta difícil de motivar?
5. ¿Las principales dificultades del niño están en áreas distintas a las numérica, de lectura o de escritura?



Decisión sobre un plan de acción

Concierta una reunión con tu profesor de apoyo para discutir tu elección del niño, el área curricular y la organización del trabajo. Al final de la reunión tendréis que haber decidido:

- Con qué niño vais a trabajar.
- Sobre qué área curricular vais a trabajar.
- Quién realizará la observación inicial y cuándo se llevará a cabo.
- Las medidas que posibilitarán la enseñanza individualizada del niño.
- La fijación de un tiempo a la semana para reuniones, en las que se discutirá el programa.

Escribe todo esto. Será tu Plan de Acción.

Ahora, ya estás preparado para pasar a la Unidad Cinco, "Planificación de un Primer Programa", en la que se te ayudará, mediante una serie de ejemplos de niños reales, en el diseño de un programa que se ajuste al niño que has seleccionado. ¡Buena suerte!

PARTE III

Desarrollo de un modelo en el que se considera al colegio como un todo

Normalmente, los profesores que han tenido éxito en la planificación y aplicación de un programa individualizado para un niño buscan la manera de extender ese apoyo a otros niños. La inversión de tiempo que ha requerido la planificación de tu primer programa hace que, en este nivel, sea prácticamente imposible trabajar así con un mayor número de niños y a lo largo de una amplia gama de áreas curriculares. Aun admitiendo que planificar los siguientes programas te llevará mucho menos tiempo y que los programas se puedan volver a utilizar, sería casi imposible que una sola persona lo lograra, pero se puede hacer mucho más si el equipo docente del Centro coordina sus esfuerzos.

Generalmente, el profesor de Primaria ha gozado de autonomía dentro de su clase. Esto tiene sus ventajas en cuanto al profesor:

- Le permite desarrollar su propia organización.
- Le permite potenciar sus cualidades con toda libertad.
- Le permite ampliar el trabajo en sus áreas de interés.

También tiene sus contrapartidas. De hecho, puede llevar a:

- Sentimientos de incertidumbre y aislamiento.
- Discontinuidades en el currículo que pueden originar problemas, especialmente a los niños con necesidades especiales.

Por ello, muchas escuelas han intentado poner en práctica modelos en los que se considera al colegio como un todo en las áreas del currículo, particularmente en las de lenguaje y matemáticas, y se coordina el trabajo por temas en todo el Centro. Para las necesidades especiales, ese modelo de *colegio como un todo* también es necesario. En este módulo se animará al director y al profesor de apoyo a que reflexionen sobre cómo promover este

Sección 1

Necesidad de un modelo en el que se considere al colegio como un todo

modelo. Quizás te pidan que vayas implicándote y que hables sobre tu trabajo a tus compañeros en los Claustros. También pueden pedirte que cooperes en la creación de un Centro de Recursos con programas y materiales para el trabajo con niños con necesidades especiales.

Sección 2

Ayudar a la creación de un Centro de Recursos

El Currículo Nacional aporta un marco amplio y común para todos los Centros, que debería facilitar el desarrollo de modelos escolares de este tipo. Son los colegios quienes deberán darles forma y desarrollarlos con mayor detalle, a medida que vayan tratando de dar respuesta a las necesidades individuales de sus niños. Cada vez que elabores un programa diferente para un niño, has de pensar detalladamente la progresión dentro del currículo. Esto no está al margen del currículo global, sino que más bien es como observar una de sus partes con lentes de aumento. Se descubren estructuras que no se veían desde una mayor distancia. El análisis de tareas que llesves a cabo para planificar los programas será útil para otros profesores y para otros niños, y, por tanto, debería estar disponible para los demás. A menudo, los profesores sienten la tentación de guardar los instrumentos que han elaborado, puesto que existe una tendencia a que los buenos recursos desaparezcan en las clases de los compañeros, no volviendo a reaparecer nunca. Te animamos a no adoptar esa actitud con tus programas y materiales para los niños con necesidades especiales. Ayuda a tu profesor de apoyo a reunir un conjunto de materiales útiles a los que se pueda acudir cuando surja la necesidad. En su momento, este Centro de Recursos se deberá organizar mediante índices de forma que los profesores puedan encontrar fácilmente los programas y recursos existentes para aquellos niños que presenten dificultades en aspectos concretos del currículo.

Sección 3

La comunicación con los compañeros

Con frecuencia, los profesores no quieren comentar los dificultades de los niños, pues temen que se les considere fracasados en su sistema de enseñanza. Aunque es comprensible, es una actitud desafortunada, ya que los compañeros pueden ser de gran ayuda. Uno de los obstáculos para tratar abiertamente los problemas es que estas discusiones no se suelen centrar en las dificultades del niño con el currículo, sino que se cargan las tintas en el método de enseñanza del profesor o en las circunstancias personales del niño. Cuando hayas adoptado un modelo de resolución de problemas para la planificación y aplicación de programas individuales, empezarás a recoger datos sobre el progreso del niño a partir de sus respuestas. Por tanto, estarás en buena posición para centrar la discusión en estos datos más que en otras causas posibles.

La comunicación con tu profesor de apoyo

Es muy importante que mantengas a tu profesor de apoyo informado de tu trabajo en clase. Aunque la mayor parte de esta comunicación tenga lugar en momentos robados al tiempo libre o a la hora de comer, le será útil

saber cómo están yendo las cosas. Si te enfrentas con dificultades, es mucho mejor resolverlas lo antes posible, en vez de esperar a que terminen en conflicto. Siempre deberíais tender a alcanzar acuerdos en cuanto a los objetivos de un niño y a ponerlos por escrito. Las decisiones finales acerca del método serán tuyas, aunque tu profesor de apoyo pueda hacerte sugerencias útiles sobre la metodología apropiada. Una de las peores cosas que puedes hacer es actuar como si todo fuera bien y estuvieras completamente de acuerdo con el profesor de apoyo, cuando en realidad no lo estás. El programa que habéis elaborado conjuntamente debería basarse en lo que consideréis como objetivos importantes. Intenta sacar tiempo suficiente como para discutir cualquier desacuerdo que podáis tener, de modo que a ambos os queden claras las razones del otro. Normalmente se pueden encontrar puntos en común, y ambos os beneficiaréis dejando las cosas claras.

La colaboración con los compañeros

Uno de los principales problemas que tiene un sistema de apoyo en el que se saca a los niños fuera del aula para darles ayuda especializada es que ese apoyo normalmente se realiza en partes restringidas del currículo. Además, con frecuencia, el tiempo disponible para que el profesor de apoyo y el profesor tutor hablen del progreso del niño es insuficiente. Esto se traduce en una falta de información acerca de las dificultades del alumno por parte de los profesores tutores, y que, por tanto, no estén en condiciones de ajustar las exigencias del resto del trabajo de clase a las necesidades del niño. Esta falta de "ajuste" se manifiesta especialmente en el trabajo por temas cuando los niños se ven obligados a extraer información de libros de consulta que son incapaces de leer, o a realizar tareas por escrito con un nivel de exigencia lingüística que les supera. Por tanto, es esencial que reflexiones sobre el trabajo por temas de forma cuidadosa y que prepares el trabajo para los niños con distintos niveles de exigencia. Para hacerlo, habrás de decidir cuál es el mínimo que el niño debe aprender sobre el tema. Probablemente habrá ciertos contenidos cuyo aprendizaje consideras esencial, y algunos procesos que consideras particularmente importantes. Por ello, en la preparación de cada tema deberás incluir tareas específicamente dedicadas a que el niño llegue a dominar esos elementos-clave. Quizá necesites preparar un conjunto de hojas de trabajo para los niños de tu clase con dificultades de lectura, y puede que debas pensar en la conveniencia de enseñarles el vocabulario del tema. El esfuerzo que esta preparación adicional supone, vale la pena. En ocasiones, se puede repartir entre los compañeros de clases paralelas con quienes puedes colaborar en la preparación de las clases. Si los profesores ESL (*) trabajan con algunos niños de esas clases, no sólo pueden ayudar en la reflexión acerca de los niveles de exigencia lingüística del trabajo, sino que también pueden ayudar en la preparación y apoyo de los niños con dificultades de idioma. Si los temas se repiten, los materiales pueden re-utilizarse otro año.

(*) Profesores ESL o profesores de inglés como segunda lengua: en zonas de fuerte inmigración, profesores que ayudan a la integración social y cultural de los niños de lengua materna no-inglesa.

Aceptación de la presencia de otro adulto en tu clase

Los profesores inexpertos, o quienes están acostumbrados a trabajar solos en sus clases, suelen encontrar desagradable, e incluso amenazador, tener trabajando a su lado a otro profesor o a otro adulto como apoyo. Gran parte del éxito del apoyo o del equipo pedagógico se debe a que el conjunto de acciones que se llevan a cabo ha sido acordado entre los participantes. La efectividad de los breves períodos de apoyo extra a un grupo de niños, realizados por el profesor tutor o por el profesor de apoyo, también depende del establecimiento de modos de proceder consensuados. Muchos profesores, progresivamente, se van relajando ante la presencia de un compañero de apoyo. Ello beneficia tanto a los niños más capaces como a quienes tienen dificultades, puesto que pueden formarse todo tipo de grupos en respuesta a las distintas necesidades de los niños.

Si tu profesor de apoyo va a trabajar a tu lado, incluso durante períodos breves, deberéis dedicar algún tiempo a discutir y a alcanzar acuerdos sobre vuestros respectivos papeles. Si te resulta extremadamente difícil enseñar a los niños más lentos, acordar que el profesor de apoyo trabaje, al principio, con el niño dentro de tu clase o lo saque fuera de ella, probablemente sea lo mejor. Durante este período inicial deberás dedicar mucho tiempo a discutir con él, de forma que conozcas con todo detalle el trabajo que se está llevando a cabo. Gradualmente, irás asumiendo parte del trabajo, tal vez continuando con un programa que haya puesto en marcha el profesor de apoyo, de modo que cada uno de vosotros pase cierto tiempo de cada semana trabajando con el niño.

La comunicación con los padres

Los padres de aquellos niños que tienen dificultades en el colegio normalmente están muy preocupados y, a menudo, están ansiosos por poder ayudar. Es importante mantener el máximo de comunicación posible con los padres, aunque en ocasiones resulte difícil. A los padres que trabajan, o a los que tienen varios niños pequeños, no siempre les resulta fácil presentarse en clase después de acabar la jornada escolar, y algunos pueden sentir que se entrometen en tu territorio.

Las comunicaciones más útiles son aquellas que:

- Ayudan a los padres a comprender exactamente dónde está la dificultad de su niño.
- Dan sugerencias específicas sobre cómo pueden ayudar a su niño.
- Muestran claramente a los padres el progreso que su hijo ha realizado.

Tus registros del avance del niño serán bien acogidos y también servirán para poner de manifiesto los esfuerzos que has realizado por el niño.

En ocasiones, la ansiedad que sienten los padres se comunica al propio niño, que se vuelve ansioso. Esto suele ocurrir con frecuencia en el caso de la lectura, pero también puede suceder en otras áreas. Les puedes ayudar verificando que:

- Los padres son conscientes de que estás al tanto del problema y que ya estás haciendo algo para solucionarlo.
- Les das instrucciones claras para trabajar en casa (por ejemplo, "por favor, lean este libro a su hijo", o "díganle al niño las palabras que es incapaz de leer").
- Si los padres tienden a ser muy críticos con el niño, empieza mandándole tareas para casa que pueda hacer correctamente, para que empiecen a elogiarle.

Es evidente que el establecimiento de la comunicación requerida para descubrir cómo se sienten los padres, y cómo pueden ayudar, es un proceso más largo que el minuto de breve intercambio tras la jornada escolar. Algunos Centros organizan "tardes curriculares" para padres, en las que se explica el enfoque adoptado para la enseñanza de un área curricular determinada, y eso puede ser muy útil. Deberás enterarte de si los padres con los que te estás comunicando han asistido a esas reuniones.

Un aspecto importante en la aportación de apoyo efectivo a los niños con necesidades especiales es el mantenimiento de una buena comunicación entre tú, como profesor tutor, y el resto de las personas relacionadas con el niño. Cuanto más claro seas al hablar del tipo de dificultad que presenta el niño con relación al currículo, más efectiva será tu comunicación. Para una mayor efectividad de la respuesta educativa a los niños con necesidades especiales del Centro es necesario adoptar un modelo de escuela en el que a ésta se la considere como a un todo, y tú estás implicado en ese modelo, inevitablemente.

BENNETT, N.; DESFORGES, C.; COCKBURN, A., y WILKINSON, B. (1984). *The Quality of Pupil Learning Experiences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Education Reform Act (1988). London: HMSO.

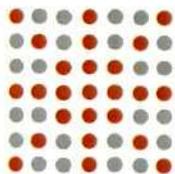
WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Resumen

Bibliografía



The British Council
Instituto Británico

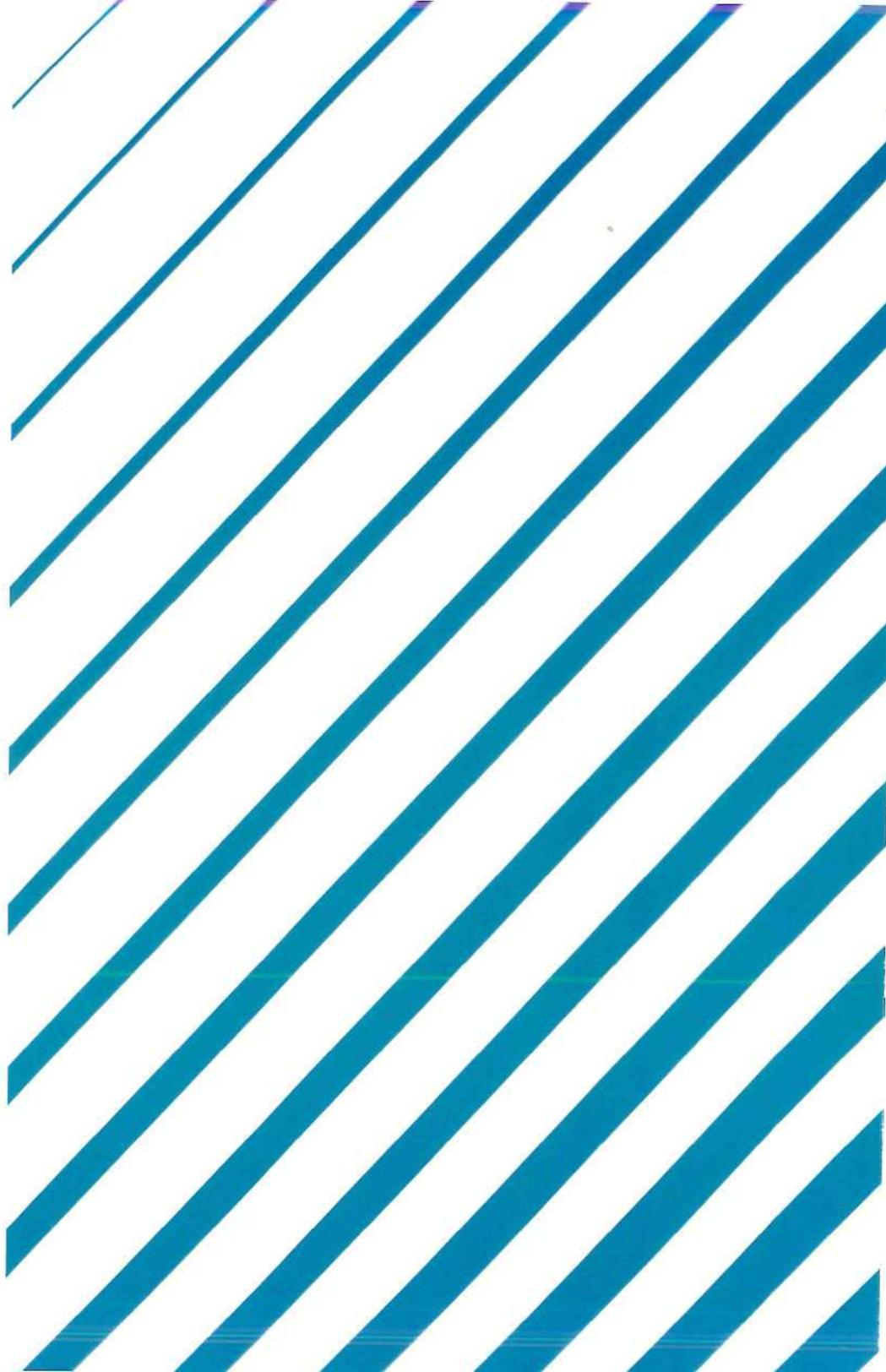


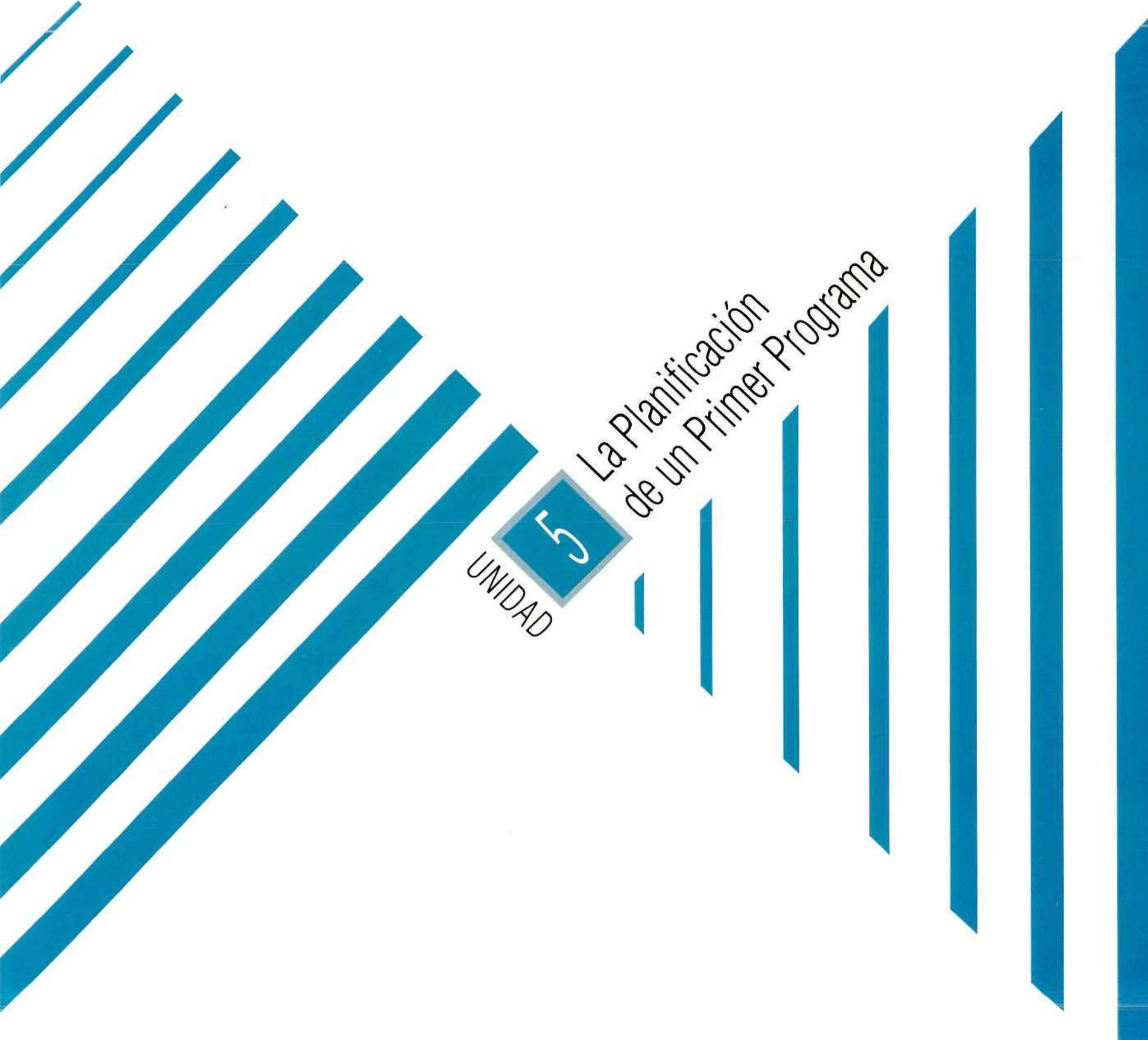
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia

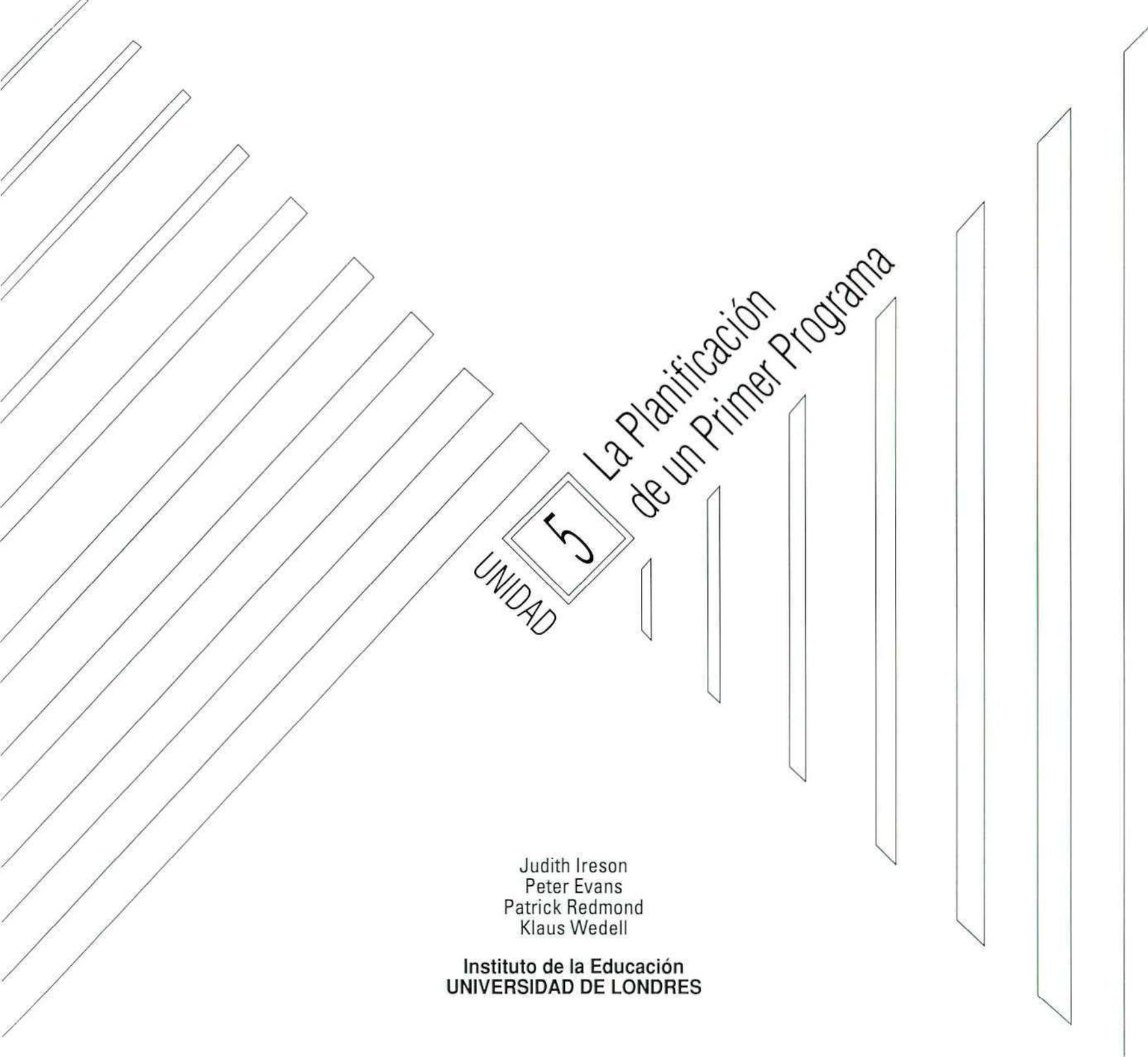




UNIDAD

5

La Planificación
de un Primer Programa



5
UNIDAD

La Planificación
de un Primer Programa

Judith Ireson
Peter Evans
Patrick Redmond
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del video: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2238-7
Depósito legal: 21253 1992
Imprime: Marín Álvarez Hnos

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

	<i>Páginas</i>
¿Cómo usar este módulo?.....	9
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Cinco?	11
Parte I	
Primeros pasos de la estrategia de planificación de programas	
1. ¿Qué es una estrategia?.....	13
2. Observación de un niño en el aula	14
Sistematización de tus observaciones	15
3. La elección de una meta.....	18
Implicación de los padres	19
Parte II	
Elección del punto de partida	
1. El punto de partida en función de la secuencia curricular	21
2. Observación del niño mientras trabaja	22
El punto de partida de Peter.....	23
El punto de partida de Kelley	25
3. Ampliación de un método publicado	26
¿Por qué se precisa una ampliación?	26
Ampliación de un programa de lectura	26
El punto de partida de Gordon	27
Ahora, elige tu punto de partida.....	31
Parte III	
Elección del siguiente paso	
1. Cómo establecer un objetivo.....	33

	<i>Páginas</i>
¿Qué plazo vamos a marcar para conseguirlo?	33
Concreción del objetivo	34
Concreción de las condiciones	36
Concreción de los criterios	36
Redacción del objetivo.....	37
2. Elaboración de una secuencia de objetivos	37
Ahora, elabora tus propios pasos y objetivos	40
Parte IV	
Enseñar y anotar	
1. ¿Los objetivos restringen los métodos pedagógicos?	43
Objetivos y métodos de lectura.....	45
2. Enseña y observa.....	46
Organización de la sesión	46
Conviértela en una experiencia positiva	46
3. Evaluación y registro	47
¿Qué tipo de evaluación?.....	47
¿Qué clase de registro?.....	48
¿Ha progresado el niño?	50
Trabajo por grupos de niños	51
Resumen	51
Bibliografía	52
Anexo: Hoja de Registro 5.1. "Hoja de Registro del Programa"	53

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo (*).

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- reuniendo al director/a, al profesor/a de apoyo y al profesor/a tutor/a en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del centro de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje,
- proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo con el Currículo Nacional.

¿Cómo usar este módulo?

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación; y 4, Gerentes de Centros que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información contenida en ellos está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo.
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director/a, profesor/a de apoyo o profesor/a tutor/a), y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de primaria. El trabajo es descrito por los directores/as y los/as tutores/as.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Las hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje” y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son:

- Escoger un objetivo curricular.
- Fijar un punto de partida.
- Elegir el siguiente paso estratégicamente.
- Optar por los métodos pedagógicos más apropiados.
- Comprobar el progreso del niño y anotarlo.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Cinco?

PARTE I

Primeros pasos de la estrategia de planificación de programas

La estrategia para dar respuesta a las necesidades educativas del alumno ya fue señalada en la Unidad Uno, Parte III. Consta de cinco preguntas que el profesor experto se va planteando a medida que van tomando decisiones en su proceso de enseñanza:

1. ¿Qué es, exactamente, lo que el alumno no consigue y que el profesor querría que consiguiera? Es decir, ¿cómo determinar la meta a la que dirigir el trabajo del alumno?
2. De las habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar la meta, ¿cuáles tiene ya el alumno? Esto es, ¿cuál es el punto de partida?
3. ¿Cuál es el próximo paso que, a su vez, sea el más estratégico para el alumno? Esto implica determinar cuál será el primer objetivo en el camino hacia la consecución de la meta.
4. ¿Cuáles son los métodos más adecuados, para ayudar al alumno a alcanzar este primer objetivo?
5. ¿La ayuda prestada al niño le ha capacitado para alcanzar el objetivo?

Si la respuesta es afirmativa, prepárate para avanzar un paso más y continúa a partir de la pregunta 3.

Si la respuesta es negativa, hasta qué punto la respuesta del alumno le dice al profesor cuál de las preguntas anteriores ha sido contestada inadecuadamente y qué línea alternativa de ayuda apunta.

Esta estrategia supone un "ciclo de actividad" que ya puede formar parte de tu enseñanza normal. Puesto que es un ciclo, cada vez acudirás más a él según las necesidades del niño. Si la dificultad de un niño es abordable, serás capaz de determinar una meta, un punto de partida, un primer objetivo y unos métodos y, como resultado, el progreso que hace el niño. Luego definirás el próximo paso apropiado hacia la meta, y así continuarás hasta conseguirla. En algunos casos, necesitarás revisar tu programa porque el niño no progresa.

Sección 1

¿Qué es una estrategia?

Las preguntas anteriores te conducen a ser cada vez más claro acerca de las demandas de una tarea determinada. En algunos casos, el niño progresará tras ajustar ligeramente las exigencias propias de la tarea. En otros casos, habrás de analizar la dificultad con mucho más detalle antes de que el niño sea capaz de progresar.

Esta Unidad Cinco se ha elaborado para ayudarte en la planificación de un programa para el niño que hayas escogido en el área curricular que elijas. Presupone que has seguido las líneas maestras apuntadas en “La elección de un niño” (Unidad Tres, Parte I, y Unidad Cuatro, Parte II), de modo que el niño que hayas escogido presente unas necesidades tales que:

- a) Tú te creas capaz de afrontarlas.
- b) Estén dentro del currículo básico. El ciclo de actividad que proponemos te lleva a planificar un programa que capacite al niño para progresar.

Los pasos que debes dar al planificar son:

- Observar al niño en el aula.
- Determinar el punto de partida.
- Determinar el próximo objetivo.
- Escoger tus métodos de enseñanza.
- Enseñar y observar al niño mientras enseñas.
- Controlar el progreso del niño y registrarlo.

Debido a las limitaciones del texto hemos tenido que presentar estos pasos en una secuencia. En la práctica, irás usándolos simultáneamente y las decisiones que tomes en los primeros pasos vendrán influidas por tus reflexiones acerca de los últimos, y viceversa.

Sección 2

Observación del niño en el aula

Como consecuencia de haber trabajado la Unidad Tres o la Unidad Cuatro, ya habrás conseguido destinar un cierto tiempo para trabajar con el niño que has escogido. Estarás en situación de empezar a recoger la información que te ayudará a tomar decisiones en tu proceso educativo. Mediante la observación sistemática del niño en el aula se puede recoger mucha información útil. Y aunque fijarse en un niño durante un largo período de tiempo parece un lujo para un profesor de Primaria, merece la pena invertir algún tiempo en ello. Puede que te sientas culpable por no estar durante todo el

tiempo enseñando a los niños. Pero, a la larga, el tiempo empleado en la organización de una enseñanza eficaz os beneficiará tanto a ti como a los alumnos.

Sistematización de tus observaciones

Deberías leer esta sección antes de determinar qué observaciones necesitas hacer. Después podrás decidir cómo usar parte del tiempo que habéis sacado para observar.

La observación necesita llevarse a cabo con cierto espíritu detectivesco, de modo que tratemos de descubrir aquella faceta del aprendizaje del niño que origina el problema. Cuando concretes la siguiente “dosis” de aprendizaje y el método de enseñanza más adecuado a la misma, será necesario que sepas:

- Qué puede hacer el niño.
- En qué condiciones del aula trabaja mejor.
- Qué actividades le motivan e interesan.
- Qué le refuerza.

Al hacerlo así, quizás descubras que estabas haciendo suposiciones equivocadas acerca de lo que el niño podía hacer, acerca de las exigencias a que estaba sujeto al pedirle un determinado rendimiento en una tarea concreta o acerca de sus experiencias anteriores.

Antes de que centres tu atención sobre el trabajo del niño en el área curricular que has escogido, tu observación debería dirigirse a obtener una descripción general de su rendimiento en el aula. Seguramente tendrás bastantes ideas, o quizás intuiciones, sobre cuál pueda ser la dificultad que tiene el niño, y tus observaciones pueden servirte para confirmarlas o rechazarlas. También pueden darte información útil para después revisar tus métodos de enseñanza.

Ahora te sugerimos una serie de preguntas sobre el niño, que deberás responder por medio de la observación. Cuando hayas reunido la información que precisas, anota tus respuestas en la Hoja de Actividad 5.1 u “Hoja de Registro del Programa”, reproducida en el Anexo de esta Unidad. Las dos primeras preguntas se refieren a las condiciones de trabajo bajo las que el niño lo hace mejor, y el resto de preguntas se refieren a la motivación del niño, sus intereses y a la imagen que tiene de sí mismo. Si ya sabes las respuestas a estas preguntas y no tienes intuiciones que desees comprobar, pasa a la Sección 3.

