Educar en la Diversidad

material de formación docente

créditos

- Coordinación General del Proyecto: Ministerio de Educación del Brasil

- Elaboración y Ejecución del Proyecto:

  - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina
    Coordinación de Educación Especial

  - Ministerio de Educación de Brasil
    Secretaria de Educación Especial

  - Ministerio de Educación de Chile
    Coordinación Nacional de Educación Especial

  - Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay
    Dirección de Educación Especial

  - Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay
    Administración Nacional de Educación Publica, Consejo de Educación Primaria

- Asesoría Técnica: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina e Caribe (UNESCO - Santiago, Chile)

- Financiamiento: Organización de los Estados Americanos (OEA)

- Edición del material: Cynthia Duk

AGRADECIMENTOS

- Los representantes de los Ministerios de Educación de los países del MERCOSUR, agradecen la cooperación de la – Organización de los Estados Americanos - OEA que posibilitó la ejecución de este proyecto. Asimismo agradecen la cooperación técnica de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina y Caribe (UNESCO – Santiago, Chile).
- Profundos agradecimientos a la dirección, cuerpo docente, padres y alumnos de las escuelas que han participado:
- En Argentina: Escuela Nº 14 – Juan Martin de Pueyrredón, Escuela Nº 19 – Florencio Balcarce, Jardín de Infantes Nº 3, Escuela Nº 12 República del Paraguay, Escuela Nº 17 Dr. Luis José Chorroarín.
- En Brasil: Escola Municipal Bernardo Franco Baís, Escola Municipal Dr. Eduardo Olimpio, Escola Municipal Coronel Antonino, Escola Estadual Adê Marques, Escola Estadual Vilmar Vieira Matos.
- En Chile: Escuela Palmeras de Limahuida, Escuela Valle del Choapa, Escuela Villa Los Naranjos, Escuela Clemencia Villaroel, Micro centro Rural Pluma de Oro.
- En Paraguay: Escuela Graduada Nº 384 Capitán Pedro Juan Caballero, Escuela Graduada Nº 458 Mcal. Francisco Solano López, Escuela Graduada Nº 4695 Niño Jesús, Escuela Graduada Nº 1447 Cerro Corá, Escuela Nº 5681 Fracción Amistad 1.
- En Uruguay: Escuela Urbana Nº 78, Escuela Urbana Nº 24, Escuela Urbana Nº 276, Escuela Urbana Nº 148, Escuela Urbana Nº 355 y Escuela Urbana Nº 226.
- Especiales agradecimientos a la especialista de UNESCO - Santiago - Chile – Rosa Blanco y a los consultores de cada país, por su colaboración en el desarrollo del proyecto y elaboración del material.
- Por Argentina: Leticia Grosso y José María Tomé;
- Por Brasil: Antonio C. do Nascimento Osório, Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn y Fabiana Oliveira;
- Por Chile: Alida Eugenia Salazar Urrutia y Maria Paulina Godoy Lenz;
- Por Paraguay: Bernardita Nuñez de Arrieta y Concepción Gallo;
- Por Uruguay: Bessie Pisciottano y Rodríguez José Ayala Malo;

PRESENTACIÓN

Los materiales de formación que aquí se presentan constituyen el principal producto del proyecto “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR”, desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003. Este proyecto ha sido financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y ha contado con el ase soramiento técnico de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago.

Los países del MERCOSUR han realizado importantes esfuerzos para aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación básica. Sin embargo, persiste la desigualdad de oportunidades en la distribución y calidad de la oferta educativa entre los diferentes estratos sociales, entre la zona rural y urbana y entre las escuelas públicas y privadas. Asimismo existen ciertos colectivos que están excluidos, segregados o reciben una educación de menor calidad como los niños y niñas con discapacidad o de pueblos originarios. En cuánto a género, no existen diferencias en el acceso a la educación, pero sí en la permanencia y en los resultados académicos que en algunos países afecta a las niñas y en otros a los varones.

Ante esta situación los países que integran el MERCOSUR han impulsado reformas educativas que están orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación, lo que significa ofrecer oportunidades educativas de calidad a todos los alumnos y alumnas sea cual sea su condición social y cultural y sus características individuales. Los principios de estas reformas educativas son coherentes con los compromisos de Educación para Todos adoptados en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y posteriormente ratificados en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000.

Un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares.

El desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, requiere una transformación importante en la propuesta pedagógica y el funcionamiento actual de las escuelas, para atender la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. Para que las comunidades educativas y los docentes puedan enfrentar este desafío es necesario proporcionarles ayuda y apoyo sostenido, a través de actividades de formación y asesoramiento. Por este motivo, el proyecto "Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR" planteó como estrategias fundamentales el asesoramiento y la formación centrada en la escuela, y la elaboración de materiales para apoyar dichos procesos de formación.

El proyecto se desarrolló en un total de 25 escuelas (cinco de cada país) y tuvo por finalidad promover en estas escuelas la incorporación del enfoque de educación inclusiva y el desarrollo de estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado.

Las actividades de formación en las escuelas se realizaron teniendo como referente principal el material de formación docente de la UNESCO "Las Necesidades Especiales en el Aula", ya que uno de los objetivos iniciales del proyecto era adecuar y enriquecer dicho material a la realidad de los países del MERCOSUR. Como resultado de la experiencia desarrollada en los distintos países se elaboró el material que aquí se presenta, el cual está inspirado en los mismos principios y estructura del material de la UNESCO e incorpora varias unidades del mismo con algunas adaptaciones.

El presente material de formación es el resultado del trabajo conjunto de muchos profesores y especialistas de los cinco países involucrados en esta iniciativa y ha sido validado en la totalidad de las escuelas del proyecto, por lo que queremos agradecer en forma especial a todos los docentes y directivos su compromiso y su valiosa colaboración para que este material sea una realidad. Esperamos que ayude a muchas otras escuelas que quieren emprender el camino de transformar sus concepciones y prácticas para atender la diversidad.

MÓDULO 1

Índice del módulo

Guía

Material de Estudio: Proyecto Educar en la Diversidad

Unidades de aprendizaje:

1.1. ¿Cuáles son sus expectativas?.

1.2. Definiendo la evaluación.

1.3. ¿Qué sabemos sobre el aprendizaje?.

Guía

El presente módulo constituye una introducción al material de formación docente “Educar en la Diversidad” elaborado y aplicado en el marco del Proyecto Educar en la Diversidad en los países del MERCOSUR.

Explica como se concibieron los materiales del proyecto, la concepción que subyace a estos y cómo deben utilizarse. El material ofrece variadas estrategias de aprendizaje de probada eficacia para ayudar a los profesores a desarrollar su reflexión y sus prácticas pedagógicas a la luz del enfoque de la educación inclusiva. Éstas pueden utilizarse tanto para la enseñanza de los niños como de los adultos. Se presenta además, una síntesis del contenido de cada uno de los módulos y las unidades de aprendizaje respectivas. Por consiguiente, sirve de orientación para las decisiones de cómo organizar actividades o cursos de formación sobre la base de las necesidades e intereses de los participantes.

Proyecto Educar en la Diversidad

I. Introducción

Las reformas educativas y la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado exigen nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación. En todos los países se ha realizado un importante esfuerzo para capacitar y actualizar a los docentes, sin embargo existe cierto consenso respecto a que la formación no ha producido, en general, cambios significativos en la práctica de las aulas ni ha mejorado la calidad de los aprendizajes[1]. Algunas de las razones que pueden explicar esta situación es que la formación suele ser de carácter puntual y en periodos muy cortos, no considera las necesidades de los docentes y está en muchos casos desligada de la práctica. La formación se concibe como un proceso externo al trabajo docente, sin recuperar ni analizar la práctica de los educadores.

La mayoría de los docentes se han formado y siguen formándose desde una perspectiva de la educación muy homogeneizadora, centrada en la transmisión de conocimientos fragmentados. La formación inicial y en servicio de los docentes se caracteriza también por una escasa relación con los problemas y situaciones que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana. Es decir, la formación no se articula en torno al desarrollo profesional de los docentes en cuanto al rol y las funciones que han de desempeñar.

Enseñar es una profesión y un arte que requiere un aprendizaje permanente. Los docentes han de ser “eternos aprendices”, ya que constantemente han de construir nuevos conocimientos para resolver nuevas situaciones o problemas. Este es uno de los principios que ha orientado la elaboración de estos materiales.

Desde hace ya algunos años ha habido una polémica importante respecto de sí los docentes tienen que tener más conocimientos pedagógicos que académicos y viceversa. Esta discusión no tiene mucho sentido porque ambos son necesarios; el sólo conocimiento de las disciplinas no asegura que los alumnos aprendan, así como un buen método y organización de la enseñanza o gestión del aula tampoco aseguran por sí mismos el aprendizaje de los contenidos escolares. No obstante, la docencia es algo más complejo que enseñar a aprender, por lo que la formación de los docentes habrá de promover las siguientes competencias (Mauri, T 2002):

- Reconstruir críticamente el papel de la educación en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Los docentes han de formarse tanto en el dominio de los recursos de información como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente al cambio. La formación en valores éticos y morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y el desarrollo de sociedades más justas.
- Trabajar en equipo con otros docentes y profesionales para elaborar un proyecto educativo conjunto que de coherencia y continuidad a la acción educativa que cada docente desarrolla en la institución educativa.
- Capacidad de innovar para mejorar la práctica a través de procesos de reflexión e investigación de la propia acción. El aprendizaje de la práctica reflexiva requiere que las actividades de formación de los docentes consideren las características de los contextos en los que intervienen y los problemas reales que enfrentan en su práctica.

[1]UNESCO (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

La reflexión y análisis de la práctica se basan en una construcción constante de la realidad que implica una interacción continua entre los conocimientos que posee el docente y la realidad en la que actúa.

A lo anteriormente señalado habría que añadir que los docentes deben tener conocimientos, destrezas y actitudes para atender la diversidad, es decir para trabajar con niños y niñas procedentes de diferentes contextos sociales y culturales y que tienen diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

II. La historia del proyecto "Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR"

El proyecto "Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR" fue elaborado por los países miembros con la cooperación técnica de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago. Se puso en marcha en el año 2001 con financiamiento de la Organización de Estados Americanos, OEA.

El proyecto surgió para dar respuesta a una necesidad evidenciada en todos los países del MERCOSUR en relación con las dificultades de los docentes para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, especialmente en el caso de las escuelas que integraban niños y niñas con necesidades educativas especiales. Tuvo un carácter demostrativo por lo que se seleccionaron cinco escuelas en cada país que representaban distintas realidades en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas y de ubicación geográfica; escuelas rurales, escuelas urbano-marginales.

El objetivo general del proyecto era desarrollar procesos y materiales de formación para promover escuelas abiertas a la diversidad que aseguraran aprendizajes de calidad para todos.

Los objetivos específicos fueron:

- Definir un conjunto de criterios y estrategias de formación centradas en la escuela.
- Diseñar, aplicar y validar un conjunto de materiales de apoyo a los procesos de formación de recursos humanos.
- Promover el intercambio de experiencias realizadas en los diferentes países.

El modelo de formación adoptado en el proyecto intenta superar el problema de la escasa transferencia de los aprendizajes adquiridos por los docentes en los procesos de formación a las aulas. Por este motivo, el proyecto ha enfatizado la formación centrada en la escuela, comprometiendo a todos sus actores con un proyecto educativo que tenga como eje central, de carácter transversal, la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. De este modo, se pretende que todos los docentes y comunidad educativa compartan unos criterios comunes que garanticen la coherencia y continuidad del proceso educativo de los alumnos y el desarrollo institucional. En este contexto, los principios orientadores para la formación adoptados en el proyecto fueron los siguientes:

- Partir de los saberes y prácticas de las escuelas, recuperarlos, analizarlos y enriquecerlos en función de los cambios necesarios para dar respuesta a la diversidad.
- Brindar espacios y herramientas que permitan el protagonismo de las escuelas en la construcción de estrategias para su transformación.
- Involucrar a los docentes de las escuelas participantes en el proyecto en la elaboración, revisión y validación de los procesos y materiales de formación.

- Promover el intercambio permanente entre los asesores del proyecto y las escuelas para compartir y enriquecer las experiencias.
- Establecer compromisos interinstitucionales con recursos humanos de la educación especial que colaboren con las escuelas regulares, e involucrar a estos profesionales en los procesos de formación y en la elaboración de los materiales.
- Desarrollar procesos de formación y materiales coherentes con los principios y estrategias metodológicas que se quieren promover en las escuelas y aulas.

Etapas del proyecto

El proyecto ha tenido tres etapas fundamentales:

• Primera etapa

Esta fase consistió en crear las condiciones básicas para el desarrollo del proyecto. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- **Sensibilización y negociación con las autoridades locales** para comprometer su apoyo y garantizar el adecuado desarrollo del proyecto.
- **Selección de dos asesores en cada país para apoyar el proyecto,** uno de educación básica y otro de educación especial, con la responsabilidad de llevar a cabo las actividades de formación y asesoramiento en las escuelas y elaborar el primer borrador del material. Se estableció un perfil para la selección y contratación de estos profesionales, que debían reunir algunas características tales como: liderazgo y capacidad de llegada a las escuelas; formación universitaria con experiencia de trabajo en escuelas y en investigación; que no tuvieran vínculos administrativos con los ministerios de educación.
- **Incentivos a las escuelas,** c ada país proporcionó distintos incentivos a las escuelas del proyecto como mobiliario, material didáctico y otro.
- **Evaluación inicial de cada una de las escuelas,** se elaboró un cuestionario para recolectar información cuantitativa y cualitativa con la finalidad de identificar la situación inicial de cada una de las escuelas en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. El análisis de la información recogida sirvió de base para programar las acciones de asesoramiento y formación dirigidas a las escuelas.
- **Taller de capacitación para los asesores y coordinadores del proyecto,** este fue impartido por la especialista Rosa Blanco y la consultora Cynthia Duk de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, UNESCO/Santiago. La capacitación tuvo un doble propósito, por una parte, la actualización en relación con la temática de la educación inclusiva y, por otra, el desarrollo de las estrategias necesarias para desempeñar el rol de asesor y formador en las escuelas del proyecto de cada país. La formación se basó en el material de la UNESCO “Necesidades Especiales en el Aula”.

Cada país estaba representado por los responsables de las divisiones de educación especial de los Ministerios de Educación y de educación básica, en algunos casos, y dos consultores de cada país, contratados para realizar el asesoramiento en las escuelas involucradas en el proyecto.

Un objetivo fundamental del taller fue que los participantes vivenciaran y aplicaran las estrategias de asesoramiento y formación que luego tendrían que utilizar para desarrollar sus funciones en el contexto del proyecto. Por este motivo, durante los tres primeros días

las coordinadoras de la UNESCO llevaron a cabo la conducción del taller para mostrar las estrategias a utilizar y en los dos días restantes los participantes, en pequeños grupos, prepararon y llevaron a cabo las actividades correspondientes a los contenidos de esos días. Al término de cada actividad, se realizó una valoración de las actividades desarrolladas por parte de las coordinadoras y del grupo.

El taller finalizó con un análisis sobre la situación del proyecto en cada país y una proyección sobre el futuro de la experiencia, identificando las prioridades de mejora y las estrategias y medios necesarios para avanzar en la dirección deseada.

• Segunda etapa

Durante el segundo año, se llevaron a cabo los talleres de formación en las escuelas, utilizando el material de formación docente de la UNESCO "Las necesidades especiales en el aula", con el fin de identificar los contenidos que requerían ser adaptados, así como los temas y contenidos que se debían incluir en el nuevo material para dar respuesta a las necesidades e intereses de las escuelas. Para estos efectos, la UNESCO aportó a las escuelas 20 ejemplares del material en español y 5 en portugués.

Como consecuencia de las actividades de formación realizadas en las escuelas, los consultores elaboraron un primer borrador del material. Es importante señalar que aunque la idea inicial era adaptar y ampliar el material de la UNESCO, el proceso fue más allá y se elaboraron nuevos documentos de estudio y numerosas unidades nuevas. No obstante, se ha mantenido la concepción, los principios y estructura del material, así como varias unidades con algunas adaptaciones.

• Tercera etapa

Al inicio del tercer año se hizo una revisión de la versión preliminar del material elaborado por cada uno de los países. Esta tarea estuvo a cargo de una consultora y una especialista de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Como resultado de este proceso se dio coherencia y estructura al conjunto de materiales incorporándose modificaciones tanto en los documentos de estudio como en las unidades de aprendizaje.

Con el fin de validar el material se llevaron a cabo talleres de formación en las distintas escuelas del proyecto, lo que permitió identificar los cambios que había que introducir en el material para que fuera realmente significativo y útil para los docentes de los países del MERCOSUR. Después de este proceso de validación se preparó la versión definitiva del presente material.

III. Concepción del material de formación

La finalidad de este material es ayudar a los docentes a reflexionar y revisar sus concepciones, actitudes y prácticas y transformarlas para que den respuesta a la diversidad de necesidades educativas de su alumnado.

Una característica fundamental del material y de la metodología para desarrollar las actividades de formación es que los docentes puedan experimentar en su proceso de formación las estrategias que han de aplicar con sus alumnos en el aula. El principal desafío es ayudar a los docentes a que se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje y asuman riesgos con la ayuda y el apoyo del coordinador el curso y de sus colegas. Los principios que han orientado la elaboración de este material son los siguientes[2]:

[2]UNESCO 1993: Conjunto de materiales para la formación de profesores "Las necesidades especiales en el aula"

Aprendizaje activo y significativo

Las actividades y estrategias que se proponen están orientadas a promover la participación activa de los docentes en su proceso de aprendizaje y a construir los nuevos contenidos de aprendizaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Si bien el aprendizaje es un proceso interno este es posible gracias a la interacción con el docente y los pares, por ello durante el curso de formación los profesores tendrán la oportunidad de vivenciar diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo.

Negociación de objetivos

En las actividades de formación es importante tener en cuenta las preocupaciones e intereses de cada participante. Los docentes tienen sus propias necesidades y prioridades de formación que es preciso considerar, en la medida de lo posible, para lograr que el aprendizaje sea más significativo y relevante. Por ello, es importante que al inicio de los cursos de formación cada participante establezca sus propios objetivos de aprendizaje y que se lleve a cabo un proceso de negociación para llegar a unos objetivos que sean compartidos por la mayoría de los miembros del grupo.

Demostración, práctica y retroalimentación

Diferentes estudios han mostrado que la combinación de estas tres estrategias facilita la introducción de nuevas formas de trabajo en las escuelas. Por este motivo, durante el proceso de formación los docentes han de tener la oportunidad de observar diferentes métodos y estrategias, de vivenciar y aplicar las mismas y de recibir comentarios sobre el proceso realizado.

Evaluación continua

La participación activa en el proceso de aprendizaje también implica la posibilidad de autorregulación de dicho proceso, lo que significa que los docentes se responsabilicen de evaluar sus propios progresos, así como los procesos mismos de capacitación. Esta evaluación continua permitirá introducir los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos.

Apoyo y colaboración

En las aulas donde existe apoyo y colaboración el aprendizaje es más efectivo; es más fácil que los alumnos se atrevan a asumir riesgos si se sienten apoyados por el docente o por sus compañeros. El presente material cuenta con numerosas actividades y estrategias orientadas a promover la colaboración y apoyo mutuo.

IV. Contenido del material de formación

El material está conformado por cuatro módulos, cada uno de los cuales consta de un documento de estudio y un conjunto de unidades didácticas.

La organización del material ha sido pensada para responder a una determinada concepción del aprendizaje. Desde este punto de vista, las unidades de aprendizaje parten por establecer qué se pretende con esa unidad, o dicho de otra forma cuál es el objetivo que se quiere alcanzar. Este aspecto es importante porque es más fácil lograr que alguien se involucre y motive por aprender cuándo sabe para qué y por qué tiene que hacer o aprender algo.

