



CONJUNTO DE MATERIALES

PARA LA FORMACIÓN

DE PROFESORES



19 JUL. 1996



---

Diseño gráfico y composición: Susanne Almeida-Klein  
Diseño de cubierta: Jean-Francis Chériez  
Ilustraciones: Salvador Peña Neva

Publicado por la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7 Place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP

Impreso por los talleres de la UNESCO

© UNESCO 1993

*Impreso en Francia*

---

# Prologo

Este conjunto de materiales educativos se ha elaborado con la ayuda de muchas personas. Su producción es como un largo viaje, iniciado con un pequeño grupo de colegas que estudiaban las formas de ayudar a los profesores a responder a las necesidades especiales de sus alumnos en el aula. Conforme transcurría el viaje, este pequeño grupo se fue ampliando con la participación de nuevos amigos interesados en los mismos problemas. En realidad, la formación de equipos destinados a proseguir la reflexión y mejorar la práctica se convirtió en la estrategia central del proyecto que condujo a la creación de este conjunto de materiales pedagógicos.

Hoy día, en todo el mundo, los miembros de esta red internacional de asociados utilizan este conjunto de materiales educativos como base para sus iniciativas de formación de profesores. En el momento de escribir estas líneas, estos materiales se utilizan en más de treinta países y se están traduciendo en muchos idiomas.

Conforme se van incorporando a nuestra red nuevos asociados, espero que tengan presente esta idea de viaje. A este respecto, los materiales que presentamos hacen las veces de las provisiones que podemos necesitar en el camino. Por ello, deben utilizarse con flexibilidad, teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias locales. También podrán modificarse y mejorarse a la luz de la experiencia. De esta manera, el conjunto de materiales educativos aspira a estimular y prestar apoyo a las escuelas y profesores para facilitar el aprendizaje de todos los niños de la comunidad.

Lena Saleh  
UNESCO

---

**Se informa a los usuarios que este conjunto de materiales pedagógicos se acompaña de una «Guía para la Formación de Profesores: Necesidades Especiales en el Aula» y de tres videos: Video de Información, Video de Capacitación y Escuela Integradora, que están a la venta y a la disposición de quien los solicite.**

---

---

# Agradecimientos

Este material fue preparado por un equipo docente internacional, compuesto por:

Anupam Ahuja	India
Mel Ainscow	Reino Unido
Cynthia Duk	Chile
Gerardo Echeita	España
Hala Ibrahim	Jordania
N. K. Jangira	India
Mennas Machawira	Zimbabwe
Chipo Marira	Zimbabwe
Charles Mifsud	Malta
Joseph Mifsud	Malta
Sophia Ngaywa	Kenya
Winston Rampaul	Canadá
Chris Rose	Canadá
Lena Saleh	UNESCO, Paris
Nina Sotorrio	España
Danielle Van Steenlandt	Chile
Grace Wang'ombe	Kenya
Zuhair Zakaria	Jordania

El equipo agradece las contribuciones de profesores y formadores de profesores de muchos países del mundo. Estas constituyen un notable ejemplo de colaboración entre colegas de diferentes culturas que han trabajado juntos en provecho de todos los niños.

---

# Índice

Introducción	vii
<b>Módulo 1</b>	
<b>Introducción a «Las necesidades especiales en el aula»</b>	1
<i>Material de estudio</i>	3
<i>Unidades:</i> 1.1 ¿Cuáles son sus expectativas?	18
1.2 Una política de evaluación	19
1.3 Lecciones sobre el aprendizaje	21
1.4 Observación en el aula	23
1.5 El aprendizaje de los niños	24
1.6 Recogida de información	26
<b>Módulo 2</b>	
<b>Necesidades especiales: definiciones y respuestas</b>	31
<i>Material de estudio</i>	33
<i>Unidades:</i> 2.1 Definición de las necesidades especiales	47
2.2 ¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades especiales?	54
2.3 Escuelas integradoras	57
2.4 Afrontar las discapacidades	58
2.5 Actitudes hacia la discapacidad	62
2.6 Perspectivas sobre la discapacidad	64
2.7 La integración en acción	65
2.8 Observar la integración	71
2.9 Las necesidades de los profesores	72

---

<b>Módulo 3</b>	
<b>Hacia escuelas eficaces para todos</b>	79
<i>Material de estudio</i>	81
<i>Unidades:</i> 3.1 Evaluación y registro de los progresos	96
3.2 Hacer el aprendizaje más significativo	108
3.3 Cambiar las prácticas	114
3.4 Factores inherentes al aula	126
3.5 Análisis de la práctica en el aula	128
3.6 El aprendizaje cooperativo	129
3.7 Estructuración de actividades grupales	131
3.8 Leer para aprender	141
3.9 Resolución de problemas	148
3.10 Trabajo de síntesis	152
<b>Módulo 4</b>	
<b>Ayuda y apoyo</b>	153
Trabajo de síntesis	155
<i>Unidades:</i> 4.1 Clima social del aula	169
4.2 Problemas de conducta	174
4.3 Niño a niño	177
4.4 Tutoría entre compañeros	184
4.5 Enseñanza colaborativa	187
4.6 Aulas compartidas	191
4.7 Los padres como colaboradores	194
4.8 Reunión de padres	198
4.9 Participación de la comunidad	199
4.10 Servicios externos de apoyo	200
4.11 Práctica y etroalimentación	203
Otras lecturas	204

---

---

# Introducción a los materiales educativos

Estos materiales destinados a los estudiantes constituyen parte de un Proyecto de la UNESCO orientado a ayudar a las escuelas y a los profesores en la atención de los alumnos con necesidades especiales. En tal sentido, se pretende que se utilicen con flexibilidad para adaptarles a diferentes situaciones. Pueden, por ejemplo, utilizarse como:

- 1** Un curso de formación inicial
- 2** Un curso o taller de perfeccionamiento para profesores en servicio
- 3** Base para un programa de perfeccionamiento del equipo docente de una escuela.

Los materiales constan de los siguientes cuatro módulos:

**Módulo 1** Introducción a las «Necesidades especiales en el aula»

**Módulo 2** Necesidades especiales: Definiciones y respuestas

**Módulo 3** Hacia escuelas eficaces para todos

**Módulo 4** Ayuda y apoyo

Cada módulo contempla un Material de Estudio que deberán leer todos los participantes de un curso o taller más una serie de unidades que constituyen la base de las diferentes actividades a desarrollar en las sesiones de trabajo. El Módulo 1 propone a los participantes una visión global del proyecto que incorpora una explicación de los principios que han regido su preparación. También incluye una descripción sobre cómo deben dirigirse las sesiones, señalando procedimientos de evaluación continua por parte de los participantes.

El material empleado en los cuatro módulos requiere alguna forma de aprendizaje activo y suele implicar un trabajo de grupo. Cuando se trabaja con materiales escritos, los participantes suelen leerlos antes de las sesiones del curso y luego se los utiliza como base para alguna forma de actividad colectiva. Se recurre poco a los cursos magistrales o a las conferencias, si bien los coordinadores del

---

curso o los participantes pueden hacer sus propias aportaciones a las sesiones de trabajo si lo estiman adecuado.

Se da por sentado que los coordinadores del curso o taller habrán participado en una experiencia de capacitación relacionada con este material educativo. Podrán recibir, asimismo, un ejemplar de de la guía para coordinadores elaborada por la UNESCO.

Por último, las personas que utilicen este material deberán ser sensibles a las dificultades a las que se enfrentan los profesores. Si bien el objetivo es ayudar a todos los profesores a responder mejor a la diversidad de alumnos, es importante recordar que esto no siempre es muy fácil cuando las clases son muy numerosas, se dispone de recursos limitados y se aplican políticas que limitan la capacidad de flexibilizar el trabajo.

Mel Ainscow  
Director del proyecto



**Módulo 1**

# **Introducción a «Las necesidades especiales en el aula»**

---

**Índice de este Módulo**

Material de estudio .....	3
Material de discusión	
<b>Unidad 1.1</b> ¿Cuáles son sus expectativas? .....	18
<b>Unidad 1.2</b> Una política de evaluación .....	19
<b>Unidad 1.3</b> Lecciones sobre el aprendizaje .....	21
<b>Unidad 1.4</b> Observación en el aula .....	23
<b>Unidad 1.5</b> El aprendizaje de los niños .....	24
<b>Unidad 1.6</b> Recogida de información .....	26

---

---

**Guía**

---

El presente módulo constituye una introducción al proyecto de «Necesidades especiales en el aula». Explica brevemente cómo se concibieron los materiales del proyecto y cómo deben utilizarse. El proyecto se basa en varias estrategias de probada eficacia para ayudar a los profesores a desarrollar su reflexión y su práctica. Estas estrategias pueden utilizarse para la enseñanza tanto de los niños como de los adultos. En este primer módulo también se expone el contenido de cada uno de los módulos y unidades del material. Por consiguiente, puede ayudar a determinar qué partes del material convienen a tal o cual grupo de participantes.

---

## Introducción

---

Este material educativo forma parte de un proyecto preparado por la UNESCO para ayudar a las escuelas y a los profesores de distintas partes del mundo a atender a los niños con dificultades para aprender. Se espera que se lo utilice de muchas maneras diferentes para adaptarlos a distintos contextos nacionales. Se destaca, por consiguiente, la flexibilidad. Utilicen estos materiales de la manera que mejor les parezca a ustedes y a sus colegas.

Los materiales del proyecto se prepararon con ayuda de profesores y formadores de profesores de muchos países distintos. Así pues, si bien su coordinación corrió a cargo de un autor, los textos reflejan las ideas y experiencias de muchas personas.

En el presente material de estudio abordaremos los antecedentes del proyecto, los objetivos y las características de los materiales, haciendo por último algunas propuestas sobre su utilización.

---

## La preparación del proyecto

---

El proyecto «Necesidades especiales en el aula» fue iniciado por la UNESCO en 1988. Su objetivo era preparar un conjunto de ideas y materiales educativos que pudiese servir a profesores y formadores de profesores de distintas partes del mundo. El propósito era ayudar a las escuelas regulares a responder positivamente a la diversidad de los alumnos.

La iniciativa del proyecto surgió de la continua labor de colaboración que desarrolla la UNESCO a fin de que los Estados miembros adopten los procedimientos adecuados para atender las necesidades especiales de los niños en las escuelas regulares. Un estudio de catorce países encargado por la UNESCO a un equipo de investigación de la Universidad de Londres determinó las tres prioridades principales siguientes para la elaboración de políticas:

- 1** Impartir enseñanza obligatoria a todos los niños de la población.
- 2** Integrar a los alumnos con discapacidades en las escuelas regulares.
- 3** Mejorar la capacitación de los profesores con objeto de concretar las dos primeras prioridades.

A consecuencia de ello, se instó a la UNESCO a que contribuyera a difundir materiales de capacitación para profesores que facilitaran la respuesta a las necesidades especiales en las escuelas regulares. Además, en los talleres regionales se formularon recomendaciones más concretas sobre el contenido de los materiales que deberían prepararse y sobre los elementos que habría que destacar.

La creación de un conjunto de materiales educativos apropiados para la formación docente constituía, a todas luces, un formidable reto. El problema principal, en particular, era cómo producir un material que respondiera y tuviese en cuenta una gran variedad de contextos nacionales, especialmente aquellos países en vías de desarrollo. Por ello, durante la preparación del material se adoptaron una serie de medidas para lograr un grado de flexibilidad que considerara los distintos contextos. El proceso fue el siguiente:

- En abril de 1989 se celebró en Nairobi, Kenya, un taller piloto para profesores y formadores de profesores de varios países africanos, en el que se evaluaron varios materiales y enfoques.

- En septiembre de 1989 se llevaron a cabo en Turquía otras reuniones preparatorias.
- Se crearon en distintas partes del mundo equipos de consulta compuestos de formadores de profesores y también de profesores. Estos formularon comentarios sobre los materiales propuestos y aportaron a su vez documentos e ideas para incluirlos entre los materiales didácticos.
- Formadores especializados y otras personas dedicadas a la formación docente de todo el mundo leyeron y comentaron los materiales preliminares.
- Se creó un equipo pedagógico internacional de docentes, quiénes luego de capacitarse, tuvieron por misión, validar la versión piloto del material en sus respectivos países.

En abril de 1990, dos representantes por país (se trataba de los ocho países siguientes: Canadá, Chile, España, India, Jordania, Kenya, Malta y Zimbabwe) se reunieron en un seminario de dos semanas en la Universidad de Zimbabwe. El grupo estaba compuesto de catedráticos universitarios, administradores de la educación, profesores y un director de escuela. La primera semana se constituyó un taller demostrativo en el cual se impartieron una serie de cursos a los coordinadores o representantes y a un grupo de profesores y de estudiantes locales quienés utilizaron los materiales educativos

del proyecto. Durante la segunda semana, se procedió a la revisión de los materiales presentados y los coordinadores internacionales planificaron la aplicación experimental del material en sus respectivos países.

Dicha aplicación experimental terminó en marzo de 1991 y cada pareja de coordinadores preparó un informe de evaluación sobre su labor. El objetivo principal de este trabajo de campo era reunir información que pudiera servir para preparar la versión definitiva del material educativo y planear su futura difusión.

Así, los 16 coordinadores integraron un equipo pedagógico internacional que está participando en la actualidad junto con colegas de muchos países en la promoción del proyecto.

Los informes de evaluación indican que en todas las aplicaciones los materiales se utilizaron como estaba previsto y que los coordinadores de los cursos trabajaron de forma compatible con la filosofía del proyecto. Los resultados reflejan una impresión de aceptación y de optimismo con respecto a los enfoques sugeridos. Además, se pudo comprobar que el contenido de los materiales correspondía a las necesidades de los profesores en cada uno de los contextos nacionales y que abordaba cuestiones que les parecían significativas y pertinentes. Por último, las actividades y procedimientos utilizados parecen aportar una ayuda eficaz a los formadores de profesores y a los propios profesores y contribuir a enriquecer su teoría y práctica.

## **La concepción de los materiales del proyecto**

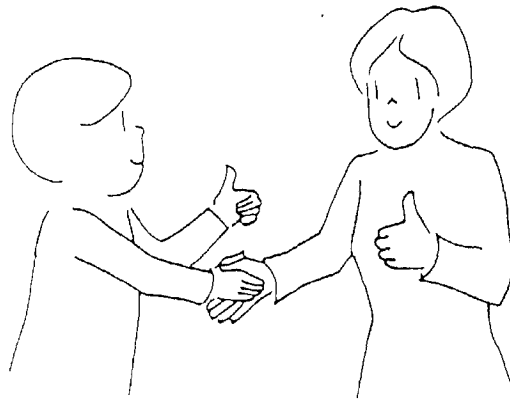
A la luz del proceso de preparación del material, habrán podido advertir que el diseño de materiales apropiados para una variedad tan amplia de contextos nacionales de profesores ofreció muchas dificultades. ¿Como producir un conjunto de materiales apropiados para una variedad tan amplia de contextos nacionales?

Como podrán ver, este problema se aborda en el material propuesto al adoptarse una serie de principios que se destacan a lo largo del proyecto. Se parte del supuesto que dichos principios se aplican a todas las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, ya sea la sala de conferencia de un establecimiento de enseñanza supe-

**El aprendizaje será más factible en las aulas en que haya:**



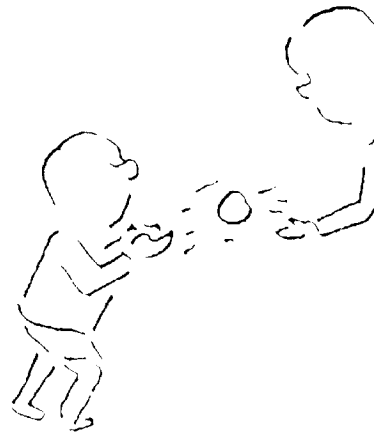
*Aprendizaje activo*



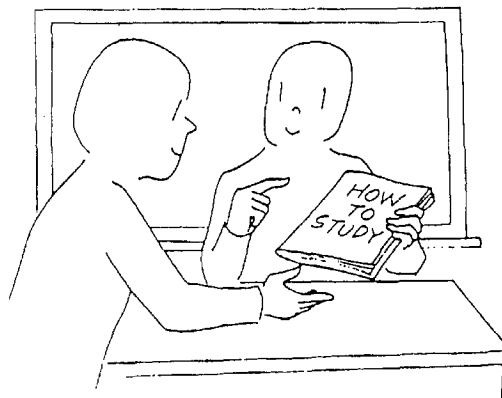
*Negociación de objetivos*



*Evaluación continua*



*Demostración, práctica y retroalimentación*



*Apoyo*

rior, de cursos de perfeccionamiento para profesores experimentados o del aula de sus respectivas escuelas.

Por consiguiente, estos principios orientarán su participación en el proyecto. Esperamos que ustedes también los adopten con sus alumnos en el aula.

Básicamente, los principios son los siguientes:

**El aprendizaje es más factible que ocurra en las aulas donde existe:**

**1** *Aprendizaje activo*

Esto es, criterios que fomenten la participación en actividades propicias para el aprendizaje.

**2** *Negociación de objetivos*

Esto es, criterios que permitan tener en cuenta en las actividades las preocupaciones y los intereses de cada participante.

**3** *Demostración, práctica y retroalimentación*

Esto es, criterios que propongan modelos de práctica, promuevan su utilización y permitan obtener retroinformación.

**4** *Evaluación continua*

Esto es, criterios que propicien la investigación y la reflexión como medios de analizar el aprendizaje.

**5** *Apoyo*

Esto es, criterios que ayuden a los individuos a tomar riesgos.

Veamos uno por uno estos cinco puntos, especialmente en lo referente a la formación docente. Tengan presente continuamente las posibles aplicaciones en sus propias aulas.

**1** *Aprendizaje activa*

Los métodos activos de aprendizaje en que los participantes trabajan de modo cooperativo para desarrollar sus aptitudes y conocimientos y solucionar problemas comunes ofrecen numerosas ventajas con respecto a los métodos tradicionales de capacitación de los profesores. Propician en particular la participación y ayudan a los individuos a superar algunos temores asociados con el cambio. Así pues, a lo largo de su participación en este curso/taller tendrán ustedes que trabajar con otras personas. Estamos convencidos de que el hecho de compartir sus experiencias con otros los ayudará a aprender. También creemos que el aprendizaje será así una experiencia agradable.

**2** *Negociación de objetivos*

Cada participante tiene sus propias ideas, experiencias y preocupaciones. Por consiguiente, es necesario que los individuos determinen sus propias prioridades y objetivos de aprendizaje. Es posible que estos objetivos se modifiquen a consecuencia de la lectura de algunos de los materiales de estudio y de la participación en las actividades sugeridas.

**3** *Demostración, práctica y retroalimentación*

Los resultados de algunas investigaciones demuestran que la utilización conjunta de estos tres elementos – demostración, práctica y retroalimentación – facilita la introducción de nuevas formas de trabajo en las escuelas. Por consiguiente, a lo largo de este curso/taller podrán ustedes observar métodos pedagógicos, practicarlos ustedes mismos y recibir provechosos comentarios sobre sus intentos de aplicarlos. Para ello, se les instará a trabajar en colaboración con sus colegas.

**4 Evaluación continua**

Puesto que les pediremos que determinen sus propios objetivos de aprendizaje, es lógico que asuman ustedes también la responsabilidad de evaluar sus progresos. Creemos que esto los instará a dedicar mayores esfuerzos al mejoramiento de su práctica docente. Nuestro objetivo es lograr que se consideren ustedes como educandos, que aprendan al mismo tiempo que sus alumnos en el aula. También queremos que el proceso de evaluación continua se utilice como un medio de influir en las actividades y prioridades del curso. Así, éste resultará provechoso para cada uno de los participantes.

**5 Apoyo**

Por último, durante este curso/taller, ya se trate de la formación de futuros profesores o de profesores en ejercicio, se destacará la importancia del apoyo al interior del aula. El aprendizaje puede ser una actividad generadora de tensión para los alumnos y los profesores. Si esta tensión es demasiado grande, el aprendizaje será menos fácil. En las aulas en donde se practica el apoyo, todos los participantes – profesores y alumnos – aprenden más eficazmente.

La consecuencia de estos cinco principios es que ustedes, como participantes en este curso/taller, tendrán mucho que hacer. En realidad, la principal finalidad es ayudarlos a «asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje». Esta es una consigna muy útil que les recomendamos tener presente.

**Aspectos que considerar**

- ¿Qué les parecen estos cinco principios?
- ¿Utilizan ustedes alguno de ellos en clase?

**Contenido**

Los resultados del estudio de los catorce países resumido más arriba, las recomendaciones formuladas en los distintos talleres regionales y la experiencia de otras iniciativas de capacitación de profesores influyeron en la concepción de los materiales del proyecto. Estos se volvieron a redactar tras las pruebas en terreno y las investigaciones efectuadas en ocho países. El objetivo general es el siguiente:

**Ayudar a los profesores a enriquecer su teoría y práctica respecto de las formas en que responden a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.**

Como ya se ha indicado, los materiales deberán utilizarse con flexibilidad para tener en cuenta las distintas situaciones nacionales y responder a las necesidades individuales de los participantes en el curso.

En términos generales, se supone que se los utilizará en uno de los contextos siguientes:

- 1** Cursos de formación inicial para profesores impartidos en establecimientos de enseñanza superior o universidades.
- 2** Cursos o talleres de perfeccionamiento para profesores con experiencia.

- 3** Como parte de programas internos de perfeccionamiento para todo el personal docente de una escuela.

El material del proyecto tiende a considerar las necesidades especiales como un asunto curricular. Dicho de otro modo, si bien se admite que las dificultades educativas sobrevienen debido a la interacción de múltiples factores, nos incumbe como profesores ofrecer las condiciones que ayuden a los niños a aprender. Si reconocemos esto, nuestra actitud será más optimista. Esto significa que lo que los profesores hacen, las decisiones que toman, las experiencias que proponen y las relaciones que establecen con sus alumnos, influyen considerablemente en los progresos de los niños en la escuela.

Este enfoque también tiene en cuenta

los eventuales peligros que entraña la idea de etiquetar. En vez de agrupar a determinados niños por considerarlos de alguna manera «especiales», deberíamos reconocer que todos los niños son especiales. Por consiguiente, nuestro objetivo debe ser responder a todos los alumnos individualmente, reconociendo que la individualidad debe respetarse. ¡Cuán triste sería el mundo si todos fueran iguales!

Todo ello significa que en vez de ofrecer experiencias aisladas de aprendizaje para grupos de niños especiales, los profesores de las escuelas regulares deberían buscar formas efectivas de proporcionar un curriculum común que considere la diversidad de los alumnos. Este es el tema que analizarán cuando lean los materiales de estudio y participen junto con sus colegas en las actividades del curso.

**Aspectos que considerar**

- ¿Piensan ustedes que todos los niños son especiales?
- ¿Es posible desarrollar un currículo común para todos los niños?

**Selección de los materiales del curso**

Los cuatro módulos constan de materiales de estudio que ofrecen una introducción general al tema y una serie de unidades que componen la base de las actividades del curso. Por lo general, se les hará leer algunas notas introductorias relativas a una unidad particular antes de cada sesión del curso. De esta manera las sesiones son más activas y, por consiguiente, se aprende más. En las páginas siguientes de este material de estudio se presentan los distintos módu-

los y unidades de que consta el conjunto de materiales. La lectura de estos resúmenes les permitirá seleccionar las partes que más les interesen. No está previsto que los grupos que participen en un curso o taller utilicen la totalidad del material. Por el contrario, se preconiza que utilicen las partes que se ajusten más a sus necesidades e intereses. Así podrán ustedes planear el programa de actividades que les sea más útil.

---

## Índice

### **Módulo 1** **Una introducción a «Las necesidades especiales en el aula»**

---

#### **Material de estudio 1**

Este material ofrece una introducción al proyecto y una presentación de su preparación mediante un proceso de colaboración e investigación internacionales. Este condujo a la definición de cinco principios que permiten que los materiales constitutivos del proyecto convengan a profesores de distintos países. Los cursos y talleres basados en los materiales han de llevarse a cabo de manera flexible para tener en cuenta los intereses de todos y cada uno de los participantes. El objetivo es alentar a los participantes a que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

#### **Las unidades del Módulo 1**

##### *1.1 ¿Cuáles son sus expectativas?*

Se espera que los participantes determinen sus propios objetivos de aprendizaje dentro del objetivo general del curso. Esta actividad ayuda a cada individuo a formular sus expectativas.

##### *1.2 Una política de evaluación*

La evaluación continua es un elemento fundamental en la utilización de estos materiales. En esta unidad se formulan algunas recomendaciones sobre cómo efectuar esta evaluación.

##### *1.3 Lecciones sobre el aprendizaje*

Este curso versa sobre el aprendizaje de los niños y los adultos. La finalidad de esta unidad es ayudar a los participantes a considerarse a sí mismos como alumnos.

##### *1.4 Observación en el aula*

En esta unidad se empieza a alentar a los participantes a analizar su propia práctica docente. También se ayuda a definir los objetivos de aprendizaje del curso.

##### *1.5 El aprendizaje de los niños*

En esta unidad los participantes siguen reflexionando sobre el aprendizaje, centrándose en este caso en el aprendizaje de los niños.

##### *1.6 Recogida de información*

Los participantes analizarán algunos aspectos de su propia práctica docente. Esta unidad formula recomendaciones sobre cómo llevar a cabo este tipo de investigación.

### **Módulo 2** **Necesidades especiales: definiciones y respuestas**

---

#### **Material de estudio 2**

Este material enumera los cambios de actitud que se están produciendo en muchos países. Estos cambios redefinen las necesidades especiales en el marco del currículo. Exigen de los profesores una modificación de su práctica con objeto de ayudar a todos los alumnos a aprender. Se puede tener una visión más positiva de los alumnos que experimentan dificultades ya que éstos pueden aportar retroalimentación sobre las disposiciones vigentes en el aula. Las mejoras aportadas en respuesta a esta retroinformación redundarán en provecho de todos los alumnos. El hecho de responder positivamente a las necesidades especiales es un medio de mejorar las escuelas para todos.

**Las unidades del Módulo 2***2.1 Definición de las necesidades especiales*

Las necesidades especiales son el resultado de la interacción de varios factores; algunos de ellos son inherentes al niño, otros a la comunidad y otros más están relacionados con las respuestas aportadas por las escuelas. Esta actividad ayuda a los profesores a reconocer estos factores.

*2.2 ¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades especiales?*

Esta actividad está destinada a destacar los factores en las escuelas que influyen en el aprendizaje de los alumnos y que, por consiguiente, pueden modificarse para superar las dificultades.

*2.3 Escuelas integradoras*

En varias partes del mundo hay ejemplos de escuelas que han logrado responder positivamente a la diversidad de los alumnos. Podemos mejorar nuestra comprensión estudiando el funcionamiento de estas escuelas.

*2.4 Afrontar las discapacidades*

Las necesidades especiales se presentan inevitablemente cuando las escuelas no logran afrontar las discapacidades de los niños. Se recurre a estudios monográficos para analizar algunas estrategias apropiadas para enfrentar las discapacidades en las escuelas.

*2.5 Actitudes hacia la discapacidad*

Esta unidad ofrece la oportunidad de considerar distintas actitudes frente a la discapacidad. También ayuda a los participantes a reconsiderar la suya.

*2.6 Perspectivas sobre la discapacidad*

Se trata de un ejercicio en que los profesores tienen la oportunidad de conocer a adultos discapacitados y debatir sus experiencias escolares. También se pueden utili-

zar documentos audiovisuales para ayudar a los participantes a familiarizarse con personas discapacitadas.

*2.7 La integración en acción*

A partir de una serie de relatos escritos por profesores de distintas partes del mundo, esta unidad empieza a definir los aspectos importantes de la práctica que son fundamentales para tratar las necesidades especiales en las escuelas regulares.

*2.8 Observar la integración*

En esta unidad, basada en visitas a escuelas, se prosigue la investigación sobre las prácticas apropiadas para tratar las necesidades especiales.

*2.9 Las necesidades de los profesores*

Cuando se preconiza un enfoque curricular de las necesidades especiales es necesario considerar las necesidades profesionales de los profesores. Los profesores que se sienten seguros de sí mismos están en mejores condiciones de responder a las dificultades experimentadas por sus alumnos. Esta unidad trata de las formas en que los profesores pueden afrontar la tensión personal.

**Módulo 3  
Hacia escuelas eficaces  
para todos****Material de estudio 3**

Este material examina las consecuencias concretas de la adopción de un enfoque curricular de las dificultades escolares. Se trata de responder individualmente a los alumnos dentro de un currículo común en vez de elaborar programas aparte. Una vez expuesto este argumento, cabe preguntarse cómo pueden los profesores mejorar su práctica y en qué forma pueden responder a cada uno de los individuos que componen una clase. Se insiste en el aprendizaje a

partir de la experiencia, recurriendo a los colegas para brindar apoyo y estimular una actitud reflexiva. Asimismo, es necesario establecer criterios de evaluación de las actividades en clase y responder sobre la base de la información obtenida. También es muy importante adoptar una política escolar global que brinde apoyo a cada uno de los profesores.

### **Las unidades del Módulo 3**

#### *3.1 Evaluación y registro de los progresos*

Lo que se registra en clase tiende a ejercer una influencia considerable en el currículo impartido. Esta unidad ofrece orientaciones sobre la evaluación y el registro y considera algunos ejemplos.

#### *3.2 Hacer el aprendizaje más significativo*

Las dificultades de aprendizaje se producen cuando los alumnos sienten que el currículo carece de pertinencia o de sentido. Se exponen los principios de una práctica curricular acertada que permite evaluar la pertinencia de las disposiciones adoptadas por los participantes en sus propias aulas de clase.

#### *3.3 Cambiar las prácticas*

En esta unidad se aborda el cambio en la educación. Para que los profesores mejoren su propia práctica, tienen que reconocer las dificultades a las que se enfrentan y las condiciones que facilitan el cambio.

#### *3.4 Factores inherentes al aula*

En esta unidad se examinan algunos de los métodos utilizados por los profesores para atender individualmente a los alumnos de sus clases. Estos factores configuran un programa que los participantes en el curso pueden comparar con su propia práctica docente.

#### *3.5 Análisis de la práctica en el aula*

Valiéndose de observaciones sistemáticas de la práctica en el aula, esta unidad intenta examinar con más detalle los factores que facilitan el progreso individual de los alumnos.

#### *3.6 El aprendizaje cooperativo*

Está cada vez mejor demostrado que las técnicas de aprendizaje cooperativo son eficaces para ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos académicos. También pueden facilitar la integración de alumnos con necesidades especiales y propiciar el desenvolvimiento personal y social.

#### *3.7 Estructuración de actividades grupales*

El éxito del aprendizaje cooperativo estriba en la planificación de actividades grupales destinadas a estimular una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Esta unidad aborda las técnicas concretas de utilización del aprendizaje cooperativo en clase.

#### *3.8 Leer para aprender*

El material de lectura utilizado en clase puede entrañar dificultades particulares para algunos niños. En esta unidad se estudian las técnicas destinadas a que todos los alumnos hagan progresos en lectura.

#### *3.9 Resolución de problemas*

Si bien el criterio principal es el mejoramiento del currículo, es necesario de vez en cuando concebir medios adicionales de ayudar a los alumnos a superar ciertas dificultades. Esta unidad ofrece un marco conceptual para la definición de dichos medios.

#### *3.10 Trabajo de síntesis*

Esta unidad permite a los participantes utilizar ideas de otras unidades para concebir, aplicar y evaluar un plan de actividades.

**Módulo 4  
Ayuda y apoyo**

---

**Material de estudio 4**

Si bien en todo el proyecto se recalca la importancia de ayudarse a sí mismo, no debe subestimarse el valor del apoyo. Los profesores eficaces reconocen la importancia de constituir una red de apoyo. Se les ingenian para obtener ayuda de sus alumnos, sus colegas, los padres y otros miembros de la comunidad y, cuando procede, de los organismos de apoyo externos. Las escuelas exitosas hacen de la colaboración un medio de crear condiciones de aprendizaje positivas para los alumnos y los profesores.

**Las unidades del Módulo 4****4.1 Clima social del aula**

Los profesores exitosos crean en sus aulas una atmósfera que propicia el aprendizaje y reduce la desorganización. Esta unidad aborda este tema.

**4.2 Problemas de conducta**

En esta unidad se examinan las formas de hacer frente a conductas que obstaculizan el aprendizaje. Se amplía el enfoque de resolución de problemas presentado en la Unidad 3.9.

**4.3 Niño a niño**

Esta unidad es una introducción a la teoría y práctica del enfoque «niño a niño», un método de tutoría entre compañeros que se aplica exitosamente en muchas partes del mundo.

**4.4 Tutoría entre compañeros**

En esta unidad se exponen una serie de técnicas destinadas a que los niños se presten ayuda mutuamente en clase, en particular la lectura en parejas.

**4.5 Enseñanza colaborativa**

Está sobradamente demostrado que la colaboración entre profesores mejora su práctica y constituye un valioso medio de ayudar a los individuos que intentan aplicar en clase nuevas maneras de trabajar.

**4.6 Aulas compartidas**

La presencia de más de un adulto en el aula aporta una mayor flexibilidad para atender individualmente a los alumnos. No obstante, también puede entrañar nuevas dificultades, sobre todo cuando no se planifica adecuadamente la colaboración. En esta unidad se examinan las estrategias que permiten compartir las aulas de manera satisfactoria.

**4.7 Los padres como colaboradores**

Las investigaciones también han mostrado la influencia que pueden ejercer los padres en los progresos de sus hijos. Este enfoque consiste fundamentalmente en considerar a los padres como colaboradores. En esta unidad se examinan las estrategias para establecer relaciones positivas entre el hogar y la escuela.

**4.8 Reunión de padres**

Las reuniones entre padres y profesores pueden resultar tensas para ambos grupos. En esta unidad se examinan las formas de dar un carácter más positivo a dichas reuniones.

**4.9 Participación de la comunidad**

Esta unidad aborda las relaciones entre las escuelas y las comunidades a las que pertenecen. Se sostiene que el éxito de la educación estriba en una comprensión común de las finalidades del currículo. Desde un punto de vista más pragmático, se debería poder contar con los recursos de la comunidad en el sentido más amplio para prestar apoyo a los profesores.

#### 4.10 *Servicios externos de apoyo*

Si bien la existencia de organismos de apoyo externo varía según las regiones, es importante reconocer que lo importante es hacer un uso eficaz de aquéllos que están disponibles. Esta unidad examina las estrategias para establecer formas de comunicación apropiadas con otros profesionales.

#### 4.11 *Práctica y retroalimentación*

El conjunto de materiales que componen «Las necesidades especiales en el aula» pueden utilizarse en distintos contextos, incluso como parte del desarrollo escolar. Esta unidad brinda la oportunidad a los participantes de utilizar algunas partes del conjunto de materiales pedagógicos en actividades de formación docente.

## **Evaluación de los progresos**

Para sacar el mejor provecho a su participación en este proyecto procurarán ustedes asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En particular, intentarán:

### **1 Escuchar**

Escuchar las opiniones de los demás es en sí un proceso de aprendizaje activo que les ayudará a formular sus propias ideas.

### **2 Compartir**

Contribuyan a alimentar las discusiones en las sesiones del curso aportando sus propias ideas y compartiendo sus experiencias.

### **3 Criticar**

Si escuchan ustedes que se dice algo con lo que no están de acuerdo, o que no entienden del todo, intervengan en la discusión. Asimismo, deben aceptar que sus ideas sean criticadas por otros.

### **4 Comparar**

En todo momento procuren cotejar los puntos debatidos en el curso con lo que ocurre en su propia aula, procurando encontrar nuevas formas de mejorar su propia práctica docente.

### **5 ¡Divertirse!**

El aprendizaje no tiene por qué ser penoso. De una manera general, las aulas eficaces son sitios en donde los estudiantes se entretienen.

Además, deberán contribuir a la evaluación continua del curso. Aquí se interrelacionan dos elementos:

**1** La evaluación de sus propios progresos.

**2** La evaluación del curso en su conjunto.

El coordinador del curso convendrá con ustedes una forma de organizar la evaluación. Presentamos a continuación algunas técnicas que pueden ser útiles:

#### **1 Llevar un diario de aprendizaje**

Se trata de un diario personal en que ustedes consignan sus propios objetivos y escriben sus comentarios sobre los progresos realizados para alcanzarlos. También pueden anotar reflexiones ocasionales sobre el curso en su conjunto.

#### **2 Evaluaciones concertadas**

Convengan con el coordinador del curso una declaración escrita que registre los progresos que hayan realizado hasta entonces.

**3 Debates de grupo**

Ustedes pueden reunirse periódicamente en grupos pequeños con otros colegas para debatir los progresos y posteriormente leer al resto de los participantes los resúmenes de sus conclusiones.

Pueden ustedes reflexionar sobre otros medios que contribuyan al proceso de evalua-

ción. Cualquiera que sea el enfoque adoptado, es importante recordar que la principal finalidad de la evaluación es la superación personal (por ejemplo, «¿cómo puedo alcanzar mis objetivos?», «¿cómo puede ayudarme el curso a alcanzarlos?»). Por consiguiente, se procurará que los comentarios siempre sean positivos y constructivos, ya se refieran éstos al progreso individual o al curso en su conjunto.

**Módulo 1 Resumen**

La finalidad de los materiales de «Las necesidades especiales en el aula» es ayudarlos a afrontar las dificultades de educación en el aula. El contenido de los materiales se basa en las siguientes nociones:

El aprendizaje es más factible que ocurra en las aulas donde existe:

- 1** Una participación activa de los alumnos
- 2** Una negociación de los objetivos de aprendizaje individuales
- 3** Oportunidades de demostración, práctica y retroalimentación
- 4** Una evaluación continua del aprendizaje
- 5** Un apoyo para los alumnos y los profesores.

Este curso se basará en estas nociones. La principal finalidad será ayudarles a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Así, aprenderán cómo convertirse en mejores profesores.

---

Las seis unidades siguientes les ayudarán a examinar con mayor detalle las cuestiones que se plantean en el material de estudio. El coordinador del curso les explicará cómo deben abordar estas unidades.

**Índice de las Unidades**

<b>1.1</b>	¿Cuáles son sus expectativas? .....	18
<b>1.2</b>	Una política de evaluación .....	19
<b>1.3</b>	Lecciones sobre el aprendizaje .....	21
<b>1.4</b>	Observación en el aula .....	23
<b>1.5</b>	El aprendizaje de los niños .....	24
<b>1.6</b>	Recogida de información .....	26

---

**Unidad 1.1****¿Cuáles son sus expectativas?****Objetivo de la unidad**

---

Analizar las expectativas de los participantes.

**Actividades**

---

- 1** Discutan con un compañero qué es lo que a cada uno de ustedes le gustaría obtener con este curso.
- 2** Reúnanse con otro par de participantes del curso y explíquenles sus expectativas.
- 3** Reúnanse con los otros grupos y hagan una lista general de las expectativas que suscita el curso. Esta lista debería servir para establecer las actividades y prioridades del curso.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Cuáles son sus principales prioridades en este curso?
- 2** ¿Qué procedimientos adoptarán para estar seguros de concretar estas prioridades?

**Unidad 1.2****Política de evaluación****Objetivo de la unidad**

---

Acordar procedimientos para evaluar el curso.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión, «Evaluación y Aprendizaje».
- 2** En grupos de trabajo pequeños, formulen una posible política de evaluación del curso. Dicha política debería:
  - ayudar a las personas a controlar su propio aprendizaje
  - proporcionar al coordinador información sobre asuntos relacionados con el curso en general
  - prestar apoyo a todos los participantes
  - no dedicar más de . . . a esta actividad.
- 3** Presenten su propuesta a los otros grupos y lleguen a un consenso la política que se proponen adoptar.

(N.B. Estas negociaciones pueden tomar tiempo. Recuerden, sin embargo, que ésta es una parte vital del curso que debería contribuir a garantizar su éxito. Los debates pueden ayudar también a conocer mejor a los otros participantes.)

**Evaluación**

---

- 1** A la luz de la política acordada ¿qué medidas tienen ustedes que adoptar para evaluar su propio aprendizaje?
- 2** ¿Qué problemas prevén ustedes?



---

## **Evaluación y aprendizaje**

---

La evaluación debería ser una parte importante de cualquier experiencia de aprendizaje, ya sea para los adultos o para los niños. El objetivo principal de la evaluación debería ser mejorar la calidad del aprendizaje de todos los participantes.

Sin embargo, este aspecto se suele descuidar en los programas de formación docente. Este puede explicarse por las razones siguientes:

- 1** Puede producir una reacción negativa entre algunos participantes.
- 2** Algunas veces existe una confusión acerca de los objetivos de la evaluación.
- 3** La terminología y las técnicas asociadas con la evaluación parecen complejas.
- 4** Exige mucho tiempo.

En este curso queremos evaluar dos aspectos interrelacionados:

- 1** Sus progresos hacia el logro de los objetivos que ustedes mismos se han fijado; y
- 2** Las formas en que el curso está ayudándoles a alcanzar dichos objetivos.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, es preciso por lo tanto responder a las siguientes preguntas con objeto de establecer una política de evaluación dentro del curso:

- ¿Qué información se necesita?
- ¿Quién necesita informarse?
- ¿Quién debería asumir esta responsabilidad?

**Unidad 1.3****Lecciones sobre el aprendizaje****Objetivo de la unidad**

---

Ayudar a los participantes a reflexionar sobre sí mismos como alumnos.

**Actividades**

---

- 1** Este curso trata del aprendizaje de los niños y de los adultos. Pensar en nosotros mismos como alumnos puede ayudar de dos maneras:
  - mejoraremos nuestra capacidad de aprendizaje y prestaremos un mejor apoyo para el aprendizaje de nuestros colegas
  - comprenderemos mejor a los niños como alumnos
- 2** Dedicuen unos pocos minutos a pensar en ustedes mismos como alumnos. (Por ejemplo, ¿cómo aprendieron a andar en bicicleta o a conducir un coche? ¿Recuerdan ustedes cuándo aprendieron a leer?)
- 3** Sin ayuda de los demás, completen las siete frases que figuran en la página siguiente.
- 4** Comparen sus respuestas con las de otro participante.
  - ¿Qué enseñanzas contienen acerca de ustedes como alumnos?
  - ¿Qué conclusiones permiten sacar sobre su propia práctica docente?
- 5** Discutan sus conclusiones con todo el grupo.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué medidas se deben adoptar para ayudarse a sí mismos a aprender exitosamente durante estos cursos?
- 2** ¿Podrían estas mismas medidas ayudar a los niños que tienen ustedes como alumnos?

**Yo mismo como alumno**

---

Sin ayuda de los demás, complete las frases siguientes:

**1** «Aprendo lentamente cuando .....  
.....  
..... »

**2** «Aprendo rápidamente cuando .....  
.....  
..... »

**3** «Me parece fácil aprender cuando .....  
.....  
..... »

**4** «Aprender en grupos .....  
.....  
..... »

**5** «Aprender de libros .....  
.....  
..... »

**6** «Aprendo bien de alguien que .....  
.....  
..... »

**7** «Disfruto aprendiendo cuando .....  
.....  
..... »

**Unidad 1.4****Observación en el aula****Objetivo de la unidad**

---

Brindar la oportunidad a los participantes de analizar su propia práctica docente en el aula.

**Actividades**

---

- 1** Sin ayuda de los demás, dibujen un esquema de su propia aula. Muestren mediante ilustraciones los aspectos que ustedes estimen importantes. No se trata de una prueba de sus aptitudes artísticas, así que siéntanse libres de dibujar como mejor puedan. Utilicen, si les parece, caricaturas, colores o palabras para destacar determinados aspectos. Pueden conversar con los otros participantes mientras dibujan. La finalidad es emplear el dibujo para ayudarlos a reflexionar sobre sus respectivas aulas.
- 2** Conversen con otro participante acerca de su dibujo. ¿A qué problemas se enfrentan al enseñar? Traten de ponerse de acuerdo en una lista de cuestiones y problemas comunes.
- 3** Constituyan grupos de cuatro y comparen sus listas.
- 4** Por último, entablen un debate general con todos los participantes en el curso sobre los aspectos que han puesto de manifiesto estas actividades.

**Actividades de evaluación**

---

- 1** ¿Cuáles son los principales problemas relativos a su aula puestos de manifiesto por esta actividad?
- 2** ¿Qué objetivos al respecto deberían fijarse durante este curso?

**Unidad 1.5****El aprendizaje de los niños****Objetivo de la unidad**

---

Ayudar a los participantes a reflexionar sobre el aprendizaje de los niños.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «¿Qué sabemos sobre el aprendizaje?»
- 2** Sin ayuda de los demás, estudien las seis observaciones relativas al aprendizaje y anoten algunos ejemplos que ilustren, o contradigan, cada una de ellas. Utilicen ejemplos de su propia experiencia como alumno, tanto ahora como en el pasado, y también del aprendizaje de sus alumnos.
- 3** Trabajando en grupos pequeños de unas cuatro o cinco personas, discutan con sus colegas cada una de las observaciones y los ejemplos que hayan anotado. Reflexionen sobre lo que significa cada observación con respecto a su práctica y su lugar de trabajo.
- 4** Trabajando en los mismos grupos de cuatro o cinco personas, escojan una de las observaciones y discutan en qué forma podría integrarse ese mensaje en su escuela. Elaboren un cartel que ilustre el mensaje del grupo.
- 5** Presenten su cartel al resto de los participantes en el curso.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué implicaciones tienen estas discusiones para su práctica docente?
- 2** A la luz de estas discusiones ¿desean ustedes mejorar algunos aspectos particulares de su práctica docente?

---

## ¿Qué sabemos sobre el aprendizaje?

---

### **1** *El aprendizaje nunca es completo*

Aún siendo adultos nuestra comprensión continúa desarrollándose a medida que vamos confrontando nuestras nuevas ideas con nuestros conocimientos previos. Las viejas ideas pueden cambiarse a la luz de nuevas experiencias.

### **2** *El aprendizaje es algo individual*

Aun si un grupo de niños - o de adultos - fuese sometido a una misma experiencia, el aprendizaje sería diferente para cada individuo. Esto se debe a que cada persona, niño o adulto, incorpora a cada situación una combinación singular de experiencias previas.

### **3** *El aprendizaje es un proceso social*

Algunos aprendizajes se llevan a cabo en grupos. Compartir el aprendizaje con otros puede ser estimulante.

### **4** *El aprendizaje puede ser grato*

Esto es algo de lo que muchos adultos dudan seriamente cuando recuerdan sus años escolares. Sin embargo, el aprendizaje puede ser difícil y grato al mismo tiempo. Aun cometer errores puede ser gratificante, ¿cuántas veces cae uno cuando aprende a andar en bicicleta?

### **5** *El aprendizaje es activo*

Alguien más puede enseñarnos, pero nadie más puede aprender por nosotros. El aprendizaje requiere nuestra participación activa, tanto en hechos como en palabras.

### **6** *El aprendizaje significa cambio*

En chino, el signo escrito para «cambio» es una combinación de los signos que implican dolor y oportunidad. Como adultos nos incumbe la responsabilidad de que el equilibrio sea asequible para cada niño. Para nosotros, el aprendizaje también puede significar cambios dolorosos. En algunas ocasiones tenemos que desprendernos de convicciones profundamente arraigadas. El desafío del cambio mediante el aprendizaje puede experimentarse como algo estimulante o intimidante. A menudo es ambas cosas.

Este material ha sido reproducido con autorización de:  
Drummond, M. J. y otros (1989). *Working with Children: Developing a Curriculum for the Early Years*, National Children's Bureau.

**Unidad 1.6****Recogida de información****Objetivo de la unidad**

---

Proporcionar asesoramiento sobre el acopio de información destinada a apoyar las actividades de formación de los profesores.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de estudio «Efectuar una recogida de información».
- 2** Elijan uno de los temas siguientes y trabajen con otros miembros del grupo en la preparación de una investigación:
  - Mejorar mi habilidad para formular preguntas
  - Cómo utilizo el trabajo de grupo
  - Actitudes de los padres en mi escuela
  - Mis reglas de clase
  - La manera en que enseño la lectura
- 3** Expliquen su plan a los otros grupos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿De qué forma podrían ustedes utilizar la recogida de información para mejorar su práctica docente?
- 2** ¿Qué problemas preven?