¿En qué situaciones de agrupamiento trabaja mejor?

Algunos niños tienen dificultad para centrar su atención cuando están sentados en una mesa junto con otros niños y prefieren trabajar solos. Otros perciben ese aislamiento como un castigo. Alguno se da cuenta de que los niños con quienes ha trabajado durante varias semanas le molestan. Es fundamental que tus observaciones te den información acerca de qué organización de trabajo es la más indicada para el niño. Quizá no puedas tenerle todo el tiempo en la mejor situación porque también has de ubicar bien a otros niños, pero sí deberás asegurarte de que se encuentre en su mejor sitio cuando haya de trabajar en su programa individualizado.

¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado el niño?

Quando planifiques la duración de la sesión de enseñanza habrás de saber durante cuánto tiempo, siendo realistas, se puede esperar que el niño permanezca concentrado, teniendo en cuenta que una sesión de enseñanza individualizada generalmente es muy dura para el alumno. La capacidad de concentración de un niño en una tarea dependerá de la dificultad de la misma. Si una tarea es demasiado difícil, el niño será capaz de concentrarse durante un breve rato; sin embargo, trabajará durante más tiempo si la tarea tiene un grado de dificultad adecuado para él. Por tanto, es necesario observar al niño trabajando en tareas diferentes. Si, mediante esta observación, descubrieses que no se concentra durante un tiempo razonable en ninguna actividad, tendrás que planificar tu enseñanza en sesiones breves. Asimismo, podrías añadir a tus metas curriculares el objetivo de ampliar la duración de la sesión.

¿El niño se frustra fácilmente o carece de confianza?

A menudo, estos indicadores revelan que el niño encuentra difícil una tarea o que anticipa su fracaso. Sólo la observación detallada de las situaciones en las que el niño presenta esas conductas puede ayudarte a detectar en qué parte de la tarea está inseguro.

¿Qué actividades le interesan al niño?

Frecuentemente, los profesores dicen que los niños con dificultades de aprendizaje no están motivados para aprender. Si eso fuese cierto, el niño mostraría falta de interés en todas las actividades de aprendizaje del colegio, tanto dentro como fuera del aula. Pero ese caso no se presenta nunca, y la

observación del niño en distintos contextos a menudo revela más interés en unas actividades que en otras. Para descubrir qué actividades son las que interesan al niño, puedes tomar nota de sus preferencias en cada área del currículo. Esta observación puedes realizarla durante tu enseñanza normal tomando notas de lo que el niño prefiere. Eso te puede descubrir, por ejemplo, que el niño trabaja bien en Matemáticas, pero que lo hace mal en Lenguaje, o que se implica bien en los ejercicios prácticos (o en los de tipo oral) pero no en los ejercicios de lápiz y papel; o que participa bien en las discusiones si la información se presenta por televisión, pero que no participa si la misma se presenta por escrito.

¿Qué refuerza al niño?

Algunos niños serán capaces de trabajar duramente para obtener una palabra de elogio de sus profesores y puede que se decepcionen desesperadamente cuando fracasen. Otros trabajarán con ahínco para conseguir privilegios, y los elogios no les interesarán demasiado. Aunque, en un mundo ideal, preferiríamos no usar premios para incitar al niño a trabajar, el hecho es que todos los niños encuentran que ciertos aspectos de su trabajo les son molestos y necesitan un reforzador externo para terminarlo. Cuando lo logran, obtienen una gran satisfacción, que, a su vez, les motivará en el futuro. Por tanto, determinar qué es lo que refuerza al niño puede resultar muy útil.

Esta relación de preguntas no quiere ser exhaustiva, tus propias intuiciones pueden sugerirte muchas otras observaciones. Si te resulta difícil descubrir qué es lo que interesa y motiva a un niño, sus anteriores profesores y sus padres pueden ayudarte.

Resumiendo, tu observación del niño en esta fase debería centrarse en:

- a) la situación de trabajo preferida por el niño, y
- b) su interés, motivación e implicación en el trabajo.

He aquí una lista de control de las estrategias que deberías tener presentes cuando hagas la observación:

- Anota las actividades y situaciones que motivan e interesan al niño.
- Obsérvale mientras trabaja para descubrir en qué condiciones lo hace mejor y en cuáles necesita ayuda.
- Estate alerta a los indicadores que marcan si el niño encuentra demasiado difícil la tarea: la distracción, la frustración o los esfuerzos para atraer tu atención son buenos indicadores.
- Céntrate en lo que el niño puede hacer.



Tus observaciones del niño pueden indicarte los cambios que debes hacer inmediatamente. Si, por ejemplo, descubres que las dificultades para escribir de un niño zurdo se deben a estar sentado demasiado cerca de un niño diestro, puede que lo primero que decidas sea cambiarle de sitio. Si, como consecuencia de estos cambios, el niño comienza a progresar y llega a ser capaz de seguir el currículo ordinario, no continúes más con él. Escoge otro niño con quien trabajar.

Antes de pasar a la próxima sección, comprueba si has completado la sección de Observaciones Iniciales en la Hoja de Registro del Programa, que encontrarás en la carpeta de Hojas de Actividades con el n.º 5.1.

Sección 3

La elección de una meta



Si has seguido el procedimiento de elección de un niño (Unidad Tres, Parte I, o Unidad Cuatro, Parte II), planificarás un programa para un niño cuyas dificultades consistan en lectura, manejo de los números o escritura. Al elegir un niño para trabajar, puede que también hayas seleccionado una meta curricular. Si no lo has hecho, deberás trabajar esta sección.

Seleccionar una meta determinada te implica en el establecimiento de unas prioridades para el niño. Puede que te gustase ayudar al niño para que alcanzase varias metas y que la que tú seleccionas sea aquella que te parece especialmente importante en este punto y en este momento para este niño. Por tanto, tendrás que analizar las posibilidades y las carencias del niño en relación con el currículo de tu clase. En el vídeo, en las secuencias denominadas “Darse cuenta de las dificultades de los niños”, la profesora de Peter habla sobre las dificultades del niño para iniciar el trabajo con los números. La profesora marcó unas metas para Peter en parte por su preocupación por el desfase que se estaba produciendo entre Peter y los otros niños, que progresaban bien tanto en contar como en leer números. La profesora de Donna estaba preocupada por la lectura, y, como el colegio había establecido un programa para los niños que venían de la escuela infantil sin ser capaces de leer, pudo comenzar a construir un vocabulario basado en imágenes en el contexto de un cuento. A menudo, los profesores de Primaria consideran que la lectura es algo prioritario porque permite acceder a otras áreas del currículo. Ya que Donna entró en el colegio con una actitud positiva hacia los libros, y dado que enseguida alcanzó varios objetivos en lectura inicial, fue muy fácil detectar la necesidad de construir un vocabulario basado en imágenes. En otra situación, para un niño con una experiencia de lectura diferente, la meta podría haber sido desarrollar el uso de las claves contextuales y predictivas por parte del niño, o el uso de libros de consulta.

La elección de una meta no sólo estará influida por tu conocimiento de los bagajes y las carencias del niño, sino también por el conocimiento de los recursos que te sean accesibles. Si tu escuela ya

tiene buenos recursos para el trabajo que quieres hacer, probablemente te animarás a seguir adelante. Puede que encuentres carencia de recursos y que precisas hacértelos tú mismo o que hayas de pedirlos prestados a un Centro de Recursos o a otra escuela.

Te recomendamos que, como regla general, elijas una meta que creas que el niño va a ser capaz de alcanzar a medio plazo. A lo largo de esta Unidad expondremos tres ejemplos de programas: El primero será un programa para Peter de iniciación al álgebra; el segundo, para un niño llamado Kelley, será de escritura; y el tercero será para Gordon, de lectura. Las metas marcadas por sus profesores son las siguientes:

Peter : Contar grupos de objetos hasta diez, leer las cifras hasta cinco y comenzar a escribirlas.

Kelley : Escribir su nombre de pila sin un modelo del que copiarse.

Gordon : Leer el vocabulario del tercer libro de un método de lectura editado comercialmente.

Implicación de los padres

En general, es recomendable implicar a los padres cuando te dispones a planificar un programa para su hijo. Ellos pueden ayudarte a establecer prioridades y puede que deseen compartir contigo sus ansiedades respecto de su hijo. Este módulo contiene un documento para los padres. Procura que reciban un ejemplar del mismo y dales una ocasión para que discutan su contenido contigo. Sería bueno que tú lo leyeras para que puedas responder a las posibles preguntas que te hagan. Probablemente, los padres ya están al tanto de las dificultades que tienen sus hijos y se alegrarán de saber qué es lo que pretendes hacer en tu trabajo. Cuanto más claro y pormenorizado seas, más fácil será que alcances una comunicación eficaz.

Cuando ya hayas decidido una meta para el niño, escríbela en la Hoja de Registro del Programa*.



* Esta Hoja de Registro lleva el n.º 5.1 en la carpeta de Hojas de Actividades del módulo.

Nota:

Antes de continuar, téngase en cuenta que el Currículo Nacional Británico presenta, para cada uno de los bloques de contenido de cada área curricular básica “10 niveles de consecución”, que por tanto, configuran una secuencia básica de aprendizaje y que sirven, lógicamente también como criterios de evaluación. De hecho tienen establecido cuáles de esos niveles deberían estar adquiridos a ciertas “edades clave” (7, 11, 14 y 16 años). En esta Unidad y en la Unidad Seis aparecen algunos ejemplos de ellos para contenidos relacionados con “El Número”.

PARTE II

Elección del punto de partida

Para ayudar al niño a progresar es necesario tener claro tanto el punto de partida como el próximo paso para el niño. Aunque las decisiones a tomar sobre el punto de partida y sobre el objetivo se influirán mutuamente y, por tanto, requerirán ser sopesadas conjuntamente, la Parte II se ha elaborado para ayudarte a clarificar el punto de partida, mientras que la Parte III se dedicará a determinar el próximo paso a dar.

Al elegir el punto de partida para un niño habrás de poner sobre la mesa tanto tus conocimientos sobre el niño como tus conocimientos del currículo. Habrás de valorar al niño desde tu propia concepción de la secuencia del currículo para el área que escogiste. Hasta hace poco, esa secuencia podía haber sido discutida en el colegio y recogida posteriormente en sus documentos curriculares, o quizá era fruto de tu formación y de tu experiencia profesionales. El Currículo Nacional te ofrece progresiones en términos de objetivos a alcanzar en distintas asignaturas de diferentes áreas.

Si no has tenido muchas posibilidades de debatir y formular tus ideas acerca de la secuencia, puede que te parezca difícil exponerlas. Ello es debido a que en la enseñanza, como en muchas otras actividades cualificadas, algunas de sus técnicas son tan automáticas que normalmente no reflexionamos sobre ellas. Resulta difícil explicar cómo lo hacemos. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en ciertos exámenes de conducir que consisten en ir explicando lo que vamos a hacer a la vez que conducimos. Eso implica anticipar. Por ejemplo: “Al ver un grupo de niños jugando en la calzada aminoro la marcha y me preparo para tomar medidas de emergencia. Miro por el retrovisor y me acerco al centro de la calzada...” Hacer esto, al principio, es sorprendentemente difícil, pero posible. Si sabes conducir, sería bueno que lo intentaras.

Sección 1

El punto de partida en función de la secuencia curricular

Es útil invertir tiempo y esfuerzo para aclarar y explicitar la secuencia escogida. Los Objetivos del Currículo Nacional describe en términos generales la secuencia de contenidos de las asignaturas, pero el escalonamiento entre objetivos ha de definirse en el contexto concreto de cada escuela, especialmente para los niños que tienen dificultades. Por ello, merece la pena dedicar un tiempo a definir la secuencia de la pequeña parte de currículo que hayas escogido.

Un niño puede tener muchas dificultades cuando no ha dominado bien un paso previo de la secuencia curricular. La vuelta atrás y el dominio de ese nivel previo pueden darle los medios para avanzar. Todos los niños consiguen algún avance en su aprendizaje, aunque nos parezca muy pequeño, y es fundamental que tu enseñanza parta de lo que el niño ya es capaz de hacer con seguridad para construir a partir de ahí. Si ya has empleado cierto tiempo observando al niño mientras trabaja, de tal modo que puedes decir exactamente qué es lo que sabe en relación a la meta curricular que escogiste y qué es lo que ignora, entonces ya puedes pasar a la Parte III. Si no es así, debes estudiar el resto de esta parte.

Sección 2

Observación del niño mientras trabaja



Tu observación se debe centrar en cómo el niño intenta completar el trabajo propuesto en el área del currículo que elegiste. Esta observación del niño mientras trabaja se debe orientar a descubrir exactamente qué es lo que puede hacer respecto a la secuencia del currículo que escogiste. Quizá debas explorarle un poco, dándole unas cuantas tareas variadas, diciéndole tus instrucciones con palabras diferentes o probando a cambiar de método. Asimismo, mediante una observación atenta del tipo de errores que comete al intentar realizar una tarea, puedes detectar las estrategias que emplea.

Analizaremos tres ejemplos de profesores que están eligiendo el punto de partida para sus alumnos, con ayuda de la Primera Parte del vídeo. Dos de los ejemplos aparecen en las secuencias del vídeo y el tercero se presenta en el texto. Necesitarás un aparato de vídeo en diferentes momentos, que se señalarán al margen. Ya debieras haber visto la Primera Parte de la cinta de vídeo (que dura unos quince minutos) y las primeras secuencias de la Segunda Parte, "las dificultades de los niños".

El primer niño, Peter, está empezando a trabajar con los números. El segundo, Kelley, que no aparece en el vídeo, está empezando a escribir. Y el tercer niño, Gordon, a leer. Peter está en una clase de adaptación al colegio y se halla en su segundo trimestre. Kelley se encuentra en segundo de párvulos. Gordon está en primero.

El punto de partida de Peter

En la secuencia del vídeo denominada “Observar las dificultades de los niños” oíste cómo la profesora de Peter hablaba de su conducta cuando entró en la clase de adaptación (*) y de sus dificultades con la iniciación al número y las operaciones. Vuelve a mirar las notas que tomaste en la Hoja de Actividad 3.3 o en la 4.1 antes de ver la siguiente sección de la grabación. De la descripción de la profesora se deduce que Peter solía tener rabietas cuando se le pedía que hiciera algo que no le gustaba. Como cualquier niño que no ha tenido las experiencias ni de la escuela infantil ni del grupo de juegos, tenía dificultades para cooperar con los otros niños y progresaba lentamente con los números y las operaciones.

La profesora de Peter ya ha trabajado los números con toda la clase y ha advertido que Peter no avanza tanto como el resto de los niños, ni en contar grupos de objetos, hasta diez, ni en aprenderse las cifras. Este trabajo del número y las operaciones es parte del nivel 1 del Currículo Nacional, Objetivo 2: El Número.

Objetivo 2: El número

Nivel 1.	Criterios de evaluación:	Ejemplo:
<ul style="list-style-type: none"> • Contar, leer, escribir y ordenar al menos hasta 10; saber que el tamaño de un grupo viene dado por el último número de la cuenta. • Entender la conservación del número. 	<p>Saber que, si se cuenta un grupo de lápices, la respuesta siempre es la misma, independientemente del modo en que estén dispuestos.</p>	

(*) Se trata de un aula destinada a aquellos niños que no han sido escolarizados con anterioridad, a fin de que vayan tomando contacto con el colegio y la vida escolar.



Número del contador

Peter : Iniciación al número

En el vídeo vemos a la profesora pidiéndole a Peter que cuente grupos de cuatro, cinco, seis y siete objetos. También le pide que lea los números 3, 4, 5 y 6. Le ha enseñado un procedimiento de comprobación y le anima a aplicarlo en cada grupo. Antes de mirar la secuencia, saca la Hoja de Actividad 5.2 de la carpeta de Hojas de Actividades y léete las preguntas. Deberás ver la secuencia más de una vez. Date cuenta de que las preguntas te piden que te fijes en lo que Peter puede y no puede hacer, más que en la actividad del profesor. Si te has fijado en la actividad del profesor durante el primer visionado, vuelve a mirar la secuencia por segunda vez para fijarte en el niño.

Comentarios al vídeo

La observación de esta sesión de clase nos da gran cantidad de información acerca del punto del que parte Peter para la comprensión de los números y las operaciones. Vemos lo que puede hacer y lo que no puede hacer, así como algunas de las estrategias que emplea. Los errores que comete nos dicen tanto como las cosas que hace correctamente.

Cuando la profesora se lo pidió, Peter contó y comprobó, él solo, el grupo de cuatro cubos correctamente. Cuando ella le pidió que hiciese grupos de cinco y seis cubos, Peter sacó el número correcto, pero no comprobó correctamente. Cuando intentó contar siete cubos, su "sonsonete" al contar fue erróneo después de cinco y sacó sólo seis cubos. Él miró a su profesora y ella le pidió que comprobara. Esto lo hizo correctamente y después añadió el séptimo cubo. Leyó las cifras 3 y 5, pero no las 4 y 6. Su "sonsonete" al contar parece ser independiente del movimiento de manos y es correcto sólo hasta cuatro. A otro niño no se le hubiera permitido continuar con el sonsonete. En este caso, conociendo la historia de rabietas de Peter, intentar eliminar el sonsonete podría desembocar en que no aprendiese nada en absoluto, y la profesora prefirió no tenerlo en cuenta, de momento.

Ahora sí que podemos redactar el punto de partida que la profesora marcó para Peter. Ella trabaja dos facetas paralelas del número: contar y leer números. He aquí el punto de partida para cada una de ellas.

Punto de partida 1: Puede contar y comprobar grupos de cuatro objetos.

Punto de partida 2: Puede leer los números 1, 2, 3 y 4.

La profesora sabe que el niño necesita trabajar los grupos de cinco, seis y siete y, probablemente, quiera comprobar si el chico puede repetir la lectura de cifras en ocasiones sucesivas.

Hoja de Actividad 5.2

Elección del punto de partida

Peter: Iniciación al número

Número de objetos del grupo	3	4	5	6	7
¿Qué grupos sabe contar Peter sin ayuda?					
¿Qué grupos sabe comprobar Peter sin ayuda?					
¿Qué cifras lee sin ayuda?					

El punto de partida de Kelley

Durante la valoración habitual de todos los niños, la profesora de Kelley observó que éste sostenía el lápiz haciendo la pinza relajadamente. Entonces probó si su control del lápiz era lo suficientemente bueno como para empezar a enseñarle a escribir su nombre. Escribió el nombre de Kelley con un rotulador grueso y le dijo que lo repasara por encima con su lápiz. Como lo hizo bastante bien y casi sin salirse de la línea, se puso a enseñarle a escribir su nombre de pila.

Esta observación de la profesora acerca de la capacidad de Kelley para separar las letras de su nombre y el hecho de que trabajaba de izquierda a derecha la llevaron a comenzar la enseñanza de la escritura. Si el chico no hubiese alcanzado el nivel de destreza antedicho, ella hubiera comenzado la tarea desde más atrás, siempre de izquierda a derecha o enseñándole a controlar el lápiz de modo que trazara entre las líneas sin salirse. Por tanto, podríamos redactar el punto de partida como sigue:

Punto de partida: Repasa las letras de su nombre escritas en trazo grueso, sin apenas salirse. Trabaja de izquierda a derecha. Sujeta el lápiz haciendo la pinza relajadamente.

Sección 3

Ampliación de un método publicado

¿Por qué se precisa una ampliación?

Muchos colegios usan para lectura y matemáticas los métodos publicados por alguna de las muchas editoriales. Este tipo de métodos responde a una secuencia de trabajo en un área determinada del currículo y permiten que el niño trabaje a su propio ritmo. Por tanto, pudiera parecer que son apropiados para todos los niños, sean cuales fueren sus capacidades.

Sin embargo, los profesores saben que los niños que presentan dificultades no progresan uniformemente en su tarea con la mayoría de esos métodos, y que, en ciertos momentos, a estos niños les cuesta un gran esfuerzo pasar al ejercicio o a la unidad siguiente, por lo cual, el profesor ha de complementar el método con trabajo adicional. Y, para adecuar ese trabajo, el profesor ha de tener en cuenta la secuencia del método más escrupulosamente de lo que normalmente haría. Esto lleva, a veces, a una situación en la que el niño va pasando de unos ejercicios a otros, de unos niveles a otros, sin dominar los niveles precedentes.

También hay otras razones por las que un niño puede ser mal ubicado en un determinado nivel dentro de un método. Unas veces, el profesor piensa que un chico se sentirá más seguro si ve que avanza a lo largo de un método. Otras veces, los profesores no están muy seguros de qué utilidad puedan tener determinadas partes del método para la tarea posterior. Por todas estas razones es importante que, cuando un niño tiene dificultades con un método, se detecte cuál debe ser el punto de partida para él.

Ampliación de un programa de lectura



Vamos a ver el ejemplo de un chico de ciclo inicial que está trabajando con un método de lectura. En la Primera Parte de la grabación oíste hablar al director del colegio acerca del desarrollo de un programa de lectura basado en un método comercializado y acerca de cómo se relacionaba con el currículo de lectura del colegio. El programa que usa este colegio de Primaria se elaboró para aquellos alumnos que llegan al colegio sin haber aprendido a leer con ayuda de un libro de cuentos. Parecía que el problema consistiera en que los niños no hubieran adquirido un vocabulario elemental basado en imágenes, a pesar de que se mostrasen encantados mirando libros y escuchando cuentos. También mostraron ciertas habilidades lectoras, ya que eran capaces de:

- Recordar los cuentos que habían narrado o leído.
- Volver a contarlos.
- Responder a las preguntas formuladas sobre ellos.
- Predecir posibles finales.
- Narrar cuentos a partir de dibujos.
- Intervenir con fragmentos del texto conocidos o repetitivos.

Asimismo daban la impresión de saber que las palabras habladas estaban representadas por palabras escritas.

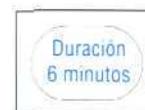
En la Primera Parte del vídeo se dice que el Centro dejó de usar métodos de lectura comercializados; no obstante, el colegio conserva las colecciones destinadas a prelectores (denominadas “Piratas”) y también algunos libros del método recientemente aparecidos. Y a pesar de que la profesora de apoyo conocía las críticas que se habían hecho a ese método, como creía que aportaba continuidad por medio de un vocabulario controlado dentro de los contextos que ofrecían las narraciones y que además, generalmente, a los niños les agradaba, tomó como base del programa de lectura la colección de prelectores del método “Piratas”. Elaboró un programa de lectura en torno a este método, enriqueciéndolo y ampliándolo. Cuando ella se fue, el colegio continuó usando este programa, y la profesora de apoyo que aparece en el vídeo lo emplea cuando trabaja la escritura. El método fue bueno para ese colegio en particular, pero que lo hayamos puesto de ejemplo no supone que estemos recomendando hacer un uso generalizado de este tipo de métodos de lectura comercializados.

El punto de partida de Gordon

Gordon: lectura

Antes de mirar la secuencia del vídeo, toma la Hoja de Actividad 5.3. Verás un niño de Ciclo Inicial, Gordon, con la profesora de apoyo. Era la primera vez que trabajaba con este niño y estaba pensando en qué nivel del método de lectura ubicarlo. Gordon llevaba un trimestre en primero y su tutora ya había comenzado el método con él. La profesora de apoyo quiso ver cómo le iba con “el Pirata Azul” —tercer libro del método— y empleó la sesión para hacerse una idea del nivel de lectura y comprensión. En la secuencia del vídeo verás a Gordon:

1. Leyendo las últimas páginas del libro de lectura.
2. Leyendo las palabras de una lista de vocabulario fuera de contexto.
3. Respondiendo algunas preguntas acerca del libro.



Número del
contador

Hoja de Actividad 5.3

Elección de un punto de partida *Gordon: Lectura*

Completa cada parte siguiendo las instrucciones del vídeo

Parte 1: Palabras que Gordon no podía leer

Lectura del libro:

Lectura del vocabulario



Completa la
lista de palabras.

but
sky
as
an

Continúa señalando

in → X
away → X
an → X
has → X
sailing → X
sky → X
but → X
as →
left →
at →
and →
in →

las palabras con una X.

here →
green →
black →
blue →
red →
he →
are →
his →
pirate →
hat →

Parte 2: Comprensión del texto

Factual (sobre los hechos):

Inferencial (deducciones):

Las palabras de la primera columna de la Parte 1 de la Hoja de Actividad 5.3, son las palabras que Gordon era incapaz de leer en ese momento. Tú debes completar la lista a medida que le oigas leer las últimas páginas. El vocabulario aparece en la segunda y tercera columnas de la Parte 1: Gordon no era capaz de leer las siete primeras, y se han marcado con una cruz. Debes señalar el resto de las palabras a medida que el niño va leyendo la lista. La profesora le formula dos tipos de preguntas diferentes acerca de la comprensión: de tipo factual o sobre los hechos (por ejemplo, sobre el color de las distintas banderas) y de tipo inferencial (por ejemplo, qué podría haber hecho el pirata). Mientras ves la secuencia, completa la Parte 2 de la Hoja de Actividad. Como verás, Gordon es un chico callado y bastante reservado.



Comentarios al video

Gordon lee el libro bastante bien, aunque lentamente, y la profesora ha acertado al elegir un libro adecuado para evaluarle. De hecho, Gordon en esta ocasión está trabajando inmediatamente por encima de su nivel de frustración. Su profesora le permite esforzarse un poco, pero no demasiado. Y esto, siendo lo adecuado para una situación de evaluación en la que sólo se intentan determinar los límites de su capacidad lectora, no lo sería para sesiones normales de enseñanza. Gordon parece necesitar bastante tiempo para organizar sus respuestas.

Las palabras que Gordon fue incapaz de leer en su primer intento son:

but, sky, as, an, has, away

Las que no pudo leer de la lista eran más:

in, away, an, has, sailing, sky, but, left, green, are, his

¿Te has fijado en la técnica empleada por Gordon para las palabras de las que no está seguro? En la mayor parte de los casos no adivina las palabras de las que duda. Parece que las conociera y, simultáneamente, que no las conociera. Sus errores ponen en evidencia alguna de las estrategias que estaba empleando. Al leer el libro, parece que deduce la estructura de la oración por aproximación al leer "is" en lugar de "has". En la lista de palabras, su error al leer "gold" en lugar de "green" nos sugiere que debía de estar usando una estrategia fónica y también que estaba buscando otra palabra relativa a los colores.

¿Qué nos dice esto sobre el aprendizaje de Gordon? ¿Cómo explicas el hecho de que fuera incapaz de leer "sky" y "away" en el libro y que, sin embargo, pudiera leer las palabras escritas en tarjetas y emparejarlas con el texto? Aunque ésta era una sesión de valoración, la profesora ofreció algo de enseñanza porque cuando Gordon era incapaz de leer una palabra, ella se la decía. El hecho de que

Gordon fuese capaz de recordar algunas de las palabras tras esta ligera y breve explicación, demuestra que el trabajo está dentro de sus posibilidades. La profesora le dio las cinco palabras para que se las llevase a su clase y trabajara con ellas.

Si revisas la Hoja de Actividad 5.3 ya rellena y la comparas con las listas de palabras que Gordon era incapaz de leer en el libro y el vocabulario, encontrarás que algunas palabras sólo es capaz de leerlas en un contexto y que otras las lee en cualquier otro. Por supuesto, también hay muchas palabras que es capaz de leer en ambos textos. Su manera de leer algunas de ellas puede parecer bastante insegura, pero, de hecho, como les ocurre a la mayoría de los que están aprendiendo algo y aún no han llegado al punto de conocerlo tan bien como para no olvidarlo jamás, lo hacen correctamente en determinadas situaciones, pero no en todas. Si has tenido la experiencia de aprender un idioma extranjero, esta etapa del aprendizaje te resultará familiar. Cuando estás en él, conoces el vocabulario de un tema, pero cuando se te pide usarlo en el contexto de otro tema te encuentras incapaz de recordarlo. Si la profesora quiere que el niño sepa estas palabras tan bien que pueda usarlas para formar el contexto de un vocabulario nuevo, procurará que el alumno practique con ellas hasta que pueda leerlas tanto en el libro, como fuera de contexto.

Para ser la primera vez que Gordon leía el libro, su comprensión fue bastante buena. Respondió a las preguntas factuales correctamente, pero fue incapaz de responder a las preguntas inferenciales hasta que se le incitó a pensar en “qué hubiera hecho si él hubiera sido pirata”.

La profesora de apoyo fue capaz de determinar el punto de partida para Gordon gracias a que tenía la lista del vocabulario de ese libro. Ella sabía que era necesario hacer más ejercicios con algunas palabras del libro anterior, y las anotó. El trabajo que preparó para Gordon se basaba en el vocabulario que él conocía, y el punto de partida que redactó era:

Punto de partida: Lista de palabras que Gordon era capaz de leer fuera de contexto.

Ahora, elige tu punto de partida

Ahora deberías hacer la valoración del niño que has escogido. Para hacerlo, tendrás que volver a sacar algunas de tus primeras observaciones y refrescar tu memoria echándole un vistazo a la Hoja de Registro del Programa (Hoja de Actividad 5.1, reproducida en el Anexo de esta Unidad). Puede que tus observaciones te hagan analizar ciertos aspectos del trabajo del alumno en los que, en un principio, no habías reparado. ¡Hasta el mejor detective, en su primera visita al escenario del crimen, se deja sin recoger algunos de los indicios importantes!

Cuando hayas completado tu valoración del niño, deberías saber:

1. Qué es lo que puede y qué es lo que no puede hacer respecto al contenido curricular que has escogido.
2. Cuáles son algunas de las estrategias que usa para realizar la tarea.

El punto de partida deberá situarse en el límite de lo que él sabe, para que comience a trabajar desde ahí.

Trabajando esta sección habrás empleado varias estrategias al evaluar a cada niño. Puede que no hayas estado atento a las mismas mientras que ibas respondiendo a los ejercicios; por eso las enumeramos a continuación, para que las emplees al determinar el punto de partida del niño que has elegido:

- Presta atención a los indicios que nos revelan que un niño está encontrando la tarea demasiado difícil. Pueden ser: distracción, frustración o esfuerzos para distraerte.
- Observa si el niño te mira pidiéndote ayuda, puesto que eso puede ser un signo de falta de confianza.
- Quédate con muestras del trabajo del niño y fíjate en los errores para descubrir qué estrategias usa y cuáles le faltan.
- Observa al niño mientras trabaja para ver qué errores comete.
- Controla el modo en que le hablas. Asegúrate de lo que le exiges y analiza las posibles malas interpretaciones.
- Céntrate en lo que el chico puede hacer: en lo que ha aprendido, qué destrezas ha adquirido y qué ha comprendido.

Cuando hayas determinado el punto de partida, añádelo a la Hoja de Registro del Programa. Podría ser un dictamen de lo que el niño sabe hacer con seguridad desde la perspectiva de tu objetivo curricular.

PARTE III

Elección del siguiente paso

Una vez determinado el punto de partida para el niño, has de decidir qué próximo objetivo será el más estratégico. El próximo objetivo debe estar dirigido a llevar al niño a través de un punto u objetivo del currículo intermedio entre el punto de partida y la meta u objetivo final. Puede haber diferentes caminos hacia el objetivo final que hayas escogido, y tu elección de objetivo habrá de hacerse de acuerdo con el camino que consideres más adecuado para el niño.

La palabra “objetivo”, tal y como la usamos aquí, tiene algunas similitudes con el término “diana” empleado en tiro al blanco o en tiro con arco. Al igual que el arquero, antes de intentar dar en el centro de la diana organiza aquellas circunstancias de la situación que están bajo su control, al enseñar, organizas las circunstancias situacionales que deseas que sirvan para guiar al niño hasta el objetivo curricular. Cuando un tirador hace un primer intento en una situación nueva, tiene en cuenta circunstancias tales como el viento que, al desviar la flecha, pueden hacerle errar. Observando la influencia de los otros factores, lleva a cabo ciertos ajustes en función de las circunstancias predominantes. Al trabajar así con un niño hacia un objetivo, tus primeros intentos no producirán avances, pero cuando vayas realizando ajustes en tu modo de enseñar, a la luz de las respuestas del niño, verás progresos en dirección al objetivo. Por otra parte, tus intentos pueden poner de manifiesto que el objetivo no estaba bien elegido, por ser demasiado ambicioso o demasiado modesto. Un objetivo bien elegido exige un cierto esfuerzo para ser alcanzado, pero no puede causar desaliento por ser demasiado elevado.

¿Qué plazo vamos a marcar para conseguirlo?