En cada unidad se proponen una serie de actividades para construir los nuevos aprendizajes que se pretenden. Estas actividades tienen las siguientes características:

- Exploración de ideas y experiencias que se tienen respecto al tema que se quiere trabajar en cada unidad. Esto permite centrar la atención en el tema y hacer conscientes las ideas y concepciones previas de cada uno.
- Actividades para el desarrollo de los nuevos contenidos que combinan el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común.

Cada unidad finaliza con unas preguntas de evaluación orientadas a que los docentes reflexionen sobre lo aprendido.

V. Uso del material

Si bien el material tiene una lógica interna que se refleja en una secuencia concreta de los módulos y actividades, éste ha de utilizarse de manera flexible en función de las diferentes necesidades de los docente y de las características de los países y contextos. En este sentido, el facilitador del taller puede seleccionar aquellas actividades del conjunto del material que más se acomoden a las prioridades identificadas.

El material se puede utilizar en diferentes contextos y tipos de actividades de formación:

- En las carreras de formación inicial de profesores y otros profesionales que se imparten en universidades e institutos de formación.
- Cursos y talleres de formación en servicio impartidos por los ministerios de educación, universidades y otras instituciones de la sociedad civil.
- Como material de autoformación tanto individual como a nivel de la escuela en su conjunto.

VI. Desarrollo de las sesiones de formación

Como ya se ha señalado, un aspecto fundamental del material y de la metodología que se propone, es que los docentes tengan la oportunidad de experimentar en su propio proceso de aprendizaje una variedad de estrategias que puedan luego aplicar con los alumnos en su aula. Las estrategias que se proponen pueden ser modificadas en función de la situación y características de cada grupo.

A continuación, se señalan algunos aspectos que ha de tener en cuenta el docente/facilitador para asegurar la coherencia con los principios que han orientado la elaboración de este material. Estos aspectos también hay que tenerlos presentes cuando se desarrollen procesos de formación en las escuelas sin el apoyo de un facilitador externo, en este caso puede ser muy útil designar a algún docente o a un pequeño grupo de la escuela como responsables de coordinar y hacer un seguimiento de las acciones de formación.

1. Conocimiento del grupo

Las actividades de formación deberían diseñarse después de realizar una evaluación inicial de los participantes que permita identificar cuáles son sus conocimientos e ideas previas, sus necesidades de formación, y qué esperan de las actividades de formación. Este conocimiento previo del grupo permitirá elaborar un programa de formación adecuado a sus necesidades, el cual ha de quedar abierto para introducir modificaciones en función del desarrollo de los propios procesos de formación.

El conocimiento del grupo implica establecer una intensa relación de comunicación y de diálogo con cada uno de los integrantes. Los medios más adecuados para este conocimiento son las entrevistas, cuestionarios y las charlas informales. Es importante destacar que este conocimiento del grupo no se agota en esta primera instancia, sino que por el contrario debe constituir una tarea habitual a lo largo de todo el proceso de formación.

2. Ajuste de expectativas y negociación de objetivos

Es importante negociar con el grupo el plan elaborado, ya que cada uno puede tener diferentes expectativas y prioridades que pueden no coincidir con las establecidas por el coordinador o facilitador del curso. Por otro lado, es más fácil que los participantes se motiven y comprometan si sienten que sus inquietudes y preferencias se tienen en cuenta.

Como consecuencia de este proceso, los objetivos y contenidos establecidos en el plan inicialmente elaborado pueden modificarse a fin de que todos los miembros del grupo se sientan representados e identificados. En este proceso es importante asimismo, ajustar expectativas respecto a lo que se puede esperar de las actividades de formación, el facilitador debe ser claro al establecer qué es lo que realmente se puede abordar o no en ese contexto de formación.

3. Creación de un clima agradable para el aprendizaje.

Un aspecto fundamental para el aprendizaje es la existencia de un buen clima en el aula. Numerosas investigaciones han mostrado que los alumnos aprenden mejor cuando existe un ambiente positivo; relaciones de apoyo y cooperación, valoración del otro y confianza mutua y autoestima, entre otros aspectos. Por este motivo es fundamental que los docentes que participan en las actividades de formación puedan vivenciar este aspecto para que luego puedan extenderlo a su práctica en el aula. En este sentido, es importante que en la primera sesión se lleven a cabo estrategias que promuevan el conocimiento del grupo y que sirvan para “romper el hielo”, especialmente cuando los docentes son de diferentes escuelas. Se pueden realizar diferentes juegos para la presentación de los participantes. Asimismo, durante todas las sesiones de formación es importante realizar algunas dinámicas grupales y utilizar diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo. Para crear un buen clima, el coordinador o facilitador ha de tener presente lo siguiente:

- Tener altas expectativas respecto a qué todos los participantes pueden aprender y aportar a los otros. Cuando se confía en las capacidades de los alumnos y se les comunica esta confianza, se genera un ambiente positivo y se refuerza su autoestima, lo que facilitará su proceso de aprendizaje.
- Valorar las aportaciones de todos los participantes y dar refuerzos positivos. Es importante evitar hacer juicios negativos que impliquen descalificaciones, se puede no estar de acuerdo pero hay que tener una actitud constructiva y de respeto.
- Escuchar activamente las opiniones de todos y ayudar a los miembros del grupo a expresar sin temor sus ideas. Para fomentar la participación el facilitador tiene que hacer sentir a todos los integrantes del grupo que aprecia sus preguntas, sugerencias, opiniones y comentarios.
- Animar a los participantes a asumir riesgos en su aprendizaje y darles seguridad y ánimos durante el desarrollo de las actividades.
- Divertirse, el aprendizaje no tiene que ser un proceso doloroso, puede ser entretenido si somos capaces de utilizar las estrategias apropiadas.

- Dar la posibilidad de elegir entre varias actividades o sobre la forma de desarrollar la actividad propuesta por el coordinador.
- Organizar el espacio físico de forma que resulte grato y favorezca la participación y la colaboración.

4. Utilización de una diversidad de estrategias para el desarrollo de los contenidos y actividades de formación.

Dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas, intereses y estilos de aprendizaje requiere necesariamente utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes puedan experimentar en sus propios procesos de aprendizaje, para que luego puedan aplicarlas con sus alumnos en el aula. Las unidades de aprendizaje del material contemplan una gran variedad actividades y estrategias para el aprendizaje de los diferentes temas y contenidos. A continuación se ofrece un breve repertorio de algunas estrategias para que los facilitadores seleccionen aquellas que sean más pertinentes en función de los diferentes contenidos a abordar y de las características del grupo. Estas estrategias además, pueden sugerir ideas para el trabajo con los alumnos en el aula.

4.1. Técnicas de simulación

En las técnicas de simulación se reflejan situaciones de la vida cotidiana de la escuela pero con la ventaja de que no surgen los problemas y conflictos que aparecen en la realidad y permiten que los participantes tengan un distanciamiento de la situación al considerar que es una situación, que si bien refleja la realidad, es hipotética o fingida. Estas técnicas tienen además un carácter lúdico y resultan muy motivadoras, especialmente para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de participación. Existen diferentes posibilidades:

- **Estudios de casos:** Las actividades se desarrollan en torno a un caso, sacado de la vida real, de un periódico o una película o video. Lo importante es que dicho caso permita que los alumnos o docentes se sientan reflejados de alguna forma en él. Esto va a favorecer una mayor participación y facilitará el análisis de la situación y la toma de decisiones para enfrentarla. Numerosas unidades de este material se basan en el estudio de casos que se han extraído de las escuelas que han formado parte del proyecto y de otras realidades.
- **Role-Playing:** Esta técnica se basa en la dramatización de una situación que posteriormente es analizada por el grupo. En esta técnica el docente propone un caso que interese al grupo y pide a los alumnos que definan algunas características de los personajes que protagonizan el tema a tratar. Se eligen los actores que van representar el caso y el resto del grupo hace de observador o público.

  Una vez finalizada la representación se hace una puesta en común para analizar la situación y discutir acerca de la solución que los actores han dado a la situación. Esta discusión se puede organizar en torno a las siguientes preguntas: ¿es factible la solución propuesta? ¿qué modificaciones habría que considerar? ¿qué otras soluciones viables se pueden adoptar?. Es importante finalizar la sesión con una reflexión y valoración de todo lo vivenciado.
- **Improvisación.** Se pueden utilizar diferentes técnicas orientadas a desarrollar la creatividad y la intuición. Una posibilidad es la creación de historias a partir de una serie de preguntas que el docente plantea al grupo como por ejemplo: ¿quién es? ¿qué hace? ¿cómo es?. Cada miembro del grupo contesta la pregunta que le corresponde y van construyendo conjuntamente una historia o personajes.

4.2. Estrategias de aprendizaje cooperativo

Numerosos estudios han mostrado que el aprendizaje cooperativo tiene importantes repercusiones no sólo en las relaciones interpersonales sino también en el aprendizaje de contenidos y en el rendimiento académico. Por otro lado, este tipo de estrategias permite que los docentes puedan dedicar más tiempo a aquellos alumnos que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy numerosas. Estos argumentos justifican la necesidad de utilizar durante el proceso de formación diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo que luego los docentes pueden aplicar en sus aulas.

En el aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya que cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos. Esto significa que para aprender de forma cooperativa no es suficiente con organizar las actividades en grupos, sino que es necesario que todos compartan un objetivo común y que cada miembro del grupo, en función de sus posibilidades y capacidades, aporte para el logro de dicho objetivo. En este sentido, todas las aportaciones son igualmente válidas para llevar a cabo la actividad o tarea. Un aspecto fundamental de los grupos de aprendizaje cooperativo es que éstos sean heterogéneos, de tal forma que en cada grupo estén representados diferentes alumnos y alumnas representativos de lo que es el aula en su conjunto.

Es necesario formar tanto al profesorado como al alumnado en el uso de destrezas y técnicas cooperativas. Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesor, ya que éste deja de ser el eje del aprendizaje que se realiza en la clase, abriendo nuevas vías y posibilidades al desarrollo profesional de los profesores en el aula.

No obstante lo señalado, es importante combinar actividades trabajo cooperativo con actividades de trabajo individual. Los métodos que combinan la individualización con la cooperación parecen ser, en términos de aprendizaje, los más efectivos. Es así porque no requieren que todos los alumnos trabajen al mismo nivel, al tiempo que no sacrifican el progreso en los objetivos individuales de cada alumno.

• Grupos de discusión

En esta técnica se plantean una serie de preguntas o reflexiones que se tienen que debatir en grupos que oscilan entre 6 y 15 personas. Hay que elegir un coordinador para organizar la discusión y un secretario para que registre las opiniones y conclusiones del grupo. La discusión tiene importantes repercusiones educativas, ya que permite detectar conceptos erróneos, clarificar ideas y conocer los valores, actitudes sentimientos de los estudiantes.

Esta técnica requiere desarrollar una serie de habilidades:

- **Aprender a escuchar.** Escuchar y ser escuchado es fundamental en toda interacción comunicativa. Hay que promover el interés por lo que dicen y opinan los otros y para esperar el turno para hablar.
- **Aprender a expresar opiniones y sentimientos.** Muchas personas tienen dificultades para expresar sus impresiones personales sobre un tema concreto o expresar adecuadamente lo que quieren transmitir.
- **Aprender a describir situaciones o experiencias.** Describir de forma ordenada y secuencial una situación especialmente lo relativo a los procesos que ocurren en una determinada experiencia.
- **Aprender a formular preguntas para obtener información.** Determinadas actividades de aprendizaje implican buscar información sobre un determinado tema y es importante aprender a formular preguntas pertinentes para posteriormente buscar información a través de entrevistas o búsqueda documental.

- **Aprender a estructurar y sintetizar el mensaje antes de hablar.** Este aspecto es muy importante porque muchas personas dan muchos rodeos o no tienen clara la idea que quieren transmitir y esto implica que los otros pierdan el interés en seguir escuchando y que no se aproveche bien el tiempo.

• Tormenta de ideas

Esta es también una técnica de discusión y solución de problemas que se puede hacer en pequeño o en gran grupo. En un primer momento, cada miembro del grupo expresa libremente una idea acerca del tema o problema a resolver y no se discute ninguna de las aportaciones ni se hace ninguna valoración. Cuando el grupo es muy numeroso se puede desdoblar en dos; un grupo hace la tormenta de ideas el otro hace el papel de observador. Es importante ir registrando las ideas que van surgiendo y ordenarlas en función de algún criterio.

Otra variante de esta técnica es la denominada "técnica nominal", en la cual cada participante da una idea que no puede ser repetida por los siguientes participantes. Al final de la ronda el grupo lleva a cabo una votación para elegir las tres ideas o soluciones más importantes de todo el listado.

• Agrupar y volver a agrupar 2-4-8

En esta técnica primero se forman parejas para que aporten sus ideas o propuestas en torno a un tema o problema. Después se juntan dos parejas formando grupos de cuatro y finalmente se juntan dos grupos de cuatro formando grupos de ocho personas. Esta técnica estimula a los alumnos a que compartan sus ideas, se den cuenta de cómo las ideas de unos y otros se complementan y aprendan a llegar a un consenso sobre un tema. Es importante que al juntar las ideas no se den todas por correctas sino que los alumnos argumenten sus razones y rebatan las de los otros.

• Pensar-formar pares-compartir

En esta técnica el docente o coordinador del curso formula una pregunta y les pide a los alumnos que piensen durante unos minutos sobre la misma. A continuación se forman parejas para que compartan sus ideas y respuestas, y finalmente se socializan todas las ideas en sesión plenaria. En esta última fase se pueden pedir voluntarios o bien que todas las parejas expresen sus puntos de vista.

Es más fácil que los alumnos den respuestas de calidad si tienen la posibilidad de reflexionar individualmente antes de compartir con otros. Esta técnica además de promover la reflexión sobre una pregunta, permite que los alumnos establezcan relaciones entre diferentes ideas y reflexionen sobre lo que han aprendido.

• Preguntas en pares con un observador

Una forma eficaz para aprender es que los alumnos se hagan preguntas unos a otros y las respondan. En esta técnica se forman tríos, dos se hacen y responden preguntas, y un tercero hace de observador por lo que resulta muy adecuada cuando se quiere dar retroalimentación sobre el desempeño del trabajo realizado por las parejas. El observador apunta todas las preguntas que hace cada uno de los miembros de la pareja y las clasifica de acuerdo a algún criterio y al final les da una retroalimentación a cada uno de sus compañeros.

El trabajo en parejas también puede consistir en resolver un determinado problema entre ellos, por ejemplo situaciones difíciles de convivencia. Después del diálogo, el observador comparte con cada uno su evaluación sobre sus respectivas actuaciones.

• Grupos de retroalimentación positiva

Esta técnica se lleva a cabo en grupos de 4 o 6 personas y es muy útil para ayudar a los alumnos a evaluar la calidad de su propio trabajo y del trabajo de los otros. Cada uno comparte con su compañero un comentario positivo sobre algo que le gustó de su trabajo y un comentario indicando algo que él o ella haría de otra manera explicando por qué haría este cambio.

Por turnos, cada miembro del grupo comparte sus comentarios con el compañero que está recibiendo la retroalimentación y éste escucha lo que le comentan de su trabajo y los cambios que harían. Este agradece a todos los compañeros sus comentarios sin defenderse ni explicar por qué hizo tal cosa. Después de terminar con un compañero, se sigue con otro hasta que todos los miembros del grupo han recibido retroalimentación. A continuación, el docente da un tiempo para que cada alumno considere todas las sugerencias recibidas y decida cuáles puede considerar y cómo incorporarlas en su trabajo haciendo las modificaciones necesarias.

• El rompecabezas

Es especialmente útil para trabajar determinados temas que pueden ser susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Esta técnica tiene tres momentos distintos e incluye los siguientes pasos:

En un primer momento, se forman grupos heterogéneos de 4 ó 6 miembros cada uno, los cuales se denominan **“grupos base”.** El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe una parte de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. Cada miembro del equipo prepara su subtema a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.

En un segundo momento se rompen los grupos base y se forman los **grupos de expertos.** Estos grupos se forman con los integrantes de los otros equipos que han trabajado el mismo subtema. El objetivo es intercambiar la información y profundizar en el tema, enriqueciéndolo con las aportaciones y reflexiones de todos los expertos; ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.

En un tercer momento, los expertos vuelven a integrar su grupo base inicial. y comparte lo que han trabajado en el grupo de expertos. En este momento cada miembro aporta una parte del rompecabezas y se lleva a cabo una construcción y comprensión del tema global. Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

Al final de la actividad se puede hacer una evaluación individual o por equipos. En el caso de la evaluación individual es importante que esta se realice sobre el tema en su conjunto y no sólo sobre el subtema que trabajó. La evaluación por equipos se realiza en base al trabajo que el grupo ha realizado sobre el tema en su conjunto, por lo cual todos los miembros del equipo tendrán la misma calificación. La división de temas puede ayudar a trabajar con la diversidad de intereses y capacidades que se dé en un grupo, tanto como con los distintos niveles de dificultad que tengan los alumnos.

• Grupos de investigación (“Group-Investigation”)

Esta técnica también se denomina “método de proyectos” e implica los siguientes pasos:

- **Elección de un tema** y distribución de subtemas o tareas entre los miembros del grupo. Los estudiantes eligen, según sus capacidades o intereses, subtemas o tareas específicas dentro del tema o problema general que desarrollaran.
- **Constitución de grupos de 4 a 6 alumnos.** La composición de los grupos puede ser de libre elección o dirigida por el docente para que éstos sean heterógeneos.
- **Planificación del trabajo.** Los estudiantes y el profesor planifican los objetivos y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.).
- **Desarrollo del plan.** Los alumnos desarrollan el plan y el docente sigue el progreso de cada grupo y les ofrece su ayuda.
- **Análisis y síntesis.** Los alumnos evalúan y analizan la información obtenida y hacen un resumen para presentarlo al resto de la clase.
- **Presentación del trabajo.** Una vez expuesto el trabajo al resto de la clase, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones o dudas que puedan surgir.
- **Evaluación.** El docente y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

La estructura del método de investigación, se presta a que cada integrante del grupo pueda participar y desarrollar aquello para lo que está mejor preparado o que más le interesa, al tiempo que se beneficia de lo que sus compañeros le aportan.

• Torneos en equipos de aprendizaje

En esta técnica se combina la cooperación intragrupal con una competencia intergrupal. Consiste en lo siguiente:

- Se constituyen grupos heterogéneos de 4 ó 6 miembros.

  El profesor presenta un tema a todo el grupo con las explicaciones y ejemplificaciones que considere necesarias.
- Se forman grupos de trabajo en los que los alumnos se formulan preguntas, comparan respuestas, discuten, amplían la información, elaboran esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, y se aseguran que todos los miembros han aprendido el material propuesto.
- Después los alumnos tienen que mostrar lo que han aprendido en un torneo en el que los miembros de los diferentes grupos pugnan entre sí. Se forman “mesas de torneo” de 3 personas cada una con capacidades homogéneas: los tres estudiantes que obtuvieron la puntuación más alta en el último torneo forman el equipo número uno, los tres siguientes el número dos, etc.. Si es la primera vez que se hace el torneo el docente asignará a los alumnos a las mesas en función de su rendimiento. Los alumnos compiten en cada mesa en representación de su equipo, por lo que cada uno tiene la oportunidad de contribuir a la puntuación de su grupo. Al final, el profesor evalúa a cada alumno individualmente.

En esta técnica se compara el rendimiento de cada alumno sólo en relación con un grupo de referencia de un nivel similar al suyo y, por otra parte, se asegura que cada alumno pueda contribuir igualmente al éxito de su grupo, pero en función de sus posibilidades. Incluso es posible que un alumno de un rendimiento más bajo aporte para el equipo más

puntos que otro miembro del equipo de un rendimiento más alto, porque ha quedado mejor situado en su “división” que el otro en la suya.

• Equipos de apoyo al aprendizaje individual

En este método no hay ningún tipo de competición. Su principal característica es que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada; todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas personalizados para cada miembro del equipo.