---

## **Efectuar una recogida de información**

---

La investigación es un medio fundamental de convertirse en un mejor profesor. Recoger información cuando enseñamos nos ayuda a formarnos una mejor idea de nuestra propia práctica. Gran parte de la información necesaria se obtiene de forma natural al trabajar con nuestros alumnos. Observar, hablar y escuchar nos ayuda a obtener retroinformación de nuestros alumnos para perfeccionar nuestra práctica docente.

A veces conviene acumular un tipo de información más específico a fin de analizar determinados aspectos de la docencia. De hecho, algunas de las unidades de estos materiales educativos exigen una investigación más detallada de ciertos aspectos de la actividad en clase. Para llevar a cabo esta investigación, es necesario formularse las preguntas siguientes:

- ¿Qué es lo que quiero saber? (y ¿por qué?)
- ¿Cómo puedo averiguarlo?
- ¿Cómo interpretar la información?
- ¿Qué consecuencias debo sacar?

Hay muchas maneras distintas de recabar información sobre las escuelas y las aulas. Sin embargo, dado que el tiempo es limitado, entre los métodos disponibles los siguientes pueden ser los más provechosos:

### **1** *Observación en las aulas*

No es fácil encontrar medios de recabar información sobre lo que ocurre en las aulas. La tradición de respeto a la intimidad entre los profesores hace que se mire con recelo las visitas de «intrusos». Además, la presencia de un observador tiende a modificar el entorno natural de la clase, por lo que no es fácil para el observador decidir en qué centrar su atención.

Todo esto supone, desde luego, que haya alguien dispuesto a dedicar su tiempo a observar la vida de un aula. Hay ciertamente mucho que ganar en cuanto al desempeño profesional estableciendo entre colegas una colaboración de observación mutua en el trabajo. Desgraciadamente los profesores tienen pocas oportunidades de observar la práctica, si bien todo indica que esto puede ser un poderoso medio de ayudar a los profesores a reflexionar sobre su propia docencia y a transformarla.

Otra posibilidad es que los propios profesores recaben información sobre su práctica. Esta idea concuerda con la opinión de que la manera más acertada de mejorar la práctica profesional es estimulando la «reflexión en acción». Dicho de otro modo, los profesores deberían tratar de analizar sus propios criterios con objeto de enriquecer su propia práctica. También puede resultar útil recurrir a distintas formas de grabación audiovisual para obtener información que puede servir a los profesores para analizar algunos aspectos de la conducta en el aula.

## **2** *Entrevistas*

Dicho simplemente, una entrevista no es sino una conversación destinada a recabar información. Puede cobrar distintas formas y esta diversidad es precisamente una de sus principales ventajas. Se pueden utilizar distintas formas de entrevista según la índole de la información que se busca, el contexto y las condiciones.

Las entrevistas pueden ser cortas o largas; pueden atenerse rigurosamente a una serie predeterminada de preguntas o girar en torno a un tema general; pueden efectuarse entre individuos o grupos. La gran ventaja es que se pueden hacer comentarios imprevistos y esclarecer mediante la discusión respuestas poco claras.

Para preparar una entrevista hay que considerar los siguientes puntos:

- la persona que hay que entrevistar
- el tipo de preguntas que se formularán
- la creación de un contexto apropiado
- la manera en que se registrarán las respuestas.

Es muy importante preparar bien la entrevista para que ésta arroje información útil.

## **3** *Celebración de reuniones*

En vista de que una investigación suele entrañar la necesidad de recabar información y opiniones de varias personas, las reuniones son evidentemente una manera de trabajar. En las escuelas se suele realizar un gran número de reuniones y es frecuente que los profesores se quejen de la cantidad de tiempo que pierden con ello. Por consiguiente, si bien las reuniones deben constituir una de las principales técnicas de la investigación, es importante que se lleven a cabo de tal forma que sean rentables, provechosas y estimulantes para los participantes.

Para que las reuniones sean útiles deben organizarse y efectuarse de manera rigurosa y profesional. La experiencia ha demostrado que las medidas siguientes son oportunas:

- 1** Se debe informar previamente a los participantes de los temas a tratar para que puedan preparar sus propias intervenciones.
- 2** Las reuniones deben procurar llegar a conclusiones. A los profesores les gusta charlar sobre su trabajo y si los debates no se centran en torno a un objetivo claro pueden resultar inoperantes.
- 3** Es conveniente resumir al final de la reunión las conclusiones o decisiones.
- 4** Cuando proceda, se deberán consignar por escrito las conclusiones o decisiones de una reunión y entregar una copia de las mismas a cada participante.

Las reuniones en las escuelas pueden tener efectos negativos en las actitudes y en el estado de ánimo de los profesores si la manera en que se llevan a cabo no agrada o

no estimula a los participantes. Así, por ejemplo, algunas personas pueden sentirse turbadas si temen hacer el ridículo frente a sus colegas. Otras pueden perder el interés cuando las reuniones parecen extraviarse en divagaciones o están dominadas por las intervenciones de una o dos personas. El objetivo es que las reuniones sean lo más amenas y eficaces posibles.

#### **4** *Utilización de cuestionarios*

A primera vista, la utilización de cuestionarios parece constituir un medio relativamente simple y directo de recabar información rápidamente de grandes grupos de personas. La experiencia demuestra, sin embargo, que esta técnica puede entrañar algunas dificultades. Muy a menudo los cuestionarios utilizados están mal concebidos y, por consiguiente, no arrojan el tipo de información que se buscaba. Vale la pena dedicar tiempo a informarse sobre cómo preparar un cuestionario.

Los cuestionarios pueden constar de preguntas cerradas o abiertas. Sin embargo, se ha advertido que las preguntas abiertas suscitan a menudo respuestas tan imprevistas que la información obtenida puede resultar difícil o aun imposible de analizar. Por lo general, los mejores cuestionarios consisten en preguntas para las que está claramente definida la forma de respuesta solicitada.

Los puntos principales que han de tenerse en cuenta en la elaboración de un cuestionario son: el contenido de las preguntas, la redacción de las preguntas, las formas de respuesta y la secuencia de las preguntas. Es conveniente reflexionar detenidamente sobre estas cuestiones antes de utilizar los cuestionarios.

#### **5** *Análisis de documentos*

Los documentos pueden ser una fuente de información útil. Se puede tratar de documentos de contenido político nacional o local, documentos escolares o ejemplos de trabajos escritos de alumnos. Para analizar documentos, conviene plantearse las siguientes preguntas:

- 1** ¿De qué tipo de documento se trata?
- 2** ¿Qué dice en realidad el documento?
- 3** ¿Quién lo presentó?
- 4** ¿Cómo llegó a existir?
- 5** ¿Es característico o excepcional en su tipo?
- 6** ¿Está completo? ¿Ha sido modificado o adaptado?

Hay en las escuelas un gran número de datos que no han sido formalmente «documentados» pero que pueden contribuir de forma decisiva al proceso de investigación. Así, por ejemplo, el tipo de temas elegidos por los alumnos, los registros de asistencia o los resultados de exámenes, en particular considerados de forma cronológica, pueden revelar tendencias interesantes.

**6** *Participación de un observador*

Otro medio de recabar información puede ser recurriendo a una persona externa a la escuela, como por ejemplo los inspectores, los profesores asesores o los representantes de la enseñanza superior. Estos utilizan forzosamente algunas de las técnicas antes expuestas para recabar información. Tal vez el elemento más valioso, empero, sea su capacidad de observar la escuela, o algún aspecto de su práctica, desde un punto de vista diferente. También pueden aportar experiencias de la práctica de otras escuelas que pueden ayudar al personal docente a ver las cosas de modo distinto.

Si se decide recurrir a personas externas es importante que se les proporcione información sobre los antecedentes y la finalidad de la investigación. Se deberá procurar solucionar los problemas de carácter relacional y ético que pueden plantear la visita a la escuela de una persona cuya actitud parece crítica. No obstante, son tales las ventajas potenciales de una opinión externa que puede merecer la pena intentar la experiencia.



## Módulo 2

# **Necesidades especiales: definiciones y respuestas**

---

**Índice de este Módulo**

Material de estudio .....	33
Material de discusión	
<b>Unidad 2.1</b> Definición de las necesidades especiales .....	47
<b>Unidad 2.2</b> ¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades especiales? .....	54
<b>Unidad 2.3</b> Escuelas integradoras .....	57
<b>Unidad 2.4</b> Afrontar las discapacidades .....	58
<b>Unidad 2.5</b> Actitudes hacia la discapacidad .....	62
<b>Unidad 2.6</b> Perspectivas sobre la discapacidad .....	64
<b>Unidad 2.7</b> La integración en acción .....	65
<b>Unidad 2.8</b> Observar la integración .....	71
<b>Unidad 2.8</b> Las necesidades de los profesores .....	72

---

---

**Guía**

---

Queremos que cuando lean este material de estudio reflexionen sobre su teoría y práctica docente. Para ello, este material refleja los cambios teóricos que están generando nuevas aplicaciones en muchas partes del mundo. Estos cambios tienen que ver con las maneras en que los profesores atienden a niños con dificultades. No se trata ya de brindar ayuda a determinados alumnos calificados de especiales sino de cambiar el currículo para que adapte a todos los alumnos. En consecuencia, los profesores deberán en particular procurar mejorar las formas en que atienden a todos los miembros de su clase como individuos. Así, los alumnos con dificultades pueden proporcionar información sobre cómo efectuar dichos cambios.

---

## Introducción

---

Queremos que cuando lean este material de estudio reflexionen en su teoría y práctica docente. Para ello, este material refleja los cambios teóricos que están generando nuevas aplicaciones en muchas partes del mundo. Estos cambios tienen que ver con las formas en que los profesores atienden a niños con dificultades. No se trata ya de brindar ayuda a determinados alumnos calificados de especiales sino de cambiar el currículo para que se ajuste a todos los alumnos. En consecuencia, los profesores deberán en particular procurar mejorar las maneras en que atienden a todos los miembros de su clase como individuos. Así, los alumnos con dificultades pueden proporcionar indicaciones sobre cómo efectuar dichos cambios.

En otra época se habría pensado que un taller como este, estaría dirigido exclusivamente a especialistas, es decir, a profesores interesados particularmente en la educación diferencial y especial. A medida que exponemos nuestros argumentos resultará evidente que nos dirigimos a todos los profesores y que nuestra preocupación es el aprendizaje de todos los niños. Las ideas presentadas en «Las necesidades especiales en el aula» provienen de este cambio de enfoque: ya no se centra la atención en un pequeño porcentaje de niños con dificultades de aprendizaje sino en todos los niños. El propósito es procurar que todos los niños tengan éxito en el aprendizaje, aun aquéllos con discapacidades o dificultades especiales que superar.

En este material de estudio nos referimos a algunas tendencias teóricas actuales y explicamos la importancia que revisten estas para todos los profesores. Explicamos, en particular, por qué en muchos países están cambiando tan drásticamente las maneras en que los servicios de educación atienden a los alumnos con dificultades. Queremos que tengan en cuenta estos argumentos y reconsideren sus propios puntos de vista sobre las cuestiones que planteamos.

Plantearemos nuestro punto de vista sobre estos cambios, según dos enfoques diferentes de definir las dificultades experimentadas por los alumnos en el aula:

### **1** *El punto de vista del alumno individual*

Las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos, por ejemplo sus discapacidades, sus antecedentes sociales o sus rasgos psicológicos.

### **2** *El punto de vista curricular*

Las dificultades educativas se definen según las tareas y actividades propuestas a los alumnos y las condiciones creadas en clase. En la actualidad, los enfoques aplicados en muchos países se basan en el punto de vista de alumno individual. No obstante, se empieza a reconocer hoy día que esta manera de definir las dificultades educativas tiene numerosos inconvenientes. En consecuencia, hay un creciente interés por el punto de vista curricular. A continuación, examinaremos con más detalle estas dos maneras de definir las dificultades educativas.

---

## **El punto de vista del alumno individual**

---

Este enfoque se encuentra presente en muchos países y ha influido de manera significativa en las formas que han adoptado las escuelas para tratar a los niños con dificultades para aprender. Este punto de vista se basa en los siguientes supuestos.

### **Supuesto 1**

*Se puede identificar a un grupo de niños especiales*

Las dificultades experimentadas por algunos alumnos se explican por algunas de sus características que parecen inhibir sus progresos (por ejemplo, discapacidades, antecedentes familiares o capacidad intelectual). En consecuencia, la población escolar se divide en dos grupos, uno de los cuales se compone de alumnos considerados especiales. En muchos países, este es el medio jurídico y administrativo de identificar a los alumnos que requieren educación especial. Esta suele impartirse en una escuela o un establecimiento especializado. Con el advenimiento de la educación especial en algunos países, se optó además por separar dentro de las escuelas primarias y secundarias a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, ofreciéndoles una enseñanza suplementaria o ubicándolos en una clase especial de carácter correctivo.

### **Supuesto 2**

*Estos niños requieren una enseñanza especial en respuesta a sus problemas*

La educación especial tiende a ser todo o nada: o bien se identifica a los niños calificados de especiales y se forma un grupo especial con ellos, o bien éstos permanecen en el aula regular sin ninguna consideración particular. Así pues, el proceso de identificación se ha vuelto crucial y ha aparecido toda una industria, que suele excluir al profesor, cuya función es facilitar este proceso de identificación y asignación. También

ocurre a menudo que el hecho de dar un trato especial a ciertos alumnos dependa de la existencia de recursos adicionales.

### **Supuesto 3**

*Es mejor que los niños con problemas similares reciban la enseñanza juntos*

Los alumnos a los que se califica de especiales suelen ser agrupados en escuelas, unidades, clases o grupos especiales con objeto de prestarles una ayuda apropiada. Esta decisión se basa en lo que se considera como la causa común de sus problemas. Así, se agrupan en escuelas especiales todos los niños con retrasos educativos o todos aquéllos con discapacidades físicas, etc. Asimismo, las clases o grupos correctivos se componen de niños que supuestamente tienen los mismos problemas de aprendizaje. La finalidad que se persigue al agruparlos es brindarles el mejor tratamiento posible por medio de profesores especializados particularmente capacitados y habilitados para atender sus dificultades. Cabe añadir que en algunos países se excluye de las escuelas a los niños con ciertos tipos de discapacidades por considerarlos ineducables.

### **Supuesto 4**

*Los otros niños son «normales» y disfrutan de las formas de escolarización existentes*

Habiendo dedicado recursos específicos a grupos de niños especiales, el sistema puede dar por sentado que los otros alumnos de las escuelas regulares aprenderán exitosamente por el mero hecho de participar en el currículo impartido. Así pues, en las aulas regulares los profesores no reciben ningún estímulo para ocuparse de los alumnos que experimentan dificultades.

En realidad, los profesores pueden carecer de motivación para ocuparse de los niños con necesidades especiales por pen-

sar que se trata de un trabajo para los expertos de las escuelas, unidades o clases especializadas. El profesor de una clase regular que intenta atender a los alumnos «especiales» puede verse acusado de perjudicarlos por negarles el acceso a dichos expertos y a recursos adicionales.

A partir de estos cuatro supuestos, en muchas partes del mundo la atención a los niños con dificultades en la escuela se ha caracterizado por una insistencia en las categorías, el cuidado y la segregación. Consideremos a continuación algunas de las consecuencias de estas tres nociones.

En muchos países los niños tienen que pertenecer a una categoría específica de deficiencia (por ejemplo, deficiente mental o con problemas de aprendizaje) para poder recibir algún tipo de educación especial.

Es poco sorprendente que los servicios de educación se refieran a un subgrupo de niños clasificándolo en una categoría determinada. En una conversación, las personas suelen recurrir a ciertas palabras para hablar de su interlocutor. Además, el hecho de poner rótulos o etiquetas a las personas que aparentemente explican su condición de manera elocuente parece ayudarnos a organizar nuestro pensamiento.

Algunos antecedentes históricos contribuyen a explicar la utilización de categorías para referirse a los niños que inspiran preocupación en la escuela. Un análisis de la forma en que se estableció la atención especial en varias partes del mundo explica lo que queremos decir. La táctica de recurrir a una etiqueta comprensible para el público en general es un medio eficaz de obtener nuevos recursos para los grupos necesitados.

No obstante, se reconocen cada vez más los efectos negativos que trae consigo la utilización de categorías y etiquetas para referirse a niños. Un escritor inglés, Paul Widlake, llega incluso a afirmar: «El hecho de etiquetar a los alumnos puede provocar más dificultades de aprendizaje que cualquier otra iniciativa de los profesores».

¿Cuáles son los efectos negativos que

trae consigo el hecho de etiquetar a los niños? ¿De qué forma puede ocasionar dificultades de aprendizaje?

En primer lugar, la utilización de etiquetas que destacan las causas posibles de las dificultades de aprendizaje de los niños tiende a distraer la atención de factores que pueden ser importantes para ayudarlos a superarse. Además, las causas aducidas suelen ser imprecisas, demasiado teóricas y recurren a explicaciones simplistas de cómo se producen las dificultades para aprender. A este respecto, la noción de «capacidad general» ha influido considerablemente en la actitud de los profesores. La importancia concedida a las pruebas de inteligencia, en particular, ha contribuido a que los profesores creen que los resultados mediocres de muchos niños pueden atribuirse a su «bajo potencial». El problema se reduce a la dificultad del niño, por lo que el profesor tiende a considerar que no tiene caso intentar ayudarlo a resolver sus dificultades de aprendizaje.

Otro problema que plantea la utilización de etiquetas es que los niños no encajan perfectamente en ninguna de las categorías que hemos utilizado anteriormente. Así, por ejemplo, ¿en qué categoría hay que clasificar a un muchacho con vista deficiente y una pérdida menor de la audición que no puede leer y tiene escasas relaciones con sus compañeros?

Como los niños no encajan perfectamente en ninguna categoría, se vuelve problemático decidir qué etiqueta asignarles. Cuando el hecho de clasificar es un elemento decisivo en las decisiones sobre recursos, pueden surgir tensiones entre distintos grupos profesionales. Por ejemplo, puede ocurrir que un profesor juzgue que un niño no está cumpliendo con el trabajo en clase y, tras consultar a los padres, solicite el asesoramiento de especialistas externos.

El asesoramiento formulado puede ser conflictivo y depender de que el niño corresponda o no a una categoría particular. No vemos cómo pueden esas discusiones

redundar en provecho del niño. Tales discusiones suelen consumir las energías de los diferentes interesados sin tener forzosamente un resultado positivo en lo que se refiere al tratamiento que más le conviene al niño en lo inmediato. También pueden crear confusión en el profesor y los padres sobre lo que deben hacer por el niño. Aun cuando se logra convenir fácilmente en una etiqueta, ésta se suele utilizar para recomendar un tratamiento especializado. El nombre del niño se inscribe entonces en una lista de espera de la escuela o unidad especial asignada. Su admisión puede a veces tardar años. ¿Qué hace el profesor entretanto? En vista de que la etiqueta confirma que el problema del niño requiere la intervención de expertos, el profesor no se preocupa por buscar qué tipo de atención se le podría dispensar en el aula regular.

El tercer aspecto que entraña el hecho de etiquetar, y sin duda el más inquietante, tiene que ver con sus efectos en la actitud de la gente. Referirse a un niño mediante una palabra o una frase que supuestamente resume lo que es, lo que puede hacer (o no hacer) y lo que le depara el futuro, equivale a aplicar un estereotipo. Decir que un niño es discapacitado de algún modo, desequilibrado o que tiene menores capacidades nos hace ver simplemente un aspecto general que puede disimular muchos otros aspectos singulares. Cuando se aplica un estereotipo se tiende a esperar del niño resultados inferiores. Un ejemplo elocuente de esta actitud en algunas escuelas es la utilización del término «diferencial». Hablar de enseñanza diferencial significa por lo general que alguien en la escuela, basándose a menudo en los resultados de algún niño en lectura y escritura, ha resuelto que ese niño es lento en comprensión. A consecuencia de ello, persistirá en adelante la opinión de que ese niño no llegará nunca a nada en la escuela.

En algunos países la legislación ha suprimido las categorías formales de educación especial. Los argumentos antes expuestos han hecho también que los pro-

fesores tengan mucho más cuidado con la aplicación de etiquetas.

La aplicación de etiquetas hace que muchos profesores protejan excesivamente a algunos de sus alumnos. No cabe duda de que toda enseñanza debe comprender cierto cuidado, pero hay que precaverse del peligro de subestimar lo que el niño puede lograr.

El afán de cuidar y proteger lleva muy a menudo a que algunos niños participen en un programa de enseñanza reducido caracterizado por la falta de superación y de estímulo. Así, por ejemplo, algunos profesores consideran que ayudan a algunos de sus alumnos haciéndoles dibujar y colorear en vez de darles el trabajo efectuado por el resto de sus compañeros. Esos profesores piensan que obrar de otro modo sería someter a presión a esos niños, haciéndoles pasar apuros y causándoles ansiedad.

Sin embargo, en muchas escuelas se suele brindar a los niños que adolecen de necesidades especiales una ayuda adicional en las áreas en que experimentan dificultades. Así, por ejemplo, los niños con dificultades para aprender a leer reciben alguna forma de atención suplementaria relacionada con la lectura. Se puede tratar de tareas especiales asignadas en clase o, por lo general, de periodos en que se lo separa del grupo para trabajar intensivamente con programas o materiales especiales. Estas actividades entrañan a veces la utilización de materiales cuidadosamente estructurados, correspondientes al nivel alcanzado por el niño, con objeto de permitir un alto grado de éxito. Esta puede ser una manera muy eficaz de brindar una ayuda suplementaria. Las más de las veces, empero, esta solución hace que los niños efectúen aisladamente tareas que no tienen relación con otro tipo de trabajo y que pueden parecerles aburridas o repetitivas.

La participación de estos niños en tareas destinadas a ayudarlos a que superen sus dificultades de aprendizaje puede tener otros inconvenientes. Por ejemplo, pueden verse excluidos de actividades estimulantes

llevadas a cabo por sus compañeros. A causa de ello es posible que no entiendan cuestiones o temas importantes expuestos a lo largo de cierto periodo, lo cual los hace sentir confusos o avergonzados por su propia falta de comprensión. También puede significar que no participen en las actividades que aportan el estímulo necesario para el desarrollo de aptitudes como leer y escribir. Además, el hecho de tener que efectuar tareas distintas puede afectar su autoestima y su posición con respecto a sus compañeros.

Es justo añadir que muchos profesores se dan perfectamente cuenta de los peligros de una protección excesiva y buscan formas de trabajar con todos sus alumnos que sean a un tiempo solícitas y estimulantes. Es ciertamente importante reconocer que el éxito de la enseñanza depende de una actitud optimista, en particular con respecto a los alumnos que hayan vivido una intensa experiencia de fracaso durante su escolaridad.

Las nociones de categorías y protección que suelen caracterizar al enfoque clásico están relacionadas con la práctica consistente en excluir a cierto número de alumnos de las aulas regulares para impartirles una ayuda especial. Para algunos pocos esto significa destinarlos a una escuela especial; para otros podría tratarse de una clase o unidad especial; y para muchos significa retirarse durante breves periodos para recibir enseñanza individual o en grupos pequeños. Esta segregación en la educación es una cuestión controvertida que hace adoptar a la gente posturas extremas.

Sin caer en extremos, empero, se puede afirmar que hay una tendencia en la educación a optar con demasiada prontitud por soluciones de separación. Una de las consecuencias de ello es que algunos profesores se sienten inseguros cuando tienen que vérselas con niños que experimentan dificultades. El mensaje ha sido: es mejor dejar la educación especial en manos de los expertos.

Las escuelas especiales, por cierto, han

sido objeto recientemente de numerosas críticas. Entre los argumentos esgrimidos en su contra se destacan los siguientes:

- los padres no suelen ver con agrado que su hijo sea admitido en una de ellas;
- las escuelas especiales tienen una connotación negativa;
- no existe ninguna prueba convincente de que los alumnos progresen más cuando frecuentan una escuela especial;
- por su tamaño y su tipo de organización las escuelas especiales ofrecen un currículo que tiende a ser más limitado, lo que reduce las oportunidades de disfrutar de una amplia variedad de actividades educativas;
- en la escuela especial, los alumnos no tienen la oportunidad de relacionarse con niños «normales» (y, por supuesto, se niega a los niños «normales» la oportunidad de relacionarse con niños «especiales»);
- los niños suelen abandonar su barrio para acudir a una escuela especial y pierden, por lo tanto, el contacto social con los chicos de su vecindario;
- el traslado a una escuela especial suele ser definitivo para el resto de la escolaridad del niño; si bien el retorno a la escuela regular es teóricamente posible, esto ocurre rara vez en la práctica.

Para ser justos, muchos podrían replicar que en algunos casos las escuelas especiales ofrecen servicios dignos de consideración y que, a pesar de las críticas formuladas, la calidad de la educación que imparten puede ser muy provechosa para algunos niños. En efecto, el tamaño de algunas escuelas especiales, sus recursos y el compromiso de su personal les permiten impartir una educación centrada en el niño. Esto puede significar un gran aprecio a las contribuciones individuales y un estímulo considerable para la autoestima y la confianza en sí mismos de los alumnos.

En algunos países, las escuelas especiales también han efectuado una labor notable en cuanto a diseño y desarrollo curricular. Esto suele deberse a la estrecha colaboración entre profesionales que trabajan conjuntamente para concebir un currículo cuidadosamente planeado que tenga en cuenta las necesidades individuales de los alumnos. Sin embargo, ninguno de estos logros es exclusivo de las escuelas especiales y muchos tienen la impresión de que estas escuelas se han apartado demasiado de la educación regular, en detrimento tanto del personal como de los niños de ambos sectores. Por consiguiente, no es sorprendente que haya intentos de establecer vínculos más estrechos entre las escuelas regulares y las especiales.

La cuestión de la segregación no atañe únicamente a las escuelas especiales. Las medidas de separación adoptadas en las escuelas regulares también pueden ser perjudiciales para los alumnos.

Así, por ejemplo, en una escuela se creó una unidad para los niños con problemas de conducta. Atendidos por una joven maestra entusiasta y creativa, que no escatima esfuerzos para aportar una interesante gama de oportunidades a su clase, los niños mantienen sin embargo escasos contactos con el resto de la escuela. Durante los tres o cuatro años que los alumnos permanecen en esta unidad rara vez acuden a otra aula,

los demás profesores rara vez visitan la suya y, para empeorar las cosas, se les hace almorzar en un grupo separado de los demás.

A menudo las formas de discriminación son más difíciles de detectar, aunque también pueden surtir efectos negativos. Por ejemplo, una maestra explicaba a qué correspondían los grupos formados en su clase: en torno a una mesa estaban los niños que trabajaban «rápido»; en torno a otras estaban los niños «de en medio»; y en otra estaban los niños que «se esforzaban por seguir»... Tras esta explicación añadió que estaba segura de que sus alumnos no atribuían ninguna importancia a estas disposiciones. Cuán reconfortante sería que ella tuviese razón.

Lo que queremos destacar es que si se decide separar a los alumnos para poder dedicarles mayor atención, se debe tener en cuenta los posibles efectos negativos en su estima propia y en la actitud de quienes los rodean.

Para resumir, la actitud dominante con respecto a los alumnos con dificultades en las escuelas es tratar de clasificarlos en determinados subgrupos que supuestamente tienen problemas semejantes provocados por causas comunes. Este punto de vista del alumno individual destaca las tres nociones siguientes: categorías, protección y segregación.

**Aspectos que considerar**

- ¿Predomina todavía en su medio profesional el «punto de vista del alumno individual» con respecto a las dificultades educativas?
- ¿Están ustedes de acuerdo con las críticas formuladas contra esta manera de ver las cosas?

## El punto de vista curricular

En muchos países, los profesores se dan cuenta de las limitaciones y de los peligros posibles del enfoque individual con respecto a las dificultades educativas. Por consiguiente, están tratando de aplicar un enfoque más flexible y optimista. Hemos denominado este enfoque el punto de vista curricular. Dicho de otro modo, se trata de comprender las dificultades de los niños a través de su participación en la experiencia escolar.

El hecho de adoptar un punto de vista curricular puede ayudarnos a atender a una variedad más amplia de alumnos, entre ellos algunos que en la actualidad están excluidos de las escuelas regulares. Este enfoque se basa en los cuatro supuestos siguientes:

### Supuesto 1

*Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela*

Es preciso reconocer que experimentar dificultades de aprendizaje es un aspecto normal de la escolaridad más que la indicación de que algo marcha mal en un niño. Sólo es necesario prestar especial atención cuando las dificultades de aprendizaje son motivo de angustia para el niño, sus padres o los profesores. Además, esto se puede aplicar a cualquier niño, cualesquiera que sean sus resultados generales con respecto a los de sus compañeros. Así, por ejemplo, un niño que suele aprender con facilidad puede pasar por un periodo de aburrimiento ante el trabajo propuesto por su profesor. Si eso significa que el alumno no está haciendo ningún esfuerzo, entonces el caso puede inspirar preocupación. Por otro lado, un niño cuyos progresos son por lo general más lentos que los del resto de la clase puede tener un buen desempeño y sentirse globalmente satisfecho con su trabajo. Así pues, queremos que quede bien claro que nos interesan todos los niños.

### Supuesto 2

*Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente*

Para poder adoptar esta nueva perspectiva, conviene conocer su fundamento teórico. Como ustedes recordarán, según el punto de vista del alumno individual lo importante era averiguar cuál era el problema del niño. Este enfoque, que suele caracterizarse como un modelo médico, postula que si encontramos la causa del problema de un niño (esto es, si la diagnosticamos) podremos determinar una respuesta apropiada (esto es, un tratamiento o una prescripción). La nueva forma de pensar, en cambio, considera que, si bien las diferencias individuales de los niños influyen indudablemente en sus progresos, nuestro desempeño como profesores también es decisivo. Las dificultades de aprendizaje sobrevienen a consecuencia de las decisiones tomadas por los profesores, las actividades que proponen, los recursos que ofrecen y la forma en que organizan el aula. Por consiguiente, si las dificultades de aprendizaje pueden ser creadas por los profesores, también pueden ser evitadas por ellos. Este punto de vista es básicamente optimista ya que se refiere a cuestiones de toma de decisiones sobre las que nosotros, como profesores, ejercemos suficiente control y que pueden ayudar a los niños a tener un buen desempeño escolar y a superar las eventuales desventajas o deficiencias con que lleguen a la escuela.

### Supuesto 3

*Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos*

El punto de vista curricular sobre las dificultades educativas permite a los profesores mejorar su capacidad de interpretación de los acontecimientos y las circunstancias en sus respectivas aulas. Su principal objetivo

es el mejoramiento de las condiciones generales de aprendizaje tras una evaluación de las dificultades experimentadas por los alumnos en clase. Así, los alumnos que experimentan dificultades pueden ser considerados más positivamente como fuente de retroalimentación sobre las formas de enseñanza aplicadas en el aula y aportar ideas sobre cómo mejorarlas. Además, puesto que el estilo de enseñanza es compartidas por todos los miembros de la clase, es lógico suponer que todos ellos disfrutarán de los cambios introducidos. Así pues, la adopción del enfoque curricular puede verse como un medio de mejorar el aprendizaje de todos.

**Supuesto 4**

*Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica*

Anteriormente el mensaje era que incumbía a los expertos ocuparse de las dificultades educativas. Cuando por alguna razón un niño parecía presentar características excepcionales o especiales, se instaba a los profesores a que acudieran a especialistas externos para resolver el problema. Por consiguiente, los profesores tendían a suponer que algunos de sus alumnos quedarían excluidos de su enseñanza. Además, algunos expertos en educación especial fomentaban a menudo esta actitud dando la impresión de que tenían la propiedad exclusiva de sus métodos de trabajo. Esto hacía que los profesores se sintieran aún más inseguros e implicaba que no tenían por qué asumir la responsabilidad de determinados alumnos. El punto de vista curricular nos insta, por el contrario, a asumir la responsabilidad de todos los miembros de la

clase. No obstante, el hecho de asumir la responsabilidad de todos los alumnos no significa que los profesores no puedan solicitar ayuda y asesoramiento. Todos estamos limitados por nuestra experiencia anterior y nuestras aptitudes actuales; todos nosotros podemos vernos en situaciones complejas y hacer frente a retos que nos parecen difíciles; y, en efecto, todos debemos estar preparados para reconocer nuestras limitaciones profesionales.

No tiene caso tratar de resolver un problema que excede nuestra competencia. Por ello, para refutar la idea de que los expertos en educación especial nos liberan de algunas nuestras responsabilidades, queremos argumentar que lo que necesitamos por el contrario son criterios sobre la enseñanza y el aprendizaje que valoricen el hecho de compartir experiencias, energía y recursos. Además, como se destaca en «Las necesidades especiales en el aula», todas las escuelas que funcionan bien se caracterizan por esta manera de compartir y colaborar que preconizamos.

A la luz de estos cuatro supuestos relacionados con el enfoque curricular sobre las dificultades educativas, podemos ahora empezar a examinar las maneras en que deberían reaccionar las escuelas. Para ello, nos apartaremos de las nociones de categorías, protección y segregación y abordaremos formas de trabajo que dan prioridad a la investigación, la colaboración y la superación. Así, buscaremos formas de enseñanza que tengan en cuenta la individualidad de todos nuestros alumnos. Además, intentaremos comprender las dificultades experimentadas por algunos niños con objeto de incorporar mejoras a nuestra práctica docente.

**Aspectos que considerar**

- ¿Están ustedes de acuerdo en que cualquier alumno puede experimentar dificultades en clase?
- ¿En qué medida corresponde su propia manera de pensar con lo expuesto hasta ahora?

## Un camino hacia adelante

Si bien es inevitable que la enseñanza consista en parte en organizar el aprendizaje de un gran número de alumnos (especialmente considerando el tamaño de las clases en muchas escuelas), el cometido del profesor debe ser encontrar medios de tener suficientemente en cuenta a cada uno de sus alumnos. En primer lugar, esto requiere sobre todo cierta atención. Es preciso reconocer la individualidad de cada niño y considerarla como una cualidad positiva que puede aprovecharse para enriquecer los encuentros previstos en clase. También es necesario encontrar medios de cerciorarse de que las tareas propuestas a los niños tienen sentido para ellos en el plano personal. Todo esto significa que los profesores deben conocer a sus alumnos lo mejor posible por lo que se refiere a:

- *La experiencia anterior*

O sea, ¿qué tipos de experiencias han tenido los niños dentro y fuera de la escuela?

- *Las aptitudes y conocimientos*

O sea, ¿qué es lo que comprenden los niños? ¿qué se puede razonablemente esperar habida cuenta de las capacidades y conocimientos actuales de los niños?

- *Los intereses*

O sea, ¿cuáles son los intereses y preferencias de los niños?

- *Las actitudes*

O sea, ¿tienen los niños alguna impresión que pueda influir en el aprendizaje?

En el proceso de conocer a los niños, el profesor tiene también que estar atento a cualquier factor físico, sensorial o de salud que haya que tener en cuenta al planificar el currículo. En realidad, tenemos que ser conscientes del hecho de que, como profes-

sores, estamos a veces en mejores condiciones de detectar este tipo de dificultades, sobre todo si son de índole temporal o intermitente.

Así, por ejemplo, los profesores advierten con frecuencia en algunos niños dificultades menores de audición que habían pasado desapercibidas por sus familiares.

Al estudiar de qué forma pueden las escuelas responder individualmente a los alumnos, es importante tener en cuenta la individualidad de los profesores. En efecto, nosotros somos tan diferentes como nuestros propios alumnos. Una vez más, hay que reconocer, respetar y aprovechar esta diversidad para enriquecer el trabajo de la escuela. Por consiguiente, en todos estos materiales se insistirá en que los profesores también son alumnos que se esfuerzan por convertirse en profesionales más eficaces. Para apoyar esta opinión sostendremos que existen tres medios principales de mejorar la práctica docente:

- 1 *La experiencia anterior*

Cada uno de nosotros tiene que reconocer que nuestra propia experiencia profesional constituye una rica fuente de información que puede ayudarnos a mejorar nuestra eficacia como profesores. En el pasado se ha considerado con demasiada frecuencia que el mejoramiento de la práctica docente incumbe a especialistas externos que explican a los profesores lo que deben hacer. Además de estar basada en una noción bastante ingenua de la manera en que aprenden las personas, esta suposición hace que los profesores no tiendan a considerar su propia práctica como una fuente de ideas que pueden servir para superarse. Por consiguiente, en los materiales que presentamos a continuación los instamos a que reflexionen sobre sus propias formas de trabajar, reconozcan sus propios puntos fuertes y busquen la manera de mejorar los aspectos que más les interesen.

**2** *Los colegas*

Como se explica en estos materiales, las escuelas que funcionan bien se caracterizan por un alto grado de colaboración y cooperación. Un punto importante a favor de estas escuelas es que el proceso de superación profesional se lleva a cabo en un ambiente de apoyo y confianza. También significa que los individuos cuentan con un público para hablar de su práctica y con colegas dignos de confianza que pueden aportar comentarios y sugerencias.

Este procedimiento puede completarse, cuando proceda, permitiendo que los profesores enseñen en parejas para apoyarse mutuamente en los intentos de introducir nuevas técnicas o materiales en sus clases. Este método, llamado a veces «apoyo entre colegas», tiene que ver con las técnicas de superación utilizadas en talleres de trabajo manual y el entrenamiento de atletas.

**3** *Resultados de investigaciones*

Si bien destacamos la idea de que los profesores deben aprender de su propia práctica y, en lo posible, tratar de mejorarla trabajando con otros colegas, no quisiéramos descartar el provecho que puede sacarse de las investigaciones sobre la enseñanza efectuadas en otros contextos. Los resultados de diversos trabajos de investigación y el conocimiento y la experiencia de terceras personas en el sector de la educación pueden y deben utilizarse para enriquecer y estimular el proceso de superación profesional. Lo importante es que la información arrojada por las investigaciones sea vista como un complemento o apoyo para el desarrollo profesional y no como un sustituto.

En la búsqueda de maneras de atender individualmente a los alumnos teniendo en cuenta la individualidad de los profesores, no debemos olvidar el contexto general en que funcionan las escuelas. Sería ingenuo por parte nuestra, como profesores, ignorar los intereses, las preocupaciones y las de-

mandas de la sociedad en general. En efecto, cuando el funcionamiento de una escuela no corresponde a las expectativas de la comunidad a la que pertenece, esto constituye una posible fuente de tensión que puede perjudicar a los niños que asisten a ella. Cuando los padres, en particular, no aprecian lo que se les propone a sus hijos, esto puede afectar al ánimo de los profesores y a los progresos de los niños. Por consiguiente, otro tema abordado en estos materiales se refiere a los medios de establecer una estrecha colaboración entre la escuela y la comunidad a fin de suscitar una comprensión común de los objetivos escolares.

Por último, en nuestra búsqueda de medios de mejorar nuestra práctica docente tenemos que adoptar una actitud realista sobre las restricciones a las que nos vemos confrontados en nuestra vida profesional. Los recursos materiales y humanos son factores restrictivos. No podemos hacer más de lo que permite el tiempo, la energía y los recursos materiales disponibles. Esta circunstancia, sin embargo, no debe desalentarnos. A pesar de tener clases relativamente numerosas, recursos limitados y demasiada presión, muchos profesores mantienen una actitud positiva, optimista y entusiasta. Esto constituye una fuerza apreciable y hemos querido destacar este tema en otro capítulo. Estamos convencidos de que la atención brindada a los profesores - apoyándolos emocionalmente y estimulándolos profesionalmente - es un factor decisivo para la calidad de la educación.

En conclusión, el enfoque adoptado en los materiales de «Las necesidades especiales en el aula» se basa en la convicción que desde el punto de vista curricular, las dificultades educativas pueden conducir a mejorar la calidad de la educación. Así pues, las necesidades especiales son especiales por cuanto aportan ideas sobre las posibilidades de mejoramiento que de otro modo pasan desapercibidas.

**Aspectos que considerar**

- ¿Qué piensan ustedes de este «nuevo enfoque»?
- ¿Consideran ustedes que es pertinente con respecto a su propio trabajo como profesores?

**Módulo 2: Resumen**

Hay dos formas de enfocar las dificultades para aprender.

**1** El punto de vista del alumno individual  
(esto es, las dificultades se definen según las características de los alumnos)

Se basa en las nociones siguientes:

- Posibilidad de distinguir a un grupo de niños con características especiales
- Estos niños requieren una enseñanza especial que responda a sus problemas
- Es mejor que los niños con problemas similares reciban la enseñanza juntos
- Los otros niños son normales y disfrutan de la enseñanza regular.

**2** El punto de vista curricular  
(esto es, las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones reinantes en el aula)

Se basa en las nociones siguientes:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela
- Dichas dificultades pueden sugerir maneras de mejorar la práctica docente
- Las mejoras permiten establecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos
- Los profesores deberían gozar de apoyo cuando intentan mejorar su práctica

La finalidad de este curso es ayudarlos a convertirse en mejores profesores.

---

Las unidades siguientes les ayudarán a examinar más detenidamente las cuestiones tratadas en el material de estudio. El coordinador del curso les explicará cómo abordar estas unidades.

**Índice de las unidades**

<b>2.1</b>	Definición de las necesidades especiales .....	47
<b>2.2</b>	¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades especiales? .....	54
<b>2.3</b>	Escuelas integradoras .....	57
<b>2.4</b>	Afrontar las discapacidades .....	58
<b>2.5</b>	Actitudes hacia la discapacidad .....	62
<b>2.6</b>	Perspectivas sobre la discapacidad .....	64
<b>2.7</b>	La integración en acción .....	65
<b>2.8</b>	Observar la integración .....	71
<b>2.9</b>	Las necesidades de los profesores .....	72

---



## Unidad 2.1

# Definición de las necesidades especiales

## Objetivo de la unidad

---

Ayudar a los participantes a considerar los distintos factores que pueden influir en el aprendizaje de los niños.

## Actividades

---

- 1** Lean el material de discusión, «La historia de Peter».
- 2** Comenten esta historia con un compañero. Analicen sus reacciones ante lo que ha pasado.
- 3** En grupos más grandes (entre cuatro y seis personas) discutan los siguientes puntos:
  - ¿De qué índole son las dificultades de Peter?
  - ¿Qué piensan de las contribuciones de los distintos profesionales implicados?
  - ¿Qué factores influyeron en la falta de progreso de Peter?
  - Con el grupo completo, preparen una lista de todos los factores que influyeron en el progreso de Peter. Consideren si se los puede agrupar o clasificar por categorías.
- 4** Presenten sus conclusiones al resto del grupo.

## Evaluación

---

- 1** ¿Qué han aprendido de esta actividad?
- 2** ¿Qué conclusiones permite sacar sobre su trabajo como profesores?
- 3** ¿Cuál es su opinión con respecto a la perspectiva curricular de las dificultades educativas?

---

## **La historia de Peter**

---

Esta es la historia de Peter Blakey en los grados iniciales de una escuela primaria. La mayoría de los profesores probablemente conozcan a un niño como Peter — algunos pueden conocer a muchos.

Peter tenía 8 años cuando se incorporó en septiembre a la clase de la Sra. Jones. Muy pronto esta última se dio cuenta de que Peter estaba retrasado con respecto a los demás y se lo mencionó en una conversación a la Srta. Nolan, la maestra anterior de Peter. La Srta. Nolan confirmó haber observado lo mismo, pero indicó que Peter parecía bastante feliz y había realizado algunos progresos durante el año que pasó con ella, aunque éstos habían sido bastante lentos. La Sra. Jones decidió seguir atentamente la evolución de la situación..

Con el paso del tiempo el problema empeoró. Si bien era indudable que Peter hacía algunos progresos, éstos eran muy lentos y la diferencia entre él y el resto de la clase crecía día a día. Lo más preocupante era tal vez que la conducta de Peter parecía deteriorarse. Había sido grosero una o dos veces en que se le había dicho que continuara trabajando y buscaba frecuentemente excusas para no hacerlo. Se le perdían los libros y lápices, pedía cada vez más a menudo permiso para ir al baño y siempre era el primero en ofrecerse para cualquier tarea que lo sacara de la sala de clase.

La Sra. Jones decidió consultar al director. Le contó los problemas que tenía con Peter al Sr. Walker, el director, quien decidió primero hablar con la Srta. Nolan. Posteriormente le pidió a la Sra. Jones que preparara un informe escrito completo, para poder analizar las necesidades de Peter. En enero, la Sra. Jones presentó el siguiente informe al director.

---

### **Informe sobre Peter Blakey**

---

*Peter es un pequeño agradable y amable, a pesar del hecho de que es casi imposible mantenerlo trabajando durante más de unos pocos minutos seguidos. Necesita que lo estén supervisando permanentemente en forma individual. De otro modo se distrae y a la postre empieza a interrumpir a los otros niños. Creo que lo he intentado absolutamente todo, le he gritado y tratado con ternura, pero esto no parece influir mucho en su actitud.*

*En cuanto al trabajo, Peter sólo puede leer seis a siete palabras de la Prueba de Reconocimiento de Palabras. Puede reconocer su nombre y actualmente está leyendo uno de los libros del nivel dos, aunque no siempre parece entender de qué trata el libro. ¡En aritmética ocurre lo mismo!*

*Está mucho más atrasado que el resto de la clase; puede contar relativamente bien y efectuar sumas simples (en un día bueno y siempre que pueda usar fichas), pero parece no entender bien en qué consiste el proceso. Peter rara vez participa en las lecciones de grupo y de lenguaje.*

*He pensado mucho en Peter a fin de desentrañar su problema y averiguar qué es lo que en verdad le ocurre. Me he preguntado si tiene dificultades auditivas porque su lenguaje es todavía muy inmaduro y nunca logra seguir cualquier instrucción que le doy. No logro saber si tiene dificultades de audición, si no entiende lo que se le dice o si es simplemente flojo.*

*No he conocido a la madre de Peter porque no vino a la última reunión de padres. La Srta. Nolan me dijo que Peter era huérfano de padre — al parecer murió antes de que Peter cumpliera los tres años. Me he preguntado si esto no habrá afectado de alguna forma su trabajo.*

*Las actividades favoritas de Peter en la escuela son el dibujo y la educación física y él dice que le gusta ver televisión en casa. Le gusta pintar o colorear y lo haría todo el día si yo lo dejara.*

*Espero que Peter pueda recibir cuanto antes alguna ayuda especial; siento lástima por él, pero temo simplemente no comprender sus dificultades y no sé de qué forma ayudarlo. Creo que se trata de un problema urgente ya que su conducta en clase está empeorando.*

Sra. T. Jones

Maestra, 17 de enero de 1992

El director, que se había encontrado con la Sra. Blakey una sola vez, decidió invitarla a la escuela para discutir los problemas de Peter. Quería conocer mejor los antecedentes familiares y pensó que podría convencer a la Sra. Blakey de que le diera apoyo a Peter en casa. De todas maneras, necesitaba su autorización para someter el caso de Peter al Servicio Consultivo de Necesidades Especiales y al funcionario médico escolar.

Finalmente se concertó una reunión entre el Sr. Walker, la Sra. Jones y la Sra. Blakey. Al parecer el Sr. Blakey había perecido en un accidente vial justo antes de que Peter cumpliera tres años y estando embarazada la Sra. Blakey. Susan, la hermana de Peter, estaba a punto de cumplir los cinco años y permanecía todo el día en un centro de educación inicial. La Sra. Blakey no había asistido a la reunión de padres porque a última hora le había fallado la niñera. Tanto a Sr. Walker como a la Sra. Jones les impresionó la genuina preocupación de la Sra. Blakey por Peter y su afán de ayudar lo más posible en casa. La Sra. Blakey no se sorprendió al enterarse de que Peter iba atrasado con respecto al resto de los niños de su clase porque, como lo dijo ella misma, «siempre había sido de comprensión lenta». Explicó que tenía año y medio cuando aprendió a caminar bien y que hubo que esperar a que tuviera los dos años bien cumplidos antes de que pudiera decir más de dos o tres palabras en forma clara. Al Sr. Walker le interesó especialmente enterarse de que el nacimiento de Peter había sido difícil. La Sra. Blakey dijo que se habían utilizado fórceps y que «su cabeza tenía una forma graciosa». El Sr. Walker preguntó si no se habría producido un leve daño cerebral o si Peter no tendría dislexia. Sin embargo, no se lo comentó la Sra. Blakey, pero decidió mencionar estos detalles a

quien fuera a atender a Peter después. La Sra. Blakey estuvo de acuerdo con la sugerencia del Sr. Walker de solicitar asesoramiento al Servicio Consultivo de Necesidades Especiales. Le agradó menos la idea de llevarlo a la consulta del médico escolar ya que estaba segura de que la audición de Peter era normal y consideraba que ésta era inútil. Dio, sin embargo, la autorización necesaria.