Gran parte del aprendizaje de un niño se produce, tanto en el colegio como en el hogar, en el contexto social que ha creado un adulto. O el niño ve cómo realiza el adulto una tarea y tiende a

Sección 1

Cómo establecer un objetivo

copiar (modelamiento), o el niño pide que se le explique o que, directamente, se le ayude. Entonces, el adulto ayuda al chico a realizar la tarea, bien mostrándole cómo se hace algo o bien permitiendo que el niño realice parte de la misma. Poco a poco, a medida que el niño va siendo más hábil, el adulto va retirando el apoyo hasta que, finalmente, el niño puede realizar la tarea por sí solo. En una situación de peligro potencial, como la de cruzar una calle, el adulto no dejará que el chico actúe solo hasta que no haya demostrado un alto nivel de competencia. En situaciones menos peligrosas, el adulto se retirará más rápidamente y permitirá que el niño haga más ensayos.

Podemos conceptuar al niño como alguien que está adquiriendo un conjunto creciente de procedimientos y conceptos que puede ir empleando sin ayuda. Además, hay otro conjunto de procedimientos y conceptos, mayor que el anterior, que puede emplear con ayuda. Por último, hay muchos aspectos de esos conocimientos y habilidades que el chico no puede adquirir ni aún con ayuda. La tarea del profesor consiste en ampliar el número de los elementos del conjunto de los que el alumno puede usar autónomamente. Si, como regla general, fijamos nuestro objetivo en el límite de lo que el niño puede hacer con ayuda, podemos estar seguros de estar construyendo sobre lo que conoce y llevándole hacia algo nuevo. Cada chico es diferente y tendrás que situar tu objetivo de modo que sea adecuado tanto para él como para el trabajo que estás realizando. Esto no es tan difícil como parece porque siempre estarás recibiendo una información, a partir de las respuestas del niño, que te ayudará a ajustar tu objetivo. Como verás a lo largo de esta sección, los objetivos que elijas deberán poder ser alcanzados por el niño en pocas sesiones de trabajo.

Concreción del objetivo

Tu observación del niño te habrá ayudado a concretar qué objetivo es el adecuado y puede que te haya hecho cambiar de idea acerca de cual debería ser el objetivo. Esta sección se ha elaborado para ayudarte a concretar el objetivo de tal modo que, tanto el niño como tú, podáis saber cuando se ha alcanzado. Para que sea así, es preciso que el objetivo se enuncie como algo que el niño ha de ser capaz de hacer para demostrar su logro. Nos referiremos a esto como a una descripción de la “consecución”.

Echaremos un vistazo a los programas de Peter (iniciación al número), Kelley (escritura) y Gordon (lectura) y analizaremos los objetivos que sus profesores consideraron adecuados para cada uno de ellos.

Peter: Iniciación al número

Su profesora quería que Peter fuese capaz de contar grupos de objetos hasta diez y que reconociera las cifras hasta el 5. Por tanto, tenía dos objetivos paralelos para Peter, uno era contar conjuntos de objetos y el otro era leer las cifras. Ella era consciente de que los progresos de Peter eran mayores en la tarea de contar que en la de leer las cifras, así que redactó su objetivo como sigue:

Objetivo 1: *“Peter contará (y verificará) conjuntos de hasta cinco objetos”.*

Objetivo 2: *“Peter leerá las cifras hasta 4”.*

Kelley: Escritura

La profesora de Kelley trabajó con toda la clase la escritura, pues deseaba que los niños fuesen capaces de escribir sus nombres en sus trabajos. Entonces, enseñó a Kelley a escribir su nombre de pila. Su objetivo fue:

Objetivo: *“Kelley escribirá su nombre de pila resiguiendo líneas de puntos, formando las letras correctamente”.*

Gordon: Lectura

Como resultado de la evaluación inicial de Gordon, el profesor de apoyo se planteó comenzar a trabajar el vocabulario del Pirata Azul. Su inventario le aportó un registro de las palabras que Gordon no conocía fuera de contexto. Su objetivo era enseñárselas. Ese objetivo podría escribirse así:

Objetivo: *“Gordon leerá cinco palabras nuevas del vocabulario basado en imágenes”.*

Cada uno de estos objetivos se redactó como algo que el niño habría de ser capaz de hacer para demostrar su nivel de consecución. Algunos de los objetivos de otras áreas curriculares estaban redactados como algo que el niño debía hacer bajo determinadas condiciones dispuestas por el tutor. He aquí algunos ejemplos:

- “Susí buscará cinco palabras que empiecen con letras diferentes, usando un diccionario escolar de ciclo medio.”

- “Dada una lista de los meses en que nacieron cada uno de los niños de la clase, Harjinder dibujará una tabla de frecuencias de los datos.”
- “Mark escribirá el alfabeto ordenado, con letras mayúsculas y minúsculas”.

Concreción de las condiciones

Algunos de los ejemplos anteriores incluyen, implícitamente, las condiciones en las que se desea que el niño realice la tarea. Por ejemplo, del trabajo que la profesora hacía con Kelly se deduce claramente que deseaba que el niño usase el lápiz para escribir su nombre en un papel sin renglones, y que lo hiciese sin copiar de ningún modelo. La profesora de Gordon quería que el chico fuera capaz de leer palabras fuera del contexto del cuento, una tarea que es, evidentemente, más complicada que la de leerlas en su contexto. Frecuentemente, las condiciones bajo las que deseamos que el niño realice una tarea se presuponen y no se explicitan porque forman parte del particular modo de trabajar de un determinado profesor. Explicitar esas condiciones de forma clara es muy importante, especialmente a la hora de trabajar con otros profesores cuyas ideas pedagógicas pueden ser diferentes de las nuestras. Este asunto se tratará más extensamente en la Unidad Seis, Parte I.

Concreción de los criterios

Habitualmente, cuando una profesora redacta un objetivo en términos de actuación, piensa en algún tipo de criterio que le permita afirmar que el niño ha conseguido ese objetivo. Este criterio se basa en su opinión acerca del grado de seguridad que muestra el niño en la realización de la tarea. En algunas tareas de los ejercicios anteriores, la profesora deseaba que el niño realizase correctamente todas las subtareas que la componen. La profesora de Peter, por ejemplo, no estaría satisfecha si el niño sólo contase bien grupos de hasta ocho objetos y no hasta diez. Asimismo, no consideraría suficiente que los contase correctamente una sola vez, y el niño deberá demostrar que es capaz de hacerlo en tres días consecutivos. Posiblemente, también desearía unos niveles razonables de rapidez o de soltura cuando Peter realice la tarea. La profesora de Gordon desearía también que el niño leyera con una cierta velocidad. No siempre es fácil determinar los criterios para una tarea determinada. La decisión dependerá en cierto modo de la importancia que esa tarea tenga para el trabajo posterior. Eso lo veremos con más detalle en la Unidad Seis, Parte I.

Redacción del objetivo

A estas alturas, ya deberías haber decidido el objetivo para el niño que elegiste, y ahora tendrás que escribirlo. Hay buenas y variadas razones para hacerlo. Primeramente, escribir el objetivo os ayuda al niño y a ti a saber hacia dónde os dirigís y cuándo habéis llegado. En segundo lugar, con un objetivo escrito queda una constancia permanente que siempre puedes consultar. En tercer lugar, a muchos profesionales les parece que el hecho de escribir algo les ayuda a clarificarlo y les hace ser más precisos.

Actividad

Inténtalo con tu objetivo

Escribe tu objetivo para el niño. Pregúntate qué debería hacer él para poder demostrar que lo ha alcanzado. Muestra el objetivo al orientador, al profesor de apoyo o a otro compañero y procura llegar a un acuerdo sobre lo que debiera hacer el chico para demostrar que lo ha conseguido. Aunque tu objetivo se haya definido como una actuación con precisión, probablemente, tus compañeros y tú habréis elegido requisitos distintos. Si es así, vuelve a escribirlo y comienza de nuevo hasta que alcancéis un acuerdo.

Cuando estés convencido de haber conseguido un objetivo claramente formulado, escríbelo en la Hoja de Registro del Programa (Hoja de Actividad 5.1).

El objetivo que has escogido es únicamente uno de entre una secuencia de objetivos que conduce desde el punto de partida a la meta del currículo escogido. Esta progresión describe cómo entiendes la secuencia para el niño. Si te parece que en unas pocas sesiones de enseñanza el niño puede alcanzar el objetivo seleccionando, deberás dividir ese objetivo en pequeños pasos. En esta Sección veremos cómo se establece la secuencia de objetivos para Peter, Kelley y Gordon.

Peter: Iniciación al número

La profesora de Peter estaba trabajando el nivel 1, del Objetivo 2: “El número, contar, leer, escribir y ordenar números al menos hasta el 10”. Ella piensa que contar y leer números hasta 10 es una meta realista y va introduciendo números desde el 1 hasta el 10. La meta, el punto de partida y el objetivo



Sección 2

Elaboración de una secuencia de objetivos

de contar se presentan más adelante. El objetivo puede ser subdividido en pasos tales como contar en voz alta en el orden adecuado, hacer un conjunto de cinco objetos y repasar un conjunto de cinco objetos mediante la coordinación de la expresión verbal y el ir tocando cada objeto por su turno.

Meta:

Contar conjuntos de objetos hasta 10.

Punto de partida:

Puede contar y repasar conjuntos de hasta cuatro objetos.

Objetivo:

Contar y repasar conjuntos de cinco objetos.

Paso 1: Contar hasta cinco.

Paso 2: Juntar cinco objetos.

Paso 3: Repasar poniendo el dedo sobre cada objeto y diciendo el número correspondiente.

Escribir los pasos de este modo no significa necesariamente que hayan de ser enseñados en ejercicios separados. Nos ayuda para estar alerta de las posibles dificultades que pueda presentar el niño. Es de señalar que en la secuencia del vídeo de Peter se equivocó al contar en voz alta después de cinco cuando se le pedía que contara siete cubos. Fue capaz de contar hasta seis cuando se le pedía que reuniese seis cubos. Si para él esta dificultad fuese repetitiva, la profesora debería añadir trabajo extra para el Paso 1, empleando, por ejemplo, juegos de conteo y rimas.

Por tanto, la profesora de Peter iba trabajando dos secuencias de objetivos en paralelo, una para contar objetos y otra para leer numerales. En cada una de estas secuencias, iba introduciendo números desde el uno hasta el diez. Trabajó los números 1, 2 y 3 a la vez, y no introdujo otros números hasta que Peter no hubo aprendido el 1 y el 2. De este modo, continuaba poniendo trabajo extra a Peter con los números que él ya conocía y, simultáneamente, se aseguraba que el niño comenzase siempre por algo que pudiera hacer.

Kelley: Escritura

La evaluación inicial de Kelley, en cuanto al control del lápiz, animó a su profesora a enseñarle a escribir su nombre de pila. Tomó esta decisión en función del tipo de trabajo que había hecho con el resto de la clase y de su deseo de que Kelley hiciera una tarea parecida a la de sus compañeros. Ahora analizaremos la secuencia de objetivos hacia la meta de escribir el nombre de pila. Esto implica pensar en la ordenación de la secuencia, de modo que la consecución del primer objetivo ayude al

alumno a la consecución del segundo y, así, sucesivamente. En otras palabras, que el logro del primer objetivo se transfiera al logro del segundo objetivo y, así, sucesivamente.

Actividad

He aquí una lista de objetivos correspondientes a la secuencia que esta profesora preparó para Kelley. Pero están desordenados. Tu tarea es ordenarlos, comenzando por el último que está señalado con el número 1.

- La niña une puntos para formar su nombre.
 - La niña escribe con lápiz las letras resiguiéndolas sobre una tarjeta para nombres.
 - La niña copia el nombre de un modelo colocado en el renglón de encima.
 - La niña escribe las letras del nombre de la tarjeta usando papel transparente.
 - La niña escribe el nombre sin modelo.
- 1 La niña traza con su dedo el nombre sobre la tarjeta.



El orden de estos objetivos aparece más adelante. Responde a una jerarquización respecto a la cantidad de ayuda prestada a la niña para facilitarle el recuerdo de la forma y la secuencia de las letras de su nombre. La reducción progresiva de la ayuda dada al alumno se conoce como “desvanecimiento”, y es extraordinariamente útil en este tipo de situación de aprendizaje. La profesora sabe que la niña ha de tener una coordinación manual adecuada para lograr una aproximación aceptable a las formas de las letras. Si Kelley tuviese dificultades en este aspecto de la escritura, la profesora prepararía actividades que mejorasen su control del lápiz. Lo que Kelley necesita es ayuda extra para recordar la formación correcta de cada letra y eso es lo que se ha tenido presente cuando se eligieron los objetivos. Los pasos ordenados por dificultad creciente aparecen a continuación.

En otro contexto, y sobre todo, si el niño es mayor que Kelley, la profesora podría centrarse primeramente en la escritura de letras de trazo similar, empezando por la i, la l y la t y uniendo las letras desde el comienzo. La ordenación de los objetivos se ha de ajustar a cada niño en particular.

1. La niña traza el nombre en la tarjeta, con el dedo. Sin inversiones, omisiones ni errores.
2. La niña escribe las letras en la tarjeta, con el lápiz, repasándolas.
3. La niña traza las letras en la tarjeta, usando papel transparente.
4. La niña une puntos para formar el nombre, sin errores.

5. La niña copia el nombre sin errores, teniendo un modelo en el renglón de encima.
6. La niña, sin ayuda, escribe el nombre sin errores.

Gordon: Lectura

Ahora analizaremos los objetivos para Gordon. Recordarás que la profesora de Gordon quería enseñarle un vocabulario basado en imágenes de acuerdo a un método de lectura. La meta a largo plazo, que se propone la profesora, es construir un vocabulario basado en imágenes de 100 palabras. El método de prelectores que está siguiendo contiene un vocabulario de, aproximadamente, esa extensión y Gordon ya lee la mayoría de las palabras contenidas en los dos primeros libros. El punto de partida para la profesora es el vocabulario del tercer libro, que Gordon ya puede leer. La meta a largo plazo y los objetivos son los siguientes:

Meta:

Gordon leerá el vocabulario de las fichas de “El Pirata Azul”, con tres errores como máximo.

Objetivo 1:

Gordon leerá cinco palabras de las fichas: (sailing, but, left, sky, away).

Objetivo 2:

Gordon leerá cinco palabras más de las fichas: (in, has, are, on, his).

La profesora también quería comprobar que Gordon entendía los libros que leía y que utilizaba el contexto del libro para sacar significación cuando estaba decodificando el escrito. Para ello hablaba con él sobre el libro y comprobaba su grado de comprensión. Gordon no aparentaba tener dificultades de comprensión en esta etapa y, por lo tanto, su profesora no tuvo necesidad de prepararle pasos adicionales para mejorar su comprensión.

Ahora, elabora tus propios pasos y objetivos

Ahora deberías escribir la secuencia de objetivos desde el punto de partida que has propuesto para el niño que elegiste. Si el niño está muy próximo a alcanzar tu primer objetivo, habrá muy pocos pasos entre el punto de partida y el objetivo.

Del mismo modo, si la meta propuesta permite pensar que el niño la alcanzará enseguida, entre la meta y el punto de partida, sólo habrá unos pocos objetivos. Por otra parte, si la meta y el objetivo son más ambiciosos, el número de pasos y objetivos será mayor.

Cuando lo hagas, estarás haciendo la misma tarea que una conductora que respondiese al antedicho examen final de conducir. Al pedirle que vaya explicando lo que hace y que vaya anticipando lo que puede ocurrir, se desea que sea capaz de explicárselo a otros. Al escribir tu secuencia de objetivos para un niño, estarás explicitando y concretando la secuencia. Una vez hecho esto, te encontrarás en mejor situación para modificarla de modo flexible en diferentes situaciones.

Mientras vayas escribiendo tu secuencia, deberías tener presentes los siguientes puntos:

- Siempre que sea posible, los objetivos deberían ir ordenados de modo que el logro de los objetivos iniciales ayuden al niño en el logro de los objetivos siguientes.
- Los objetivos deberían conducir hacia las metas curriculares que hayas escogido y no hacia otros resultados, aunque fueren igualmente deseables.

Una vez elaborada tu secuencia, añádela a la Hoja de Registro del Programa (Hoja de Actividad 5.1).

PARTE IV

Enseñar y anotar

A los profesores les suele preocupar que el empleo de objetivos les limite en el uso de sus métodos de enseñanza. Pero en esta propuesta no sucede así. El profesor es libre para actuar según sus habituales buenas técnicas de enseñanza dentro de este enfoque. La enseñanza activa, el aprendizaje por investigación, el uso de centros de interés, la redacción creativa y las visitas educativas pueden organizarse de modo que ayuden a los alumnos a conseguir sus objetivos. En este mismo sentido se expresa el Consejo para el Currículo Nacional (National Curriculum Council) en sus orientaciones sobre la nueva terminología dentro de la formación permanente del profesorado, cuando dice: “Los programas de estudio están detallados pero no especifican métodos de enseñanza ni materiales”.

A veces, surgen dificultades porque el profesor no ha distinguido bien entre objetivos y método. Los profesores suelen adoptar determinados métodos porque, por experiencia, los consideran útiles o porque les parece que se ajustan bien al concepto que tienen de los niños como estudiantes.

Nuestro concepto acerca de los niños ha cambiado mucho durante el último siglo y ese cambio ha venido acompañado de otros cambios en la práctica educativa. El acento ha dejado de recaer sobre el aprendizaje memorístico para hacerlo sobre la participación activa del niño. Se ha animado a los profesores, especialmente a los de primaria, para que aporten un entorno que estimule al niño y dentro del cual el profesor se proponga conducir al niño hacia cotas más altas de independencia y de capacidad para el aprendizaje. El uso de objetivos simplemente sirve para determinar los puntos de destino o metas finales de tal modo que nos facilitan la elección de actividades y experiencias en función de ellos.

Sección 1

¿Los objetivos restringen los métodos pedagógicos?



Número del
contador



Discusión de los objetivos y métodos

La siguiente secuencia del vídeo es una conversación entre la tutora de Peter y la profesora de apoyo en el colegio. Hablan del programa de trabajo para Peter. No hay Hoja de Actividad que debas completar pero, mientras ves la secuencia toma nota de los objetivos para Peter en los que están de acuerdo y de los métodos de los que hablan las profesoras.

La tutora habla de tres metas a largo plazo para los números y las operaciones con Peter:

- Contar conjuntos de objetos hasta diez.
- Leer las cifras hasta el 5.
- Escribir los números.

Para cada una de esas metas, la profesora ha elegido unos objetivos que piensa que Peter puede alcanzar con pocas sesiones de enseñanza. La profesora de apoyo le pregunta acerca de los métodos para cada uno y hace varias sugerencias. La lista es la que sigue:

- Contar:

La profesora dice que Peter necesita practicar mucho. Le va a pedir que cuente objetos y niños de la clase en momentos oportunos (por ejemplo, al hacer fila para ir a comer o cuando jueguen al escondite). También dice que intenta incluir esta tarea en el trabajo por centros de interés de modo que no sea una actividad aislada de las del resto de la clase.

- Leer los números:

Relacionándolo con contar para que sea significativo. Haciendo libros de números, juegos y móviles; poniendo el número de la semana sobre la mesa de la profesora y preguntándole a Peter cuál es y poniéndole tareas para que practique en casa.

- Escribir cifras:

Toda la clase, una vez a la semana durante un tiempo especialmente dedicado a ello, trabaja la escritura de cifras. La profesora trabaja los números que Peter sabe leer.

Esta tutora estaba preocupada porque no quería que Peter hiciera sus ejercicios de contar saliendo del aula y perdiéndose las actividades normales de su clase. A la profesora de apoyo tampoco le parecía bien.

Objetivos y métodos de lectura

Analicemos el “método–programa” de lectura que viste usar en el ciclo inicial. Allí se usaba con el propósito específico de construir un vocabulario basado en imágenes dentro del contexto de un cuento. Ya que la adquisición de un vocabulario basado en imágenes es parte del Objetivo 1 Nivel 2 del Currículo Nacional, merece la pena que pensemos un poco qué método se ha de emplear para la consecución de ese objetivo. Hay varios métodos diferentes para la adquisición de un vocabulario basado en imágenes, y puede que los profesores que no desean usar métodos de lectura comercializados prefieran construir un vocabulario basado en imágenes a partir de las 100 palabras más frecuentes, o un vocabulario basado en imágenes relativo a las tareas derivadas de un centro de interés.

Los materiales de “Breakthrough To Literacy” (“Abriendo Camino hacia la Lectura”) son otro modo de construir un vocabulario basado en imágenes inicial. En general, si el modo de abordar esta tarea desarrolla las conexiones entre comprensión, lectura y escritura, probablemente dará mejores resultados que los métodos que conciben esas habilidades aisladamente. No obstante, los métodos han de ajustarse en cada aula para dar respuesta a las necesidades de cada niño.

Un aspecto significativo del programa de lectura de ciclo inicial es la continuidad que en el modo de considerar el problema garantizan la tutora y la profesora de apoyo. Ambas profesoras usan los mismos libros, materiales y registros y los niños, por tanto, no están obligados a dar respuesta a exigencias demasiado diferentes, aunque trabajen con profesoras distintas. El método también facilita la comunicación entre las profesoras puesto que ambas están familiarizadas con él.

Ayudar a pensar en las distintas maneras en que una tarea puede ser presentada a un niño para que se ejercite en determinada actividad, se convierte amenudo en una parte importante del trabajo de un profesor de apoyo. Naturalmente, las tutoras desean encontrar distintas maneras de presentar tareas a los niños de modo que, al hacer los ejercicios, se interesen y estén motivados sin necesidad de que el profesor permanezca siempre a su lado. También otros compañeros del colegio pueden aportar sugerencias valiosas. Frecuentemente, los profesores de ciclo medio descubren que hablar con profesores de párvulos les resulta muy útil porque ellos tienen experiencia en enseñar las partes iniciales de la secuencia curricular. De un modo similar, las profesoras de párvulos suelen encontrar una gran ayuda en las profesoras de las escuelas infantiles. Mantener una relación estable con el aula o con el centro de educación especial de la zona también proporciona información y recursos valiosos. En la conversación que acabas de oír, la tutora habla del modo en que ella emplea a los padres y a otros adultos e incluso a otros niños, para conseguir situaciones de ejercicios extra. Los programas de ordenador permiten repetir y repetir, y son una forma de hacer ejercicios manteniendo

do un alto nivel de motivación. La profesora de ciclo inicial descubrió que era útil cargar en el programa de ordenador “Tray” (“Bandeja”) el vocabulario de los libros iniciales del método de lectura.

Sección 2

Enseña y observa

Organización de la sesión

Una vez que has escogido el punto de partida, el objetivo y los métodos, puedes comenzar a enseñar. Tras de haber trabajado la Unidad Tres, Parte I o la Unidad Cuatro, Parte II habrás planificado la organización de tu enseñanza de modo que te permita dedicar 5 minutos al niño varias veces a la semana. El tema de la organización del aula se ha tratado con cierto detalle en la Unidad Siete. A estas alturas, es de esperar que, con ayuda de tu profesor de apoyo si eres tutor, hayas decidido cuándo estarás con el niño. He aquí una lista de las cosas que suelen pasarse por alto y que deberías controlar.

- ¿Hay algún momento que, desde el punto de vista del niño, sea el mejor del día? Algunos niños tienen dificultades para adaptarse a la tarea al empezar el día. Otros, se aplican enseguida si comienzan temprano, pero son incapaces de concentrarse por la tarde.
- Mientras tanto, ¿qué estará haciendo el resto de la clase? ¿Has preparado suficiente tarea como para que la clase no sea interrumpida?
- ¿Has dado instrucciones claras al resto de los niños respecto a que no deben interrumpirte? O, si otra persona adulta va a apoyarte, ¿has dicho a los niños que será ella a quien deberán preguntar?
- Habrás de echar un vistazo a la sección de Observaciones Iniciales de la Hoja de Registro del Programa para que recuerdes las condiciones bajo las que el niño trabaja mejor y qué factores le motivan.

A medida que avancen tus clases con el niño, habrás de pensar en cómo organizar los recursos para que tú y/o los niños los encontréis rápidamente sin pérdidas de tiempo. La organización de recursos se trató en las Unidades Tres y Cuatro.

Conviértela en una experiencia positiva

Para que la sesión de clase sea una experiencia positiva para el niño, debería haber un cierto equilibrio entre las tareas que el niño es capaz de realizar correctamente y aquellas que son nuevas para él. En la conversación que oíste en el vídeo, la tutora decía que, para empezar a contar, siempre le

pedía a Peter que contase un conjunto que sabía contar. Esto es un “calentamiento” que le ayuda a ponerse “manos a la obra”. Ella decía que esto era como darle un “empujón”, porque así empezaba haciendo algo bien. De manera parecida, la profesora de ciclo inicial que ideó el método de lectura se aseguraba de introducir las palabras nuevas gradualmente de modo que, aunque el niño sólo trabajaba cada vez con diez palabras, seis o siete de ellas eran palabras que ya conocía y con las que se estaba ejercitando, mientras que totalmente nuevas solamente eran tres o cuatro. A medida que el niño alcanzaba el criterio de evaluación de algunas palabras, éstas se retiraban y se introducían otras nuevas, pero siempre se mantenía la proporción. Por tanto, la velocidad con que presentes al niño materia nueva dependerá de la velocidad a la que la aprenda.

Cuando le pongas trabajo nuevo, es fundamental que estructures la sesión de modo que cometa el menor número de errores posible. La falta de confianza de los niños con dificultades de aprendizaje tiene una de sus causas en la experiencia de fracaso producida por una mala presentación de la materia nueva. La información que recogiste para determinar el punto de partida puede servirte para ajustar el trabajo de modo que cometa pocos errores.

A medida que vayas enseñando, irás observando, de manera natural, de qué modo responde el niño a las exigencias de la situación y, simultáneamente, irás percibiendo hasta qué punto realiza su trabajo con confianza y adecuadamente por lo rápido y acertado de sus respuestas a tus preguntas. Asimismo, deberías controlar el modo en que le verbalizas tus instrucciones para que, si tiene dificultades o parece dudar acerca de algo, sepas distinguir las confusiones que pueden derivar del lenguaje que hayas empleado para darle las instrucciones.

En conclusión, el modo en que lleves la sesión transmitirá un mensaje al niño. Procura que ese mensaje sea positivo, de manera que demuestre que valoras el trabajo y que transmites tu interés por el mismo.

¿Qué tipo de evaluación?

Para controlar el progreso del niño, habrás de realizar controles de su proceso de aprendizaje. Esos controles serán similares a las evaluaciones basadas en el currículo que tendrás que hacer a todos los niños de tu aula a lo largo del año escolar. Pueden ser desde simples pruebas que emplees al comienzo y al final de las sesiones de clase, hasta sesiones independientes de control y registro de resultados. Cuando el profesor de apoyo y el tutor trabajan en colaboración, recomendamos que sea el profesor de apoyo quien se responsabilice de los controles y del registro de resultados, al menos, inicialmente.

Sección 3

Evaluación y registro

Has de tener presente que la finalidad de la evaluación es descubrir qué puede hacer el niño sin ayudas ni pistas. Habrás de explicarle que no le vas a ayudar porque quieres ver qué es lo que sabe hacer solo. A veces, esto es complicado y sientes el deber de ayudarlo cuando ha hecho algo mal. Si pasa eso, corrígele, pero anota en tu registro la ayuda que le hayas dado. Aunque al principio este tipo de examen te parezca un poco raro, es fundamental que realices estas pruebas frecuentemente para que tengas una idea clara del progreso del niño o de la falta del mismo. De este modo evitarás que, tanto tú como el niño, os sintáis frustrados, cosa que suele ocurrir cuando no hay progresos.

¿Qué clase de registro?

Dado que la evaluación se hace con intención de comprobar cómo progresa el niño hacia el objetivo que has elegido, el contenido vendrá determinado por tu elección de un objetivo. Por tanto, registrar el progreso del niño en su avance hacia más altas cotas de independencia y seguridad será muy fácil. Veamos algunos ejemplos echando un vistazo a las programaciones y registros personales de Peter, Kelley y Gordon.

La profesora de Peter decidió enseñarle a contar conjuntos de objetos hasta diez. Para comprobar si Peter ha aprendido, le pide que cuente conjuntos de objetos y observa si lo hace bien. Su registro se parece al siguiente:

Cuenta y comprobación de conjuntos hasta diez

	Cuenta sin ayuda	Cuenta y comprueba	Cumple el criterio de evaluación
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Si Peter contaba correctamente un conjunto, sin que nadie le “soplara”, y sin ningún tipo de ayuda por parte de la profesora, se escribía la fecha en la primera columna, al lado del número correspondiente. Cuando contaba y comprobaba correctamente, se escribía la fecha en la segunda columna. Cuando alcanzaba el criterio de evaluación, que para esta profesora consistía en realizar bien la tarea durante cinco días consecutivos, se ponía la fecha en la tercera columna.

El primer objetivo que la profesora de Kelley le marcó para que escribiese su nombre de pila sin ayuda, era que la chica lo escribiera resiguiendo las líneas de puntos, trazando cada letra correctamente. La muestra de escritura ya constituye un tipo de registro en sí, además va acompañada de un comentario sobre cómo fue trazada la letra. Para controlar los progresos de Kelley, cuando su profesora vaya a enseñarle el trazado del resto de las letras del alfabeto, será suficiente que tenga a mano una lista de control con espacios en blanco en los que anotar cada vez que trace correctamente una letra.

Anotar

En el ciclo medio, el profesor de apoyo que ideó el programa de lectura también preparó una lista de control del vocabulario basado en imágenes que se usa en los primeros libros del método. Se animó a los profesores para que instauraran los “dos minutos de enseñanza, seguidos de un minuto de control” de modo que, en cada sesión, la explicación siempre iba seguida de un control.

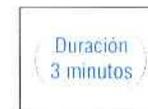
En la siguiente secuencia del video veremos:

1. A la profesora de Donna usando la hoja de control.
2. A la profesora de Gary hablando de cómo controlaba el progreso en matemáticas.
3. Al profesor de Peter hablando de sus criterios de evaluación para el número y las operaciones.

Comentarios sobre el vídeo

La lista de control que viste usar a la profesora de Donna ha sido diseñada de forma que el profesor pueda rellenarla como parte de su trabajo durante la sesión con el niño. Una evaluación bien diseñada siempre debe incluir algunas preguntas que el niño pueda responder correctamente. Debe responder al objetivo elegido, que será algo que el niño podrá conseguir en unas pocas sesiones de enseñanza y siempre se basará en algo ya logrado por el niño. Si los controles se construyen así, el alumno siempre hará algo bien y el control no se convertirá en una experiencia negativa.

Las listas de control no siempre son adecuadas para cualquier tipo de trabajo. La profesora de Gary explica cómo controla su progreso en matemáticas. Lo realiza mediante exámenes cuando pien-



Número del
contador

sa que el niño puede responder correctamente sin ayuda. Guarda el examen como un tipo de registro más y escribe comentarios por detrás para acordarse de cómo estuvo Gary al hacer el examen.

La profesora de Peter habla de controlar el progreso del niño con frecuencia. Explica sus criterios de evaluación para Peter e insiste en la necesidad de hacer controles incluso después de que el niño haya alcanzado el criterio de evaluación.

Veremos los registros con más detalle en la Unidad Seis, Parte IV. De momento, merece la pena señalar que el hecho de llevar un registro plantea preguntas acerca de los criterios de evaluación, en otras palabras, ¿cuál será la norma, el grado de perfección a alcanzar por el niño para que se le pueda poner una marca positiva en la lista de control? Es importante que los criterios que se establezcan sean respetados, de lo contrario, los registros y las notas no nos darán una información exacta acerca de lo que puede hacer el niño. También es útil dejar en el registro una columna libre para hacer comentarios.

¿Ha progresado el niño?

Si el niño alcanza el primer objetivo, felicítale y felicítate tú; luego, tomando el siguiente objetivo, repite el procedimiento. Puede que optes por seguir fielmente las mismas líneas anteriores, pero quizá pienses que ahora tienes prioridad. Por ejemplo, una vez logrado el número de palabras de vocabulario que fijaste como objetivo, el objetivo siguiente podría consistir en continuar con más palabras o en comenzar a trabajar algunos sonidos o en trabajar la comprensión. En matemáticas, quizá la profesora opte por pasar a otro tema.

Si el chico no progresa, tendrás que replantearte tu programa. Deberás analizar la programación y ver si es mejorable teniendo en cuenta el trabajo que has hecho. Veamos algunas de las cosas que podrías revisar:



- ¿Tú punto de partida fue el correcto?
- ¿El objetivo se podía lograr en unas pocas sesiones de enseñanza?
- ¿El objetivo estaba expresado claramente de modo que tanto tú como el niño supiérais cuando se había alcanzado?
- ¿Tus criterios y condiciones eran razonables o piensas ahora que podrían variarse?
- ¿Los objetivos que escogiste conducían hacia la meta o se dirigían hacia metas complementarias?
- ¿Sacaste tiempo para varias sesiones semanales breves con el niño?
- ¿El niño atendía a la tarea?