En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo.

• Tutoría entre iguales

En esta técnica un alumno que se denomina tutor apoya a otro compañero del aula con la orientación y supervisión del docente. Es importante que haya intercambio de roles y que el alumno que recibe ayuda también la pueda proporcionar a otro. Para que la Tutoría entre Iguales ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, tienen que darse las siguientes condiciones:

- El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

Es importante señalar que los métodos descritos no tienen que aplicarse al pie la letra, por el contrario los docentes los tienen que adaptar en función de las características del grupo y el tipo de contenidos que se quieren abordar. No obstante, sea cual sea la adaptación que se realice, siempre hay que mantener el principio de que exista una interdependencia positiva entre los alumnos y que todos participen, se sientan útiles y aporten algo al grupo.

VII. Evaluación

La reflexión sobre la práctica ha de ser un componente fundamental en la formación como una vía para identificar qué factores dificultan el aprendizaje y la participación de los docentes y cuáles son los cambios que hay que introducir para mejorar los procesos de aprendizaje. La evaluación nos aporta información muy valiosa para emitir juicios de valor acerca de la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la toma de decisiones. Una buena evaluación nos proporciona información relevante para saber en qué situación estamos, por qué se ha llegado a ella y qué se puede hacer para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación en consecuencia es una parte esencial de cualquier experiencia de aprendizaje, ya sea para los adultos o para los niños, por este motivo la planificación de un curso, taller o actividad de formación, debe incorporar un plan de evaluación con la participación del grupo. Esta evaluación ha de tener un doble objetivo:

- Identificar qué cambios se producen en los docentes como consecuencia de las acciones de formación, tanto en sus concepciones como en sus actitudes y prácticas. Para valorar el impacto es muy importante evaluar en qué medida los docentes aplican en el aula aquello que han aprendido en las actividades de capacitación.

- Evaluar los procesos mismos de formación para valorar si estos han sido adecuados e identificar qué cambios es preciso introducir en las estrategias formativas para lograr los propósitos deseados.

Es decir, la evaluación ha de proporcionar información que ayude a los participantes del curso a controlar y regular su propio aprendizaje y proporcionar información al coordinador o facilitador del curso sobre aspectos relacionados con los procesos de formación y sobre las ayudas y apoyos que ha de prestar a cada participante.

La evaluación de los talleres o actividades de formación debería contemplar tres momentos distintos:

- **Evaluación inicial.** Como ya se ha señalado las actividades de formación deberían diseñarse después de realizar una evaluación inicial de los participantes que permita identificar cuáles son sus conocimientos e ideas previas, sus necesidades de formación, y qué esperan de las actividades de formación. Esta evaluación inicial es recomendable que se realice cada vez que se introduce un nuevo contenido de evaluación, por este motivo la mayoría de actividades de este material tienen como punto de partida una exploración de ideas y experiencias previas acerca del tema que se está tratando en dicha unidad.
- **Evaluación formativa.** Esta evaluación tiene como finalidad identificar qué aspectos están dificultando o facilitando el aprendizaje y la participación de los alumnos/docentes con el fin de reorientar los procesos de formación, introduciendo las mejoras necesarias y evitar así llegar a resultados no deseados.
- **Evaluación sumativa.** Es la que se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar los resultados obtenidos y cuáles son los aspectos que es preciso seguir reforzando. Esta evaluación se debiera realizar cada vez que se finaliza un proceso de enseñanza y aprendizaje y al final del taller o curso de formación. En el primer caso, la evaluación sumativa sirve a su vez de evaluación inicial para el siguiente proceso de aprendizaje, por este motivo en todas las unidades de aprendizaje de este material se incluyen como componente final algunas cuestiones de evaluación.

  Cuando finaliza el curso o taller también es preciso hacer una evaluación final para identificar el nivel de logro alcanzado en relación con los objetivos que se plantearon para el proceso de formación.

La evaluación entendida como una investigación que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere un proceso de planificación que ha de contemplar las siguientes preguntas[3]:

- ¿Qué es lo que quiero saber y por qué?
- ¿Cómo puedo averiguarlo?
- ¿Cómo analizar e interpretar la información?
- ¿Qué conclusiones saco y qué puedo hacer a partir de ahora?

Existen diferentes medios para recabar información; los procedimientos e instrumentos para evaluar las actividades de formación son las mismos que se pueden utilizar para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. A continuación se señalan algunas de ellos:

[3]UNESCO (1993) Conjunto de materiales de formación de profesores “Las Necesidades especiales en el aula”

- **Análisis de documentos y producciones de los participantes en las diferentes actividades de los talleres de formación.** El análisis de las producciones y de las tareas que desarrollan los participantes en los talleres es un medio privilegiado para obtener información acerca de la evolución que van teniendo a lo largo del curso y para identificar las diferencias existentes en el grupo. Asimismo, se pueden contemplar documentos personales como testimonios escritos o diarios de los docentes para obtener información sobre lo que la gente piensa y percibe, que no siempre puede ser obtenido a través de las entrevistas u otros procedimientos de evaluación.
- **Observación.** Las observaciones pueden tener distintos grados de estructuración, desde aquellas totalmente determinada de antemano hasta las más libres y espontáneas. La elección del tipo de observación estará determinada por los objetivos que nos planteemos y por el objeto o situación que se quiere analizar. Cuánto el objeto de estudio es complejo, será necesario desglosar el mismo en unidades que puedan ser más fáciles de examinar.

Una vez definido lo que se quiere estudiar se puede comenzar con una observación no sistematizada, con descripciones amplias, que nos permita concretar más lo que queremos evaluar. En este caso, se puede decidir continuar con la observación no sistematizada o, por el contrario, determinar una serie de categorías a observar. Una vez que se ha recogido la información hay que analizarla con el fin de tomar decisiones en relación con la intervención. En ocasiones, será necesario recolectar más información para determinar las acciones a seguir.

La observación puede ser participante, cuando el que observa está involucrado al mismo tiempo en el desarrollo de la actividad o tarea, o no participante, cuando el observador se sitúa como un externo al grupo o actividad. También puede ser directa o diferida, cuando se realiza una grabación audiovisual y después se analiza la situación. La observación por parte del docente de su propia práctica, es un medio importante para el desarrollo profesional porque permite la reflexión e investigación sobre la propia acción con vistas a su transformación. Asimismo, la observación mutua entre colegas puede ser sumamente beneficiosa para contrastar la propia práctica con la de otros y así enriquecerla. Puede ser de gran utilidad grabar clases de los docentes que posteriormente se analicen al interior del grupo con el propósito de proponer sugerencias para la mejora de la práctica educativa.

Existen diferentes instrumentos para registrar la información desde pautas abiertas o semiabiertas, registros anecdóticos, listas de verificación y escalas de calificación. La elección de estos habrá de realizarse en función del objetivo y el objeto de la observación.

Por todo lo señalado, es fundamental que durante las actividades de formación los participantes puedan realizar estos tipos de observación para que luego puedan aplicarlas en sus aulas con los alumnos.

Cuestionarios

Los cuestionarios tienen la ventaja de que son fáciles y rápidos de aplicar, especialmente cuando tenemos grupos muy numerosos. La principal dificultad es que la información que se obtiene es muy limitada y a veces se puede interpretar de forma errónea lo que realmente quiere decir la persona que ha contestado el cuestionario. Por este motivo, es importante complementar la información obtenida a través de los cuestionarios con entrevistas y observaciones.

Los cuestionarios pueden ser abiertos o cerrados y pueden proporcionar datos cualitativos o cuantitativos. Los cuestionarios que contienen preguntas abiertas pueden aportar respuestas más ricas pero también pueden llevar a respuestas muy genéricas o imprevistas que a veces dificultan la categorización y análisis de las mismas.

Los puntos a tener en cuenta en la elaboración de un cuestionario son: el contenido de las preguntas, la redacción clara y precisa de las mismas, las formas de respuesta y la secuencia de las preguntas.

Diálogos y entrevistas

Conocer bien a los alumnos implica una relación intensa de comunicación que puede adoptar diferentes formas, desde diálogos espontáneos o formales en torno a la actividad formativa, hasta entrevistas estructuradas o semi-estructuradas de carácter individual o grupal.

Los diálogos y entrevistas son de gran utilidad para completar la información obtenida a través de cuestionarios y observaciones, porque permiten indagar sobre las razones y motivos que subyacen a determinadas conductas u opiniones y permiten aclarar respuestas poco claras o profundizar en ciertas respuestas que son de especial interés para el tema de estudio.

Las entrevistas se pueden considerar como un diálogo o conversación más estructurada para recabar información sobre aspectos determinados de antemano, aunque en el curso de las mismas pueden ir surgiendo nuevos temas. En las entrevistas se define un marco temático, relacionado con los contenidos objeto de evaluación, permitiendo al entrevistador y al entrevistado definir libremente el curso de la conversación, siempre que ésta se mantenga en torno a las temáticas previamente definidas.

En las entrevistas grupales, la recolección de información se basa en la interacción de los participantes, a propósito de temas o cuestiones que son propuestos por el evaluador. La comunicación de opiniones es la base de la cual se obtiene la información. Los participantes son elegidos de un grupo determinado, cuyas opiniones e ideas son particularmente relevantes.

Es importante preparar bien las entrevistas definiendo el tipo de preguntas que se van a realizar en función del objeto de evaluación y de las características de las personas que van a ser entrevistadas. Es fundamental crear un clima de confianza y de respeto, de modo que el entrevistado no se sienta juzgado y decidir como se van a registrar las respuestas, sí a través de una pauta escrita o por registros audiovisuales. En este último caso, es importante que el entrevistado esté de acuerdo con este tipo de registro.

Diario de aprendizaje

Consiste en un registro escrito de las observaciones informales que realiza el facilitador sobre el impacto de las estrategias aplicadas a los participantes; sentimientos o percepciones propias o expresadas por los alumnos/docentes frente a determinadas propuestas, situaciones o actitudes.

Reuniones

Las reuniones con el grupo son un medio sumamente útil para recabar información, porque permiten conocer diferentes perspectivas y puntos de vista en relación con una misma situación o problema. Para que éstas sean provechosas para los participantes es importante considerar algunos aspectos[4]:

[4]UNESCO (1993) Conjunto de materiales de formación de profesores “Las Necesidades Especiales en el Aula”

- Se debe informar previamente a los participantes de los temas a tratar para que puedan preparar sus propias intervenciones.
- Hay que procurar llegar a conclusiones y centrar las participaciones y el debate en torno a un objetivo concreto.
- Es importante resumir las principales conclusiones y acuerdos al final de la reunión y hacer posteriormente un seguimiento en relación con los acuerdos adoptados.
- Cuando proceda se deberán consignar por escrito las conclusiones y decisiones y dar una copia de las mismas a cada participante.

El hecho de contar con diversos y variados tipos de información sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados, resulta de fundamental importancia en la valoración de la calidad y efectividad de las estrategias y apoyos adoptados, así como también para introducir las modificaciones, nuevas adecuaciones y ajustes que se consideren pertinentes para el proceso de formación.

UNIDAD 1.1.

¿CUÁLES SON SUS EXPECTATIVAS?

Objetivo de la unidad

Identificar las expectativas de los participantes y establecer las prioridades del curso.

Actividades

1. Cada participante le cuenta al colega de al lado como se llama, en qué trabaja, por qué le interesa la temática del curso, etc.
2. En plenaria, cada participante presenta a su colega y éste le presenta a él.
3. Se juntan 2 parejas conformando grupos de 4 personas, y en forma individual responden las preguntas que están en la siguiente página.
4. Seguidamente cada grupo elabora su lista de expectativas, incluyendo las expectativas de cada uno de sus miembros y estableciendo las prioridades del curso.
5. Cada grupo presenta su listado en plenaria y se integran las expectativas de los diferentes grupos en una sola lista y se establecen las prioridades. Esta lista se deja a la vista para ir retomando dichas expectativas a lo largo del curso.

Evaluación

- ¿Están expresadas todas las expectativas de cada uno de los participantes?
- ¿Qué procedimientos se pueden adoptar para concretar dichas prioridades?

• EXPECTATIVAS INMEDIATAS (DURANTE EL CURSO)

Completar las siguientes afirmaciones

1. Este curso-taller será para mí exitoso si durante el curso

2. Para concretar estas expectativas:

- Espero de los facilitadores

- Espero de mis compañeros de curso

- Espero de los organizadores

- Estoy dispuesto a dar de mí mismo/a

• EXPECTATIVAS MEDIATAS (DESPUÉS DEL CURSO)

1. El curso será para mí exitoso si al volver a mi trabajo...

2. Para ello estoy dispuesto/a a asumir los siguientes desafíos y compromisos...

3. Para lograrlo necesito el apoyo y la colaboración de...

UNIDAD 1.2.

DEFINIENDO DE LA EVALUACIÓN

Objetivo de la unidad

Acordar procedimientos para evaluar el curso.

Actividades

1. En forma individual lean el material de estudio del módulo I correspondiente al apartado de evaluación.
2. Se reparten caramelos de diferentes sabores y se forman grupos en función de este criterio que no sobrepasen los 6 integrantes.
3. En grupo realicen un diseño para evaluar el curso teniendo en cuenta que la evaluación debe servir para:
   - Ayudar a los participantes a regular su propio proceso de aprendizaje.
   - Ayudar a los facilitadores o coordinadores del curso a modificar a aquellos factores que limitan el aprendizaje y la participación de todos los integrantes del curso.
   - Ayudar a los facilitadotes a conocer bien las necesidades y características de cada participante para prestarles las ayudas necesarias.
4. Confeccionen un afiche en el que se identifique claramente qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, quién va a evaluar y en que momentos se va a realizar la evaluación. A continuación, peguen su afiche en la pared dejando cierta distancia entre ellos.
5. Formen nuevos grupos cuidando que en cada uno de ellos quede al menos un representante de los grupos anteriores.
6. A continuación como grupo ubíquense frente a uno de los afiches expuestos, y la persona que ha participado en la elaboración del mismo, explique el trabajo de su grupo al resto de sus compañeros. Cuando el facilitador les indique desplácense al siguiente afiche, y así sucesivamente hasta que todos los grupos hayan rotado por los distintos afiches escuchando las propuestas de evaluación de sus colegas.
7. Finalmente, elijan un representante de cada uno de los grupos iniciales para que en conjunto realicen el diseño final de la evaluación, integrando los aportes de los diferentes grupos.

Evaluación

- ¿Cómo van a evaluar su propio aprendizaje?.
- ¿Qué aspectos deben considerar para evaluar tanto el progreso de sus alumnos como su propia práctica educativa?.

UNIDAD 1.3.

¿QUÉ SABEMOS DEL APRENDIZAJE?

Objetivo de la unidad

Ayudar a los participantes a reflexionar sobre si mismos como aprendices y sobre el aprendizaje de los niños.

Actividades

1. Este curso trata sobre el aprendizaje de los niños y de los adultos. Pensar en nosotros mismos como aprendices puede ayudarnos en varios aspectos:
   a) Ser conscientes de nuestra forma de aprender y regular nuestro proceso de aprendizaje
   b) Mejorar nuestra capacidad de aprender y apoyar el aprendizaje de nuestros colegas.
   c) Comprender mejor como aprenden los niños.
2. Recuerden una situación reciente o pasada de aprendizaje y dediquen unos minutos a pensar como se sintieron, completando las frases que figuran en la página siguiente.
3. A continuación, piensen en varios niños de su clase y respondan las mismas preguntas.
4. Compartan sus respuestas en grupos de 6 personas e identifiquen cuáles son los aspectos comunes y cuáles son las diferencias ante el aprendizaje. Anímense a realizar la misma tarea con sus alumnos en clase para identificar que aspectos facilitan su aprendizaje.
5. A continuación, lean el material de discusión ¿Qué sabemos del aprendizaje? Y anoten ejemplos que ilustren o contradigan cada una de ellas, ya sea de su propia experiencia o de la experiencia de sus alumnos.

Evaluación

- ¿Qué medidas deben adoptar para ayudarse a sí mismos a aprender exitosamente en este curso?. ¿Servirían estas medidas para ayudar a los alumnos de su clase?.
- ¿Qué aspectos deben mejorar de su práctica docente para facilitar el aprendizaje significativo de sus alumnos?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 1.3.

¿Qué sabemos sobre el aprendizaje?

1. El aprendizaje es activo

El aprendizaje es un proceso activo que se produce como consecuencia de procesos internos o de actividad mental constructiva del sujeto; alguien más nos puede enseñar pero nadie puede aprender por nosotros. El aprendizaje de nuevos contenidos implica una serie de procesos como seleccionar información, establecer relaciones, deducir, inducir, etc. Aprender desde este punto de vista significa que se produzca un cambio no sólo en cuanto a la información o conocimientos que se tienen sobre un aspecto de la realidad, sino también en las posibilidades de seguir aprendiendo.

2. El aprendizaje es algo individual

Aprender no es copiar la realidad o la información externa sin modificarla sino hacer una representación personal y única de dicha realidad. Esta representación no se realiza en el vacío, sino a partir de los conocimientos previos, experiencias y motivaciones de cada persona, lo que hace que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. Aprender, por tanto, implica atribuir sentido y construir significados acerca del nuevo contenido objeto de aprendizaje estableciendo relaciones entre dicho contenido y lo que ya sabemos. Esta construcción personal de significados (o reconstrucción desde el punto de vista social) se realiza sobre la base de los significados que se han construido previamente.

Aún 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

Si bien el aprendizaje es un proceso interno e individual este se produce gracias a los procesos de interacción social con otras personas, ya sean adultos o iguales. Para Vygostky, todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano de la interacción social o interpsicológico que se establece entre el niño y los distintos agentes educativos y, después pasan al plano individual o intrapsicológico. Es decir, lo que el niño puede hacer en un primer momento con la ayuda de otros, a través de la interacción social, después es capaz de hacerlo por sí solo. La zona que se sitúa entre lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otros y lo que puede hacer por si mismo se denomina zona de desarrollo próximo. La educación debe intervenir en la zona de desarrollo próximo, en aquellas actividades que el alumno todavía no es capaz de hacer por sí sólo, pero podría llegar a realizar sí recibe las ayudas necesarias.

La naturaleza social del aprendizaje se refleja en que muchos aprendizajes se realizan en grupos. Compartir el aprendizaje con otros puede ser estimulante y muy enriquecedor.

4. El aprendizaje significa cambio

Aprender de forma significativa implica modificar los esquemas previos en función de una nueva idea, hecho o información para llegar a una nueva conceptualización más amplia y

rica en matices y más adecuada desde el punto de vista científico. Para que esto ocurra, es preciso que la nueva información o experiencia provoque un conflicto o desequilibrio en los conocimientos y esquemas que ya poseemos, de forma que obligue a revisarlos y modificarlos, desechando datos, matizando, ampliando, etc. Si los nuevos contenidos están excesivamente alejados de los conocimientos o esquemas previos o, por el contrario, son ya conocidos no se modificarán los conocimientos anteriores. El cambio de esquemas previos implica, por tanto, un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior.

En chino, el signo escrito para expresar el cambio es una combinación de dos signos que significan dolor y oportunidad. Como adultos nos incumbe la responsabilidad de que el equilibrio entre ambos aspectos 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.

5. El aprendizaje nunca es completo

El aprendizaje significativo es por definición un aprendizaje comprensivo y relacionado y, a diferencia del aprendizaje mecánico y repetitivo nunca está acabado, sino que es susceptible de diferentes niveles de profundización. 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. De ahí la sensación de que cuanto más sabemos sobre un tema más conscientes somos de lo que nos queda por aprender.

6. El aprendizaje puede ser grato

Esto es algo de lo que muchos adultos dudan seriamente cuando recuerdan sus años escolares. El aprendizaje puede ser difícil pero grato al mismo tiempo. Aún cometer errores puede ser estimulante ¿cuántas veces se cae uno cuando aprende a andar en bicicleta?. Hay que tener en cuenta que de los errores también se aprende.