Posteriormente, la Sra. Jones y el Sr. Walker comentaron la entrevista, y coincidieron en que había sido positiva. Se habían tocado varios puntos que podían explicar al menos en parte los problemas de Peter. Era posible que la muerte del Sr. Blakey hubiese tenido un efecto duradero en Peter; además, la Sra. Blakey había dicho que «Peter preguntaba a menudo por él». El Sr. Walker estaba seguro de que el parto difícil era un factor importante y que era muy probable que tuviese una ligera lesión cerebral. Por último, si bien la Sra. Blakey parecía ser una madre cariñosa y bien intencionada, era evidente que ella misma no parecía ser muy inteligente y esto también podía ser un factor. Cualquiera que fuese la causa del problema, el Sr. Walker coincidió con la Sra. Jones en que se debería solicitar de inmediato la ayuda de expertos. En consecuencia, escribió al Servicio Consultivo de Necesidades Especiales y pidió al médico escolar que examinara la audición de Peter.

El Sr. Walker pronto recibió respuesta a sus solicitudes, pero transcurrió cierto tiempo antes de tener nuevas noticias. Sabía que el médico escolar y el Servicio Consultivo de Necesidades Especiales tenían listas de espera bastante largas y, por lo tanto, no esperaba que atendieran a Peter hasta antes de Semana Santa.

Finalmente, se le pidió a la Sra. Blakey que llevara a Peter a la clínica escolar para un examen de audición. Ella lo llevó, y los resultados de una investigación audiométrica completa indicaron que la audición de Peter era normal, como lo había previsto la Sra. Blakey. La escuela recibió una carta en que se confirmaban estos resultados.

Entretanto un fonoaudiólogo había llegado a la escuela para ver a otro niño y el Sr. Walker aprovechó la oportunidad para mencionar el caso de Peter. El fonoaudiólogo accedió amablemente a verlo esa mañana y después de conversar con él un rato le informó al director que, aunque el lenguaje de Peter era bastante inmaduro para un niño de ocho años, no había observado ningún indicio de articulación anormal. Indicó que el problema se resolvería con el tiempo y que no se justificaba en su caso brindarle regularmente terapia del lenguaje a nivel individual.

Justo antes de las vacaciones de abril, el Sr. Thompson, un profesor del Servicio Consultivo de Necesidades Especiales, acudió a la escuela para ver a Peter; lo llevó a la consulta médica y lo sometió a una serie de exámenes. Durante la consulta Peter trabajó bien para el Sr. Thompson y no dio señas de distraerse. Esto no sorprendió a la Sra. Jones que sabía que Peter era capaz de concentrarse durante períodos bastante largos si estaba realmente interesado y si ella estaba dispuesta a dedicarle una atención exclusiva. Este era uno de los principales problemas: había treinta y ocho niños en su clase y no podía desatenderlos para ocuparse de Peter.

Antes de marcharse, el Sr. Thompson comentó los resultados de sus análisis

con el Sr. Walker y la Sra. Jones. Se tocaron varios puntos interesantes. El Sr. Thompson había sometido al niño a varias pruebas entre ellas la Prueba del Vocabulario Gráfico. Explicó, que esta prueba mide el «vocabulario receptivo», y que el puntaje alcanzado por Peter había sido 73. Esto no significaba gran cosa para el Sr. Walker ni para la Sra. Jones, pero parecía preocupar enormemente al Sr. Thompson. El resultado de esta prueba añadido al pobre desempeño de Peter en sus actividades escolares y a su mala conducta, le hacían pensar que el caso debía remitirse a un psicólogo escolar.

El Sr. Thompson escuchó con interés la información del Sr. Walker sobre las circunstancias familiares y el nacimiento difícil de Peter. Estuvo de acuerdo en que esos factores bien podrían ser la causa de las dificultades de aprendizaje de Peter, pero insistió en que un psicólogo escolar podría juzgar mejor.

El Sr. Thompson formuló varias sugerencias útiles. Había utilizado con Peter una prueba de Aptitudes para la Lectura. Esta permite determinar cuales aptitudes, entre muchas, se han adquirido y cuáles no. De hecho, Peter no pudo responder a gran parte del test y la Sra. Jones ya conocía casi toda la información que aportó. No obstante, la prueba venía acompañada de un folleto que contenía una serie de orientaciones pedagógicas y de instrucciones para su aplicación, y el Sr. Walker opinó que esta prueba sería provechosa para otros niños que experimentaban dificultades con la lectura. Además, el Sr. Thompson señaló la existencia de un Conjunto de Materiales para Lectura Programada que podrían servir en el caso de Peter y se ofreció a prestarlo a la escuela para que pudieran evaluar su utilidad.

Todo ello inspiraba a la Sra. Jones sentimientos encontrados. Por una parte, no cabía duda de que el médico escolar, el fonoaudiólogo y el profesor de educación especial habían intervenido en cuanto su carga de trabajo les había permitido y cada uno había hecho su trabajo correctamente. El médico y el fonoaudiólogo habían respondido a las preguntas que se les habían planteado sobre la audición y el habla de Peter y el Sr. Thompson había formulado una serie de sugerencias útiles y prácticas. Por otra parte, la Sra. Jones se daba cuenta de que los problemas de Peter persistían, la diferencia entre él y el resto del curso seguía ahondándose y además su conducta era peor todavía. Ahora, el nombre de Peter se inscribiría en otra lista de espera más. Todo indicaba que cuando lo viera el psicólogo, se aproximaría el fin del año escolar y Peter pasaría a un nuevo curso con otro maestro. Se sentía frustrada, convencida de que debería hacerse algo más por Peter pero sin saber a quién recriminar.

El psicólogo llegó a la escuela a fines de Junio. La Sra. Blakey había accedido a lo solicitado por escrito en abril por el Sr. Walker. La Sra. Armitage, la psicóloga escolar, observó a Peter durante cierto tiempo en su aula y después lo llevó al consultorio médico para una entrevista que duró poco más de una hora.

Esa misma tarde se celebró una reunión entre la Sra. Armitage, el Sr. Walker y la Sra. Jones. El primer punto importante que se abordó fue que, en opinión de la Sra. Armitage, no era necesario mandar a Peter a una aula especial. Esto fue un

gran alivio para el Sr. Walker. Ni él ni la Sra. Jones deseaban que Peter quedara marginado. Simplemente querían saber que más podía hacerse para ayudar a Peter en su propio curso. Al parecer, la Sra. Armitage había sometido a Peter a la prueba de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños que permite determinar un cociente intelectual verbal y otro de rendimiento. Los resultados de Peter fueron de 79 y 94 respectivamente; según la Sra. Armitage, esto indicaba que Peter se desempeñaba mejor en tareas que no dependían principalmente de la comprensión ni del uso del lenguaje. Esto no sorprendió a la Sra. Jones. En opinión de la Sra. Armitage, segregarse a Peter iría en contra de sus intereses. Señaló que «mandar a Peter a una escuela o a una clase especial le quitaría la oportunidad de relacionarse con niños normales». Peter era mucho más «brillante» que los niños de la escuela especial local y en todo caso «su edad de lectura es ahora de más de seis años, y por lo tanto es obvio que está progresando».

La Sra. Armitage preguntó acerca de las circunstancias familiares de Peter, y el Sr. Walker le comunicó los antecedentes que había reunido durante su entrevista con la Sra. Blakey seis meses atrás. La psicóloga explicó que no se podía determinar exactamente por qué tenía un niño dificultades de aprendizaje del mismo modo que un doctor, por ejemplo, podía diagnosticar una dolencia física. Lo cierto era, puntualizó, que todos esos factores intervenían probablemente de alguna manera.

A continuación, la Sra. Jones se refirió al problema de la dislexia. ¿Era Peter disléxico? La Sra. Armitage explicó que ella tenía reservas sobre el uso del término porque era difícil saber qué se quería decir exactamente con esto y además, añadió, «no existen métodos especiales de enseñanza particularmente aplicables al tratamiento de la dislexia».

La Sra. Armitage hizo tres propuestas concretas antes de marcharse. En primer lugar, le pidió al Sr. Thompson si podía efectuar visitas semanales a la escuela durante el próximo trimestre de otoño para ayudar a Peter. En segundo lugar, indicó que el trabajo de lenguaje era tan importante para Peter como la lectura. Posteriormente, en un informe escrito enviado al Sr. Walker, señaló tres libros en que figuraban sugerencias útiles y un programa de desarrollo del lenguaje que pensó que sería apropiado. Y, por último, con respecto a la mala conducta de Peter en clase, la Sra. Armitage recomendó a la maestra que no escatimara elogios a Peter por sus esfuerzos, por más modestos que fueran sus logros comparados con los de sus compañeros. El Sr. Walker pidió inmediatamente los libros y el programa de lenguaje, esperando que llegaran antes de que Peter comenzara su segundo año en la escuela.

La Sra. Jones finalizó el año como lo había empezado: preocupada por Peter. El profesor asesor en necesidades especiales, el médico escolar, el fonoaudiólogo y la psicóloga lo habían visto. Todos habían o bien respondido a las preguntas planteadas o bien formulado sugerencias pertinentes acerca de lo que se podría hacer con él en clase. Se habían recomendado y pedido varios libros, un programa de lenguaje y una prueba; además, un profesor de apoyo especial iba a visitar a Peter

una vez a la semana desde el comienzo del siguiente año escolar. Si bien Peter había realizado algunos progresos durante el año pasado con ella y se integraba todavía en la clase, aunque a ratos era más bien torpe y las más de las veces se distraía fácilmente, la Sra. Jones seguía sintiendo inquietud por su futuro.

**Unidad 2.2**

# ¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades especiales?

**Objetivo de la unidad**

---

Ayudar a los participantes a reconocer los factores escolares que influyen en los progresos logrados por los niños.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión, «Fonteyn».
- 2** Discutan con un colega los siguientes temas:
  - ¿Qué necesidades especiales se presentan en Fonteyn?
  - ¿Qué factores han suscitado estas necesidades especiales?
- 3** En grupos más grandes (de cuatro o seis personas) comparen sus respuestas a estas preguntas. Luego, como grupo, consideren el siguiente tema: si los profesores de Fonteyn desearan reformar las políticas y prácticas de sus escuelas, ¿qué factores deberían considerar?
- 4** Presenten un informe a los otros grupos en que se destaquen los factores que consideran importantes para reformar las escuelas de Fonteyn.
- 5** Discutan la pertinencia de estos factores para modificar la política de sus respectivas escuelas.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Son pertinentes para sus respectivas escuelas los factores escolares que han destacado?
- 2** ¿Hay algunos aspectos de sus respectivas escuelas que podrían modificarse para ayudar a niños con necesidades especiales?

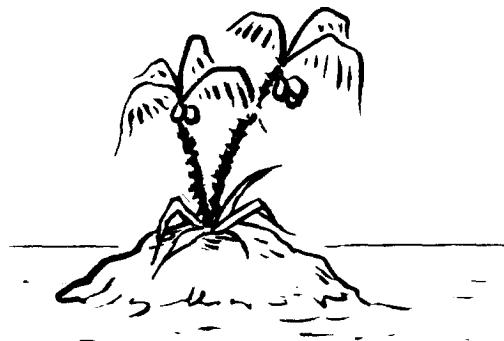
## Fonteyn

Recientemente un grupo de investigadores ha estudiado el sistema educativo de Fonteyn, un pequeño estado insular. Se trata de una sociedad bastante sofisticada en que el garbo, la gracia y el estilo de los movimientos corporales, tienen la misma importancia que para nosotros las capacidades intelectuales. Esto es así hasta tal grado que la mayoría de las personas desprecian la torpeza del mismo modo que en nuestra sociedad se tiende a aborrecer la estupidez. Además, la gente torpe — a quien a menudo se califica de «desgarbados», son objeto de bromas y burlas por parte de los habitantes de Fonteyn.

Esta sociedad ha elaborado un sistema de escritura que sólo pueden dominar los que tienen garbo y su tecnología se caracteriza por el hecho de que se requiere un alto grado de elegancia y de destreza para manejar sus máquinas.

En las escuelas, el éxito de los alumnos depende en gran medida de sus aptitudes para el movimiento. El servicio educativo ha elaborado un vocabulario complejo y formas de evaluación para establecer distinciones entre los diversos grados de garbo. También se han creado pequeñas escuelas especiales para los alumnos que acusan un severo grado de torpeza, como es el caso de quienes presentan cocientes subnormales de garbo (CSG). Además, en las escuelas se brindan diversas formas de ayuda a los jóvenes que adolecen de una torpeza entre leve y moderada.

La admisión a la única escuela secundaria de la isla es precedida de una prueba que permite orientar a los alumnos a distintas clases en función de su capacidad general de movimiento. El currículo destaca todos los aspectos relacionados con el movimiento, incluidos el baile y la rítmica calistenia. Se ha concedido considerable atención — sobre todo en los últimos años — a la idea del «garbo en el programa de estudios», de tal modo que muchos de los enfoques docentes utilizados destacan el movimiento como medio de comunicación y de registro.



Los investigadores advirtieron que existía una acalorada controversia entre los miembros de la comunidad con respecto al estado del sistema escolar de la isla. Muchos fueron los profesores que informaron de dificultades en enseñar a algunos alumnos que, a juicio de ellos, carecían del potencial físico suficiente para participar en las actividades escolares normales. Algunos estimaban que deberían crearse clases especiales en que se pudiera prestar ayuda adicional a estos alumnos menos capaces, y en que se impartiera un currículo basado en actividades no académicas como la literatura y las humanidades. Otros, en cambio, consideraban que esto implicaba cierto grado de segregación.

Una publicación reciente en el periódico de la isla llamó la atención respecto a que los niños llamados «desgarbados» estaban abandonando el sistema escolar y optaban por dedicar su tiempo a actividades antisociales, como por ejemplo frecuentar las bibliotecas. Un informe, sin embargo, sostenía que muchos de estos jóvenes que experimentaban fracasos escolares, llegaban con todo a convertirse en adultos felices y bien equilibrados.

La pregunta crucial a la que tienen que responder los profesores de Fonteyn es: ¿qué puede hacer la escuela para ayudar a los niños con necesidades especiales?

**Unidad 2.3****Escuelas integradoras****Objetivo de la unidad**

---

Analizar diversas alternativas mediante las cuáles las escuelas integran alumnos con discapacidades.

**Actividades**

---

- 1** Vean el programa de video «Hacia escuelas integradoras».
- 2** En grupo realicen una lluvia de ideas acerca de las formas en que las escuelas observadas han logrado integrar alumnos con discapacidades.
- 3** Preparen una lista de las ideas surgidas del grupo, organizandolas por orden de importancia.
- 4** Hagan una síntesis de las listas preparadas por todos los grupos del taller.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Cuáles son los mensajes más importantes que se desprenden de sus debates?
- 2** ¿Pueden incorporarse estos mensajes en el trabajo efectuado en sus respectivas escuelas?

**Unidad 2.4****Afrontar las discapacidades****Objetivo de la unidad**

---

Considerar las consecuencias educativas de distintas discapacidades.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «Tres Niños».
- 2** En pequeños grupos de trabajo respondan a las siguientes preguntas:
  - ¿Están ustedes de acuerdo con las necesidades atribuidas a cada uno de los tres niños?
  - ¿Qué medidas podrían tomarse en sus escuelas para atender estas necesidades?
- 3** Comuniquen sus resultados a los otros grupos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Podrían estos tres niños haber estudiado en su escuela?
- 2** ¿Qué modificaciones o mejoras podrían hacerse para que su escuela fuera más receptiva a las necesidades de los niños que presentan discapacidades?

---

**Tres niños**

---

**Sunil**

---

Sunil se dispone a ingresar en la escuela secundaria y dejar una unidad para niños con deficiencia visual perteneciente a una escuela primaria; padece de nistagmus, una afección que ocasiona movimientos rápidos e involuntarios de los glóbulos oculares.

El personal de la unidad considera que Sunil debería poder integrarse en un establecimiento de enseñanza regular gracias a la buena preparación que recibió de sus profesores de la escuela primaria. Sunil está aprendiendo a usar una máquina de escribir especial para su trabajo escrito y su lectura está mejorando aunque todavía es insegura. El profesor para niños con deficiencia visual está dispuesto a dedicar una hora a la semana durante el primer año de Sunil en la secundaria, para ayudarlo a adaptarse a las crecientes exigencias curriculares que tendrá que afrontar.

Los profesores de Sunil están de acuerdo con el psicólogo escolar en que sus problemas se derivan tanto de sus dificultades básicas de aprendizaje como de las creadas por el nistagmus; y ha progresado mucho desde que empezó un programa de aprendizaje especial.

En una reciente reunión entre el director de la escuela primaria, el profesor para niños con deficiencia visual, el psicólogo escolar, el responsable del primer año del colegio secundario y un funcionario de educación se acordó que Sunil debería asistir a la escuela secundaria que procure atender las siguientes necesidades:

- 1** Sunil deberá proseguir el programa especial de aprendizaje que requerirá aproximadamente 30 minutos diarios.
- 2** Tendrá que continuar sus lecciones en la máquina de escribir especial y practicar su trabajo escrito en ella.
- 3** Todo el personal docente debe ser consciente de sus dificultades visuales y específicas de aprendizaje y saber a quién se puede solicitar asesoramiento sobre el apoyo que se le puede prestar en clase.

**Paco**

---

Paco vive en su casa con sus padres y dos hermanas menores. Las frecuentes riñas entre sus padres degeneran en una violencia que suele afectar también a los niños. Entonces, Paco va a la casa vecina de su tío, donde suele quedarse toda la noche. En la escuela Paco tiene dificultades de aprendizaje y de conducta.

Rara vez intenta leer, declara que el trabajo es «para bebés» y parece tener poca capacidad para dominar las reglas numéricas básicas. Es incapaz de permanecer largo tiempo concentrado en cualquier actividad, acumula un sentimiento de frustración e impaciencia, es grosero con los profesores y con otros alumnos y se niega a proseguir su trabajo.

A veces sale precipitadamente del salón de clases y se esconde en los terrenos de la escuela. Otras veces molesta a la clase gritando, riñendo con otros y peleando.

Tanto Paco como sus padres rechazaron la idea de una escolarización especial, pero la escuela consideró que en vista de su anormal situación familiar, la experiencia de modelos de normalidad que puede ofrecer la escuela regular era importante para él. En una reunión dedicada a analizar el caso celebrada durante el trimestre de verano, se estimó que las necesidades más urgentes de Paco eran:

- 1** Contar con una «persona específica» que se encargara de brindarle apoyo, orientación y dirección permanentes.
- 2** Recibir diariamente durante algunas horas y en un grupo pequeño una enseñanza intensiva sobre funciones y contenidos básicos.
- 3** Tener la oportunidad de realizar el trabajo junto a sus compañeros para adquirir un control social en un ambiente normal.
- 4** Que los materiales de estudio de las principales asignaturas se adapten o modifiquen para que pueda comprenderlos y lograr algunos resultados exitosos.

## **Jasmín**

Los padres de Jasmín llegaron de otro país un año antes de su nacimiento. Han aprendido el idioma local y tienen ambiciosas aspiraciones para sus hijos. Por consiguiente, están cada vez más preocupados porque Jasmín no parece realizar los mismos progresos que su hermano y hermana o sus compañeros de clase. De hecho cada año se va quedando más atrás y aunque su lectura está mejorando mucho ahora, es todavía muy deficiente en ortografía y escritura.

Movidos por su inquietud, pidieron recientemente al director que solicitara una evaluación al psicólogo escolar. En su informe, éste declaró que las aptitudes de Jasmín estaban por lo general muy encima del promedio, en comparación con otros niños de su edad, pero que tenía dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Añadió que convendría ofrecerle un programa de aprendizaje especial para mejorar su ortografía y escritura cuando pasara en septiembre a la escuela secundaria.

El psicólogo escolar observó que Jasmín se interesaba en la historia y en los seres vivos. En una reunión dedicada a su caso celebrada durante el trimestre de verano, antes de su ingreso a la escuela secundaria, el maestro de Jasmín dijo estar preocupado por el hecho de que la chica estaba empezando a aislarse de sus com-

pañeros y parecía ser cada vez más renuente a responder positivamente en clase. Atribuyó esto a la vergüenza que le producían sus dificultades de aprendizaje.

Las recomendaciones de esta reunión fueron:

- 1** Que se le debería dar la oportunidad a Jasmín de cursar todas las asignaturas, especialmente historia y ciencias.
- 2** Que se debería señalar a todos sus profesores su dificultad con el trabajo escrito y que deberían saber a quién solicitar ayuda.
- 3** Que se deberían tratar otros métodos de registrar su aprendizaje, además de la escritura.
- 4** Que se le ofreciera un programa de aprendizaje especialmente concebido para mejorar su escritura y ortografía.

Durante las evaluaciones preliminares del primer año en septiembre, se identificaron a otros dieciocho alumnos con dificultades similares a las de Jasmín en ortografía y escritura que de no ser subsanadas afectarán seriamente sus progresos en las asignaturas que exigen un dominio de la lectura y la escritura.



## Unidad 2.5

# Actitudes hacia a la discapacidad

## Objetivo de la unidad

---

Ayudar a los participantes a reconsiderar sus actitudes frente a las personas con discapacidad.

## Actividades

---

- 1 Lean el material de discusión «atención de clientes con discapacidades en un banco».
- 2 En grupos de cuatro personas, discutan sus puntos de vista con respecto a la propuesta del Sr. Jones.
- 3 Como grupo definan si están de acuerdo o no con la propuesta del Sr. Jones y preparen argumentos para defender su posición.
- 4 Parejas de participantes con opiniones distintas se reúnen y presentan sus argumentos recíprocamente. Intentan mantener su postura a la luz de las otras opiniones formuladas.
- 5 Los grupos reconsideran sus puntos de vista tras el ejercicio de toma de posición.

## Evaluación

---

- 1 ¿Qué han aprendido de esta actividad?
- 2 ¿Han cambiado de alguna forma sus ideas y actitudes?

---

**Atención de clientes con discapacidades en un banco**

---

Había sido una mañana calurosa y tediosa, pero al fin se llegaba al último punto del orden del día. El Sr. Jones lo presentó con cierta ansiedad, aunque esperaba que los accionistas fuesen más sensibles a esta cuestión que a la mayoría de las otras, por lo que estimó prudente formular algunas observaciones preliminares. Explicó que como gerente del banco le había llamado la atención el notable incremento en el uso de los servicios bancarios por parte de clientes discapacitados, debido posiblemente a la inauguración de un nuevo conjunto habitacional y a la ampliación de un colegio técnico en el vecindario. En todo caso, cualquiera que fuera la razón era patente esta nueva situación. El portero se había quejado de los problemas que ocasionaba tener que subir las sillas de ruedas por las escaleras; varios cajeros mencionaron sus dificultades para entender lo que deseaban dos clientes en particular; y recientemente el Sr. Sharp — un antiguo cliente — se había quejado personalmente ante él de que la atención dedicada a las personas discapacitadas le hacía perder mucho tiempo en la fila esperando su turno. Conocía suficientemente bien al Sr. Sharp para sospechar que, si bien no lo admitiría, se sentía abochornado por tener que compartir SU banco con gente discapacitada. La gota que colmó el vaso fue cuando la Srta. Bloom, la cajera en jefe, prorrumpió en llanto tras rechazar la firma de un cliente y luego percatarse de que éste había cambiado de mano para escribir pues un ataque le había paralizado la otra. Indudablemente, el «error» de la Srta. Bloom no justificaba el engaño de que creía haber sido víctima.

La propuesta que el Sr. Jones presentó a los accionistas era que el banco debería tomar medidas para atender como era debido a los clientes discapacitados. Uno de los cajeros, que tenía un hermano discapacitado, ya se había ofrecido voluntariamente para asistir a un curso de capacitación. Se había conseguido el permiso de construir una nueva entrada con una rampa en la parte posterior del edificio lo que facilitaría ascenso y descenso de las sillas de ruedas en una calle lateral con poca circulación. La rampa conduciría a una sala donde se podrían prestar servicios especiales.

Al llegar a este punto el Sr. Jones experimentó cierto desconcierto cuando un accionista cuestionó la pertinencia de esta propuesta y se preguntó si los discapacitados apreciarían dichas disposiciones y si en verdad redundarían en beneficio suyo. El Sr. Jones explicó pacientemente las ventajas: una mejor proporción entre clientes y cajeros permitiría dedicar más tiempo a cada persona discapacitada; la concentración de recursos en la sala especial proporcionaría la ayuda más apropiada en forma económica; los otros clientes recibirían un mejor servicio y los empleados del banco estarían más satisfechos con estas disposiciones.

Después de algunas discusiones, la moción fue sometida a votación.

¿Votaría usted en favor de la propuesta del Sr. Jones?



## Unidad 2.6

# Perspectivas sobre la discapacidad

## Objetivo de la unidad

---

Brindar la oportunidad a los participantes de escuchar las experiencias de una persona con discapacidad.

## Actividades

---

- 1 Constituyan grupos de entre seis y diez miembros.
- 2 En breves momentos se reunirá con ustedes un adulto discapacitado. Se les proporcionaran algunos datos sobre esta persona. Deberán considerar al visitante como una especie de «asesor pedagógico»: alguien que puede influir en su manera de percibir la discapacidad. Cada grupo deberá planear la forma en que se recibirá al visitante. Se procurará que esta visita sea una experiencia positiva y provechosa para todos los participantes. Recuerden que el invitado puede sentirse nervioso ante la idea de encontrarse con gente desconocida.
- 3 Al final de la reunión, discutan con el invitado acerca de las lecciones que se pueden sacar de esta experiencia.
- 4 Presenten los resultados de sus debates a los demás grupos.

## Evaluación

---

- 1 ¿Qué les ha enseñado a ustedes el visitante?
- 2 ¿Creen ustedes que el visitante ha sacado algún provecho de la experiencia?



## Unidad 2.7

# La integración en acción

### Objetivo de la unidad

---

Ofrecer a los participantes la oportunidad de conocer diferentes maneras de enfocar las necesidades especiales en las escuelas regulares.

### Actividades

---

- 1 Lean el material de discusión, «Relatos de profesores».
- 2 En grupos de unas seis personas comenten estos relatos. ¿Cuáles son los mensajes importantes que comunican? ¿Qué nos enseñan sobre el modo de responder a las necesidades especiales en las escuelas regulares?
- 3 En grupo, preparen una lista de los consejos que ustedes darían para ayudar a los profesores a responder a las necesidades especiales en las escuelas regulares. Habrá que recurrir tanto a las ideas de los relatos como a la experiencia propia.
- 4 Un miembro de su grupo deberá presentar su lista de consejos a los demás participantes. Discutan luego las diferencias entre las distintas listas presentadas.

### Evaluación

---

- 1 ¿Qué es lo que le ha parecido más importante en estos debates?
- 2 ¿Hay algunos aspectos de su práctica docente que quiera usted reconsiderar como resultado de esta actividad?

---

**Rebecca Muvuah**

---

«Mi nombre es Rebecca Muvuah. Soy maestra de profesión. Actualmente enseño en la escuela primaria de Muranga Road, en Nairobi. Soy maestra de la clase 2. En mi clase tengo a Judith Anyango, una niña discapacitada que ingresó en esta escuela en enero de 1988. Cuando la vi por primera vez no creí que pudiera atender a un niño así en mi clase. Por lo tanto, recé por que no me tocara en mi clase este año.

Ya entrado enero de este año, después de los reajustes, la niña llegó a mi curso. No tenía más remedio que aceptarla como a cualquier otro niño. Mi primera iniciativa fue ponerme en contacto con el profesor anterior y con los padres para que me proporcionaran algunos antecedentes. Mi colega insistió en que el amor era un factor clave para mi éxito con esta alumna.

Supe por su madre que Judith era la mayor de la familia, por lo que no aceptaban en absoluto su discapacidad. Sé también que según las costumbres de los luo, tener un niño discapacitado es algo muy grave, y como los padres son luo no pueden aceptar que su primogénita sea discapacitada. Desistí de la idea de aconsejarles que llevaran a su niña a un colegio especial porque no quería frustrarlos.

La discapacidad de Judith es que su lado izquierdo parece paralizado. Cojea cuando camina y su mano izquierda no puede sostener nada firmemente. Además, pierde la memoria muy rápidamente; si sale sola no puede encontrar su camino de regreso; al entrar a la clase se demora mucho tiempo en recordar donde estaba sentada. Eso significa que tengo que encargarle a alguien que salga y regrese con ella. Además si algún objeto pequeño la golpea se cae, pero puede levantarse sola. Esto significa que no necesita que la ayuden a incorporarse.

En lo que respecta a la escritura, actualmente puede escribir su nombre, pero aparte de eso sólo traza garabatos sin ningún significado. Me he dado cuenta de que el método de enseñanza que le conviene es el llamado «ver y nombrar» que consiste en mostrarle un dibujo o un objeto y enseñarle un nombre. Al mostrarle los mismos objetos al día siguiente, ella es perfectamente capaz de nombrarlos sin problemas, pero no podrá escribir los nombres.

Bueno, para que ella responda a la pregunta que se le formula, para que reaccione, hay que sonreírle o sea, hay que expresarle afecto. Me parece que al sonreírle ella se siente querida y aceptada. Esta es la razón por la que su profesor anterior destacaba el amor como el factor clave para todo.

Además, ella puede escribir los números del uno al diez pero desconoce su significado. Yo la hago participar en las actividades de la clase. Por ejemplo, cuando hay papeles tirados en el suelo y la escojo junto con otros niños y les pido que los recojan; así se siente aceptada en esa comunidad y por eso le interesa mucho ese tipo de actividades. Cuando realizamos en el exterior los trabajos prácticos de ciencias, su participación depende de lo que le indique, o sea que si me muestro impaciente y dura con ella, no responderá a ninguna pregunta, pero si le expreso afecto entonces me contestará lo que quiero. También le gusta la educación física; si lo

intenta, puede correr una distancia corta y disfrutarlo. Puede modelar algo y si uno le dice, Judith, coge un poco de arcilla y haz un animal o un objeto, ella lo hará. Cuando hace cosas como éstas yo las elogio mucho y le digo a los otros niños que la aplaudan y ella se alegra y trata de hacerlo mejor la próxima vez. Así le doy estímulo.

La atiendo individualmente cuando los demás están haciendo ejercicios en clase, de inglés por ejemplo, y me ocupo exclusivamente de ella. Le doy algunos ejercicios como dibujar, pintar o aprender con las láminas que le muestro. La mantengo cerca de mí, o sea que la tengo que atender individualmente. Esto no me plantea ninguna dificultad.

He hecho mi mejor esfuerzo y en estos momentos por lo menos puede hacer algo. Ya es capaz de modelar o de contestar a preguntas orales, pero pienso que todavía puede mejorar con el tiempo.

Ya me acostumbré a ella. No tengo ninguna dificultad, no le temo como cuando la vi por primera vez. La he aceptado igual que a los otros niños. Acabé diciéndome que esta niña podría ser mi hija, por lo que me pregunté qué podría hacer si así fuera.

Terminé aceptándola y brindándole toda la ayuda que podía.

En cuanto a mi opinión como maestra, yo creo que los niños discapacitados deberían convivir con los demás compartiendo diferentes aspectos. De no ser así, me parece que si permanecen aislados en su propia comunidad, pueden sentirse abandonados y de alguna manera indeseables o incompetentes. Pero cuando se mezclan con los demás sienten que son parte integral de esa comunidad y que no hay nada malo en ellos.

Ahora bien, hay varios tipos de discapacidades; por ejemplo algunos niños son cojos, no pueden caminar bien; a otros le faltan las manos. Sin embargo, pueden tener un buen desempeño escolar. Entonces, por qué no hacerlos compartir la clase con los demás y demostrar a los demás que ser cojo no significa no poder hacer bien las cosas.

Cuando hay muchos de ellos en clase, es difícil atenderlos porque hay que dedicarles mucho tiempo. Si se puede repartir en grupos de 5 ó 6 por clase, creo que los profesores pueden atenderlos mejor. Por ejemplo un niño puede ser discapacitado y sin embargo llegar a realizar un trabajo interesante y pintar bien, modelar algo bonito, confeccionar bien algunos instrumentos musicales. No veo porqué no podrían estar en la misma clase que los demás.

Así pues, mi opinión es que esos niños deberían estar en clase junto con los demás, pero esto depende del tipo de discapacidad que padezca el niño. Si no es capaz de entender nada en clase, entonces es distinto. Pero en cambio los que pueden integrarse en la clase y sacar algún provecho deberían incorporarse al grupo restante. Son difíciles de atender pero con un poco de paciencia uno consigue llevarse bien con ellos. Gracias.»

Septiembre de 1989

---

**Carol Jennings**

---

Mi nombre es Carol Jennings y soy maestra en una escuela primaria de Kings Lynn, Inglaterra. Mi relato se refiere al trabajo que he realizado en los últimos tres años y en particular a las visitas efectuadas por niños con serias dificultades de aprendizaje de una escuela especial local para participar en mi clase.

Los primeros anfitriones fueron niños de entre 6 y 7 años de edad. Los niños de la escuela especial que venían a visitarlos tenían alrededor de nueve años de edad y una estatura similar a la de mis alumnos. Los elegimos porque pensamos que los niños pequeños podían ser «mimados» mientras que los grandes podían asustar a mis alumnos.

Así pues, recibimos esa primera vez a 13 niños y a un profesor. Uno estaba en silla de ruedas; los demás tenían distintos tipos de discapacidades, como por ejemplo el síndrome de Down. En mi clase había 34 niños.

Expliqué a mis alumnos que íbamos a tener algunas visitas de otra escuela de Kings Lynn y que esos niños eran distintos a ellos. Podían hablar en forma diferente, comportarse de manera diferente o tener un aspecto diferente al de ellos. En ese momento yo no conocía a los niños de la escuela especial, por lo que no podía ser más explícita. Les conté que esos niños iban a venir a jugar con ellos. Por supuesto, también escribí a los padres para contar con su apoyo. Algunos niños de mi clase conocían a algunos alumnos de la escuela especial porque ésta no queda muy lejos.

Cuando los niños llegaron, dividimos ambos grupos a la mitad. El profesor de la escuela especial tenía una mitad y yo la otra, lo cual facilitó la organización del trabajo. Tuvimos la suerte de disponer de dos salas. Un grupo hacía alfarería mientras el otro hacía distintas cosas. Yo me encargaba de la alfarería, lo cual era muy interesante. Tenía conmigo dos ayudantes de cuarto año (es decir de 11 años de edad) que habían decidido venir y colaborar. Su profesor les había contado que vendrían estas visitas de la escuela especial y quisieron ayudar. También contaba con la ayuda de un par de padres y de la asistente social de la escuela especial. Por lo tanto, teníamos bastantes ayudantes. En realidad, nos hubieran hecho falta más todavía en alfarería, debido a las herramientas cortantes, pero fue bastante entretenido. Cada niño hizo conmigo un cacharro grande esa semana. Todos los demás niños aprendieron algunas canciones con los pictogramas «makaton» y por lo general jugaron. Esta fue la primera vez que hice algo así. Convinimos desde el principio en que habría una serie de visitas semanales. Si hubiera sido un desastre habríamos desistido. Por consiguiente, la primera vez fue para probar y ver cómo funcionaba. Nunca antes había trabajado con niños con serias dificultades de aprendizaje. Pero en realidad procedí intuitivamente, dándome cuenta de que todo tenía que explicarse muy detenidamente y también de que aprenderían imitando, hasta cierto punto, a los otros niños.

Esa fue la primera clase y luego seguimos adelante. Organizamos más sesiones de tutoría entre compañeros, esto es, juntaba a uno o dos de mis alumnos con uno

de los alumnos de la escuela especial para que pudieran ayudarlo. Esto funcionó realmente muy bien, aun cuando hacíamos pintura, alfarería o juegos. Le preguntaba a mis alumnos con quién les gustaría trabajar esa semana. Todos los niños escogieron con gran delicadeza a sus compañeros de trabajo. Ese año continuamos trabajando en dos grupos, porque con 47 niños teníamos que hacer algo. De hecho, perdimos a un niño. Pedimos que no viniera porque era muy, pero muy disruptivo. Así que perdimos a uno.

La profesora visitante organizó actividades como estampado, pintura y varios juegos en el vestíbulo, con saquitos de frijoles y aros por ejemplo. También enseñó canciones y pictogramas. Era un agradable verano por lo que también realizó actividades al aire libre. Teníamos además muchos juegos y juguetes de construcción que armamos para que los niños jugaran con ellos. Ellos se relacionaron muy bien. Era mucho mejor en esa situación que en la mía en alfarería donde era mucho más formal.

Después de la primera semana cambiamos y el segundo grupo de niños se puso a hacer alfarería. Posteriormente seguimos cambiando los dos grupos cada semana. No me pareció que mis alumnos estuvieran asustados o nerviosos. No hubo ninguna reacción en contra de los niños que nos visitaban. Sentían predilección por algunos niños. Algunos de los visitantes eran muy poco comunicativos y mis alumnos no se mostraban tan afectuosos con ellos como con los otros. No obstante, se esforzaron constantemente y no desistieron nunca.

En cambio, cuando los llevé a visitar la escuela especial, mis alumnos sí se pusieron nerviosos. Los llevé a una reunión. No creo haberlos preparado lo suficiente. Hay algunos muchachos mayores en la escuela especial, de 19 años de edad por ejemplo, y algunos de ellos tienen deformidades extrañas. En particular, hay un joven con un solo ojo en medio de la frente que asustó muchísimo a mis alumnos. Pero cuando salíamos de la sala, este muchacho se acercó, me besó la mano; y dijo «gracias por haber venido». Mis alumnos se sorprendieron un poco; estaban preocupados pero al mismo tiempo esto los hizo realmente reflexionar. Ese muchacho me había dado un beso en la mano y eso realmente me halagó, y por lo tanto los niños se dijeron que no podía ser malo. Pero estaban asustados y me contaron que tenían miedo. Posteriormente conversamos y se sintieron mejor después de la plática.

Nunca he visto que los niños tengan miedo aquí en la escuela. A veces, no les apetece dar la mano en algún juego, pero hay niños a quienes no les gusta dar la mano de todas maneras. Cuando ven que los demás se divierten, los niños de esta edad no quieren sentirse excluidos.

Si pudiera dar algún consejo a otros profesores que quieran emprender este tipo de actividades, les pediría que estuvieran seguros de que realmente quieren hacerlo. No valen excusas como: no sé como hacerlo; mis alumnos podrían reaccionar mal; los padres podrían reaccionar mal, etc. Si se tiene realmente la voluntad de hacerlo, todo esto es muy fácil de superar, no tiene la menor importancia. Así

pues, lo primero es la voluntad. Una vez tomada la decisión, es necesario desde luego hablar con los niños acerca de esto. Hay que estar dispuesto a responder a sus preguntas sin prejuicios. Es muy fácil sobresaltarse cuando un niño dice que ese tipo de personas son horribles o muy feas. No hay que tener prejuicios, hay que ser simplemente honesto. También hay que preparar a otras personas en la escuela. Es importante que las personas que vayan a encontrarse con los visitantes no se aparten de ellos. También hay que preparar a los demás profesores y a los padres. Precisamente yo escribí a los padres explicándoles las visitas y diciéndoles que si querían venir y conversar sobre esta cuestión me encontrarían aquí después de la clase. De hecho, ninguno de ellos acudió. Pero lo hice para que cuando los niños fueran a casa con el cuento los padres no dijeran, «esos niños terribles de esa escuela especial, o empezaran a hablar de esos niños «raros».

Por lo tanto, esto es lo importante: voluntad, preparación de los niños, preparación del personal y preparación de los padres. También creo que es conveniente proponer actividades cooperativas. La alfarería, por ejemplo, está bien, puede hacerse. Pero los niños tienden a trabajar solos. Es mejor organizar actividades en que los niños tengan que trabajar juntos. Me parece también que el apoyo entre compañeros es algo bueno. Significa que los niños que siguen una escolaridad normal adoptan una actitud de protección y no de dominación. En cuanto se dan cuenta de que las personas que están ayudando a formar son realmente muy capaces, que pueden hacer cosas por sí misma entonces dejan de «mimarlos».

Yo platico con mis alumnos sobre cómo tratar a los visitantes. En especial les digo cómo tratarlos si se portan mal. Por ejemplo, si alguno de los niños visitantes empieza a pellizcar o a pegar. Nuestros alumnos no saben cómo reaccionar ante este tipo de cosas debido a la filosofía de la escuela. No tenemos riñas, nuestras horas de recreo son muy apacibles. Los niños suelen estar tranquilos y ser creativos. Así pues, tenemos que decir a nuestros alumnos que deben actuar con firmeza, sólo decir: «no, no hagas eso». Les preocupaba la posibilidad de herir los sentimientos de los niños visitantes. Lo único que se les ocurre es decir: «John está pellizcándome y no sé que hacer». De hecho, tuvimos que enseñarles cómo reaccionar ante estos comportamientos. Al parecer, la conducta de los niños visitantes es distinta en esta escuela que en la suya. Son mucho más independientes, tratan mucho menos de llamar la atención y se socializan más. Aparentemente, su expresión oral ha mejorado. Hablan mucho más con nuestros alumnos porque éstos les dirigen la palabra.

Creo que para nuestros alumnos esto los hace mucho más tolerantes. Aunque nuestros alumnos son en general muy amables, los niños son muy conformistas. No les gustan las cosas que salen de la norma. Juntarse con los niños de la escuela especial los vuelve más tolerantes ante las diferencias entre la gente.

**Unidad 2.8****Observar la integración****Objetivo de la unidad**

---

Recurrir a las visitas escolares para estudiar las políticas de integración de niños discapacitados.

**Actividades**

---

- 1** Preparen una visita a una escuela o clase en la que ustedes consideran que se están haciendo esfuerzos para integrar a niños discapacitados. En lo posible, efectúen la visita con uno o más de los participantes en este curso.
- 2** Redacten una breve relación de su visita. En particular, refiéranse a los factores que, en su opinión, son útiles para integrar a niños discapacitados.
- 3** En pequeños grupos, lean el informe de cada visita. Luego procuren llegar a un acuerdo sobre los puntos que estiman importantes para una integración exitosa. La pregunta es: ¿qué pueden hacer las escuelas para ayudar a los niños discapacitados?
- 4** Compartan sus resultados con los demás grupos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué han aprendido de esta experiencia?
- 2** ¿Hay algo que tengan que hacer en su propia aula para ayudar a los niños discapacitados?



## Unidad 2.9

# Necesidades de los profesores

### Objetivo de la unidad

---

Ayudar a los participantes a reflexionar sobre las estrategias destinadas a satisfacer las «necesidades especiales» de los profesores.

### Actividades

---

- 1** Lean el material de estudio, «Apoyo a los profesores».
- 2** En cuatro hojas separadas escriban sus respuestas a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué tipo de presiones experimentan ustedes en su labor docente?
  - ¿Cómo afrontan ustedes estas presiones?
  - ¿Cuáles son sus reacciones ante las presiones que no pueden afrontar?
  - ¿Qué es lo que propondrían ustedes para reducir las tensiones en las escuelas?
- 3** Constituyan cuatro grupos de trabajo. Cada grupo examinará todas las respuestas correspondientes a una de las preguntas. Interpreten estas respuestas y resuman los resultados en una hoja.
- 4** Cada grupo presentará sucesivamente sus resultados.  
[No firmen estas hojas; sus respuestas deben ser anónimas.]

### Evaluación

---

- 1** ¿Están ustedes sacando el mejor provecho a los recursos disponibles para afrontar las presiones en su trabajo?
- 2** ¿Hay algún programa de apoyo al personal en su escuela? ¿Cómo podría mejorarse?

## Apoyo a los profesores

En la actualidad se reconoce que muchos niños pueden experimentar algún tipo de dificultad en alguna etapa de su vida escolar. Una de las maneras en que las escuelas pueden mejorar su respuesta a las necesidades especiales de los alumnos es la introducción de estrategias más efectivas en apoyo al trabajo personal de cada profesor.

La presente unidad considera las dificultades que pueden tener los profesores individualmente en cuanto a la presión que les imponen los cambios que se producen en el sistema escolar; además, expone los medios de apoyo de que se dispone.



### «Stress» y enseñanza

Pese a que el «stress» constituye un rasgo común en nuestras vidas, poca atención se ha otorgado a analizar cómo surge, cuáles son sus efectos y cuál es la mejor forma de afrontarlo. En realidad, el concepto de «stress» o agotamiento del profesor suele provocar risa en lugar de un debate serio. Por ello resulta difícil que los profesores admitan que se encuentran agotados ya que temen que esto se considere como una manifestación de debilidad o incapacidad. Podría, sin embargo, ser erróneo considerar el «stress» como una experiencia totalmente negativa e inevitablemente pernicioso. Mejor enfocado, el «stress» de la enseñanza puede describirse como la percepción de problemas o exigencias que requieren adoptar algunas medidas para afrontarlos. Por consiguiente, el «stress» puede considerarse como un estímulo para mejorar la enseñanza y también como algo contraproducente.

Son tres las formas principales de abordar el problema del «stress». Primeramente, es posible observar las presiones que se ejercen sobre los profesores; esto es,

se supone que determinados elementos del entorno se percibirán como generadores de situaciones de tensión. Las causas de esta tensión ambiental son dos: condiciones de trabajo deficientes y cambios que modifican la naturaleza de la labor. Las condiciones de trabajo deficientes se deben a recursos materiales inadecuados, edificios mal diseñados, exceso de ruido, relaciones interpersonales poco gratificadoras, bajos sueldos y escasas perspectivas de ascenso profesional.

Los cambios que modifican la naturaleza del trabajo pueden ser de organización y provenir de las autoridades escolares o municipales, o deberse a nuevas expectativas de los usuarios, a la introducción de nuevos métodos pedagógicos, a la modificación de las funciones, etc.

La segunda manera de comprender cómo se produce el «stress» consiste en examinar las reacciones de los profesores ante diferentes situaciones de tensión, toda vez que las personas afrontan los mismos problemas de distinta forma lo que puede convenirle a una no necesariamente es apropiado para otra. Sin embargo, cabe señalar que no todos pueden afrontar con éxito esta situación; de ahí que experimenten ansiedad, lo que puede conducirlos a enfermarse.

Por último, un enfoque interactivo puede explicar los efectos del «stress». No sólo se tienen en cuenta los factores ambientales, sino también las capacidades y deficiencias de cada profesor.

### **Como se produce el «stress»**

---

Una forma adecuada de debatir el «stress» del profesor consiste en identificar las sucesivas etapas por las que pasan los profesores como resultado de sus reacciones cada vez más negativas ante situaciones de tensión. La secuencia puede ser la siguiente:

#### *Primera etapa*

Al cobrar conciencia de las demandas crecientes, el profesor recurre a modalidades de respuesta antiguas o recientes, entre ellas las aptitudes profesionales. Por ejemplo, un profesor confrontado a un niño que no es capaz de aprender un nuevo concepto matemático puede solicitar el asesoramiento de un colega más experimentado y de este modo asimilar nuevas habilidades pedagógicas.

#### *Segunda etapa*

El profesor no logra nunca responder a las exigencias que lo apremian y empieza a dudar de sus propias capacidades. Para seguir con nuestro ejemplo, el profesor se dice: «quizás sea culpa mía que este niño no aprenda esta nueva noción».

*Tercera etapa*

La impresión no disipada de fracaso puede conducir a efectos más generalizados y provocar tal vez la aparición de alguna dolencia psicósomática. El modelo de «stress» del profesor que se infiere de este análisis es que a menos de que se produzca una intervención exitosa en la primera etapa – ya sea personal o exterior –, la *frustración* generará irremediabilmente la ansiedad, que a su vez conducirá a la *enfermedad*.

**Factores que generan «stress»**

Se han efectuado varios estudios sobre las características de los empleos relacionadas con el «stress». Todos indican que los siguientes factores revisten especial importancia en todo tipo de trabajo, relacionado o no con la educación:

**1** *Ambigüedad y conflicto de funciones*

Ultimamente se ha debatido mucho el papel de la educación, de las escuelas y de los profesores. Son muchos los que estiman que esta función se ha ampliado y que ahora hay que procurar no sólo saber enseñar una materia cualquiera sino además saber enseñar a los niños. Asimismo, se plantea el problema de la responsabilidad. ¿Ante quién es responsable el profesor: ante el niño, el padre, la escuela, la comunidad o la sociedad?