Es frecuente que, cuando comenzamos a programar, tendamos a perder de vista el objetivo porque conocemos las carencias del niño. Procura que la tarea que asumas cada vez sea abarcable. Cuando la hayas concluido, podrás centrarte en alguno de los otros problemas.

El trabajo con grupos de niños

Cuando tengas claro cómo valorar a los niños en función de la secuencia curricular, podrás agrupar a los niños según su posición respecto a esa secuencia. Esto quiere decir que, aunque habitualmente organices a los niños en grupos de niveles no homogéneos, puedes formar un grupo con quienes necesiten ayuda en determinadas partes de la secuencia. Basándote en las necesidades de los niños, puedes agruparlos y reagruparlos cuantas veces sea necesario.

En “La Planificación de un Primer Programa” has recorrido (con la ayuda de tu profesor/a de apoyo, si eres tutor/a) los pasos implícitos a una programación de una de las áreas básicas del Currículo Nacional para un/una niño/a al que te parecía que podías ayudar a progresar. Los pasos eran:

- Observar al niño en el aula.
- Definir una meta.
- Definir el punto de partida.
- Definir el objetivo.
- Elegir tus métodos de enseñanza.
- Enseñar y observar.
- Controlar el progreso del niño y registrarlo.

Si el niño no ha comenzado a progresar, habrás de replantearte tu programa. Analiza tu estrategia y mira si hay algo que ahora harías de modo diferente. Si no hay nada, pasa a la Unidad Seis. Si eres profesor de apoyo, has trabajado hasta aquí solo, y no consigues saber cómo mejorar tu programa, discute el problema con tu director, con otro compañero o busca ayuda fuera de tu colegio. Si eres tutor, consulta con tu profesor de apoyo.

Si el niño ha progresado, quizá necesites optar entre elegir el siguiente objetivo o la siguiente meta para ese niño y/o elegir otro niño y aplicar la misma estrategia. En ese caso, ya seas tutor o

Resumen

profesor de apoyo, habrás de revisar tu Plan de Acción. Diseña un nuevo plan y mantenlo siempre en revisión.

Ahora puedes volver a la Unidad Tres (“El profesor de apoyo”) o a la Unidad Cuatro (“El profesor tutor”) según tu caso.

Bibliografía

Mathematics in the National Curriculum. (1989). London: HMSO.

MCCULLAGH, F., (1977). *The Pirate Reading Scheme*. Leeds: Arnold-Wheaton.

Hoja de Actividad 5.1**Hoja de Registro del Programa****Anexo**

Nombre del niño y aula

Profesor/a o profesores/as del niño

Lista de las áreas curriculares en las que presenta carencias

Subraya la que vayas a trabajar en primer lugar

Lista de los recursos que tiene el niño

Incluye intereses, apoyo en su casa, avances en otras áreas curriculares

Observaciones iniciales

¿Cuál es el ambiente de trabajo que el niño prefiere?

¿Qué es lo que le motiva?

¿Cuál es el objetivo curricular?

¿Cuál es el punto de partida?

Apunta aquello que el niño ya puede hacer y que puede ayudarle a alcanzar la meta

¿Cuál será la secuencia de contenidos?

Recuerda que el niño debe ser capaz de alcanzar cada contenido en unas pocas sesiones de enseñanza

Contenido

Enseñado

Aprendido

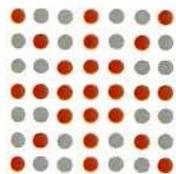
Controlado

¿Qué métodos de enseñanza vas a emplear?

Anota la ubicación de los recursos que vas a necesitar

Comentarios

The British Council
Instituto Británico

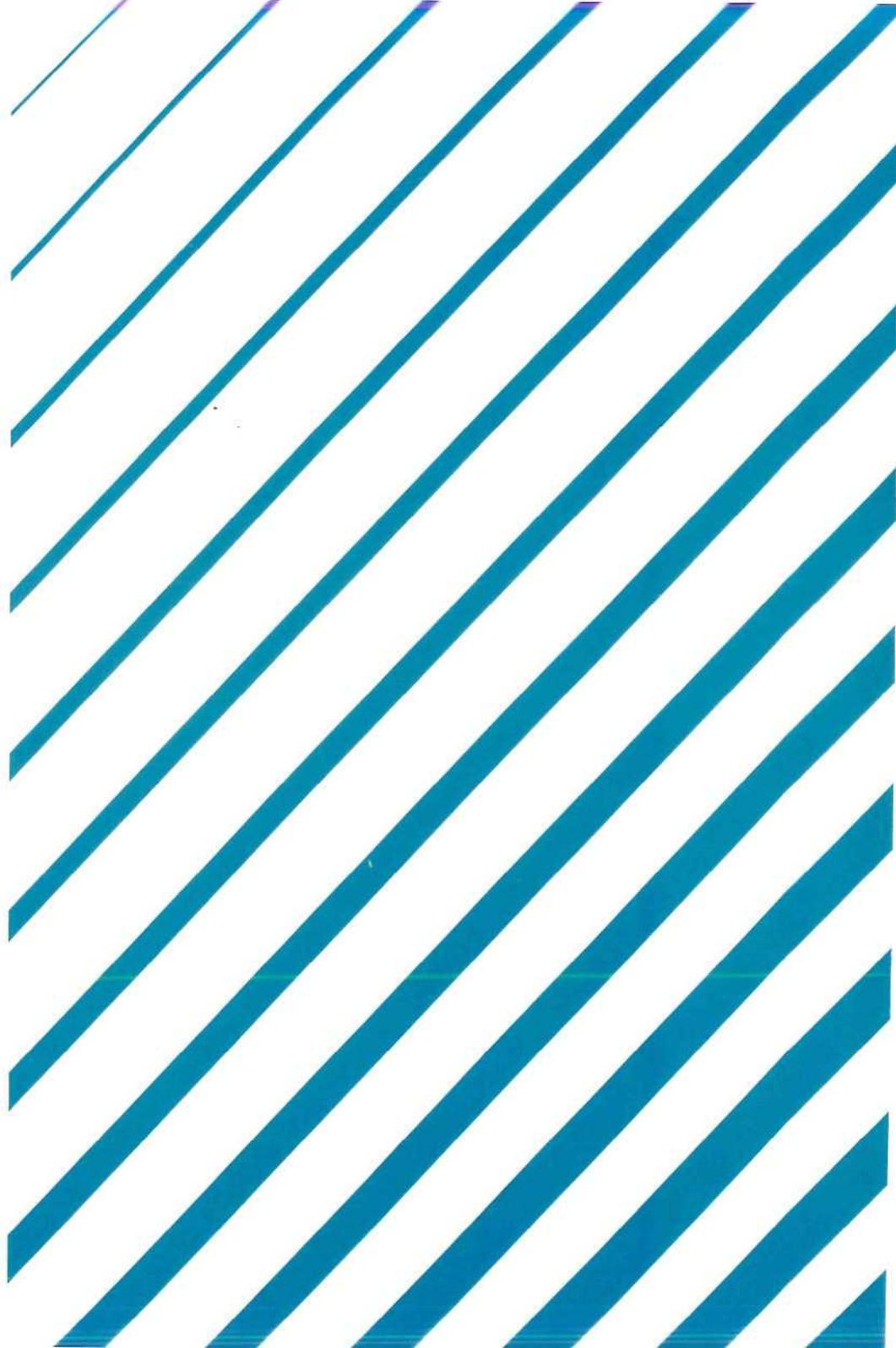


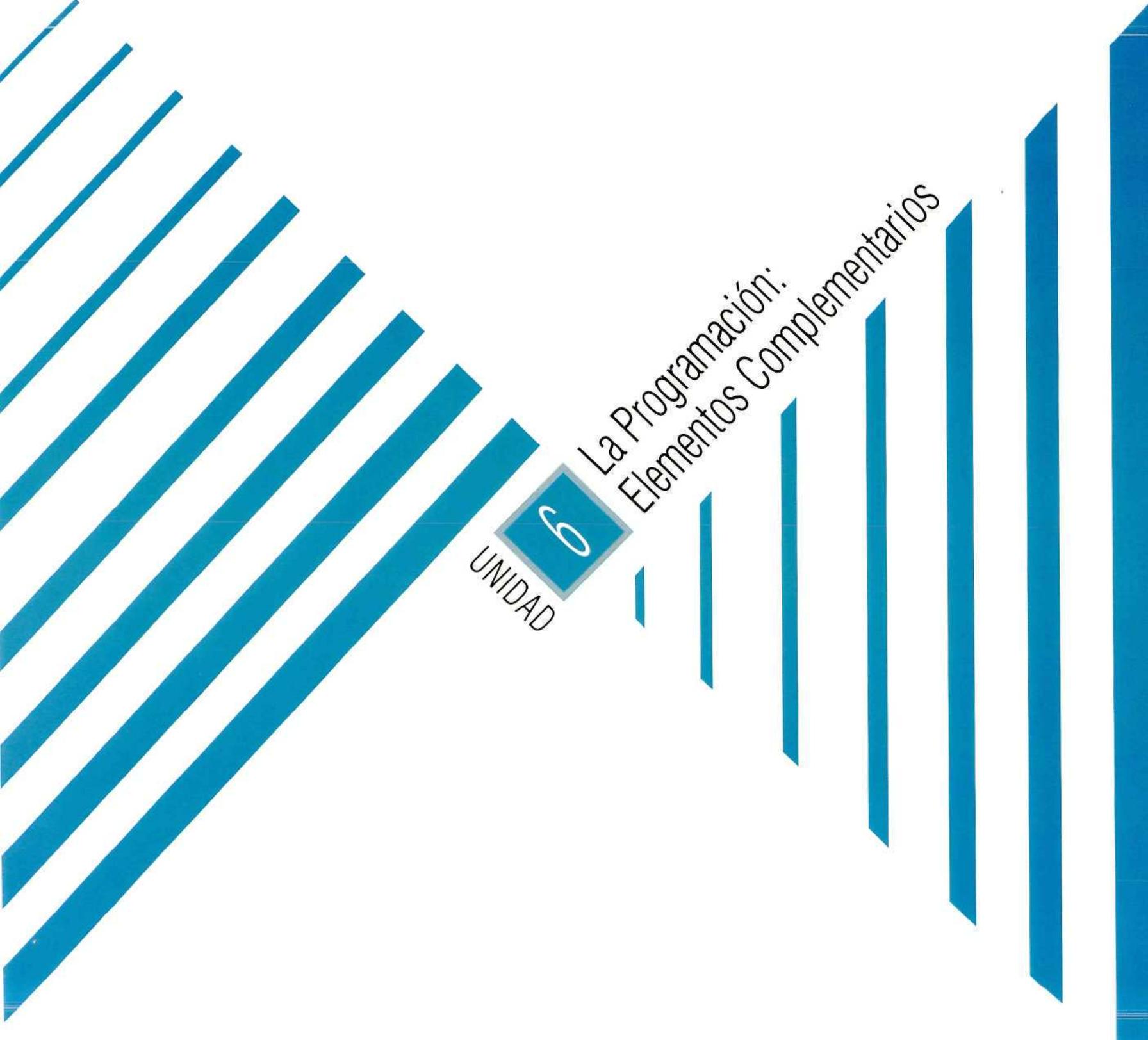
CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia

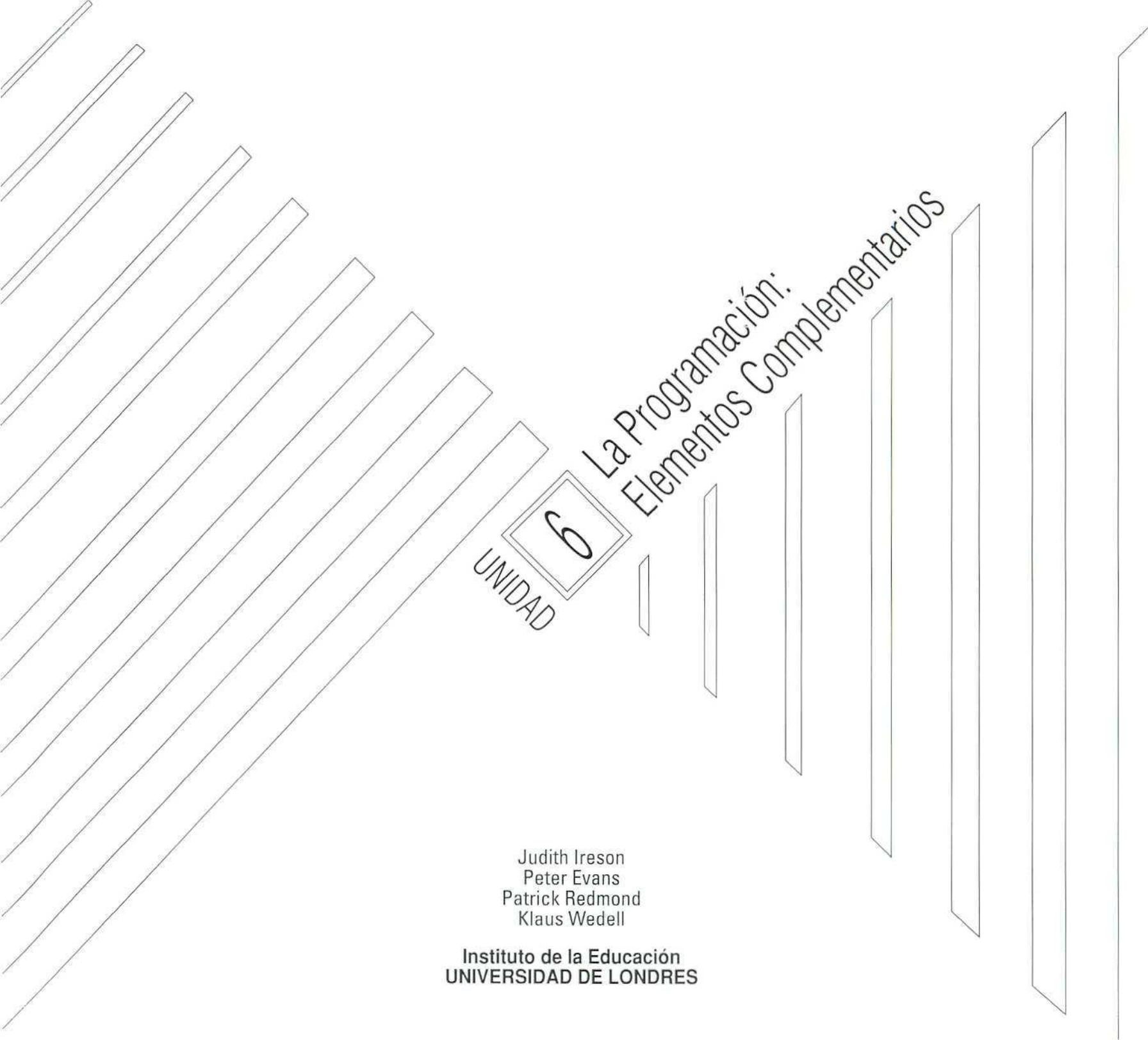




UNIDAD

6

La Programación:
Elementos Complementarios



UNIDAD

6

La Programación:
Elementos Complementarios

Judith Ireson
Peter Evans
Patrick Redmond
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. L. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2239-5
Depósito legal: 21252-1992
Imprime: Marín Álvarez Hnos.

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unírseles además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de

los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

	<i>Páginas</i>
¿Cómo usar este módulo?	9
¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Seis?	11

Parte I**Mejora de los objetivos**

1. Necesidad de una mayor precisión	13
Realizar descripciones precisas	14
Aclarar las circunstancias	16
Establecer criterios	17
Reunir los elementos	18
2. Modificación de los criterios	20
Control del progreso	20

Parte II**Replanteamiento del análisis de tareas**

1. ¿Qué es el análisis de tareas?	23
2. Replanteamiento del punto de partida	24
Se puede aprender mucho de los errores	25
3. Necesidad de objetivos paralelos o intermedios	27
Necesidad de objetivos intermedios	27
Necesidad de una sub-tarea adicional	28
No todas las tareas se ordenan en función de su dificultad	29
4. Análisis de una dificultad en matemáticas	30
Implicar al coordinador del departamento de matemáticas	30
¿Qué harías si fueras la profesora de Gary?	33
Elaboración de tu propio análisis de tareas	33

Parte III

Evaluación y registro de los progresos

1. ¿Qué tipo de evaluación?	35
¿Por qué registrar?	35
¿Qué tipo de registro?	37
2. Elaboración de registros	37
Creación de registros	42
Comentarios al vídeo	42

Parte IV

Elementos del aprendizaje en el aula

1. Estadios del aprendizaje	43
2. Comparación, reconocimiento y evocación	45
3. Enseñar el lenguaje de instrucción	46

Resumen	48
----------------------	----

Bibliografía	48
---------------------------	----

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo (*).

¿Cómo usar este módulo?

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- Reuniendo al director/a, al profesor/a de apoyo y al profesor/a tutor/a en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del centro de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje,
- Proporcionando actividades prácticas y explicaciones apoyadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo con el Currículo Nacional.

(*) La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación; y 4, Gerentes de Centros que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información en ellos contenida está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Comenzar leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo.
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director/a, profesor/a de apoyo o profesor/a tutor/a). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes. La primera parte debe verse en primer lugar y posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de primaria. El trabajo es descrito por los directores/as y los/as tutores/as.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje” y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son:

- Mostrar cómo mejora la comunicación al precisar mejor las descripciones de objetivos.
- Explicar y ejemplificar algunas técnicas básicas del análisis de tareas.
- Explicar que el registro minucioso del progreso de los niños es una parte importante de la planificación de programas y sugerir modos de elaborar sistemas de registro.
- Destacar algunos aspectos del contexto y del proceso de aprendizaje, que son significativos para trabajar con niños que presentan dificultades de aprendizaje.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Seis?

PARTE I

Mejora de los objetivos

En la Unidad Cinco, Parte III hemos resaltado la importancia de describir claramente el objetivo como una actividad que el niño deberá realizar, de modo que, tanto él como tú, sepáis cuándo se ha logrado. También insistíamos en esa Unidad sobre la necesidad de reflexionar acerca de las condiciones en las que deseabas que el niño realizase la actividad, así como sobre los criterios que establecerías para considerar la realización de una tarea como aceptable. En esta sección echaremos un vistazo a algunas de las dificultades que pueden aparecer al redactar los objetivos y al establecer criterios y condiciones.

He aquí algunos de los ejemplos de objetivos que se dieron en la Sección 4 de la Unidad Cinco “La Planificación de un Primer Programa”:

- Kelley escribirá su nombre de pila sobre líneas de puntos formando las letras correctamente.
- Peter será capaz de contar y comprobar conjuntos de cinco objetos.
- Peter será capaz de leer el número 4.
- Dado un diccionario de ciclo inicial, Susie buscará cinco palabras que comiencen con distintas letras.
- Dada una línea con los meses de nacimiento de todos los niños de la clase, Harjinder hará una tabla de frecuencias.
- Mark escribirá el alfabeto en el orden correcto, con letras mayúsculas y minúsculas.

Para ciertos niños y para determinadas situaciones de enseñanza, los enunciados de este tipo constituyen definiciones de objetivos suficientemente precisas. Para otros, esos objetivos no son precisos ni en cuanto a criterios, ni en cuanto a condiciones. Si parece que un niño no consigue pro-

Sección 1

Necesidad de una mayor precisión

gresar, es probable que el objetivo no se haya expresado en términos de actividad o que las condiciones y criterios no se hayan explicitado convenientemente. Si es así, no podemos saber si el niño progresa o no.

Siguiendo el Currículo Nacional, la evaluación de los niños será de dos maneras, como ya se indicó en la *Unidad Una*. Aquí nos ocuparemos de la evaluación continua a medida que los niños van avanzando en los distintos niveles de objetivos. Los profesores habrán de evaluar a los niños durante el proceso de aprendizaje y, por tanto, tendrán que elaborar métodos fiables para hacerlo. Un paso adelante para conseguir una evaluación continua y adecuada, consiste en hacer descripciones más precisas.

Realizar descripciones precisas

Tú, como las profesoras del vídeo, tendrás tus propios criterios respecto de lo que quieres que haga el niño y respecto al grado de perfección que le vas a exigir. Pero si todo eso no se enuncia en términos inequívocos, puede haber malos entendidos por parte del niño o por parte de otros profesores. Por ejemplo, cuando dices al niño: “Vamos a ver si te sabes las palabras”, puede que el niño esté esperando que tú digas la palabra para que él señale la correcta, o puede que espere que tú le pidas leer las palabras sin ayuda. Estas dos actividades tienen requisitos diferentes. Muchas de las dificultades surgen cuando una profesora, al hablarle a otra persona sobre lo que hace un niño, lo hace pensando dentro de un contexto. Frecuentemente, el contexto se da por supuesto y no se describe. El que escucha puede estar pensando en un contexto diferente, y el resultado es que ambos interlocutores acaban hablando de cosas distintas. El mismo problema aparece en la comunicación entre el profesor y el alumno. Cuanto más preciso sea el profesor al describir lo que desea, menos posibilidades de confusión habrá. Para ser más competentes a la hora de describir con mayor precisión, vamos a reflexionar sobre los tipos de descripción que usamos corrientemente.

Los profesores, igual que mucha gente, usan a veces un adjetivo para describir a un niño, porque eso les ayuda a transmitir gran cantidad de información de una manera sencilla. Hacen afirmaciones tales como: “Amy es introvertida” o “David es egocéntrico”. Poco a poco, la gente se ha ido dando cuenta de que el uso de esas descripciones breves, especialmente en informes escritos, llega a convertirlas en etiquetas que atribuyen a los niños unas características fijas, y que se crea un conjunto de falsas expectativas en los demás profesores. Como consecuencia de ello, algunos profesores se muestran reticentes a hacer descripciones de los niños. La solución del problema pasa por hacer descripciones más precisas y por contextualizarlas en un currículo. De ese modo, siempre podrán ser empleadas por cualquier otro profesor que trabaje con el alumno.

Al principio de esta sección había algunos ejemplos de objetivos, descritos como algo que el niño debería hacer. Se conoce a ese tipo de descripciones como “descripciones en términos de actuación”(*) y, aunque ese término se asocia peyorativamente al tipo de rendimientos llamados “rendimientos de escenario”, o en otras palabras, momentos especiales en los que el niño luce sus logros, sin embargo, lo usaremos porque pone el acento en lo que el niño hará. Nosotros también insistiremos en que lo que haga el niño sea algo que forme parte integrante de la enseñanza normal y que no sea una actividad aparte. Las “descripciones en términos de actuación” se distinguen de otras descripciones más generales y, por tanto, menos precisas que han sido llamadas “descripciones borrosas”.

Las “descripciones borrosas”(‡) no son claras, y suelen ser afirmaciones acerca de la conducta del alumno, como verás en los siguientes ejemplos:

- Sean es incordiante.
- David es tímido.
- Sara se maneja bastante bien haciendo sumas.
- Tom comprende la diferencia entre poesía y prosa.

Todas estas afirmaciones, por su ambigüedad, son susceptibles de ser interpretadas de maneras diferentes. Ninguna le sería útil a un hipotético profesor que no estuviese familiarizado con el contexto de enseñanza. Cada una de ellas podría enunciarse de un modo más útil en términos de actuación o de logros a alcanzar, como en la siguiente relación:

Descripción borrosa

Sean es incordiante.

David es un lector mediocre.

Sara se desenvuelve bien haciendo sumas.

Lisa comprende la diferencia entre poesía y prosa.

Descripción de logro o en términos de actuación

Durante una sesión matinal, Sean se vio envuelta en dos altercados.

David invierte algunas letras y algunas palabras, por ejemplo: lee “b” por “d”, “saw” por “was”.

Sara puede sumar números en horizontal hasta diez.

Lisa sabe buscar un libro de prosa y un libro de poesía en la biblioteca.

(*) A veces, incluso en castellano, se usa el barbarismo “performance” para designar este concepto.

(‡) En el original: ‘Fuzzy descriptions’.

Actividad

Ahora, ya puedes distinguir entre las “**descripciones borrosas**” y las “**descripciones de logro o en términos de actuación**”. En la siguiente lista encontrarás algunas descripciones borrosas (B) y algunas de logro o en términos de actuación (L). En una hoja aparte escribe **B** o **L** para cada descripción, luego comprueba tus respuestas con las del final de esta Parte I, (pág. 21)



1. Stephen ha sabido usar el martillo y los clavos.
2. Sharon sabe distinguir las raíces, el tallo, las hojas y los pétalos de una planta con flores.
3. Lisa sabe calcular el cambio de 50 peniques cuando compra una o dos cosas, en cada ocho ocasiones de 10.
4. Jamie ha sabido relatar por escrito hechos que han acontecido realmente.
5. Lucy necesita saber más sobre magnetismo.
6. Darren sabe resolver problemas de adición del tipo $2 + [] = 7$ con una precisión del 90 % cuando el total es diez o menor.
7. Ian tiene grandes dificultades haciendo redacción libre.

Cuando comiences a trabajar con otros profesores irás adquiriendo soltura en distinguir “**descripciones borrosas**” e irás dándote cuenta de la importancia que tienen las “**descripciones de logro**” para una buena comunicación. Normalmente, las “**descripciones borrosas**” invitan a preguntar: “¿Qué quieres decir con eso?”.

Aclarar las circunstancias

En la Unidad Cinco “Planificación de un Primer Programa” insistíamos en que los profesores del vídeo establecieron las circunstancias en las que deseaban que trabajara el niño. A menudo, otros profesores hacen, sobre el trabajo de los niños, ciertas afirmaciones que implican estar familiarizado con el contexto de su proceso de enseñanza y con las circunstancias en las que desean que el niño sea capaz de hacer algo determinado. Frecuentemente, es preciso que se describan las circunstancias en las que se desea que el niño muestre la conducta propuesta como objetivo. Muchos niños tienen dificultades porque se les exige manifestar lo que saben en circunstancias distintas, antes de que dominen un determinado nivel. Por supuesto, es importante que en el último estadio, el niño sepa emplear sus destrezas en situaciones nuevas, pero durante la etapa de adquisición suele ser mejor mantener inalteradas las condiciones. Cuando estés trabajando con otros profesores es especialmente importante establecer claramente las condiciones.

Las condiciones que suele ser preciso especificar son:

- **Materiales**

¿Qué vas a usar para contar: ladrillos, lápices, adhesivos?

- **El lenguaje que empleas**

¿Cómo le pides al niño que realice la tarea? ¿Le das instrucciones o le haces una pregunta?

- **Las circunstancias generales**

¿Qué persona va a hacer el trabajo? ¿En qué sitio va a hacerse? ¿El niño realizará el trabajo en grupo? Etc.

Establecer criterios

Definir los criterios no siempre es fácil y, hasta cierto punto, has de confiar en tu buen juicio y en tu experiencia para establecer qué grado de perfección debería alcanzar el niño en algo determinado. Está claro que el niño habrá de aprender por completo muchas de las habilidades básicas y las asignaturas del currículo básico, puesto que necesitará esas destrezas para enfrentarse a tareas más complejas. Al trabajar centros de interés, puede que no sea tan importante que el niño aprenda completamente todo, pero siempre habrá conceptos —clave, habilidades y conocimientos que querrás que todos los niños adquieran. Cuando se planifica el trabajo por centros de interés es útil definir unos “mínimos” en cuanto a los contenidos y los procesos que quieres que los niños adquieran. Muchos de los niños avanzarán más allá de esos mínimos, especialmente si el trabajo se estructura de forma que, frente a la vía escrita, se primen los modos de comunicación auditivo y oral. (En realidad, mejorar sus estrategias para extraer información de fuentes escritas podría ser otro objetivo importante). En cuanto a los niños que no avancen tanto, al menos podrás estar seguro de que habrán aprendido lo más importante de esa tarea.

El trabajo por centros de interés requiere ser planificado para alcanzar los objetivos de las distintas asignaturas. Normalmente, se elige un tema para tratar conjuntamente el contenido de varias asignaturas. Cada asignatura o área tiene su propia progresión y algunas de esas progresiones se especifican en distintos niveles de objetivos en el Currículo Nacional. En ellas, el trabajo de los niveles superiores se va construyendo sobre el de los niveles inferiores. La selección de contenidos ha de hacerse teniendo en cuenta cada una de estas progresiones para asegurarnos que los niños tienen los conocimientos, destrezas y comprensión requeridos para afrontar el siguiente escalón en la tarea.

En la secuencia del vídeo “Entrevista”, la tutora de Peter comentaba que era preciso comprobar que el niño recordaba lo ya trabajado, especialmente después de las vacaciones. Su comentario a todos nos resulta familiar:

“Un día parece que lo sabe, y al siguiente, no”.

“Me parece que lo ha aprendido, pero luego no se acuerda”

“Sabe leer las palabras de una página pero no las de la siguiente. No puedo entenderlo”.

Frases como éstas, nos indican que es necesario incluir en cada objetivo criterios de evaluación que nos indiquen cuándo es alcanzado por el niño. Si un niño ha llegado a dominar lo propuesto en un objetivo, no tardará mucho en ser capaz de mostrar el tipo de conducta descrita anteriormente, que es característica de los primeros momentos de la adquisición. La mayoría de los niños pasan con bastante rapidez este período y, por tanto, no presentan el tipo descrito de conducta dubitativa. Pero, para aquellos que no avanzan de ese modo es interesante establecer unos criterios de precisión que hagan difícil el olvido de lo que ya han aprendido. La profesora de Peter quería que el niño supiera contar conjuntos de objetos hasta diez y deseaba un cien por cien de aciertos en todos los intentos. Con muchos niños, es aconsejable llegar al **sobreaprendizaje**, esto es, que tras conseguir el 100% de precisión en un intento, se les exija este mismo nivel de exactitud en varios intentos sucesivos. El criterio para Peter podría ser: “Peter contará conjuntos de objetos hasta diez, sin ayuda y durante tres días consecutivos”. Repetir un aprendizaje no es la única técnica para asegurar una buena retención pero, en las primeras etapas de aprendizaje de una destreza nueva, da muy buenos resultados. Esta insistencia en repasar los aprendizajes puede parecerte que retrasará al niño y, evidentemente, este es un tema delicado. Puesto que los niños habrán de superar los Exámenes Oficiales en los niveles/clave 1 y 2, necesitarán una buena preparación. Y habrá que mantener un cierto equilibrio para presentar a los chicos la totalidad del currículo. Los profesores necesitarán tener presente la progresión de los objetivos para emplear bien el tiempo de los chicos.

Reunir los elementos

Ahora estamos en disposición de reunir toda la información en enunciados de objetivos con criterios y condiciones. Los objetivos que se presentan se han tomado de los establecidos para una clase determinada y corresponden a aspectos del currículum elegidos para un alumno en particular en un determinado contexto. Tus objetivos estarán en función de tu concepto de progresión, de tu conocimiento del niño y de los métodos de enseñanza que consideres más apropiados.

Actividad

Leéte los dos objetivos que aparecen más abajo. En un papel aparte, escribe para cada uno de ellos:

- Qué hará el niño.
- Los criterios.
- Las condiciones.

Observa que es el verbo de cada enunciado quien nos dice lo que el niño ha de hacer.

- a) Al preguntar: "Señala tu ... (parte del cuerpo)", el niño indicará la parte del cuerpo adecuada durante cinco días consecutivos sin error.
- b) Dadas veinticinco palabras en otras tantas tarjetas, el niño las ordenará alfabéticamente sin errores por dos veces consecutivas.



Para que puedas comprobar tu respuesta además de repetir los enunciados, hemos puesto entre comillas las condiciones, y en cursiva los criterios.

- a) (Al preguntar: "Señala tu ... "), el niño indicará la parte del cuerpo adecuada *durante cinco días consecutivos sin error*.
- b) (Dadas veinticinco palabras en otras tantas tarjetas,) el niño las ordenará alfabéticamente *sin errores por dos veces consecutivas*.

Si el niño satisface los criterios de evaluación de estos enunciados, la profesora ya puede decir que el chico ha superado la tarea. Puede que, más adelante, ella quiera comprobar el grado de retención, al igual que las profesoras del vídeo decían que lo harían al cabo de una o dos semanas. Esto lo volveremos a ver más adelante. Otra faceta del aprendizaje del niño que habrás de comprobar consiste en su capacidad para emplear en situaciones nuevas lo que ya ha aprendido. En el ejemplo de la denominación de las partes del cuerpo podrías hacer que el niño nombrase las partes del cuerpo de otro niño o de un adulto, e incluso que las nombrase en dibujos o ilustraciones. También deberías comprobar si sabe usar sus conocimientos en otros contextos, por ejemplo, en clase de Educación Física.