Los aspectos afectivos y emocionales tienen una gran influencia en el aprendizaje. La predisposición favorable para aprender y la autoestima son condiciones esenciales para construir aprendizajes significativos. Si los alumnos se sienten queridos y valorados y sí las situaciones de enseñanza son placenteras será más fácil que tengan una predisposición favorable para aprender.

Adaptación del material de discusión de la Unidad 1.5 “El aprendizaje de los niños” . Módulo 1 “Las Necesidades Especiales en el Aula” UNESCO,1993.

BIBLIOGRAFÍA MÓDULO 1

AINSCOW, M (1995) “Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado”. Narcea Editorial.“Necesidades especiales en el aula.

BLANCO, Ry Baz F (1992). “El proyecto Curricu Estrategias educativas para el aprendizaje activo. EB-PRODEC- Universidad NUR. Ecuador.

GERARDO ECHEITA Y ELENA MARTÍN (1990). Interacción social y aprendizaje en desarrollo psicológico y educación vol. III. Álvaro Marchesi, Cesar Coll y Jesús Palacios compiladores. Alianza Psicología: Madrid.

UNESCO (1993) “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula” . UNESCO/Paris.

UNESCO/OREALC (2002) Formación docente: un aporte a la discusión. UNESCO, Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago de Chile.

VVAA (1993) “El constructivismo en el aula”. Edt Graó: Barcelona.

VVAA (2002). Formación docente: un aporte a la discusión. UNESCO/Santiago.

MÓDULO 2

Índice del módulo

Guía

Material de Estudio: El enfoque de la educación inclusiva

Unidades de aprendizaje:

2.1. Asumir las diferencias en la escuela.

2.2. Pertinencia cultural.

2.3. Alumnos de comunidades indígenas.

2.4. Equidad de género.

2.5. ¿Qué sienten los niños?.

2.6. Actitudes de aceptación y respeto de la diversidad.

2.7. ¿La escuela especial o la escuela común?.

2.8. Construyendo la inclusión desde la educación.

Guía

El presente módulo hace referencia a los principios y marco conceptual que constituyen la base de la educación inclusiva. A la luz de estos principios, los gobiernos han asumido compromisos para su incorporación en las políticas educativas o legislaciones con el propósito de lograr sistemas educativos inclusivos.

La educación inclusiva se refiere a la capacidad de las escuelas de atender a todos los niños sin exclusiones de ningún tipo. De acuerdo a esto, la inclusión significa crear escuelas que acojan a todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Escuelas que valoran las diferencias de los alumnos como oportunidades para el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores, en lugar de considerarlas como un problema a resolver.

Este módulo ofrece a los participantes posibilidades de analizar las manifestaciones de la diversidad en la educación y entrega pistas sobre las condiciones que es necesario generar desde el sistema educativo para abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de una escuela común a todos.,

Desde esta perspectiva, señala algunos lineamientos y estrategias para el tránsito hacia una educación más inclusiva examinando las barreras que obstaculizan este proceso de cambio educativo.

El enfoque de la educación inclusiva

El imperativo de hacer realidad las declaraciones y compromisos internacionales adoptados por los países de América Latina y el caribe para hacer efectivo el derecho de todos los niños y niñas a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, junto con los aportes de los enfoques pedagógicos actuales, han conducido durante las últimas décadas, a un importante cambio conceptual en materia educativa.

En este sentido, se perciben señales claras de una visión diferente de la educación que recupera su naturaleza y función al adoptar la perspectiva de **Educación para Todos** que tiene más en cuenta la diversidad como elemento que enriquece el aprendizaje, así como el desarrollo personal y social.

Como afirma Rosa Blanco (2002), a pesar de la gran expansión de la educación básica en América Latina y de los actuales procesos de reforma educacional que están realizando la mayoría de los países, en los que se persigue una mejora de la calidad y equidad de la educación, persiste la desigualdad de oportunidades educativas. Estos avances no se han acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición, ausentismo escolar y exclusión.

Crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente.

Si coincidimos en que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad, entonces, como señala B. Lindquist, “no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños”.

Normas y acuerdos internacionales que abogan por una educación de calidad para todos

1989 Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas) dispone que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.

1990 Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien) recomienda prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

1994 Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, cuya finalidad es garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.1994 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca). El principio rector del Marco de Acción de Salamanca es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales.

1996 Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston). Una recomendación fue fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a diferentes causas, como discapacidades, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

2000 Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (Santo Domingo) donde se estableció el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, dando prioridad en cada país a los grupos más excluidos, y establecer marcos legales e institucionales para hacer exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

2001 VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba). Reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, recomendando que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.Cuadro extraído del libro “Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad” UNESCO; UNICEF; HINENI. 2003 – Chile.

Desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos que enfrentan los países de la región, es como avanzar hacia una escuela más inclusiva o comprensiva que de cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus alumnos para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. Desde esta visión, todos los alumnos debieran beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

En definitiva, la educación inclusiva significa que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso al centro educativo sino también limitar su participación dentro del mismo.

La diversidad en la escuela

Tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque homogeneizador de la enseñanza y la clasificación del alumnado. Ello asimismo, se refleja en un modelo caracterizado por la uniformidad de la aplicación del currículo, amparado en la supuesta homogeneidad de los alumnos y por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas.

Dado este esquema de discriminación y de exclusión de la diversidad, la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas.

Para equiparar las oportunidades, los sistemas educativos tienen que emprender una reforma estructural y organizativa sustancial, cuya característica más importante es la flexibilidad tanto en lo que refiere a las formas de agrupamiento como al currículum.

De allí que no se ha de insistir tanto, en las desventajas o deficiencias del educando, sino en los modos de comprender mejor el contexto educativo donde se manifiestan las dificultades educativas, haciendo más adecuado y accesible el curriculum.

Cuando el sistema educativo logre un ajuste real y de respuesta a la diversidad de la población escolar, recién en ese momento estará asegurado el derecho de todos a una educación de calidad. En este sentido, el reconocimiento y abordaje de la diversidad constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre los alumnos.

Esto no significa reclamar la uniformidad para todos los alumnos sino por el contrario, supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí. La comprensividad va asociada a finalidades sociales y políticas atribuyéndole al currículo un importante valor de transformación en la medida que proporciona las mismas oportunidades para todos los alumnos y alumnas y compensa desigualdades sociales y culturales.

Algunas de las ideas básicas propias de la "comprensividad" o la educación inclusiva, fueron señaladas por Alvarez y Soler (1998), destacándose las siguientes:

a) Considerar desde el inicio que las personas son diferentes y que en consecuencia la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus aptitudes en un contexto normalizado lejos de la selección y la consiguiente clasificación de alumnos en diferentes tipos de centros preestablecidos.

b) Eliminar la competitividad, en tanto visión de la vida como carrera en la que sólo algunos podrán llegar al final.

c) Ofrecer a todos oportunidades para compensar las desigualdades de partida; sin intentar por ello educarlos para formar personas iguales.

En la atención a la diversidad se pueden señalar algunos principios a seguir, entre los que destacamos:

1. Personalización antes que estandarización frente a un alumno tipo o "promedio" que en la realidad no existe. Esto significa reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales de los alumnos a partir de las cuales se orienta la acción educativa.

2. Respuesta diversificada frente a respuesta uniforme. Permite adecuar a las diferentes situaciones de partida los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Heterogeneidad frente a la homogeneidad. Este principio destaca el valor de los agrupamientos heterogéneos de los alumnos para educar en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

El concepto de diversidad que subyace al enfoque de educación inclusiva, pone de manifiesto que si bien, todos los niños tienen necesidades comunes, básicas de aprendizaje, que están expresadas en el curriculum escolar y que a la vez, existen pautas generales del desarrollo a las cuales atender, cada alumno tiene una manera propia y específica de aproximarse a las experiencias y al conocimiento. Esto nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales para acceder a los aprendizajes que son fruto de la procedencia social y cultural, así como de factores personales.

Las diferencias individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de vida, son inherentes al ser humano y se dan tanto a nivel de los individuos como también de los colectivos, teniendo gran influencia en sus procesos de aprendizaje, haciéndolos únicos e irrepetibles en cada caso.

Muchos de los niños que experimentan dificultades de aprendizaje y participación en la escuela, son capaces de superarlos rápidamente, si se tienen en cuenta sus necesidades y se les proporciona oportunamente la ayuda que requieren. El origen de esos problemas puede estar en las diferencias personales, culturales, sociales o lingüísticas, o bien por que la escuela no tiene en cuenta dichas diferencias. Siguiendo a Rosa Blanco (2002), los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas. El desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y muchas veces en el abandono de la escuela.

Las diferencias de género también inciden en el proceso de aprendizaje. A este respecto, la autora afirma que si bien en América Latina no existe un problema importante de inequidad de género en cuanto al acceso a la educación, salvo en el contexto rural e indígena, existen

problemas de discriminación que se reflejan en los contenidos, expectativas, estilos de enseñanza y materiales didácticos.

Asimismo, existen otros alumnos que para acceder y progresar en sus aprendizajes requieren de ciertas medidas y recursos de apoyo distintos de los que ofrece regularmente la escuela a la mayoría de sus alumnos, nos referimos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes durante el proceso de escolarización.

El concepto de necesidades educativas especiales fue acuñado en el Informe Warnock (Gran Bretaña 1978). Entre las afirmaciones que plantea, señala que ningún niño debe ser considerado ineducable, que los fines de la educación son los mismos para todos y que ella es un bien al que todos tienen derecho. Después de destacar que su fin es lograr una formación que garantice a todos la dirección de la propia vida y el acceso al trabajo, expresa que los niños encuentran "diferentes obstáculos en su camino hacia ese fin" y que "para algunos incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo".

En relación con las dificultades de aprendizaje plantea que "afirmar que un alumno tiene necesidades educativas especiales es asegurar que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela le proporciona normalmente"

Vidal y Manjón (1992) señalan algunas ideas para determinar de qué hablamos cuando afirmamos que un alumno tiene necesidades educativas especiales. Ellos plantean que el **concepto de necesidades educativas especiales** posee un **carácter interactivo** (depende tanto de las características individuales como de la respuesta educativa); un carácter dinámico (varía en función de la evolución del alumno y de las condiciones del contexto educativo); **deben definirse en base a los recursos adicionales que requieren** y a las modificaciones necesarias en el curriculum; **no poseen un carácter clasificatorio** de los alumnos; se definen considerando las potencialidades de aprendizaje y desarrollo.

Este enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte clínico o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que las escuelas toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan y las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje y, en consecuencia la escuela juega un papel determinante en los resultados de aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporciona puede contribuir a minimizar o compensar las dificultades o por el contrario a agudizarlas e incluso, a crearlas, producto de una enseñanza inadecuada. (Duk, C., 1999)

Este cambio de paradigma acerca de las necesidades educativas especiales, unido a los avances sociales ocurridos durante los últimos años en el campo de los derechos humanos, han conducido a la revisión de la educación especial introduciéndose en la mayoría de los países de la región cambios en las políticas y sistemas educativos, tendientes a la integración de estos alumnos a la educación común.

En la actualidad, se puede advertir que muchos países, se encuentran en proceso de transición al cambio, proceso que se refleja en la coexistencia de distintos enfoques y modalidades para abordar la educación de los alumnos que requieren de atención especial.

De la escuela especial a la integración en la escuela regular

La educación especial en la región, ha sido desarrollada hace relativamente poco tiempo y de manera desigual en diferentes países según los recursos disponibles. No obstante, ha seguido un modelo más o menos común impartiéndose mayoritariamente en escuelas o aulas especiales separadas. En ellas la atención se da a partir de una distribución de los alumnos por su déficit y la enseñanza es ofrecida por profesores especialistas a través de un curriculum específico por discapacidad. La mayor crítica que se le ha hecho a este modelo, es que no ha logrado su propósito de formar personas capaces de desenvolverse en forma autónoma en la vida y de integrarse y ejercer un rol activo en la sociedad, lo cual es entendible debido a la segregación que estos alumnos han vivido en la escuela. Por otra parte, la existencia de escuelas especiales, ha traído como consecuencia que un gran número de alumnos que fracasan en la escuela común, fruto de la predominancia del enfoque homogeneizador, terminaran escolarizados en éstas.

Sin embargo, este enfoque ha ido cambiando como consecuencia entre otros factores, del movimiento mundial en favor de la integración de las personas con discapacidad. Es así, que en el transcurso de los últimos 20 años, la mayoría de los países de la región han puesto un mayor énfasis en la perspectiva de la integración escolar, generando políticas y programas para avanzar hacia este objetivo.

El proceso de integración de los alumnos con discapacidad al sistema educativo común, sin duda ha producido cambios positivos en la escuela tanto en la educación de estos alumnos como en el centro educativo que los acoge. La experiencia de muchas escuelas de distintos países muestra que, a pesar de las dificultades que han debido enfrentar, la convivencia escolar con niños y niñas con discapacidad ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas frente a las diferencias, ha enriquecido las prácticas educativas de los docentes, ha promovido relaciones de colaboración entre los docentes de la educación especial y regular y ha potenciado la generación de redes de apoyo por parte de las escuelas.

A pesar de estos avances, la integración de los alumnos con discapacidad no ha conseguido transformar significativamente la cultura de las escuelas para que respondan a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado y erradicar las prácticas de discriminación y segregación que se siguen dando en ellas. Rosa Blanco (2002), plantea algunas de las debilidades que presenta el enfoque de la integración para lograr una educación verdaderamente inclusiva que integre la diversidad y proporcione aprendizajes de calidad a todos los alumnos, son las siguientes:

- **La integración ha estado básicamente centrada en el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad** a quiénes se les otorgan las facilidades necesarias para el acceso y permanencia en la escuela. No obstante, se da la paradoja que muchas escuelas que abren sus puertas a la integración de niños y niñas con discapacidad, simultáneamente están expulsando o discriminando a otros alumnos.
- **En general se ha transferido el enfoque de la educación especial a la escuela común** que es ajeno a la cultura de éstas, reforzando la idea de que la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales es un asunto que requiere ser abordado por especialistas y por tanto, en muchos casos la responsabilidad de la educación de estos alumnos se delega en los profesionales de apoyo y no es asumida por los docentes de las aulas regulares.

- **Los procesos de integración se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformar los procesos educativos y la organización de las escuelas y las aulas** de forma que se puedan beneficiarse todos los alumnos y alumnas. Por ejemplo, se adapta el curriculum, las estrategias de enseñanza o los procedimientos de evaluación a los alumnos que forman parte del programa de integración, y no se hace lo mismo con otros alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación.
- **Provisión de recursos adicionales sólo para los niños integrados.** En un buen número de países, la integración está asociada a la provisión de recursos humanos y materiales de carácter especializado para los niños y jóvenes con discapacidad, sin considerar a otros muchos niños y niñas que también presentan dificultades de aprendizaje o de participación y que requieren de ayudas adicionales para superar o compensar sus dificultades.
- **Mayor énfasis en el proceso de socialización e integración.** En muchas experiencias de integración se ha privilegiado más la integración física y social que la propiamente educativa, lo que ha conducido a prestar más atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con la socialización que a los aprendizajes curriculares, limitando así las oportunidades educativas de estos alumnos.

De la integración escolar a la educación inclusiva

Cuando hablamos de educación inclusiva no nos referimos a un nuevo término para designar la integración de los "alumnos con necesidades educativas especiales". El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, pone énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a todos los alumnos y por tanto, incluye la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. La inclusión constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza aprendizaje, orientando acciones para superar los enfoques tradicionales que consideran sólo las condiciones o limitaciones personales de los alumnos para explicar las dificultades de aprendizaje, sin tener en cuenta la influencia de los factores contextuales que muchas veces actúan como barreras al aprendizaje y la participación.

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento de la integración que ha tenido como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo.

La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. En definitiva, la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad.

Tony Booth y Mel Ainscow, resumen las características de la educación inclusiva a través de los siguientes puntos:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad del alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Booth,T; Ainscow, M ; UNESCO 2000

Para avanzar hacia el desarrollo de una educación inclusiva es necesario que las escuelas generen progresivamente una serie de condiciones que faciliten la respuesta a la diversidad. La experiencia muestra que las escuelas que consiguen buenos resultados con todos sus alumnos se caracterizan por:

- Actitudes de aceptación y valoración de la diversidad por parte de la comunidad educativa
- Proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad.
- Liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.
- Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.
- Nivel adecuado de formación de los docentes en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta a la diversidad.
- Desarrollo de un curriculum lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales del alumnado.
- Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar los contenidos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas.
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- Desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos.

- Participación activa y comprometida de los Padres de Familia.
- Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los alumnos(as) y los padres.
- Relaciones de colaboración e intercambio con otras escuelas comunes de la comunidad y con escuelas especiales.
- Apertura y relación de colaboración con otros sectores de la comunidad.

Ofrecer una educación que garantice la participación y aprendizajes de calidad para todos los alumnos no sólo exige que las escuelas se desarrollen y progresen globalmente en la dirección de las condiciones antes señaladas. Es imprescindible que dicho proceso de mejora, se traduzca en cambios concretos en las formas de llevar acabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin duda, el aula y los procesos que en ella tienen lugar entre el profesor y los alumnos, es el ámbito que en mayor medida explica el éxito o fracaso de los educandos en su aprendizaje y por tanto, da cuenta en definitiva de la calidad de la educación y de la capacidad de la escuela de potenciar al máximo los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos.

En este sentido, las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas de la clase. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) plantean un conjunto de indicadores que caracterizan las prácticas inclusivas en el aula y que habría que tener en cuenta para progresar en esa dirección.

Prácticas inclusivas en el aula

- Las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Los contenidos y actividades de aprendizaje, son accesibles para todos los alumnos
- Se intencionan actividades que promueven la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias.
- Se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje
- Las actividades favorecen el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
- La evaluación estimula los logros de todos los alumnos
- La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo
- La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa
- Los profesores favorecen la participación y proporcionan apoyo al aprendizaje de todos los alumnos
- Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos
- Las tareas y trabajos para el hogar contribuyen al aprendizaje de todos los alumnos
- Todos los alumnos participan de las actividades que se realizan fuera del aula.

UNIDAD 2.1.

ASUMIR LAS DIFERENCIAS EN LA ESCUELA

Objetivo

Reflexionar en torno al rol que debe jugar la educación para que las diferencias sociales, culturales, e individuales no se transformen en desigualdades educativas.

Actividades

1. Individualmente lean el material de discusión “Tres Relatos” ¿En su escuela existen casos similares a los que se describen en estas historias?.
2. Reúnase con un colega y compartan sus experiencias. ¿Cuál ha sido la actitud que ha asumido su escuela frente a estas situaciones?.
3. Organizados en grupos de 4 integrantes, de una bolsa deberán sacar al azar una tarjeta que les indicará el relato que trabajarán en mayor profundidad.
4. Retomen el relato correspondiente y analicen los siguientes puntos:
   - ¿Sus escuelas están preparadas para enfrentar este tipo de situaciones y responder a las necesidades especiales de casos como los de la historia?.
   - ¿Qué modificaciones o mejoras habría que implementar en sus escuelas para atender adecuadamente estas necesidades?.
5. Júntense con los otros grupos que trabajaron sobre la misma historia, compartan sus conclusiones y reflexionen sobre el rol que debe jugar la escuela frente aquellos alumnos que enfrentan el aprendizaje bajo condiciones de desventaja. Hagan una síntesis para presentarla en plenaria.

Evaluación

- ¿Qué pueden hacer las escuelas cuando la familia está ausente del proceso educativo?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.1.

Tres relatos

Joao

Todo comenzó a fines de junio de 2002, cuando después de fracasar todos los esfuerzos de la profesora en relación con un alumno de primer grado que presentaba problemas de comportamiento y de aprendizaje y luego de varios intentos de citar a la madre del niño sin que ésta respondiera, decidimos con la profesora ir a dejar al niño a su casa y así conversar con su madre. Sin embargo, en el momento que nos alistábamos a salir Joao, se escapó.