**2** *Exceso de funciones*

Se exige de los profesores que asuman mayores responsabilidades en cuanto a sus funciones. Además de tener que adaptarse a los cambios curriculares y de organización que afectan la definición de su función, los profesores deben ampliar sus funciones para atender aspectos más confesionales y administrativos.

**3** *Interacción entre diferentes tipos de organización*

Es evidente que los profesores tienen que interrelacionarse con sus colegas de escuela que pueden no sólo tener funciones diferentes, sino también diferentes opiniones respecto al trabajo. Además, los profesores forman parte de un equipo multidisciplinario de trabajo integrado por colegas de otros establecimientos y padres, quiénes también pueden tener sus propias ideas sobre lo que debe suceder en las aulas.

**4** *Responsabilidad ante personas*

Un rasgo común de todas las profesiones de atención social es que se trabaja con personas. Este es el caso en especial de la enseñanza en la que un profesor debe

establecer contactos con muchas personas en una semana, adoptando a veces decisiones cruciales para sus vidas. Esta responsabilidad aumenta debido a su carácter público cuando los errores son objeto de verificación.

### **5** *Falta de participación*

Tratándose del aula, los profesores pueden considerar que disfrutan de gran autonomía en su trabajo. Sin embargo, ¿qué tanto pueden controlar lo que sucede fuera de ella? Se pueden adoptar decisiones realmente importantes, a nivel de la escuela o del gobierno, sin que los profesores tengan control o ingerencia en ellas.

## **Apoyo a los profesores**

---

Tras haber observado cómo surge el «stress» y los efectos que puede conllevar, resulta importante considerar algunas formas de afrontar este problema. En términos generales, pueden adoptarse dos actitudes: ya sea tomar medidas destinadas a reducir el número de situaciones de tensión, o bien aplicar procedimientos que permiten a los profesores afrontar mejor los efectos perniciosos del «stress». Ambos enfoques se examinarán a continuación.

Pueden adoptarse distintos procedimientos para disminuir la posibilidad de que se produzcan situaciones de tensión, si bien – aún si esto fuera lo deseable – no puedan eliminarse del todo. Las principales categorías de procedimientos son las tres siguientes:

### **1** *Personales*

La respuesta personal es la forma más probable de reacción al «stress»; a través de ella, el profesor soluciona sus propios problemas ya sea aprendiendo cómo afrontarlos bien adquiriendo nuevas habilidades profesionales.

Entre las distintas maneras de aprender a hacer frente cabe señalar el desarrollo de intereses externos o aficiones, los intercambios de opiniones con los colegas, los amigos o los conocidos y el hecho de aislarse de las actividades relacionadas con el trabajo. Por su parte, la adquisición de nuevas habilidades profesionales puede servir tanto para hacer frente a cambios administrativos menores como para aprender a decir «no». Estas habilidades son tanto más fáciles de adquirir cuando la escuela accede a brindar un mínimo de oportunidades en el trabajo.

### **2** *Interpersonales*

Los profesores deberían sentirse capaces de hablar con otros profesionales sobre sus preocupaciones sin sentirse amenazados o acusados de deficiencia. Asimismo, la constitución de equipos de trabajo puede ayudar a prestar apoyo al personal siempre que ello suscite sentimientos de confianza y respeto mutuo. En tal caso, las

reuniones pueden orientarse hacia la solución de problemas, compartiendo las dificultades y examinando las posibles soluciones.

### **3 Organizativas**

Es la forma de apoyo que presta la escuela con objeto de mitigar los posibles efectos del «stress». Se trata de los «Sistemas Estructurados de Apoyo» expuestos en el capítulo siguiente.

## **Sistemas estructurados de apoyo escolar**

Quizás sea prudente aceptar que una atmósfera de equipo que implique compartir habilidades y experiencias no podrá establecerse sin un esfuerzo consciente por parte de la administración de la escuela. Es ésta la que tiene que propiciarla. Del mismo modo, la forma en que los profesores se relacionen entre sí dependerá directamente de los sistemas de apoyo que dentro de la escuela propician una atmósfera que estimule a los profesores a compartir sus preocupaciones en lugar de guardárselas para sí.

Pueden mencionarse por lo menos tres formas de organizar sistemas de apoyo:

- 1** Una escuela puede decidirse por el trabajo en equipos que pueden estructurarse según la cercanía de las aulas o la afinidad de las materias curriculares. Se recurre entonces a un programa de visitas e intercambios o de debates a partir de videos para propiciar la creación de un clima de confianza con objeto de discutir aspectos susceptibles de generar dificultades.
- 2** Puede funcionar dentro de la escuela un grupo voluntario de «autoayuda». El grupo selecciona los aspectos que han de debatirse y decide que cada participante del grupo exponga por turno el aspecto de la vida escolar que más le interese.
- 3** Un enfoque más formal es el «equipo encargado de la solución de problemas». Este dispone de normas cuidadosamente establecidas para facilitar la discusión de los problemas de cada niño, de tal modo que se preste simultáneamente apoyo a cada niño y a cada profesor. El grupo observa la incidencia de los problemas del niño, con quién ocurren más frecuentemente, qué profesores obtienen mejores resultados con el niño, en qué forma percibe el niño los problemas, y después, como GRUPO, decide qué hacer al respecto. Las acciones decididas se analizan después de un periodo determinado, tras lo cual el grupo vuelve a reunirse para resolver qué medidas tomar a continuación.



**Módulo 3**

# **Hacia escuelas eficaces para todos**

---

**Índice de este módulo**

Material de estudio .....	81
Material de discusión	
<b>Unit 3.1</b> Evaluación y registro de los progresos .....	96
<b>Unit 3.2</b> Hacer el aprendizaje más significativo .....	108
<b>Unit 3.3</b> Cambiar las prácticas .....	114
<b>Unit 3.4</b> Factores inherentes al aula .....	126
<b>Unit 3.5</b> Análisis de la práctica en el aula .....	128
<b>Unit 3.6</b> El aprendizaje cooperativo .....	129
<b>Unit 3.7</b> Estructuración de actividades grupales .....	131
<b>Unit 3.8</b> Leer para aprender .....	140
<b>Unit 3.9</b> Resolución de problemas .....	147
<b>Unit 3.10</b> Trabajo de síntesis .....	151

---

---

**Guía**

---

Esta unidad explica más detalladamente la idea de considerar las necesidades especiales como una cuestión curricular. El objetivo es crear en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. Esto significa que debemos ver las diferencias entre los alumnos como un medio de enriquecer las actividades de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje que puedan eventualmente experimentar algunos alumnos deben ayudarnos a mejorar la calidad de nuestra práctica docente. Habida cuenta de estos argumentos, cabe preguntarse cómo pueden los profesores mejorar su práctica en cuanto a la forma de atender individualmente a todos los alumnos de su clase. Tratándose del currículo, es importante tener presente la distinción entre lo que se pretende lograr y lo que realmente ocurre. El currículo previsto suele sufrir importantes modificaciones al ponerlo en práctica en el complejo escenario social del aula. Queremos que centren su atención en lo que sucede en sus respectivas aulas. Deseamos, en particular, que comparen su práctica con las observaciones sobre algunas de las forma en que trabajan otros profesores.

La respuesta que ofrecía tradicionalmente el sistema escolar a los niños con dificultades de aprendizaje era suponer que éstas se debían a sus limitaciones, discapacidades o deficiencias. Se daba por sentado que las dificultades de aprendizaje radicaban en los propios niños. Por consiguiente, el objetivo era determinar cuál era el problema del niño a fin de decidir qué convenía hacer para mejorar la situación. Este enfoque se basaba en lo que hemos denominado un punto de vista del alumno individual de las dificultades de aprendizaje.

En los últimos años se han reconocido cada vez más las limitaciones de este enfoque. En primer lugar, se ha comprendido que el hecho de imputar las dificultades de aprendizaje a los propios niños tendía a que aplicáramos a algunos niños la etiqueta «diferente» o «especial». A consecuencia de ello, se tendía a esperar resultados inferiores de estos alumnos a los que, por consiguiente, se les proponían tareas menos estimulantes, lo que a su vez reforzaba la idea de que sus capacidades eran menores. Muy a menudo las tareas que se les ofrecían los obligaban a trabajar solos, ya sea dentro de la clase o en un sector aparte de la escuela. Por consiguiente, además de no disfrutar de las actividades estimulantes propuestas al resto de la clase, estos alumnos sufrían la desventaja de carecer del apoyo y aliento que ofrece el trabajo en colaboración con sus compañeros.

En términos generales, la solución correctiva tradicional se caracterizaba por una reducción de las oportunidades brindadas. Dicho de otro modo, el currículo propuesto a este grupo de niños era a la vez restringido y restrictivo.

Como reacción a esta situación, se ha procurado en los últimos años encontrar nuevos medios de atender a los niños con dificultades en las aulas regulares. Estas iniciativas se basan en la convicción de que las dificultades provienen de la interacción de toda una serie de factores, algunos inherentes a los niños, otros relacionados con las

decisiones tomadas por los profesores. El reconocimiento de estas circunstancias conduce a una actitud optimista. Nos recuerda que lo que hacen los profesores, las decisiones que toman, las actividades que proponen, las relaciones que establecen con sus alumnos, todo ello ejerce una influencia importante en el aprendizaje de los niños. Así pues, las dificultades de aprendizaje se consideran en términos curriculares.

Esta nueva manera de pensar también tiene en cuenta los peligros derivados de la idea de etiquetar. En vez de agrupar a los niños por considerarlos «especiales» o dignos de enseñanza «diferencial», se basa en la hipótesis de que todos los niños son especiales. Por consiguiente, el objetivo debe ser atender individualmente a todos los alumnos y reconocer que se debe respetar la individualidad. Esto nos lleva, por supuesto, a plantearnos el problema principal al que se enfrentan todos los profesores: ¿cómo hacer que la enseñanza responda mejor a las necesidades de cada alumno?

En este material de estudio presentamos los resultados de algunas investigaciones sobre los métodos pedagógicos. Se destacan, en particular, las experiencias de profesores que han logrado atender individualmente a los alumnos en el marco del currículo, de las que se sacarán algunas conclusiones. También exponemos las características de las escuelas que parecen brindar condiciones de aprendizaje propicias para todos los alumnos.

Esta relación no pretende ser una prescripción: no proporcionamos una lista de recetas sobre cómo convertirse en un buen profesor. Lo que intentamos señalar es que estos factores parecen ser algunos de los rasgos comunes de una enseñanza eficaz en escuelas de calidad. Constituyen unos puntos de referencia útiles que pueden ustedes analizar y comentar junto con sus colegas.

Tres criterios pedagógicos nos parecen fundamentales para el éxito de la enseñanza:

- 1 Los profesores deben conocer bien las habilidades y conocimientos de sus

alumnos, sus intereses y su experiencia anterior.

- 2** Se debe ayudar a los alumnos a darle un sentido personal a las tareas y actividades en que participan.
- 3** Las clases deben organizarse de tal modo que se estimule la participación y el esfuerzo.

Los buenos profesores aplican estos criterios de diferentes maneras. La enseñanza es una actividad muy creativa que puede practicarse de modos muy distintos. No

obstante, por lo general los buenos profesores alcanzan sus objetivos destacando las ideas siguientes:

- 1** Propósito
- 2** Variedad y elección
- 3** Reflexión y análisis
- 4** Utilización flexible de los recursos
- 5** Cooperación

Examinaremos detalladamente estas ideas. Cotéjenlas sucesivamente con sus respectivas maneras de enseñar.

## Propósito

Los niños que no tienen un buen desempeño en clase casi siempre ignoran el propósito del trabajo que se les ha pedido que efectúen. Si se les pregunta, contestan invariablemente que están haciéndolo porque el profesor se lo ha pedido. Resulta sorprendente, de hecho, que los niños voluntariosos se sigan esforzando en cumplir tareas que deben parecerles inútiles.

El aprendizaje consiste en dar un sentido personal a la experiencia. Exige que comprendamos lo que estamos haciendo y lo relacionemos con nuestros conocimientos y nuestra experiencia anterior. Por consiguiente, si no tenemos bien claro el propósito de una actividad, el aprendizaje es más difícil. Los profesores eficaces procuran que el trabajo tenga sentido para los niños. Se las ingenian para ayudar a sus alumnos a comprender el propósito de determinadas tareas, cómo tienen que efectuarse y para cuándo. En consecuencia, los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por lo tanto, trabajar con una clara conciencia del propósito.

Cabe preguntarse cómo pueden los profesores ayudar a los alumnos a comprender mejor la índole y la finalidad de las

tareas asignadas. Los diferentes profesores tienen distintas técnicas que parecen convenirles para conseguirlo. Es, en parte, una cuestión de estilo y de preferencia personal.

Algunos profesores, por ejemplo, prefieren recurrir a un medio bastante directo: el uso de la palabra. La manera en que ayudan a sus alumnos a comprender lo que se les pide consiste en proporcionarles una explicación detenida y una demostración. Otros profesores, por su parte, prefieren adoptar un estilo menos impositivo y propician la comprensión conversando y concertándose con sus alumnos.

Ambos estilos tienen sus ventajas e inconvenientes. El profesor más impositivo tiende a organizar las actividades a fin de disponer del tiempo necesario para dirigirse a los alumnos en su conjunto o en grupos. Por consiguiente, el tiempo dedicado a discusiones sobre el contenido de una actividad determinada es relativamente extenso.

Se puede plantear el problema de que las explicaciones resulten difíciles de seguir para algunos miembros de la clase. Un profesor menos impositivo, en cambio, puede conversar con los alumnos individualmente o en pequeños grupos mientras se desplaza por el aula observando la manera en que

trabajan e interviniendo cuando lo estime necesario. Esto permite adaptar las explicaciones al nivel requerido por cada alumno y verificar la comprensión mediante preguntas informales. Evidentemente, el problema en este caso es que en clases numerosas llevará mucho tiempo atender a todos los miembros de la clase.

Una vez aceptado el hecho de que pueden existir diferencias individuales en el estilo de enseñanza, conviene señalar algunos medios de facilitar la comprensión. La utilización de presentaciones claras dirigidas a toda la clase, apoyadas tal vez por una demostración, suele ser un medio eficaz de hablar con los alumnos procurando inspirar y estimular su reflexión, sobre todo cuando el tema se presta para una explicación formal. Si se utiliza este procedimiento, empero, conviene cerciorarse de que los niños han comprendido interrogando a algunos de ellos sobre lo que han entendido de las explicaciones proporcionadas.

El trabajo realizado por el profesor mientras los niños están llevando a cabo las actividades es decisivo para el fomento de una mayor comprensión. Corresponde a la índole de ciertas tareas el que los niños reciban indicaciones claras acerca del éxito o el fracaso de sus esfuerzos. Así, por ejemplo, en algunas actividades motoras como coger una pelota, los niños saben si lo están haciendo bien, aunque pueden necesitar indicaciones sobre cómo perfeccionarse. Sin embargo, en muchas otras tareas propuestas en clase los alumnos pueden no saber si van por buen camino. Pueden incluso desviarse de él y repetir sus errores.

Los profesores eficaces se las arreglan para que toda la clase se mantenga ocupada y puedan así establecer diálogos individuales o con grupos pequeños sobre lo que están haciendo y por qué. A este respecto, la organización del tiempo y los recursos es decisiva y más adelante volveremos a insistir en ello.

**Aspectos que considerar**

- ¿Cuál es su estilo de enseñanza habitual?
- ¿Cómo fomentan ustedes la comprensión de las tareas y actividades en sus respectivas aulas?

## Variedad y elección

El profesor tiene ante sí a un público cautivo: éste tiene la obligación de estar presente. No obstante, la enseñanza se asemeja en cierto sentido a un espectáculo. Nuestro cometido como profesores es, en cierta medida, entretener. Si bien es necesario ejercer cierta presión para motivar el esfuerzo, la enseñanza eficaz también exige cierta seducción del público.

Desde luego, contamos de entrada con algunas ventajas. A la mayoría de los niños les interesa aprender. Quieren seguir descubriendo el mundo. Por lo general desean complacer al profesor y ganarse la aprobación de sus compañeros. Nuestra tarea es despertar su curiosidad y su afán de conocimiento, estimularlos, orientarlos y dirigirlos hacia temas y cuestiones dignos de interés.

Uno de los factores que propician la seducción del público en cualquier contexto, incluidas las aulas, es la variedad. Cuando hablamos de variedad nos referimos tanto a lo que se hace como a la manera en que se hace. Al preparar sus clases, los profesores eficaces procuran ofrecer a sus alumnos una gran variedad de contextos pedagógi-

cos en que trabajar. Asimismo, procuran ofrecer los materiales didácticos más variados posibles.

La diferencia individual de los alumnos es otra razón importante de recalcar la variedad. Al brindarles la oportunidad de participar en diferentes tipos de experiencias de aprendizaje, se les ayuda a cobrar mayor conciencia de sí mismos como educandos. Nuestro objetivo debe ser no sólo enseñar a nuestros alumnos hechos y habilidades útiles, sino también ayudarles a que se conviertan en alumnos más eficaces. Esto significa que queremos que se conviertan en alumnos autónomos, capaces de encontrar la información que buscan, motivados por sus formas preferidas de aprendizaje y dispuestos a enfrentarse a situaciones y problemas nuevos.

Los profesores eficaces ayudan a sus alumnos a convertirse en alumnos más seguros de sí mismos e independientes ofreciéndoles una gran variedad de oportunidades de aprendizaje e instándolos a que reflexionen sobre ellas.

Otra característica común entre muchos profesores eficaces es la tendencia a dar a



sus alumnos la posibilidad de escoger. Esto puede tener muchos efectos positivos.

En primer lugar, el hecho de dejar a los alumnos escoger, hasta cierto punto, su actividad y el momento y la manera de realizarla es una forma de propiciar la comprensión. En efecto, les permite relacionar las actividades efectuadas en clase con sus propias experiencias y con los conocimientos que han adquirido. Podemos afirmar que debemos encontrar, en nuestro trabajo docente, los medios de que los niños aporten elementos de su cultura personal a la clase con objeto de facilitar el sentido y también como fuente de enriquecimiento. Demasiado a menudo, por ejemplo, se considera que los niños procedentes de otros países o de familias que han adoptado estilos de vida inhabituales «tienen problemas». Tenemos que reconocer, por el contrario, que traen consigo conocimientos, ideas y puntos de vista que pueden aprovecharse para suscitar la comprensión de quienes están en contacto con ellos.

En segundo lugar, el hecho de alentar a los alumnos a que escojan puede ayudar a los profesores a mejorar la manera en que asignan las tareas y actividades. Los niños saben sobre sí mismos cosas que ignoramos. Por consiguiente, podemos aprove-

char su autoconocimiento invitándolos a participar en la toma de decisiones en clase.

En tercer lugar, la elección es un medio de ayudar a los niños a que asuman más la responsabilidad de su propio aprendizaje. Al proponer esta participación, el profesor hace saber a los alumnos que sus opiniones son importantes y que confían en ellos para tomar decisiones importantes. Establecer con los alumnos una relación de confianza y respeto los estimula a valorizarse como personas.

Los alumnos necesitan ayuda y estímulo para escoger. En primer lugar, desde luego, tiene que haber una posible elección; esto explica que sea necesario proponer experiencias variadas. En segundo lugar, necesitan explicaciones y ejemplos sobre cómo efectuar elecciones. Así, por ejemplo, un profesor puede recomendar la idea del «ejercicio de los cinco dedos» para que los niños escojan libros que leer. Les indica que escojan el libro que más les atraiga y que traten de leer una página contando con sus dedos el número de palabras que les resultan difíciles. Si hay en la página más de cinco, entonces el libro puede ser demasiado difícil. Aun en ese caso, el niño puede hacer el intento de leerlo si realmente está dispuesto a hacerlo.

**Aspectos que considerar**

- ¿Ofrecen ustedes a sus alumnos variedad y elección?
- En su opinión, ¿qué dificultades entrañan estas ideas?

**Reflexión y análisis**

Ya hemos recalcado la importancia de conocer las capacidades, los conocimientos, los intereses, las actitudes y las experiencias anteriores de los alumnos. Los profesores pueden conocer mejor a sus alumnos observándolos detenidamente y controlando

sistemáticamente sus progresos. Esta es otra de las características de los buenos profesores. Por medio de sus métodos de control pueden evaluar la pertinencia de las decisiones que han adoptado con respecto a cada uno de los miembros de la clase.

Asimismo, comentan con los alumnos la manera en que intentan llevar a cabo sus tareas.

Es importante percatarse de la importancia de esta forma de retroalimentación. Los jóvenes aprenden gracias a sus éxitos y sus fracasos. Por consiguiente, la retroinformación proporcionada por su profesor o sus compañeros puede orientarlos y estimularlos, ayudándolos así a mejorar sus resultados. Conviene, en particular, corregir de inmediato sus errores para evitar que los vuelvan a cometer. El desempeño del alumno puede calificarse por lo general de una de las siguientes maneras:

- incorrecto y carente de comprensión
- incorrecto y negligente
- correcto pero inseguro
- correcto, rápido y seguro

Para decidir qué medida es necesario adoptar, conviene saber qué calificación puede aplicarse. Desde luego, algunas actividades permiten que los niños asuman la responsabilidad de controlar sus propios progresos, por ejemplo llevando alguna forma de registro escrito.

Se puede verificar la comprensión mediante diversos procedimientos. Estos dependerán, por supuesto, de la índole de la tarea. Indicamos a continuación algunos de los métodos evidentes y sin embargo eficaces que hemos observado:

- hacer que los alumnos escriban sus respuestas mientras el profesor circula con la lista de verificación;
- hacer que los alumnos escriban sus respuestas y luego las verifiquen con un compañero;

- interrogar a los alumnos que no han levantado la mano cuando se acaba de formular una pregunta;
- escribir los puntos principales en el pizarrón y pedir a los alumnos que los resuman en grupos.

Muchas actividades permiten que los alumnos asuman la responsabilidad de sus propios progresos. Así, por ejemplo, algunos sistemas de números incitan a los niños a llevar un registro de las tareas efectuadas. Algunos profesores piden a sus alumnos que escriban una breve reseña de los libros que han leído, añadiendo un comentario personal.

Otra técnica útil consiste en reunir a los niños al final de una actividad o, mejor aún, al final de la jornada de clase, para que conversen en parejas o en grupos pequeños sobre lo que han estado haciendo, lo que han logrado, lo que les ha parecido importante y sobre sus impresiones al respecto. Nuestra experiencia nos ha enseñado que si los niños (aun los muy pequeños) reciben orientación y estímulo participarán muy activamente en esta forma de autocontrol, sorprendiendo a menudo a sus profesores por su comprensión y sensibilidad. Conocemos una escuela primaria en que este procedimiento se introduce durante los primeros meses de escuela de los niños. El resultado es que, a lo largo de toda su escolaridad, estos niños se acostumbran a participar periódicamente en sesiones de reflexión y autocontrol. Para cuando llegan a los últimos grados de la escuela, todos los niños han adquirido un gran dominio de este aspecto de su vida escolar, aun aquellos cuyo desempeño se considera menos exitoso en muchos aspectos de su aprendizaje.

**Aspectos que considerar**

- ¿En qué forma proporcionan ustedes retroinformación a sus alumnos?
- ¿Podrían sus alumnos asumir una mayor responsabilidad en el control de sus propios progresos?

## Utilización flexible de los recursos

En la enseñanza es fundamental el uso del tiempo, tanto el tiempo de los alumnos como el de los profesores. La buena organización de las aulas facilita la utilización eficaz del tiempo. Los materiales y equipos se guardan de tal modo que resulta fácil encontrarlos cuando se los necesita. Esto permite a los alumnos ser relativamente independientes de su maestro.

En las aulas menos bien organizadas, en cambio, los alumnos dependen del profesor para los materiales, las correcciones y las decisiones acerca de la orientación de su trabajo. Por consiguiente, el tiempo del profesor se desperdicia en cuestiones de organización y de administración rutinarias.

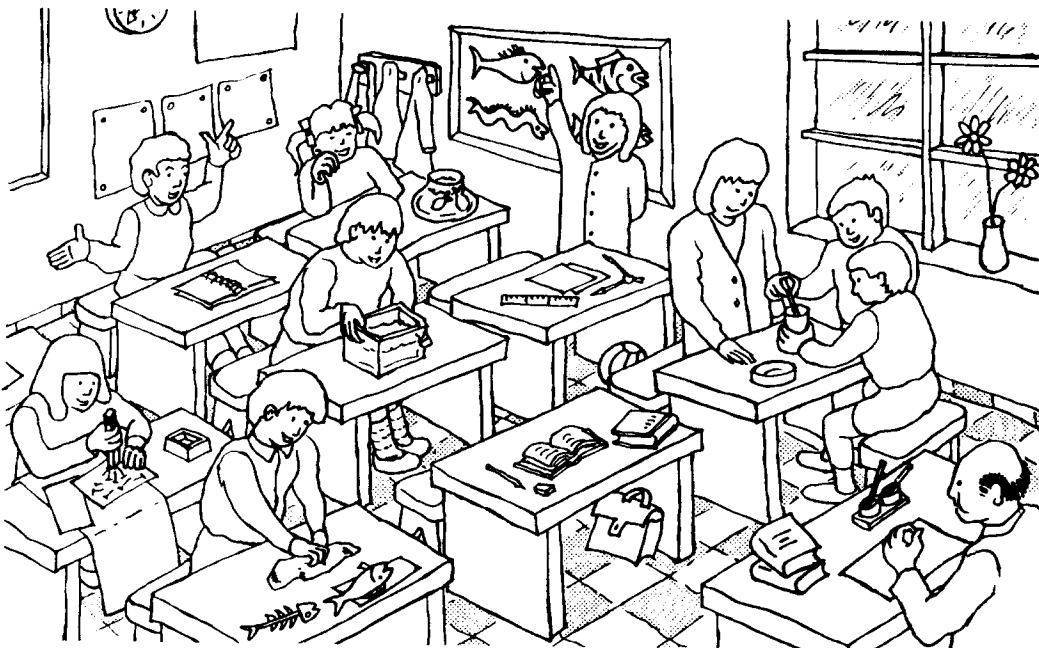
Los dos elementos principales para el aprendizaje en cualquier aula son los alumnos y el profesor. En consecuencia, la utilización de su tiempo es decisivo para una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

La mayoría de las dificultades se producen cuando se pide a los alumnos que lleven a cabo actividades en forma independiente. El profesor se enfrenta a la dificultad

de conseguir que todos los miembros de la clase trabajen adecuadamente; a los niños les puede causar dificultades el hecho de tener que trabajar con menos indicaciones o supervisión.

Por lo general, la finalidad de la actividad independiente es permitir que los alumnos practiquen y apliquen habilidades y conocimientos aprendidos previamente. En determinadas circunstancias, las aplicaciones prácticas pueden contribuir considerablemente a que los niños logren lo que no habían conseguido anteriormente. Son de poco provecho, sin embargo, si el niño no ha adquirido las destrezas y la comprensión necesarias para llevar a cabo la tarea de manera satisfactoria. Así pues, todo el arte consiste en saber cuándo han alcanzado los niños un grado de aprendizaje que les permita seguir adelante con menos supervisión.

Los alumnos suelen experimentar dificultades en su trabajo cuando inician una actividad sin comprender cabalmente de qué se trata. Esto significa que sus resulta-



dos poco satisfactorios se deben, al menos en parte, a que el profesor no presentó adecuadamente las ideas o los materiales nuevos y no proporcionó indicaciones suficientemente claras sobre cómo utilizarlos. Esto pone de manifiesto una vez más la necesidad de controlar cuidadosamente la comprensión de los niños durante las primeras fases de aprendizaje de nuevas ideas o de adquisición de nuevas aptitudes.

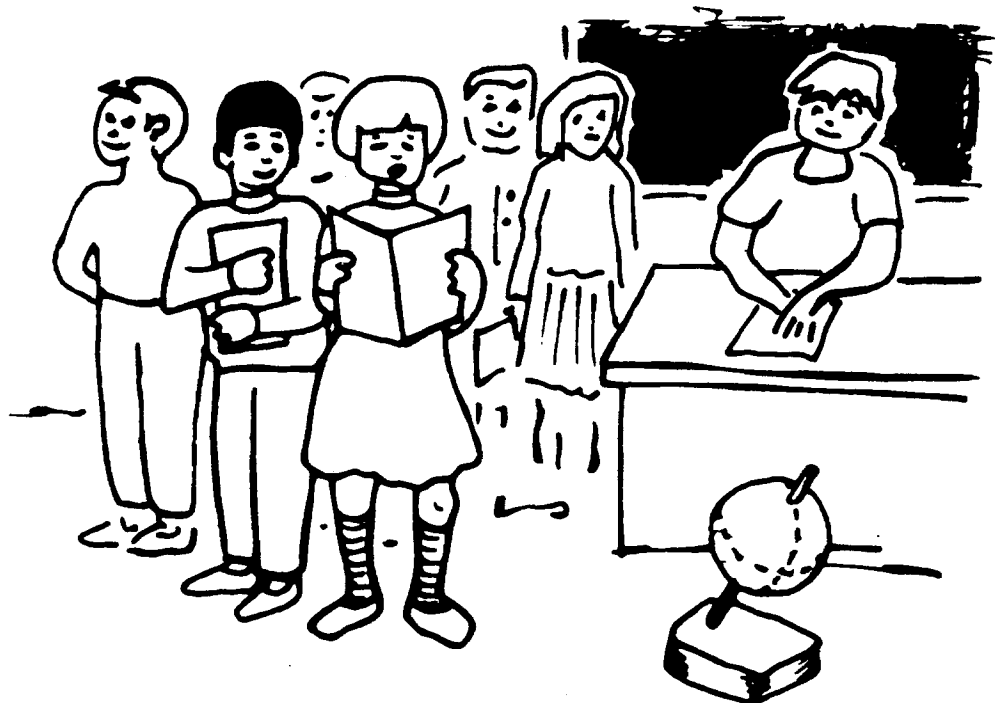
Los desplazamientos del profesor durante los periodos de actividad independiente también pueden contribuir considerablemente a que los alumnos sigan efectuando las tareas asignadas. Los profesores eficaces tienden a ser muy activos, a estimular y corregir los esfuerzos de los niños. Procuran que este tipo de intervención sea breve y precisa a fin de poder dedicar su atención a todos los miembros de la clase. Cuando un profesor pasa mucho tiempo explicando de nuevo algunos puntos a muchos alumnos, esto significa siempre que las explicaciones iniciales y los periodos de práctica asistida fueron insuficientes.

Cuando hay más de un adulto en el aula – por ejemplo, cuando se trabaja en colaboración con otros maestros, con asistentes o con padres de alumnos – existen más posibilidades de prestar una ayuda adicional a los niños. Sin embargo, cuando esta circunstancia se produce de manera imprevista, esta ayuda suplementaria puede ofrecer pocas ventajas. De hecho, la presencia de otro adulto puede reducir la enseñanza y provocar el aislamiento social de algunos alumnos. La conclusión de todo ello es que el profesor tiene que administrar el tiempo y los materiales de tal modo que se establezca un máximo de interacción con los alumnos. Esta es ciertamente la principal prioridad del profesor.

Un medio importante de que disponen los profesores para encontrar el tiempo de hacer todo esto es mejorando su utilización del otro elemento principal de aprendizaje en cualquier aula: los alumnos. Esto nos lleva a nuestro último punto.

**Aspectos que considerar**

- ¿Pueden ustedes concebir maneras de mejorar la organización de sus respectivas aulas?
- ¿Cómo hacen ustedes para encontrar el tiempo necesario para dedicar atención a cada uno de sus alumnos?



## Cooperación

Un medio importante de que disponen los profesores para encontrar el tiempo de hacer todo esto es mejorando su utilización del otro elemento principal de aprendizaje en cualquier aula: los alumnos.

Las ideas presentadas en estos materiales parten del supuesto de que las aulas son lugares en que los niños y los adultos son capaces de trabajar juntos, compartiendo sus ideas y apoyándose mutuamente. Se basan asimismo en el supuesto de que existen, como hemos indicado, dos recursos principales para el aprendizaje: el profesor y los niños. También presuponen que los profesores tienen la habilidad de organizar sus clases de tal modo que se estimula la cooperación.

Es común todavía que los alumnos trabajen solos durante largos periodos de la jornada escolar. A menudo están sentados en grupos, pero todavía es poco frecuente verlos llevar a cabo sus tareas en colaboración con sus compañeros. Es difícil saber por qué esto es así, aunque una explicación

posible es que muchos profesores no han recibido una capacitación sobre los medios de organizar en clase el trabajo colectivo.

Si bien el hecho de trabajar por sí solo en tareas individualizadas es una forma de actividad importante y legítima para todos los niños, su utilización excesiva es una modalidad de aprendizaje restringido y restrictivo. Esto se ha reconocido en algunas escuelas, donde se intenta alentar a los alumnos a que adquieran la habilidad de trabajar en forma cooperativa. Esto no es fácil de conseguir ya que exige una organización de aula muy compleja para la que muchos profesores se sienten mal preparados. También requiere materiales que estimulen la colaboración de los niños.

La introducción de formas cooperativas de trabajo debe planearse y llevarse a cabo de manera sistemática, como cualquier otra experiencia nueva de aprendizaje. En efecto, ésta implica la introducción de una serie adicional de demandas que exigen de los alumnos un trabajo relacionado con los ob-

jetivos curriculares y al mismo tiempo la consecución de nuevos objetivos relativos a sus aptitudes de colaboración.

Cuando esto funciona bien, las ventajas son considerables. El aprendizaje cooperativo exitoso puede tener efectos positivos en los resultados académicos, la estima propia, las relaciones sociales y el desarrollo personal. Además, puede generar tiempo libre para el profesor ya que hace que los alumnos requieran menos ayuda y apoyo de su parte.

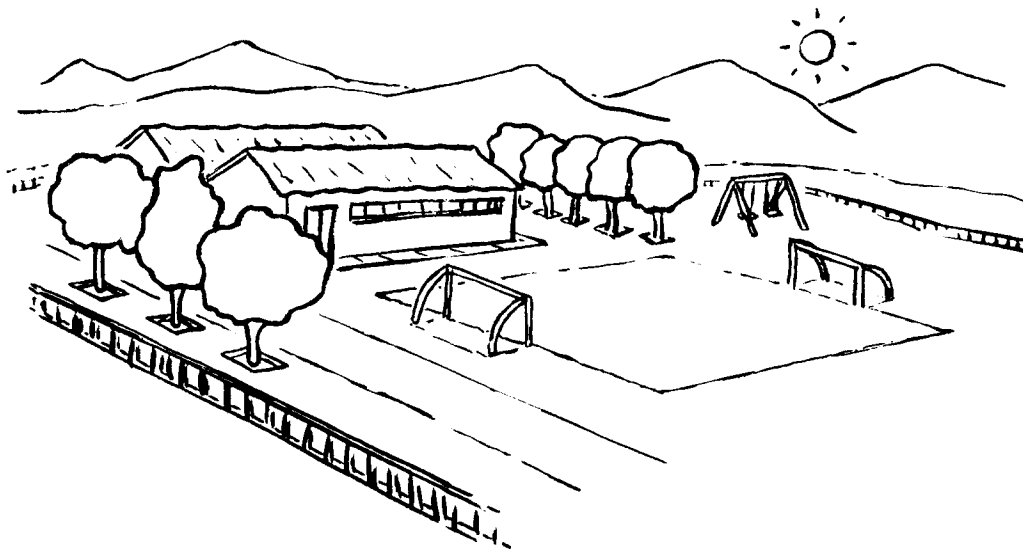
Es importante advertir que el aprendizaje cooperativo supone una planificación que va mucho más allá de una simple voluntad de estimular el trabajo colectivo de los niños. Es preciso, por ejemplo, prestar mucha atención a los siguientes puntos:

- Asignar tareas de forma que resulte necesaria la colaboración.
- Ayudar a los alumnos a reconocer que su éxito depende en buena medida del éxito de sus compañeros.
- Fijar el tamaño y la composición de los grupos en función de las habilidades y experiencia de los niños y la naturaleza de las tareas asignadas.
- Ayudar a los alumnos a adquirir habilidades relacionadas con el trabajo en grupo, a saber la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones.

Conviene añadir que resulta más fácil para los profesores intensificar la utilización del aprendizaje cooperativo cuando éste se inscribe en el contexto general de la escuela. Esto significa que la cooperación entre profesores facilita el aprendizaje cooperativo en el aula.

**Aspectos que considerar**

- ¿Qué opinan ustedes de la idea de que los alumnos trabajen de forma cooperativa en el aula?
- ¿Cuáles son, en su opinión, las posibles ventajas de esta forma de trabajar?



## Política escolar

Hemos observado algunas de las características de la enseñanza que crean las condiciones favorables para que los niños aprendan. También les hemos pedido a ustedes que examinen su propia práctica con respecto a dichas características. Es preciso reflexionar, asimismo, sobre la política escolar en general. Esto puede contribuir a apoyar a los profesores que intentan perfeccionar su práctica.

Al igual que los profesores, las escuelas que tienen éxito funcionan de diversos modos. No hay una sola manera de hacer que la escuela sea eficaz. Es importante reconocer, sin embargo, que las escuelas eficaces tienden a tener éxito con todos los alumnos. De hecho, su éxito estriba en ello: responden positivamente a los alumnos que experimentan dificultades. Así, tratan constantemente de mejorar la calidad de la educación impartida. Las mejoras que introducen para atender a los alumnos con dificultades redundan en provecho de todos los demás alumnos. Responder positivamente a las necesidades especiales es un medio de conseguir escuelas eficaces para todos.

La experiencia de muchos países distintos indica que las escuelas exitosas tienen cierto número de características comunes:

- 1** *Una conducción eficaz por parte del equipo de dirección que se compromete a satisfacer las necesidades de todos los alumnos*

El éxito o el fracaso de las tentativas de introducir nuevas políticas y prácticas en la escuela depende en gran medida de la actitud del personal de dirección (esto es, el profesor principal o el director del establecimiento). Tienen que demostrar de palabra y con hechos que respaldan la iniciativa (cualquiera que sea) y que están dispuestos a tomar decisiones que indiquen que se trata de una prioridad. Es particularmente importante la manera de organizar el tiempo, de asignar los recursos y de prestar apoyo personal y brindar estímulo a las personas que van a desempeñar un papel clave.

- 2** *El personal docente tiene la convicción de que puede ayudar a todos los niños a aprender*

Una vez más, la actitud es fundamental. En las escuelas que logran atender a los alumnos con dificultades particulares reina cierto optimismo entre el personal docente que es consciente de que su forma de actuar

puede cambiar la vida de los niños. Trabajan con seguridad y confianza en su propio éxito, cualidades que los alumnos pueden reconocer. ¡Si los profesores son optimistas los educandos también serán optimistas!

**3** *La certeza de que todos los alumnos pueden tener éxito*

Este punto se relaciona con el anterior. Si el personal docente no siente seguridad en lo que está haciendo no podrá convencerse de que tiene algo que ofrecer a todos los niños. Para que los alumnos tengan éxito, hay que solicitarles esfuerzos teniendo en cuenta sus intereses, sus experiencias y sus adquisiciones. Debe haber, asimismo, cierto grado de flexibilidad en la organización de la escuela.

**4** *Disposiciones para apoyar individualmente a los miembros del equipo docente*

Las escuelas que consiguen satisfacer las necesidades especiales de los niños también logran satisfacer las necesidades especiales del personal docente. Un ambiente de cooperación, colaboración y apoyo infunde estímulo al personal y crea, a su vez, una atmósfera similar en sus aulas. Por consiguiente, cuando una escuela desea mejorar su trabajo con los niños, debe empezar por mejorar sus medios de brindar apoyo individualmente a los miembros del equipo docente.

**5** *Una voluntad de brindar una amplia gama de oportunidades curriculares a todos los niños*

Esto implica reconocer que todos los niños

tienen derecho a participar en la misma gama de experiencias curriculares. Este criterio representa un cambio importante con respecto al enfoque tradicional de la educación diferencial como medio de ayudar a los alumnos a superar sus dificultades. Se trata también de un criterio muy difícil de poner en práctica y que exige un esfuerzo y una flexibilidad considerables por parte de los profesores.

**6** *Procedimientos sistemáticos de control y supervisión de los progresos*

Las escuelas que al parecer consiguen ayudar a todos los niños a aprender han establecido procedimientos que les permiten supervisar permanentemente los progresos alcanzados por los alumnos. La forma e índole de dichos procedimientos pueden diferir considerablemente, aunque la política debe aplicarse de modo coherente en toda la escuela. Esta política insiste en el reconocimiento de las contribuciones individuales, el elogio de los logros, la supervisión de la eficacia del currículo y la recogida de información que puede utilizarse para mejorar la enseñanza. Dicho de otro modo, la extensión y el equilibrio del currículo se reflejan en la extensión y el equilibrio en el registro de los progresos.

A muchas escuelas les ha parecido conveniente proceder a una revisión de las políticas y prácticas existentes con objeto de acordar un plan de evaluación. El hecho de estimular la participación del personal docente en dicha revisión puede contribuir también a fomentar la colaboración entre los profesores.

**Aspectos que considerar**

- ¿En qué medida se aplican estas seis características a su propia escuela?
- ¿Qué otros factores intervienen para que una escuela sea eficaz?

¿Cómo pueden los profesores ayudar a todos los alumnos a aprender?

Hay tres factores importantes:

- 1** Los profesores tienen que conocer bien a sus alumnos.
- 2** Se debe ayudar a los alumnos a que comprendan lo que tratan de aprender.
- 3** Las clases deben organizarse de tal modo que los niños siempre tengan algo que hacer.

Los profesores eficaces ayudan a sus alumnos enfatizando los siguientes aspectos:

- 1** Propósito
- 2** Variedad y elección
- 3** Reflexión y análisis
- 4** Utilización flexible de los recursos
- 5** Cooperación

Las escuelas eficaces estimulan individualmente a los profesores ofreciendo o infundiéndoles:

- 1** Una conducción eficaz
- 2** Seguridad
- 3** Optimismo
- 4** Apoyo
- 5** Una voluntad de ampliar el currículo
- 6** Procedimientos de supervisión de los progresos

---

Las unidades siguientes les ayudarán a examinar más detenidamente las cuestiones tratadas en el material de estudio. El coordinador del curso les explicará cómo abordar estas unidades.

**Índice de las unidades**

<b>3.1</b>	Evaluación y registro de los progresos .....	96
<b>3.2</b>	Hacer el aprendizaje más significativo .....	108
<b>3.3</b>	Cambiar las prácticas .....	114
<b>3.4</b>	Factores inherentes al aula .....	126
<b>3.5</b>	Análisis de la práctica en el aula .....	128
<b>3.6</b>	El aprendizaje cooperativo .....	129
<b>3.7</b>	Estructuración de actividades grupales .....	131
<b>3.8</b>	Leer para aprender .....	140
<b>3.9</b>	Resolución de problemas .....	147
<b>3.10</b>	Trabajo de síntesis .....	151

---

**Unidad 3.1****Evaluación y registro de los progresos****Objetivo de la unidad**

---

Examinar las estrategias de evaluación y registros de los progresos.

**Actividades**

---

- 1 Lean el material de discusión «Procedimientos de evaluación y registro».
- 2 Discutan el material de estudio en grupos pequeños. ¿Qué temas de debate suscitan estas ideas? ¿Qué aspectos les gustaría a ustedes como grupo discutir más detalladamente?
- 3 Rellenen ustedes mismos el cuadro «Recogida de información».
- 4 Comparen el orden de preferencia que han indicado ustedes con el de otras personas de su grupo de trabajo. ¿A qué se deben, en su opinión, las diferencias que se observan entre las distintas personas de su grupo?
- 5 Resuman lo que han aprendido de estas actividades sobre evaluación y registro. Den cuenta de ello a los demás miembros del curso.

**Evaluación**

---

- 1 ¿Cómo se relacionan los procedimientos de evaluación y registro en su escuela con las ideas que han estado debatiendo? ¿Cuáles son sus puntos fuertes? ¿Cuáles son sus limitaciones?
- 2 ¿Les gustaría idear nuevos procedimientos de evaluación y registro en sus respectivas aulas?



## Procedimientos de evaluación y registro

Es importante advertir que no concebimos la evaluación como un acontecimiento «accesorio» durante el cual se interrumpe la actividad de la clase para que pueda «realizarse» dicha evaluación. La evaluación tampoco es el día del calendario escolar en que el Director somete a toda la escuela a un examen de lectura.

Por el contrario, creemos que la evaluación debería ser responsabilidad de todos los profesores y un elemento permanente de toda enseñanza.

La evaluación es un proceso continuo que comprende la reflexión sobre acontecimientos y actividades y su interpretación a medida que ocurren en clase. Por consiguiente, la evaluación exige ante todo una actitud mental que consiste en buscar la información pertinente y responder a los acontecimientos a medida que ocurren.

Todo esto suena un poco grandilocuente y tal vez pueda intimidar. Sin embargo, recalamos que no proponemos adoptar ningún procedimiento radicalmente diferente. Solamente sostenemos que estamos en busca de formas de mejorar nuestra capacidad de aprender de nuestras experiencias en clase y de reaccionar ante éstas.

Resulta conveniente desglosar el proceso de evaluación en tres componentes. Estos no son elementos separados o independientes y, en la práctica, se sobreponen e incluso son simultáneos. Se trata de:

- 1** La recogida de información
- 2** El análisis
- 3** La acción.

Consideremos de manera más detallada estos tres aspectos del proceso de evaluación.

---

**La recogida de información**

---

Debemos recalcar nuevamente que el principal elemento necesario para los procedimientos de evaluación en el aula que estamos esquematizando es una actitud mental. Esta consiste en reconocer que lo que ya sabemos y lo que podemos descubrir como resultado de nuestras interacciones normales con nuestros alumnos son las formas más significativas de información que redundarán en el mejoramiento de nuestra práctica docente.

Todos los métodos debatidos se basan en gran medida en las observaciones efectuadas por el profesor. Esta afirmación se basa en los siguientes supuestos:

- Puesto que todos los profesores observan a sus alumnos, no llevará mucho tiempo sistematizar este proceso de modo que las observaciones puedan utilizarse para registrar las informaciones pertinentes.
- Es un proceso flexible que puede adaptarse para satisfacer diversas necesidades y proporcionar información acerca de diferentes aspectos de la actividad en el aula.
- Puede llevarse a cabo regularmente y formar parte normal de la rutina de la clase.
- Empleadas con precaución, las observaciones pueden constituir un método preciso de control.

Examinaremos ahora los métodos de recogida de información en clase más apropiadas y factibles para los profesores de las escuelas ordinarias:

- El debate
- Las notas escritas
- Los programas o las listas de verificación
- Pruebas
- Las grabaciones audiovisuales.

**El debate**

Se puede sostener que el debate es el método más practicado por los profesores para comprender y evaluar los efectos de lo que acontece en sus aulas. Este adopta formas diferentes que dependen en buena medida del estilo personal y las preferencias del individuo. En la mayoría de las aulas de enseñanza primaria forma parte normal de los encuentros cotidianos.

El debate es particularmente apropiado para verificar la comprensión que tienen los alumnos acerca del propósito y la índole de las tareas que están llevando a cabo. Puede también ayudarnos a apreciar sus reacciones frente al trabajo que se les ha pedido que realicen.

Diversas modalidades de actividades estructuradas de debate pueden estimular a los niños a pensar en voz alta y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Un procedimiento útil es que los niños hablen por parejas y que cada uno escuche durante dos minutos a su compañero contar lo que han estado haciendo durante el día. La escucha, se les explica, debe realizarse de manera activa. Esto significa escuchar atentamente, tratando de comprender lo que se dice, y sólo formular una pregunta si lo que se dice no está claro. Este procedimiento permite escuchar de manera activa y cada alumno ayuda al otro a presentar una relación más clara de lo que piensan y sienten acerca de sus tareas y actividades escolares.

### **Las notas escritas**

Es inevitable que en una clase activa y relativamente grande sea necesario llevar registros escritos. Una vez más, esto puede hacerse de manera no estructurada, relativamente informal, o bien basarse en algún tipo de programa convenido. Por lo general, la capacidad de los profesores para tomar un gran número de notas detalladas es limitada. No obstante, a la mayoría les gusta llevar notas informales o breves diarios de lo que sucede, de las ideas que se les ocurren y que quisieran concretar.