Sección 2

Modificación de los criterios

A veces, al ver lo que hace el chico, notarás que los criterios de evaluación fijados por tí no son adecuados. Si tus criterios de evaluación no eran lo suficientemente estrictos, verás cómo el niño resuelve la tarea de un modo irregular, como ya hemos dicho. En otras ocasiones, tus criterios de evaluación pueden haber sido demasiado exigentes.

Hay un buen ejemplo de esto dentro del contexto del programa de lectura en las aulas de ciclo inicial. Al principio, cuando la profesora de apoyo elaboró un programa para enseñar un vocabulario basado en imágenes a partir de los libros del método de lectura, fijó los criterios de evaluación en que el niño supiera leer las palabras de cada tarjeta, en tres ocasiones consecutivas; no obstante, la experiencia le hizo modificar los criterios de evaluación tal y como lo explica a continuación:

“Al principio, los criterios de evaluación se fijaron en leer las palabras básicas, sin errores, en tres ocasiones consecutivas, a una velocidad de sesenta palabras por minuto. Cuando el programa se puso en práctica estos criterios de evaluación resultaron demasiado duros. Me parece que exigirle leer las palabras aisladas fué menos importante que la lectura de las palabras dentro de su contexto. Hubo muchas palabras como “was”, “went”, “were”, “with”, “are”, “they”, y “them”, cuya lectura aislada era extremadamente difícil para los niños pero que, raramente leían mal dentro del contexto. Por eso, aunque el centrarse en palabras aisladas seguía siendo una parte fundamental del diseño del programa y aunque las hojas de evaluación recién diseñadas seguían dando gran importancia a la lista del vocabulario trabajado, se introdujo un segundo elemento: un fragmento, desconocido para el niño pero construido en su totalidad con el vocabulario que, o acababa de adquirir, o acababa de trabajar. Se flexibilizaron los criterios de evaluación y se comenzó a permitir un cierto grado de error:

- Los niños debían leer el fragmento con tres errores como máximo.
- Esos errores no debían alterar en lo fundamental el significado del texto.
- El fragmento debería leerse a una velocidad mínima de ochenta palabras por minuto para adquirir mayor soltura.
- La lista de palabras del vocabulario basado en imágenes había de leerse con un máximo de dos errores en cada nivel”.

Control del progreso

En su momento, la profesora-tutora elaboró unas hojas de control o evaluación para cada uno de los cinco libros del método de lectura. Cada hoja de comprobación constaba de un fragmento en prosa y de una lista de palabras. Cuando la profesora pensaba que el niño estaba preparado para

pasar al siguiente libro del método, empleaba una de esas hojas para evaluar el nivel de lectura del niño. El fragmento de prosa empleaba en exclusiva vocabulario ya presentado en el método hasta ese momento.

Antes de ver la siguiente secuencia del vídeo coge la Hoja de Actividad 6.1. En la secuencia vemos a Gordon leyendo la hoja de evaluación correspondiente al “*Pirata Verde*”. Como Gordon no había visto la prueba, la profesora le dió tiempo para que le echase un vistazo antes de leerla en voz alta. Durante la lectura, ella iba anotando los errores en otra copia.

Mientras miras el vídeo, anota los errores de Gordon y responde a las preguntas de la Hoja de Actividad.

Duración
5 minutos

Número del
contador

Comentarios al vídeo

Gordon leyó el fragmento de prosa de la prueba con un único error: la palabra “his”. Por lo que satisfizo el criterio valorativo de exactitud de esta parte de la prueba. Cometió seis errores en la lista de palabras y, por tanto, no satisfizo el criterio de evaluación que estaba fijado en un máximo de dos errores. En consecuencia, no debería pasar a leer en el siguiente libro.

Las hojas de control añadidas al programa de lectura resultaron de gran utilidad y, en general, los criterios de evaluación cumplieron bien su función de indicadores del avance del niño en cuanto a pasar al siguiente libro o no. Este tipo de control se debe elaborar para otros programas de lectura y de matemáticas e, incluso, para cualquier otra secuencia bien elaborada.



Respuestas

1.-B; 2.-L; 3.-L; 4.-B; 5.-B; 6.-L; 7.-B



Hoja de Actividad 6.1.

La Evaluación

Señala los errores en esta copia de la hoja de control

THE GREEN PIRATE

The green pirate has a hat, boots
and a knife. The boots are black.

He has a black and green sack.

The gold is in the sack.

The green pirate's ship has a green
flag and green sails. The ship sails
on the blue sea. The green pirate is
sailing on his ship. He is sailing away
on the blue sea.

(EL PIRATA VERDE

El pirata verde tiene un sombrero, botas
y un cuchillo. Las botas son negras.

Tiene un saco negro y verde.

El oro está en el saco.

El barco del pirata verde tiene una bandera
verde y velas verdes. El barco navega
en el mar azul. El pirata verde navega
en su barco. Y se va por el mar azul.)

Palabras nuevas

green	blue	an	his
here	in	has	
and	away	are	
black	he	sailing	

- ¿Cumple Gordon los criterios de evaluación para pasar al siguiente libro?
- Si el criterio de evaluación hubiese sido leer el fragmento de prosa con un error como máximo, ¿hubiera cumplido el criterio?
- Si el criterio de evaluación hubiese sido leer palabras nuevas con un máximo de tres errores, ¿habría cumplido el criterio?

PARTE II

Replanteamiento del análisis de tareas

Para escoger un punto de partida y un objetivo, así como los pasos a dar para llegar desde el uno hasta el otro, has tenido que hacer un análisis de tareas. Al hacerlo, explicitaste la secuencia detallada para una determinada parte del currículo y para un niño determinado. El análisis de tareas es el análisis de los conocimientos, saberes y habilidades que son necesarios. Presupone que la falta de avance de un niño se debe a que no ha dominado alguno de estos elementos indispensables. En consecuencia, si el niño fracasa debido a tu análisis de tareas inicial, deberás estudiar éste con mayor detalle. Las siguientes secciones tratan de ayudarte en ese estudio y te dan ciertas normas aplicables al análisis de otras partes del currículo.

Uno de los peligros que se nos presentan, tanto al trabajar del modo ya indicado como al establecer las secuencias y los pasos encaminados hacia un objetivo, está en que comiences a entender el proceso de aprendizaje como una secuencia lineal. Este, desde luego, no es el caso. Sin embargo, aunque sea conveniente tratar algunos contenidos del currículo de modo lineal, estos están unidos entre sí de manera bastante compleja constituyendo, como el hilo de una red de pescar, una trama multidimensional. Los objetivos del Currículo Nacional se distribuyen en contenidos que van desde el nivel 1 al nivel 10, pero esos ramales del currículo no están aislados ni de los contenidos de otros objetivos del mismo área ni de los de las otras áreas. Queda una gran cantidad de trabajo por hacer en la organización transversal de las habilidades, la comprensión y los conocimientos incluidos en el currículo. De un modo parecido, tus análisis de tarea para niños que presentan dificultades han de estar ligados entre sí.

Sección 1

¿Qué es el análisis de tareas?

Sección 2

Replanteamiento del punto de partida



Si el niño no progresa adecuadamente, habrás de revisar tu evaluación inicial para reajustar el punto de partida. Eso quiere decir que, o bien deberás hacer una recogida de información más exhaustiva o bien deberás prestar más atención a los requisitos iniciales, a la secuencia de pasos y a la secuencia de objetivos. Por ejemplo, si uno de los niños que comenzaron el método de lectura no avanza satisfactoriamente en el aprendizaje del vocabulario basado en imágenes, sería deseable retroceder y controlar algunos de los pasos del aprendizaje del vocabulario básico. Por ejemplo:

- Parece saber que las palabras escritas representan a las palabras orales, (p. e.: “lee en voz alta”) pero, lee palabras distintas a las que aparecen en el texto.
- Quiere aprender a leer.
- Sabe juntar palabras.
- Sabe juntar letras.
- Sabe emparejar palabras y dibujos.
- Comprende el vocabulario que se le ha enseñado.
- Recuerda la forma de una palabra durante el tiempo suficiente como para encontrar un ejemplo de la misma cuando se le retira el modelo.
- Presta atención al texto leído por un adulto y lo va señalando con el dedo o lo resigue con la vista, cuando se le pide.

Si un niño tiene dificultades de comprensión, a pesar de saber leer las palabras, sería interesante que evaluases unas habilidades pre-lectoras diferentes. Observa si:

- Sabe volver a contar los cuentos que se le leen o se le narran y si emplea el lenguaje adecuado para ello.
- Responde a preguntas sobre los cuentos.
- Sabe ordenar una secuencia de siete láminas.
- Sabe continuar fragmentos de un texto conocido o repetitivo.
- Sabe poner un final adecuado a una frase.
- Sabe poner un final adecuado a un cuento.
- Elige la opción de mirar libros.
- Escucha cuentos y parece que le gustan.

Con esto, estarás revisando los pasos previos al que intentaste enseñar. Si el niño no encuentra dificultades en ellos, habrás de seguir indagando. No obstante, el origen del problema suele encontrarse en los pasos inmediatamente anteriores y no es preciso retroceder mucho.

El informe sobre Tracey, una chica que está al final del primer ciclo de primaria, es un buen ejemplo de replanteamiento del punto de partida. La profesora de la clase de Tracey estaba preocupada porque la niña no avanzaba en matemáticas y pidió ayuda al profesor de apoyo. El informe redactado por el profesor de apoyo fue:

"La profesora de Tracey estaba preocupada porque unos días parecía que la niña sabía hacer sumas y otros días no. Decidí comprobar si Tracey era capaz de reconocer y escribir los números del 1 al 10. Su profesora se quedó pasmada por los resultados. Cuando díje los números en voz alta y le pedí a Tracey que los escribiese, descubrí que no sabía escribir ninguno. Luego probé a ver si sabía nombrarlos. Emplé un juego de números de plástico que revolví e iba mostrando a Tracey sin ningún orden. Sólo sabía nombrar unos pocos. Aún nos sorprendió más que la niña cogiera los números de plástico, los colocase en orden y los reconociera correctamente. Evidentemente, la niña había memorizado la secuencia visual de los números y, así, sabía contar, pero realmente no había aprendido a asociar el símbolo numérico con el nombre correspondiente."

Los profesores crearon un programa para enseñar a Tracey a reconocer y a escribir los números. Luego, la niña volvió a trabajar la suma y avanzó mucho. También descubrieron que Tracey había ideado una estrategia para usar un mural del aula en el que se mostraban los números junto a la correspondiente cantidad de objetos. Al ponerle una suma, Tracey miraba el mural y buscaba el número de objetos apropiado al número de su suma. Era sorprendente que acertase tantas veces como lo hizo.

Se puede aprender mucho de los errores

Los errores que comete el niño al intentar realizar la tarea pueden hacer que te replantees el punto de partida. Todos los niños inventan estrategias para descifrar el mundo que les rodea y para manejarse dentro de él. En ese mundo también se incluye el entorno de su aula. Los niños emplean esas estrategias cuando tratan de resolver los ejercicios que les pones y crean nuevas estrategias que les permiten enfrentarse con ellos de forma cada vez más eficaz. Si la estrategia empleada no es la adecuada para una tarea determinada, el niño comete errores. El análisis de los errores nos revela, a menudo, la estrategia aplicada por el niño. En algunos casos, querrás construir una estrategia, en otros casos, desearás reemplazar una estrategia por otra.

Las estrategias pueden ser bastante sofisticadas y pueden enmascarar las dificultades del niño durante bastante tiempo, como en el caso de Tracey descrito anteriormente. Evidentemente, esa estrategia era contraproducente y la profesora comenzó a enseñarle una mejor.

Los errores de lectura y deletreo revelan si para decodificar o escribir las palabras, el niño trata de usar claves de tipo fonético, contextual u ortográfico. Los errores de lectura también ponen de manifiesto las diferencias entre las estructuras de las oraciones esperadas (orales o escritas) y las que aparecen en el libro de lectura. Recuerda que en la secuencia en la que Gordon leía, el niño confundía las palabras que empezaban con “g”. Eso quiere decir que conocía el sonido de la “g” y que empleaba la estrategia de buscar una palabra alternativa relativa a los colores.

Normalmente, el análisis de los errores se lleva a cabo en el trabajo que el niño realiza dentro del currículo del aula. Si deseas hacer un análisis de errores, habrás de recoger varias muestras de los ejercicios correspondientes al área que te preocupa. Si, por ejemplo, te preocupa la ortografía de un niño, habrás de tener a mano dos o tres fragmentos escritos. Anota los errores de ortografía y trata de determinar sus tipos. Un error muy corriente es el uso inadecuado de estrategias fonéticas. Por ejemplo:

“sed”	por	“said”
“dorter”	por	“daughter”
“there”	por	“their”
“verry”	por	“very”

Normalmente, esos errores desaparecen de manera gradual a medida que el niño va leyendo y escribiendo más.

Otros errores vienen ocasionados por una percepción auditiva incorrecta. Por ejemplo:

“paly”	por	“play”
“soud”	por	“sound”
“wif”	por	“with”

Si un niño comete muchos errores de este tipo, se habrá de poner especial atención en articular claramente y en comprobar la buena audición y articulación del niño. Muchos niños tienen tapadas la Trompa de Eustaquio o la nariz y eso, a veces, les produce audición defectuosa de vez en cuando durante los primeros años de colegio. A este tipo de niños les resulta de gran ayuda que exageres la

articulación y que les animes a repetir correctamente la palabra. También puedes acentuar la forma de las palabras, de modo que los niños dependan menos de una correcta audición.

Otros errores corrientes de escritura son la inversión de letras y las adiciones (hileras de letras repetidas), por ejemplo “openened” (por “opened”) y “verery” (por “very”). En estos casos, deberías vigilar al niño mientras escribe para comprobar que forma las letras correctamente y que va mirando lo que ya ha escrito. Otros errores no se pueden tipificar porque la ortografía del niño es disparatada. Estos errores ponen de manifiesto que, por alguna razón, el niño no ha adquirido las reglas básicas de la ortografía y, por lo tanto, habrás de enseñárselas. Para mayor información sobre el análisis de los errores de ortografía, consulta *Catchwords* de Charles Cripps (1979).

El análisis de errores se puede usar de manera similar tanto en matemáticas como en escritura. El principio básico es reunir y agrupar los errores y, luego, determinar cuál sea la mejor manera de enseñar la estrategia correcta.

Si, como consecuencia de haber trabajado esta sección, te decides a revisar el punto de partida para el niño con quien estás trabajando, revísalo y, luego, continúa con los siguientes pasos de la Unidad Cinco “La Planificación de un Primer Programa”, Partes III a V, realizando todos los ajustes necesarios en cuanto a objetivo, pasos intermedios y método de enseñanza.

Necesidad de objetivos intermedios

Si, a pesar de haber determinado correctamente el punto de partida y de haber enunciado inequívocamente el objetivo, un niño no avanza, puede que el primer paso esté demasiado lejos del punto de partida y que sea necesaria la adición de un paso intermedio complementario.

Ejemplo 1

Una profesora que enseñaba un vocabulario basado en imágenes comenzó por enseñar diez palabras. Si el niño no progresaba, se podía deber a que diez palabras nuevas, todas a la vez, suponían un escalón demasiado grande. Partir ese paso en dos, de modo que el número de palabras nuevas se reduzca a cinco, facilita el avance del niño.

Ejemplo 2

Una profesora estableció la siguiente secuencia en la tarea de enseñar a un niño a escribir su nombre:

Sección 3

Necesidad de objetivos paralelos e intermedios

- El niño calca, en papel para calcar, las letras de la tarjeta con su nombre.
- El niño copia el nombre teniendo delante un modelo.
- El niño escribe el nombre sin modelo.

Si el niño no avanza cuando la tarea ha sido dividida en tres pasos, se necesitarán pasos intermedios adicionales. La siguiente secuencia muestra cómo la profesora de Kelley añadió cuatro objetivos adicionales (escritos en cursiva).

- *El niño traza con el dedo las letras, en la tarjeta con su nombre.*
- *El niño traza con el lápiz las letras en la tarjeta con su nombre.*
- El niño calca, en papel para calcar, las letras de la tarjeta con su nombre.
- *El niño une puntos para formar su nombre sin errores.*
- *Dado el primer trazo de cada letra, el niño escribe el nombre correctamente **
- El niño copia el nombre teniendo delante un modelo.
- El niño escribe el nombre sin modelo.

Kelley progresó cuando la tarea fue dividida en cinco pasos. La lista de arriba incluye un séptimo paso, marcado con un *. Si la profesora de Kelley hubiera visto que el niño aún tenía dificultades para recordar la formación de las letras, podría haber añadido el séptimo paso.

La secuencia anterior no es una lista completa de todos los pasos a dar en el trabajo con Kelley porque no enumera los pasos necesarios para enseñar cada una de las letras. La profesora podría haberle enseñado una por una las letras de su nombre, empleando la técnica del desvanecimiento (calcar la letra, luego trazarla sobre una guía de puntos y, por último, delante de un modelo). Esto queda a elección de la profesora, según su método de enseñanza preferido y su conocimiento del niño.

Necesidad de una sub-tarea adicional

Otra posible razón para explicar la falta de avance de un niño puede ser que la profesora no se haya dado cuenta de la necesidad de una sub-tarea adicional y paralela a la tarea principal.

Ejemplo 1

Una profesora de cuarto curso se dió cuenta de que Sharon era extremadamente lenta al buscar palabras en un diccionario apropiado para su edad. Este era su análisis de tareas:

Objetivo:

Encontrará palabras en el diccionario de su nivel a razón de una por minuto.

Sub-tarea 1:

Dado un grupo de 25 tarjetas, sabrá ordenarlas alfabéticamente.

Sub-tarea 2:

Sabrá emparejar las palabras de una lista con las palabras del diccionario.

La profesora de Sharon advirtió que, aunque la niña era capaz de realizar las dos sub-tareas con suficiente rapidez, todavía fallaba a la hora de encontrar palabras en el diccionario con cierta velocidad. Observando a Sharon mientras trabajaba, descubrió que la niña comenzaba a buscar por el principio del diccionario e iba pasando hojas hasta encontrar la palabra. Así que, la profesora vió que debía enseñar a Sharon una estrategia para calcular, de modo aproximado, por dónde estaría la página adecuada. Esta tarea no forma parte de las otras dos sub-tareas y, por ello, la añadió como sub-tarea 3:

Sub-tarea 3:

Calcular la localización de la palabra en el diccionario.

Las tres subtareas son tareas paralelas puesto que requieren habilidades diferentes. Cada una puede ser enseñada de manera separada y, posteriormente, combinadas entre sí en la consecución del objetivo.

No todas las tareas se ordenan en función de su dificultad

El ejemplo que dimos anteriormente, referido a la secuencia de los objetivos para la escritura, estaba basado en lo que la profesora percibió como un orden de dificultad creciente para el niño, dadas sus habilidades iniciales. Este niño en particular tenía un buen control del lápiz pero requería ayuda para aprender la formación de las letras. No siempre es adecuado secuenciar la tarea mediante una jerarquización de la dificultad. Algunas tareas, como las de vestirse, decir el orden alfabético,

contar hasta veinte o decir un papel en una obra teatral, han de ser analizadas según el orden en que la acción debe desarrollarse. Estas tareas ofrecen tres opciones. La primera es trabajar hacia adelante, enseñando al niño el primer punto de la secuencia, luego el segundo, y así sucesivamente, hasta el último. La segunda es trabajar hacia atrás, enseñando al comienzo el último punto de la secuencia, añadiendo luego el penúltimo punto y así sucesivamente, hasta el primero. Una tercera posibilidad consiste en emplear la técnica del desvanecimiento, de modo que el niño realice la secuencia completa con ayuda y que el apoyo se vaya retirando gradualmente hasta que el niño realice la secuencia completa sin apoyo.

Sección 4

Análisis de una dificultad en matemáticas



Implicar al coordinador del departamento de matemáticas

Dado que el análisis de tareas implica un estudio de las exigencias de una parte del currículo, es recomendable que te asesores con el jefe del departamento de matemáticas que conocerá más a fondo las secuencias de la asignatura dentro del área. En la siguiente secuencia se presenta un problema de Gary con las matemáticas; te recomendamos que la veas y respondas la Hoja de Actividad 6.2 junto con el jefe del departamento de matemáticas.

Gary está trabajando la comparación de conjuntos para hallar la diferencia. Este trabajo forma parte del Objetivo 3 del Currículo Nacional: El Número.

Objetivo 3: El Número

Nivel	Criterios de Evaluación	Ejemplo
2	<ul style="list-style-type: none"> Conocer y usar adición y sustracción hasta diez. Comparar dos números para hallar la diferencia. Resolver problemas que impliquen adición y sustracción, empleando dinero. 	<p>Saber que si se cogen seis lápices de una caja de diez, han de quedar cuatro.</p> <p>Hallar la diferencia entre siete y tres.</p> <p>Calcular las vueltas de veinte peniques si compramos dos bollos que cuestan cinco y siete peniques.</p>

Gary está en primero de Primaria. Ya has tenido ocasión de oír a su profesora de apoyo en la primera sección del vídeo “Darse cuenta de las dificultades de los niños”, cuando explicaba las dificulta-

des de Gary en varias áreas curriculares. Tuvo especiales problemas con lenguaje y sus profesores habían trabajado con él para aumentar su escaso vocabulario y el uso de terminaciones verbales. El colegio emplea métodos de lectura y de matemáticas publicados por determinadas editoriales pero los complementa con materiales adicionales, añadiendo muchos ejercicios prácticos.

Comparación de conjuntos

La profesora de Gary ha comenzado a trabajar esta parte del currículo mediante la adición y sustracción de números hasta diez. Gary era capaz de hacer sumas y restas, en horizontal, hasta diez, con un 95% de exactitud y usando el ábaco si quería hacerlo. Su profesora es consciente de las dificultades de Gary con el lenguaje y está preocupada porque el niño no entiende preguntas en las que se emplee “¿Cuántos más/menos...?” Ha trabajado con él el “más que” y el “menos que” y cree que el chico puede usar con seguridad el “más que” pero no está segura de que sepa hacerlo con el “menos que”. En la primera de las dos secuencias del vídeo de Gary, la profesora explica el modo en que ha ido construyendo la enseñanza hasta llegar a trabajar las ecuaciones del tipo $4 + [] = 7$. Ha tratado que Gary compare dos conjuntos de objetos para hallar la diferencia. Ha probado distintos ejercicios y diferentes hojas de trabajo y ha descubierto que a Gary le gusta trabajar con cubos adhesivos y por eso verás al chico empleándolos en este ejercicio.



Número del
contador

Comentarios al vídeo

Nada más comenzar la sesión, después que Gary pusiera algunos cubos adhesivos dentro de los círculos y que hallase los números correctos, le responde correctamente a la pregunta de “¿Quién tiene más?” y a la que sigue, la de “Entonces, ¿quién tiene menos?”. Su respuesta correcta a esta segunda pregunta no nos dice si Gary entiende la pregunta o no, debido al orden de las preguntas, el tono de voz de la profesora y a que sólo hay dos únicas respuestas posibles, y una de ellas la acaba de dar, lo que virtualmente le asegura que la respuesta que va a dar será la correcta. Después, en la sesión, cuando Gary pone siete cubos adhesivos en su propio círculo y tres en el otro círculo, la profesora le ofrece la posibilidad de escoger entre dos posibles frases escritas “es mayor que” y “es menor que”, y el niño hace la elección correcta. Puesto que la elección es “es mayor que” nos permite pensar que conoce el significado de esa frase aunque aún no sepamos si conoce o no el significado de “es menor que”. Gary incluso tiene dificultades con la frase “¿Cuántos más?” y sería interesante saber si la entiende en un contexto mucho más familiar como el de poner la mesa. El niño no tiene dificultades al disponer el número adecuado de los conjuntos.



Hoja de Actividad 6.2

Comparación de conjuntos

Responde a estas preguntas sobre el vídeo.

En esta sesión, ¿qué prueba hay de que Gary comprenda “más que” y “menos que”?

¿Estás de acuerdo con su profesora en que no entiende la expresión: “¿Cuántos más/menos...?”

¿Tiene alguna dificultad Gary para asociar número y cantidad?

Cuando la profesora pregunta a Gary: “¿Cómo lo haces?”, él, ¿qué dice? Y, ¿qué te dice su respuesta acerca de lo que él piensa que está haciendo?

Cuando la profesora le pregunta: “¿Cómo lo haces?”, él responde: “Quitándolos”; y cuando ella le insiste con la pregunta: “¿Qué harías luego?”, él dice: “Ponerlos en el tuyo (círculo)”. Parece que Gary estuviera pensando que se le pide sumar dos conjuntos.

A lo largo de la sesión que has visto, la profesora le ayuda mucho y tiene que darle muchas pistas. Gary tiene dificultad con los procedimientos que se requieren para construir torres de cubos adhesivos y compararlas entre sí para hallar la diferencia.

La profesora de Gary quiere que el niño use el procedimiento de comparación de conjuntos para resolver ecuaciones simples. Esto es parte del Objetivo 6: El número y las operaciones-álgebra.

Objetivo 6: El número y las operaciones-álgebra

Nivel	Criterio de Evaluación	Ejemplo
2	Entender el uso de símbolos para representar números desconocidos.	Saber que [] representa un número en la ecuación: $2 + [] = 10$.

Resolución de ecuaciones simples

En la siguiente secuencia del vídeo, la profesora de Gary le pone sumas de la forma $4 + [] = 7$ y le da cubos adhesivos para ayudarlo a hallar el número representado por el corchete []. Antes de mirar esta secuencia, coge la Hoja de Actividad 6.3 y echa un vistazo a las preguntas.



Número del contador

Gary lee correctamente los símbolos $+$, $[]$, $=$ (más, corchetes, igual). Cuando la profesora le pregunta qué debe ir en los corchetes en la primera ecuación $4 + [] = 6$, su respuesta es 5, lo que nos sugiere que el niño piensa que se trata de un juego del tipo “¿Cuál es el número que falta?”; por otra parte, el niño podría haber intentado adivinar aleatoriamente. Inmediatamente nos pusimos alerta ante la posibilidad de que no entendiese el significado de los símbolos que leía. (La profesora, intencionadamente, quería enseñarle el uso de la frase “es igual a” en lugar de “hace” ya que está en primero y los otros niños ya emplean el “es igual a”). Al principio, sigue teniendo dificultad con el procedimiento empleado para construir torres de cubos adhesivos y compararlas entre sí para hallar la diferencia. En el tercer ejemplo, emplea bien el procedimiento con muy poca ayuda y halla la respuesta correcta.

¿Qué harías si fueses la profesora de Gary?

Esta secuencia del video nos sugiere distintas líneas de acción:

1. Ya que la profesora considera importante el procedimiento de comparar conjuntos de objetos para que Gary entienda este tipo de problemas, podría trabajar el procedimiento de manera aislada, hasta que Gary lo realizara con seguridad y precisión, y antes de usarlo en el contexto de las ecuaciones.
2. La profesora podría tratar de enseñarle a Gary un procedimiento distinto, como el de contar, que al niño le pareciera más fácil de usar.
3. La profesora podría trabajar otra parte del Nivel 2 del bloque de contenidos del número y las operaciones, (por ejemplo, el dinero), y volver a este trabajo más adelante.

El responsable de matemáticas y tú habréis de estudiar estas posibilidades, junto con otras que puedan adecuarse a la secuencia de vuestro propio currículo. De hecho, la profesora de Gary decidió trabajar los problemas de compras y del dinero con él, especialmente la devolución del cambio.

Elaboración de tu propio análisis de tareas

El análisis de tareas puede ser más o menos detallado, de acuerdo a las necesidades del niño y a la complejidad de la tarea. Puesto que el análisis tiene en cuenta tanto al niño como al currículo, ha de ajustarse teniendo presentes los éxitos y fracasos de aprendizaje del niño, como ha quedado de

manifiesto en los ejemplos que hemos visto. De un modo parecido, tu elección de un punto de partida adecuado debe ajustarse tras haber comenzado a enseñar. Tu análisis de tareas debe incluir un listado de aquellos elementos esenciales que constituyen la tarea. Estos elementos pueden ser las habilidades, los procedimientos o los conceptos que el niño ha de ser capaz de usar para alcanzar la tarea-objetivo.



Hoja de Actividad 6.3

Resolución de ecuaciones simples

Responde a estas preguntas sobre el vídeo.

- ¿Sabe leer Gary los símbolos de una ecuación correctamente?
- ¿Qué responde Gary cuando su profesora le pide que complete la primera ecuación?
¿Qué parece que piensa sobre lo que le han pedido que haga?
- ¿Hay algo que nos permita pensar que entiende los símbolos?
- ¿Consigue realizar el procedimiento?

PARTE III

Evaluación y registro de los progresos

En la Unidad Uno, Parte II hicimos la distinción entre evaluación normativa y evaluación basada en el currículo. En el Currículo Nacional, la evaluación de los niños se hará en función de los progresos que hagan hacia los objetivos, cada uno de los cuales presenta una secuencia para una sección del currículo. Se subrayó en la Unidad Uno que los detalles de la secuencia están por determinar, especialmente en lo referente a los niños con necesidades educativas especiales. De todos modos, se recomienda a los profesores que adopten modelos de evaluación basados en el currículo y que el registro pase a ser una parte más de su evaluación continua de los niños. Las técnicas de registro descritas en el resumen de esta sección están basadas en el currículo y, por tanto, en sintonía con ese mismo elemento de la evaluación en el Currículo Nacional.

La cantidad de registros formales que los profesores de primaria hacen para recoger el progreso de los niños, es muy variable. También varía mucho la forma que adoptan, desde los registros que se necesitan para la elaboración de los informes a los padres, hasta las listas de control de progreso en áreas del currículo muy determinadas. Junto a estos registros formalizados, los profesores tutores suelen llevar muchos registros informales por medio de controles y de comentarios al trabajo de los niños. Este registro informal tiene una función formativa, que los profesores suelen ejercer a la hora de decidir cuáles deben ser los próximos pasos a dar en el proceso de enseñanza. Pero no suele ser suficiente, por varias razones que estudiaremos más adelante.

¿Por qué registrar?

Está claro que las exigencias del Currículo Nacional van a influir en el tipo de registro que lleven los profesores de los colegios de primaria. Las técnicas de registro para niños que sigan progra-

Sección 1

¿Qué tipo de evaluación?

mas individualizados no se diferenciarán de las que necesitarán otros niños de tu clase. Observarás que el grado de detalle preciso para registrar, variará de acuerdo al grado de dificultad que presente el niño y al grado de detalle que la planificación del programa requiera. Algunos niños necesitarán pasos adicionales en un área curricular determinada, otros los requerirán en varias. Hay que resaltar que no estamos recomendando un registro detallado para todos los niños indiscriminadamente.

Hay dos argumentos principales a favor del registro. El primero es que los registros ayudan a refrescar la memoria y el segundo es que ayudan a precisar la comunicación. Los registros te permiten liberarte del peso de tener que memorizar una gran cantidad de información relativa al aprendizaje del niño. En general, los profesores de primaria recuerdan gran cantidad de información relativa a los niños de sus clases pero, de todas formas, la memoria tiene sus limitaciones y, cuando se llega al tipo de planificación detallada que requieren los programas individualizados resulta imposible pensar que puedas recordarlo todo.

Los registros pueden ser una ayuda importante para comunicar a otros los progresos del niño. Al igual que se requiere claridad en el enunciado de los objetivos, y se emplean términos de acción que facilitan una buena comunicación entre tú, el niño y los otros profesores, también se requiere claridad en el registro de los progresos, de modo que la información que te proporcione acerca del progreso del niño sea clara e inequívoca y que, a su vez, permita una buena comunicación entre los otros y tú. Hay muchos colectivos que agradecerán una información clara, dada por unos registros exactos del progreso del niño; entre ellos se encuentran los profesores que el niño tendrá el próximo año, los padres, el psicólogo escolar y otras personas que pueden llegar a estar implicados en los distintos procedimientos de evaluación y dictamen requeridos para la toma de decisiones en la modalidad de escolarización de un niño. Además, los registros del progreso del niño serán necesarios cuando el colegio quiera dejar temporalmente el Currículo Nacional, siguiendo la normativa reguladora de la diversificación curricular y de las exenciones temporales.

El profesor de apoyo (del colegio que participó en el proyecto de investigación que originó este módulo) intervino en el procedimiento elección de modalidad de escolarización. Durante una reunión de trabajo a la que asistió personal médico, psicológico y educativo, el director destacó la claridad de la información dada por la profesora tutora como resultado de su colaboración con el profesor de apoyo. Los registros posibilitaron que la profesora diese información clara sobre el trabajo realizado con el niño y el avance conseguido a lo largo de varios trimestres.