Al día siguiente, logramos nuestro objetivo y nos dirigimos rumbo a su casa. Cuando llegamos, el niño entró y de la casa salió una señora, madre de un alumno también de la escuela, que se dirigió a nosotras y nos dijo que el niño no vivía ahí, pero que ella conocía a su madre, que trabajaba de suplementera. Nos explicó que el niño siempre iba a su casa y que ella le daba de comer cuando podía, pero que cuando no tenía el niño se quedaba sin almuerzo y pasaba el resto del día caminando por el barrio hasta que la madre llegara del trabajo. Rogué a la señora que se quedase con el niño aquel día y que le dijera a su madre que fuera a la escuela al día siguiente sin falta.

La madre se presentó y entonces supimos que tenía otro hijo menor, que lo llevaba a la guardería infantil y que nuestro alumno quedaba solo en casa, ella sabía que el niño vagaba por la calle solo y sin rumbo. Cuando le dije que enviaría su caso al Consejo de Tutelaje, porque no se podía dejar a un niño de esa edad solo, ella lloró mucho y mirándome a los ojos me dijo: ¿Ud. piensa que no sé eso?, ¿Cree que no tengo miedo de dejar a mi hijo en la calle? ¿Piensa que tengo paz?. Sé que puede pasarle cualquier cosa. Le recordé que pronto comenzarían las vacaciones y le insistí que fuera al Consejo Tutelar a presentar su caso y que cuando su hijo volviera a clases me informara lo que consiguió.

La supervisora y yo, ya sabíamos de otros niños en las mismas condiciones, que quedaban solos o vivían en la calle. Conocíamos las familias y sus problemas sociales, ya que en innumerables ocasiones teníamos que llevar a los niños a su casa para saber donde vivían e intentar conversar con sus madres, que en la mayoría de las veces no estaban porque se encontraban trabajando. Muchas veces hacíamos turnos para quedarnos cuidándolos ya que eran niños, también hacíamos campañas para recolectar ropa y alimentos, ya que muchos de ellos recibían sólo la alimentación que les daba la escuela.

Eran niños privados, andaban sucios y mal cuidados. A todos les gustaba mucho la gente y nos apegamos a ellos.

En una ocasión, una profesora trajo ropa para uno de ellos y al día siguiente se presentó vistiendo lo que ella le había regalado. Cuando la profesora le dijo que se veía lindo, él se bajó los pantalones y dijo, - “Profesora tengo calzoncillos”, fue entonces cuando la profesora supo que era la primera vez que usaba calzoncillos.

Igor

Una escuela del interior del Brasil decidió acoger en sus aulas, a niños sordos. Entre ellos, a Igor un alumno, que provenía de una escuela especial para niños con deficiencia auditiva.

Ciertamente, esta decisión trajo aparejada una serie de discusiones e incertidumbres entre el profesorado respecto de cómo abordar esta nueva situación de manera de asegurar que estos alumnos se integraran y aprendieran como el resto de sus compañeros. Una de las primeras conclusiones a las que llegaron fue que debían partir por relacionarse y conocer bien al alumno tanto en lo personal como en lo académico y desde allí podrían buscar las mejores formas y estrategias para comunicarse con él y enseñarle.

Durante las primeras semanas, en la fase de adaptación, el alumno lloraba en la sala de clases, pero al poco tiempo se fue acostumbrando con sus compañeros y profesores, adaptándose al ambiente escolar.

En el intervalo, la escuela también se fue adaptando a las necesidades de Igor y de los otros niños con deficiencia auditiva y rápidamente comprendió la importancia de contar con profesores que manejaran el lenguaje señas. Asimismo, crearon una sala de apoyo para estos alumnos, la cual contaba con diversos recursos específicos de apoyo y materiales pedagógicos a cargo de la profesora especializada.

Con el correr del tiempo, aumentó la demanda de padres interesados en matricular a sus hijos sordos en esta escuela, hoy la escuela cuenta con un total de 21 alumnos integrados. Esta situación generó la necesidad en los niños oyentes de aprender el lenguaje de señas para comunicarse con sus compañeros sordos, desarrollando una actitud de colaboración con ellos en las actividades de aprendizaje.

La ayuda de los profesores, de sus compañeros de clase, sumada al apoyo de las familias y la presencia de intérpretes, ha permitido el éxito de esta experiencia.

Flor

En la escuela la Chinchilla, según el profesor Manuel los niños que tienen buenas notas y son aventajados tienen un nivel de asistencia superior al 85%. El problema se da con los niños mayores que arrastran problemas de lectura, el promedio de asistencia de estos niños es de un 60%. Muchos de ellos, como es el caso de Flor, caminan hasta 3 horas para llegar a la escuela. Algunos incluso, que viven en zonas más apartadas, parten el día Domingo de sus casas y deben alojarse ese día en casa de algún familiar en el camino, para continuar el viaje hasta la escuela el Lunes, a la que llegan, entre la una y las tres de la tarde. “Como vienen cansados muchas veces se quedan dormidos en el banco, así que los mando a dormir”, comenta Manuel.

“Modificar esta situación es muy complejo, señala Manuel, uno conversa con los padres y ellos alegan que primero hay que cuidar la fuente de subsistencia y sus hijos también tienen que trabajar”. Por ejemplo Flor, alumna del quinto grado que tiene gran motivación por aprender y continuar sus estudios, se ausenta frecuentemente, pues debe quedarse en casa ayudando a cuidar a sus hermanos y realizando las labores del hogar.

Son catorce los alumnos internos en la escuela y muchas veces no están todos. Esto obliga al profesor a recuperar clases en horario vespertino. El profesor habla con desazón y considera que no puede hacer más “yo pienso que hay que educar al niño para que pueda salir del lugar. Cada vez se puede vivir menos del ganado y las tierras están muy erosionadas para cultivarlas. Este año tuvieron que salir de la comunidad en busca de mejores tierras”. La rueda se cierra con la constatación de que sólo el 50% pretende terminar la enseñanza básica y muy pocos lo concretan.

Las posiciones son encontradas frente a la pregunta de si los profesores deben educar a los niños para que dejen la vida que llevan sus padres. La profesora Ana María, piensa que no hay que coartar a los niños o familias que quieren emigrar y que a las personas

que se quedan en el campo es necesario apoyarlas. Para Jorge, las cosas están claras "se debiera proyectar un futuro considerando todos estos problemas, por ejemplo, en el caso de una comunidad que no tiene agua, cuyas fuentes de subsistencia escasean ¿qué podemos hacer nosotros?, yo creo que tendríamos que orientar al niño para que se vaya a estudiar a la ciudad. Claro que para ello, tiene que conocer los códigos de vida que rigen en el centro urbano: leyes de tránsito, saber comunicarse bien, manejar documentos, tener buena presentación personal. Si yo se que un niño se va a quedar en el campo entonces se hace necesario enseñarle a optimizar sus formas de vida: aprender algo de construcción, aprovechamiento de recursos hídricos, aprender a organizarse en comunidad, a emplear energías renovables, etc. En ese caso nuestra respuesta puede llegar a ser inmensa, inabarcable".

Texto basado del libro Escuela Rural; Historias de Microcentros. Gobierno de Chile Ministerio de Educación Chile. Pag. 69 a 74

UNIDAD 2.2.

PERTINENCIA CULTURAL

Objetivo

Proponer estrategias para hacer más pertinente los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas.

Actividades

1. Organizados en grupos de a 6 personas, lean el material de discusión “Sapo de otro pozo”. Comente con sus colegas experiencias personales similares a las del relato.
2. Planifiquen con el grupo una actividad que rescate la cultura y saberes de uno o varios alumnos. Anoten la actividad en un papelógrafo y péguenlo alrededor de la sala.
3. En los mismos grupos numérense del 1 al 6, y formen nuevos grupos todos los unos, los dos, los tres y así sucesivamente.
4. Los nuevos grupos constituidos se ubican frente a los papelógrafos y los integrantes que participaron en la elaboración del papelógrafo dan a conocer su trabajo al grupo.
5. Una vez finalizada la actividad comenten en gran grupo la importancia de enseñar considerando la procedencia cultural de los alumnos.

Evaluación

- ¿Conoce usted el medio cultural en el que se desenvuelven sus alumnos?.
- ¿Utiliza este bagaje de conocimientos como punto de partida del aprendizaje? ¿Cómo?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.2.

"Sapo de otro pozo"

Lindolfo sufrió como otros muchos el traslado desde el campo a la ciudad. Cumplidos los once años, toda una vida según su padre, emigraron ya que las deudas no les permitieron continuar trabajando el campo heredado de sus abuelos .

Quedaron atrás los días de sol pleno, de contacto estrecho con la naturaleza, de compartir con los padres tareas de plantación y cría.

Ya en la ciudad, concurrió a la escuela del barrio donde su madre encontró trabajo en una casa como empleada doméstica .

Juntos cada día hacían el mismo camino, continuando Lindolfo hasta su escuela.

Obviamente a Lindolfo le resultó muy difícil la adaptación a la ciudad y a la nueva escuela. Su forma de hablar, con un tono distinto y muchas palabras propias, provocaba burlas socarronas de parte de sus compañeros.

Si bien tenía una relación cordial con el maestro, en clases se sentía como **"sapo de otro pozo"** muchas de las cosas que trataban en el aula no le interesaban o no las comprendía bien, se le hacía larga la jornada y no entendía como sus compañeros podían pasar tanto tiempo sentados escuchando al maestro y realizando las tareas que les solicitaba.

El día que como trabajo de investigación el maestro indicó estudiar un animal autóctono, Lindolfo sintió que toda su infancia volvía a hacerse presente en su memoria.

No tenía materiales para ilustrar lo que quería comunicar, pero con entusiasmo se puso a dibujar un armadillo, animal que él conocía perfectamente, porque había observado su hábitat, había vigilado sus salidas a buscar alimentos, había contemplado emocionado los paseos de la madre con sus crías.

Todo eso y más lo contó y explicó en la clase al maestro y los compañeros, siendo el primero en ofrecerse voluntariamente para realizar la tarea.

UNIDAD 2.3.

ALUMNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Objetivo

Reflexionar en torno al rol que debe jugar la educación en los procesos de integración de los niños y niñas de comunidades indígenas.

Actividades

1. Lea el material de discusión “La educación intercultural”.
2. En grupos de cuatro personas discutan sus puntos de vista frente a las diferentes posturas que plantean los profesores en el texto.
3. Como grupo definan su postura frente a esta temática.
4. Reúnanse con otro grupo (8 personas) y presenten sus argumentos recíprocamente.
5. Registren en un papelógrafo argumentos que justifiquen la necesidad de una educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios y compártanlos con el resto del grupo.

Evaluación

- En sus aulas existen niños o niñas provenientes de comunidades indígenas? ¿Cómo aborda estas diferencias?.
- Proponga estrategias que permitan el intercambio cultural entre sus alumnos.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.3.

La educación intercultural

Un grupo de profesores de una escuela rural del sur de Chile discuten en consejo de profesores acerca del rol que debe jugar la educación en la integración de niños y niñas indígenas para que puedan participar y acceder a la cultura en igualdad de condiciones que el resto de los niños del país. Sus comentarios son los siguientes:

"El rol del profesor es ayudarle a sus alumnos mapuches* y a sus familias a eliminar las actitudes discriminatorias que tienen ante los Chilenos. Porque en gran medida son ellos los que no se quieren integrar. Es necesario eliminar esa mentalidad de separatismo, ya que todos somos iguales. Yo creo, replica, este profesor, que si somos capaces de darle lo mismo al pueblo mapuche como al pueblo chileno, disminuiremos estas diferencias odiosas y nos trataremos como hermanos".

No piensa de igual manera Fresia, pues para ella rescatar las diferencias y profundizar en la propia cultura es un requisito necesario para integrarse a la sociedad: "Nosotros debemos preparar al niño mapuche para interactuar con las dos culturas en el futuro. Prepararlo tanto para que enfrente la sociedad chilena como para que no renuncie a su mundo, su identidad. Si no, no sería nada".

Ana, por su parte, manifiesta que las diferencias de los niños mapuches en las escuelas, a veces se reducen sólo a clichés que no necesariamente representan el verdadero sentir de un pueblo. Por ejemplo, se "toma a una niñita, se le viste con un atuendo mapuche y se la hace bailar un bailecito. Eso es más que nada folcklorizar la cultura, pero no es rescatarla o valorarla, pues que sabe uno lo que esa niña está pensando o sintiendo, talvez ni ella misma sabe por qué está ahí haciendo lo que se le está pidiendo".

Esteban, docente recién incorporado a la escuela, entiende que "el sentido de preparar al alumno en su cultura es para mejorar su autoestima, por que la sociedad dominante no va a tomar en cuenta su mundo, y en ella le tocará vivir. Debemos fortalecerlos y entregarles incluso más herramientas que a otros alumnos que no son indígenas, ya que la discriminación social a la que estarán expuestos cuando salgan de la escuela será muy fuerte. Nosotros tenemos la gran responsabilidad de ayudarlos y prepararlos para enfrentarse a ella y salir adelante".

"A mi me parece, comenta Esteban, que aparentemente, algunos profesores confunden el hecho de reconocer las diferencias de las distintas culturas con hacer diferencias en el trato hacia las personas de distinto origen. Así cuando el niño mapuche compara su cultura con la otra, lo que está haciendo es discriminarse a sí mismo".

La monitora de religión, joven colaboradora de Fresia, de origen mapuche, asegura que ser mapuche no es una desventaja: "Depende de la persona, si uno anda tímido por ahí, por la orillita, para que no lo toquen y no le digan nada, ahí es difícil. Hay mapuches que tienen personalidad y no se apabullan y otros que no".

Fresia ve al hombre mapuche "un poco tímido, un poquito reacio al desconocido, al extranjero, a algunos les cuesta comunicarse. Son un poco introvertidos, les cuesta llegar

* Mapuches: Pueblo indigena originario de Chile

a la gente, inclusive les costó recibirme a mí cuando llegué a esta comunidad“. En la familia, corrobora la joven, “el modo de comunicarse es de a poquito, diciéndose las cosas lentamente de forma muy sincera”.

Fresia, domina la lengua mapuche, y comenta que “cuando los alumnos llegan a la escuela al primer año, ya en el proceso de adaptación, demuestran poseer variados conocimientos. Se nota que hay una pedagogía familiar. Cuando les pregunto cuanto es cinco, ellos me indican con la mano y me dicen “quechu”. Yo les hablo en mapudungún y ellos me entienden. Me doy cuenta, además de que muchos problemas de aprendizaje se producen por el desconocimiento de nuestra lengua y de los conceptos que manejan los niños, más que dificultades de aprendizaje son entonces problemas de enseñanza, asevera.

Sobre las enseñanzas y valores de los mapuches, Fresia señala que se trasmiten a través de la naturaleza, de la madre tierra. “Una vez aprendí tanto de una persona que no tenía muchos conocimientos, pero sí una enorme sabiduría… Ella vivía en plena cordillera. “Hermana”, me dijo, “yo vivo en la montaña, cada “mahuida” tiene su dueño. Si yo entro a un bosque a cortar leña yo le pido permiso al bosque; si yo me meto al estero a sacar piedras, yo tengo que pedirle permiso al estero. Y así, cada cosa de la naturaleza tiene su mulé (dueño). Así piensa el mapuche con respeto a lo que le rodea”, termina.

Hacer una educación intercultural no es fácil, piensa Fresia. “Es difícil que un profesor chileno llegue al mapuche. Es un proceso que requiere compartir mucho con ellos para llegar a comprender su cultura, conocer sus cosmovisiones, sus talentos y su gran riqueza humana, para comprender sus problemas, para vincularse con ellos y crecer juntos…Por ahí fui abriéndome paso. Pienso, que si los profesores nos integramos, nos preparamos y nos interesamos por los programas interculturales, opinamos para hacer una metodología adecuada para nuestros niños, podríamos lograr mucho más. Sin embargo, todo esto, debe ser parte de las políticas educativas nacionales, debe haber un gran compromiso del estado y del Ministerio de Educación. Yo creo que debe haber un conjunto de personas y profesionales trabajando en esto, y no sólo profesores”.

Texto basado del libro Escuela Rurel; Historias de Microcentos. Gobierno de Chile Ministerio de Educación Chile. Pag. 69 a 74

“Educación Bilingüe Intercultural”.

Los países que integran hoy América Latina forman un conjunto de pueblos dotados de diversas culturas, lenguas y etnias, fruto de largos y complejos procesos históricos. Sin embargo, el reconocimiento de esta diversidad cultural es relativamente reciente, sobre todo en lo que respecta a las sociedades indígenas. La situación de pobreza en que se encuentran estas sociedades tiene también su reflejo en el ámbito de la educación. A pesar del gran esfuerzo alfabetizador realizado en toda la región en las últimas décadas, siguen subsistiendo altas tasas de analfabetismo entre las etnias y comunidades indígenas, lo que evidencia que los sistemas educativos nacionales no se ajustan a las necesidades de los pueblos indígenas. La respuesta a esta realidad es la adopción de políticas que conduzcan a una educación diferenciada que tenga en cuenta la pluralidad de lenguas y, por tanto, de culturas. Aunque pueden registrarse intentos importantes desde los años treinta en pro de una educación bilingüe, esta alternativa careció en el pasado de apoyos oficiales y adoleció de una inevitable discontinuidad. Fue preciso esperar a los a los ochenta, para que los programas y proyectos de educación bilingüe adquiriesen un carácter significativo. Sin embargo, una de las críticas más frecuentes a los programas de educación bilingüe ha sido precisamente su carácter de instrumento para aprender la lengua oficial y para mejorar el rendimiento escolar, aunque ello supusiera la subordinación de la cultura indígena a la cultura dominante. La educación bilingüe intercultural representa la respuesta de los años ochenta a esta crítica, tratando de conseguir que los niños se eduquen a través de su propia lengua -al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua-, accediendo de ese modo tanto al mundo de su cultura propia como al de la cultura formalmente establecida. En los años noventa esta concepción se ha ido afirmando en varios de los países más afectados por la pluralidad de lenguas, culturas y etnias. Por otra parte, un punto crucial para la educación bilingüe intercultural es, obviamente, la formación de los maestros. Como es sabido, las escuelas de formación del profesorado han formado maestros y maestras silenciando u omitiendo en la mayoría de las veces la diversidad cultural, el carácter plurilingüe y la composición pluriétnica de muchas de las sociedades latinoamericanas. Reformar la formación inicial del profesorado y atender a su formación continua constituye un aspecto fundamental de las nuevas políticas de educación bilingüe intercultural.

Extracto del texto introductorio de la Revista Iberoamericana de Educación Número 13 de Manuel de Puelles Benítez. “Educación Bilingüe Intercultural”. Enero-Abril 1997. www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm

UNIDAD 2.4.

EQUIDAD DE GÉNERO

Objetivo

Reflexionar sobre cómo los prejuicios, las expectativas y las prácticas docentes condicionan el comportamiento y el aprendizaje de las niñas y los niños.

Actividades.

1. En forma Individual complete la plantilla adjunta y haga un listado de comportamientos que usted habitualmente espera de los niños y de las niñas en la sala de clases y fuera de ella.
2. Reunidos en grupos de no más de 6 personas compartan sus anotaciones y lean el material de discusión "Respetando las diferencias de género" y respondan las siguientes preguntas:
   - ¿Cómo sus expectativas se ven reflejadas en los comportamientos de sus alumnos y alumnas?.
   - ¿Cómo las decisiones y prácticas educativas favorecen y perpetúan los roles femeninos y masculinos tradicionales?.
3. Desarrollen un listado de recomendaciones que deberían considerar los profesores para evitar la discriminación de género y favorecer el respeto por las diferencias de género. Prioricen tres recomendaciones con su grupo.
4. Presenten sus 3 recomendaciones en plenaria y elijan en gran grupo las 5 recomendaciones más importantes para favorecer la equidad de género en la escuela.