Teniendo presente lo señalado en otras unidades, deseamos también estimular a los alumnos para que lleven sus propios registros de actividades. Esto es parte importante de una estrategia global orientada a estimular a los niños a responsabilizarse por su propio aprendizaje. Esto puede aportar datos sobre como concibe cada alumno su trabajo en la escuela. Surgen desde luego dificultades cuando se pide a los niños que tomen nota de sus logros y experiencias. En primer lugar, se plantea el problema del tiempo. Si los niños deben dedicar tiempo a consignar por escrito lo que han estado haciendo, ¿cuándo deben hacerlo? Además, muchos niños pueden carecer de las habilidades necesarias de lectura y escritura para poder tomar notas. En todo caso, se ha comprobado que estos problemas han dejado de plantearse en las escuelas donde los niños practican la consignación de información desde las primeras etapas de su trayectoria escolar. El tiempo necesario se encuentra porque el personal docente considera que el proceso de conseguir información personalmente es un elemento valioso entre las experiencias de aprendizaje transmitidas a los niños. Asimismo, su apego a esta idea significa que encuentran medios de ayudar a los niños a superar sus dificultades de comunicación escrita. Éstos pueden consistir en utilizar dibujos, tomar notas en parejas o en grupos pequeños o llevar registros de diversos tipos.

Es probable que la política de una escuela para controlar el desempeño de los alumnos incluya el empleo de diversas formas de informe anecdótico, ya sea para resumir el trabajo terminado, informar sobre las actividades sociales o describir acontecimientos específicos que se consideran muy importantes. Cuando dichos registros han de guardarse para su uso posterior, es de suma importancia escoger

con cuidado los términos empleados. Es probable, por ejemplo, que las descripciones incluyan características tanto explícitas como implícitas. En ese caso, deberá orientarse al lector para que reconozca lo que realmente ha observado o interpretado el profesor que escribe el informe.

Consideremos un ejemplo para ilustrar este punto. He aquí el extracto de un informe escrito por una maestra de escuela primaria:

«Aún estoy muy preocupada por el caso de Adil. Realmente no parece importarle su trabajo. Pasa muchísimo tiempo soñando o molestando a otros niños. En las últimas dos semanas ha rellenado solamente dos tarjetas de trabajo y no ha avanzado prácticamente nada en aritmética. Aborrece la lectura aunque lo vi el otro día un buen rato en el rincón de los libros enfrascado en un libro sobre trenes ...»

¿Qué información nos proporciona realmente este informe? La maestra hace una serie de afirmaciones que constituyen juicios y, en algunos casos, pueden dar lugar a una interpretación errónea. ¿Qué quiere dar a entender con las expresiones «soñando» o, aún peor, «molestando a otros niños»? ¿Impide Adil que los otros niños hagan su trabajo o es su disipación algo mucho más grave? Ella considera que ese niño odia leer y, sin embargo, según sus observaciones, Adil parece sentir atracción por algunos libros.

Nuestro consejo es que, cuando el comentario anecdótico forma parte de registros que han de transmitirse a otras personas, éste deberá atenerse a consignar hechos, evitando en lo posible las interpretaciones.

### Las programas o las listas de verificación

Una forma de estructurar los registros orales o escritos es basarlos en alguna forma de programa o lista de verificación que proporcionen los criterios que permitan evaluar los progresos. Este procedimiento permite reducir el tiempo requerido para el registro, pero puede no convenir a algunos profesores ya que el establecimiento de estructuras puede volverse restrictivo. Existen en el comercio algunos programas de registro, pero en general es más recomendable que sean los propios profesores quienes los preparen en cada escuela, pues esto contribuye a que lo que se registra refleje las aspiraciones curriculares de la escuela en su conjunto.

El estilo y el contenido de estos programas de registro pueden ser variados. En algunos casos puede tratarse de rubros amplios y generales bajo los cuales se apuntan comentarios cualitativos; en otros casos pueden consistir en preguntas que hay que formularse o en listas de objetivos que se marcan con una contraseña o se fechan a medida que se observa a los niños avanzar en las distintas fases de aprendizaje.

El siguiente ejemplo es parte de un currículo que se ha ordenado en una serie de etapas que facilitarán la planificación y la evaluación. Los objetivos se han dividido en subaptitudes para cuya evaluación se hacen algunas propuestas. Por ejemplo: Objetivo general: Habilidad para comunicar resultados por un medio adecuado.

Lo que se espera del niño:

- Ser capaz de contarle a otro niño lo que está haciendo
- Escribir una clara relación de su trabajo
- Dibujar un mapa sencillo
- Buscar otras maneras de comunicar adquisiciones (p. ej.: poesías, gráficos, dibujos, música)
- Variar su forma de comunicarse según el tipo de público.

Un grupo de profesores que decida elaborar sus propios programas de evaluación de los progresos puede tener en cuenta los criterios siguientes para determinar de qué puntos constarán dichos programas:

**1** *En lo posible los puntos se formularán en términos de conductas observables*

La observación se facilita si se describen con precisión las actividades que deben observarse.

**2** *Cada punto debe referirse a una sola conducta*

Por ejemplo, un punto que indique «juega y trabaja bien» está refiriéndose a dos actividades distintas. Si es necesario observar ambas, éstas deberían figurar en puntos distintos.

**3** *Los puntos deben inscribirse en el contexto adecuado*

Al redactar los puntos es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones generales:

- Los puntos deben reflejar las metas y objetivos generales del currículo de la escuela.
- Deben tener en cuenta la edad de los alumnos sometidos a evaluación.
- No deben ser tan generales que lleguen a carecer de significado, ni tan específicos que sean triviales.
- Deben describir conductas que realmente puedan adquirirse. Por ejemplo, un punto que diga «comprender a los otros» no tiene gran pertinencia.

### **Las pruebas**

Todo repaso de las técnicas de recogida de información tiene forzosamente que incluir una mención de las pruebas. Estas son objeto de considerable confusión en muchas escuelas, no siendo difícil encontrar ejemplos de prácticas desacertadas.

Es necesario destacar la importancia de los procedimientos informales para medir el desempeño de los alumnos. Los profesores desestiman muy a menudo el valor de la información que se obtiene al pedir a los niños que realicen tareas en clase para apreciar sus progresos. Los ejercicios escritos, las tareas para el fin de semana, las interrogaciones y las preguntas sueltas constituyen técnicas tradicionales para determinar lo que los niños han aprendido. Representan las formas de evaluación más naturales pues se llevan a cabo como parte de los encuentros habituales en clase; además tienen la ventaja de relacionarse directamente con el currículo impartido.

Una vez más, desde luego, hay problemas y el mayor de ellos quizás sea la falta de tiempo. ¿Cómo organiza su clase un atareado profesor a fin de disponer de tiempo para verificar periódicamente el progreso de cada niño? No hay una respuesta fácil para este viejo problema; sin embargo, cuando examinemos el trabajo de profesores eficaces en otras unidades comprobaremos que una de las cosas que hacen bien es organizar tareas, recursos y personas de tal modo que se estimula la independencia de los alumnos. Esto puede contribuir a que se disponga de más tiempo para aplicar formas más sistemáticas de evaluación de cada alumno o de pequeños grupos de alumnos.

Si tienen ustedes previsto someter a los niños a algún tipo de prueba formal o informal, conviene preguntarse cuáles son los resultados que se proponen obtener con ello, ya que propósitos diferentes pueden requerir distintas medidas.

Hasta hace poco, predominaba en la educación el uso de pruebas que comparaban a los alumnos entre sí (por ejemplo, las pruebas de inteligencia y muchas de lectura) pero que aportaban poco o nada sobre las aptitudes o materias que dominaba cualquiera de ellos. Se trata de pruebas basadas en normas, cuyas características principales son las siguientes:

- Permiten comparar a los alumnos entre sí
- Son útiles para seleccionar los mejores y peores desempeños entre los miembros de un grupo
- No se refieren a un currículo específico
- Sólo pueden utilizarse ocasionalmente (por ejemplo, una vez al año)
- Sólo están disponibles en el comercio.

Ultimamente se ha tendido a prestar atención a otro procedimiento que recurre a las llamadas pruebas basadas en criterios, que permiten evaluar el desempeño del niño en relación con determinados objetivos del currículo. Las principales características de este procedimiento son las siguientes:

- Compara el desempeño de un alumno con respecto a un criterio establecido
- Tiene por objeto prestar asistencia en el planeamiento de la instrucción de cada alumno

- trata de evaluar lo que se ha enseñado y por lo tanto se relaciona directamente con el currículo
- Puede utilizarse para controlar en forma periódica los progresos realizados (diariamente si fuera necesario)
- Puede obtenerse en el comercio o ser elaborado por los profesores.

Evidentemente los profesores tienen que comprender claramente la diferencia entre estos dos tipos de pruebas y, desde luego, cuándo debe utilizarse cada uno de ellos.

Consideren los siguientes ejemplos de resultados de pruebas aplicadas a algunos niños:

La edad de lectura de Juan es de 6,9.

La nota de María es la segunda más alta.

La nota de David corresponda al promedio.

Jorge alcanzó un CI de 80 en la prueba WISC.

Estos resultados son ejemplos del uso de varios tipos de pruebas basadas en normas. El progreso de estos alumnos se ha medido con respecto al desempeño de otros niños en las mismas tareas. El profesor puede apreciar cómo se ubica cada alumno en relación con los demás pero no dispone de información específica sobre el grado en que cada uno ha alcanzado o no los objetivos de la instrucción.

Compárense ahora los resultados anteriores con los siguientes:

Manuel puede sumar sin errores todas las combinaciones de números enteros de un solo dígito entre 1 y 9.

Elena puede pronunciar el 90 % de las palabras de la segunda lista.

Beatriz puede nadar de espaldas dos largos de piscina.

Estos ejemplos ilustran la utilización de pruebas basadas en criterios. El desempeño de estos alumnos no se compara con el de otros niños. Esta información resulta útil para determinar los trabajos que se aseguran a cada niño.

Debe recalcar, por cierto, que no se trata de que un enfoque sea bueno y otro malo sino de cuándo y cómo utilizar cada uno de ellos. Si lo que ustedes se proponen es seleccionar a los mejores y peores alumnos e identificar el promedio, o bien analizar el desempeño relativo de los alumnos en términos de aptitudes o conocimientos generalmente aceptados, recurran entonces a una prueba basada en normas. Consideren detenidamente los elementos de que consiste la prueba para cerciorarse de que éstos evalúan los aspectos que a ustedes les interesan. También es importante saber como se llevó a cabo la normalización de la prueba y, en esta etapa, solicitar asesoramiento para estar seguro de tomar una decisión apropiada. En cambio, si su propósito es determinar qué contenidos específicos y objetivos curriculares se han alcanzado para adoptar decisiones respecto al tipo de trabajo que correspondería asignar en adelante a cada niño, utilicen entonces las pruebas basadas en criterios. Estas pueden ser de distintos tipos:

- Se pueden incorporar procedimientos de evaluación relacionados con el currículo en los programas preparados en cada escuela por grupos de profesores.
- En la actualidad, se consiguen en el comercio diversas pruebas basadas en criterios. Si se utiliza una de ellas, es importante comprobar si corresponde al contenido curricular de la escuela.
- Algunos conjuntos de materiales curriculares de los alumnos incluyen pruebas de dominio destinadas a facilitar la colocación de los alumnos y la evaluación de los progresos realizados.

### **Las grabaciones audiovisuales**

Otra forma posible y valiosa de obtener información es la utilización de grabaciones audiovisuales. Sin embargo, a diferencia de los métodos antes expuestos, este requiere que se introduzcan equipos en clase, y ocasionar así perturbaciones. No obstante, las grabaciones sonoras, el video o las fotografías pueden utilizarse para presentar instantáneas de la vida escolar que luego pueden ser empleadas por alumnos y profesores para reflexionar y analizar lo que está sucediendo. En particular, estos recursos pueden aprovecharse para:

- Permitir que los grupos comenten la experiencia de trabajar conjuntamente en un proyecto o de participar en la solución de problemas.
- Ayudar a los profesores a analizar lo que hacen desde una perspectiva diferente.
- Estimular la reflexión de los alumnos sobre su propia conducta.
- Permitir que los profesores examinen el comportamiento de los alumnos, particularmente en relación con las iniciativas de los profesores.
- Proporcionar los medios de examinar las divergencias entre los desempeños observados y los deseables.

### **El análisis**

---

La información relativa a los eventos y actividades escolares debería ser analizada y revisada por todos los interesados. Se trata de un proceso que implica la colaboración entre profesores y alumnos. Dicho de otro modo, deberíamos preguntar a los alumnos sus opiniones respecto a su trabajo en lugar de atenernos a nuestra interpretación de sus reacciones. Compartir así los puntos de vista es fundamental ya que éstos suelen ser diferentes.

¿Cuáles son las principales características de las clases que se destaca esta idea de reflexión? Obviamente hay un gran intercambio de opiniones entre los alumnos

y el profesor y entre los propios alumnos sobre el trabajo efectuado en clase. En el centro de la ética generada en la sala de clases se encuentra el importante mensaje de que el punto de vista de cada individuo es digno de aprecio.

Este enfoque para el análisis de las actividades escolares depende más de una actitud apropiada que de una técnica poderosa. En otras palabras, debe estimularse a los alumnos a que formulen y articulen sus propias opiniones, aun si éstas pueden no ser siempre positivas. Esto requiere de parte nuestra un espíritu de apertura y la aceptación de la crítica. A algunos alumnos basta con darles una oportunidad para que expresen sus puntos de vista; otros pueden requerir considerable apoyo y estímulo. En este caso las preguntas deben plantearse en forma abierta, las suposiciones tienen que ponerse en duda y se debe estimular a los alumnos a que justifiquen sus opiniones.

Crear tal ética puede llevar tiempo, particularmente cuando los alumnos no están acostumbrados a que se les pregunten y valoren sus opiniones. En estos casos, un recurso útil consiste en dedicar algún tiempo a la formulación de preguntas. Así por ejemplo, el profesor puede presentar un tema y luego pedir a los alumnos que trabajen en parejas o en pequeños grupos con la tarea específica de proponer nuevos temas de reflexión y debate.

Por lo general, las estrategias que requieren que los alumnos consideren la importancia de lo que están haciendo constituyen un rasgo esencial de una evaluación escolar eficaz, que puede asumir varias formas. En una escuela primaria se estimula a los niños a conversar entre sí en distintos momentos del día sobre lo que han estado haciendo, lo que han logrado y cómo se sienten. Al cumplir los 11 años muchos han adquirido una clara conciencia de sí mismos como educandos y son muy capaces de exponer con todo detalle sus propias capacidades y limitaciones, sus preferencias e intereses.

El proceso de reflexión sobre el aprendizaje también puede llevarse a cabo por escrito. Por ejemplo, a algunos profesores les gusta escribir comentarios y mensajes en respuesta al trabajo escrito creativo de sus alumnos; de esta forma se genera un diálogo que sustituye al enfoque más tradicional de formular juicios cualitativos. Esto puede llevar a un intercambio de ideas entre profesor y alumno en que ambos intercambian opiniones personales bastante privadas. En el caso particular de los adolescentes, esto puede permitir una forma de expresión que de otra forma podría hacerlos sentirse incómodos. Una vez más, este enfoque refuerza el hecho de que el profesor valoriza la opinión del alumno.

Otra estrategia cuya utilización resulta muy eficaz con alumnos de diferentes edades es el «diario de aprendizaje»; éste consiste en un documento de carácter personal que el niño puede o no compartir con sus amigos o con el profesor. La idea esencial es estimular a los estudiantes a que asuman una mayor responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje. Se dedica algún tiempo durante el día a consignar en el diario cuestiones relacionadas con el trabajo escolar. Por ejemplo, un profesor presentó los siguientes rubros para orientar a sus alumnos:

- Ideas que te gustaría recordar
- Cuestiones sobre las cuales tienes que reflexionar
- Ejemplos que seguir
- Asuntos que compartir con tus amigos
- Reacciones a tus lecciones.

Además de alentar a los alumnos a que reflexionen sobre sus actividades y experiencias, también instamos a los profesores a que reflexionen sobre su propia labor. Esto puede facilitarse a través del intercambio con los alumnos en las formas que se han descrito. Sin embargo, también es importante encontrar tiempo para conversar con los colegas sobre asuntos de interés común. Si funciona bien, esto puede constituir uno de los aspectos más enriquecedores entre las distintas formas de colaboración docente. Planear conjuntamente las actividades escolares, compartir su puesta en práctica y analizar los resultados pueden ser una fuente excepcional de enriquecimiento profesional. En efecto, la experiencia indica que las escuelas en las que se propician los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje son las que cumplen más exitosamente su misión.

### **La acción**

---

Acopiar y analizar la información evaluativa carece de sentido si no desemboca en alguna forma de acción. Es aquí cuando es tan necesaria la flexibilidad y pueden ser tan abrumadoras las exigencias a las que ha de responder el profesor.

Se supone que una vez establecido un plan de acción para un curso o para una serie de ellos, uno está dispuesto a reexaminarlo y modificarlo a la luz de lo que sucede en clase. De este modo, las decisiones que se adoptaron de antemano pueden cambiarse o modificarse a consecuencia de lo que sucede en clase y de cómo reaccionan los participantes a medida que se llevan a cabo las actividades. Se pueden cambiar los objetivos, modificar las actividades y tareas y reorganizar las clases como parte de un proceso continuo de evaluación escolar.

**Recogida de información**

Se preocupa usted por un alumno que está experimentando dificultades en su aprendizaje. ¿Qué necesitaría saber para poder ayudarlo? A continuación se presenta una lista de tipos de información. Numérelos según su importancia; agregue la información que estime pertinente en los espacios en blanco.

	Antecedentes familiares
	Cociente intelectual
	Antecedentes de salud
	Conocimientos y habilidades adquiridos
	Comentarios del profesor anterior
	Comentarios de los padres
	Comentarios del propio alumno
	Informes y documentos escolares
	Ejemplos de trabajo
	Resultados de las pruebas de lectura
	Observaciones en clase



## Unidad 3.2

# Hacer el aprendizaje mas significativo

### Objetivo de la unidad

---

Dar a los participantes la oportunidad de planificar actividades significativas y placenteras en determinada área o asignatura de su interés.

### Actividades

---

- 1 Lean el material de discusión «Estrategias para que el aprendizaje sea más significativo y placentero».
- 2 Formen pareja con un colega que tenga, en lo posible, la misma especialidad (por ejemplo, un profesor a cargo de una clase o un profesor de una sola asignatura) y que enseñe en el mismo grado.
- 3 Decidan juntos un tema de la asignatura que hayan escogido.
- 4 Sobre la base de las estrategias expuestas en el material de discusión, preparen actividades para el mayor número posible de ellas.
- 5 Pongan en práctica estas actividades en sus respectivas clases o en una de ellas.
- 6 Evalúen juntos la experiencia.
- 7 Presenten sus resultados al resto de los participantes.

### Evaluación

---

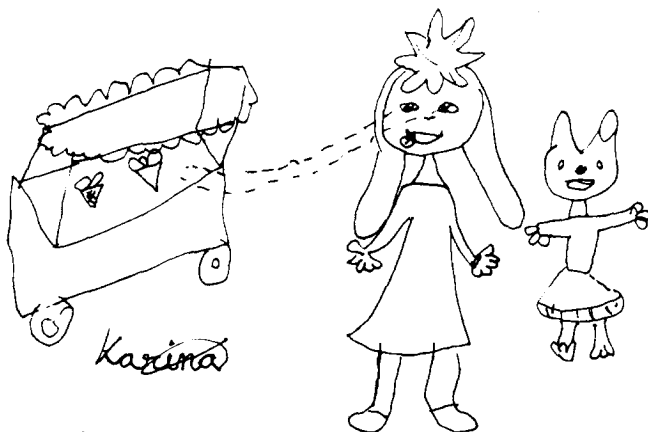
- 1 ¿Qué provecho han sacado de esta actividad?
- 2 ¿No han utilizado nunca algunas de estas estrategias? Si es así, ¿están dispuestos a incluirlas en la preparación de sus cursos?

## Estrategias para que el aprendizaje sea más significativo y placentero

Al preparar un curso o una actividad, un profesor tiene que pensar en muchas estrategias pedagógicas para que la enseñanza sea eficaz y el aprendizaje exitoso. Un aspecto de la enseñanza que merece tenerse en cuenta es cómo planificar actividades y cursos que tengan sentido para los alumnos, a fin de que comprendan el propósito de lo que están haciendo. Cuando se procede así, los alumnos no sólo están más motivados para aprender sino que disfrutan más el proceso de aprendizaje.

A continuación se exponen siete estrategias que pueden ayudar a un profesor a preparar cursos o actividades significativas. Cada técnica está acompañada de algunos ejemplos. Cabe señalar que:

- 1 Estas estrategias no son las únicas que se utilizan al preparar un curso; se han de incorporar al curso junto con otros métodos cuyo sentido puede no ser aparente para los alumnos, como ejercitarse en forma repetida e insistente, memorizar datos, etc.
- 2 No habrá que utilizar todas las estrategias cada vez que se prepara un curso sino el mayor número posible de ellas.
- 3 Las estrategias indicadas a continuación pueden aplicarse a todas las asignaturas enseñadas en la escuela, como matemáticas, ciencias, estudios sociales, lectura, etc. Es más importante aplicarlas en aquéllas que parecen desvinculadas de la vida del alumno o que son más abstractas.



Las siete estrategias son:

- 1 *Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los alumnos*

Por más poco que sepa, todo alumno ha adquirido alguna información sobre

cualquier tema determinado, ya sea por la experiencia cotidiana o por el aprendizaje anterior en la escuela. Es necesario que el profesor brinde a sus alumnos la oportunidad de mostrar lo que saben para que su participación en el curso tenga más sentido y sea más activa. Esto también proporciona al profesor una buena idea del nivel de sus alumnos. Esto puede lograrse de varias maneras:

- Se puede incitar a los alumnos a formular espontáneamente sus ideas y opiniones sobre un tema determinado dejándoles expresar lo que saben. Por ejemplo:

En un curso de ciencias sobre la clasificación de los animales, los alumnos pueden nombrar todos los animales que puedan mientras el profesor los va apuntando en el pizarrón. Después, los alumnos pueden decir lo que saben sobre los animales y cuáles son sus características comunes y el profesor podrá seguir desarrollando el contenido a partir de sus contribuciones.

Una clase de geometría sobre los triángulos puede iniciarse preguntando a los alumnos que recuerden y escriban todo lo que han aprendido sobre los triángulos. El profesor utilizará la información proporcionada como base para un nuevo contenido.

- Resolución de problemas

Se somete un problema a un alumno al que se le pide que recurra a cuanto ha aprendido ya para resolverlo. Una vez hecho este esfuerzo, el profesor explicará la nueva noción o habilidad necesaria para resolverlo. Este procedimiento despertará la curiosidad del alumno y esclarecerá el sentido que tiene aprender la nueva noción o habilidad. Por ejemplo:

Para explicar la división, el profesor puede pedir a los alumnos que repartan equitativamente 15 libros a tres niños. Cuando todos los alumnos hayan encontrado la solución, el profesor presenta la operación de la división como una manera más eficiente de resolver el problema.

En un curso sobre el medio ambiente, el profesor puede hacer una pregunta como «¿qué medidas pueden tomarse para reducir los desechos tóxicos procedentes de las industrias ubicadas en su ciudad o país?». El profesor puede indicar luego otras medidas posibles.

- Compartir con un compañero

Antes de abordar un nuevo tema, se le pide al alumno que formule sus conocimientos, ideas u opiniones sobre éste y, acto seguido, que los comparta con un compañero escuchándolo activamente. Esto puede efectuarse fácilmente en la mayor parte de las clases de lectura antes de que los alumnos lean el texto; también se puede aplicar a muchos temas científicos o sociales.

- Observación detenida de los alumnos por parte del profesor: su trabajo en clase, sus respuestas y su participación.

## **2** *Utilizar las experiencias cotidianas de los alumnos*

Al enseñar una nueva noción, el profesor debe ilustrarla con ejemplos sacados de las experiencias cotidianas de los alumnos. Esto pondrá de manifiesto la pertinencia de lo que se les quiere enseñar. Por ejemplo:

Para explicar la noción de capacidad, el profesor puede pedir a los alumnos que traigan a clase varios envases de bebidas que servirán para comparar sus distintas capacidades.

En una clase sobre la conductividad, los alumnos pueden deducir de su experiencia en casa qué materiales dejan sentir o no el calor.

## **3** *Hacer funcional el aprendizaje*

Un medio de que el aprendizaje sea más significativo y tenga un fin determinado es brindar a los alumnos la oportunidad de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Cuando los alumnos pueden aplicar concretamente lo que aprenden, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender. Por ejemplo:

En historia, al estudiar las leyes promulgadas por Hammurabi, se puede dar a los alumnos ejemplos de casos que tienen que someterse a juicio. Los alumnos juzgarán cada caso según las leyes estudiadas y según el sistema actual y decidirán qué ley es preferible en cada caso. Al estudiar porcentajes, se puede pedir a los alumnos que traigan etiquetas procedentes de sus prendas de vestir. Pueden utilizar los conocimientos ya adquiridos para comprender la composición del material de la ropa y de qué porcentajes de fibras naturales y artificiales está constituida.

Cuando los alumnos comprenden con qué propósito se aprende un nuevo tema, asumen con más facilidad las tareas que les parecen más difíciles o menos significativas. Por ejemplo:

Al estudiar las fracciones, los alumnos abordarán primero las siguientes:  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$  y  $\frac{1}{10}$  ya que éstas pueden relacionarse fácilmente con situaciones de la vida real. Los ejercicios con estas fracciones prepararán el terreno para abordar fracciones más difíciles como  $\frac{1}{7}$ ,  $\frac{1}{9}$  y  $\frac{1}{13}$ .

Es importante señalar que cuando se utilizan situaciones o ejemplos funcionales, éstos deben ser los más realistas posibles. Por ejemplo:

Un contratista tiene que construir los cimientos de un edificio. Le ofrece el trabajo a un trabajador a cambio de 20 \$ más 0,30 \$ por cada hora efectuada, o bien a cambio de 0,70 \$ por cada hora efectuada. ¿Cuántas horas se requieren para que la segunda oferta sea más ventajosa que la primera para el trabajador? (¡Este ejemplo proviene de un libro de matemáticas de noveno grado!).

Un trabajador en busca de empleo encuentra dos trabajos, uno pagado 20 \$ a la semana más 0,30 \$ por cada hora de trabajo, otro pagado 0,70 \$ la hora.

Sabiendo que deberá trabajar ocho horas al día, ¿cuál es el trabajo mejor remunerado?

#### **4** *Despertar el interés por el contenido narrando anécdotas*

Las anécdotas de todo tipo despiertan el interés de los niños a todas las edades. Para cada uno de los temas estudiados por los alumnos existen muchas anécdotas. Las anécdotas como la de la manzana que cae sobre la cabeza de Newton o el «¡Eureka! ¡Eureka!» de Arquímedes, o las historias sobre exploradores en diferentes comarcas despiertan la curiosidad de los niños y los incitan a saber más sobre el tema.

Para cada asignatura enseñada existen muchas historias o anécdotas procedentes de distintas fuentes que el profesor puede consultar. Este procedimiento hará que la enseñanza sea más entretenida no sólo para los alumnos sino también para el profesor.

#### **5** *Interrelacionar el aprendizaje entre las distintas asignaturas*

Enseñamos las distintas asignaturas como si fuesen completamente independientes unas de otras, cuando en realidad suelen estar interrelacionadas y ser interdependientes. Por consiguiente, para que los alumnos no tengan una idea compartimentada de los conocimientos es conveniente que el profesor señale cada vez que sea posible las relaciones que existen entre los distintos ámbitos de aprendizaje. Por ejemplo:

En matemáticas se utiliza la noción de coordenadas para localizar un punto en un plano, del mismo modo que en geografía se utilizan las latitudes y las longitudes para ubicar un sitio determinado en el mapa.

Los gráficos no se utilizan solamente en matemáticas sino también en ciencias, en los estudios sociales y en muchos aspectos de la vida.

Las formas geométricas pueden aplicarse en arte para hacer decoraciones y diseños. También se puede señalar que constituyen la base de algunas escuelas artísticas.

El estudio de los descubrimientos científicos puede resultar más interesante si se muestra su influencia en el desarrollo histórico, como por ejemplo la que ejerció el descubrimiento de la fuerza de expansión del vapor en la revolución industrial.

Algunas nociones de matemáticas y ciencias pueden ilustrarse fácilmente haciendo que la clase participe en algún tipo de preparación culinaria: se miden las cantidades en los recipientes, el valor nutritivo de los ingredientes y las calorías de los alimentos.

El estudio de la luz en ciencias puede relacionarse con el estudio de los colores en arte.

**6** *Excursiones y trabajos en terreno*

Hay cientos de ejemplos de cómo integrar en el currículo las excursiones y los trabajos en terreno. Estos deberían realizarse periódicamente a lo largo del año. Las excursiones no sólo son divertidas para los alumnos sino que además, si se les prepara acertadamente, pueden servir para que apliquen a situaciones de la vida real los contenidos que están aprendiendo. Los trabajos en terreno son interesantes para los alumnos porque les permiten aplicar lo que han aprendido.

**7** *Juegos*

Existen muchos materiales pedagógicos que proporcionan ideas sobre juegos y sobre la manera de organizar juegos que permiten a los alumnos aplicar los conocimientos de manera entretenida. Cuanta más experiencia tengan los profesores en la utilización de los juegos, más capacidad tendrán de idear sus propios juegos. Se puede estimular a los alumnos a que terminen su trabajo en clase con rapidez y precisión proponiéndoles juegos como recompensa.

**Unidad 3.3****Cambiar las prácticas****Objetivo de la unidad**

---

Considerar los problemas que plantea el hecho de cambiar las prácticas pedagógicas.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «Afrontar exitosamente los cambios».
- 2** Expongan brevemente por escrito algún proceso de cambio que hayan ustedes vivido. Procuren responder a las siguientes preguntas:
  - ¿quién propuso el cambio?
  - ¿cuál era el propósito?
  - ¿qué sucedió realmente?
- 3** En grupos de cinco o seis personas, escuchen el relato de cada miembro. A continuación, cada grupo preparará un informe en que se enumerarán las recomendaciones que ustedes formularían a profesores deseosos de cambiar o modificar algunos aspectos de su práctica.
- 4** Presenten sus recomendaciones a los demás grupos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué han aprendido de esta actividad?
- 2** ¿Qué medidas han de adoptarse para transformar su propia práctica?

## **Afrontar exitosamente los cambios**

---

Puede haber resultado sorprendente para algunos lectores que el interés en las necesidades especiales se centre tanto en los profesores como en los alumnos. Sin embargo, nos parece obvio que el estado de ánimo y las actitudes de los profesores influyen considerablemente en el aprendizaje de los niños. Según el enfoque tradicional de las necesidades especiales, no obstante, se suponía que los problemas incumbían a los alumnos; este criterio restrictivo no tenía en cuenta las necesidades de los profesores. Al buscar formas de ayudarlos a que aprendieran cómo mejorar su práctica docente, supusimos que el hecho de satisfacer las necesidades individuales de cada maestro los ayudaría a su vez a responder más eficazmente a las necesidades individuales de sus alumnos.

Algunos profesores son más conscientes que otros de la importancia de su propio desarrollo profesional. Abordan su trabajo con una actitud de cuestionamiento, intentando explorar nuevas posibilidades y encontrar nuevas formas de enseñanza que mejoren sus prácticas habituales. Asimismo, algunas escuelas logran crear mejor que otras una atmósfera propicia para el desarrollo profesional.

Por consiguiente, cuando se estudian los medios para transformar la práctica, las actitudes de los individuos y la atmósfera reinante en la escuela constituyen factores importantes. En el presente material de discusión examinaremos en detalle estas cuestiones para ayudarlos a que comprendan mejor qué entraña el cambio personal y las consecuencias de las tentativas de innovación en colaboración con otros colegas. Para ello, nos inspiraremos en nuestra propia experiencia para explicar en parte la naturaleza del cambio en la educación, las condiciones que parecen impedirlo o facilitarlos y algunas estrategias que les pueden ser útiles.

### **La naturaleza del cambio**

---

Para comprender mejor la índole del cambio es conveniente reflexionar sobre la experiencia propia. Piensen, por ejemplo, en algún intento por introducir una nueva forma de trabajo en clase. ¿Qué tal resultó la experiencia? ¿Se logró el cambio? ¿Cuánto tiempo tardó? ¿Hubo aspectos mejores que otros? Piensen después en su reacción ante un cambio propuesto (o impuesto) por otra persona. ¿Qué tal resultó? ¿Cómo reaccionaron? ¿Cuáles fueron sus impresiones?

En nuestra reflexión sobre nuestros intentos por incorporar nuevas ideas o formas de trabajo en la escuela, hemos identificado los conceptos siguientes:

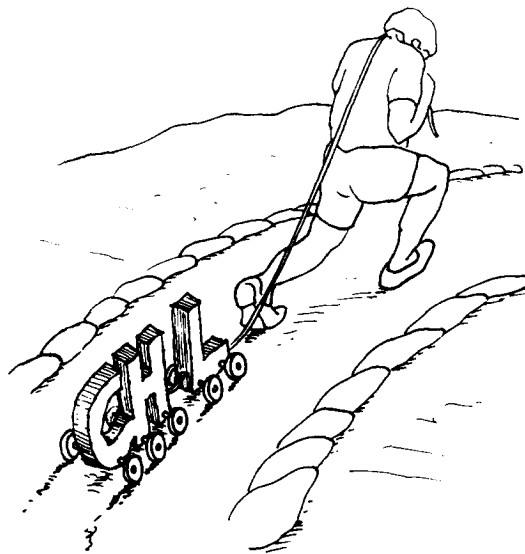
- el cambio es aprendizaje
- el cambio es un proceso, no un suceso
- el cambio toma tiempo

- el cambio puede provocar confusión
- el cambio puede ser doloroso

Examinemos estos aspectos detenidamente:

### **El cambio es aprendizaje**

El cambio entraña básicamente el aprendizaje de nuevas formas de pensar y de actuar. Si se acepta esta premisa, se abre una perspectiva promisoriosa. Significa que cuando tratamos de entender cómo afrontar un cambio, solos o con los colegas, un análisis detenido de lo que ya sabemos sobre el aprendizaje puede aportarnos ideas



provechosas. ¿Cuáles son las circunstancias que favorecen el aprendizaje? Cualesquiera que sean – y las consideraremos en detalle más adelante – es muy posible que sean de gran ayuda en las escuelas cada vez que los profesores intenten mejorar su práctica docente.

Aceptar que el cambio es en realidad cuestión de aprendizaje tiene otra consecuencia importante. Significa que las escuelas deberían ser sitios en que los profesores aprendan de la experiencia de la misma manera en que éstos esperan que sus alumnos aprendan de las tareas y actividades que llevan a cabo. De hecho, podemos afirmar incluso que los profesores que consideran que están aprendiendo en clase tienen mayores posibilidades de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. La conciencia que adquieren al reflexionar en sus propios intentos por aprender nuevas ideas o formas de trabajo influye en la manera en que se ocupan de sus alumnos. Así pues, cuando se desea mejorar determinados aspectos de su práctica docente o aplicar nuevas ideas, conviene tener presente que uno también está



**El cambio toma tiempo**

Aceptar que los cambios significativos en la enseñanza se producen como parte de un proceso nos lleva a considerar otro aspecto: el cambio toma tiempo. Por consiguiente, para afrontar el cambio exitosamente tenemos que ser conscientes de la importancia del factor tiempo, principalmente en relación con:

- la necesidad de disponer del tiempo necesario para asimilar nuevas ideas y practicar nuevas habilidades.
- la necesidad de reconocer que la asimilación de nuevas formas de trabajo requerirá tiempo.



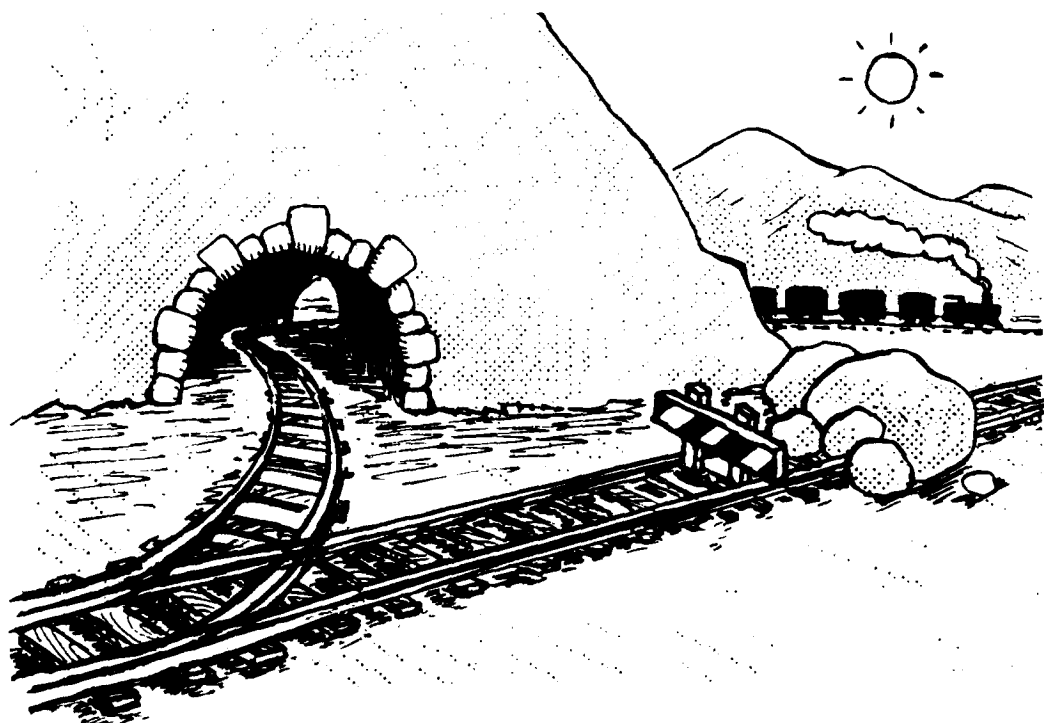
En las escuelas se pide demasiado a menudo a los profesores que cambien de la noche a la mañana. Se les anuncia de improviso, por ejemplo, que «a partir del lunes se enseñará el nuevo programa de matemáticas», o bien que «en septiembre las clases se compondrán de alumnos de distintas edades». La presión ejercida por plazos demasiado inminentes puede producir tensiones, ansiedad y reacciones negativas al proyecto propuesto. Puede también significar que se dispone de escasa o ninguna oportunidad de conocer mejor la innovación proyectada.

Los resultados de investigaciones de psicólogos sociales indican que en organizaciones tan complejas como las escuelas, la plena adopción de una nueva forma de trabajo puede demorar entre tres y cinco años. Sin embargo, es frecuente que los plazos concedidos para la introducción de las innovaciones sean mucho más breves. Además, se tiende a empeorar las cosas exigiendo a los profesores que hagan frente simultáneamente a varias iniciativas nuevas.

**El cambio puede provocar confusión**

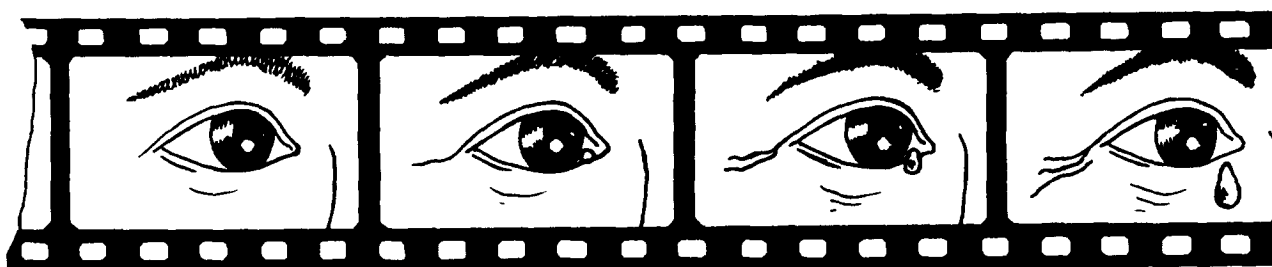
Los escritos sobre la gestión escolar suelen dar la impresión de que el cambio es un asunto racional, una serie de etapas que hay que seguir según un esquema lógico preestablecido. Hay que determinar lo que se quiere hacer, en qué forma y así sucesivamente. Todo ello resulta bastante atractivo y ciertamente algún tipo de esquema de planificación puede ser muy útil.

Sin embargo, no se debe olvidar que ese largo proceso de aprendizaje llamado cambio suele ser en la práctica fuente de confusión. Cuando los individuos intentan relacionar nuevas ideas y formas de trabajo con sus experiencias, preferencias y prejuicios personales, aquéllas pueden ser objeto de distorsión, de adaptación o incluso ser transformadas en algo más aceptable. Por consiguiente, el propósito original – a pesar de su presentación racional y lógica – puede convertirse en algo muy diferente al final del proceso de adopción por otras personas.



**El cambio puede ser doloroso**

El último aspecto que queremos señalar en este análisis de la naturaleza del cambio en la escuela se refiere a sus efectos en las personas. Por lo general, los seres humanos prefieren permanecer como están. Cambiar exige correr riesgos, por lo tanto se prefiere evitarlo; es mucho más seguro seguir siendo el mismo. Además, adoptar algo nuevo significa a menudo tener que desprenderse de otra cosa y esto puede ser doloroso. El hecho de pedir a la gente que modifique su manera de pensar e incluso que abandone algunos aspectos de su antigua práctica puede molestar o alterar.

**Obstáculos al cambio**

¿Cuáles son entonces los obstáculos que pueden surgir cuando los profesores intentan aprender nuevas ideas e introducir nuevas maneras de trabajar? Nuestra experiencia nos ha enseñado que los cambios pueden toparse con varios tipos de obstáculos:

- la falta de comprensión
- la falta de aptitudes necesarias
- las actitudes prevalecientes
- la insuficiencia de recursos
- una organización inadecuada.

**La falta de comprensión**

Para adoptar una nueva forma de trabajo es necesario comprender mínimamente en qué consiste, cuál es el propósito y por qué es como es. Sin esa comprensión, es probable que el interés sea limitado y que los esfuerzos sean a lo sumo inseguros o, las más de las veces, inexistentes. Los profesores tienen la capacidad de hacer creer

que están haciendo algo cuando en realidad no lo están. Además, se requiere mucho valor profesional para admitir frente a los colegas que uno no ha entendido. Pongamos, por ejemplo, que el subdirector está explicando un proyecto en una reunión del personal docente y propone tal o cual cosa, por tal o cual razón, tras lo cual pregunta: ¿ha entendido todo el mundo? ¿quedó todo bien claro? A algunos profesores les puede resultar difícil expresar sus dudas o admitir su falta de comprensión y, en consecuencia, el proyecto se pone en marcha cuando en realidad algunos colegas al menos distan mucho de haber captado sus consecuencias. Puede ocurrir que quienes promueven o coordinan en una escuela los nuevos proyectos empeoren sin darse cuenta, debido a su propio entusiasmo, este problema de falta de comprensión. Si han dedicado mucho tiempo a pensar, planificar y poner en práctica la nueva idea y desean compartirla con sus colegas, pueden imponer un ritmo que no propicie la comprensión. Su propio entusiasmo y dedicación puede volverlos insensibles a la capacidad de asimilación de sus colegas.

### **La falta de competencias necesarias**

Puede suceder, desde luego, que uno comprenda lo que tiene que cambiar pero considere que no posee las competencias necesarias para llevarlo a cabo. En realidad, esta suposición puede corresponder a la realidad: es muy posible que uno carezca de las aptitudes necesarias.

Señalemos una vez más que la dedicación y el entusiasmo ajenos pueden provocar dificultades y tensiones. Puede resultar muy incómodo percatarse de que algunos colegas son capaces de hacer cosas que superan nuestras competencias. Esta desagradable sensación puede agravarse si, en su afán por seguir adelante, se imponen a sí mismos (y a nosotros) un ritmo de ejecución que no nos deja ninguna oportunidad de adquirir las aptitudes requeridas.

Este problema se plantea en particular en las escuelas en donde no existe la tradición de conversar acerca de las estrategias pedagógicas, ni la posibilidad de que los profesores trabajen concertadamente cuando intentan introducir nuevas formas de trabajo. Suele ocurrir por desgracia que muchos profesores terminan su carrera sin haber tenido la oportunidad de observar cómo organizan su trabajo en clase otros colegas. Sus propios modelos de docencia se formaron a partir de su vivencia personal como alumnos en la escuela y de su experiencia de ensayos y errores acumulada con los años. Si bien no hay que subestimar el valor del aprendizaje mediante el procedimiento de ensayos y errores (de hecho, uno de nuestros objetivos es instar a los profesores a que aprendan de su propia experiencia), también sabemos cuánto puede aprenderse observando cómo enseñan los demás y trabajando en colaboración con otros colegas.

**Las actitudes prevalecientes**

También es preciso reconocer que a veces los principales obstáculos para la superación son los erigidos en nuestra propia mente. Algunas veces distribuimos a los participantes en un curso un dibujo de un muro en que las piedras representan los obstáculos que les impiden alcanzar sus metas profesionales y les pedimos que rellenen las casillas. Muchas personas presentan largas listas de razones ajenas a ellas mismas y que se refieren en particular a las actitudes y conductas de sus colegas. Cuando los instamos a pensar en los obstáculos que ellas mismas crean con sus propias actitudes y conductas, muy a menudo reconocen que de ellos depende la supresión de algunas de las piedras del muro.

No obstante, es evidente que la educación se lleva a cabo en un ambiente social complejo y que otras personas intervienen cuando intentamos mejorar nuestra labor docente. Un error que se suele cometer a este respecto consiste en personalizar las dificultades, en pensar que la resistencia que impide el cambio proviene de una persona o un grupo. Los instamos a que no caigan en la tentación de adoptar este punto de vista, ya que cuando se designa a alguien como «el problema» resulta luego muy difícil conseguir su apoyo y participación. Es posible además que las actitudes hacia esas personas se manifiesten involuntariamente, tal vez mediante el lenguaje o el modo de expresión utilizado para dirigirse a ellas. Esto no hará más que reforzar en ellas la opinión negativa ante lo propuesto, reduciendo aún más las posibilidades de que cambien de opinión.

Es mejor considerar que los colegas que oponen resistencia a los proyectos de cambio están desempeñando una función profesional válida cuestionando y criticando su pertinencia. En efecto, es indudable que en la educación han prevalecido de alguna manera las ideas de moda y, por lo tanto, es importante que todos los profesores les opongan alguna resistencia. Desde este punto de vista, se puede considerar que el colega que expresa sus reservas está ayudando a los demás a comprender y evaluar el proyecto propuesto. Además, esto tiene la ventaja táctica de que todos los participantes, aun los escépticos, conservan el derecho de recapacitar. Esto reviste una especial importancia ya que las verdades absolutas escasean en la educación.

**La insuficiencia de recursos**

Desde un punto de vista más práctico, las tentativas de innovación pueden frustrarse fácilmente si no se dispone de los recursos necesarios. Este problema puede plantearse de distintas formas.

Puede suceder, por ejemplo, que se limite la introducción de un nuevo proyecto pedagógico por no disponer de los materiales necesarios en número suficiente. Si los profesores tienen que mandar continuamente a los niños a buscar en toda la escuela el material pedagógico o un juego de libros, acabarán por decidir que es más fácil utilizar otra cosa.

Los recursos humanos también pueden escasear. Como se ha visto, los cambios implican a menudo dedicar tiempo a la puesta en práctica de nuevas ideas y al intercambio de opiniones con los colegas sobre su aplicación. Cuando un profesor tiene un horario de trabajo muy cargado, esta circunstancia puede llegar a ser un elemento disuasivo.

### **Una organización inadecuada**

El problema de la organización está directamente relacionado con el uso de los recursos. En ocasiones, cuando un proyecto experimenta dificultades, éstas se deben a que la organización general del establecimiento o las modalidades de organización de determinadas clases impiden la adopción de nuevas formas de trabajo.

Por ejemplo, en una escuela primaria el personal docente deseaba ensayar la idea de una «jornada de actividades integradas» como medio de aumentar la flexibilidad dentro de las clases para atender las necesidades individuales de los niños. La idea era que éstos pudieran disponer de una mayor elección entre las actividades propuestas y participaran en diferentes actividades en distintas partes del aula. El problema de organización se debió a que tres profesores se aferraron a la idea de que cada niño debía tener su propio asiento, pues según ellos el hecho de «tener un lugar» en clase infundía confianza y seguridad a los alumnos. Por desgracia, esto significaba que la necesidad de instalar treinta y tantas sillas y mesas en cada aula contradecía la idea de instaurar un modo de organización más flexible.