¿Qué tipo de registro?

Los registros deberían ser lo más sencillos posible, de modo que puedan rellenarse durante una sesión de clase. Si los objetivos están claros y los pasos se han establecido en términos de acción, sólo necesitaremos contar con una manera de anotar el progreso del niño. En su forma más simple, puede ser una lista de pasos a marcar cuando el niño los domine. No obstante, es preciso ser cautelosos con las listas de control, especialmente con las que vienen impresas y publicadas por editoriales, dado que, desgraciadamente, tienden a convertirse en fines en sí mismas, dando elevados grados de exigencia y produciendo niveles rígidos. Esas listas deben considerarse como adaptables a cada niño en concreto, de modo que, aún dentro de ellas, los alumnos puedan tomar caminos diferentes. Algo que merece la pena resaltar aquí es que las listas de control deben irse rellenando a medida que el niño termina su trabajo, nunca al final del trimestre o cuando sea necesario preparar la para engrosar un informe que hemos de presentar. Si se completa a medida que el niño realiza el trabajo, conserva su función formativa que, por el contrario, se pierde si se abandona para más tarde. Los profesores, frecuentemente, quieren añadir más información, y no sólo una señal o una marca en la lista. Eso puede hacerse en la misma hoja de registro en, por ejemplo, una columna de comentarios. Si varios profesores, cada uno en su momento, van usando la misma lista de control, tanto las condiciones bajo las cuales se desea que el niño realice la tarea, como los criterios de evaluación para considerar aceptable una respuesta determinada, han de estar claramente enunciados y han de gozar del consenso unánime de todos los profesionales implicados.

Se ha creado una gran variedad de formatos de registro para programas individualizados y puede que encuentres útil alguno de ellos. De todas formas, quizá los registros elaborados por otras personas no se ajusten bien a tus necesidades, porque se hayan creado pensando en su currículo y en sus métodos. Es probable que quieras adaptarlos o crear tus propios registros. Vamos a ver varios ejemplos en esta sección pero, antes de hacerlo, quisiéramos dejar de manifiesto que ninguno de ellos se elaboró de la noche a la mañana y que, por tanto, deberás experimentar con distintos tipos de registro antes de lograr el modelo que satisfaga tus deseos. Tendrás que estudiar, junto con tu director, los registros cuyo uso pueda ser el más adecuado para todo el colegio sin perder de vista el contexto de la política educativa local y teniendo en cuenta las opiniones del claustro. Este asunto se trata en “El Colegio como un Todo” (Unidad Dos, Parte V y Unidad Cuatro, Parte III).

Sección 2

Elaboración de registros

Se resaltó, en la Parte III de la Unidad Cinco “la Planificación de un Primer Programa” y en la Parte II de esta Unidad, que la necesidad de un registro suscita dudas sobre los criterios de evaluación a seguir, en función de cuál debería ser el grado de perfección a exigir al niño cuando realice la tarea para considerar que ya la domina. En esta sección, dando por supuesto que ya has establecido algunos criterios de evaluación que te permiten considerar como aceptables determinados niveles de realización de la tarea, estudiaremos algunas de las formas elaboradas por los profesores de otros colegios de primaria para sus protocolos de registro.

Ejemplo 1

El primer ejemplo se elaboró para ser usado en una escuela infantil. Uno de los niños presentaba una gran dificultad en muchas áreas, pero se decidió comenzar un programa para desarrollar su coordinación manual e iniciarle en las formas geométricas y el lenguaje. Después de muchas discusiones y cierta experimentación, la profesora empezó a usar un buzón con cuatro agujeros: un círculo, un cuadrado, un triángulo y un hexágono. Su objetivo era que el niño introdujese en el buzón cada forma a través del agujero apropiado. Su protocolo de registro era así:

Objetivo: Introducir en la caja cada forma a través del agujero correspondiente.					
Fecha	Círculo	Cuadrado	Triángulo	Hexágono	Comentarios
24/4	✓	✓	—	—	Primero intentó meter el cuadrado por el agujero circular.
28/4	✓	✓	con ayuda	—	Orientó el triángulo correctamente pero se frustró porque no entraba y lo giró demasiado.

(La columna de comentarios permite que la profesora pueda escribir notas sobre el rendimiento del niño.)

Ejemplo 2

He aquí un modelo de lista de control que se mostró útil para registrar los avances en el trazado de las letras. En esta lista, las letras del alfabeto están colocadas en la primera columna y hay un espacio para las fechas y comentarios a la derecha de la página. Si enseñas las letras por grupos atendiendo a la similitud de los trazados iniciales, primero habrás de agruparlas en función de esos trazos.

Lista para el control de la formación de letras		
	<i>Fecha</i>	<i>Comentarios</i>
a		
b		
c		
d		
e		
f		
etc.		

Este formato también puede usarse como registro del aprendizaje de los sonidos de las letras iniciales por parte del niño. Podría tener una columna para el registro del sonido inicial cuando la profesora dice una palabra que comienza por ese sonido y otra columna para el registro de la vocalización del sonido por el niño cuando la profesora le muestra una determinada letra.

Ejemplo 3

En la Parte III de La Unidad Cinco “La Planificación de un Primer Programa”, vimos algunos ejemplos de registro que podrían servirnos para el programa de contar y comprobar conjuntos de objetos de Peter. Era así:

Objetivo: contar y comprobar conjuntos de hasta 10 elementos

Criterio: hacerlo correctamente durante cinco días consecutivos (fechas)

N.º de elementos	Cuenta conjuntos	Cuenta y comprueba	Alcanza el criterio de evaluación
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

La información que se recoge en la lista anterior puede resumirse en un registro acumulativo del siguiente tipo:

Alcanzado	(fecha)
Cuando se le pide, cuenta conjuntos de hasta cinco objetos, en cinco ocasiones.	
Cuando se le pide, cuenta conjuntos de hasta diez objetos, en cinco ocasiones.	
Sabe leer los números del 1 al 9, en cinco ocasiones consecutivas.	
Sabe escribir los números del 1 al 9.	

Añadiendo la columna de la derecha, el progreso del niño quedaría registrado mediante una marca cuando alcanzase el criterio. Sugeríamos que se emplease una hoja de registro adicional para anotar el progreso del niño en cada paso. En el caso del primer paso, por ejemplo, el formato anterior se usaría para registrar las fechas en que Peter contase el número correcto de objetos.

El segundo registro o registro complementario sería innecesario para los niños que avancen rápidamente en la secuencia. Sin embargo, sería muy útil registrar su progreso en un registro acumulativo.

A algunos profesores les gusta añadir dos columnas más en el registro principal, así anotan las fechas de comienzo del trabajo y de control. Aquí incluimos un ejemplo:

	Comenzó	Lo consiguió	Se controló
Cuando se le pide, cuenta conjuntos de hasta cinco objetos, en cinco ocasiones consecutivas.			
Cuando se le pide, cuenta conjuntos de hasta diez objetos, en cinco ocasiones consecutivas.			
Sabe leer los números del 1 al 9, en cinco ocasiones consecutivas.			
Sabe escribir los números del 1 al 9.			



Número del
contador

Creación de registros

En las siguientes imágenes, la profesora de apoyo explica el Registro para el programa de lectura. Recordarás que en una secuencia anterior (Registro del progreso) se vio como la tutora de Donna usaba una lista de vocabulario basado en imágenes para controlar el progreso de Donna. La profesora de apoyo explica que la información contenida en ese registro, unida a otros aspectos de la lectura de la niña se acumularon en el registro de lectura. No hay Hoja de Actividad para esta secuencia.

Comentarios al vídeo

La hoja de registro tiene espacios en blanco para las fechas en que se empezó y terminó de leer el libro, para la lectura del vocabulario basado en imágenes y de las hojas de control (o de prueba), para la comprensión del libro y para comentarios. El número de la última columna es el número de palabras nuevas del libro. Este registro acumulativo es un resumen de la información recogida a lo largo de valoraciones detalladas del progreso del niño. En este colegio tanto la profesora de apoyo como la tutora usan las listas para controlar el vocabulario, pero la profesora de apoyo además de realizar la evaluación mediante las hojas de control, también cumplimenta el registro acumulativo.

Aunque el contenido de tus registros sea muy distinto al de los aquí expuestos, el llevar registros detallados que se acumulan en otros más amplios es algo familiar para muchos profesores que los consideran útiles. Los registros que presentamos aquí afortunadamente nos proporcionan un modelo de uso rápido sin perder el grado de detalle, propio de registros más extensos. Este modelo permite detallar y especificar tanto como se quiera el registro individualizado de cualquier niño sin tener que manejar el lastre de un volumen enorme de hojas de registro.

PARTE IV

Elementos del aprendizaje en el aula

Los estudios sobre el aprendizaje han puesto en evidencia la existencia de varias etapas, claramente definidas, por las que atraviesa todo el que aprende hasta que alcanza un cierto grado de maestría. La investigación de Haring y sus colaboradores ha demostrado que los niños atraviesan esas etapas cuando aprenden en el colegio. Si reflexionas sobre tu propia experiencia de aprendizaje, reconocerás esas etapas.

1. Adquisición

En este estadio se adquiere la precisión de ejecución y la rapidez de ejecución no es importante. El instructor enseña uno de los requisitos o sub-habilidades requeridas y corrige la actuación del alumno hasta que alcanza el nivel exigido por el criterio de evaluación. Por ejemplo, el profesor de auto-escuela debe enseñar al alumno la secuencia de mirar por el espejo y señalar antes de girar. El profesor debe enseñar al niño la resta en horizontal usando números que totalicen diez o menos. Si la tarea se reparte equilibradamente durante esta etapa, el alumno cometerá pocos errores, relativamente, y adquirirá, progresivamente, mayor precisión de ejecución.

2. Soltura

El que está aprendiendo (el alumno en nuestro caso) practica los procedimientos adecuados hasta que los puede realizar rápidamente y con precisión. Cuando la soltura está consolidada, quien está aprendiendo es consciente de saber actuar sin tener que pensar.

3. Discriminación

A quien está aprendiendo se le presentan ejemplos de situaciones en las que se requiere emplear la habilidad recién adquirida, y otros en las que se requiere emplear una habilidad adquirida con ante-

Sección 1 Estadios del aprendizaje

rioridad. Si a un alumno se le ponen ejemplos positivos y negativos estaremos dirigiendo su atención hacia las normas o principios que rigen el uso adecuado de su nuevo aprendizaje. Por ejemplo, a un niño que acabara de aprender a restar y que, previamente, hubiese aprendido a sumar en horizontal, le pondríamos una mezcla de ejemplos. Del mismo modo, al aprendiz de conductor se le colocaría en una combinación de situaciones que requiriesen el uso de las secuencias espejo-intermitente, por un lado, y caja de cambios, por otro.

4. Adaptación

La habilidad recientemente adquirida se emplea en situaciones diversas, por ejemplo, el conductor emplea la secuencia espejo-intermitente y cambio de velocidad en los cruces, esquinas, plazoletas y semáforos; el niño resuelve problemas que conllevan la resta.

Estos estadios del aprendizaje tienen numerosas implicaciones tanto en el tipo de trabajo que se puede mandar al niño en cada estadio, como en el tipo de organización de aula que se puede establecer. A continuación enumeramos esas implicaciones.

Implicaciones educativas

Adquisición

Trabajo individual o en grupo reducido hasta que el niño realice la tarea con precisión. El profesor realiza correctamente la tarea, como modelo. Luego, provoca la imitación por parte del niño. Paulatinamente, se va retirando el apoyo.

Soltura

Al niño se le ponen ejercicios prácticos, similares a los presentados en la etapa de adquisición, para que, de manera independiente, adquiera velocidad de ejecución. Se hace esto con los niños para que adquieran soltura sin ayuda.

Discriminación

Dedicar un ratito para repasar la habilidad adquirida por el niño con anterioridad y ensayar en los contextos correspondientes a cada una de las dos habilidades de modo que el niño sepa discriminar qué habilidad debe aplicar en cada caso. Después, deberá resolver ejercicios sin ayuda.

Adaptación

Presentar la habilidad recién adquirida en entornos variados; por ejemplo, en matemáticas poner al niño problemas; en lectura de palabras, presentarle las palabras en contexto nuevos.

Aunque muchos niños generalizan las destrezas rápidamente sin que la enseñanza sea altamente individualizada, los niños con dificultades de aprendizaje necesitan que en sus programas ordinarios se incluya la enseñanza de la generalización.

Es útil hacer una lista de los ejercicios que el niño ha de realizar y, al lado, especificar los materiales o recursos requeridos para incluirlos en tu planificación de clase. Algunos ejercicios que son útiles con los niños pequeños pueden considerarse actividades lúdicas, por ejemplo colorear según indiquen los números sirve para ejercitar el reconocimiento de los colores y el de los números. Los niños mayores han de ejercitarse en la escritura de las letras, calcular las vueltas de un pago, etc. La profesora de Kelley se dió cuenta de que la niña necesitaba hacer ejercicios de escritura y programó esa actividad para el tiempo en que ella estaba enseñando al resto de los niños en pequeños grupos o individualmente.

Comparación

Es la actividad que realizamos cuando cotejamos dos cosas para comprobar si son iguales. Podemos comparar el peso neto de dos tarros de mermelada en el supermercado, colores de pintura con colores de papel pintado, o las respuestas de distintos niños a una prueba. Al ser cosas que están presentes, se requiere un uso de la memoria relativamente reducido. Hemos visto un ejemplo de comparación en el vídeo, cuando la profesora de Gary le pidió que comparase dos conjuntos de bloques para ver si eran iguales.

Reconocimiento

Una tarea de reconocimiento exige seleccionar la respuesta correcta de entre un conjunto de respuestas alternativas. Por ejemplo, cuando le muestras a un niño una lista de palabras y le pides que busque las que empiezan por “s”, o cuando le presentas distintos bloques de colores y le pides que aparte los rojos. Otro ejemplo podría ser que presentases al niño una lista de las actividades en las que hubiera podido estar ocupado durante el fin de semana y le pidieses que te dijera cuál de ellas fue la que hizo.

Sección 2

Comparación, reconocimiento y evocación

Evocación

Una tarea de evocación es, generalmente, más difícil que una de reconocimiento puesto que requiere la generación de una respuesta por parte de la memoria. Implica, primero, una búsqueda de información, luego, la reconstrucción de esa información y, finalmente, la organización de la respuesta. Cuando a un niño le pides que piense en algunas palabras que empiecen por “s”, cuando le preguntas qué hizo durante el fin de semana (mejor que si le das una lista para que seleccione), o cuando le pides que haga un dibujo de su casa, le estás planteando tareas de evocación.

En general, y a condición de que se realicen con los mismos materiales, las tareas de comparación son más fáciles que las tareas de reconocimiento y las tareas de reconocimiento, a su vez, son más fáciles que las tareas de evocación. Cuando estás ordenando tareas en una secuencia deberías colocar las tareas de comparación o de reconocimiento antes que las tareas de evocación. No se puede suponer, sin más, que un niño que sabe reconocer o identificar algo ha de ser capaz de evocar.

Sección 3

Enseñar el lenguaje de instrucción

La mayoría de los profesores de Primaria saben que, de vez en cuando, han de controlar si los niños comprenden el vocabulario usado en clase. Los profesores de Primaria que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje y que van trabajando aquellos contenidos del currículo que normalmente se completarían durante los años de parvulario, han de comprobar si los niños comprenden el lenguaje que se emplea para instrucción. No hay sitio en esta unidad para tratar del lenguaje de instrucción a lo largo del currículo. Por tanto, pondremos como ejemplo el lenguaje usado en la enseñanza de la lectura. Más adelante damos una lista de algunas de las palabras usadas habitualmente. Al lado de cada palabra hay un ejemplo de la orden que puede dársele al niño y que le exige demostrar su comprensión de lo que significa cada palabra. Los niños son sorprendentemente hábiles para captar los mensajes de la expresión facial de sus profesores, de sus gestos y de su tono de voz de forma que se las arreglan para dar la impresión de saber el lenguaje de instrucción cuando, de hecho, no lo conocen. Controles similares al listado que aparece al final de esta página no requieren demasiado tiempo y sirven para detectar los malentendidos básicos del lenguaje de instrucción.

- Palabra: ¿Cuántas palabras hay en esta línea?
- Letra: ¿Cuántas letras hay en esta palabra?
- Oración: Muéstrame una oración.
- Arriba (extremo): Señala “arriba” (extremo) en la hoja.

- Comienzo (fin): ¿Dónde comienza (termina) esta línea?
- Primero (segundo, último): ¿Cuál es la primera (segunda, última) letra de esta palabra?
- Siguiente: Pide al niño que señale una palabra y luego pídele que señale la siguiente.
- Punto y aparte (y de modo parecido, para otros signos de puntuación): Señala un punto y aparte.

De forma similar deberías comprobar que los niños conocen el lenguaje que necesitan en matemáticas. Los métodos que publican algunas editoriales usan un vocabulario amplísimo: la profesora de apoyo del colegio estudió el vocabulario empleado en los libros escoceses de matemáticas para el primer nivel de primaria y contabilizó 190 palabras. Las clasificó en tres grupos, uno de palabras básicas, otro de términos matemáticos y un tercer grupo de las palabras que le parecieron menos importantes. Si aún no lo está, el lenguaje básico ha de incluirse en la secuencia curricular, por tanto, los profesores quedan emplazados para controlar la comprensión de los niños.

Control del lenguaje de instrucción

En “La Planificación de un Primer Programa” te sugeríamos que reflexionaras sobre el lenguaje que usabas al enseñar a un niño y sobre las dificultades añadidas que el empleo de diferentes lenguajes supone para un niño. En ocasiones, deberás simplificar al máximo el lenguaje de la tarea, cuidando no cambiar el significado. Por ejemplo, elaborarás fichas de diferentes niveles para trabajar un centro de interés y deberías emplear un vocabulario restringido si los niños han de trabajar por separado y sin ayuda.

Deberás cuidar algunos aspectos de tu expresión, tales como el modo en que construyes las instrucciones, las preguntas o las explicaciones. También deberás estar atento a los gestos que empleas, pues a menudo son claves muy significativas para aquellos niños que intentan comprender lo que les preguntas. De esto hay un ejemplo muy interesante *en las dos últimas secuencias del vídeo* de Gary. La profesora de Gary quería que el niño comparase las dos torres de cubos adhesivos colocando la una junto a la otra. En la primera secuencia ella le dijo “*júntalas*” e hizo un gesto con las manos. Gary las puso una al lado de otra. Frecuentemente hacemos gestos sin darnos cuenta, y tampoco es preciso que estemos todo el tiempo fijándonos en ellos. Pero, si quieres valorar la comprensión lingüística de un niño es preciso que seas consciente de los gestos que haces.



Número del
contador

Resumen

Tras haber trabajado a lo largo de esta unidad, esperamos haberte convencido de la utilidad de una comunicación inequívoca con los otros en cuanto a los objetivos que hayas marcado para un niño. Por tanto, comenzarás a recoger de un modo sistemático toda la información relativa al progreso de los niños y estarás en situación de ajustar tu enseñanza a la información que obtengas. Esto te ayudará a confirmar tus puntos de vista previos o te convencerá de la necesidad de introducir cambios. Aún queda mucho por descubrir en cuanto a cuál sea la secuencia más eficaz para el aprendizaje de los niños, y es de desear que este modelo sea un medio que aporte más conocimientos al cúmulo de los ya existentes.

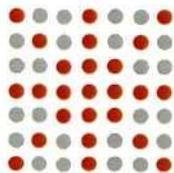
Bibliografía

CRIPPS, C. (1980). *Catchwords*. Londres: Harcourt Brace.

HARING, N. *et al.* (1980). *The Fourth R: Research in the Classroom*. Columbus - Ohio: C. E. Merrill.

MACKAY, D.; THOMPSON, B.; and SCHAUB, P. (1970). *Breakthrough to Literacy*. London: Longman.

The British Council
Instituto Británico

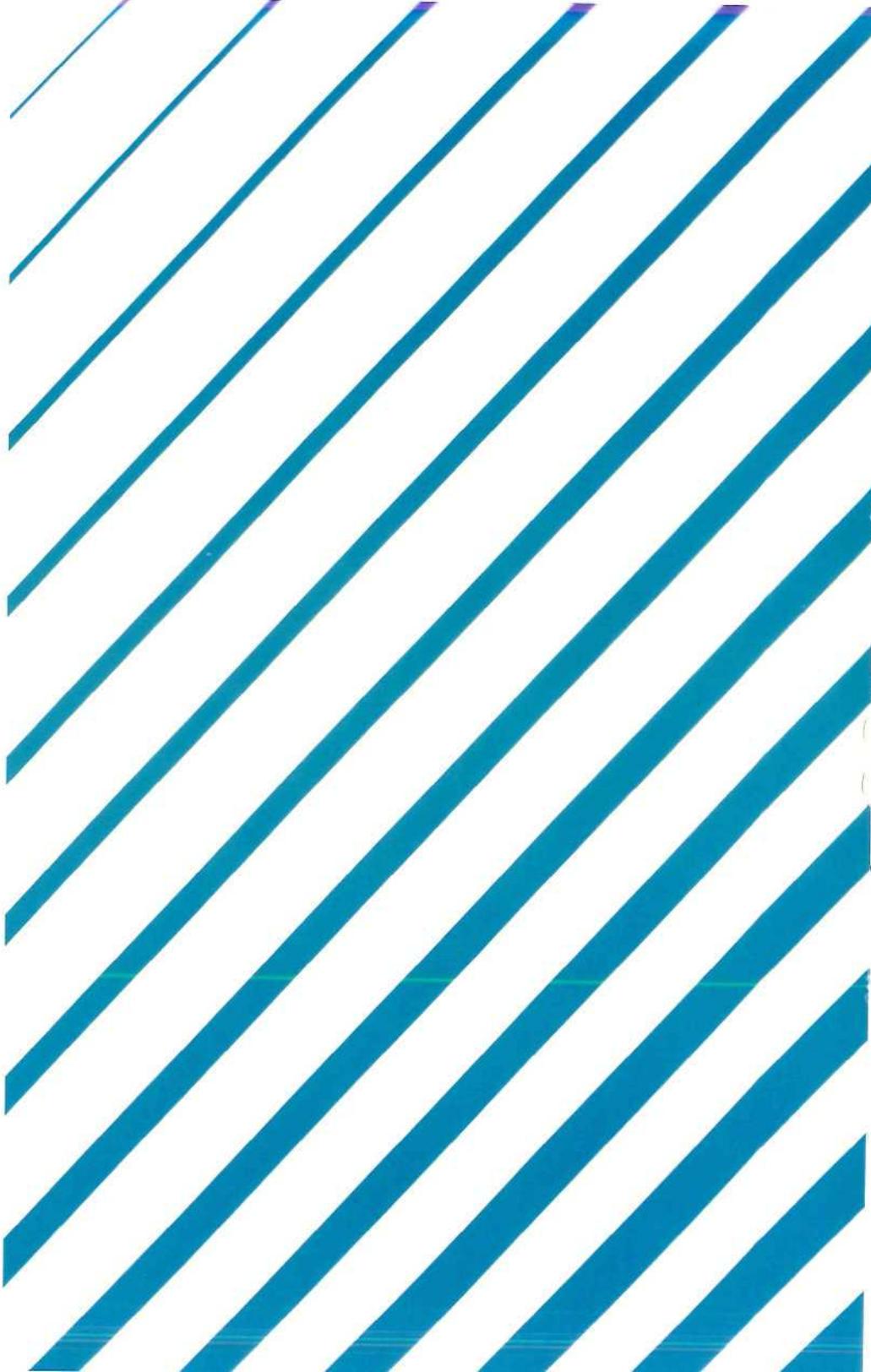


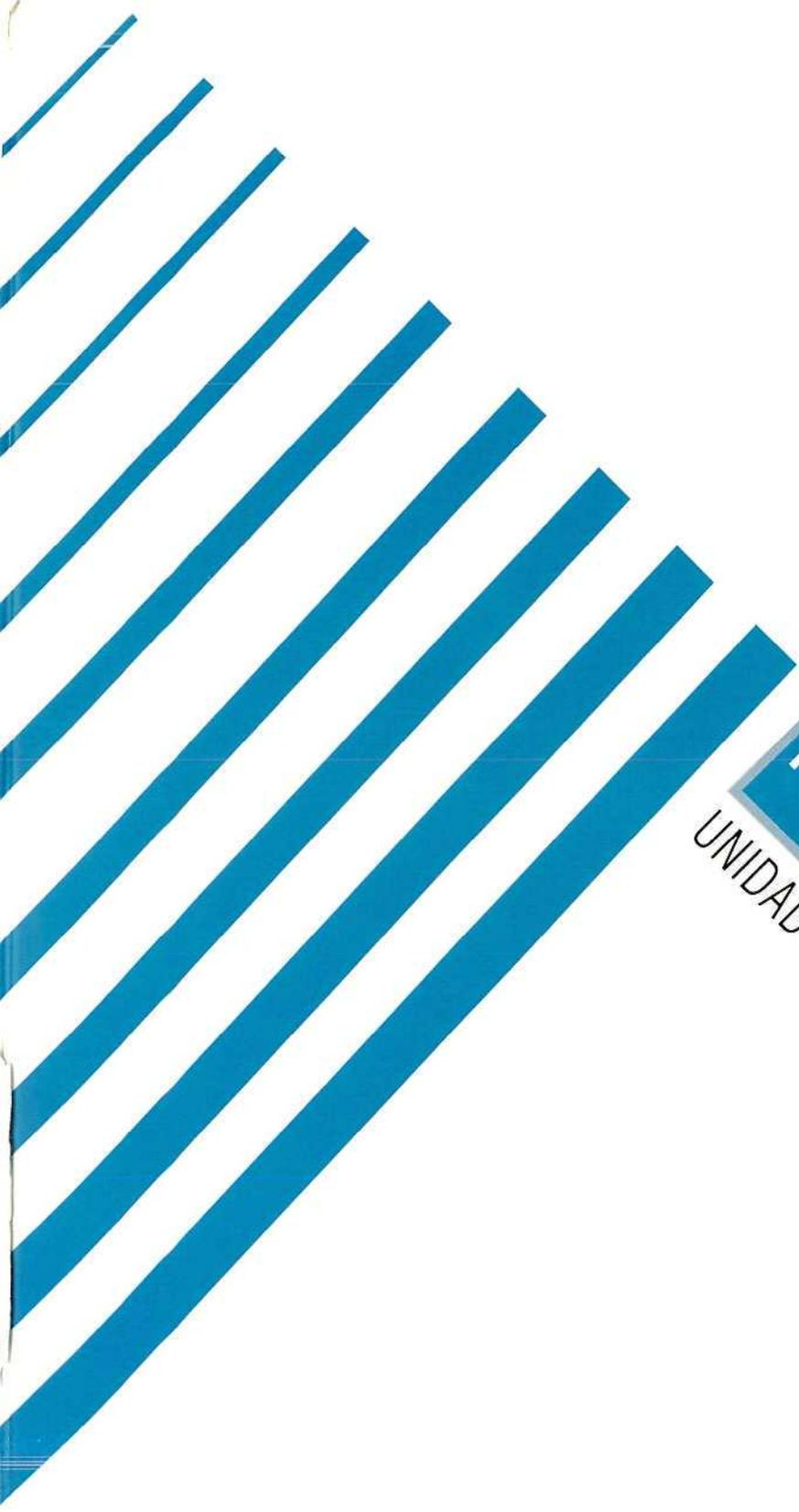
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

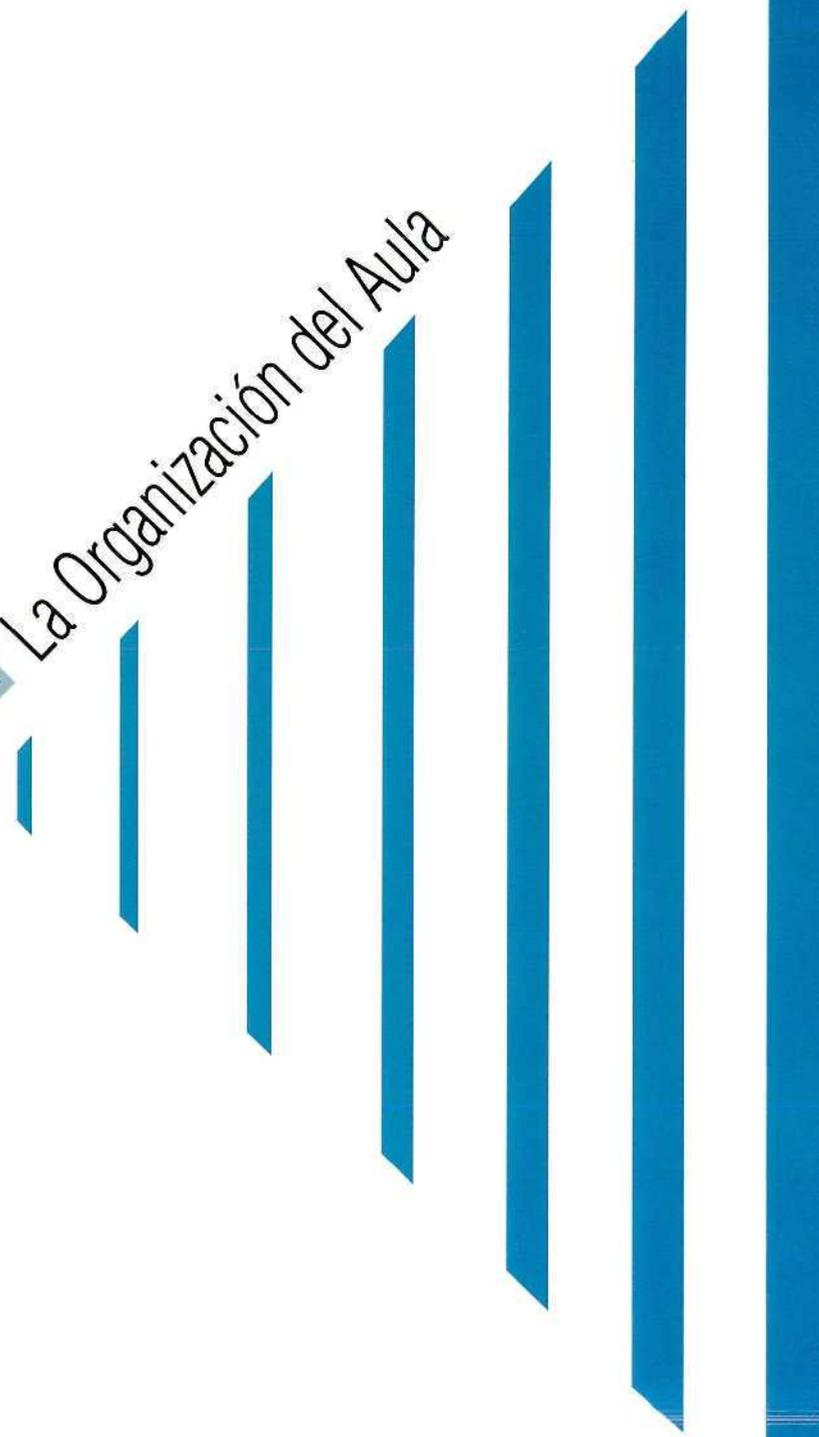


Ministerio de Educación y Ciencia





La Organización del Aula





UNIDAD

7

La Organización del Aula

Patrick Redmond
Peter Evans
Judith Ireson
Klaus Wedell

Instituto de la Educación
UNIVERSIDAD DE LONDRES

Título original: Pathways to Progress: developing an approach to teaching the National Curriculum to children experiencing difficulties in learning in the primary school.

Publicado en inglés, en Gran Bretaña, por el Institute of Education University of London.

© British Crown copyright 1989. Translated and Published by permission of the Controller of Her Majesty's Stationery Office (HMSO).

The findings of the research are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Department of Education and Science, or any other government department or organisation.

© Propiedad literaria de la Corona Británica 1989: Traducido y publicado con autorización del Director de la Imprenta de su Majestad Británica (HMSO).

Las conclusiones de la investigación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones del Departamento de Educación y Ciencia ni las de ningún otro departamento u organización gubernamental.

Título de la versión en castellano: "Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria".

Adaptación a la versión en castellano: Gerardo Echeita.

Traducción de los documentos: Luis Cañadas y Katia Álvarez.

Traducción del vídeo: Katia Álvarez.

Coordinación de la edición: Departamento de Información, Difusión y Promoción del C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2240-9
Depósito legal: 21258/1992
Imprime: Marín Álvarez Hnos.