Evaluación

- ¿Qué situaciones de discriminación por género son más comunes entre sus alumnos/as?.
- Reflexione con sus alumnos/as sobre los estereotipos sexistas que ellos poseen e invítelos a proponer ideas para superar estos prejuicios.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.4.

Respetando las diferencias de género

El sexo ha constituido históricamente un elemento diferenciador en la sociedad; en la familia, en la convivencia social, en centros de educación formal y no formal, en espacios de recreación, en actividades religiosas , etc.

Una matriz masculinizadora ha impregnado el funcionamiento de las instituciones, de la cual la escuela no escapa. Prácticas reproductoras de estereotipos vinculados a los roles de lo femenino y masculino en la vida cotidiana condicionan desde lo familiar y escolar, los valores y derechos que rigen la vida de las niñas y los niños.

Una **escuela inclusiva** debe tener entre sus objetivos principales la **construcción de género,** enseñando a respetar y a disfrutar de la riqueza que ofrece la diversidad.

Hablar, hoy en día, de discriminación sexual en la escuela parece innecesario. Sin embargo, en ella se siguen dando distintos modelos que van desde aquellos que mantienen una actitud discriminatoria "tradicional", que implica tener unas actitudes y expectativas diferentes entre niños y niñas, hasta aquellos en los que se trata de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales.

Las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado **patriarcado** (Subirats, 1990).

El patriarcado, como base de organización de la vida social, subyace en las relaciones humanas de hoy en día, en nuestras sociedades, bajo diferentes formas y en distintas parcelas, de maneras más o menos explícitas.

En este marco, el devenir histórico de las mujeres y de los hombres, lo aprendido en la socialización de las personas pertenecientes a ambos géneros, los valores que infunden la actuación social de los sujetos en relación y formas de pensar y las actitudes que se adoptan ante la diferencia de géneros, ha estado marcado por lo que denominamos sexismo.

El sexismo es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno de la estructura social patriarcal para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino, representado por los roles y los estereotipos de género que, en todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, son asumidos no sólo por los hombres, sino también en muchos casos por las mujeres, como formas de funcionar socialmente para sobrevivir.

El dominio del sexo-género masculino sobre el femenino se concreta en las acciones y relaciones cotidianas, pero se manifiesta como una cultura generalizada a nivel macrosocial, presentándose como un modelo de formas de pensar y de actuar, discriminatorio para el género femenino.

Dichos aspectos están imbricados en el quehacer cotidiano, de manera que a veces no se trata tanto de encontrar explicitada una discriminación a las mujeres o a un determinado

grupo de mujeres por parte del varón o de los varones, sino que es el modelo lo que se impone en los procesos vitales socializadores, entre otros el educativo, de tal modo que genera discriminaciones cuyos agentes pueden ser hombres o mujeres y cuyas "víctimas" son siempre las mujeres -o bien los hombres, en menor medida- que no se adecuan al modelo dominante. Así encontramos discriminaciones sexistas que se dan entre las mismas personas pertenecientes a género femenino, como también existen actitudes sexistas de hombres hacia otros hombres que no cumplen con el modelo, el estereotipo o la fórmula de comportamiento dominante. Al modelo y a su aceptación por parte de las personas adultas (que siguen socializándose en su marco), le sigue la necesidad de transmisión para su asunción por parte de las generaciones que están creciendo y se están formando.

Desde esta perspectiva, no debe parecer extraño que en la escuela o en cualquier otro centro educativo, los rasgos sexistas aparezcan en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados académicos. Desde los aspectos más ligados a lo académico hasta los que tienen que ver con la formación moral y los esquemas de pensamiento aprehendidos. Estos rasgos no sólo están presentes en los ámbitos de la educación formal, sino que también aparecen en los procesos educativos que operan en la institución familiar o a través de los medios de comunicación de masas. (VVAA "Diferencias sociales y desigualdades educativas" Ed. HORSORI)

El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo.

Hay un prejuicio muy extendido que consiste en creer que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres, pero esto no es así, en realidad es la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido substraerse a ella.

Uno de los objetivos de la educación es enseñar a las nuevas generaciones a adaptarse y comportarse según los valores y pautas socioculturales existentes. Este proceso empieza en la familia y continúa en las escuelas.

1. La familia

La familia es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres. Numerosos estudios nos demuestran las diferentes actitudes, comportamientos, etc. que tienen los padres y madres con sus hijos o hijas según su sexo. A las niñas se les potencia la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad. A los niños la agresividad, la competitividad, la independencia. La educación comienza desde que nacemos y está marcada por la forma en que nos relacionamos, nos comunicamos y los modelos que nos presentan en todos los ámbitos. El primero y determinante es la familia, en donde comenzamos a marcar las diferencias de roles según el sexo.

Desde la más temprana edad los juguetes que prefieren los niños son más bruscos, con mayor contacto físico, con menos contacto verbal. Los de las niñas están más centrados en reglas y sugerencias y con mayor contacto verbal. Estas diferencias no se explican con argumentos biológicos sino por influjos culturales, educativos, convencionalismos, clichés que reflejan los medios de comunicación, libros de texto. Sutilezas que generan el territorio del inconsciente.

Los juguetes son otra forma más de imponer y perpetuar la desigualdad en el reparto de funciones según el sexo.

2. La escuela

En la escuela se sigue perpetrando la educación segregada, esto es, diferenciando lo que es apropiado para las niñas y lo que es propio para los niños. Se invisibiliza lo femenino y se potencia una sola forma de entender la vida, la del género masculino. Esta circunstancia se hace palpable cuando se conduce a las niñas a adoptar actitudes agresivas y competitivas, sin valorar comportamientos cooperativos (considerados femeninos) y olvidando el componente emocional de la educación.

De esta situación también son víctimas los varones que deben ajustar sus expectativas y actitudes a lo que socialmente se espera de ellos, amputando muchas veces las tendencias personales y de carácter, educándose en la insensibilidad masculina, reprimiendo los afectos y los sentimientos.

El resultado final es que nos invade una obsesión por el trabajo, la despreocupación por las relaciones humanas y familiares, la lucha por los primeros puestos, el temor por la expresión de los afectos. Aspectos contra los que se debería estar luchando en la enseñanza primaria y secundaria para avanzar hacia el desarrollo de una educación más humanizada y de respeto por las diferencias.

Los educadores y educadoras no se comportan igual con niños y niñas. Desde la infancia ellos y ellas también han recibido mensajes sexistas en todos los ámbitos de a vida, y por tanto, transmiten inconscientemente lo que han aprendido.

Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención que los niños, sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales y matemáticas.

Además hay una contribución indirecta del profesorado en la perpetuación del sexismo en los centros docentes. La mayor presencia masculina en los órganos de poder es un claro mensaje sexista para los alumnos y las alumnas.

En la universidad, las niñas que obtienen mejores resultados en primaria y secundaria se ven relegadas a estudios de peor categoría y peor futuro profesional, perpetuándose la desigualdad.

3. El lenguaje oral y escrito

La lingüística, desde los años 60, estudia el habla como actos sociales que construyen y reflejan las diferencias de poder y estatus entre hablantes porque “ponen a cada uno en su sitio”. La lengua es un instrumento para crear, reproducir o subvertir las relaciones de poder.

En las sociedades patriarcales, las lenguas presentan una marcada óptica masculina, androcentrista, que supone que la medida de todas las cosas se toma de los varones y acarrea una infravaloración y hasta una ocultación de lo femenino.

Reproducimos la lengua como nos la han enseñado, suponiendo que quien produce y recibe el discurso es un hombre y que este sujeto representa también a una mujer.

El mundo desdoblado que aparece en los cuentos, comics y tebeos donde hombres y

mujeres tienen roles distintos y valorados de forma diferente, donde quien se sale de lo establecido es castigado, donde las mujeres no suelen ser protagonistas, es otro medio más de reproducción de los estereotipos sexistas de nuestra sociedad.

En los libros de texto la discriminación explícita ha desaparecido, no así los tópicos que subyacen en la selección de los contenidos, en su redacción y en las fotografías que los ilustran. Los personajes que aparecen son en un 74,4% masculinos frente a un 25,6% femeninos. En cuanto a las profesiones que representan, las mujeres siempre aparecen ocupándose de las tareas domésticas y ellos trabajando fuera del hogar. En cuanto al léxico utilizado, a las mujeres se les siguen atribuyendo adjetivos como: preciosa, casera, cariñosa, comprensiva, y a los varones corpulento, sabio, luchador.

En la bibliografía a utilizar se observa una ocultación sistemática de la mujer y en ocasiones una imagen distorsionada.

4. Mujer y ciencia

Aunque la incorporación de la mujer a la universidad ha aumentado hasta alcanzar una participación superior a la de los hombres, esto no ha conseguido evitar la asignación tradicional de los roles hombre / mujer en cuanto a la elección de carrera o especialidades elegidas, sino que se ha amoldado a las imágenes y prejuicios existentes, y sólo ha supuesto un cambio significativo en determinadas especialidades.

Las consecuencias de todo esto son:

- Las especialidades tradicionalmente femeninas posibilitan el acceso a empleos peor pagados y de menor prestigio social.
- Las ciencias y la tecnología forman parte de la cultura, por lo que su exclusión supone la pérdida de un componente importante de su formación.
- La carencia de educación científica impide la comprensión crítica de la utilización que se está haciendo de la ciencia y la tecnología y las implicaciones sociales que ello lleva consigo.

La “coeducación” una nueva forma de entender la educación de niños y niñas

La coeducación es un concepto que se utiliza en contraposición al concepto de enseñanza mixta. Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

- Supone la coexistencia de actitudes y valores que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres, para que puedan ser asumidos y aceptados por personas de cualquier sexo
- Quiere una educación integradora del mundo y de las experiencias de las mujeres.
- Cuestiona las formas de conocimiento dominantes.
- Implica a toda la comunidad escolar: madres, padres, profesorado, niños y niñas, personal no docente...

“Se entiende por **coeducación** el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas, con independencia del sexo al que pertenezcan. En consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que

los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo." (Fernando G. Lucini; "Temas transversales y educación en valores" ALAUDA).

"Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad." (Monserrat Moreno "Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela" ICARIA; Barcelona, 1993).

En síntesis

De acuerdo con la experiencia podemos evidenciar que se está produciendo un cambio en la actitud de las niñas, pero no adoptando nuevos modelos sino manteniendo los dos existentes: Las calladas, responsables, trabajadoras, obedientes, y calificadas como más maduras (que triunfan en el sistema educativo, pero no fuera de él); las que asumen el rol masculino, que al no ser el "propio", son calificadas como alborotadoras, mandonas y rebeldes.

El modelo educativo se ha adaptado al modelo masculino. Se ha entendido la igualdad de niños y niñas como dar una sola educación en contenidos y utilizar un mismo espacio, pero el modelo asumido no ha sido integrador de los dos, sino que se ha optado por el masculino, presentándolo como neutro y único.

En general, ha habido cambios, avances y retrocesos, pero hay que seguir señalando que lo que nos pretenden presentar como neutro sólo corresponde a la visión androcéntrica del mundo. La asunción de esta situación como algo natural contribuye a reproducirla. Cuando hablamos de la diversidad, se nos escapan las diferencias de género, que afectan tanto si se es hombre o mujer, es decir, las vivimos todas las personas de un modo u otro.

Al mantenimiento de la desigualdad de género contribuyen especialmente, en nuestra sociedad, los medios de comunicación. Ellos son actualmente un "instrumento" educativo que refuerza los estereotipos y ofrecen modelos sexistas que hay que contrarrestar en la escuela y la familia, a pesar de que estos ámbitos sufren de la misma influencia.

Avanzar para conseguir una sociedad justa, igualitaria y solidaria implica:

a) La defensa y revalorización de la vida y la experiencia de la mujeres, de lo tradicionalmente femenino, de forma que se utilice con igualdad por ambos sexos.

b) La búsqueda del "sujeto ausente" en materias escolares.

c) La revisión de todo el funcionamiento del centro a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a contenido, objetivos, metodología. Es decir, el currículo oculto.

d) Apoyar y fomentar los casos de trasgresión de roles.

e) Conseguir que las mujeres tengan abiertas todas las posibilidades que la sociedad puede ofrecer, al igual que los hombres, colaborando en la consecución de un mundo solidario.

Necesitamos combatir esta realidad y trabajar dentro de un nuevo modelo, coeducativo. Para ello hay que recoger lo bueno que tienen ambos modelos, es decir, valores que considerados masculinos o femeninos se conviertan, simplemente, en valores educativos y actitudes a fomentar tanto para ellos como para ellas (cooperación, atención y cuidado de personas y cosas, responsabilidad, compromiso, vivir abiertamente las emociones, capacidad de escucha, participar en la toma de decisiones, etc).

Imprescindible también es la sensibilización y formación en temas de género, ya que últimamente parece que este asunto se ha abandonado, en especial desde las instituciones educativas, y es fundamental para detectar la desigualdad y luchar contra ella.

Incentivar el reparto de tareas y responsabilidades equitativo, puesto que esto supone el gran obstáculo para alcanzar la igualdad de oportunidades y desarrollarnos como personas libres.

Basado en materiales previos para el CONGRESO 2001 "CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD Autoras: Azucena Muñoz y Branca Guerreiro "http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/grupos.htm

	Niñas	Niños
Dentro del aula		
En la escuela, fuera del aula		

UNIDAD 2.5.

¿QUÉ SIENTEN LOS NIÑOS?

Objetivo

Tomar conciencia de las repercusiones que tienen las actitudes y mensajes de los demás en nuestro desarrollo personal.

Actividades

1. Desarrolle con sus alumnos una actividad a través de la cual compartan experiencias en las que hayan sido rechazados, desvalorizados o discriminados y otras en las que se hayan sentido queridos, aceptados y valorados.
2. Invítelos a escribir una carta donde relaten una experiencia positiva o negativa y expresen como se sintieron.
3. Lea los relatos y seleccione 2 que le parezcan más significativos para socializarlos con el resto del grupo. Uno que refleje los sentimientos positivos y otro los negativos.
4. En grupos de 6 personas lean las cartas de sus alumnos y analicen los factores sociales, familiares o escolares que influyen en las vivencias socio emocionales que experimentan sus alumnos.
5. Discutan con el resto de los participantes que pueden hacer los profesores para reducir las conductas de discriminación hacia los niños y niñas.

Evaluación

- Organice una actividad de reflexión con los padres respecto de los efectos que tienen en sus hijos la actitudes de aprobación, respeto y valoración así como las conductas de rechazo y discriminación.

UNIDAD 2.6.

ACTITUDES DE ACEPTACIÓN Y RESPETO DE LA DIVERSIDAD

Objetivo

Promover en los alumnos el desarrollo de actitudes de valoración y respeto hacia las diferencias.

Actividades

1. En grupos de 6 integrantes desarrollen los siguientes puntos:
   - ¿Han observado en sus alumnos actitudes de discriminación?. Compartan algunos episodios ocurridos en el aula que denoten comportamientos de discriminación o exclusión entre los niños.
   - Desde su rol, ¿cómo ha abordado estas situaciones y que medidas ha tomado para evitar que se vuelvan a repetir?.
   - ¿Existe en su escuela una política clara de formación en valores que promueva una buena convivencia escolar?.
2. En el mismo grupo completen la tabla que se presenta en el material de discusión "Aprender a valorar las diferencias".
3. Compartan las recomendaciones elaboradas con otro grupo. Intercambien consejos para mejorar sus trabajos.

Evaluación

- ¿Las recomendaciones surgidas de esta actividad son pertinentes para su escuela? Elija las que le parezcan más adecuadas para su clase y elabore un plan para aplicarlas que contemple la participación de los padres.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.6.

Aprender a valorar las diferencias

Un clima escolar basado en relaciones de aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre profesores, alumnos y padres, es una condición necesaria para alcanzar el objetivo de una educación inclusiva que integra la diversidad.

En este sentido, es fundamental que la escuela explicite en el marco del proyecto educativo, los principios y valores que deben inspirar la formación de los alumnos y que a la vez, intencione desde el curriculum el aprendizaje de valores y actitudes positivas hacia la diversidad, enfatizando el desarrollo de habilidades sociales y de la comunicación que favorezcan un clima de convivencia donde todos los alumnos se sientan acogidos y valorados. Ello supone, planificar en forma sistemática objetivos, contenidos y actividades relacionados con la temática de la diversidad, tanto a nivel de la escuela como del aula, involucrando la participación de la familia.

Actividad

Haga un listado de recomendaciones para intencionar el desarrollo de valores y actitudes de respeto y valoración hacia las diferencias individuales en los alumnos a nivel de la escuela, del aula y la familia.

Escuela	Aula	Familia

UNIDAD 2.7.

¿LA ESCUELA ESPECIAL O LA ESCUELA COMÚN?

Objetivo

Revisar las actitudes y puntos de vista con relación a la integración de los alumnos con discapacidad.

Actividades

1. Individualmente lea el material de discusión “Debatiendo sobre la integración”. ¿Está de acuerdo con la propuesta del director de la escuela?. Argumente por escrito su posición.
2. En grupos de cuatro integrantes, discutan sus puntos de vista con respecto a la propuesta del director e intenten llegar a un consenso. Preparen argumentos para defender su postura como grupo, los necesitará para participar en el debate general que se realizará a continuación.
3. Organicen la sala para el debate. Elijan un moderador que oriente la discusión y prepárense para argumentar y contra-argumentar con relación a los siguientes aspectos:
   a) Las actitudes que subyacen a los argumentos de los docentes y del director de la escuela básica.
   b) Las ventajas y desventajas de la propuesta del director para el aprendizaje de los alumnos en general (con y sin discapacidad).

Evaluación

- En parejas o tríos, a la luz de los planteamientos de la educación inclusiva, elaboren una propuesta alternativa a la del director de la escuela.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.7.

Debatiendo sobre la integración

La directora de la escuela especial del Municipio, Sra. Doris Olivares, motivada por la nuevas políticas de integración escolar del Ministerio de Educación, decide en conjunto con las profesoras de su escuela, iniciar un plan para integrar a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares del distrito. Una de las primeras acciones que deciden llevar a cabo es visitar distintas escuelas para solicitar que sus alumnos sean integrados.

La primera visita deciden hacerla a una de las escuelas básicas más cercanas a su establecimiento. Durante la primera entrevista con el equipo directivo de la escuela básica, la Sra. Olivares, expone su petición, señalando que en su escuela hay niños con discapacidad intelectual y motora que están en condiciones de integrarse, que sus padres están de acuerdo y que contarán con todo la ayuda de la escuela especial para apoyar a los docentes y a la comunidad educativa en el proceso de integración de estos alumnos.

El Director de la escuela estaba al tanto de que otras escuelas de su región estaban integrando alumnos con discapacidad y sabía por sus colegas de experiencias exitosas en esta materia. Con algunas dudas, y después de analizar la situación con el equipo directivo, decidieron consultar esta decisión con el profesorado e invitaron a la directora de la escuela especial a exponer sus argumentos ante el consejo de profesores.

Al enterarse de esta posibilidad, la Sra. Olivares junto a un grupo de profesoras, prepararon sus argumentos y se dirigieron a la reunión sin saber muy bien que pasaría.

Al iniciar la sesión el director le comunica a los profesores que el objetivo de la reunión será discutir la posibilidad de integrar alumnos con discapacidad provenientes de la escuela especial vecina a los primeros años de enseñanza básica.

La Sra. Olivares, inicia su presentación señalando que consecuentemente con las nuevas orientaciones educativas del Ministerio de Educación su escuela ha decidido abrirse a la integración y que están muy interesados en trabajar conjuntamente en pos de este objetivo. Explica, que a la escuela asisten alumnos con discapacidad intelectual y motora. Que muchos de sus alumnos se verían altamente beneficiados de continuar sus estudios en un ambiente “normalizado”; que varios de ellos poseen los conocimientos y habilidades fundamentales que les permitirán participar en las actividades curriculares con niños de su edad; que la oportunidad de aprender en un entorno más desafiante y menos protegido les proporcionará una mejor preparación para la vida. Además, compromete su ayuda señalándoles que no estarán solos en esta tarea, que la escuela especial está dispuesta a colaborar en todo lo que sea necesario para apoyarlos y sacar adelante a estos niños.