La lista de estos cinco obstáculos posibles al cambio puede resultar a primera vista bastante deprimente. Cuando reflexionamos en ellos acabamos preguntándonos si el cambio es posible dadas las complejidades y presiones de la vida cotidiana en las escuelas. Y sin embargo el cambio sí es posible, ya que cada uno de estos obstáculos pueden salvarse. De hecho, reconocer su existencia es lo primero que hay que hacer para allanarlos.

Cuando examinemos más adelante los medios de propiciar el desarrollo profesional, alentando a los profesores a considerarse educandos a la par que sus alumnos, queremos que tengan presentes nuestras consideraciones sobre la naturaleza del cambio en las escuelas y que busquen la manera de vencer las dificultades que puedan surgir.

### **Condiciones para un cambio exitoso**

---

En esta parte abordamos algunos factores generales que pueden servir de ayuda para los profesores que intentan transformar su práctica docente y adoptar nuevas maneras de trabajar. Constituyen en su conjunto factores que permiten crear las condiciones propicias para el cambio:

- claridad del propósito
- objetivos viables
- motivación
- apoyo
- recursos
- evaluación

**Claridad del propósito**

Como hemos visto, comprender el propósito de un cambio propuesto es indispensable para poder efectuarlo exitosamente. Es importante observar que un proyecto puede significar cosas diferentes para distintas personas. La realidad es algo que cada quien construye mentalmente a partir de su experiencia anterior. Por consiguiente, si hablamos de encontrar el modo de ayudar a los colegas a comprender el propósito y la naturaleza del proyecto propuesto, debemos aceptar que este propósito puede cambiar a consecuencia del proceso de discusión y colaboración. Lo importante es que cada participante disponga del tiempo necesario para dar un sentido personal al cambio proyectado y pueda entonces sentir confianza y apoyarlo.

**Objetivos viables**

Una vez convenido el propósito, la siguiente etapa debe ser la formulación de algún plan para concretarlo. El tiempo es una vez más un factor decisivo y es importante fijarse prioridades viables teniendo en cuenta otras exigencias y la necesidad de brindar a los participantes el espacio físico y la oportunidad de aprender las nuevas aptitudes que puedan requerirse para poner en práctica el proyecto. Por consiguiente, es conveniente fijarse objetivos, como por ejemplo «esto es lo que trataremos de lograr para tal fecha». Esto permite compartir un objetivo común que estimula la participación, en particular si los objetivos se pueden alcanzar.

**Motivación**

Para estimular la participación y el esfuerzo tiene que existir un deseo de cambio surgido ya sea por presiones internas o externas. Esta presión puede cobrar distintas formas y si resulta inapropiada o excesiva puede tener un efecto negativo en las actitudes. A menudo, el tipo de presión más provechoso proviene del afán de los individuos por mejorar su competencia profesional (presión personal) o de la participación en alguna empresa colectiva (presión de los colegas).

**Apoyo**

También ayuda sentirse fuertemente apoyado. Cambiar la manera de enseñar entraña arriesgar la credibilidad profesional. Todo indica que la mayoría de nosotros estamos dispuestos a correr riesgos si contamos con el apoyo y la ayuda de los demás. El asesoramiento y los comentarios de colegas respetados y dignos de confianza son muy valiosos, en especial en la etapa de puesta en práctica. Es necesario, por lo tanto, instaurar en la escuela un clima de apoyo que estimule a cada integrante del personal a experimentar nuevas maneras de trabajar.

**Recursos**

Una importante tarea de organización es cerciorarse de que existen los recursos necesarios para la ejecución del proyecto. Esto significa que hay que establecer prioridades, tanto para los individuos como para la escuela en su conjunto, y luego procurar que se adopten decisiones relativas al uso del tiempo, a las funciones de cada participante y a la asignación de materiales que permitan concretarlas.

**Evaluación**

Por último, es importante supervisar cuidadosamente la introducción de cualquier innovación. Es preciso poder responder, en particular, a las preguntas siguientes:

- ¿Se están alcanzando los objetivos fijados?
- ¿Pueden mejorarse las cosas? Si es así ¿cómo?
- ¿Qué opinan los participantes?

En este sentido, la evaluación no constituye un conjunto de principios científicos y procedimientos complejos sino simplemente una actitud mental. Consiste en dedicar tiempo (así es, más tiempo) a reflexionar sobre lo que está pasando y poder hacer las modificaciones que sean necesarias. Esto parece muy obvio dicho así, pero en realidad es algo que suele descuidarse. En su entusiasmo por aportar mejoras, los directores de escuela en particular suelen perseguir afanosamente sus objetivos sin dar la posibilidad de examinar lo que sucede y de mejorarlo a la luz de la experiencia.

**Unidad 3.4****Factores inherentes al aula****Objetivo de la unidad**

---

Examinar los factores inherentes al aula que influyen en el aprendizaje de los niños.

**Actividades**

---

- 1** Estudien el «Cuadro de estrategias aplicables en el aula» que figura a continuación. Este es obra de un grupo de profesores que consignaron en él los estrategias que utilizan para ayudar individualmente a sus alumnos a aprender en clase. Pueden ustedes añadir en las casillas en blanco cualquier otro método que les parezca útil.
- 2** Señalen con una estrella los tres estrategias que les parezcan más útiles. Recuerden que el interés se centra en aquéllos que les ayudan a atender individualmente a los alumnos.
- 3** Formen grupos y comparen su cuadro con el de los otros participantes. A continuación, cada grupo escoge una estrategia y prepara un plan para aplicarlo en clase. Procuren recurrir a la experiencia de todos los miembros de su grupo de trabajo.
- 4** Formen nuevos grupos compuestos de un miembro de cada uno de los anteriores grupos de trabajo. Cada nuevo miembro presenta las conclusiones de su grupo.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Les ha ayudado esta actividad a identificar aspectos de su docencia que podrían mejorarse o transformarse?
- 2** ¿Les parece útil discutir con otros profesores la práctica docente en el aula?

**Cuadro de estrategias aplicables en el aula**

Asignar tareas individuales		Conversar individualmente con los alumnos
	Dar a los alumnos la oportunidad de elegir	Elogiar los esfuerzos de los niños
Relacionarse con los padres	Utilizar materiales didácticos variados	Organizar el trabajo en grupos pequeños
	Escuchar individualmente a los alumnos	Registrar los progresos de los alumnos

**Unidad 3.5****Análisis de la práctica en el aula****Objetivo de la unidad**

---

Analizar más detenidamente los factores inherentes al aula que facilitan el aprendizaje de los niños.

**Actividades**

---

- 1** Describan brevemente por escrito una clase o una actividad que les haya parecido exitosa. Puede tratarse de una clase impartida por ustedes mismos o alguno que hayan presenciado.
- 2** Anoten en otras hojas las características de la clase que parecen haber conducido a su éxito (una característica por hoja).
- 3** En grupos de trabajo, examinen conjuntamente las contribuciones de varios de los participantes. Traten de sintetizar la información reunida y preparen un informe de grupo en el que se indique lo que han averiguado acerca de la docencia exitosa.
- 4** Presenten el informe de grupo al resto de los participantes.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Han aprendido algo nuevo acerca de la docencia eficaz?
- 2** ¿Hay algunos aspectos de su práctica docente que deseen ustedes reconsiderar?



## Unidad 3.6

# El aprendizaje cooperativo

## Objetivo de la unidad

---

Analizar asuntos relacionados con la práctica del aprendizaje cooperativo.

## Actividades

---

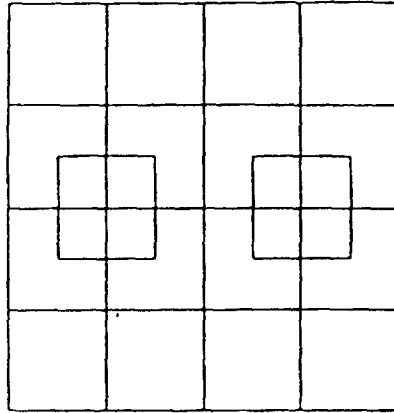
- 1 *Por favor*, no miren el material de discusión antes de la sesión. Le quitaría gracia a la actividad.
- 2 Trabajen en grupos de tres o cuatro personas siguiendo las instrucciones del coordinador del curso. Se trata de llevar a cabo las tareas siguientes:  
**Actividad 1:** Veamos quién es el mejor contando formas. Tienen dos minutos. (Respuesta correcta = 40).  
**Actividad 2:** No compitan. Tienen otra vez dos minutos para contar las formas. Si los aciertos representan más del 95%, la calificación es «excelente»; entre 90 y 95%, «muy bien»; (Respuesta correcta = 11).  
**Actividad 3:** Cuenten ahora las formas en grupo. Si su grupo consigue más del 95% de aciertos, la calificación será «excelente»; entre 90 y 95%, «muy bien». Cualquier miembro del grupo debe ser capaz de explicar cómo llegó el grupo a su respuesta. (Respuesta correcta = 19).
- 3 Comenten la experiencia de haber efectuado estos ejercicios. ¿Qué fue lo más importante? ¿Cuáles fueron sus impresiones? ¿Qué han aprendido?
- 4 De nuevo en grupo, reflexionen sobre lo que puede inferirse para la enseñanza de los niños en la escuela.

## Evaluación

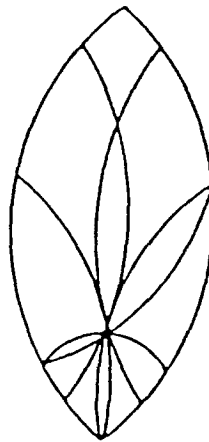
---

- 1 ¿Cuál ha sido el aspecto más importante de esta actividad para ustedes?
- 2 ¿Podrían ustedes recurrir más al aprendizaje cooperativo en sus respectivas aulas?

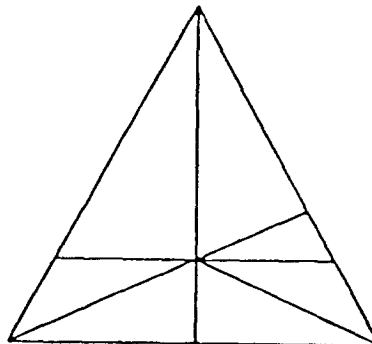
ACTIVIDAD 1



ACTIVIDAD 2



ACTIVIDAD 3



**Unidad 3.7****Estructuración de actividades grupales****Objetivo de la unidad**

---

Reflexionar sobre la posible utilización en clase de actividades de aprendizaje cooperativo.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «El aprendizaje cooperativo funciona». Tomen nota de los principales mensajes comunicados por el texto.
- 2** Aporten a esta sesión del curso algunas ideas sobre una clase o una actividad grupal que les gustaría poner en práctica.
- 3** En grupos pequeños, planifiquen la actividad de cada participante, teniendo en cuenta las observaciones formuladas en el material de discusión.
- 4** Intenten aplicar la actividad propuesta en su escuela y escriban un breve informe de evaluación que responda a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué fue lo que hicieron realmente los alumnos?
  - ¿Qué es lo que estaban aprendiendo?
  - ¿Qué tan provechoso resultó?
  - ¿Qué fue lo que hice yo?
  - ¿Qué fue lo que aprendí?
  - ¿Qué es lo que me propongo hacer ahora?Sería conveniente que un colega observara su clase y contribuyera a la evaluación.
- 5** Presenten a sus colegas del taller los resultados de su experiencia.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué opinan ustedes del aprendizaje cooperativo?
- 2** ¿Se proponen ustedes utilizar esta estrategia en adelante? En ese caso, ¿cómo pueden ustedes efectuar este trabajo?

## El aprendizaje cooperativo funciona

Tradicionalmente, la enseñanza escolar se ha considerado como una competencia cuya finalidad es distinguir a los alumnos que aprenden más. El aprendizaje es como una especie de escalera por la que se asciende hacia el éxito y a cuyo peldaño superior sólo pueden llegar unos pocos privilegiados. Esta idea ha sido sostenida en algunos países por escritores convencidos de que la competencia en las escuelas es un medio reconocido de mejorar el nivel de la educación.



Algunos profesores apoyan este punto de vista por la manera en que evalúan los resultados y registran los progresos. Las actividades que proponen instaurar una competencia entre alumnos para determinar quién es el mejor. Por desgracia, es inevitable que cuando hay ganadores haya perdedores. La prueba de ortografía que termina con el brazo alzado de los alumnos que tuvieron un buen desempeño refuerza la idea de que asistir a la escuela es como participar en un acontecimiento deportivo. Insta a los alumnos a trabajar por su cuenta, sin tener en cuenta el desempeño de los demás salvo en lo que respecta al temor de verse aventajado por ellos en la carrera hacia el éxito escolar.

Es indudable que para algunos alumnos este sistema es sumamente motivador. Consideran que tienen buenas oportunidades de éxito y se les estimula para que se esmeren. Otros aprenden con el tiempo que sus oportunidades de éxito son mínimas: es muy probable que siempre sean unos perdedores. Por consiguiente, pueden decidir esforzarse cada vez menos o incluso abandonar la escuela. Lo que la escuela les enseña es que son unos fracasados.

---

**La educación diferencial**

---

Para responder a esta ética predominantemente competitiva reinante en muchas escuelas primarias y secundarias, la educación correctiva fue cobrando importancia en muchos países. Advirtiéndose que algunos alumnos se veían condenados al fracaso, se procuró instaurar una especie de discriminación positiva que ha asumido distintas formas. Al principio, se tendía a crear clases o unidades especiales con menos alumnos y un currículo distinto; posteriormente, la tendencia era separar a pequeños grupos de alumnos de las clases ordinarias para impartirles durante breves periodos una ayuda intensiva; en la actualidad, se está imponiendo que un profesor suplementario o un asistente dedique en clase una atención adicional a los alumnos que al parecer experimentan dificultades de aprendizaje.

Estas respuestas tienen dos elementos en común. En primer lugar, hay una tendencia a establecer una relación de trabajo estrecha entre el adulto y el niño, pues se cree que éste es un medio eficaz de infundir la confianza y la seguridad necesarias para prestar esta ayuda especial. En segundo lugar, se presta atención al análisis de actividades y materiales del currículo para aportar una respuesta individual correspondiente a los logros e intereses del alumno.

Ambas actitudes son loables en más de un aspecto. Muy pocos negarían que el aprendizaje puede facilitarse si se establece una buena relación entre profesor y alumnos y si se procura que haya una adecuación entre las actividades y los alumnos.

No obstante, esta insistencia en adoptar disposiciones particulares para determinados alumnos puede tener varios inconvenientes. Puede significar que los niños que no sienten ya gran estima por sí mismos ven mermada aún más su seguridad al confirmarse que «tienen un problema». Además, la organización de periodos de ayuda adicional puede significar la exclusión de algunas experiencias curriculares. No es raro que algunos alumnos salgan de clase para efectuar un trabajo intensivo sobre las llamadas funciones básicas y queden así excluidos de las actividades que precisamente dan al aprendizaje finalidad y sentido.

La concepción de programas de aprendizaje individual para algunos alumnos también entraña dificultades potenciales. Se trata, en este caso, de preparar actividades y materiales cuidadosamente secuenciales considerando las capacidades y los conocimientos de los alumnos, a fin de permitirles progresar a su propio ritmo. Sin embargo, si se libera a los alumnos de la presión de la competición éstos pueden perder todo incentivo que los motive a hacer un esfuerzo. Esto tal vez explica por qué tan a menudo las clases o los grupos a los que se imparte educación diferencial han tendido, en el pasado, a caracterizarse por cierta indolencia. Tanto los profesores como los alumnos carecen de un auténtico sentido de propósito o responsabilidad que les permita mantener la motivación.

Otro problema planteado por la idea de programas individuales es que la importancia concedida al planeamiento en torno a las necesidades de alumnos

individuales ha tendido a que éstos pasen largos periodos trabajando aisladamente. Por consiguiente, no disfrutan de ninguna de las ventajas académicas o sociales derivadas del trabajo en colaboración con sus compañeros, cuyas aptitudes, inclinaciones y actitudes frente al aprendizaje son diferentes.

---

### **El aprendizaje cooperativo**

---

La utilización del aprendizaje cooperativo es un medio de subsanar este tipo de dificultades. Más adelante veremos que existen varios argumentos importantes en pro de un incremento de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en las escuelas válidas para todos los alumnos.

Conviene recalcar que no estamos preconizando la abolición de otras formas de organización del trabajo. En algunas ocasiones el trabajo competitivo e individualizado es perfectamente apropiado. De hecho, es importante que los niños tengan la oportunidad de participar en diferentes tipos de experiencias de aprendizaje para que puedan descubrir sus propias preferencias. Las escuelas deberían ser sitios en que los niños, además de aprender «cosas», aprendan también sobre sí mismos como educandos. Esto sólo puede producirse si los alumnos ejecutan una amplia gama de tareas y actividades presentadas en distintas formas y tienen la oportunidad de reflexionar sobre estas modalidades e interpretarlas.

¿Cuáles son los principales argumentos a favor de tareas y actividades planteadas de tal modo que los alumnos tengan que trabajar en colaboración con sus compañeros? ¿Cómo puede este estrategia, en particular, propiciar el éxito en clase?

Aprender implica tomar riesgos. Exige de nosotros andar a tientas, intentar algo sin estar seguro del resultado. Mucha gente considera que es más fácil correr riesgos cuando se tiene la seguridad de que tiene la posibilidad de compartir las decisiones y experiencias con otras personas. Así, por ejemplo, muchas personas se sienten más dispuestas a gastar más dinero si van de compras con algún amigo en vez de ir solas. Por ello, es ciertamente útil brindar a los niños la oportunidad de tomar riesgos en clase en colaboración con sus compañeros que pueden prestarles apoyo e infundirles ánimo.

Los lectores convendrán en que muchas de sus más importantes experiencias de aprendizaje se han producido cuando participaban en algún tipo de encuentro que permitía el debate, la discusión o la resolución de problemas en colaboración con otras personas. Si bien el hecho de escuchar en silencio una conferencia o leer en privado puede ser una forma eficaz de obtener información, para la mayoría de nosotros las ideas importantes y los avances hacia una mayor comprensión de problemas complejos tienen más probabilidades de producirse cuando tenemos la oportunidad de pensar en voz alta y de confrontar nuestras ideas con las de otras personas.

La mayor parte de los profesores reconocen que el desenvolvimiento personal y social es un tema importante del currículo. Queremos que nuestros alumnos se realicen mejor viviendo, trabajando y jugando en contextos que les permitan relacionarse y desarrollarse socialmente. Si el aprendizaje escolar se efectúa sobre todo mediante la competencia entre alumnos o de forma aislada, se reducen entonces las posibilidades de alcanzar los objetivos sociales antes mencionados. En las aulas en que se los estimula y ayuda a trabajar de forma cooperativa, en cambio, los alumnos tienen a un tiempo la oportunidad de progresar en estos aspectos del desarrollo personal y de alcanzar sus objetivos académicos.

Desde un punto de vista más práctico, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a los alumnos a depender menos de sus profesores. Se insta a los alumnos a que trabajen juntos, apoyándose mutuamente y buscando soluciones a los problemas planteados en diversas situaciones y actividades de aprendizaje. Cuando se logra poner en práctica (y no siempre es fácil), esta forma de trabajo deja tiempo a los profesores para concentrarse en otros aspectos importantes de la vida del aula. Por el contrario, muchas otras organizaciones del trabajo en clase refuerzan la dependencia de los alumnos para con el profesor, consumiendo así el recurso educativo más valioso: el tiempo del profesor. Este problema se resume quizás en la siguiente paradoja: ¡la instrucción escolar es la única empresa en que el patrón efectúa todo el trabajo mientras los trabajadores están sentados mirando!

No existe ningún argumento definitivo a favor de una mayor utilización del aprendizaje cooperativo. Tiene que ver más bien con la necesidad de integrar a individuos excepcionales en una nueva escuela o clase. A efectos del presente análisis, «excepcional» se refiere a cualquier alumno que presenta alguna característica novedosa. Puede tratarse de un alumno que acaba de mudarse al barrio y que tal vez ha llegado de otro país; o de un niño cuyo padre está en el ejército; o de un niño perteneciente a una familia viajera. Todos estos niños tienen a un tiempo que integrarse en un nuevo contexto social y adaptarse a las demandas de un nuevo currículo que puede ser distinto del existente en su escuela anterior.

Los alumnos que han pasado cierto tiempo en una escuela o unidad especial experimentan los mismos problemas. En la actualidad, se procura educar a los alumnos discapacitados en las escuelas primarias y secundarias regulares. Estos son los principales argumentos a favor de esta solución:

- 1** Los niños tienen que aprender a vivir y trabajar con todos los miembros de su comunidad, cualesquiera que sean sus características personales.
- 2** Los niños con necesidades especiales o discapacidades personales tienen derecho a participar en una serie amplia y equilibrada de experiencias educativas.
- 3** Deben poder disfrutar de la ventaja de trabajar y relacionarse con niños que tienen tal vez más facilidades para aprender.

Cabe señalar, sin embargo, que cuando estos niños excepcionales quedan aislados social e intelectualmente dentro de las clases regulares, hay muchas probabilidades de que esta integración inadecuada tenga consecuencias negativas. Por ejemplo, pueden experimentar un complejo de inferioridad por sentirse rechazados y etiquetados; evitar hacer frente a situaciones difíciles; sufrir un ostracismo impuesto por los otros alumnos; o ser tratados de modo paternalista. Por ello, tenemos que encontrar un modo de introducirlos en la nueva clase que propicie su éxito académico y social. Opinamos que una clase en donde existe un grado suficiente de trabajo cooperativo tiene más probabilidades de ayudarnos a alcanzar estos objetivos.

En resumen, los argumentos a favor de una mayor utilización del aprendizaje cooperativo en la organización de situaciones y actividades de aprendizaje comprenden elementos académicos, sociales y organizativos.

### **La práctica**

---

En vista de la solidez de los argumentos a favor del aprendizaje cooperativo, sería razonable suponer que este tipo de práctica está muy difundida. Sin embargo, la realidad es muy distinta.

En muchas escuelas primarias, por ejemplo, se insiste en la importancia del aprendizaje mediante el descubrimiento y la resolución de problemas. Por consiguiente, cabría esperar que los profesores recurriesen a menudo a técnicas destinadas a que sus alumnos trabajen colectivamente en ejercicios o actividades comunes. Los resultados de las investigaciones indican, empero, que si bien los niños a veces son sentados en grupos en las clases primarias, rara vez se les pide que trabajen en colaboración con los demás.

Como ya hemos indicado, en el ámbito de las necesidades especiales, tanto en las escuelas regulares como en las especiales, la importancia concedida al planeamiento individualizado ha suscitado esquemas organizativos en que los alumnos deben trabajar solos.

La falta de formación del personal docente puede explicar por qué no se recurre más a los métodos cooperativos. Es muy probable que muy pocos de nosotros hayamos recibido una capacitación específica sobre cómo organizar nuestras aulas para facilitar el trabajo en grupo. Por consiguiente, es posible que carezcamos de las competencias y la seguridad para tratar de aplicar formas de enseñanza que nos hagan correr riesgos frente al más exigente de los públicos: los alumnos.

Se debe recalcar que para que los métodos de aprendizaje cooperativo sean eficaces, éstos se deben planear, aplicar y evaluar con sumo cuidado. Una mera adhesión teórica a la idea no es suficiente y puede inspirar, de hecho, unas actividades colectivas mal pensadas que pueden volverse pronto muy confusas. Los

métodos cooperativos pueden sin duda propiciar el buen desempeño de los alumnos en clase, pero para ello tienen que formar parte de un proceso sistemático y bien coordinado.

Para quienes desean adoptar o intensificar el uso de estos métodos, conviene empezar por considerar algunas posibles dificultades:

- ¿Cómo impedir que uno o dos alumnos hagan todo el trabajo?
- ¿Por qué deberían ayudarse mutuamente los alumnos a aprender?
- ¿Por qué les debería interesar lo que hagan sus compañeros?
- ¿Cómo impedir que los mejores alumnos menosprecien las contribuciones de otros alumnos?
- ¿Cómo pueden aportar los alumnos menos brillantes una contribución significativa?
- ¿Cómo puede estructurarse el trabajo cooperativo para propiciar un mejor aprendizaje para todos los alumnos?
- ¿A qué tipo de materiales y actividades puede recurrirse?
- ¿Cómo podemos convencer a nuestros colegas de que intenten aplicar los métodos cooperativos?

Teniendo presente esta serie de interrogantes, examinaremos a continuación algunas de las principales características del aprendizaje cooperativo.

### **Características del aprendizaje cooperativo**

Es obvio que para que el aprendizaje pueda ser cooperativo, los miembros de un grupo deben aceptar que sólo pueden alcanzar sus objetivos si los demás alcanzan los suyos. Esto puede llamarse interdependencia positiva: es la idea de que «no se puede tener éxito sin los demás».

La interdependencia positiva puede establecerse de diferentes maneras según el tipo de actividad emprendida, el contenido de los ejercicios y la experiencia anterior de los alumnos. He aquí algunos ejemplos:

- 1** Se puede pedir a los alumnos que trabajen en parejas en la preparación de una exposición conjunta sobre un tema que presentarán a un grupo mayor de compañeros.
- 2** Se puede proponer a un grupo una actividad que únicamente puede llevarse a cabo mediante la puesta en común de materiales sueltos distribuidos a los miembros individuales.
- 3** Se puede asignar a cada uno de los miembros de un grupo una función particular; por ejemplo, presidente, secretario, relator, etc.

- 4** Se puede pedir a cada alumno que realice la primera fase de un ejercicio que tiene que terminarse en grupo.
- 5** Se puede anunciar a un grupo que sus calificaciones serán el resultado combinado del trabajo llevado a cabo por cada uno de sus miembros.

No hay que olvidar que el hecho de pedir a los alumnos que trabajen en grupo implica imponerles nuevas exigencias. En efecto, estamos introduciendo así una nueva serie de objetivos que deben alcanzarse. Además de tratar de alcanzar sus objetivos académicos, se les pide que tengan presente otros objetivos relacionados con la habilidad de trabajar en grupo. Por consiguiente, este aspecto del currículo debe prepararse y supervisarse tan cuidadosamente como cualquier otro. Esto significa que la complejidad y las exigencias del trabajo en grupo deben introducirse paulatinamente y dosificarse con cuidado. Al principio estas dificultades pueden reducirse pidiendo, por ejemplo, a cada alumno que ejecute un ejercicio sencillo junto con un compañero que conozca bien. Conforme van aumentando la seguridad y la competencia de los alumnos, se pueden ir aumentando las dificultades de los ejercicios, el tamaño de los grupos y la complejidad de trabajo.

Los materiales, en particular cualquier tipo de material escrito, que se vayan a utilizar como parte del trabajo de grupo deberán seleccionarse y ser presentados con cuidado. También es necesario disponer de métodos para ayudar a los alumnos a utilizar más eficazmente la lectura a lo largo del currículo.

Este enfoque se basa en la opinión de que la lectura debe constituir un método de aprendizaje: éste consiste en descifrar un texto, comprender el sentido de lo que dice y relacionarlo con la comprensión ya adquirida por el lector. Mediante estos procesos se formulan juicios y los conocimientos se amplían y se modifican: así es como se efectúa el aprendizaje.

Los alumnos tendrán que aprender a trabajar de forma cooperativa para entender el sentido de los materiales escritos. Esto significa que habrá que enseñarles técnicas especiales para analizar un texto. Así, por ejemplo, durante una clase de ciencias o humanidades se les podrá pedir que intenten junto con sus compañeros:

- 1** Localizar e identificar en el material una información particular. Esto puede consistir en subrayar partes del texto para indicar dónde se encuentra la información buscada.
- 2** Señalar de algún modo la información encontrada como ayuda a la comprensión. Por ejemplo, algunas partes del texto pueden clasificarse en distintas categorías.
- 3** Organizar la información y presentarla de forma distinta, por ejemplo haciendo una lista de puntos localizados en el texto o rellenando algún tipo de formulario o cuadro. También se puede pedir a los grupos que reflexionen sobre

cuestiones o problemas que no se tocan en el texto o que no se abordan de manera adecuada. Esto puede hacerles pensar más allá del contenido del material escrito, planteándose preguntas como «¿qué hubiera pasado si...?», o «¿cuál sería el resultado de...?».

Otras técnicas útiles introducen algunas modificaciones a los textos utilizados. Por ejemplo:

- 1** Actividades en que el grupo rellena textos en que se han borrado algunas palabras o frases.
- 2** Presentación de un texto dividido en frases o párrafos sueltos cuya secuencia correcta debe encontrar el grupo.
- 3** Imaginar continuaciones posibles de un texto antes de leer la página siguiente o el párrafo consecutivo.

Es importante recalcar que todas estas técnicas presuponen una explicación clara por parte del profesor y, posiblemente, una breve demostración del ejercicio antes de pedir a los grupos que inicien el trabajo (véase la Unidad 3.8 para mayores detalles).

Sería absurdo pretender que este tipo de métodos destinados a desentrañar el sentido de un texto escrito mediante un trabajo de grupo resuelven las dificultades experimentadas por los alumnos que tienen escasas aptitudes para la lectura. No obstante, al menos pueden ayudarlos a participar en experiencias educativas de las que antes estaban excluidos. Asimismo, la experiencia de colaborar con lectores más eficaces puede ser un medio de ayudarlos a percibir la utilidad potencial y el placer de la lectura.

### **Evaluación de los progresos**

---

El proceso consistente en proponer ejercicios y actividades que requieren la cooperación entre alumnos debe controlarse y evaluarse con sumo cuidado. Dicha evaluación debe efectuarse con respecto a los dos tipos principales de resultados esperados: los relacionados con los progresos académicos y los relativos a las habilidades y actitudes necesarias para trabajar en colaboración con otros alumnos. Lo importante es saber si los alumnos participan activamente en las tareas y actividades propuestas.

Las dos formas principales de evaluar la actividad de la clase son la observación y el debate. Mientras los alumnos están trabajando, el profesor debe desplazarse por el aula recogiendo información mediante preguntas y charlas. Necesitamos cerciorarnos de que todos los alumnos comprenden lo que están haciendo y por qué. Y tenemos que comprobar constantemente que las tareas y las actividades, y los objetivos subyacentes, tienen suficientemente en cuenta las aptitudes y los conocimientos adquiridos por cada alumno.

Cuando sea necesario, se darán más explicaciones sobre el contenido de la actividad o las reglas de trabajo convenidas con el grupo. Habrá que cerciorarse de que el grupo cumple las instrucciones recibidas y de que sus miembros participan como estaba previsto. Es importante, en particular, verificar que algunos alumnos no están acaparando la iniciativa y que otros no están optando por una actitud pasiva.

Al final de la actividad o el ejercicio es muy importante proceder a una interrogación sobre lo que ha ocurrido. Este aspecto de la enseñanza suele descuidarse y a veces se omite por completo. Cuando se piensa en la diversidad de temas y experiencias abordados por los alumnos en un día de clases cualquiera, comprende que es fundamental encontrar medios de ayudarlos a resumir la jornada y consignar los elementos sobresalientes.

La interrogación posterior a una actividad es una forma de analizar el aprendizaje en la que se pide a los alumnos que reflexionen sobre lo que han aprendido, lo que funcionó bien y lo que les gustaría recordar en el futuro. Se puede llevar a cabo de muchas maneras distintas. Por ejemplo, el profesor puede simplemente recapitular la actividad o el ejercicio con toda la clase. O bien los alumnos pueden conversar en parejas o en grupos pequeños, aprovechando la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre lo que acaban de hacer. Algunas veces puede ser útil que los alumnos lleven algún tipo de diario de actividades en el que consignan sus reacciones personales y sus opiniones sobre lo que han estado haciendo.

Cualquiera que sea el método utilizado, lo importante es que esta actividad de recapitulación permite a los alumnos analizar su propio aprendizaje y la contribución que han aportado a las actividades realizadas. Se deberá llevar a cabo en una atmósfera positiva, elogiando los logros y señalando los aspectos que pueden mejorarse en actividades futuras.

Por último, cabe señalar una vez más que este enfoque, como la mayoría de los recomendados en «Las necesidades especiales en el aula», presupone la existencia de una relación de trabajo cooperativa entre profesores y alumnos. Se inscribe en el objetivo global de ayudar a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

**Unidad 3.8****Leer para aprender****Objetivo de la unidad**

---

Presentar algunas técnicas destinadas a ayudar a los alumnos a leer mejor.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «Leer para aprender: algunos métodos activos».
- 2** En grupos pequeños, utilicen algunos de estos métodos para preparar una actividad basada en torno a un texto escrito utilizado en sus respectivas aulas.
- 3** Lleven a cabo la actividad en sus respectivas aulas. Presenten al resto del grupo un informe de evaluación del ejercicio. Respondan, en particular, a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué problemas se plantearon?
  - ¿Qué ventajas observaron?
  - ¿Cuáles fueron las reacciones de los alumnos?
  - ¿Qué aprendieron que pueda ayudarlos a preparar una actividad semejante?

**Evaluación**

---

- 1** ¿Piensan ustedes que ahora pueden ayudar a sus alumnos a ser mejores lectores?
- 2** ¿De qué otra forma podrían ustedes aplicar en sus respectivas aulas la idea de «leer para aprender»?

## **Aprender para leer: algunos métodos activos**

---

Leer es un medio de aprender. La lectura no debe enseñarse como una disciplina aislada que el alumno podrá utilizar posteriormente para aprender. Por el contrario, las actividades de lectura deben organizarse con el propósito de facilitar el aprendizaje.

El proceso de leer para aprender consiste en descifrar el texto, comprender su contenido y cotejarlo con el conocimiento y la experiencia que uno aporta al texto. De este modo, uno puede formarse juicios, revisar sus propios conocimientos, modificar o corregir sus propios pensamientos y, por ende, «se produce el aprendizaje».



La lectura consta de múltiples aspectos, pero nos concentraremos en la organización de actividades colectivas dirigidas cuya finalidad es propiciar en clase la lectura con un fin determinado.

El presente material propone algunas ideas y prácticas que permiten conocer los principios generales que se aplican a la estructuración de técnicas de lectura en grupo y dan una idea de las actividades que pueden ustedes organizar.

- 1** En estas actividades se utilizarán textos procedentes del currículo común. No se trata de un curso de lectura aparte del currículo.
- 2** Los textos utilizados deberán seleccionarse con sumo cuidado y vale la pena analizarlos previamente.
- 3** El profesor deberá planear y dirigir estas actividades y coordinar el debate colectivo.

---

**Resumen del método recomendado**

---

- 1** Seleccionar cuidadosamente el texto.
- 2** Familiarizarse con el contenido y la construcción del texto.
- 3** Planear la actividad teniendo presente el resultado esperado.
- 4** Las actividades irán precedidas de una introducción para toda la clase.
- 5** Los alumnos efectúan una serie de ejercicios en que demuestran que han leído y comprendido el texto.
- 6** El profesor concluye organizando un debate con toda la clase, haciendo una recapitulación, etc., para formular conjuntamente las respuestas a las actividades.

---

**Textos que pueden utilizarse**

---

Ya sea,

- 1** Extractos de un texto no modificado sacado de un libro de texto o distribuido en hojas sueltas.

O bien,

- 2** Extractos de un texto modificado (con palabras borradas, diagramas por completar, ordenado de otro modo, etc.).

Ambas técnicas pueden utilizarse alternativamente o de manera conjunta en el mismo curso. Algunos tipos de textos se ajustan mejor a una u otra técnica, pero la actividad elegida dependerá de los pasajes seleccionados.

El trabajo efectuado a partir de textos es una manera de fomentar el aprendizaje y preconizamos que se recurra a él con moderación. Los efectos y la utilidad de estas actividades aumentarán si se las aplica a distintos aspectos del currículo.

**Utilización de un texto no modificado**

¿Qué se pedirá a los alumnos que hagan?

- 1** Los alumnos deberán tratar de localizar e identificar en el texto determinadas informaciones.
- 2** Los alumnos deberán señalar y/o rotular la información encontrada con objeto de comprender el texto.
- 3** Los alumnos deberán organizar esta información y luego «representarla» de alguna manera.

¿Cómo se orientará a los alumnos? Se les puede pedir que:

- a** Subrayen en el texto una información determinada.
- b** Dividan el texto en segmentos para indicar las «rupturas» entre las distintas ideas, etc.
- c** Rotulen el texto para identificar, esclarecer o resumir determinada información.
- d** Ordenen las partes del texto en diferentes categorías.
- e** Clasifiquen las partes por orden de importancia.

A continuación, se les puede pedir que «representen» la información:

- a** Haciendo una lista de los puntos que han localizado en el texto.
- b** Inscribiendo en un cuadro o gráfico la información que han localizado en el texto.
- c** Poniendo la información que han obtenido en forma de diagrama.

También se puede pedir a los alumnos que analicen un texto y:

- a** Aborden cuestiones o temas que no toca el texto o que aborda de manera inadecuada.
- b** Reflexionen más allá del texto y hagan uso de su imaginación. Las actividades posibles son muy numerosas pero pueden girar en torno a preguntas como:

«¿Qué hubiera podido pasar si...?»

«¿Cuál sería el resultado si...?»

### **Utilización de un texto modificado**

¿Qué se pedirá a los alumnos que hagan?

- 1** Se dirige la atención de los alumnos hacia actividades consistentes en rellenar las partes faltantes de un texto. La finalidad es ayudar al lector a identificarse con el pensamiento del autor previendo las ideas expresadas en el texto.
- 2** Se dirige la atención de los alumnos hacia actividades consistentes en reconstituir la secuencia de un texto en desorden.
- 3** Se pide a los alumnos que adivinen la posible continuación de un texto antes de leerla.

Examinaremos ahora más detalladamente estas tres técnicas (rellenar partes faltantes, reconstituir la secuencia y formular predicciones).

**Rellenar partes faltantes de un texto**

Se les puede pedir que:

- 1** Encuentren las palabras faltantes de un pasaje utilizando indicaciones proporcionadas por el contexto, método conocido como «procedimiento Cloze».
- 2** Rellenen cuadros utilizando como fuentes de información el texto y las categorías del cuadro.
- 3** Completen diagramas incompletos usando y el texto como fuentes de información.

*El procedimiento Cloze*

Se deberán escoger cuidadosamente las partes del texto que se van a borrar a fin de que esta actividad sirva del mejor modo posible como medio de aprendizaje.

Se puede borrar regularmente una de cada nueve palabras, por ejemplo, pero por lo general es mejor que el profesor escoja las palabras que se van a borrar. Puede tratarse, por ejemplo, de cada palabra perteneciente a una categoría determinada, como los términos técnicos, aplicando dos criterios:

- 1** Tiene que haber suficientes indicaciones para que el ejercicio sea difícil pero factible.
- 2** Las indicaciones utilizadas deben corresponder en lo posible a los objetivos perseguidos.

Hay que determinar si esta actividad es adecuada al texto. Rellenar es una actividad ideal para destacar los puntos principales de un pasaje muy coherente que no presente cambios rápidos de enfoque.

*Preparación de los ejercicios*

- 1** Es conveniente dejar intacta la parte introductoria del texto para proporcionar los datos que servirán de «antecedentes» y dar una idea del estilo del autor.
- 2** Cada palabra omitida será reemplazada por una raya de longitud normalizada (por ejemplo, \_\_\_\_\_).
- 3** Las frases y oraciones omitidas pueden indicarse así: . . .

*Organización de la actividad*

- 1** Hay que cerciorarse de que todo el mundo ha comprendido lo que está haciendo y por qué.
- 2** Hay que averiguar si necesitan una o más palabras para rellenar la parte faltante. ¿Los niños escriben las palabras que se les ocurren o solamente las memorizan hasta el momento del debate en clase y la recapitulación?

- 3** Por lo general, la actividad comienza con una explicación a la clase y una introducción. Luego se forman grupos de trabajo de entre 2 y 5 alumnos. Los alumnos efectúan el ejercicio y la clase termina con una discusión, posiblemente entre los representantes de los grupos y el profesor.

### **Actividades de reconstitución de secuencia**

Las actividades de reconstitución de secuencia consisten en presentar las partes de un texto alterando el orden y pedir a los alumnos que reconstituyan la secuencia correcta.

¿Se presta el texto para esta actividad?

La reconstitución de secuencia consiste en establecer un orden coherente y, por consiguiente, el texto escogido debe poseer un orden intrínseco o una secuencia determinada. Este ejercicio es útil para desarrollar el concepto de procesos secuenciales, etc.

- 1** Hay que recortar el texto e imprimir cada segmento por separado en cartón o papel.
- 2** Se asigna a cada segmento del texto una letra o un número cualquiera para facilitar su identificación durante la discusión ulterior.
- 3** Cada trozo de papel deberá ser del mismo tamaño, cualquiera que sea la cantidad de texto impreso.
- 4** No hay ninguna regla establecida con respecto al tamaño de los segmentos.

#### *Organización de la actividad*

- 1** Se meten los segmentos recortados en sobres, o se los sujeta con clips, gomas, grapas, etc.
- 2** Se hace trabajar a los niños en parejas o grupos pequeños.
- 3** Para concluir, se organiza un debate en clase y una recapitulación de la actividad.
- 4** El papel del profesor es crear las condiciones que propicien la discusión sin influir en ella y alentar a los alumnos a que justifiquen las decisiones que toman.
- 5** El ejercicio suele finalizar con un debate sobre la reconstitución de la secuencia del texto. Los alumnos pueden pegar los segmentos en sus cuadernos.

### **Actividades de predicción**

Una característica de la lectura inteligente es la capacidad de formular preguntas sobre el texto y considerar posibles soluciones, por ejemplo, ¿qué sucederá después? ¿cuál será el desenlace? La predicción es formular previsiones. Se pide a

los alumnos que resuelvan problemas planteados por su lectura aplicando juicios lógicos basados en el contenido del texto.

La predicción puede combinarse con una actividad basada en el análisis del texto. Por ejemplo, el subrayado puede preceder la predicción y los elementos subrayados pueden servir de base para ulteriores predicciones.

Sería conveniente experimentar primero otros ejercicios basados en textos antes de proceder a esta actividad.

Asimismo, no hay que olvidar que las actividades de predicción presuponen la adquisición previa de conocimientos y experiencias que habrá que verificar antes de emprenderlas.

#### *Preparación de los materiales*

- 1** Se presentan a los alumnos segmentos, párrafos o capítulos enteros de un texto y se les pide que predigan lo que sigue antes de mostrarles la parte siguiente.
- 2** Se pueden utilizar hojas preparadas o el texto mismo (o sea, los capítulos o los párrafos).

#### *Organización de la actividad*

- 1** Los alumnos forman grupos de discusión de entre 2 y 4 miembros.
- 2** El profesor tiene que decidir:
  - a** Qué cosas pueden aprenderse del texto.
  - b** Cómo se las puede destacar y deducir del texto.

No basta con preguntar a los alumnos qué va a ocurrir después. Hay que ser más preciso y preparar una serie de preguntas pertinentes sobre el texto.



## Unidad 3.9

# Resolución de problemas

## Objetivo de la unidad

---

Examinar técnicas para la resolución de problemas.

## Actividades

---

- 1 Lean el material de discusión «Un marco para la resolución de problemas».
- 2 Elijan un problema actual al que se enfrentan ustedes en sus respectivas clases (¡la mayoría de los profesores pueden mencionar por lo menos uno!). Utilicen el Marco para la Resolución de Problemas para formular un plan de acción.
- 3 En grupos pequeños (de tres o cuatro personas), discutan su plan y pidan a sus colegas que hagan sugerencias para mejorarlo.
- 4 Apliquen su plan y presenten sus conclusiones a sus colegas.

## Evaluación

---

- 1 ¿Qué han aprendido de este ejercicio?
- 2 ¿Piensan ustedes seguir utilizando el método del Marco para la Resolución de Problemas?

---

## **Un marco para la resolución de problemas**

---

En el pasado, cuando se planteaban problemas en la escuela se tendía a pensar que éstos incumbían a los niños. Como hemos indicado ya en otras unidades, la educación diferencial y la educación especializada se concibieron como respuesta a la pregunta: ¿cuál es el problema del niño? En la actualidad, se suele reconocer que las dificultades educativas se producen debido a la interacción de una gama compleja de factores, algunos inherentes a los niños y otros relacionados con las decisiones tomadas por los profesores. Dicho de otro modo, los problemas que surgen incumben tanto a los profesores como a los niños.

Sin embargo, podemos añadir que los problemas pueden ser un buen revelador de lo que ocurre en las escuelas. En efecto, creemos que hacer frente a problemas es una parte esencial del proceso educativo. Esto significa que los profesores y los alumnos deben emprender actividades que los ayuden a comprender y afrontar más exitosamente sus problemas. Por ello, los problemas que se plantean en clase son oportunidades de aprendizaje para los profesores y los alumnos.

En esta unidad presentamos un marco que ayudará a resolver los problemas en las escuelas. Los profesores y los alumnos deberán utilizarlo con flexibilidad.

### **El marco**

---

El marco propuesto es simple. Su finalidad es ayudar a hacer frente a los problemas y aprender de ellos. Por consiguiente, los niños lo pueden utilizar para afrontar sus problemas, los profesores los suyos y, en lo posible, los profesores y los alumnos juntos para superar los problemas que comparten.

Este marco supone que quienes afronten un problema se formulen las tres preguntas siguientes, relacionadas entre sí:

- 1** ¿Cuál es el problema?
- 2** ¿Qué se puede hacer?
- 3** ¿Cómo se deberá evaluar esto?

Examinaremos sucesivamente cada uno de estos interrogantes.

#### **¿Cuál es el problema?**

En el entorno complejo de un aula, se suelen plantear problemas. Algunos de ellos están previstos como aliciente para el aprendizaje; otros surgen de manera imprevista y pueden conducir a reacciones negativas.

Es evidente que los problemas que provocan reacciones negativas tienen que solucionarse rápidamente. Cuando los profesores o los niños sienten que se están

afrontando un problema que no pueden resolver, esto puede afectar su confianza en sí mismos y su buen ánimo. Por consiguiente, el primer objetivo de la resolución de problemas es definir su índole para tratar de comprenderlo más claramente.

Ocurre a veces que al intentar comprender un problema, éste desaparece. A menudo, por ejemplo, cuando los profesores comentan una dificultad que experimentan con algún niño o alguna clase, se dan cuenta de que el hecho mismo de haberlo formulado permite comprender que no requiere ninguna respuesta especial.

### **¿Qué se puede hacer?**

Tras haber definido el problema y decidido que merece dedicársele alguna atención, el siguiente paso es formular un plan de acción para su resolución. En esta fase, la gama de respuestas posibles es muy amplia, desde un procedimiento sistemático y detallado hasta un cambio simple y de rutina.

Una vez más, nunca se ponderarán demasiado las ventajas de la colaboración. Cuando los profesores y los alumnos se enfrentan a problemas difíciles, el apoyo y las sugerencias de los colegas son sumamente valiosos. Los métodos cooperativos de aprendizaje también tienen ventajas particulares para la resolución de problemas.

### **¿Cómo se deberá evaluar esto?**

Puesto que el objetivo es doble – resolver un problema particular y aprender de esa experiencia – la evaluación también tendrá que incluir ambos aspectos. Los tipos de evaluación apropiados dependerán del tipo problema y de las soluciones que se aporten. Con frecuencia bastará la decisión de detenerse y discutir periódicamente los resultados de lo que se emprende. Las preguntas clave para la evaluación son: ¿quién necesita saber? ¿qué información se requiere?

Como se puede advertir, este marco es sencillo, directo y se basa en el sentido común. Se inspira en la experiencia de lo que se da por sentado en las escuelas eficaces. En ellas, los alumnos y los profesores trabajan de forma cooperativa para ayudarse mutuamente a definir y resolver los problemas surgidos, ya se trate de problemas planteados por las actividades de la clase o de problemas que son el resultado inevitable de la necesidad de que unos grupos humanos coexistan en un mismo espacio.

Por consiguiente, nuestra propuesta de este marco no significa que estamos ofreciendo una nueva fórmula técnica para ayudar a resolver los problemas educativos. Se trata más bien de una serie de preguntas simples que pueden utilizarse para enfocar el problema y formular planes prácticos de acción.