El British Council desea felicitar al personal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y a sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres por la publicación de estas importantes guías para profesores de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Ha sido a la vez una satisfacción y un privilegio para el British Council el haber aportado una pequeña parte en este valioso proyecto.

Deseamos mucho éxito a los profesores que vayan a utilizar estas guías y a los estudiantes, cuya educación se verá enriquecida por su uso, y confiamos en continuar nuestra colaboración e intercambio de experiencia entre los profesionales españoles y británicos del campo de la educación especial.

PROLOGO A LA VERSION CASTELLANA

“PATHWAY TO PROGRESS”

Estos materiales que se han editado para su utilización por los profesores españoles son el resultado de un trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación Británico y desarrollado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres por los autores de este módulo y por profesores y profesoras de siete escuelas distintas, tanto ordinarias como especiales. El objetivo de ese proyecto era precisamente analizar cómo ayudar a las escuelas a desarrollar el currículo para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que experimentan dificultades de aprendizaje.

Es un documento en el que se conjuga el rigor en los planteamientos con la claridad expositiva, basada en un lenguaje sencillo y directo. Posee, además, una específica orientación aplicada, que proporciona planes de actuación precisos y concretos en áreas relevantes de la acción educativa: planificación de objetivos, registro y seguimiento de los aprendizajes, evaluación, organización escolar. También adjunta ejemplos concretos de actuaciones didácticas significativas para los temas que se plantean, y diferencia lo que pueden y deben hacer el director o directora de la escuela, el profesorado tutor o el de apoyo.

A las anteriores cualidades ha de unirse además la actualidad del tema tratado: el movimiento en favor de una educación de mayor calidad para todos los alumnos y en especial en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un esfuerzo en el que los profesores, las asociaciones de padres, el conjunto de la comunidad educativa y las propias administraciones educativas están comprometidas en los últimos años.

Esta obra ha sido desarrollada desde y para la realidad educativa del Reino Unido y no para la española, por lo que no hay que olvidar las diferencias que existen entre ambas: la importancia de las

Autoridades Educativas Locales, el tipo de contratación del profesorado, la selección y funciones de los directores o las características del Currículo Nacional. Sin embargo, existen notables puntos de conexión entre los dos sistemas educativos, por lo que la información y las pautas de actuación que se proponen en esta obra pueden ser una ayuda de inestimable valor para los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, y buscan mejorar la calidad de la educación.

La edición de esta obra ha sido también posible gracias a la ayuda del British Council, a quien hay que agradecer su colaboración para que los profesores españoles conozcan las experiencias más positivas del sistema educativo británico.

Álvaro Marchesi

Director General de Renovación Pedagógica

Índice

	<i>Páginas</i>
¿Cómo usar este módulo?	9
¿Cuáles con los principales objetivos de este módulo?	11
¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Siete?	11

Parte I

Importancia de la organización del aula

1. Gestión del tiempo	
Los Profesores son gestores competentes	13
¿Por qué es importante este uso del tiempo?	14
2. Temas de fondo	
Resultados de la investigación en el aula	14
¿Por qué los profesores deberían dedicar más tiempo a determinados niños?	15
Cómo sacar tiempo en el aula	17

Parte II

La observación de tu aula

1. Enfoca tu observación	
Lista para el control de la organización del aula	19
¿Qué se puede mejorar?	20
2. Una estrategia para las resolución de problemas	
Detecta el problema	22
Recoge información y delimita exactamente lo que vas a trabajar en primer lugar....	22
Establece un plan de acción	25
Pon en práctica tu plan de acción	25
Evalúa	25

3. Puesta en práctica de programas en el aula	
Actividad.....	26
Parte III	
Técnicas de enseñanza y organización	
1. Sistemas de agrupamiento y enseñanza más usados	
Grupos heterogéneos	29
Grupos homogéneos	30
Agrupamiento vertical.....	31
Día integrado	31
Equipo de profesores.....	31
2. Ejemplos de organización para las necesidades especiales	
Apoyo dentro del aula.....	32
Apoyo fuera del aula	32
Uso de apoyos.....	33
Bibliografía.....	33

¿Qué es?

Este módulo contiene siete unidades, una carpeta de hojas de actividades y una cinta de vídeo*.

¿Cómo funciona?

Este módulo actúa:

- Reuniendo al director/a, al profesor/a de apoyo y al profesor/a tutor/a en un “equipo para la resolución de problemas”. También requiere la colaboración del resto de los profesionales del centro de modo que todo el colegio desarrolle una forma de enseñar el Currículo Nacional que dé respuesta a las necesidades de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.
- Proporcionando actividades prácticas y explicaciones ayudadas con ejemplos grabados en vídeo a fin de ayudar en el desarrollo de las destrezas necesarias para poner en práctica esta propuesta de trabajo con el Currículo Nacional.

¿Cómo usar este módulo?

* La versión británica original incluye cuatro pequeños folletos informativos para: 1, Padres; 2, Psicólogos Educativos; 3, Inspectores y Asesores de Formación; y 4, Gerentes de Centros, que no han sido traducidos al estimar que no tendrían una utilidad práctica en nuestro contexto dado que, por otra parte, la información en ellos contenida está comentada suficientemente en las propias unidades.

¿Cómo utilizarlo?

Te aconsejamos:

- Que comiences leyendo la Parte I de la Unidad Uno. Es una breve introducción al módulo.
- Elegir entre:
 - continuar leyendo la Unidad Uno, que aporta cierta formación básica en necesidades educativas especiales y en niños que presentan dificultades de aprendizaje,
 - o comenzar a leer la Unidad correspondiente a tu tarea dentro del colegio (director/a, profesor/a de apoyo o profesor/a tutor/a). Y acudir a las Unidades Cinco, Seis y Siete cuando ello sea necesario.

El vídeo

El vídeo incluye planos de profesores enseñando en sus clases, empleando los métodos que ellos mismos han ido eligiendo a lo largo de su carrera profesional. Estos ejemplos metodológicos no se presentan como los únicos para enseñar a leer, a contar o a cualquier otra cosa. Su finalidad consiste en mostrar cómo detectar los pasos intermedios existentes entre dos objetivos curriculares y aclarar ciertos temas y principios que intervienen en el proceso de individualización de la enseñanza. El vídeo dura una hora y está dividido en dos partes: la primera parte debe verse en primer lugar y, posteriormente, la segunda.

- La Primera Parte dura unos quince minutos y proporciona una panorámica general de cómo se puso en práctica esta propuesta en dos colegios de Primaria. El trabajo es descrito por los directores/as y los/as tutores/as.
- La Segunda Parte es una serie de secuencias cortas que se han elaborado para ser usadas conjuntamente con el texto de diferentes unidades. La duración de cada secuencia se incluye en el símbolo que aparece al margen del texto (como se muestra en el ejemplo de esta página). También hay espacios en blanco para anotar los puntos de comienzo de las diferentes secciones del vídeo.
- Pon el contador de tu vídeo a cero, antes de ver la Primera Parte. Cuando acabe, detén el aparato y anota el número que aparezca en el contador. Ten en cuenta que los contadores difieren bastante de un vídeo a otro. De modo que si empleas más de un vídeo, las lecturas de distintos contadores raramente coincidirán.

Ejemplo:



Número del
contador

Hojas de actividades

Las hojas de actividades se suministran en una carpeta que forma parte del módulo. Puedes hacer tantas fotocopias como necesites de esas hojas sueltas. Sin embargo, los originales que aparecen dentro del texto no se pueden reproducir.

El lenguaje empleado en este módulo

Aunque preferimos el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje”, para dar variedad al texto se han empleado los términos “niños con dificultades de aprendizaje” o “alumnos con necesidades educativas especiales”, pero ambos expresan el mismo significado que el término “niños que experimentan dificultades de aprendizaje” y los tres son intercambiables.

En el contexto de las iniciativas para el desarrollo del Currículo Nacional, los principales objetivos del módulo son:

- Reunir al profesorado en pequeños grupos que inicien una dinámica de “resolución de problemas” en el desarrollo del currículo para alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Establecer las organizaciones más adecuadas para el aula y para el colegio de modo que proporcionen el contexto de aprendizaje requerido por los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje.
- Ampliar el repertorio de habilidades del profesorado tanto en la planificación de programas individuales como en la evaluación de sus alumnos.

Los objetivos principales de esta Unidad son los siguientes:

- Aportar una fundamentación teórica para dedicar cierto tiempo a la enseñanza individualizada dentro del aula.
- Presentar algunas maneras de organización del aula que permiten sacar tiempo, siempre que esto sea posible.
- Ayudarte a elaborar y a poner en práctica un plan de acción orientado a introducir cambios en la organización actual de tu clase.
- Sopesar las ventajas e inconvenientes de distintos sistemas organizativos en función de los niños que presentan dificultades de aprendizaje.

¿Cuáles son los principales objetivos de este módulo?

¿Cuáles son los principales objetivos de la Unidad Siete?

PARTE I

Importancia de la organización del aula

Antes de que empieces a leer esta unidad sobre la organización del aula, deberías haber leído otras unidades del módulo. Si ya has dado ciertos pasos, comprueba:

- Que ya has trabajado los primeros niveles de la Unidad que te corresponde (Unidad Tres para el profesor de apoyo/Unidad Cuatro para el tutor) y que estás decidido a enfrentarte con la organización del aula antes que con la planificación del programa.

O bien:

- Que habiendo trabajado parte de la Unidad que te corresponde y la Unidad Cinco, “La Planificación de un Primer Programa”, te consideras dispuesto a analizar el tema de la organización del aula para la enseñanza individualizada de los niños en tu propia aula. Si eres profesor de apoyo, y ya estás ayudando a otros profesores en la organización del aula, esta unidad te ayudará.

Los profesores son gestores competentes

Comenzaremos por considerar al profesor como un ejecutivo del aula.

El siguiente párrafo confirma la destreza gestora empleada por los profesores de Primaria al organizar diariamente una clase atareada.

“Todos y cada uno de los profesores de Primaria deben ser gestores. Cada profesor tiene la tarea de fijar las metas y objetivos de un grupo, de organizar ese grupo y de aportar los recursos para ello, de moderar las relaciones dentro del grupo y las relaciones entre los miembros del grupo y los otros

Sección 1

Gestión del tiempo

grupos o familias a los que pertenecen. Cada profesor ha de decidir cómo debe animar y estimular a cada individuo, qué estilo de conducta adoptar, qué métodos de persuasión e influencia usar, cómo premiar y castigar, cómo reconducir las discusiones y desacuerdos. Los conocimientos que uno tenga de la asignatura sirven para muy poco si no sabe hacer todas las funciones propias de la gerencia". (Handy, C. y Aitken, P.)

De hecho, en un aula de Primaria bien llevada, podemos generar las condiciones necesarias para dedicar cortos períodos de tiempo a ciertos niños individualmente. Y ese es el tema de esta Unidad Siete.

¿Por qué es importante este uso del tiempo?

Los niños con dificultades de aprendizaje, como ya hemos señalado en la Unidad Una, requieren mayor ayuda por parte del profesor si queremos que las instrucciones dadas en clase les resulten significativas y que entiendan lo que les exige cada tarea. Mientras que bastantes chicos se desenvuelven bien con poca enseñanza directa individualizada, los que presentan dificultades de aprendizaje requieren atención individualizada, al menos, durante un cierto tiempo, de modo que el profesor pueda asegurarse de que el niño esté aprendiendo. Atender individualmente es algo que los profesores de Primaria hacen durante buena parte de su tiempo, sin embargo, las interacciones entre profesor y alumno son generalmente breves, demasiado breves para incluir explicaciones extensas o sesiones de preguntas y respuestas, por ejemplo.

Sección 2

Temas de fondo

Resultados de la investigación en el aula

Haciendo caso del Informe Plowden que recomendaba individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los colegios Primarios, los profesores trataron de atender individualmente a los niños como parte de su trabajo en el aula. De hecho, en los colegios Primarios de Leicestershire se llevó a cabo una investigación dentro del proyecto ORACLE (1980) y la observación realizada puso de manifiesto que el tiempo-promedio dedicado por los profesores a la interacción individualizada con los niños era del cincuenta por ciento frente a una séptima parte que dedicaban a la clase completa y frente al tiempo dedicado a los grupos, menos de la décima parte. Desde el punto de vista del alumno, esto quiere decir que el niño pasaba las cuatro quintas partes del día sin interacción con su profesor y que la mayor parte de las interacciones del niño con el profesor se producían en conjunto, con toda su clase. Recibían unos pocos minutos de atención individualizada e incluso menos si les consi-

deramos como parte de un grupo. Un estudio reciente de los colegios del casco urbano de Londres (Mortimore *et al.*) también pone de manifiesto que los profesores dedican la mayor parte de su tiempo a interactuar con los niños de manera individualizada mientras que sólo dedican una décima parte de su tiempo a los grupos. Evidentemente, esto se puede interpretar como una consecuencia inevitable del reparto del tiempo del profesor entre treinta niños, y a veces más en algunas aulas. Pero, la investigación también sirvió para descubrir que los profesores no habían tenido en cuenta otra de las conclusiones del informe Plowden, que recomendaba el empleo de grupos de trabajo. Por grupo de trabajo se entendía tanto el agrupamiento de los niños para un aspecto concreto del currículo, como el agrupamiento cooperativo para áreas del currículo menos delimitadas, tales como el trabajo sobre un tema general o los trabajos de plástica. El empleo del grupo de trabajo se concebía como un modo de aumentar la cantidad de contacto recibido por los niños. Aunque en muchas aulas los niños están sentados en grupos, a menudo trabajan en solitario y realmente no reciben enseñanza en grupo ni trabajan de modo cooperativo.

¿Por qué los profesores deberían dedicar más tiempo a determinados niños?

La investigación señaló que los profesores distribuyen su tiempo entre los niños de manera desigual. Algunos profesores de Primaria dedican buena parte de su tiempo a la atención individualizada de los niños más lentos. Si tú ya lo haces así, te parecerá injustificable dedicar aún más tiempo a ese mismo fin. Los profesores, a veces, sienten que descuidan a otros niños por ayudar a los que tienen dificultades. Este sentimiento de culpa es perfectamente comprensible y difícil de superar. En parte, se basa en la idea de que el tiempo del profesor debería repartirse entre los niños en cantidades iguales. Sin embargo, ni todos los niños necesitan la misma cantidad de tiempo, ni lo necesitan del mismo modo. Bastantes niños pueden trabajar en tareas dispuestas por el profesor con un mínimo de ayuda adicional tras recibir explicaciones breves o instrucciones cortas. Otros, después de consultar algunas características de la tarea, son capaces de realizar la mayor parte de lo que se les exige. Unos poquitos, pueden ir más allá de lo previsto por el profesor y amplían algunos temas del trabajo por sí solos.

Los niños que nos preocupan son aquellos que precisan mayor grado de ayuda para seguir adelante con la tarea, especialmente cuando se enfrentan con ella por vez primera. Para nosotros, las dificultades de estos niños significan tener que sacar tiempo para comprobar si han entendido y si están realizando correctamente la tarea. Generalmente, esto se ha de hacer individualmente o en grupos pequeños, de manera que el profesor pueda observar a los niños mientras trabajan y a la vez anotar sus reacciones ante las exigencias de la tarea.

Como ya hemos dicho, esto puede parecer un gasto considerable del tiempo del profesor difícil de justificar. No obstante, la cantidad de tiempo requerido no es enorme. Períodos muy cortos, usados estratégicamente (por ejemplo, con una nueva tarea o con una nueva destreza), pueden ser básicos para que el niño capte en qué consiste el trabajo. Como la mayoría de las inversiones, este uso del tiempo tiene su rentabilidad. Probablemente, el niño tenderá a permanecer más tiempo realizando la tarea, para ello han de dársele ejercicios adicionales relacionados con lo que ha estado aprendiendo y, a veces, este aprendizaje puede hacer más accesible el trabajo posterior. Por otra parte, los niños con dificultades de aprendizaje piden con más frecuencia que el profesor les dedique su tiempo solicitando ayuda cuando se “atascan” en una tarea. Otros, por el contrario, pueden mostrarse más reticentes, e incluso reacios, a llamar la atención del profesor. Es preciso reducir el número de interrupciones del primer tipo a la vez que nos aseguramos de no desatender a los niños del segundo grupo.

Nuestro fin principal en esta unidad es analizar la organización del aula como un modo de liberar tiempo del profesor mediante el uso sistemático de ese mismo tiempo. El resto de la unidad girará en torno a tres temas principales:

- Cómo se puede organizar el aula de Primaria para que aumente el tiempo de trabajo individual con cada niño.
- Cómo el profesor de Primaria puede cambiar su práctica docente cuando lo considere oportuno.
- Cómo optimizar la intervención del profesor de apoyo o de cualquier otro ayudante en clase.

La organización del aula

Veamos primero a algunos profesores de Primaria que organizaron sus aulas de forma que podían dedicar tiempo a los niños individualmente. Quizá hayas llegado a esta unidad tras ver la Parte I del vídeo. Si es así, habrás de localizar la breve secuencia dedicada a la organización del aula. Esta es la última secuencia de la cinta, así que el modo más sencillo de encontrarla es pasar rápidamente la cinta hasta el final y rebobinar viendo la imagen hasta que encuentres el título que dice: “La organización del aula”. Reconocerás a los profesores de la Parte I del vídeo que ya has visto. Los profesores explican cómo organizaron sus aulas de manera que fuera posible tener tiempo para cada uno de los niños individualmente. Mira la secuencia y lee luego los comentarios que aparecen más abajo.



Número del
contador

Comentarios sobre el vídeo

Los siguientes temas se entienden mejor si tienes en cuenta el fragmento de vídeo que acabas de ver:

- Acostumbrar a los niños al reglamento interno y a las rutinas de la clase cuando comienza el curso. Esto libra al profesor de interrupciones innecesarias.
- El tiempo que se emplea en preparar concienzudamente las lecciones compensará de las interrupciones que probablemente se producirían si los niños no estuvieran seguros de qué habrían de hacer.
- Los profesores del vídeo han adoptado una práctica educativa que asume una dedicación individual de tiempo a los niños que tienen dificultades de aprendizaje. Ellos eran capaces de hacerlo como parte de la rutina educativa habitual.
- El tiempo que se obtiene gracias a la buena preparación y organización se puede emplear con cualquier alumno al que el profesor desee ayudar. Advierte que, una de las profesoras, elige un niño de los que “no tienen dificultades de aprendizaje”.
- El Currículo Nacional dará gran relevancia a la enseñanza individualizada y a la evaluación. La organización del aula, como un medio de crear situaciones de enseñanza individual, probablemente incrementará su peso específico.

Cómo sacar tiempo en el aula

Adjuntamos el informe escrito de una profesora de Primaria que elaboró programas de trabajo en su clase para niños con dificultades de aprendizaje.

“La profesora tutora necesariamente habrá de estar preocupada por tener tiempo para llevar programas individualizados para unos seis niños en un aula con treinta y dos. Esto se ha de analizar en la puesta en práctica del programa. Quizás el mismo programa pueda ser usado para un grupo de niños, o tal vez los recursos y los materiales nos los preste otro profesor o incluso otro colegio o tal vez se pueda crear un banco de recursos para ayudar a los otros profesores pero, el tema del tiempo y de llevar programas individualizados para los niños, evidentemente, repercute en la organización del aula y cada profesor organiza su aula de manera diferente. Me encontré con una profesora que siempre trabajaba el programa de apoyo de un niño, cuando los otros niños estaban ocupados en trabajos creativos, en actividades prácticas, o en juegos. De todos modos, ella procuraba que el chico pudiera participar en esas actividades sin detener el avance del niño en el programa. Otra profesora

empleaba a una ayudante de comedor, que iba a trabajar voluntariamente a su aula para que, a ratos, le ayudase a llevar las rutinas cotidianas del aula —ortografía, lectura de fichas, etc.— mientras que ella, durante cinco minutos, apoyaba a un niño que tenía un programa de lectura. Por otro lado, pidió a la ayudante de comedor que leyese para los niños con problemas de aprendizaje y, también, que leyese con ellos. De todas formas, he de hacer resaltar que es la profesora quien ha de planificar el trabajo para los niños, aunque una ayudante de comedor o un padre ayuden a un niño concreto o a un grupo de niños.

También es importante que los niños estén acostumbrados a ser lo más independientes posible. Los materiales que necesiten han de estar organizados de modo que les queden accesibles, eso da libertad al profesor para trabajar con otros grupos. Si un niño de primer ciclo tiene dificultades de aprendizaje y no puede usar un diccionario, quizá podamos emplear tarjetas con el alfabeto como las empleadas con los párvulos. Otros niños pueden hacer ejercicios de ortografía, o de uso del diccionario, o pueden estar aprendiendo a presentar con limpieza sus trabajos, mientras que la profesora se dedica a trabajar con los chicos que tienen dificultades de aprendizaje.

Si el niño con dificultades de aprendizaje va a participar en un trabajo por centros de interés, será fundamental que el profesor adapte a las necesidades del niño tanto el material empleado como la técnica que va a aprender."

Veamos cómo se pueden poner en práctica en tu aula, algunos de estos arreglos organizativos.

PARTE II

La observación de tu aula

Antes de empezar a introducir cambios en la organización de tu aula necesitas descubrir qué tienes que cambiar y si realmente hay algo que merezca ser cambiado. Dedicar un tiempo a observar tu práctica educativa en el aula, te ayudará a descubrir en tu organización actual qué cosas debes mantener y cuáles sería bueno cambiar.

Más adelante encontrarás una lista de control de los elementos organizativos del aula que deben tenerse en cuenta. La lista está dividida en dos grupos, los denominados Relativos a la Tarea y los denominados Relativos a la Gestión. En el primer grupo se encuentran los elementos relacionados con el tipo de trabajo propuesto a los niños y su grado de ajuste al nivel de destreza que han alcanzado. En el segundo grupo se encuentran los elementos relacionados con la dirección del aula y su manejo: los procedimientos, las reglas internas, las normas, etc.

Lista para el control de la organización del aula

Relativas a la Tarea

- ¿Planificas el trabajo de tu clase con suficiente antelación?
- ¿Planificas el trabajo de forma que se ajuste a los sujetos y/o a los grupos?
- ¿Das instrucciones claras para que los niños realicen la tarea sin hacer preguntas sobre lo que deben hacer?
- ¿Pones a los niños ejercicios para que trabajen independientemente en técnicas, o en áreas curriculares que se hayan enseñado recientemente?

Sección 1

Enfoca tu observación

- ¿Agrupas a los niños durante cierto tiempo en función de la tarea? (Por ejemplo, todos los que están en un mismo nivel de competencia curricular o en una misma fase).
- ¿Tienen los niños alguna estrategia para superar sus dificultades con la tarea o para continuar cuando se “atascan”? ¿Pueden consultar materiales complementarios que les sirvan de ayuda? ¿Pueden dirigirse a un compañero?

Relativos a la Gestión

- ¿Está ordenada la clase de forma clara e inequívoca, con distintas áreas dedicadas a diferentes actividades?
- Los recursos, ¿están accesibles y almacenados en áreas con carteles claros?
- ¿Has ideado un conjunto de normas de conducta claro, tanto para el aula, como para cambiar de una actividad a otra?
- ¿Los niños han sido entrenados en las rutinas y normas internas del aula?
- ¿Empleas esos tiempos, en los que la clase necesita una menor supervisión, para trabajar con pequeños grupos o con algún niño individualmente?

Si puedes responder “sí” a todas las preguntas anteriores, estás llevando una clase bien organizada. Evidentemente, algunos de estos criterios exigen más grado de esfuerzo que otros. La mayoría de los profesores ya estarán haciendo estas cosas en mayor o menor grado.

¿Qué se puede mejorar?

El método de enseñanza que proponemos en este módulo consiste en partir del punto en que se encuentra el niño para alcanzar el punto al que deseas que llegue. Esto también se refiere a ti. Algunos elementos en la organización de tu aula serán bazas positivas (**Haber**), siempre que te permitan disponer de tiempo para trabajar individualmente con los chicos. Puede que sólo tengas que cambiar ciertos aspectos de lo que habitualmente haces. Comienza por anotar en el **Haber** aquellos elementos de tu organización de aula que consideres positivos. Veamos algunos ejemplos:

Haber

- Estar llevando ya una clase bien organizada.

- Haber conseguido un buen ajuste en determinados aspectos de la organización del aula: (por ejemplo, buen trabajo de temas, buena planificación del trabajo, un aula ordenada eficazmente...).
- Disponer de la ayuda de otro profesor, educador o algún tipo de ayudante.
- Tener una clase que, a tu juicio, sea fácil de llevar y controlar.
- Tener algunas sesiones de clase más fáciles que otras, por ejemplo, trabajo por centros de interés, que te permitan dedicar, individualmente, tiempo a ciertos niños.

No dudes en añadir, cambiar o sustituir en esta lista lo que consideres oportuno. Aprovecha estos aspectos positivos de tu organización de aula como el punto de partida para crear tiempo de dedicación individualizada a los niños. Empieza por probar alguno de ellos y dedícale un ratito a un niño o a un grupo de niños. Por el momento, no importa cómo emplees ese tiempo. Puedes oír a un niño leer, o puedes hablar con él acerca de sus tareas, o, quizás, pasar directamente a una determinada parte del currículo.

Lo fundamental es:

- Decidir qué quieres hacer.
- Y aprovechar una de las ventajas que tienes en tu **Haber**.

Veremos esta idea más detalladamente en la unidad, cuando analicemos de manera sistemática la puesta en práctica de un programa individualizado en el aula.

Ahora deberías hacer una lista con los elementos de tu organización de aula que te gustaría mejorar. Nuevamente, te sugerimos algunos ejemplos:

Posibles mejoras:

- Disminución del número de interrupciones que hacen los niños.
- Cambios en la distribución del aula.
- Puntualizar más claramente las normas de conducta dentro del aula.
- Entrenar a los alumnos en la observación de esas normas.
- Proporcionar mayor accesibilidad a los materiales curriculares en algunas clases, (por ejemplo, organizar mejor los recursos de matemáticas).

- Colocar rótulos, señales y carteles que ayuden a los niños en la búsqueda de determinados materiales, recursos, etc.

Puedes usar los elementos organizativos de tu **Haber** de modo que saques tiempo para trabajar individualmente con los niños cuando lo necesites.

La siguiente sección está dedicada a una estrategia de cambio en tu organización de aula.

Sección 2

Una estrategia para la resolución de problemas

El modelo que te proponemos para organizar el aula es del tipo denominado “resolución de problemas” y, básicamente, es igual al empleado para intervenir con niños que presentan dificultades de aprendizaje. Los pasos a seguir son:

- Detecta el problema.
- Recoge información y delimita exactamente lo que vas a trabajar en primer lugar.
- Establece un plan de acción.
- Pon en práctica tu plan de acción.
- Evalúa.

Detecta el problema

Vamos a analizar el problema de cómo organizar tu aula de modo que, durante cierto tiempo, te puedas dedicar ininterrumpidamente a un niño o a un grupo de niños con dificultades parecidas. Por ejemplo, dedicarle diez minutos a un grupo de tres niños que tienen dificultades en matemáticas.

Recoge información y delimita exactamente lo que vas a trabajar en primer lugar

En este paso, has de detectar las causas que te impiden dedicarle tiempo al grupo ¿Es difícil reunir a esos tres chicos? ¿Es que otros niños os interrumpen con preguntas? Si es así, ¿cómo son la mayoría de sus preguntas? ¿Se refieren a su tarea? ¿Tienen que ver con la ubicación de los materiales? ¿Son para pedirte permiso y pasar al siguiente punto de su tarea? Estos distintos tipos de preguntas pueden agruparse en :

- Interrupciones relativas a la tarea.
- Interrupciones relativas a la gestión.

Habrás de hacer algo de observación sistemática en tus interacciones con los niños durante el rato que intentes trabajar sin interrupciones.

Ejercicio de observación

En este ejercicio te ayudaremos a realizar una observación sistemática de tu propia práctica educativa en el aula. Aquí tienes los pasos:

1. Mira tu horario semanal y busca las sesiones en que toda la clase estará realizando una tarea o una serie de tareas en un área curricular. Deberías escoger una en la que no se produjeran demasiadas interrupciones, (por ejemplo: trabajo en un proyecto, o en plástica).
2. Elige una de esas sesiones para concentrar tus observaciones en ella.
3. Prepara el trabajo del modo normal y pon la clase a trabajar mientras tomas nota de tus observaciones. Usa la Hoja de Actividad 7.1 para registrar el tipo de interrupción que te hagan. Consulta la anterior lista de control si necesitas ejemplos de interrupciones o más información. Es útil emplear abreviaturas para los registros en la tabla. Pon una **T** para las relacionadas con la tarea y una **G** para las relacionadas con la gestión. También puede serte útil anotar algo que te recuerde de qué índole fue la interrupción, (por ejemplo: lápiz, “atascado”, etc.) Esto te ayudará a localizar el origen de las interrupciones a la hora de analizar tus observaciones. Haz una copia de la Hoja de Actividad 7.1 que encontrarás en la carpeta de las Hojas de Actividad.



Seguimiento de la observación

¿Cómo te fue?

Revisa tus observaciones teniendo presentes las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas interrupciones de cada tipo has anotado? ¿Hubo más de un tipo que de otro?
2. Estudia las relacionadas con la gestión. ¿Podrías decir que son de un solo tipo? ¿Podrías decir que provienen de dos o tres causas principales?
3. ¿Cuál de ellas podrías cambiar con más facilidad? Quizá varios niños te pedían material u otro tipo de recursos y hubieran podido encontrarlos por sí solos.

4. ¿Qué niños te interrumpieron? ¿Fue el alumno más lento quien te interrumpió más a menudo? ¿Sus interrupciones estaban relacionadas sobre todo con la tarea?
5. ¿Podrías determinar cuáles son las principales causas de interrupción?, (tanto para las relacionadas con la tarea como para las relacionadas con la gestión).
6. ¿Las interrupciones relacionadas con la gestión superan tanto en número a las relacionadas con la tarea que estas últimas, en comparación, son insignificantes? Si fuera así, es mucho mejor que cambies algunos elementos de tu gestión del aula. Quizá debieras pensar en otro tipo de sesión de clase y, una vez planeada, vuelve a emplear la tabla de observación una segunda vez.

Sería deseable que tus compañeros te ayudasen a realizar la observación fuera del aula. Quizá, otro profesor, el que te apoya en tu aula, pueda hacerlo. Los asesores y el orientador de tu centro también puede servirte de ayuda.

Hoja de Actividad 7.1	Hoja de observación en el aula
Tipo de interrupción (Escribe T o G)	Descripción
Duración total de la sesión:..... minutos Número de interrupciones: Relacionadas con la gestión (G): Relacionadas con la tarea (T):	

Establece un plan de acción

Si es preciso, ya puedes cambiar algunos elementos de tu organización de aula. Evidentemente, esos cambios debes hacerlos en una sesión de clase del mismo tipo de la que estuviste observando. Quizá quieras cambiar primero lo relativo a la gestión. Muchos profesores se sienten obligados a dar una respuesta a las necesidades que la tarea plantea a los niños. A largo plazo, tendrás que ir pensando en ajustar los ejercicios al nivel de competencia de los niños para disminuir las interrupciones relacionadas con la tarea. De momento, dedícate a los problemas relativos a la gestión.

Plan de acción

1. Decide qué elemento(s) de la organización de tu aula vas a cambiar.
2. Enumera qué necesitas preparar y organizar para la realización del cambio que pretendes.
3. Antes de la sesión de clase has de preparar todos los materiales, re-distribuir los muebles, dar las normas para la clase, etc.
4. Si te parece necesario, informa a los niños acerca de los cambios, sobre todo si afectan a nuevos modos de realizar algunas cosas.

Pon en práctica tu plan de acción

Emplea la próxima sesión de clase del mismo tipo para poner en práctica tu plan. Usa un ejemplar en blanco de la hoja de observación para tomar notas.

Evalúa

Tu evaluación ha de limitarse a las interrupciones que tienen el mismo origen y que deseas disminuir. Puede que no haya reducción del número total de interrupciones pero eso no invalida tus esfuerzos para cambiar las cosas. La sesión de clase no será idéntica a la que observaste anteriormente y puede haber factores en los que no reparaste o, simplemente, habrá esas diferencias que siempre han de esperarse entre dos sesiones de clase diferentes.

Si has conseguido disminuir el número de las interrupciones que te propusiste, habrás demostrado dos cosas muy importantes:

- Que esos hechos, típicos en un aula, pueden cambiar y ser cambiados.
- Que están bajo tu control.