Los profesores sorprendidos y confusos en un principio se quedan callados, hasta que decide opinar el profesor de ciencias, quien señala “la integración es algo muy bonito pero irreal. De partida habría que crear una serie de condiciones en la escuela antes de llevar a cabo esta iniciativa. Los profesores de esta escuela no tenemos ninguna preparación para trabajar con estos niños, primero deberíamos capacitarnos, adquirir los recursos y materiales especializados. En nuestras aulas hay alumnos con dificultades pero ninguno de ellos tiene problemas motores ni mucho menos discapacidad intelectual, no sabemos sin son agresivos, cual será la reacción de los padres y del resto del personal”.

En ese momento, pide la palabra la profesora de inglés, ésta señala estar de acuerdo con el colega y comenta: “yo por mi parte no se que podría hacer con estos alumnos en mi

clase, tendría que eximirlos o simplemente no ponerles nota". El profesor de matemática, bastante molesto, agrega "yo no se hasta cuando el Ministerio de Educación nos pide más y más, tenemos alrededor de 40 alumnos en cada clase, apenas logramos trabajar con todos ellos, además hemos estado empeñados en mejorar los resultados de aprendizaje, creo que la integración de alumnos con estas dificultades será un problema más, un riesgo, ya que nos demandarán más de tiempo, ¡ya estamos cansados de que sigan inventando cosas y nos sigan dando cada día más trabajo!, esto va afectar negativamente el rendimiento de los demás alumnos, ¿por qué no se quedan en la escuela especial? creo que no estarán mejor atendidos aquí".

En eso, pide la palabra la profesora de lengua, "tengo una sobrina que tiene un retraso mental y está estudiando en una escuela común, sus avances han sido impresionantes, ha desarrollado su autoestima, sus aprendizajes han mejorado considerablemente, estoy convencida de que esta ha sido una buena opción , mi hermana está feliz y yo también. Sin embargo, yo tampoco sabría que hacer en mi sala de clases con alumnos con estas características, por mi parte, estaría dispuesta a recibirlos si me dan los apoyos necesarios, yo también dice la profesora de educación física y la de artes plásticas.

La directora de la escuela especial, después de escuchar a los docentes pacientemente, intenta persuadirlos diciéndoles, "existen muchos prejuicios ante estos alumnos, se cree que incapaces, que requieren unos medios muy sofisticados y profesionales especializados para aprender, que exigen de extremo cuidado, cuando en realidad lo que estos alumnos necesitan son profesores que crean en ellos y les den la oportunidad de demostrar que pueden aprender, poder compartir con otros niños de su edad. Ustedes tienen razón en plantear la necesidad de apoyos, por eso debemos trabajar juntos, ustedes desde sus saberes y nosotras desde nuestra experiencia y conocimientos".

La verdad dice el director, "nosotros siempre nos hemos caracterizado por ser una escuela que se atreve a enfrentar nuevos desafíos. Me parece que esta es una buena oportunidad para que desarrollemos mayores habilidades para trabajar con los alumnos que presentan dificultades. Esto no sólo servirá a estos alumnos, sino también a otros tantos que presentan problemas de aprendizaje y que a pesar de los esfuerzos que hemos hecho, están avanzando muy lentamente".

"Exactamente, interviene una de las profesoras de la escuela especial, dar respuesta a la diversidad en el aula exige que los profesores organicen su enseñanza de una manera distinta, en esta búsqueda se favorecen todos. Además sus alumnos podrán desarrollar valores de respeto, aprenderán a valorar las diferencias y a ser más solidarios".

El director de la escuela toma la palabra señalando, "he escuchado con atención la opinión de cada uno de las personas que se ha manifestado en esta reunión, no cabe duda que la integración es una buena causa que beneficia a todos, no obstante coincido con que nuestra escuela no está preparada para asumir una responsabilidad de esta envergadura". Sugiere que en vista de que no hay consenso frente a esta propuesta sería recomendable hacer un proceso de integración paulatino que les permita controlar las dificultades que se puedan presentar, proponiendo lo siguiente:

a) Que los profesores visiten la escuela especial para conocer a los alumnos y el trabajo que se desarrolla en ella.

b) Seleccionar a los alumnos que reúnan las condiciones para ser integrados en los primeros años de enseñanza.

c) Crear una sala especial para que asistan estos alumnos y donde un docente especializado les imparta la enseñanza.

d) Mantener una estrecha relación con la escuela especial para seguir el proceso.

El director concluyó señalando las ventajas de su propuesta. De esta manera, dijo, los niños con discapacidad recibirían la enseñanza especializada que requieren y podrían compartir con el resto de los alumnos en los recreos yen las actividades extraprogramáticas lo que sería bueno para ellos. Además de esta forma los profesores no tendrían que esforzarse en atender a estos alumnos.

¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la propuesta del director de la escuela básica? ¿Por qué?

UNIDAD 2.8.

CONSTRUYENDO LA INCLUSIÓN DESDE LA EDUCACIÓN

Objetivo

Examinar la legislación y normativa escolar vigente en el país desde la perspectiva del enfoque de la educación inclusiva.

Actividades

1. En parejas lean y comenten el material de estudio “La transición hacia la educación inclusiva”.
2. Hagan un listado de las leyes y normativas del sistema educativo conocidas por ustedes y que contemplan medidas específicas para los grupos vulnerables.
3. Reúnanse 4 parejas y en grupo, comparen y completen sus listados y preséntenlo al resto de la clase.
4. En gran grupo jerarquicen las leyes y normativas más importantes existentes en su país. A continuación distribuidos en grupos de 5 personas, desarrollarán el siguiente trabajo (fuera de la clase) para ser presentado en una próxima sesión.
   - Elijan una de las leyes o normativas seleccionadas.
   - Analícenla a la luz de la educación inclusiva identificando sus debilidades y fortalezas.
   - Elaboren recomendaciones que permitan introducir mejoras o enriquecer la legislación para transitar hacia un sistema educativo más inclusivo.
   - Preparen un informe para ser presentado en la sesión siguiente.

Evaluación

- Presenten sus informes al resto de los colegas.
- Formen grupos integrados por personas que hayan estudiado distintas legislaciones y respondan las siguientes preguntas:

¿Consideran los derechos de todos los niños, niñas y jóvenes a participar en igualdad de condiciones en el sistema de educación regular?. Fundamenten su respuesta.

¿Contemplan medidas de flexibilidad curricular para atender la diversidad?.¿cuáles?

¿Consideran recursos y ayudas adicionales como una medida de equidad ante los grupos más vulnerables?. ¿cuáles?

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 2.8.

La transición hacia la educación inclusiva

¿Cómo iniciar la transición?

La transición hacia la educación inclusiva no constituye un cambio puntual de carácter técnico u organizacional. Se trata de un proceso complejo de cambio con una clara dirección filosófica. Por ello es prioritario considerar los principios que sustentaran y guiarán dicho proceso de cambio.

Las declaraciones y convenciones internacionales que hemos mencionado en el documento de estudio, son instrumentos sobre los cuales se puede definir la propia posición filosófica, siendo deseable que sean interpretados a la luz de las condiciones locales, de modo que sirvan de base a los países para formular su propia normativa sobre los principios que guiarán la transición hacia la inclusión. Obviamente, estas normativas tendrán mayor fuerza si son incorporadas en las legislaciones de los países.

En algunos países, por ejemplo, el proceso de transición hacia la inclusión se basa en principios claros que han sido señalados en documentos legales y otras disposiciones gubernamentales en los que se obliga el derecho a la educación de todos los ciudadanos independientemente de sus diferencias, religiosas, raciales, de género, capacidad, etc. En otros la noción de igualdad de derechos está garantizada en las propias Constituciones Nacionales. Incluso, muchos de estos principios han sido tomados como base para reformas de la educación especial, así como para el desarrollo de sistemas de educativos más inclusivos.

Sin embargo, aún cuando los países no cuenten con una legislación deseable o aplicable en esta dirección, este hecho no ha sido motivo para que la inclusión deje de considerarse como una meta deseable, generándose en muchos casos un amplio debate y proceso de construcción por consenso.

La inclusión como un amplio sistema de desarrollo

El desarrollo de la educación inclusiva demanda una amplia gama de cambios que involucran a la totalidad del sistema educativo. Algunas de las razones por las cuales la transición hacia la educación inclusiva no puede hacerse de manera aislada por parte de algunas áreas o divisiones de los Ministerios de Educación son:

- la educación inclusiva es difícil de llevar a la práctica cuando otros aspectos del sistema educativo o social permanecen inalterables y prevalecen las manifestaciones de exclusión y discriminación;
- en este sentido, es más viable generar consensos si la inclusión es percibida como un intento más amplio de crear un sistema educativo más equitativo y de calidad para todos, y que en consecuencia, contribuya a la construcción de una sociedad más inclusiva.

Hay muchas maneras en que la educación inclusiva puede llegar a ser parte de las grandes transformaciones en los sistemas educativos y en la sociedad toda:

- La educación inclusiva puede formar parte de las reformas globales del sistema educativo. El algunos países la educación inclusiva ha sido el centro de las reformas

tendientes a efectivizar los sistemas. Por lo tanto, ha sido vista como un medio de mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos no sólo para aquellos con discapacidades o con necesidades educativas especiales. Esto es importante para evitar el peligro de que la inclusión sea vista como algo que no concierne al sistema educativo y, que por lo tanto, no merece recursos ni esfuerzos nacionales.

- La educación inclusiva puede ser parte de una reforma de la posición de las personas y agrupaciones de personas con discapacidad y otros grupos marginados de la sociedad. En Chile por ejemplo, la provisión de recursos y servicios para las personas con discapacidades están establecidos por ley. La inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes está regida por regulaciones asociadas con estas leyes, para que de esta manera la inclusión sea vista como una política social y no sólo como una política educacional. Similarmente en Brasil, el compromiso con la inclusión está ligado con un intento de combatir problemas de pobreza, analfabetismo y marginalización.
- La educación inclusiva puede ser parte de reformas democráticas fundamentales. En muchos países en transición, por ejemplo, no es posible separar la transición a la inclusión de un esfuerzo mayor de reconstruir la democracia y reenfocarse en los derechos humanos. El movimiento de educación inclusiva puede, entonces, revivir los valores y esfuerzos en los que se basa la reestructuración política y social.

Movilizar las opiniones y construir el consenso:

La transición hacia la inclusión no es siempre ampliamente entendida o bienvenida cuando la gente está acostumbrada a sistemas segregativos o cuando los educadores tienen temor o inseguridad de su habilidad para atender la diversidad. Es necesario por lo tanto, movilizar las opiniones a favor de la inclusión y comenzar un proceso de construcción de consenso en una etapa temprana.

A este respecto, se mencionan algunas estrategias específicas que se pueden llevar adelante para sensibilizar y movilizar las opiniones.

- **Las organizaciones y grupos de padres.** Siempre van más allá de las opiniones públicas y profesionales, tienen un interés especial en influir para que los cambios que benefician a sus hijos se conviertan en realidad. A veces tienen una red de contactos internacionales y pueden contribuir a traer nuevas ideas a un país. Se les puede dar legitimidad y apoyo proporcionándoles fondos gubernamentales, siendo comisionados para ejecutar acciones y tareas (investigaciones, producción de recursos, organización de conferencias, etc.).
- **Las organizaciones de profesionales.** Son importantes en el proceso de construcción de consenso. Pueden participar en el proceso de toma de decisiones y en la definición y concreción de estrategias de difusión. Parece ser particularmente importante asegurar que grupos de un rango de disciplinas relevantes estén involucradas (por ejemplo, salud, servicios sociales, trabajo y no sólo educación). Todos estos grupos juegan un papel relevante en el acceso a los servicios. La diversidad de puntos de vista desde distintos ámbitos puede llegar a promover un debate genuino y sentar posiciones.
- **Investigadores y estudiantes.** También pueden jugar un rol en la formación de opinión respecto de la inclusión y proveer datos que ayuden a fundamentar la necesidad de reforma. Ellos pueden analizar y difundir los problemas de los sistemas existentes. Pueden también encontrar soluciones locales prácticas a las dificultades en la transición hacia una educación más inclusiva, particularmente si trabajan cercanamente con maestros y personas con poder de decisión política. Muchos países tienen programas

de intercambio profesional o de estudiantes con fines de que amplíen su experiencia y se capaciten. Esto puede ser una fuente muy importante de nuevas ideas, si se les anima a estudiar las prácticas inclusivas en otros países para luego aplicar los conocimientos adquiridos en su país de origen.

- **Formadores clave de opinión.** Es posible identificar académicos respetables, líderes de profesores, de organizaciones voluntarias y políticos. Ellos pueden involucrarse en la toma de decisiones, participar en eventos de difusión y poner el tema en el debate público, a través de los distintos medios de comunicación.
- **Establecer asociaciones y formar redes con otras agencias.** La opinión puede ser movilizada si se fomenta el diálogo entre organizaciones especializadas y escuelas comunes de modo de romper la "mística" técnica asociada con la educación especial e introducir una filosofía más amplia. Para estos efectos, es recomendable organizar foros de discusión, encuentros de reflexión, etc.
- **Movilizar a las autoridades de la educación y a los proveedores de servicios a nivel local.** Su participación es clave por su habilidad para trabajar directamente con las escuelas y conseguir recursos para las mismas. En algunos casos, las iniciativas de inclusión empiezan en este nivel local y la tarea de quienes toman las decisiones y administradores es apoyar estas iniciativas y promover su diseminación a otras áreas.
- **Las instituciones formadoras y sus docentes.** Las personas responsables de formar a profesores y otros profesionales juegan un papel preponderante en la formación de opiniones. La incorporación de principios y prácticas inclusivas en la formación profesional no implica un cambio de la noche a la mañana, sino que progresivamente se va construyendo un cuerpo de profesionales orientados bajo el enfoque de la inclusión.
- **Los medios de comunicación.** Es fundamental comprometer a los medios en la tarea de informar y sensibilizar a la comunidad en torno a la idea de la inclusión. Para ello, es conveniente identificar los principales medios de comunicación masiva que podrían servir a este propósito y diseñar un plan estratégico de medios. También se puede recurrir a otros medios como las revistas profesionales, videos, boletines informativos de distintas agencias, etc.

Realizar un análisis de la situación

Pasar de las declaraciones de principios e intenciones a la implementación práctica de la educación inclusiva requiere de un análisis completo de la situación, el cual debe enfocarse a identificar tanto las barreras ideológicas y prácticas de la inclusión, como las oportunidades dentro del sistema existente para desarrollar prácticas más inclusivas.

Es recomendable que estos estudios sean realizados por equipos o grupos de trabajo amplios y representativos de los distintos sectores implicados en el tema. En este sentido, los miembros de este grupo tienen que:

- Poseer las habilidades y conocimientos apropiados para llevar a cabo sus tareas.
- Poseer un grado suficiente de autonomía para desarrollar la misión con independencia del Gobierno.
- Contar con reconocimiento por parte de los representantes de la comunidad; esto es importante para asegurar la credibilidad de sus recomendaciones y para ayudar a construir consenso en torno a las acciones que salgan de sus informes.

El rol de las leyes

Si bien las leyes juegan un rol importante en el proceso de transición hacia la inclusión, estas por sí solas no aseguran los cambios que se requieren ni son una condición imprescindible para iniciar la ruta hacia la inclusión. Sin embargo, constituyen un apoyo fundamental, por lo cual, es necesario incluir dentro de los objetivos del proceso hacia la inclusión la reforma de la legislación, de modo que ésta se adecue a los propósitos del cambio.

La experiencia de los países señalan ciertas consideraciones que habría que tener en cuenta para encarar los cambios a nivel de la legislación.

En muchos casos, se ha tendido a introducir leyes en diferentes momentos del proceso de desarrollo. Mientras más poderosas sean las barreras de la legislación existente, será necesario introducir reformas legislativas más tempranamente. Sin embargo, parece haber consenso en torno a que la legislación no debiera ser el primer paso, sino más bien irse construyendo durante el proceso, a partir del debate y de los logros que hayan concretado.

En este sentido, es importante no realizar cambios de alto nivel de especificidad, ya que podrían operar como camisa de fuerza ante la diversidad de situaciones que se presentan en un país, así como frente a las nuevas demandas que van surgiendo como consecuencia del proceso de cambio. Lo más conveniente es comenzar por legislaciones generales incorporando principios amplios y removiendo las principales barreras de la inclusión.

En algunos países, se ha combinado equitativamente la legislación general con unas normas o reglamentaciones más específicas, que tienen por objetivo producir cambios y efectos en el corto plazo, a la vez que pueden ser modificadas a luz de las necesidades y de la experiencia.

Es también importante, al inicio del proceso, revisar la legislación existente para ver qué barreras presenta para la inclusión. En muchos países, por ejemplo, la legislación tiende a disponer que los alumnos con dificultades en el aprendizaje y discapacidades sean atendidos en escuelas especiales segregadas, de modo que puedan recibir una educación apropiada. Sin embargo, los primeros cambios a favor de la inclusión implican reducir o eliminar tales medidas. En muchos países, las barreras para la inclusión existen no sólo en la legislación referida a la educación especial, sino en la legislación de la educación general, relativas al currículo, políticas de admisión, presupuesto y otros.

Una tarea clave que puede ser necesaria es unificar el marco legislativo de la educación regular y especial. En muchos países ambas cuentan con legislaciones o reglamentaciones separadas; son administradas por dependencias distintas tanto a nivel nacional como local; tienen diferentes sistemas de formación y capacitación, así como presupuestos separados; distintos currículo y procedimientos de supervisión. Por ello, uno de los primeros pasos para el desarrollo del proceso de inclusión es la unificación de los dos sistemas dentro de un marco administrativo y legislativo común.

Desarrollar la educación inclusiva a través de iniciativas a pequeña escala

Los cambios a nivel macro pueden ser difíciles y lentos, especialmente en los países donde los recursos económicos son escasos. En algunos países hay dificultades particulares por cuanto la universalización de la educación aún no ha sido lograda y existe una falta de cohesión estructural y administrativa. En situaciones como esta los esfuerzos a nivel macro pueden ser más complicados o de largo aliento y, por tanto, los esfuerzos a nivel micro pueden ser cruciales en las iniciativas de cambio hacia las escuelas inclusivas.

Las iniciativas a pequeña escala tienen un gran potencial, ya que pueden servir de

demostración y movilizar los cambios desde la base generando un efecto multiplicador en la comunidad. A su vez, estas experiencias pueden servir de referencia y dar pistas a los responsables de las políticas educativas de cómo implementar los cambios que se desean. Es recomendable por tanto, estimular y apoyar el desarrollo de este tipo de iniciativas, siguiendo y difundiendo sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA MÓDULO 2

AINSCOW, M (2001) "Desarrollo de escuelas inclusivas" Narcea Editorial.

BLANCO, R. (1999) "Hacia una Escuela para Todos y con Todos". Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Nº 48. UNESCO- Santiago.

BLANCO, R. (2000) "La Educación Inclusiva en América Latina, ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación Para Todos, Dakar.

BLANCO, R. (2002) "La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y Perspectivas", ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Integración Educativa. Temuco-Chile, Abril 2002.

BOOTH, T; Ainscow, M (2000) "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". UNESCO.

DUK, C (1999) "El enfoque de Educación Inclusiva" en Plan Nacional de Educación Inclusiva. Ministerio de Educación y Cultura, Panamá.

HEGARTY, S (1984) "Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas. Paris. UNESCO.

MARCHESI Y MARTÍN (1990) "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En Marchesi, Coll y Palacios (comps.): "Desarrollo psicológico y educación". Vol.III Ncesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial, Madrid.