¿Cómo podemos aplicar estos criterios para ayudar al personal docente a hacer frente a los problemas que se le plantean y a aprender de ellos? El método

adoptado dependerá no sólo del tipo del problema, sino también de los factores inherentes a la escuela, como por ejemplo la relación con los servicios de apoyo, los recursos disponibles y la política y la práctica de colaboración con los padres. Es forzoso reconocer que las escuelas no disponen de un modo único de proceder y que los resultados rara vez son perfectos. No obstante, esto refuerza nuestra opinión de que es importante que el personal docente acepte que la enseñanza implica un aprendizaje por parte de los adultos y no sólo por parte de los niños, así como es importante que las escuelas consideren la resolución de problemas como una oportunidad de poner en práctica un procedimiento semejante a la verificación de hipótesis utilizado por los científicos.



## Unidad 3.10

# Trabajo de síntesis

## Objetivo de la unidad

---

Examinar cómo se pueden poner en práctica las diferentes estrategias expuestas en este módulo.

## Actividades

---

- 1 Los niños de una clase han trabajado sobre el tema «Mi ciudad». El profesor está preocupado porque no todos los alumnos de la clase han participado tan plenamente como hubiese deseado. El profesor ha observado que tres niños «rara vez realizaron un trabajo adecuado...». En varias ocasiones, su aburrimiento y frustración los han conducido a tener un comportamiento que perturba el buen funcionamiento de la clase. El profesor está ansioso por lograr que todos los miembros de la clase participen de manera significativa en la siguiente etapa de esta actividad.
- 2 En grupos, decidan cómo podrían abordar este problema y lograr que todos los niños de la clase participen en la experiencia y saquen provecho de ella.
- 3 Presenten sus ideas, en forma de sugerencias dirigidas al profesor de la clase, en grandes hojas y prepárense para explicar las decisiones que han tomado.

## Evaluación

---

- 1 ¿Qué ha sido lo más importante para ustedes en esta actividad?
- 2 ¿Cómo podrían integrar en su propia práctica docente las estrategias que han debatido?



**Módulo 4**

# **Ayuda y apoyo**

---

**Índice de este Módulo**

Material de estudio .....	155
Material de discusión	
<b>Unit 4.1</b> Clima social del aula .....	169
<b>Unit 4.2</b> Problemas de conducta .....	174
<b>Unit 4.3</b> Niño a niño .....	177
<b>Unit 4.4</b> Tutoría entre compañeros .....	184
<b>Unit 4.5</b> Enseñanza colaborativa .....	187
<b>Unit 4.6</b> Aulas compartidas .....	191
<b>Unit 4.7</b> Los padres como colaboradores .....	194
<b>Unit 4.8</b> Reuniones de padres .....	198
<b>Unit 4.9</b> Participación de la comunidad .....	199
<b>Unit 4.10</b> Servicios de apoyo externo .....	200
<b>Unit 4.11</b> Práctica y retroalimentación .....	202

---

## **Guía**

---

El Módulo 4 versa sobre la manera de encontrar y utilizar apoyos. Esto nos lleva a examinar detenidamente la manera en que las relaciones pueden influir en el aprendizaje. Una vez más queremos que, al examinar estas cuestiones, reflexionen sobre sus propias actitudes y conductas. La experiencia nos enseña que el favorecer una atmósfera de colaboración permite a las escuelas ocuparse individualmente de los alumnos. Tienen que establecerse, asimismo, una serie de reglas y rutinas que configuran un marco social que infunde seguridad. Al considerar de qué modo pueden propiciarse las relaciones positivas, les pediremos también que consideren las relaciones con la comunidad en general, en especial con los padres, y la posibilidad de que los niños se ayuden mutuamente.

Como deben ustedes saber, existe en la escuela una compleja red de relaciones que pueden ejercer una influencia considerable, tanto positiva como negativamente, en el aprendizaje de los niños. En este Módulo examinaremos algunos de los aspectos más importantes de las relaciones y actitudes, con objeto de encontrar medios de crear una atmósfera

general positiva en la escuela. Observaremos, en particular:

- las relaciones entre alumnos y profesores
- las relaciones entre alumnos
- las relaciones entre padres y profesores.

## Las relaciones entre alumnos y profesores

La relación existente en cualquier escuela entre alumnos y profesores es de gran importancia, ya que a través de ese contacto diario se establecen las pautas de trabajo de la escuela, que a veces se designan como el «currículo oculto». Para que consideren estas cuestiones en relación con sus respectivas escuelas, puede serles útil reflexionar sobre las preguntas siguientes:

- ¿Qué opinión tienen los alumnos de sus profesores?
- ¿Qué opinión tienen los profesores de sus alumnos?

Examinemos cada uno de estos interrogantes sucesivamente.

Pasearse por cualquier escuela y escuchar lo que dicen los niños permite a menudo averiguar qué opinión tienen éstos del personal docente. Por ejemplo:

«El Sr. Pérez es horrible; siempre está gritando.»

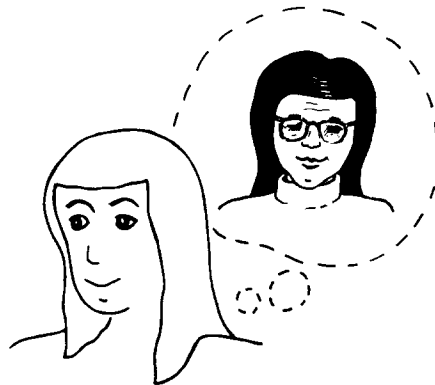
«No entiendo nunca lo que la Srta. Fernández me pide que haga.»

«La Srta. Ramírez es muy amable, si no entendiste la tarea siempre trata de ayudarte.»

«Me gusta Zúñiga. Siempre te toma en serio.»

«En la clase del Sr. Martínez puedes hacer lo que te dé la gana. A él le da lo mismo.»

Por lo general, los niños no vacilan en juzgar la competencia profesional de sus profesores y no tardan en evaluar sus aciertos y defectos. Por desgracia, una vez que se han formado sus opiniones éstas no son fáciles



*La Srta. Ramírez es muy amable*

de cambiar. Por consiguiente, es importante que los profesores procuren producir desde el principio una buena impresión en sus alumnos.

Las investigaciones indican que las relaciones personales dentro de la escuela son muy importantes. Se ha comprobado, por ejemplo, que los profesores que tienen una buena relación con sus alumnos logran mantener mejor la disciplina, gozan de una opinión favorable entre sus alumnos y son comprendidos cuando se topan con alguna dificultad. En cambio, los profesores que no establecen una relación tan cordial con sus alumnos tienen dificultades para conseguir que la clase trabaje conjuntamente, y cuando cometen algún error los niños no tardan en explotarlo.

Puesto que las relaciones son tan importantes, ¿qué factores tienen que tener en cuenta los profesores para establecer buenas relaciones? Hemos observado que los profesores que establecen buenas relaciones con sus alumnos aplican los criterios siguientes:

#### *Dedicar atención*

Es importante que a los profesores les agrade estar con niños y que muestren un genuino interés por sus opiniones. A los niños les gusta sentir que se respetan sus puntos de vista y esto hará que, a su vez, respeten a alguien que les presta atención y se interesa en sus pareceres y aspiraciones. Como decía uno de los niños citados más arriba:

«Me gusta Zúñiga. Siempre te toma en serio.»

#### *Ejercer control*

Demostrar atención e interés no significa ser blando. Es poco probable, por cierto, que los alumnos respeten a un profesor que adopte una política muy permisiva. Los alumnos prefieren a los profesores exigentes y con grandes aspiraciones para ellos. Como señala uno de los alumnos antes citados, el hecho de permitir que los alumnos

hagan lo que les dé la gana no refleja un auténtico interés por parte del profesor.

Ejercer un control significa que todo profesor puede afrontar periódicamente desafíos a su autoridad. A algunos de los niños que llegan a la escuela ya se les ha inculcado el respeto a la autoridad, mientras que a otros no. Estos últimos pueden proceder de familias o vecindarios que muestran poco respeto por la autoridad. Por ello es necesario que el personal docente demuestre mediante el control ejercido que se interesan por sus alumnos. Esto significa que los profesores tienen que afirmar su autoridad demostrando que tienen el derecho de controlar la clase. Tienen que comportarse desde el principio como si este derecho se diese por sentado. Esto se conseguirá más fácilmente si los profesores actúan con soltura y seguridad y se comportan como personas que ejercen naturalmente su autoridad, por ejemplo controlando los desplazamientos de los niños en clase. Como saben todos los profesores, es mucho más fácil dar muestras de autoridad desde el principio que tratar de ejercerla después, cuando algunos niños han llegado ya a la conclusión de que el profesor no es capaz de ejercerla.

Sin embargo, ejercer la autoridad no es el único factor que debe tenerse en cuenta. También es importante procurar establecer relaciones a más largo plazo. Comportarse desde el principio de una manera firme, con reglas claramente establecidas puede ayudar a establecer buenas relaciones con los alumnos, pero éstas se mantendrán más fácilmente si el profesor es capaz de instaurar un proceso más democrático en clase. La disciplina debe mantenerse en definitiva mediante negociaciones, para que los alumnos estén en mejores condiciones de controlarse ellos mismos. Esto no significa que no haya reglas claras cuya transgresión puede tener consecuencias, sino que cada niño acepta una mayor parte de responsabilidad individual en el gobierno de su propia conducta, y quizás también en la negociación de las consecuencias de la

transgresión de las reglas o aun en la formulación de estas mismas reglas. Este criterio permite responder más fácilmente a las necesidades individuales, ya que es posible establecer reglas diferentes para niños o grupos de niños diferentes. Así, por ejemplo, se le puede pedir a un alumno que escriba dos páginas de un trabajo escrito, en tanto que para otro un par de frases puede ser una producción satisfactoria. El no poder cumplir el trabajo asignado tendrá consecuencias diferentes para cada uno de estos niños.

En la educación tradicional, los profesores consideraban a los alumnos como destinatarios pasivos del conocimiento y estimaban que eso les confería autoridad suficiente para dirigir a los niños sin que éstos tuviesen nada que decir al respecto. En la actualidad, se reconoce que semejante actitud limitaba considerablemente el proceso educativo. Mantenía a los niños al margen por no considerarlos como individuos de pleno derecho. Además, aumentaba la posibilidad de que la enseñanza escolar se convirtiese en un proceso reductor en el que se ignoran las cualidades personales y todos los juicios se basan en criterios impuestos externamente. Esta actitud afectaba en particular a algunos alumnos a cuyas aptitudes y carencias no se les otorgaba la atención que merecían. Los profesores deben tratar a sus alumnos como individuos, con todos los derechos personales y la condición que ello implica. Esto entraña algún tipo de negociación entre el profesor y el niño. Como se oyera decir a un niño de una escuela secundaria:

«Sé que no soy bueno trabajando en la escuela, pero esto no significa que no sea bueno como persona. Que se me diga a cada rato que soy limitado es algo que no me ayuda y me hace sentir que los profesores piensan que no tengo nada que ofrecer».

¿Qué es lo importante, entonces, para que se establezcan relaciones positivas entre alumnos y profesores? Son cuatro los facto-

res que parecen revestir particular importancia:

- 1 la organización del aula
- 2 la formulación de objetivos
- 3 la conducta del profesor
- 4 las reglas apropiadas

### 1 *La organización del aula*

Es muy importante que los profesores hagan todo lo que esté a su alcance para conseguir que el aula sea un lugar donde se está bien. Esto significa preocuparse tanto por el contenido y presentación de las clases como por la organización de los grupos y la disposición física.

### 2 *La formulación de objetivos*

Ya hemos recalcado la importancia de que las actividades de aprendizaje tengan sentido y propósito. También es importante que los niños comprendan los objetivos a largo y a corto plazo de la clase. Está sobradamente comprobado en la actualidad que los alumnos pueden asumir cierta responsabilidad no sólo en la formulación de sus propios programas de trabajo sino también para controlar sus progresos. A muchos profesores les sorprende la facilidad con que los niños hablan de sus prioridades en clase. ¿Tal vez habría que pensar en consultar con más frecuencia a los consumidores?

### 3 *La conducta del profesor*

No resulta sorprendente observar que el comportamiento de los profesores ejerce una influencia directa en la conducta de sus alumnos. Debido a su posición, la influencia de los profesores puede ser considerable. Cuántos padres han oído decir a sus hijos «pero si mi profesor me ha dicho...». Los profesores no sólo ofrecen un modelo de comportamiento que sus alumnos pueden imitar, sino que además tienen la posibilidad de conformar y transformar la conducta de sus alumnos en clase. Las dos

maneras principales de hacerlo son la recompensa y sanción, que también influyen en la forma en que se establecen y prosperan las relaciones. Por desgracia, los profesores no suelen hacer a sus alumnos suficientes comentarios positivos acerca de lo que hacen. Si bien no negamos que los profesores tienen que ser críticos, es importante que sus críticas sean constructivas y que brinden estímulo cada vez que sea posible. Recuérdese lo dicho por aquel niño: «El Sr. Pérez es horrible; siempre está gritando». Si se detienen a analizar sus propias respuestas en clase, les sorprenderá observar cuán escasas son las ocasiones en que brindan estímulo o hacen comentarios positivos a sus alumnos.

#### 4 *La reglas apropiadas*

Todas las escuelas tienen una serie de reglas. Por su parte, cada profesor aplica en clase cierto número de reglas que definen cuál conducta es aceptable y cuál no. Las reglas pueden establecerse de dos maneras: pueden ser formales o explícitas, como por ejemplo «nadie debe comer en clase»; o bien tener un sentido implícito y establecerse como precedente. Es improbable, por ejemplo, que un profesor imponga una norma como ésta: «no hay que golpear con una regla al compañero de al lado».

Es una buena idea empezar a trabajar con un nuevo curso explicando algunas normas básicas. Conforme van evolucionando las relaciones en la clase se puede discutir y negociar la introducción de nuevas reglas o la modificación de las originales. Es evidente que las normas que se transgreden con frecuencia deben revisarse pues no resultan muy prácticas. Por ejemplo, es difícil mantener en orden a veinte alumnos de pie en fila esperando que el profesor les revise sus tareas. Por consiguiente, sería preferible limitar el número de niños o, mejor aún, circular por el aula atendiendo el trabajo de individuos y de grupos.

### **Actitudes frente a niños discapacitados**

La presencia de niños con deficiencias o discapacidades importantes revela un aspecto singular de la forma en que los profesores consideran a sus alumnos. Esto se relaciona con los cambios en la manera de pensar que se abordan en el Módulo 2 con respecto a la noción de necesidades especiales en la educación.

Recordarán que sigue siendo una práctica común en el sector de la educación etiquetar y clasificar a los niños según su discapacidad. Este criterio, utilizado a menudo por razones administrativas, tiende a insinuar que los problemas incumben exclusivamente al niño. Por ejemplo, se puede considerar que algunos niños tienen dificultades para aprender a leer y escribir porque son «disléxicos». El peligro de este criterio es el carácter circular del argumento que puede tener el efecto de una condena irrevocable. Además, no aporta ninguna idea sobre lo que puede hacerse para enseñar a leer y escribir a esos niños.

El hecho de etiquetar también puede hacer que se saquen conclusiones erróneas, como lo recordaba un joven que adolecía de una discapacidad física al narrar su propia experiencia en la escuela:

«Una vez que se decidió que podría asistir a una escuela regular tuve que asistir a una entrevista con el director. Recuerdo que éste dijo a mis padres que, para ser admitido, se me debía someter a una prueba para determinar mi cociente intelectual. Recuerdo haberme sentido insultado. A ningún otro niño se le sometía a tal prueba antes de admitirlo. Era obvio que el director consideraba que mi discapacidad física significaba probablemente que yo era tonto.»

Este alumno «pasó» su prueba, tuvo un excelente desempeño en la escuela y luego prosiguió sus estudios en un establecimiento de enseñanza superior.

Para la mayoría de los niños con discapacidades, el hecho de asistir a una escuela regular junto con otros niños de su comunidad puede mitigar su impresión de ser diferentes. En algunas ocasiones, esta circunstancia puede por el contrario exacerbar en el niño la conciencia de sus diferencias con los otros alumnos. Todo depende, de hecho, de las actitudes de los demás niños y del personal docente.

Uno de los problemas que plantean las tentativas de integración es el hecho de suponer que la mera cohabitación entre los niños discapacitados y los niños sin discapacidades es provechosa para ambos grupos. Todo indica, por el contrario, que el mero hecho de mezclar a los niños no suscita forzosamente una interacción positiva y puede propiciar de hecho actitudes negativas. Una de las principales dificultades observadas es que ambos grupos pueden carecer de las habilidades necesarias para interrelacionarse exitosamente. Uno de los argumentos esgrimidos con más frecuencia para orientar a ciertos niños hacia la educación especial es que resultan difíciles de atender en aulas regulares. Además,

su conducta problemática no hará más que contribuir a que se los estigmatice pronto como seres diferentes. Esto es particularmente cierto en el caso de los demás niños. Aunque no les pongamos una etiqueta a esos niños, los demás niños seguramente lo harán y, por lo general, les pondrán etiquetas mucho más perniciosas que cualquier otra aplicada hasta entonces.

No se deberán tener en cuenta únicamente las aptitudes de los niños discapacitados, sino también las de los otros alumnos. ¿Saben acaso cómo relacionarse con niños que tienen obvias dificultades? ¿Respetan las necesidades y opiniones de los demás? ¿Saben qué pueden esperar en cuanto a su conducta y actitudes?

Otro factor importante es el modo de organización de la clase. Es probable que un sistema que estimule la competencia en vez de la cooperación resulte muy difícil para los niños con discapacidades. Esta es una razón más de la conveniencia de los métodos de aprendizaje cooperativo presentados en el Módulo 3 para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

**Aspectos que considerar**

- ¿Qué piensan de ustedes como profesores los niños de sus respectivas clases?
- ¿Están ustedes de acuerdo en que los niños no deberían ser considerados como destinatarios pasivos del conocimiento?

**Las relaciones entre alumnos**

Un medio importante de ayudar a todos los niños a aprender satisfactoriamente es el recurso al llamado «poder de los pares». Dicho de otro modo, se puede alentar a los niños a que se ayuden mutuamente. Este método puede ser particularmente útil para los niños que experimentan dificultades o

para aquéllos con discapacidades. Las escuelas que recurren exitosamente al apoyo entre compañeros aplican distintos métodos, entre ellos el aprendizaje cooperativo en grupos – que se expone en el Módulo 3 – y diferentes formas de tutoría entre compañeros.

Los resultados de numerosas investigaciones demuestran, por ejemplo, que los compañeros formados como tutores pueden ser a veces más eficaces que los adultos para mejorar la lectura, o en la enseñanza de algunas nociones específicas como los conceptos matemáticos. Esto puede deberse a la tendencia natural de los niños a ser más dominadores que los adultos, al hecho de estar familiarizados con la materia enseñada, a su comprensión de las frustraciones de los otros niños, o quizás al hecho de que emplean un vocabulario y unos ejemplos más elocuentes y adecuados para su edad.

Así pues, la tutoría entre compañeros es un excelente medio para los profesores de brindar ayuda adicional a algunos alumnos. Es importante destacar que este método también puede tener un efecto positivo – tanto social como académico – en los alumnos que prestan ayuda a sus compañeros.

Tradicionalmente, algunos alumnos – especialmente aquéllos con discapacidades – quedaban excluidos de ciertas manifestaciones de la vida escolar (por ejemplo, los clubes escolares, los acontecimientos sociales). En la actualidad, se ha demostrado que los distintos tipos de grupos de apoyo entre compañeros discípulos constituyen una forma eficaz de facilitar la participación de estos alumnos en dichas actividades.

La finalidad de una red de apoyo entre compañeros es enriquecer la vida escolar de otro alumno. Algunos profesores, que han experimentado este método lo resumen como sigue:

«El apoyo entre compañeros consiste en

reunir a un grupo de muchachos para que trabajen juntos y derriben las barreras erigidas por la sociedad respecto a la idea general de lo que debe ser la norma.»

La tutoría entre compañeros puede revestir la forma de «compañeros auxiliares» en que la relación con los otros alumnos es ante todo extraacadémica. Las posibilidades de esta fórmula son ilimitadas. Por ejemplo, un compañero auxiliar puede ayudar a un alumno con una discapacidad física a utilizar y sacar cosas de su casillero; puede también simplemente acompañarlo antes o después de clases. Otra función del compañero auxiliar puede consistir en contribuir a que los demás alumnos y el profesor comprendan las dificultades y complicaciones que debe enfrentar su amigo.

En algunas escuelas, los compañeros auxiliares también han aportado valiosas contribuciones en los grupos de planificación creados para facilitar la integración de alumnos con discapacidades. Así, por ejemplo, un grupo de alumnos de una escuela se reunió con sus profesores para preparar la llegada de un alumno con múltiples discapacidades procedente de una escuela especial. Las recomendaciones que formularon fueron muy prácticas, desde la instalación de un dispositivo de comunicación especial hasta la indicación del tipo de cuaderno que mejor se adaptaba a sus necesidades.

La ayuda que los alumnos pueden brindarse mutuamente en la escuela es a todas luces considerable. Para recurrir a ella, los profesores deben tomar la iniciativa y estimular la participación de sus alumnos.

**Aspectos que considerar:**

- ¿Qué les parece la idea de alentar a los niños a que se ayuden mutuamente de las maneras indicadas aquí?
- ¿Les gustaría aprender más acerca de métodos como la tutoría entre compañeros?

## Las relaciones entre padres y profesores

La participación de los padres en la escuela, sobre una base muy amplia, no sólo permite establecer relaciones positivas entre el hogar y la escuela, sino que también puede despertar en los padres un interés activo por la educación de sus hijos. La colaboración entre padres y profesores puede tener un efecto benéfico en los niños. Puede servir para prevenir problemas antes de que éstos queden fuera de control. Por consiguiente, es conveniente suscitar cuanto antes la participación de los padres. Por desgracia, al parecer algunas escuelas adoptan la política de consultar a los padres únicamente cuando surgen problemas. Es poco probable que esta actitud redunde en provecho de los niños; además puede provocar sentimientos de rabia y frustración en ambas partes. Al examinar las relaciones entre padres y profesores, es conveniente considerar que los padres:

- no constituyen un grupo homogéneo
- tienen necesidades y también potencialidades.

A continuación, examinaremos sucesivamente las necesidades y las potencialidades de los padres. Veremos cómo el hecho de conocerlas puede contribuir a establecer relaciones positivas entre padres y profesores.

Todos los padres necesitan disponer de información básica sobre sus hijos. Deben comprender los objetivos generales de la escuela y disponer de información sobre su política educativa. Deben participar en lo posible en la toma de decisiones; por ejemplo, en aquéllas relativas a organismos externos, a los cambios de clase, etc. Asimismo, se les debería mantener al tanto de los progresos realizados por sus hijos y de las opiniones del establecimiento sobre sus capacidades y limitaciones.

Si resulta necesario proceder a una evaluación más completa de las necesidades educativas de un niño, conviene establecer un buen grado de comunicación con los

padres antes de tomar esta decisión. Por desgracia, este tipo de cuestiones suelen abordarse a la ligera. El problema es que si las escuelas no proporcionan adecuadamente información y asesoramiento, otras organizaciones se encargarán de ello. Cuando esto ocurre se tiende a crear una situación en la que los padres dejan de ser partidarios y se transforman en adversarios.

La mayoría de los padres aprecian la información sobre sus hijos, pues así pueden participar en la toma de decisiones futuras. También consideran importante brindarles el entorno educativo más apropiado, como se desprende de los comentarios de algunos padres a quienes se preguntaba cuáles eran, en su opinión, las características sobresalientes de la vida escolar de sus hijos:

«La actitud del profesor es decisiva: ésta puede hacer triunfar o fracasar a mi hijo. Lo que realmente anhelo es un profesor que demuestre un genuino interés por los problemas de mi hijo».

Los padres comprenden que los profesores están sometidos a una tremenda presión, aunque obviamente desean de todos modos lo mejor para sus hijos. Por ejemplo:

«No espero que el profesor haga milagros, pero sí quiero en cambio que haga todo lo posible por mi hijo».

O, como señala otro padre:

«Es cierto que no me gustaría ocuparme de 30 niños y asumir la responsabilidad de sus progresos. No obstante, los profesores contribuyen considerablemente a que la escuela sea una buena o mala experiencia, a que los niños aprendan o no, a que sean felices o infelices, a que tengan o no confianza en sí mismos. No nos importaría mudarnos de casa si con ello consiguiéramos que nuestro hijo tuviese un buen profesor y no uno indiferente.»

Es indudable que a los padres les importa mucho la educación que están recibiendo sus hijos. Pero, ¿no es acaso normal que sea así? Es lógico luchar por algo que valoramos, como debería ser el caso de la educación.

Además de la información básica antes mencionada, algunos padres estiman necesario contar con información más detallada en algunos ámbitos. Pueden estar dispuestos a reunirse con otros padres con el objetivo común de aprender a educar mejor a sus hijos. Por ello, es posible que deseen recibir ayuda y asesoramiento sobre la manera de impartirles enseñanza. Las investigaciones efectuadas indican claramente que los padres pueden contribuir exitosamente a que sus hijos adquieran determinadas habilidades. Por ejemplo, el trabajo con niños en edad preescolar y sus padres efectuado en el Proyecto Portage ha evidenciado que éstos últimos pueden desempeñar un papel muy útil en la enseñanza de habilidades. Asimismo, las experiencias de lectura en parejas han mostrado que la participación paterna o materna constituye un poderoso incentivo para que los niños aprendan a leer.

Además de tener necesidades, los padres tienen potencialidades. Las escuelas tienen que reconocerlo, de lo contrario los padres no pasarán de ser un recurso inexplorado.

Resulta sorprendente que muchas personas que trabajan en la educación olviden que los padres conocen muy bien y muy íntimamente a sus hijos. Una vez más, esta actitud se refleja en los comentarios de los padres:

«¿Por qué los profesores no se dan cuenta de que nadie en el mundo sabe más que yo sobre mi hijo? Sé lo que le gusta y lo que le disgusta, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, sus aspiraciones y sus temores. Todo lo que pido es que los profesores escuchan lo que tengo que decir.»

«Después de entrevistarme con los profesores

de Ana, me sorprendió y disgustó descubrir que mis opiniones no contaban en absoluto.»

«Me ha sido imposible convencer a la profesora de Ema que a ella sólo la estimulan los elogios. No basta con que yo le diga que está haciéndolo bien en la escuela: quiere que se lo diga su maestra. No me parece que siempre sea culpa suya cuando se equivoca. A veces no se le da un trabajo apropiado.»

Habida cuenta de que los padres conocen bien a sus hijos, es mejor considerarlos como colaboradores. Aunque pocas veces se la ha definido, se está imponiendo la idea de considerar a los padres como colaboradores. Quisiéramos señalar que para que los padres se conviertan en verdaderos colaboradores en la educación de sus hijos, es indispensable que:

- se considere a los padres como participantes activos capaces de contribuir con válidos y valiosos aportes a la educación de sus hijos;
- los padres formen parte integral del proceso de toma de decisiones;
- se reconozca el considerable conocimiento que poseen los padres acerca de sus hijos;
- se aprovechen y utilicen las potencialidades de los padres como complemento de las aptitudes profesionales;
- exista una responsabilidad compartida entre padres y profesionales.

Reconocer que los padres disponen de valiosa información sobre sus hijos que puede ser útil para los profesionales, constituye el primer paso en el aprovechamiento de sus potencialidades. Se comprobará, por ejemplo, que la mayoría de los padres están dispuestos y son capaces de contribuir en algunas de las siguientes formas:

- ayudando a sus hijos en algunas de las tareas que deben hacer en casa;

- controlando periódicamente el progreso de sus niños;
- ayudando en la preparación de materiales didácticos para la clase;
- participando en las excursiones escolares;
- participando en los comités o asociaciones escolares;
- ayudando a otros niños de la clase bajo la supervisión del profesor;
- organizando colectas de fondos;
- hablando con grupos de niños sobre sus propias habilidades e intereses y eventualmente impartiendo enseñanza.

Algunos padres tienen el deseo, además del tiempo y la voluntad, de aportar una contribución especial. Por ejemplo, pueden ocupar una posición que facilite el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, u organizar grupos con otros padres para abordar determinados problemas, o bien prestar más activamente un apoyo general.

Se pidió a un grupo de padres de una escuela que formularan algunas recomendaciones para los profesores sobre cómo establecer mejores relaciones de trabajo con las familias. Estas fueron sus sugerencias:

**Sean honestos.** Reconozcan que los padres con quienes están dialogando son los responsables de los niños que ustedes atienden, que los quieren y desean lo mejor para ellos. Quieren escuchar, desde luego, comentarios positivos, pero también quieren que la gente sea realista. Sin embargo, es importante presentar un cuadro equilibrado de tal modo que no sólo se mencionen los problemas sino también las potencialidades de los niños. Asimismo, reconozcan los aciertos cuando los haya.

**Escuchen.** Como se indicó más arriba, en vista de que los padres conocen bien a sus hijos es importante escuchar lo que tienen que decir. Como decía una madre: «He es-

tado con mi hijo toda su vida. Creo que eso me autoriza a hablar sobre él.»

**Reconozcan cuando no sepan.** Los padres formularán a menudo preguntas sobre los progresos de sus hijos, pero no esperan que los profesionales puedan responder a todas ellas. De hecho, pueden sentir alivio si un profesional admite honestamente ignorar algo. Por ejemplo, un padre dijo a la profesora de su hijo: «Me sentí tan agradecido cuando reconoció que no podía decirme qué tanto progresaría mi hijo en algunos años, pero que si trabajábamos juntos lograríamos lo mejor para él.»

**No vacilen en elogiar.** Los padres tienen a menudo que ensayar diferentes métodos para enfrentar sus problemas cotidianos, problemas que pueden ser muy perturbadores para la vida familiar. Por ello, no es sorprendente que deseen que se les reconozcan estos esfuerzos, en vez de que continuamente se les indique lo que deben hacer a continuación.

Por otra parte, nosotros como profesionales tal vez deberíamos aconsejar a los padres sobre cómo obtener lo mejor del aprendizaje de sus hijos, particularmente si se preocupan por sus progresos. Por ejemplo:

**Soliciten apoyo.** El apoyo puede provenir de fuentes informales, como la familia o los amigos, o bien puede conseguirse por parte de grupos de apoyo más formales.

**Infórmense.** Los padres deben esforzarse por obtener cuanta información sea posible de distintas fuentes. A menudo la primera persona a la que acuden es el profesor, quien podrá entonces orientarlos hacia otros interlocutores.

Como señalaba un padre, «conseguir participar en la toma de decisión contribuye a obtener lo que se quiere. La rueda que chirría es la que se engrasará, no cabe duda». Esto es tanto más cierto cuanto que

los recursos son limitados. En efecto, quienes se encargan de asignar los recursos procuran por lo general que los obtengan los que más se empeñan en conseguirlos.

**Presten apoyo a sus hijos.** Es importante que los niños se dirijan a sus padres en busca de apoyo y estímulo en sus actividades. Esto no significa que deban mostrarse excesivamente indulgentes, pero puede significar que un padre tenga que defender la causa de su hijo.

Saber lo que opinan los padres sobre los profesores sólo es, desde luego, la mitad de la cuestión. También es preciso que seamos conscientes de nuestras actitudes frente a los padres de los niños a quienes impartimos nuestra enseñanza.

En términos generales, los profesores tienden a considerar a los padres de una de las siguientes maneras:

**Como un obstáculo.** Los profesores atribuyen con frecuencia las dificultades de los niños a la situación familiar. Sostienen que los problemas personales de los padres afectan la educación de sus hijos, que no les prestan suficiente atención o que les conceden demasiada. Todas estas afirmaciones pueden encerrar alguna parte de verdad, pero en vista de que es muy poco lo que el profesor puede hacer para influir en este

tipo de situaciones, cabe preguntarse si vale la pena invocarlas.

**Como un recurso.** Muchos profesores aprovechan las capacidades de los padres y las utilizan en alguna de las formas indicadas más arriba, por ejemplo para ayudar a los niños a leer o para preparar materiales para las clases.

**Como colaboradores.** Ya hemos expuesto la idea de colaboración entre profesores y padres, al igual que la conveniencia de que trabajen conjuntamente para lograr una comprensión mutua de las capacidades y limitaciones del niño.

**Como consumidores.** Algunos profesores consideran a los padres como consumidores de un servicio. La adopción de este criterio legitima aún más el derecho de los padres a presentar reclamaciones y formular comentarios sobre el servicio prestado.

La actitud de los profesores frente a los padres variará lógicamente según cuál de estos cuatro puntos de vista adopten. Sus actitudes se reflejarán, a su vez, en su comportamiento. Esto crea un «currículo oculto» tras la relativa formalidad de los contactos entre profesores y padres. Estos mensajes ocultos influyen a menudo en las relaciones generales establecidas entre una escuela y la comunidad a cuyo servicio se encuentra.

#### Aspectos que considerar

- ¿Cómo caracterizarían ustedes su actitud frente a los padres de los alumnos de sus respectivas clases?
- ¿Qué opinan de la idea de considerar a los padres como colaboradores?

## **Un último asunto**

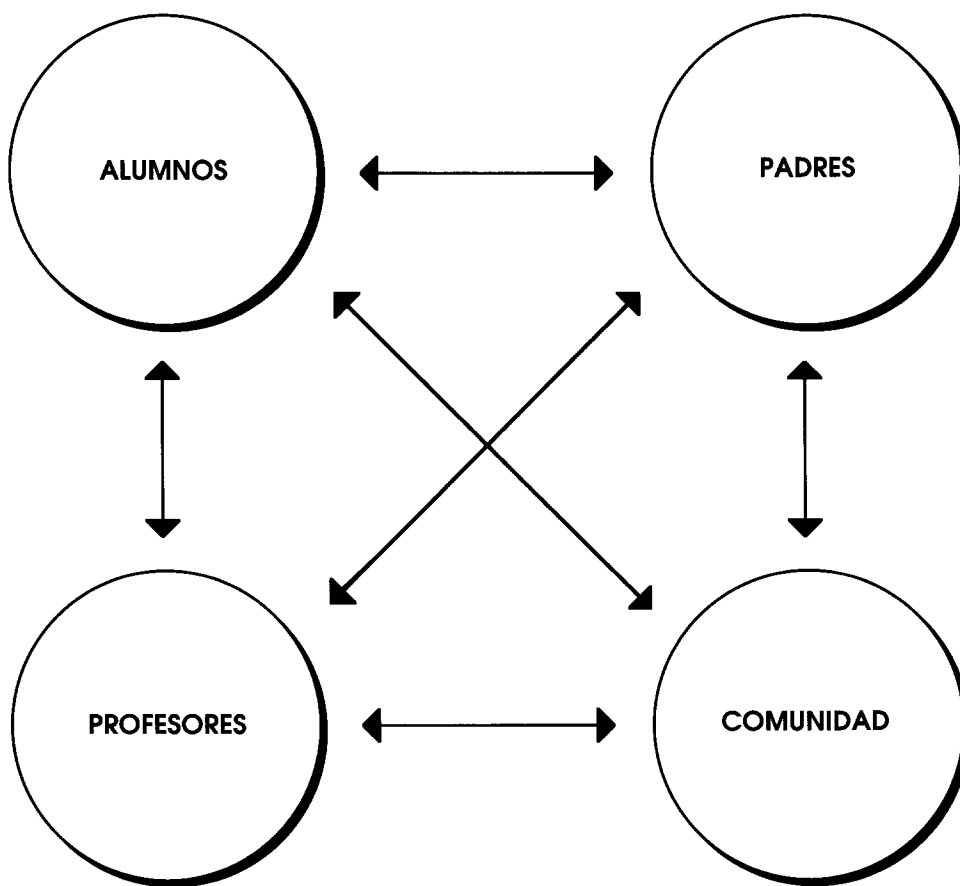
---

Si bien el presente material de estudio se ha centrado en las relaciones entre alumnos, profesores y padres, no debemos olvidar otras relaciones importantes que pueden influir en la buena marcha de las escuelas. Son muy importantes, por ejemplo, las re-

laciones establecidas dentro de la escuela entre los profesores y las demás personas que allí trabajan, al igual que los vínculos entre la escuela y la comunidad a la que pertenece. Además, es decisivo el apoyo que se prestan mutuamente los profesores.

**Resumen de la Unidad 4**

Los niños aprenden mejor en las escuelas donde existen buenas relaciones sociales. En particular:



---

Las unidades siguientes les ayudarán a examinar más detenidamente las cuestiones tratadas en el material de estudio. El coordinador del curso les explicará cómo abordar estas unidades.

**Índice de las unidades**

<b>4.1</b>	Clima social del aula .....	167
<b>4.2</b>	Problemas de conducta .....	171
<b>4.3</b>	Niño a niño .....	174
<b>4.4</b>	Tutoría entre compañeros .....	181
<b>4.5</b>	Enseñanza colaborativa .....	184
<b>4.6</b>	Aulas compartidas .....	188
<b>4.7</b>	Los padres como colaboradores .....	191
<b>4.8</b>	Reuniones de padres .....	194
<b>4.9</b>	Participación de la comunidad .....	195
<b>4.10</b>	Servicios de apoyo externo .....	196
<b>4.11</b>	Práctica y retroalimentación .....	199

---



## Unidad 4.1

# Clima social del aula

## Objetivo de la unidad

---

Examinar los factores que influyen en el clima social del aula y ayudan a crear un entorno propicio para un aprendizaje eficaz.

## Actividades

---

- 1** En grupos, aporten ideas espontáneamente y hagan una lista de los problemas más comunes de organización del aula y otra lista de los factores que, en su opinión, pueden provocar estos problemas.
- 2** Presenten su lista a los otros grupos.
- 3** Lean el material de discusión «Reglas y rutinas».
- 4** En sus respectivos grupos, decidan con qué grado escolar desean ustedes trabajar. Con ayuda de la lista de verificación proporcionada en el material de discusión, decidan qué procedimientos adoptarían para sus respectivos grupos.
- 5** Escojan entre estos procedimientos cinco o seis que podrían convenir como reglas de la clase. Formulen las reglas de manera positiva.
- 6** Intercambien sus reglas con los otros grupos. Tras el debate, consideren si hay algo que quieran cambiar en las reglas que han escogido.

## Evaluación

---

- 1** ¿Han dedicado ustedes a la organización del aula el tiempo de preparación y ejecución que merece?
- 2** ¿Les ha ayudado esta actividad a aclarar algún aspecto de la organización del aula que consideren ustedes necesario mejorar? Si es así, ¿qué aspecto?

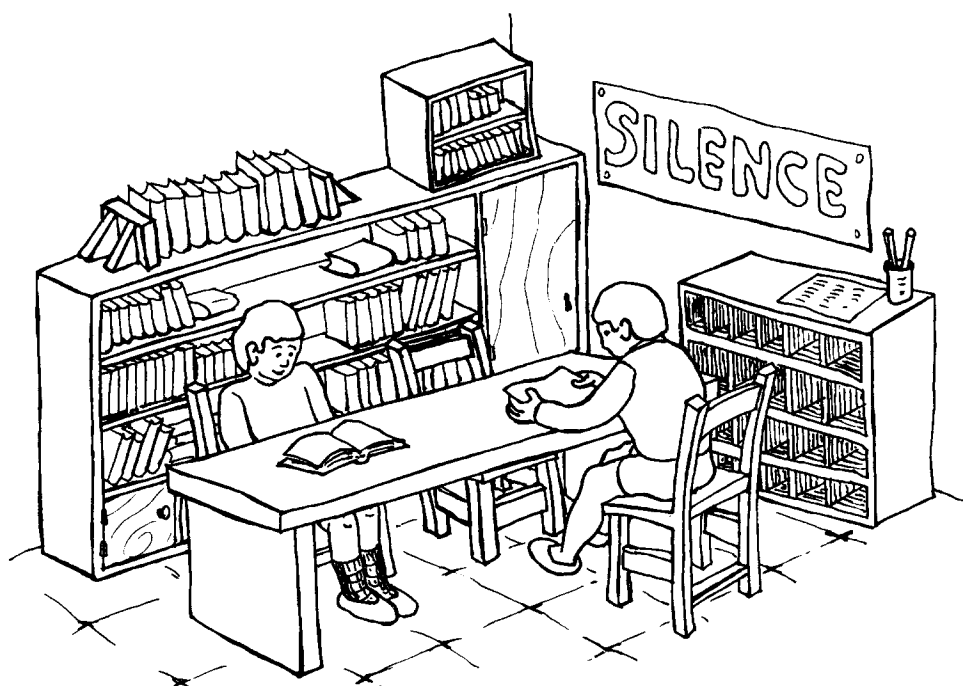
## Reglas y rutinas

Siempre da gusto entrar en un aula y comprobar que los alumnos están concentrados en su trabajo, que todos saben lo que tienen que hacer y cuándo, mientras que el profesor se desplaza tranquilamente en medio de ellos para prestar ayuda cuando resulta necesario, y todo ello en una atmósfera positiva y estimulante para los alumnos. En ese tipo de clase la enseñanza y el aprendizaje son a la vez eficientes y eficaces.

Ese grado óptimo de funcionamiento sólo se puede alcanzar si el profesor dedica tiempo a preparar y aplicar coherentemente procedimientos y reglas para dirigir su clase. Una buena organización del aula es indispensable para que el profesor pueda enseñar con facilidad y para que los alumnos aprendan mejor.

Antes de iniciarse el año escolar, el profesor tiene que empezar por decidir cómo arreglar la clase: la disposición de los asientos y las mesas, el escritorio del profesor, los repisas para los libros, el área de juego, el sitio para las bolsas de la merienda y los abrigos, etc. También hay que decidir cómo se van a utilizar las paredes: lugares para los trabajos escritos y artísticos de los alumnos, para poemas o canciones, para materiales de ilustración de diferentes temas, para las reglas de clase, etc.

Una vez organizado el entorno material, el profesor tiene que empezar a planear cómo funcionarán los alumnos en el aula y en la escuela. Por ejemplo, en qué momento se autoriza a los alumnos a levantarse de sus asientos para sacarle



punta a un lápiz, coger un libro, ir a otra sala de estudio o a los servicios. Cuanto más claros sean para los alumnos éstos y otros procedimientos, menos desorden habrá en la clase y más tranquilamente transcurrirá la jornada.

En la lista de verificación que figura al final del presente material de discusión, se indican varios aspectos de la organización del aula. Podría resultar útil examinarlos uno por uno, pensar en lo que los alumnos tienen que saber acerca de cada uno de ellos y en lo que sucedería si un alumno no hace lo que está previsto. Este repaso puede parecer tedioso, pero resulta provechoso a la larga. Al iniciarse el año escolar, el profesor tiene que prever el momento en que explicará y enseñará todos estos procedimientos a sus alumnos. Mientras más jóvenes sean, más tiempo les llevará aprenderlos. Si se les dedica suficiente tiempo y su aplicación es coherente, el profesor saldrá ganando a la larga y no tendrá que perder mucho tiempo en corregir el desorden y la mala conducta de los alumnos.

Algunos de los procedimientos propuestos por el profesor podrán convertirse en reglas para la clase. Estas se aplican a los comportamientos que el profesor considera más dignos de atención. Las reglas que se decide escoger dependen en gran medida de la edad de los alumnos. Así, por ejemplo, en el primer año de primaria, los alumnos deberán respetar las reglas de levantar la mano antes de tomar la palabra y de poner en orden su pupitre al final de la jornada.

Para los alumnos mayores, las reglas serán escuchar las opiniones de sus compañeros y ordenar sus carpetas una vez a la semana. Estas reglas pueden a veces convenirse entre el profesor y los alumnos, siempre que la edad de éstos lo permita. La lista de reglas puede fijarse en la pared, en un lugar visible para todos.

Es preferible formular las reglas de tal modo que la conducta requerida se enuncie positivamente; así, por ejemplo, es mejor escribir «Escucho cuando habla otra persona» que «No interrumpo cuando alguien está hablando». Algunas veces las reglas pueden ser generales, pero se las puede definir más concretamente, ya sea



oralmente o por escrito; así, por ejemplo, «Respeto a los demás» significa «Espero mi turno» o «Le pido prestado algo a otro alumno» o «Escucho a otra persona que está hablando», etc.

Cabe mencionar que para crear un clima social positivo en clase no sólo es necesaria una buena organización del aula sino también una relación entre el profesor y los alumnos basada en el respeto mutuo, el reconocimiento y la comprensión de las necesidades recíprocas.

---

**Lista de verificación de procedimientos para  
la organización del aula**

---

**A** *En la escuela*

- 1** Formarse en filas
- 2** Ir a los servicios
- 3** Biblioteca
- 4** Administración
- 5** Juegos
- 6** Cafetería

**B** *En clase*

- 1** Pupitres y sitios donde los alumnos pueden guardar cosas
- 2** Escritorio y/o armario del profesor
- 3** Repisas para libros  
Area de juego  
Zonas de aprendizaje
- 4** Sacapuntas
- 5** Faenas de limpieza
- 6** Inicio de la jornada  
Fin de la jornada
- 7** Cuando llegan visitantes

**C** *Durante los cursos o actividades*

- 1** Participación de los alumnos
- 2** Conversaciones con otros alumnos
- 3** Levantar la mano para pedir la palabra
- 4** Distribución de materiales, libros, hojas de ejercicios
- 5** Qué hacer cuando se termina el trabajo en clase
- 6** Entrega de los deberes hechos en casa
- 7** Deberes no efectuados

**D** *Otros puntos*



## Unidad 4.2

# Problemas de conducta

## Objetivo de la unidad

---

Brindar a los participantes la oportunidad de estudiar un problema de organización relacionado con un alumno determinado.

## Actividades

---

- 1** Escriban un informe detallado sobre la conducta de un alumno de sus respectivas clases que les plantee dificultades particulares.
- 2** Tras haber leído el material de discusión «Respuesta a los problemas de conducta», observen la conducta del alumno durante una o dos semanas y consignen sus propias observaciones. Inviten a un colega a visitar su clase y observar al alumno por lo menos tres veces durante esos quince días.
- 3** Si una vez efectuada la observación consideran ustedes que el problema persiste, formulen un plan de acción y discútanlo con su colega. Aplíquelo durante dos o cuatro semanas.
- 4** Evalúen su plan de acción.
- 5** Refieran esta experiencia a sus colegas.

## Evaluación

---

- 1** ¿Qué han aprendido observando al alumno «problemático»?
- 2** ¿Utilizarán en el futuro este método de resolución de problemas?

---

## **Respuesta a los problemas de conducta**

---

En la Unidad 4.1 vimos qué tipos de problemas pueden plantearse en la organización de un aula y qué factores contribuyen a crearlos. Señalamos que si se dedica el tiempo necesario a la preparación y la ejecución de procedimientos para la organización del aula reinará una atmósfera propicia para una enseñanza eficaz y un aprendizaje exitoso. Sin embargo, aun en una clase bien organizada hay a veces uno o varios alumnos cuya conducta constantemente perturba la buena marcha de las actividades y molesta tanto al profesor como a los demás alumnos. En semejante situación, el profesor tiene que adoptar nuevas medidas para hacer frente a este problema.

En la Unidad 3.9 se proponen varios criterios para resolver los problemas. Para hacer frente a un problema hay que plantearse las preguntas siguientes:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué puede hacerse?
- ¿Cómo se deberá evaluar esto?

Teniendo presentes estos criterios, examinaremos el problema de un alumno que desorganiza la clase hasta tal punto que es preciso prestarle una atención especial.

---

### **¿Cuál es el problema?**

---

Para estudiar el problema conviene formular una serie de preguntas que tratan de determinar qué factores contribuyen a crearlo.

- ¿Cuándo se produce? ¿durante todo el día o en determinados momentos de la jornada?
- ¿Se produce en todas las asignaturas o solamente en algunas de ellas?
- ¿Se produce durante todo el curso o en momentos precisos?:
  - durante las explicaciones del profesor
  - durante las preguntas y respuestas
  - durante el trabajo con documentos
  - durante el trabajo en grupos pequeños
  - durante los ratos de juegos libres
- ¿Se produce cuando el alumno está sentado cerca de ciertos compañeros o en determinados sitios del aula?
- ¿Se produce con mayor frecuencia al principio de la semana?

- ¿Cuál es su reacción cuando el alumno se comporta inadecuadamente?
- ¿Cómo reaccionan los alumnos cuando su compañero actúa inadecuadamente?
- ¿Cómo reacciona el alumno ante su propia conducta?