Ambas cosas son muy necesarias si deseas sacar tiempo para ti. Mediante el cambio sistemático de algunas de las cosas que haces, provocarás cambios sustanciales al cabo de un cierto tiempo. El modo de conseguirlo es aplicar la estrategia de resolución de problemas que hemos señalado anteriormente: observación, planificación, puesta en práctica y evaluación.

Sección 3

Puesta en práctica de programas en el aula

1. Planificado un primer programa, vuelto a esta Unidad y trabajado hasta este punto.
2. Comenzado con la presente Unidad.

Si seguiste el camino **1**, habrás de trabajar los siguientes ejercicios.

Si seguiste el camino **2**, habrás de volver a la unidad que te corresponde y habrás de planificar tu primer programa antes de continuar con los siguientes ejercicios.

Actividad

Este ejercicio implica la realización de las tareas enumeradas más adelante en una serie de pasos prácticos. El principal objetivo es emplear la organización y las técnicas de gestión que ya tienes establecidas en tu aula de modo que reserves un cierto tiempo fijo a lo largo de la semana y que puedas dedicárselo al niño que hayas elegido. Intenta seguir los pasos lo más fielmente que puedas y, al terminar la semana, evalúa hasta qué punto has sido capaz de cumplirlos.

1. Elige un niño de tu clase para el que hayas diseñado un programa que estés intentando poner en práctica. No es probable que ya estés en esa fase del trabajo, pero si aún estuvieras en vías de llegar a ella, deja los pasos siguientes hasta que no la alcances totalmente.

2. Prepara todos los materiales que vayas a necesitar para enseñar el programa. Hazlo con bastante antelación e incluye todos los materiales adicionales que pudieran darse al niño para que trabaje independientemente.
3. Estudia tu horario semanal y haz una lista con aquellos ratos de la semana en los que sería posible trabajar con el niño durante 10 minutos sin interrupción.
4. Divide esta lista en dos listas separadas. En una **(a)**, pon los ratos en los que estarías apoyado por un compañero y, en la otra **(b)**, pon los ratos en los que enseñarías tú solo.
5. Estudia la lista **4 (a)** y señala aquellos ratos en los que tu compañero puede atender a toda la clase sin preguntarse nada.
6. Estudia la lista **4 (b)** y señala aquellos ratos en los que la clase necesitará al mínimo de tu atención.
7. Decide cuánto tiempo vas a dedicarle al niño a lo largo de la semana (20 minutos es un tiempo razonable, al menos, para realizar el presente ejercicio).
8. Divide ese bloque de tiempo y encájalo en algunos de esos ratos que hayas encontrado en tus dos listas. Procura que se cumplan el mayor número posible de los siguientes criterios:
 - Que cada sesión con el niño sea en un día distinto de la semana. Si sólo hay dos sesiones, ponlas, siempre que puedas, al principio y al final de la semana.
 - Que cada dos sesiones estén separadas por, al menos, un día intermedio. Eso garantiza que las sesiones se distribuirán a lo largo de la semana y que no estarán juntas.
 - Que, al menos una sesión, se lleve a cabo sin que te apoye un compañero.
 - Que, al menos una sesión, se lleve a cabo mientras te apoya un compañero.
 - Que ninguna sesión dure más de 10 ni menos de 5 minutos.
 - Que todas las sesiones se realicen dentro del aula.
9. Elabora un horario semanal que recoja el momento en que se realizará cada sesión. También puedes anotar las sesiones en tu horario corriente si lo crees conveniente.
10. Informa de tu plan semanal a aquellos compañeros tuyos a quienes les pueda interesar y, si es necesario, al niño.



11. Al principio de la próxima semana pon tu plan en marcha y, salvo en caso de fuerza mayor, proponte seguirlo al pie de la letra. Para que tengas éxito con él debes tener presente lo siguiente:
- Deja todo bien dispuesto de modo que ni tus compañeros ni tus alumnos tengan que interrumpirte.
 - Prepárate bien para las sesiones que has programado, tanto respecto al niño en particular como en cuanto a toda la clase en general. Por ejemplo, comprueba que los niños tendrán todo lo que van a necesitar durante la clase en la que no tendrás apoyo. Acuerda con tu compañero de qué modo empleará cada uno su tiempo durante la clase en la que tendrás ayuda.

Seguimiento de la actividad

Si has logrado llevar al pie de la letra el plan que habías elaborado tan cuidadosamente, ya has conseguido bastante. Deseamos que este ejercicio haya servido para demostrarte que es posible organizar tu tiempo y tu aula de tal modo que adoptes un sistema de enseñanza individualizada. La tarea que te proponemos te llevará más tiempo de preparación que de puesta en práctica, especialmente si has de atender a varios niños, a cada uno con un programa distinto y no pudiendo dedicarles 20 minutos por semana a cada uno. No obstante, el modelo básico será el mismo y, como con cualquier otra tarea de gestión que asumas, será cuestión de que valores las necesidades que se te presentan frente a los recursos de tiempo y preparación con los que cuentas. Sin duda, las cosas te resultarán más sencillas a medida que vayas adquiriendo soltura con este modo de trabajar.

PARTE III

Técnicas de enseñanza y organización

A lo largo de varios años, en el colegio de Primaria se han venido empleando distintas configuraciones organizativas y de agrupamiento. Y cada una de ellas tiene sus repercusiones en la gestión del aula. Los sistemas más conocidos son:

- Grupos heterogéneos.
- Grupos homogéneos.
- Grupos de la misma o de distinta edad.
- Día integrado.
- Equipo de profesores.

No vamos a describir en detalle estos sistemas ya que, en principio, son conocidos para la mayoría de los profesores. Cada uno tiene sus ventajas y sus inconvenientes a la hora de establecer modos de apoyo a los niños con dificultades de aprendizaje.

Grupos heterogéneos

Este es el modelo usado habitualmente por el colegio de Primaria. Desde el punto de vista del apoyo individualizado a los niños, las ventajas del grupo heterogéneo vienen dadas por el tipo de organización más frecuente que los profesores establecen para este tipo de aulas. En efecto, dada la gran diversidad de capacidades, suelen aplicarse modelos flexibles que permiten individualizar el currículo. Los alumnos pueden integrarse o en grupos pequeños o en programas individuales de trabajo que permiten al profesor moverse libremente. Los grupos heterogéneos requieren estar bien

Sección 1

Sistemas de agrupamiento y enseñanza más usados

organizados para que la mayoría de los niños pueda beneficiarse. Esto exige mucho al profesor, pero genera una gran flexibilidad en favor de quienes tienen dificultades.

Las dificultades surgen cuando el profesor está tan ocupado en organizar la clase que no puede dedicar el tiempo suficiente a los niños que lo necesitan. En este tipo de grupos, si la clase está mal llevada, los niños recurren más al profesor y todavía es más difícil sacar tiempo para la atención individual. Algunos dicen que la propia diversidad de capacidades convierte en misión imposible el ajuste de las tareas a los niveles más alto y más bajo y que, por tanto, se crean más problemas.

Grupos homogéneos

En el colegio de Primaria, es muy frecuente la formación de pequeños grupos dentro del aula, en función del nivel. Los profesores de Primaria suelen emplear este sistema cuando agrupan a los niños de acuerdo a las distintas etapas alcanzadas en la secuencia curricular. La principal ventaja de este sistema es que la profesora puede planificar y ajustar el trabajo de acuerdo al nivel del grupo. También puede dedicarle un cierto tiempo a cada grupo, por turnos; eso aumenta la cantidad de atención que recibe cada niño. Lo que significa que, los niños con dificultades de aprendizaje pueden recibir clases juntos, y que la enseñanza se ajusta a sus necesidades. Agrupar en equipos homogéneos —solución, por otra parte, muy poco empleada en el colegio de Primaria— implica reagrupamientos con otras clases, y la creación de grupos mayores en los que el nivel de los niños es relativamente similar. En este tipo de organización, los niños con un ritmo de aprendizaje más lento estarán en aulas menores con el fin de aumentar la cantidad de atención individualizada que reciben y de posibilitar que la profesora adapte el trabajo al grupo.

Los inconvenientes de esta forma de agrupamiento son; la tendencia a dejar fijos a los niños en determinados grupos aunque, en principio, para evidenciar su progreso, deberían poderse cambiar. Por otro lado, el agrupamiento a gran escala raramente se emplea en el colegio de Primaria y tiene el inconveniente de que los grupos no son lo suficientemente pequeños para que los niños reciban la atención que requieren. También el agrupamiento puede conllevar la percepción de los niños como pertenecientes a grupos fijos, de un nivel determinado y, en consecuencia, a tender a no ser cambiados para evidenciar el avance. En un agrupamiento homogéneo los niños con ritmos de aprendizaje más lentos no tienen posibilidad de trabajar con compañeros más capaces.

Agrupamiento vertical

Algunos colegios de Primaria forman sus clases de modo que en un mismo aula hay niños de distintas edades. Esto suele ocurrir en los colegios pequeños donde el número de niños de la misma edad es insuficiente para formar una clase completa. La creación de clases por agrupamiento vertical de edades puede tener sus ventajas si se plantea como una expansión de la secuencia del currículo. Los profesores tienen la oportunidad de agrupar a niños de edades diferentes de modo que pueden enseñar un determinado estadio de la secuencia. Los niños no tienen que cambiarse a otra clase por el simple hecho de haber cumplido una determinada edad.

Las desventajas aparecen cuando hay muchos niños de una misma edad y el profesor tiene problemas para organizarse. También surgen dificultades relacionadas con las distintas edades y sus necesidades específicas cuando en una misma clase están juntos niños muy pequeños y niños muy mayores.

Día integrado

Las ventajas que aporta este sistema radican, sobre todo, en el reforzamiento generalizado del trabajo individual y del aprendizaje independiente. Los profesores han de estar muy organizados para llevar la clase según los presupuestos del “día integrado”. Una vez resueltas las dificultades organizativas, la flexibilidad del método permite la enseñanza individualizada y en grupos pequeños, incluso de quienes tienen dificultades de aprendizaje.

El principal inconveniente aparece cuando una clase está tan poco organizada que el profesor se ha de dedicar a mantener el funcionamiento general y tiene muy poco tiempo para enseñar individualmente o en pequeño grupo. Asimismo, el lapso entre el momento en que los niños reciben las instrucciones y el momento en que realizan la tarea es otro inconveniente.

Equipo de profesores

Este sistema de organización crea un entorno de enseñanza altamente flexible que para tener éxito ha de ser muy bien llevado. Su flexibilidad permite los agrupamientos y reagrupamientos a voluntad. Puesto que la responsabilidad global se comparte entre dos o más profesores, el sistema tiene grandes ventajas para los niños con dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, uno de los adultos puede

ser liberado para que dedique atención individualizada a los niños durante algún tiempo sin tener que preocuparse de que otros niños estén desatendidos o desocupados. Este papel puede irse turnando entre los profesores según las necesidades del equipo.

Como en el caso del día integrado, aparecen problemas si el sistema funciona bajo mínimos. Es decir, cuando los profesores están tan ocupados en mantener el funcionamiento del sistema que el tiempo dedicado a la enseñanza individualizada es mínimo.

Sección 2

Ejemplos de organización para las necesidades especiales

Además de los agrupamientos vistos anteriormente, hay dos grandes modelos organizativos para dar respuesta a las necesidades especiales de los niños. Son el apoyo dentro del aula y el apoyo fuera del aula.

Apoyo dentro del aula

La aceptación de este sistema ha ido aumentando durante los últimos años. Una de sus ventajas es la presencia de un adulto más en el aula y el consiguiente reparto de las cargas educativas. Uno de los dos profesores puede dedicar cierto tiempo al trabajo individualizado o a los grupos pequeños mientras que el otro supervisa al resto de los alumnos. El trabajo puede relacionarse con el resto del currículo, especialmente si el profesor tutor es quien se dedica al trabajo individualizado o a los grupos pequeños.

Los inconvenientes son: caro en horas de trabajo/profesor, puede que el profesor de apoyo trabaje de modo independiente con materiales distintos y en contenidos distintos, y que no todos los profesores son receptivos a la presencia de otro profesor dentro de su aula.

Apoyo fuera del aula

Tradicionalmente, ésta ha sido la forma más frecuente a la hora de dar apoyo a los niños con dificultades de aprendizaje, sin embargo, recientemente se ha puesto de manifiesto un aumento en los casos de apoyo dentro del aula (ver más adelante). La enseñanza de niños con dificultades se realizaba según el antiguo modelo que consistía en sacar del aula al niño durante breves períodos de tiempo, normalmente en grupos pequeños. Las ventajas para el profesor estriban en que puede dedicar tiempo a los niños sin las interrupciones del resto de la clase. Si la sesión fuera del aula es dirigida por el propio profesor-tutor de los niños, el apoyo puede estar directamente basado en su enseñanza

habitual y, en consecuencia, este trabajo puede relacionarse con el que hace dentro del aula. Si es otro profesor quien dirige la sesión, es esencial mantener una buena comunicación para asegurar la continuidad entre la enseñanza en el aula ordinaria y en el aula de apoyo.

Los inconvenientes del apoyo fuera del aula son: la tendencia a considerar a esos niños como separados del resto y, para ellos mismos, la pérdida de partes importantes del currículo. Además, cuando es un profesor distinto quien dirige la sesión, la dificultad de mantener los nexos entre los trabajos realizados dentro y fuera del aula. Posiblemente, el Currículo Nacional reducirá la probabilidad de desarrollar un currículo separado para las aulas de apoyo puesto que los derechos de los niños están protegidos por la ley.

Uso de apoyos

Aunque el acento de esta unidad se ha puesto en que tú crees tu propia organización de aula, deberías usar cualquier tipo de apoyo a tu alcance, tanto si se presenta bajo la forma de personal, equipamiento o recursos adicionales. He aquí varias formas de organizar el apoyo para los niños que tienen dificultades de aprendizaje:

- Ayudantes de aula tales como padres, educadores, etc.
- “Tutoría” de otro niño mayor o más hábil.
- Ordenadores personales.

Aunque no los hay en todos los colegios, nosotros los citamos aquí y te indicamos su posible utilidad.

GALTON, M.; SIMON, B., y CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom (ORACLE project)*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

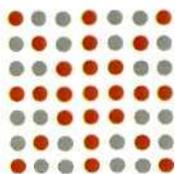
HANDY, C., y AITKEN, R. (1986). *Understanding Schools as Organisations*. Harmondsworth: Penguin.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOB, R. (1988). *The Junior School Project*. ILEA, Research and Statistics Branch.

The Plowden Report (1963). Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Bibliografía

The British Council
Instituto Británico

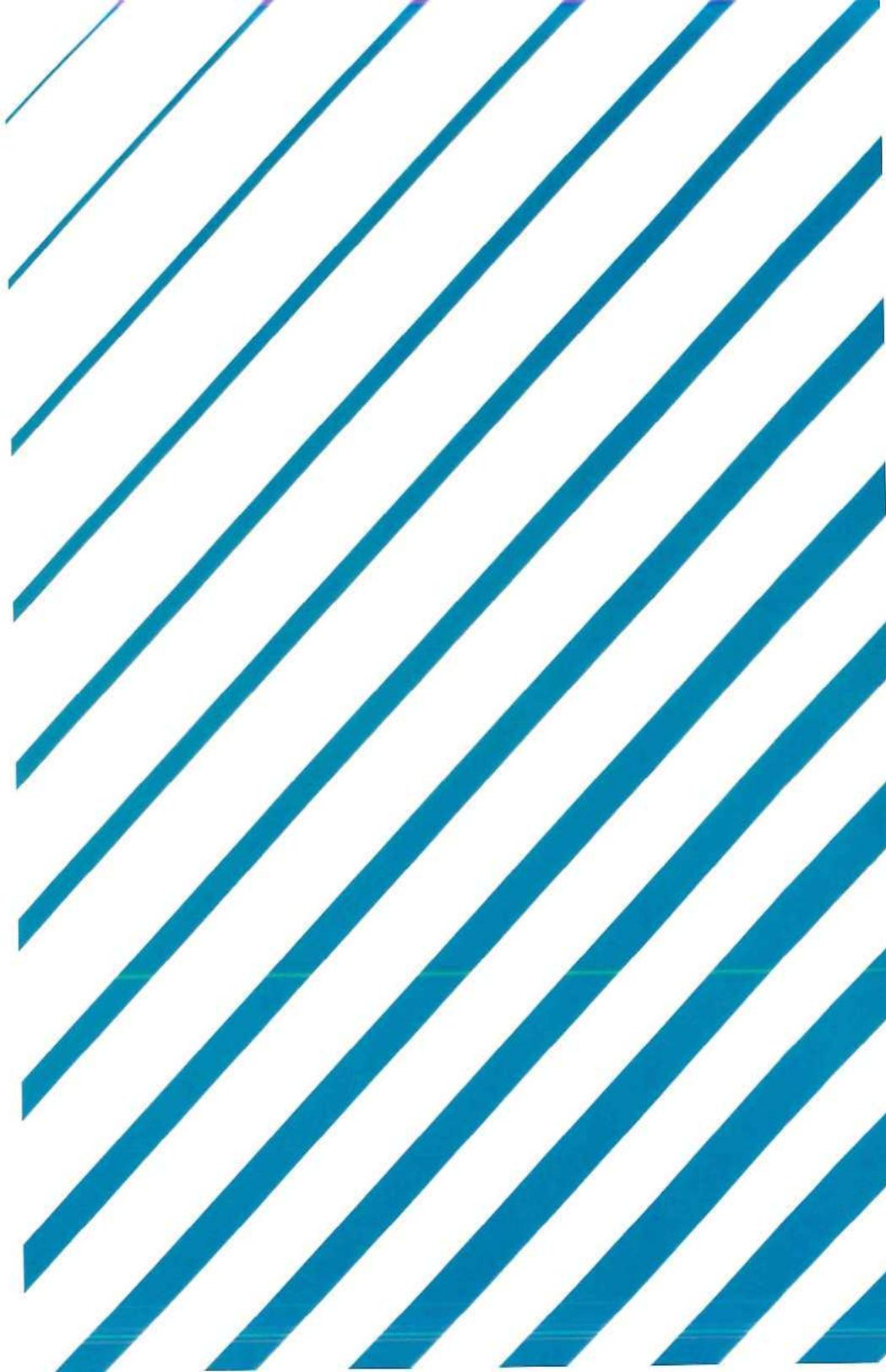


CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia





Hojas de actividades



Hoja de Actividad 2.1

Unidad Dos

El director del colegio

Decisiones tomadas durante la reunión

Registra los acuerdos en los espacios provistos a continuación:

1. Tiempo total semanal que ha de reservarse para el trabajo del módulo.

2. Días de la semana en los que se realizará el trabajo.

3. Tipo de suplencia requerida por el/la profesor/a de apoyo (por ejemplo: profesor suplente, director, etc.).

4. Nombres del personal designado para hacer las suplencias.

Hoja de Actividad 2.2

Unidad Dos

El director del colegio

Asignación semanal del tiempo:

Registra los acuerdos en los espacios provistos a continuación:

Período (*)	Cubierto por	Total
Lunes	_____	_____
Martes	_____	_____
Miércoles	_____	_____
Jueves	_____	_____
Viernes	_____	_____

Acordado con el/la director/a

Total por semana:

Firmado _____ Fecha ____ / ____ / ____

(*) Escribe la parte del día que se va a utilizar (por ejemplo, por la mañana, antes del recreo...).

Hoja de Actividad 2.3

Unidad Dos

El director del colegio

Acontecimientos producidos durante este año

19____/19____

1. Participación de los niños

Nombres, número de niños, aulas, etc.

2. Progreso del alumnado

Cantidad de progreso, objetivos que han alcanzado los niños, etc.

3. Participación del profesorado

Profesores con quienes has trabajado, nivel de colaboración, cuántos profesores han cambiado, cuántos suplentes hay, etc.

4. Áreas curriculares

Qué áreas habéis trabajado, cuántos y de qué tipo han sido los programas que habéis realizado, etc.

5. Registro

Qué tipos de registro han usado los profesores, qué conexión tienen con los registros escolares, etc.

6. Recursos

Tipo de materiales que se han creado o adaptado. Organización de los recursos.

7. Desarrollo curricular

Cambios introducidos en las áreas curriculares para el trabajo individualizado.

8. Cambios en la administración y gobierno de la escuela

Cambios en el gobierno de la escuela, documentos, etc.

9. Currículo Nacional

Aportaciones para la puesta en práctica del Currículo Nacional.

10. Presupuesto escolar

Implicaciones presupuestarias relativas a recursos, personal, etc.

11. Formación permanente

Actividades y oportunidades de formación permanente surgidas del trabajo.

Comentarios

Hoja de Actividad 2.4

Unidad Dos

El director del colegio

Planes para el próximo año

19____/19____

1. Participación de los niños

Nombres de los niños que estarán involucrados.

2. Cambios en el programa

Cambios de objetivos, contenidos, etc., en función de los avances.

3. Participación del profesorado

Profesores que estarán involucrados, proyectos a desarrollar, colaboración ya existente, etc.

4. Áreas curriculares

Áreas a desarrollar o a incluir.

5. Registro

Proyectos para mejorar los registros.

6. Recursos

Recursos que se necesitan, proyectos para recursos, organización de los recursos.

7. Desarrollo curricular

Proyectos de desarrollo a partir de la escuela.

8. Gestión y gobierno de la escuela

Cambios en la gestión y gobierno de la escuela para el próximo año.

9. Currículo Nacional

Proyectos para conectar el trabajo con la puesta en práctica del Currículo Nacional.

10. Presupuesto escolar

Planes para la asignación de fondos al proyecto.

11. Formación permanente

Actividades y planes de formación permanente.

Comentarios

Hoja de Actividad 3.1

Decisiones adoptadas durante la reunión

(Registra los acuerdos en los siguientes espacios en blanco)

1. Total del tiempo semanal que debe utilizarse para el trabajo del módulo (horas/minutos).

2. Días de la semana en los que se llevará a cabo el trabajo.

3. Tipo de suplencia requerida por el/la profesor/a de apoyo (por ejemplo: profesor suplente, director, estudiante en prácticas, etc.).

4. Nombres del personal encargado de hacer las suplencias:

Acciones posteriores a la reunión

(Asegúrate de que esto se lleve a cabo)

* El profesor de apoyo diseñará un horario en el que quedarán reflejados semanalmente los espacios de tiempo reservados, asignación de personal, etc.

Se entregará al director el día ____ / ____ / ____ / (escribir la fecha).

* El director aprobará el horario y se quedará con copia.

Hoja de Actividad 3.2

Unidad Tres

El profesor de apoyo

Asignación semanal del tiempo:

Registra los acuerdos en los espacios provistos a continuación:

Período (*)	Cubierto por	Total
Lunes	_____	_____
Martes	_____	_____
Miércoles	_____	_____
Jueves	_____	_____
Viernes	_____	_____

Acordado con el/la director/a

Total por semana:

Firmado _____ Fecha ____/____/____

(*) Escribe la parte del día que se va a utilizar (por ejemplo, por la mañana, antes del recreo...).

Hoja de Actividad 3.3

Darse cuenta de las dificultades de los niños

Donna:

1. Según su profesora, ¿qué puede hacer Donna en cada una de las siguientes áreas del currículo actualmente?
 - Lectura
 - Escritura
 2. ¿Qué aspectos del comportamiento de Donna le preocupaban a su profesora?
-

Peter:

1. ¿Cuál era la reacción habitual de Peter cuando se le pedía que hiciera algo en la clase?
 2. Según su profesora, ¿por qué le resultaba difícil centrarse?
 3. ¿Cuáles eran las dificultades de Peter para realizar las primeras tareas numéricas?
-

Gary:

1. ¿Qué aspectos del habla de Gary preocupaban a su profesora?
2. ¿Qué observó y descubrió esta profesora en la lectura de Gary?
3. ¿Qué quería decir su profesora al referirse a Gary como a un "preescolar límite"?

Hoja de Actividad 3.4

Unidad Tres

El profesor de apoyo

Elección de un niño

Responde SÍ o NO a estas preguntas:

1. ¿Tiene el niño serios problemas emocionales o de comportamiento? _____
2. ¿Proceden sus dificultades principales de un escaso dominio del idioma? _____
3. ¿Le resulta difícil enfrentarse a cualquier tarea que se le encomienda? _____
4. ¿Es difícil de motivar? _____
5. ¿Sus dificultades están fuera de las áreas numérica, de lectura o de escritura? _____
6. ¿Está en la clase de otro profesor? _____

Si puedes responder NO a todas las preguntas, has hecho la elección perfecta. Si contestas SÍ al menos a tres de las preguntas, deberás replantearte tu elección. Elige a otro niño, y contesta a la misma lista comprobatoria, hasta que hayas conseguido el mínimo de respuestas AFIRMATIVAS.

Ahora ya estás preparado para pasar a la Unidad Cinco: "Planificación de un Primer Programa", en ella se te ayudará, por medio de una serie de casos reales, a elaborar un programa adaptado al niño que hayas seleccionado. ¡Buena suerte!

Hoja de Actividad 3.5

Unidad Tres

El profesor de apoyo

Elección de un compañero

Responde SÍ o NO a estas preguntas:

1. ¿El profesor en cuestión está interesado en ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje? _____
2. ¿Está ya, actualmente, haciendo intentos de proporcionar ayuda dentro de su propia clase? _____
3. ¿Tiene deseos de cooperar contigo y con otros compañeros? _____
4. ¿Está su clase razonablemente bien organizada y dirigida? _____
5. ¿Tiene en su clase al menos un niño que pudiera ser un buen candidato en la elección para la "Planificación de un primer programa"? Acuérdate del tipo de elección que hiciste en este período de tiempo en el módulo. _____
6. ¿Estará preparado para dedicar inicialmente parte de su propio tiempo a familiarizarse con el módulo, y leer atentamente su unidad correspondiente (Unidad Cuatro: "El profesor tutor")? _____
7. ¿Está liberado, comparativamente, de responsabilidades importantes que pudieran interferir en el trabajo del módulo? _____
8. ¿Es probable que esté interesado en el particular enfoque que has adoptado como resultado del trabajo en el módulo? _____
9. ¿Está de acuerdo en implicarse? _____

Decisiones tomadas

Nombre del profesor seleccionado: _____

Asignación semanal de tiempo conjunto: _____

Hoja de Actividad 3.6

Unidad Tres

El profesor de apoyo

Tiempo y tipo de colaboración

Día

Tiempo

Cubierto por

Interacción

Apoyo

Liberación

Apoyo fuera
del aula

Hoja de Actividad 4.1

Darse cuenta de las dificultades de los niños

Donna:

1. Según su profesora, ¿qué es lo que puede hacer Donna, actualmente, en cada una de estas áreas del currículo?
 - Lectura
 - Escritura
 2. ¿Qué aspectos del comportamiento de Donna preocupaban a esta profesora?
-

Peter:

1. ¿Cuál era la reacción habitual de Peter cuando se le pedía que hiciera algo en clase?
Según su profesor, ¿por qué le costaba centrarse?
 2. ¿Cuáles eran las dificultades de Peter para contar y adaptarse a las primeras tareas numéricas?
-

Gary:

1. ¿Qué aspectos del habla de Gary preocupaban a su profesora?
2. ¿Qué observó y descubrió esta profesora en la lectura de Gary?
3. ¿Qué quería decir su profesora al referirse a Gary como a un "preescolar límite"?

Hoja de Actividad 4.2

Unidad Cuatro

El profesor tutor

Elección de un niño

Responde SÍ o NO a estas preguntas:

1. ¿El niño tiene serios problemas emocionales o de comportamiento?

2. ¿Las principales dificultades del niño proceden de su escaso dominio del idioma de escolarización? (por ejemplo, castellano como segunda lengua).

3. ¿Le resulta difícil al niño abordar cualquier tarea que se le encarga?

4. ¿Resulta difícil de motivar?

5. ¿Las principales dificultades del niño están en áreas distintas a las numérica, de lectura, o de escritura?

Hoja de Actividad 5.1

Hoja de registro del programa

1. Nombre del niño y aula

2. Profesor/a o profesores/as del niño

3. Lista de las áreas curriculares en las que presenta carencias

Subraya las que vayas a trabajar en primer lugar.

4. Lista de los recursos que tiene el niño

Incluye intereses, apoyo en su casa, avances en otras áreas curriculares...

5. Observaciones iniciales

¿Cuál es el ambiente de trabajo que el niño prefiere?

6. ¿Qué es lo que le motiva?

7. ¿Cuál es el objetivo curricular?

8. ¿Cuál es el punto de partida?

Apunta aquello que el niño ya puede hacer y que puede ayudarle a alcanzar la meta.

9. ¿Cuál será la secuencia de contenidos?

Recuerda que el niño debe ser capaz de alcanzar cada contenido en unas pocas sesiones de enseñanza.

Contenido

Enseñado

Aprendido

Controlado

10. ¿Qué métodos de enseñanza vas a emplear?

Anota la ubicación de los recursos que vas a necesitar.

11. Comentarios

Hoja de Actividad 5.2

Unidad Cinco

La planificación de un primer programa

Elección del punto de partida	Peter: Iniciación al número				
Número de objetos del grupo	3	4	5	6	7
¿Qué grupos sabe contar Peter sin ayuda?					
¿Qué grupos sabe comprobar Peter sin ayuda?					
¿Qué cifras lee sin ayuda?					

Hoja de Actividad 5.3

Elección de un punto de partida *Gordon: lectura*

Completa cada parte siguiendo las instrucciones del vídeo

Parte 1: Palabras que Gordon no podía leer

Lectura del libro

Completa la lista de palabras.

but
sky
as
an

Lectura del vocabulario

Continúa señalando las palabras con una X.

in → X
away → X
an → X
has → X
sailing → X
sky → X
but → X
as → X
left → X
at → X
and →

in
here →
green →
black →
blue →
red →
he →
are →
his →
pirate →
hat →

Parte 2: Comprensión del texto

Factual (sobre los hechos):

Inferencial (deducciones):

Comentarios

Hoja de Actividad 6.1

La evaluación

Señala los errores en esta copia de la hoja de control

The green pirate

The green pirate has a hat, boots
and a knife. The boots are black.
He has a black and green sack.
The gold is in the sack.

The green pirate's ship has a green
flag and green sails. The ship sails
on the blue sea. The green pirate is
sailing on the ship. He is sailing away
on the blue sea.

El pirata verde

El pirata verde tiene un sombrero, botas
y un cuchillo. Las botas son negras.
Tiene un saco negro y verde.
El oro está en el saco.

El barco del pirata verde tiene una bandera
verde y velas verdes. El barco navega
en el mar azul. El pirata verde navega
en su barco. Y se va por el mar azul.

Palabras nuevas

green	blue	an	his
here	in	has	
and	away	are	
black	he	sailing	

- ¿Cumple Gordon los criterios de evaluación para pasar al siguiente libro?
- Si el criterio de evaluación hubiese sido leer el fragmento de prosa con un error como máximo, ¿hubiera cumplido el criterio?
- Si el criterio hubiese sido leer palabras nuevas con un máximo de tres errores, ¿habría cumplido el criterio?

Hoja de Actividad 6.2

Unidad Seis

La programación: elementos complementarios

Comparación de conjuntos

Escribe las respuestas en los espacios libres

En esta sesión, ¿qué prueba hay de que Gary comprenda “*más que*” y “*menos que*”?

¿Estás de acuerdo con su profesora en que no entiende la expresión: “*¿Cuántos más / menos...?*”

¿Tiene Gary alguna dificultad para asociar número y cantidad?

Cuando la profesora pregunta a Gary: *¿Cómo lo haces?*, él ¿qué dice? ¿Y qué te dice su respuesta acerca de lo que él piensa que está haciendo?

Hoja de Actividad 6.3

Resolución de ecuaciones simples

Escribe tus respuestas en los espacios en blanco

1. ¿Sabe Gary leer los símbolos de una ecuación correctamente?

2. ¿Qué responde Gary cuando su profesora le pide que complete la primera ecuación?

3. ¿Qué parece pensar que le han pedido que haga?

4. ¿Hay algo que nos permita pensar que entiende los símbolos?

5. ¿Consigue realizar el procedimiento?

Hoja de Actividad 7.1

Unidad Siete

La organización del aula

Hoja de observación en el aula

Tipo de interrupción

Descripción

(Escribe T o G)

Duración total de la sesión: _____

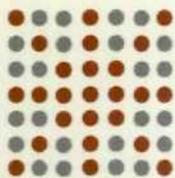
Minutos: _____

Número de interruptores:

Relacionadas con la gestión (G): _____

Relacionadas con la tarea (T): _____

The British Council
Instituto Británico



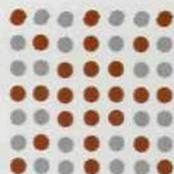
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia

The British Council
Instituto Británico



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



Ministerio de Educación y Ciencia