---

**¿Qué se puede hacer?**

---

El haber respondido a esas preguntas puede haber esclarecido los factores que contribuyen a que se plantee el problema con ese alumno y, por lo tanto, resultará más fácil formular un plan de acción. Este consistirá en adoptar disposiciones que contribuyan a reducir el efecto de dichos factores y, por ende, a solucionar el problema de conducta. No hay que olvidar que una conducta tarda a veces mucho tiempo en cambiar; el plan de acción deberá tenerlo en cuenta. Algunas veces puede resultar útil tratar de inculcar al alumno una conducta más positiva que reemplace la conducta inadecuada. Para ello, el profesor deberá brindar todo el estímulo posible. También se obtienen excelentes resultados cuando los demás alumnos ayudan al alumno conflictivo.

---

**¿Cómo se debe evaluar esto?**

---

Es necesario llevar algún registro sobre la observación de la conducta antes y después de la aplicación del plan de acción. A veces los cambios que se producen son tan ínfimos que, si no se lleva un registro, se tendrá la impresión de que el plan de acción no está surtiendo ningún efecto. Es preferible que el registro llevado sea muy simple ya que el profesor estará ocupado en muchas otras cosas y no podrá dedicar mucho tiempo a esta tarea.

Todos los procesos arriba mencionados son bastante simples. Sin embargo, puede ser útil pedir a un compañero que haga las observaciones y recogida de datos por usted sobre una base regular hasta que el plan de acción esté terminado.

**Unidad 4.3****Niño a niño****Objetivo de la unidad**

---

Examinar las consecuencias y la posible organización de actividades «niño a niño».

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «Niño a niño».
- 2** Debatan en pequeños grupos la idea de «Niño a niño».
- 3** Hagan una lista de sugerencias para la utilización de los métodos «Niño a niño».
- 4** Presenten al grupo principal un informe sobre las conclusiones a las que han llegado.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Cómo podrían aplicarse en sus respectivas escuelas los métodos «Niño a niño»?
- 2** ¿Qué dificultades prevén ustedes?

---

## **Algunos métodos «niños a niño»**

---

Las comunidades de los países desarrollados y las de los países en desarrollo comparten el mismo interés por los métodos «Niño a niño». Estos pueden asumir muchas formas. Por ejemplo, estos métodos se utilizan en muchas zonas rurales de los países en desarrollo para prestar ayuda a niños discapacitados. Asimismo, en varios países occidentales la utilización planificada del «poder de los compañeros» ha constituido un medio eficaz de integrar a alumnos discapacitados en las aulas regulares.

El principio de todos estos métodos es que los niños de una comunidad cualquiera tienen la posibilidad de comprender mejor a las personas que, por alguna razón, son diferentes de nosotros mismos – por el color de la piel, la manera de vestir, las creencias, el idioma, los movimientos o las aptitudes. Estos métodos demuestran que cuando comprenden mejor la situación, los niños que se mostraron crueles con un niño aparentemente diferente o que se sentían incómodos en su compañía pueden convertirse en su mejor amigo y prestarle ayuda.

Examinaremos a continuación algunos de los métodos «Niño a niño»:

---

### **«Niño a niño» en los países en desarrollo**

---

Desde los años 1970, la UNESCO y otros organismos han prestado apoyo a un gran número de proyectos (por ejemplo, en África y en la India) en que los niños en edad escolar aprenden las maneras de proteger la salud y el bienestar de otros niños – en particular los más pequeños y los que experimentan necesidades especiales. Los niños aprenden medidas preventivas y curativas simples adaptadas a sus propias comunidades y transmiten lo que han aprendido a otros niños y a sus familias. Estos métodos se basan en tres principios fundamentales:

- 1** Que la educación es más eficaz si está estrechamente vinculada a cuestiones que interesan a los niños, sus familias y sus comunidades.
- 2** Que la educación en la escuela y la educación fuera de la escuela tienen que estar estrechamente vinculadas para que el aprendizaje forme parte de la vida.
- 3** Que los niños tienen la voluntad, la aptitud y la motivación para ayudar a educarse unos a otros y se puede confiar en ellos en este sentido.

La finalidad de las actividades «Niño a niño» relacionadas con la discapacidad es contribuir a que los niños:

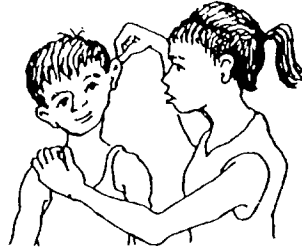
- conozcan diferentes tipos de discapacidad y de lo que significa ser discapacitado;

- aprendan que una persona discapacitada puede experimentar dificultades para efectuar algunas cosas, pero puede ser perfectamente capaz de hacer otras;
- piensen en la manera en que pueden ayudar a los niños discapacitados a que se sientan bien aceptados, participen en sus juegos, en las actividades escolares y de otro tipo, y logren hacer mejor las cosas;
- se conviertan en amigos y defensores de cualquier niño que sea diferente o experimente necesidades especiales.

Gracias a los proyectos llevados a cabo en diferentes partes del mundo, hay disponibles varios materiales excelentes para prestar apoyo a las iniciativas «Niño a niño». En la página siguiente, reproducimos un ejemplo sacado de: Werner, D. (1987) *Disabled Village Children : A Guide for Community Health Workers, Rehabilitation Workers, and Families*, publicado por The Hesperian Foundation, PO Box 1692, Palo Alto, CA 94302, EEUU.

¿COMO PUEDEN AYUDAR LOS NIÑOS A CUIDAR LOS OIDOS DE SUS HERMANOS?

Pueden revisarles a menudo los oídos para asegurarse de que no tengan pus o algún objeto metido. Si encuentran algún problema, deben avisarle a una persona mayor, para llevar al niño con un promotor de salud.



JUEGOS PARA DESARROLLAR EL OIDO QUE LOS NIÑOS PUEDEN JUGAR CON LOS BEBES

La mayoría de los niños 'sordos' pueden oír un poco. Necesitan ayuda para aprender a escuchar. Los niños pueden idear juegos que ayuden a un bebé a escuchar y aprender.

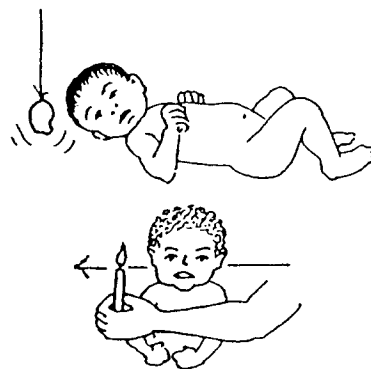


Por ejemplo:

- Cánteles a los bebés y enséñeles canciones a los niños chicos.
- Platíqueles cuentos y vaya cambiando la voz para imitar a los diferentes personajes de la historia—hable fuerte, despacio, ronco, dulcemente.

Prueba de la vista para bebés (de más de 3 meses)

- Los niños pueden fijarse si un bebé empieza a mirar las cosas que se le ponen enfrente, a seguirlas con la vista, a sonreírle a su madre, y más tarde, a estirar los brazos para agarrar lo que se le ofrece.
- Cuelgue un objeto de colores vivos frente a la cara del niño y muévalo de lado a lado. ¿Lo sigue el bebé con la vista?
- Si no, en un cuarto oscuro mueva una lámpara de mano (linterna) o una vela prendida frente a la cara del niño. Hágalo 2 ó 3 veces.



Si el bebé no sigue el objeto o la luz con los ojos o la cabeza, probablemente no ve. Necesitará ayuda especial para aprender a hacer todo tipo de cosas y moverse sin ver. Otros niños le pueden ayudar. (Vea el Capítulo 30.)

Extracto de: *Disabled Village Children* (Niños aldeanos discapacitados). *A guide for community health workers, rehabilitation workers, and families*, The Hesperian Foundation, Palo Alto, CA, USA, 1987.

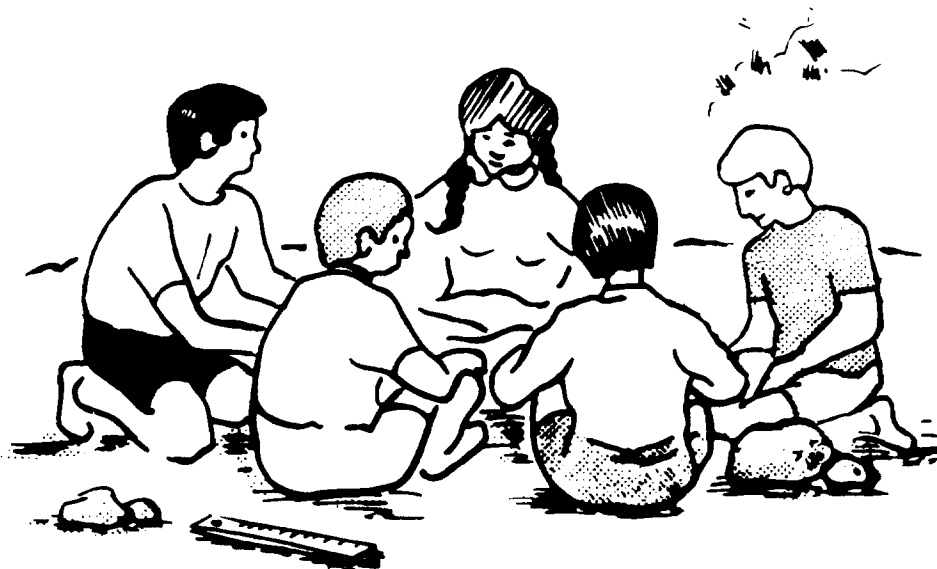
**Círculo de amigos**

Este método se elaboró en Canadá. Se trata de un proceso estructurado para que los miembros de una clase acojan a un alumno con necesidades especiales y aprendan a conocerlo. La finalidad del círculo es reunir en torno al alumno a un grupo de amigos que lo ayudarán a participar en las actividades dentro y fuera de la escuela.

En una fase previa, se puede crear un comité telefónico de alumnos para charlar diariamente sobre lo que experimenta el alumno en su nuevo entorno escolar. Un coordinador se encarga de organizar un círculo de amigos y presta ayuda, asesoramiento y orientación a medida que el grupo se va formando. Se aceptan cambios en la composición del grupo pero también es posible establecer vínculos de amistad duraderos.

Un círculo de amigos no es una especie de «proyecto para amigos especiales» destinado a alumnos «desafortunados»; su finalidad tampoco es «hacer una buena acción». Su propósito es que los niños adopten una auténtica actitud de atención, amistad y apoyo con otros compañeros. Pueden participar en la experiencia tanto los alumnos discapacitados como los que no lo son.

Poco antes o después de la llegada del nuevo alumno, el coordinador invita a los miembros de la clase a adherirse al nuevo círculo. La primera reunión empieza contando la historia del nuevo alumno y a animándolo a que diga cuáles son sus ilusiones. Los niños responderán proponiendo medios de actuar juntos y previendo los problemas que pueden surgir. El coordinador deberá alentarlos a que concreten esos proyectos y ayudarlos a resolver los problemas. El coordinador deberá estar al tanto del ritmo natural del círculo y ayudarlo a reunirse con la frecuencia que sea necesaria para propiciar el apoyo mutuo y el establecimiento de relaciones. Habrá



que procurar al mismo tiempo que las reuniones no sean demasiado formales: una sencilla reunión a la hora del almuerzo suele ser suficiente. Esto ayuda sobre todo a los niños a tener una idea de cuándo deben celebrarse sus reuniones y en qué forma.

A medida que el círculo sigue reuniéndose y haciendo cosas, sus miembros podrán contar su propia historia. El coordinador deberá instarlos a que cuenten su historia unos a otros y a otras personas con regularidad. Es importante cerciorarse de que las aspiraciones del nuevo alumno siguen formando parte de la historia, para que cada miembro del círculo y también otras personas de la comunidad vean cómo aumentan las aptitudes y la participación del niño. Esto consolidará su relación. También mostrará a la comunidad que es posible establecer nuevos medios creativos de vivir y trabajar juntos.

Cuando llega el momento de preparar un nuevo currículo para el nuevo alumno, los alumnos del círculo se han convertido en expertos que pueden indicar a los profesores, a los padres y al director qué es lo que puede funcionar y qué es lo que su amigo puede ofrecer y obtener de la participación en la vida de la clase.

Los comentarios siguientes, formulados por alumnos participantes en un círculo de amigos, ilustran las ventajas recíprocas que aporta esta iniciativa. Los comentarios de los alumnos provienen de un informe sobre la «creación de círculos» en la St. Mary's High School de Hamilton, Ontario.

Alumno 1: «Procuro no utilizar más la palabra especial. Llamo a mis amigos por sus nombres.»

Alumno 2: «Solía estar sentado en un rincón y tener miedo de hablar con los demás. Ahora puedo dirigirme a cualquiera, no tengo miedo.»

Alumno 3: «Este es mi último año en St. Mary's. Nunca tuve la impresión de hacer algo. Ahora tengo la impresión de haber hecho algo que vale la pena.»

Alumno 4: «Antes, pensaba que si hubiese una persona minusválida en la familia no podría encararlo.»

Alumno 5: «Ahora creo que los alumnos discapacitados tienen posibilidades de éxito.»

Alumno 6: «Al principio los veía como si fuesen retrasados. Tenía miedo. Luego superé esos prejuicios.»

Alumno 7: «Me he vuelto más tolerante.»

Alumno 8: «Al participar he conocido mucha gente nueva. Nunca hubiese pensado en ello antes.»

---

**Elaboración de planes de acción (MAPS)**

---

Se trata de un proceso continuo de planificación destinado a facilitar la integración de un alumno discapacitado. También se elaboró en Canadá.

El equipo del MAPS suele comprender al alumno discapacitado o con dificultades de aprendizaje, los miembros del círculo de amigos del alumno, algunos miembros de la familia y especialistas que conocen al alumno. La participación de los niños en el proceso de planificación es esencial debido a su visión particular de lo que se requiere para facilitar la integración en el aula regular. Los niños también desempeñan un papel importante por el apoyo que pueden brindar a un compañero con necesidades especiales en el entorno común.

El proceso de MAPS comprende siete preguntas clave que proporcionan una estructura que ayuda al equipo de adultos y niños a decidir qué rumbo seguir.

Las preguntas se refieren a la historia del alumno; sus aspiraciones para el futuro; lo que más teme para el futuro; la descripción del alumno como individuo; los puntos fuertes del alumno, sus dotes y talentos; las necesidades del alumno y la descripción de un día ideal para el alumno. Son necesarios un coordinador y una persona que lleve un registro de la experiencia para orientar al equipo durante el proceso y resumir las opiniones del grupo.

El MAPS consta de dos partes. En la primera se esboza la descripción del alumno y se determina el rumbo que todos quieren seguir para ayudarlo a convertirse en un alumno activo. Todos los miembros del equipo efectúan esta parte en una reunión. La segunda parte consiste por lo general en trabajar en grupos pequeños que planifican los medios concretos de avanzar en la dirección fijada en la primera parte.

Los grupos pequeños se reúnen, se deshacen y se reconstituyen según sea necesario. El grupo completo del MAPS se vuelve a reunir al celebrarse el paso de un año a otro, cuando es importante definir una nueva dirección, o cuando el alumno con necesidades especiales se enfrenta a una dificultad que los grupos pequeños no pueden resolver por sí solos. Cualquier miembro del equipo del MAPS puede solicitar una reunión al resto del grupo.



## Unidad 4.4

# Tutoría entre compañeros

## Objetivo de la unidad

---

Examinar las posibles ventajas de la tutoría entre compañeros.

## Actividades

---

- 1** Lean el material de discusión «Los compañeros como tutores en la lectura en parejas».
- 2** En grupos pequeños, preparen un proyecto de aplicación de este método en sus respectivas escuelas. Reflexionen sobre la manera en que se podría evaluar la eficacia de este proyecto.
- 3** Pongan en práctica en sus respectivas escuelas el proyecto piloto de lectura en parejas.
- 4** Informen a su grupo de los resultados de la ejecución del proyecto. Convengan en una recomendación para los profesores que desean aplicar este método sobre la base de la experiencia de los miembros de su grupo. Presenten esta recomendación al resto de los participantes en el curso.

## Evaluación

---

- 1** ¿Qué han aprendido de este proyecto?
- 2** ¿A qué otras actividades escolares además de la lectura podrían ustedes aplicar la idea de que unos alumnos enseñen a otros?

## Los compañeros como tutores en la lectura en parejas

¿A qué otras actividades escolares además de la lectura podrían ustedes aplicar la idea de que unos alumnos enseñen a otros?

«El profesor de una de las dos clases de cuarto año preguntó a sus alumnos quiénes de entre ellos pensaban necesitar ayuda para mejorar su nivel de lectura. Catorce de los 56 niños levantaron la mano. Luego preguntó a los restantes quiénes de ellos estarían dispuestos a actuar como tutores, teniendo en cuenta que para hacerlo tendrían que aprender un método especial de tutoría y practicarlo tres veces a la semana, en los descansos, durante un periodo de tres semanas. Veinticuatro niños se ofrecieron como voluntarios.

A continuación se pidió a cada uno de los catorce auxiliados que escogieran a un tutor en la lista de voluntarios. Varios de éstos sobraron, por supuesto, y uno de ellos pidió sumarse a los auxiliados y escogió a alguien que lo ayudara. Por consiguiente, el proyecto se inició con 15 parejas, todas ellas, como era de esperarse, del mismo sexo. Todos los que manifestaron necesitar ayuda eran, sin excepción, lectores deficientes y varios de ellos ya habían recibido durante varios años enseñanza diferencial por parte de un profesor especializado. El desempeño escolar de aquéllos que se habían ofrecido como tutores voluntarios era sumamente variado. En el caso de una pareja, el tutor había obtenido una calificación ligeramente inferior a la de su compañero en una prueba de lectura reciente.

A mí me correspondió enseñar a los tutores la utilización de las técnicas de lectura en parejas, que se resumen en las siguientes reglas:

### *Lectura conjunta*

- 1** Lean en voz alta junto con su compañero, dejando que éste imponga su ritmo y compartiendo su libro.
- 2** Si su compañero vacila o comete algún error, díganle la palabra correcta y hágansela repetir antes de continuar.

### *Lectura individual*

- 3** Si su compañero da señales de querer leer solo (tal vez con un golpecito), dejen de leer en voz alta pero prosigan la lectura.
- 4** Si su compañero vacila o comete algún error cuando está leyendo solo, díganle la palabra correcta, hágansela repetir y luego lean en voz alta con él hasta que vuelva a indicar que desea seguir solo.

### *En todo momento*

- 5** Cada vez que su compañero lea una palabra o frase difícil, corrija sus propios errores o indique que puede leer solo, elogiendolo.

Los tutores escucharon una explicación sobre la lectura en parejas, presenciaron una demostración en la que un niño voluntario desempeñó el papel de auxiliado y luego practicaron la técnica con sus respectivas parejas, mientras el profesor y yo nos desplazábamos en el aula supervisando la experiencia y formulando comentarios constructivos. Después de la sesión de práctica, se distribuyó a los tutores una hoja en que se resumían las cinco reglas mencionadas más arriba y una simple página en blanco en que los tutores debían inscribir el número de la página a la que habían llegado al final de cada sesión.

Las parejas de tutores y auxiliados trabajaron durante seis semanas a razón de tres sesiones semanales de 15 minutos en los descansos, período durante el cual no se registraron ausencias injustificadas en ninguno de los dos grupos. Cuando por alguna razón una pareja no podía efectuar una sesión, ésta se recuperaba posteriormente. Cada pareja llevó a cabo 18 sesiones, que representaron 4 horas de tutoría, y todas ellas se efectuaron en un aula ordinaria.

Al final del proyecto, se invitó a los 30 niños a participar en un debate en que se abordó la experiencia tanto de la lectura en parejas como de la tutoría entre compañeros. Los alumnos auxiliados señalaron que preferían ser ayudados por sus compañeros que por sus profesores o padres. Varios de ellos afirmaron que podrían leer mejor y aprender más rápido con la ayuda de sus compañeros. Los tutores indicaron que habían disfrutado el hecho de asumir una responsabilidad. Algunos de ellos añadieron que la lectura efectuada junto con sus compañeros auxiliados había redundado en provecho de sus propias capacidades de lectura.

Los profesores de la clase señalaron que varios de los alumnos que habían participado en el proyecto habían efectuado progresos en lectura, habían adquirido mayor seguridad y sentían más interés por la lectura. Uno de ellos informó que algunos de sus alumnos parecían más seguros de sí mismos en otras asignaturas y que la atmósfera de la clase era más armoniosa que antes durante ese año escolar.»



## Unidad 4.5

# Enseñanza colaborativa

### Objetivo de la unidad

---

Examinar la idea de «enseñar en colaboración con otros colegas» como medio de apoyar a los profesores que tratan de poner en práctica nuevas maneras de trabajar.

### Actividades

---

- 1 Lean el material de discusión «colaboración entre colegas para el trabajo en clase».
- 2 En grupos pequeños, reflexionen sobre la manera en que podría aplicarse la idea de asociaciones entre colegas. ¿Qué tipo de dificultades prevén ustedes? ¿Cómo se podrían subsanar?
- 3 Preparen un proyecto de enseñanza en colaboración con un colega de sus respectivas escuelas. Redacten un informe sobre el proyecto exponiendo lo ocurrido.
- 4 Presenten las conclusiones a las que llegaron a los otros miembros del curso.

### Evaluación

---

- 1 ¿De qué forma podría la idea de enseñar en colaboración con otros colegas mejorar la enseñanza impartida por ustedes mismos?
- 2 ¿Cómo podrían ustedes superar las posibles dificultades?

## Colaboración entre colegas para el trabajo en clase

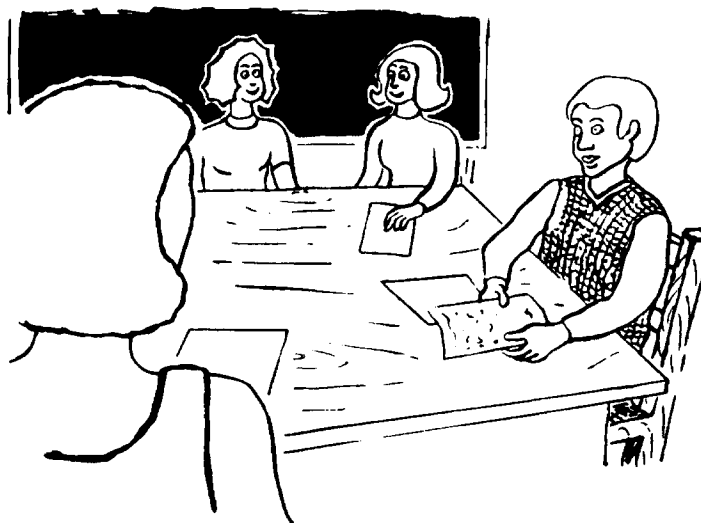
La idea de fomentar sistemáticamente la colaboración entre profesores puede ser particularmente provechosa para ayudar a los individuos a perfeccionar algunos aspectos de su práctica docente.

### 1 *Observación entre colegas*

La observación entre colegas consiste en la observación de estilo de enseñanza por otra persona (por lo general un colega amigo). Está demostrado que los profesores aprenden mejor de otros profesores, de quienes aceptan más fácilmente las críticas. Lo ideal es que dos profesores actúen como observadores uno de otro; este intercambio de papeles suprime rápidamente las barreras y propicia la colaboración.

El observador puede desempeñar varios papeles distintos. Puede observar un curso en general, centrar la atención en determinados aspectos de la docencia y dirigirse a los alumnos en un solo periodo de observación. Además, el observador puede advertir incidentes que suelen pasar desapercibidos para el profesor.

La ventaja principal de la observación entre colegas es que resuelve el problema de análisis del profesor y permite obtener, gracias al observador, datos más imparciales y objetivos. Si bien no siempre es fácil conseguir los servicios de un observador, su flexibilidad y su capacidad de enfocar una gran variedad de situaciones docentes contrarrestan esta desventaja.



## **2** *Supervisión pedagógica*

La supervisión clínica es una técnica que ha gozado de amplia aceptación en América del Norte, donde se la concibió como un método de supervisar a estudiantes de escuelas normales, pero también puede aplicarse a las prácticas docentes en clase. Se trata de una forma más estructurada de observación entre colegas que enfoca el desempeño de un profesor utilizando un método de tres fases para la observación de las prácticas docentes.

Las tres fases fundamentales de una supervisión clínica son la reunión de planificación, la observación en clase y la reunión de recapitulación. En la reunión de planificación, el observador y el profesor reflexionan sobre el curso propuesto y deciden sobre qué aspecto de la práctica docente del profesor se han de efectuar observaciones y recabar datos. Durante la fase de observación en clase, el observador observa al profesor enseñar y recaba datos sobre el aspecto docente convenido anteriormente. Por último, en la reunión de recapitulación el observador y el profesor comparten la información, deciden qué medidas se imponen (cuando proceda) y a menudo convienen en efectuar nuevas observaciones y recabar nuevos datos. Es importante comprender que el éxito del proceso depende de que se sigan escrupulosamente las tres fases.

## **3** *Entrenamiento entre colegas*

El entrenamiento entre colegas es una iniciativa de profesor a profesor destinada a mejorar la práctica docente. Debido a su carácter personal, es necesario que se establezca un clima de confianza. Los interesados se escogen mutuamente y tratan los problemas voluntariamente; deben poder trabajar de manera confidencial. La finalidad del entrenamiento entre colegas es brindar apoyo, no proceder a una evaluación. Por consiguiente, en este método de superación profesional es mejor que el interlocutor sea un colega y no un funcionario de la administración.

El entrenamiento entre colegas puede efectuarse de distintas maneras: un profesor puede exponer un problema a otro; una escuela puede querer introducir un cambio en el currículo que exija nuevas aptitudes pedagógicas; o bien un sector de la escuela desea reorganizar a sus alumnos. Todas estas circunstancias pueden hacer que los profesores se reúnan para convenir una respuesta. Estos encuentros suelen servir de reuniones preliminares en que se identifican los problemas y se formulan criterios para abordarlos conjuntamente. Por lo general, cuando se identifica un problema, el colega, actuando como un instructor, elige un momento para efectuar una observación, recaba datos descriptivos y se reúne con el profesor. El papel del instructor es de coordinador o tutor; trabaja junto con el profesor para analizar el problema, formula recomendaciones de mejoras y supervisa su aplicación en clase. Pueden utilizarse varios instrumentos de observación, según la índole del problema y las expectativas del profesor sometido a observación. Todos los datos recabados pasan a ser propiedad del profesor observado.

**Algunos puntos que considerar**

---

Al establecer este tipo de colaboración, hay que tener en cuenta varios factores:

**1** ¿Cómo escoger a un interlocutor?

Un interlocutor puede ser:

- un colega de servicio;
- otro colega de otro sector de la escuela;
- un colega asesor.

**2** ¿De qué depende el éxito de una colaboración entre colegas?

- Del establecimiento de procedimientos y de reglas éticas mutuamente convenidos
- Del respeto y la igualdad
- De dedicar tiempo al intercambio de opiniones
- De tener sentido del humor.

Por último, es importante señalar que las asociaciones tienen por única finalidad la superación profesional. Por consiguiente, se deberán llevar a cabo totalmente aparte del proceso convencional de evaluación pedagógica.

**Unidad 4.6****Aulas compartidas****Objetivo de la unidad**

---

Examinar los medios de trabajar en colaboración con otros adultos en el aula.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «Ayuda en el aula»
- 2** En grupos pequeños, consideren las consecuencias de que uno de los siguientes pares de adultos compartan un aula:
  - un profesor de la clase y un asistente no calificado;
  - un profesor de matemáticas y un profesor de apoyo especial;
  - un profesor y un estudiante practicante;
  - un profesor y un padre que presta ayuda voluntariamente.
- 3** Cada grupo hace una lista de las dificultades que pueden surgir en cada situación. Reflexionen sobre los medios de superar las dificultades que han previsto.
- 4** Presenten sus conclusiones a los otros grupos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Los problemas que han evocado se plantean acaso en otras situaciones en que varios adultos comparten un aula?
- 2** ¿Qué medidas piensan adoptar después de esta actividad?

## Ayuda en el aula

Cuando se quieren crear condiciones de aprendizaje positivas para todos los alumnos puede ser muy provechoso que el profesor cuente con la ayuda de otras personas. Se puede tratar de alumnos que ayudan a condiscípulos más jóvenes; de padres que han ofrecido voluntariamente una parte de su tiempo libre; de asistentes de clase encargados de niños con necesidades educativas especiales; o bien, como ocurre cada vez con mayor frecuencia en las escuelas secundarias, de profesores que anteriormente trabajaban con pequeños grupos aparte a los que ahora hay que integrar en el resto de la clase.

Es indudable que cualquier ayuda suplementaria es potencialmente provechosa, sobre todo para organizar el aula de tal modo que se tengan más en cuenta a los alumnos individualmente. Puede proporcionar un poco más de ese bien precioso: el tiempo. No obstante, una ayuda suplementaria también puede crear dificultades adicionales. Veamos algunas de las posibilidades.

En primer lugar, puede tener efectos negativos en la adquisición de los conocimientos. Por ejemplo, en algunos casos la presencia de un asistente de clase cualquiera significa que a algunos alumnos se les ayuda a terminar sus tareas sin que las hayan entendido cabalmente y sin que hayan intentado resolver los problemas que plantean. Por consiguiente, el aprendizaje es mínimo o nulo. El ayudante también puede ser causa de distracción e interrumpir a los alumnos cuando están intentando efectuar sus tareas. Uno de nosotros oyó por casualidad hace poco a una adolescente en un curso de ciencias expresar su irritación por la presencia de un profesor asistente diciéndole «si nos dejaras en paz, podríamos salir adelante con el trabajo».

El apoyo en clase también puede tener efectos negativos en las actitudes. Los alumnos designados ante sus compañeros como «beneficiarios de ayuda especial» pueden sentirse incómodos. También pueden volverse dependientes de la persona que los ayuda y sentir poca o ninguna necesidad de cooperar con los otros alumnos de la clase. Puede ocurrir, asimismo, que el profesor a cargo de la clase considere que no es necesario dedicar su tiempo a los niños que disfrutaban de una ayuda exterior.

Sin embargo, nuestra principal objeción a la presencia de una forma de ayuda suplementaria en clase es que puede servir para mantener el statu quo. Una de las ventajas de los alumnos que experimentan dificultades es que permiten saber al profesor que las decisiones que ha adoptado sobre los objetivos, tareas y actividades o la organización de la clase son inadecuadas para al menos una parte de los miembros de la clase. Si dichas dificultades quedan disimuladas por la intervención de otros adultos que acaparan la atención de los alumnos o que los ayudan a terminar sus tareas, el profesor puede no captar informaciones pertinentes que podrían servirle para mejorar su práctica docente.

¿Cómo pueden soslayarse estas dificultades? ¿Cómo disfrutar de las ventajas

que puede aportar toda ayuda extra? Por lo general, la solución consiste en que los dos adultos que trabajan en el aula establezcan un acuerdo de cooperación que defina las funciones y los objetivos respectivos. Esto exige tiempo. Antes de emprender la colaboración es necesario dedicar tiempo a la planificación y, después, a la reflexión y a las lecciones que pueden sacarse de la experiencia del trabajo en común. Cuando todo marcha bien, la gran ventaja de todo arreglo de enseñanza cooperativa es el estímulo profesional que procura el intercambio de ideas y la evaluación de resultados con un colega.

Los trabajos de Gary Thomas en Inglaterra dan cuenta de algunas experiencias interesantes que demuestran que la presencia de más de un adulto en clase puede aprovecharse del mejor modo, en particular para atender a los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje. Según este investigador, el objetivo debería ser procurar que todos los miembros de una clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el profesor y al mismo tiempo presten toda la ayuda posible a determinados alumnos.

Thomas recomienda, en particular, un método llamado «organización del aula». Este se concibió originalmente para el personal docente que trabaja con niños y adultos con graves dificultades de aprendizaje. La idea básica es que los adultos que trabajan de manera cooperativa desempeñen papeles específicos durante un periodo llamado «de actividad»: se trata de un periodo de tiempo determinado, por lo general de una hora. Los papeles son los siguientes:

- *ayudante individual*: se encarga de brindar apoyo intensiva y breve a alumnos individuales o a pequeños grupos de alumnos;
- *organizador de actividad*: se encarga de mantener al resto de la clase ocupada en las tareas y actividades asignadas;
- *promotor*: procura dar fluidez a la actividad ocupándose de las cuestiones relativas a los recursos. En una clase bien organizada, esta función suele delegarse a los alumnos.

Los resultados registrados en algunas escuelas primarias muestran que el índice de participación de los niños en las tareas asignadas puede aumentar hasta un 30 % gracias a este método de organización del aula.

**Unidad 4.7****Los padres como colaboradores****Objetivo de la unidad**

---

Examinar los medios de establecer relaciones de trabajo con los padres.

**Actividades**

---

- 1 Lean el material de discusión «Colaboración con los padres».
- 2 Preparen un informe sobre la política establecida actualmente para trabajar con los padres en una escuela que conozcan bien. ¿Cuáles son sus puntos fuertes? ¿Cuáles son los aspectos que deben mejorarse?
- 3 Presenten su informe a los demás participantes en el curso. En grupos pequeños, formulen algunas recomendaciones sobre cómo puede establecerse una colaboración con los padres.
- 4 Presenten sus recomendaciones a todo el curso.

**Evaluación**

---

- 1 A la luz de estas discusiones, ¿qué medidas adoptarían ustedes para establecer mejores vínculos con los padres de los alumnos de sus respectivas clases?
- 2 ¿Qué tipo de apoyo pueden ustedes solicitar para aplicar estas medidas?

## Colaboración con los padres

---

Los contactos regulares y las buenas relaciones entre el personal de las escuelas y los padres pueden contribuir a que los niños progresen en sus estudios. La comunicación entre la escuela y el hogar es a veces más difícil cuando los niños tienen dificultades para expresarse. Los contactos pueden adoptar diversas formas, como se muestra en el diagrama de la página siguiente. Se resumen a continuación algunas de ellas:

### 1 *Consultas*

Antes de que un niño inicie su escolaridad y, posteriormente, a intervalos regulares durante los años de escuela, se deberá solicitar la opinión de los padres mediante reuniones, cuestionarios y cualquier otro método apropiado. En la actualidad, en algunos países los padres participan en la formulación de un plan relativo a las necesidades educativas especiales de los niños que permite determinar los servicios que se les debe proporcionar. Además, para evaluar los progresos de los niños, se celebran reuniones anuales a las cuales siempre están invitados los padres.

### 2 *Libretas de comunicaciones entre escuela y hogar*

Un método muy difundido en algunas escuelas para establecer la comunicación entre los padres y el profesor de la clase consiste en consignar en una especie de «diario» los sucesos más importantes de cada día. El niño lleva y trae diariamente esta libreta de la escuela al hogar, lo que permite establecer una comunicación sobre problemas de aprendizaje, ausencias por enfermedad, etc. Este procedimiento resulta particularmente útil en el caso de niños que no toman la iniciativa de comunicar estas informaciones. Es importante que tanto los padres como el profesor no se sientan obligados a escribir algo en la libreta, cuando no haya nada importante que señalar o cuando se corra el peligro de que este procedimiento se convierta en una pérdida de tiempo y pierda su valor.

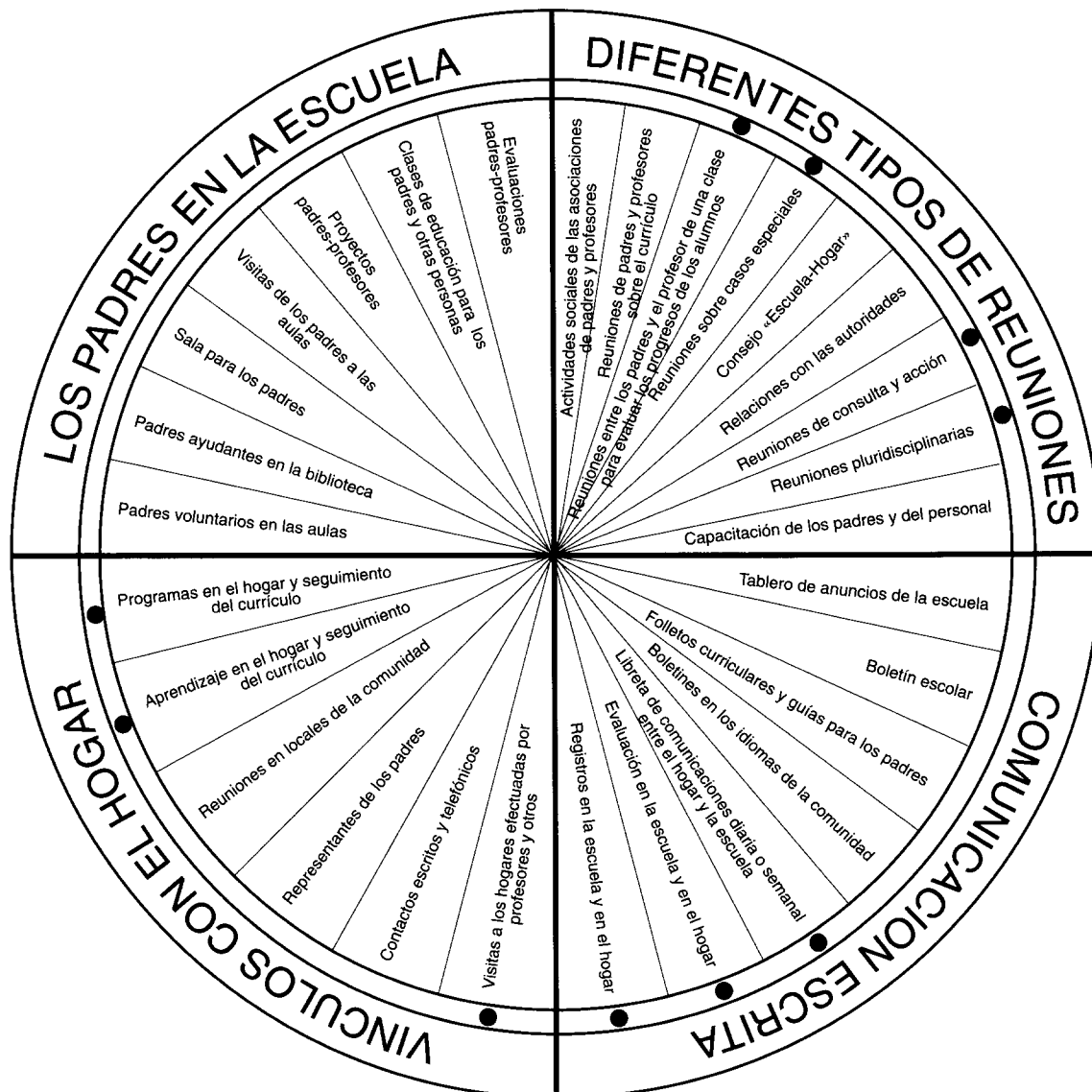
### 3 *Informes escritos*

La evaluación anual mencionada más arriba brinda a los profesores la oportunidad de presentar a los padres un informe escrito sobre los progresos de sus hijos. Este informe debe ser suficientemente detallado y claro para que los padres puedan enterarse de cualquier cambio, por más pequeño que sea. Según las circunstancias familiares, también podrá señalar las asignaturas en que el trabajo en casa puede completar lo realizado en clase. Se pueden incluir algunos ejemplos de los trabajos efectuados en clase. El informe deberá concluir con una clara indicación de las prioridades futuras.

**4** *Documentos escolares*

Muchos establecimientos publican un boletín escolar que se envía a los padres antes de que el niño comience a asistir a clases. Además, se pueden enviar al mismo tiempo documentos generales sobre los programas o las políticas escolares. Es importante pensar en otras formas de comunicar esta información a los padres que tengan dificultades para leer o para quienes el idioma en que están escritos estos documentos no sea su lengua materna.

La rueda: un programa de participación de los padres



Fuente: Wolfendale, S. *Primary Schools and Special Needs*, London: Cassell, 1987.



## Unidad 4.8

# Reuniones de padres

### Objetivo de la unidad

---

Examinar las maneras en que pueden utilizarse las reuniones de padres para establecer vínculos positivos entre el hogar y la escuela.

### Actividades

---

- 1** Se forman grupos de unas 5 personas. Un miembro se ofrece como voluntario para desempeñar el papel de padre; otro asume el papel de observador.
- 2** Los «padres» reciben sus instrucciones fuera de la pieza. Se supone que acuden a la escuela para exponer un problema. He aquí algunos ejemplos de problemas:
  - A mi hijo no le gusta venir a la escuela los viernes.
  - Mi hijo no puede oír las instrucciones del profesor.
  - Mi hijo es agredido por sus compañeros en el patio de recreo.
  - A mi hija le preocupan sus problemas de lectura.
  - Mi hijo dice que sus compañeros se burlan de él en el patio de recreo.
- 3** Los miembros restantes del grupo preparan la visita de un padre. No conocen al padre ni tampoco el motivo de su visita. Un miembro es el profesor jefe, los otros son los demás profesores.
- 4** Durante la «visita», el observador toma nota de todas las intervenciones. Al final de la reunión, el observador comunica sus observaciones y el grupo comenta el encuentro.

### Evaluación

---

- 1** ¿Qué han aprendido de esta actividad?
- 2** ¿Cómo pueden mejorarse las reuniones con los padres?

**Unidad 4.9****Participación de la comunidad****Objetivo de la unidad**

---

Examinar los medios de estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad a la que pertenece.

**Actividades**

---

- 1** Hagan una lista de los medios de establecer vínculos con la comunidad empleados por las escuelas que ustedes conocen.
- 2** En grupos pequeños, fusionen las listas preparadas transcribiéndolas en una hoja grande. Añadan cualquier otra sugerencia que quieran hacer.
- 3** Comparen la lista elaborada por su grupo con las preparadas por los otros. Entablen un debate sobre los resultados de esta comparación.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Cuáles son las principales razones de que se establezcan vínculos estrechos entre las escuelas y sus comunidades?
- 2** ¿Qué elementos podrían incorporar a su propia práctica docente para fomentar una mayor participación de la comunidad en la escuela?

**Unidad 4.10****Servicios de apoyo externo****Objetivo de la unidad**

---

Examinar el papel que pueden desempeñar los servicios de apoyo externo para prestar apoyo a los profesores.

**Actividades**

---

- 1** Lean el material de discusión «En busca de ayuda».
- 2** Redacten una lista de personas y/o servicios que podrían prestarles apoyo.
- 3** En grupos comparen sus listas y formulen algunas recomendaciones sobre cómo sacar el mejor provecho de estas personas y/o servicios.
- 4** Presenten sus recomendaciones a los demás participantes en el curso.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué tan satisfechos están ustedes con el apoyo prestado por servicios de apoyo externo?
- 2** ¿Qué medidas podrían adoptarse para mejorar esta situación?

---

## **En busca de ayuda**

---

Existen numerosas personas que trabajan fuera de la escuela y que, sin embargo, pueden prestar apoyo al personal del establecimiento escolar. Se trata de profesores especializados en niños con problemas visuales o auditivos, fisioterapeutas, fonoaudiólogo o asesores pedagógicos procedentes de servicios administrativos. Aprovechar del mejor modo posible este apoyo requiere una planificación cuidadosa. Puede corresponder al profesor de la clase coordinar las actividades de este personal de apoyo, que puede entrar y salir del aula varias veces a la semana.

### **1** *Apoyo en el aula*

Los métodos de apoyo más eficaces son al parecer aquéllos en que la persona que presta apoyo trabaja en el aula con el profesor, en vez de llevarse a un niño en particular para trabajar individualmente con él. Esto se debe sin duda a que el profesor puede así observar y aprender de la persona que brinda el apoyo, para luego aplicar en el futuro los mismos principios generales al aprendizaje en otro niño. El profesor auxiliar puede ocuparse de uno o varios niños con objeto de que participen en mayor o menor medida en las mismas actividades, o bien puede ayudar a todo el grupo para que así cada profesor pueda dedicar más tiempo a cada niño.

### **2** *Adaptación del material didáctico*

El profesor de apoyo puede reunirse periódicamente con el profesor de la clase o de una asignatura con objeto de planificar el trabajo o examinar el nivel de lectura de determinado material a fin de cerciorarse de que los cursos son accesibles para todos los niños del grupo. También puede examinar la forma en que el material está diseñado o impreso para cerciorarse, por ejemplo, de que puede ser leído por niños con dificultades visuales o de comprensión limitada. En algunos países se ha avanzado bastante en el uso de computadores para poner el currículo al alcance de los niños que experimentan dificultades.

### **3** *Adaptación de los métodos de enseñanza*

El profesor de apoyo puede ayudar al profesor de una asignatura o al profesor de la clase a adaptar sus métodos de enseñanza. Puede recomendar, por ejemplo, la organización de actividades colectivas que permitan a los diferentes alumnos aportar distintos tipos de contribuciones. El equilibrio entre las actividades colectivas y el trabajo individual puede ser muy importante y puede exigir una reflexión sobre las diferentes formas de organizar la clase. Asimismo, el lenguaje empleado por el profesor puede requerir una adaptación para poder dar las instrucciones de más de una forma. Tal vez sea necesario dividir las tareas en secuencias más breves y proceder a un registro detallado de las respuestas. El

profesor de apoyo puede formular recomendaciones sobre cada uno de estos procedimientos.

#### **4** *Capacitación del personal*

Una de las principales funciones del personal de apoyo puede ser la de impartir capacitación a los profesores, asistentes y directores. Es probable que el contenido de este trabajo se centre en los procedimientos y técnicas antes expuestos. Puede ser una buena manera de mantener al personal al día en cuanto a las últimas investigaciones y tendencias, brindando apoyo a los profesores que llevan a cabo investigaciones en sus propios establecimientos o reuniendo al personal de distintas escuelas.

**Unidad 4.11****Práctica y retroalimentación****Objetivo de la unidad**

---

Dar a los participantes la oportunidad de utilizar algunas partes de este conjunto de materiales pedagógicos de la UNESCO.

**Actividades**

---

- 1** Reflexionen en parejas sobre cómo podrían utilizar con el resto del grupo una de las unidades del material pedagógico. Recuerden los cinco principios en que se basa la filosofía de este conjunto de materiales pedagógicos.
- 2** En presencia del grupo, animen una sesión con la unidad que han seleccionado.
- 3** Al final de la sesión todos los participantes (incluidos los dos que animaron las actividades) apuntan sus reflexiones en sus diarios.
- 4** Todo el mundo formula comentarios positivos sobre la sesión. Los comentarios deberán empezar con frases como:
  - Me gustó la manera en que ustedes...
  - Un aspecto positivo de esta sesión fue...
  - La próxima vez deberían ustedes...No deberán formularse comentarios negativos.

**Evaluación**

---

- 1** ¿Qué han aprendido de esta actividad?
- 2** ¿Cómo podrían utilizar el material pedagógico en su lugar de trabajo?

---

## Otras lecturas

- JEFFREE, D. M. *La Educación de los Niños y los Jóvenes Deficientes Mentales*. París, UNESCO, 1986. 80 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 1)
- MITTLER, P.; MITTLER, H.; MC CONACHIE, H. *Trabajar Juntos: Directrices para la Colaboración entre Profesionales y Padres de Niños y Jóvenes con Deficiencias*. París, UNESCO, 1986. 63 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 2)
- BAINE, D. *Evaluación y Enseñanza de Niños y Jóvenes Deficientes en los países en Desarrollo*. París, UNESCO, 1986. 68 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 3)
- CENTRO DE COMUNICACIÓN TOTAL. *Educación de Niños y Jóvenes Sordos*. París, UNESCO, 1987. 87 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 4)
- LABREGÈRE, A. *Acceso de los Niños Disminuidos a la Comunicación y al Lenguaje*. París, UNESCO, 1987. 134 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 5)
- HORTON, J. K. *Educación de Alumnos con Deficiencias visuales en una Escuela Ordinaria*. París, UNESCO, 1988. 116 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 6)
- RYE, H.; SKJORTEN, M. D. *Guía para la Educación de los Niños Afectados de Parálisis Cerebral Grave*. París, UNESCO, 1990. 202 pags. (Cuadernos de Educación Especial N° 7)
- O'TOOLE, B. J. *Guide to Community-based Rehabilitation Services*. París, UNESCO, 1991. 96 pags. (Guides for Special Education N° 8)
- CREALOCK, C.; KRONICK, D. *Children and Young People with Specific Learning Disabilities*. París, UNESCO, 1993. 82 pags. (Guides for Special Education N° 9)