MARCHESI, A y Martín, M. (1998) "Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio". Alianza Editorial, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2002) "Escuela Rural. Historias de Microcentros". Programa de Educación Rural. Pehuén Editorial.

UNESCO (1993) "Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula" . UNESCO/Paris.

UNESCO (1994) "Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", Salamanca.

UNESCO/Santiago (2000) "Balance de los 20 años del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe".

UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2001) "Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas". En Ciclo de Debates : Desafíos de la Política Educacional, Nº 8. Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular. UNICEF.

UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2003) "Cada Escuela es un Mundo, un mundo de diversidad". Santiago, Chile.

VIDAL, J. G y Manjón, D. G (1992): " Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva curricular". EOS, Madrid.

WARNOCK REPORT, (1979) "Special Educational Needs". Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people. London: HMSO.

MÓDULO 3

Índice del módulo

Guía

Material de Estudio: ¿Qué entendemos por una escuela inclusiva?

Unidades de aprendizaje:

3.1. Una gestión para el cambio.

3.2. El liderazgo en la escuela.

3.3. Cambiar las prácticas.

3.4. Un Proyecto Educativo para la diversidad.

3.5. Seguimiento y Evaluación del cambio.

3.6. Resolviendo problemas en la escuela.

3.7. Colaboración entre la escuela y la familia.

3.8. Creando redes de apoyo.

3.9. El nuevo rol de la educación especial.

Guía

Este módulo pretende entregar un enfoque transformador de la escuela, abordando concepciones referidas a política, cultura y gestión escolar que faciliten el desarrollo de escuelas inclusivas. Su propósito es construir las condiciones para que todos los alumnos que experimentan presiones de exclusión, puedan participar en contextos comunes de enseñanza.

Esta manera de ver la escuela requiere de una profunda revisión de las prácticas actualmente en uso y exige cambios profundos en la utilización de los recursos disponibles. Sin embargo, existen evidencias de que una orientación como la planteada puede contribuir a mejoramientos de la escuela que beneficiarían a muchos niños y niñas y quizás a todos ellos.

A través de las actividades de las distintas unidades de este módulo los participantes tendrán la oportunidad, en colaboración con otros profesores, de llevar a cabo un proceso de revisión y análisis de sus escuelas, de modo que a partir de dicho conocimiento puedan plantearse las reales necesidades de cambio para avanzar hacia una escuela inclusiva y elaborar estrategias en ese sentido.

MATERIAL DE ESTUDIO

Módulo 3

¿Qué entendemos por una escuela inclusiva?

Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de todos y cada uno de los niños y niñas. Se entiende una escuela inclusiva como aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Aquella escuela que no selecciona, que se hace cargo de todos los niños y niñas de su comunidad y que se preocupa de cada uno de ellos, apoyándolos cuidadosamente en sus aprendizajes.

Se considera que las escuelas eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos con dificultades para seguir el ritmo de los demás, detectan a los que no asisten regularmente, o al alumnado de culturas ajenas a la cultura mayoritaria de la escuela, todo esto con el objeto de programar los apoyos, el seguimiento y la evaluación constante de los progresos de cada estudiante.

Desde este enfoque, se comprende que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear toda los aspectos de la vida escolar. Es decir, no se puede referir a una tarea aparte o a cargo de una persona, mas bien se ubica en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento fundamental de la planificación del sistema escolar, y debe ser llevado a cabo por aquellas personas que tienen la responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar.

Lograr hacer realidad el principio de equidad, implica avanzar hacia el desarrollo de escuelas que eduquen a todos sus alumnos, respetando y valorando su diversidad, entendiendo esta como una fuente de enriquecimiento y de oportunidad de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos

Avanzando hacia el desarrollo de escuelas inclusivas

Analizando los estudios realizados en otros países sobre escuelas con experiencias exitosas, se hace cada vez más evidente que cada escuela tiene su dinámica, sus tradiciones y creencias y que los cambios van adquiriendo características muy propias a esa realidad. La revisión de la dinámica interna de estas escuelas ha permitido deducir elementos y factores comunes, sin por eso dejar de lado la especificidad de cada una.

Un aspecto importante tiene que ver con la actitud de valorización de la diversidad que surge desde el sistema nacional de educación de los países, de modo que progresivamente van avanzando en la eliminación de las barreras relacionadas con el currículum, las normativas de evaluación, promoción y certificación y la formación de los profesores, entre otros aspectos.

Sin embargo, y es de conocimiento general que las actitudes no se cambian por decreto. Una escuela que desee avanzar hacia un enfoque inclusivo, requiere de apoyo tanto desde el sistema, como de la propia gestión de sus autoridades inmediatas. Es así que si no existe compromiso y liderazgo hacia el cambio de parte de las autoridades educativas, la motivación y esfuerzo por sí sólo de los profesores, difícilmente logrará modificar en profundidad la cultura de la escuela.

De la misma manera, si los docentes no se motivan y no valorizan en su real dimensión la diversidad de sus alumnos, se verán obstaculizados los procesos de cambio al interior de la escuela.

Desde el Sistema Nacional de Educación de los países Latinoamericanos, se han producido condiciones que progresivamente están permitiendo avanzar y perfeccionar los procesos de atención a la diversidad, entre ellos se puede mencionar los siguientes:

- La creciente descentralización de la educación, facilita grados cada vez mayores de autonomía y participación en las escuelas, creando la posibilidad de desarrollar verdaderas comunidades inclusivas.
- El desarrollo de currículos oficiales que permiten la universalización de las adaptaciones curriculares.
- La flexibilización de las prácticas de evaluación.
- La creciente promoción de la discusión de la atención a la diversidad en el contexto de la educación regular.
- El rol clave de organismos internacionales, especialmente de la UNESCO, en la coordinación de representantes de los Ministerios de Educación en los países de la región.
- El desarrollo de alianzas estratégicas y redes de apoyo entre países. (UNESCO,19991).
- La obligatoriedad de la educación básica, que en algunos países se ha extendido a la enseñanza secundaria, es una oportunidad para que la comunidad exija mayor diversidad de ofertas educativas.
- Las acciones de difusión y sensibilización hacia los padres, con respecto a los derechos de sus hijos a una educación de calidad.

A partir de investigaciones y estudios de seguimiento realizados a determinadas escuelas (Ainscow, 2001), se han podido determinar ciertas pautas o condiciones de organización que facilitan la ejecución de acciones innovadoras en los profesores, que pueden transformarse en prácticas más inclusivas. En este proceso de transformación surge el cuestionamiento acerca del modo actual de estructurar la organización escolar, centrándose en determinados aspectos, como las pautas de liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado, aspectos que están íntimamente relacionados con la política escolar imperante en cada unidad educativa y que están influyendo en los procesos de cambio de las escuelas.

La modalidad y concepciones que asuman estos procesos de gestión, de organización escolar y de perfeccionamiento permanente de los profesores en el interior de cada escuela potenciará la transformación paulatina de la institución escolar, hacia un enfoque inclusivo.

Avanzar hacia la eliminación de las barreras que impiden que todos los alumnos logren aprendizajes de calidad, ha sido un proceso difícil y complejo. Sin embargo, es posible avanzar hacia esa dirección, cuando los contextos escolares consideran el perfeccionamiento como un proceso permanente de desarrollo profesional.

Ainscow (2001), sostiene que son varios los factores que pueden contribuir a la implementación de prácticas inclusivas. Los señalamos a continuación:

- utilizar las prácticas y conocimientos usuales como puntos de partida para el mejoramiento educativo;
- contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar;
- examinar los obstáculos para la participación del alumnado;
- utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje;
- desarrollar el lenguaje de la práctica y;
- crear las condiciones que animen a asumir ciertos riesgos. (Ainscow, 2001).

Cultura Escolar

Existen en la actualidad pruebas suficientes de que las normas de la enseñanza se negocian socialmente en el contexto cotidiano de la escuela. Distintos autores hacen referencia a la importancia de la cultura escolar y su influencia en la reflexión que hacen los profesores con respecto a su trabajo y a la visión que tienen de sus alumnos. Es complejo definir lo que se entiende por cultura, Schein dice que tiene que ver con “los niveles más profundos de supuestos básicos y creencias que comparten los miembros de una organización, que actúan inconscientemente para definir la idea que una organización tenga de sí misma y de su entorno”(Ainscow, 2001).

Comprender el concepto de cultura escolar es de suma importancia a la hora de abordar el cambio educativo y los proyectos de mejora de las Escuelas. Se considera que la transformación de la cultura de las escuelas es uno de los más claros indicadores de que un cambio profundo se ha producido en ellas.

La cultura se entiende como las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento de la escuela.

La cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores.

Los proyectos educativos y planes de acción que las escuelas elaboran pueden o no coincidir con las creencias básicas que explícitamente comparten los profesores. Es así como suele producirse en el interior de los establecimientos, que los profesores no comparten o no conocen el proyecto educativo. Por otra parte, existen diversas culturas entre los profesores y entre los alumnos lo que conlleva a que muchas veces las prácticas en la escuela disten bastante de los planteamientos explicitados en el proyecto educativo.

El Proyecto Educativo Institucional, es un Instrumento técnico y político que orienta el quehacer de un establecimiento educacional, explicitando la propuesta educativa que la distingue, donde se especifican la organización y los recursos que se pondrán en marcha para realizarla. Es el medio orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración, articulándose con las siguientes dimensiones de la gestión escolar: Pedagógica-Curricular; Administrativa Financiera; Organizativa-Operacional; Comunitaria; Sistémica y Convivencial.

Es fundamental que el Proyecto Educativo, sea el fruto de la reflexión y respuesta colectiva que la comunidad escolar entrega a preguntas que también se formulan colectivamente, la sola existencia de este instrumento, como hemos señalado, no asegura el compromiso y la dimensión práctica que se necesita para la apropiación de la comunidad en su conjunto.

Ante todo debe ser un proceso consensuado donde debe prevalecer el carácter participativo. Su importancia radica en la práctica pedagógica y en la motivación que tienen los agentes educativos en llevarlo a cabo, debe ser claro, socializado, y aplicable, considerando procesos de evaluación permanentes e igualmente participativos.

El principal objetivo orientador del el proyecto educativo, debe ser mejorar la capacidad de las escuelas para fomentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, para lo cual se requiere relevar el desarrollo del personal docente y de compartir no sólo la filosofía de la inclusión e integración sino de llevarla a la práctica tanto dentro como fuera del aula. Es clave por lo tanto, la información y participación del profesorado en la planificación de los procesos de inclusión y en las posteriores decisiones relacionadas con dicho proceso.

El marco que ofrece la toma de decisiones en torno al proyecto educativo institucional, del cual se desprende la propuesta curricular, organiza la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje, que supone adecuar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofreciendo los recursos necesarios y las oportunidades de aprendizaje y socialización para todos ellos en un mismo contexto.

Este instrumento de gestión tendría que responder a la expresión política, social, cultural y económica que dé respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada alumno en concordancia con una sociedad democrática.

En este sentido, cuando los profesores de una escuela consiguen avanzar hacia prácticas más inclusivas, éstos progresos suelen tener influencia general en la forma en que ellos se perciben y en la forma de valorar su trabajo.

Es así como la escuela comienza a adoptar algunas características propias de las llamadas “organizaciones de aprendizaje” o “comunidades de aprendizaje”, lo que implica “una organización que está ampliando continuamente su capacidad de crear futuro” (Senge,1989).

Es necesario entonces, profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro y de mejoramiento de las expectativas de los profesores con respecto a las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos.

La promoción de una cultura de apoyo y colaboración basada en relaciones de respeto y cooperación entre alumnos, profesores, padres y especialistas constituye un factor clave que favorece el desarrollo y aprendizaje de la comunidad escolar en su globalidad.

La estrategia de resolver problemas colaborativamente es una manera importante de mejorar las competencias de los profesores, así como para crear un motor de cambio en el establecimiento que puede perdurar en el tiempo. La destinación de tiempo para la reflexión y la resolución colaborativa de problemas es un aspecto relevante para el éxito de los proyectos educativos inclusivos. En este sentido es necesario:

- Potenciar a los docentes para que examinen sus propias prácticas en forma crítica, a la luz de un conocimiento detallado de las necesidades de los estudiantes. Ello necesitan hacer esto en un contexto de apoyo mutuo y resolución colaborativa de problemas. Esto puede llevar a procesos muy fructíferos de investigación acción.
- Potenciar a los docentes para que resuelvan sus propios problemas, pero para ello también necesitan relacionarse con otros profesores y especialistas solicitando información y asesoría. Los especialistas a su vez, necesitan trabajar en la escuela y directamente con los profesores.
- Que la transformación de las prácticas docentes ocurran en el contexto de cambios más amplios en la gestión y organización curricular, de manera que el cambio educativo se apoye en estos factores. En la medida que sea posible, el avance hacia la inclusión debe ser visto como parte integral de otras iniciativas internas y externas de la escuela.
- La comunidad general en que se inscribe la escuela, incluida las autoridades locales o municipales deben apoyar el proceso de innovación educativa que supone la inclusión.

Desde la perspectiva de los estudiantes, es fundamental que se incluyan en el currículum objetivos y contenidos de carácter transversal orientados al desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias individuales. Junto con ello, es importante crear en el aula un clima socio emocional armónico que favorezca relaciones positivas de apoyo entre los alumnos, y se promueva el aprendizaje cooperativo a través de diversas estrategias.

Por otra parte, es fundamental generar relaciones de colaboración con los padres comprometiendo su participación activa y apoyo tanto en el proceso educativo como en el desarrollo del proyecto educativo institucional de la escuela.

Un último aspecto a considerar es la creación de redes de apoyo a través de acciones debidamente coordinadas con otros servicios y recursos de la comunidad, de modo de expandir la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Gestión escolar

Diversos estudios y experiencias indican que avanzar hacia el desarrollo de escuelas de calidad requiere de contextos educativos cuyo clima organizacional promueva y facilite prácticas inclusivas. La forma y naturaleza de estos contextos positivos pueden ser variada y dependerán de las creencias, tradiciones y expectativas que los actores tengan sobre la tarea que realizan. Sin embargo, dichos estudios indican ciertas pautas y condiciones de la organización que parecen facilitar el que los profesores estén dispuestos a asumir riesgos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos gestionan.

Toda institución requiere de organizar y movilizar recursos en función de sus objetivos y metas, lo que ha provocado que en las últimas décadas se hayan realizado estudios e investigaciones sobre el efecto de la gestión en la obtención de las metas propuestas.

En el caso de las instituciones educacionales, donde la calidad de la interacción entre sus miembros es influyente en el logro de los objetivos, la gestión toma distintas definiciones. En esta perspectiva se percibe que las personas actúan en función de la representación que ellas tengan del contexto en el cual actúan. Las acciones en las escuelas son generalmente deliberadas, por lo que implican procesos de pensamiento, reflejan normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera. Por ello, se puede decir que la gestión en las escuelas es la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización.

Otra manera de ver la gestión es desde un enfoque lingüístico, el cual se focaliza en la comunicación, a través del cual se percibe a las personas actuando mediante compromisos adquiridos en la conversación. Por tanto, la gestión se entendería como "la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción". (Casassus, 2000).

Por otra parte, existe la visión de la gestión centrada en los procesos, vinculándola al aprendizaje. Desde esta perspectiva, se concibe la acción de la gestión como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre los distintos factores de la estructura de la organización, las estrategias aplicadas, los distintos sistemas, estilos, capacidades y objetivos o metas, tanto hacia el interior de la escuela como hacia el entorno. En esta misma línea se explica el aprendizaje como el proceso de expansión de las capacidades de obtener lo que deseamos lograr. El aprendizaje así visto es, entonces, no sólo una elaboración personal, sino que se constituye y se verifica en la acción. Por lo tanto, la gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje continuo es vista como un asunto orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno externo y el contexto. (Casassus, 2000).

En las distintas visiones de la gestión evocadas, está el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y las representaciones mentales. Todos estos aspectos son también temas comunes en el universo conceptual de la educación. Este punto sugiere que la evolución del pensamiento acerca de la gestión se acerca a la evolución del pensamiento de la educación. Este aspecto debería ser un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación.

UNIDAD 3.1.

UNA GESTIÓN PARA EL CAMBIO

Objetivo

Reflexionar sobre los factores de una gestión escolar que favorece una cultura de apoyo y colaboración para el cambio.

Actividades

1. Lea individualmente el material de discusión "Práctica de la gestión escolar". Desde su experiencia desarrolle los siguientes puntos:
   a) Señale la fortaleza más importante que posee su escuela para generar y sostener un cambio que contribuya al aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores.
   b) Enumere las condiciones que han permitido desarrollar esta capacidad en su escuela.
2. Reunidos en grupos de 6 personas compartan sus experiencias y elijan la fortaleza que les parezca más significativa para ser presentada en plenaria.

Evaluación

- ¿Qué tan factible es que su escuela progrese como comunidad de aprendizaje?
- ¿ Qué otras fortalezas debiera desarrollar su escuela para desarrollarse como una organización que aprende?

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.1.

Práctica de la gestión escolar

La gestión escolar se refiere a las actividades de planificación, ejecución y evaluación que los directivos y profesores tienen que desarrollar para llevar adelante sus proyectos educativos y curriculares. El concepto gestión, involucra tanto acciones de planificación como de administración, tareas que implican a los equipos directivos realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del proyecto, adecuar las necesidades de ejecución del plan con los recursos disponibles, conocer las competencias del personal y organizar los recursos humanos para llevar adelante el plan y dar cumplimiento a las metas.

La ejecución de un plan es por naturaleza un proceso dinámico y flexible que requiere de liderazgo y talento político para encausarlo adecuadamente, así como para responder oportunamente a las situaciones emergentes, reorientando el proceso, cuando sea necesario.

En el proceso de cambio hacia escuelas inclusivas, uno de los factores esenciales para avanzar es un estilo de gestión colaborativa, donde se trabaja con las personas, apoyando los progresos y dinámicas propias de cada escuela y de cada uno de sus miembros. En un enfoque de este tipo, los profesores adquieren responsabilidades directas con respecto a los cambios, a las funciones y tareas que les corresponde ejecutar, así como con los resultados de sus acciones.

Mel Ainscow, a partir de un estudio realizado con diversas escuelas describe a través de cinco categorías las lecciones extraídas por los maestros al gestionar cambios en la escuela.

• Comunicarse con las personas

Los profesores eran conscientes de la importancia de establecer y mantener relaciones de trabajo positivas con sus colegas. Algunos profesores manifestaban que se esforzaron por incluir a profesores que no estaban totalmente convencidos de la idea del cambio. No sólo se trataba de mantener buenas relaciones con los demás compañeros sino que también de que todos los grupos realizaran con éxito su trabajo, en pro de avanzar como escuela hacia mejores aprendizajes para sus alumnos.

Por otro lado, algunos profesores se dieron cuenta de que estaban aprendiendo a trabajar con adultos, lo que en el caso de los profesores que siempre trabajan con niños, era una habilidad que generalmente no tenían. Desde esta misma perspectiva, muchos profesores sintieron que no estaban suficientemente preparados y que necesitaban mejorar sus habilidades sociales.

• Adoptar una perspectiva general de la Escuela

Todos los profesores consultados manifestaban que para tener oportunidad de éxito en sus iniciativas de mejoramiento, necesitaban disponer de una visión general de la escuela, de sus proyectos y programas. También consideraban necesario compartir sus apreciaciones con los otros. Les parecía importante recoger información formal e informal y analizarla con los demás. Desde esta perspectiva, podían tener más claridad en los recursos existentes en la escuela y las diversas modalidades de acceder a ellos.

Entre los recursos, mencionaban como prioritarios a las personas para apoyarse mutuamente; otro recurso considerado altamente valioso pero escaso era el tiempo, todos los profesores reconocían que para el éxito de los cambios propuestos había que dedicarle más tiempo del que disponían; el tercer recurso fue la necesidad de contar con apoyo financiero, para así incorporar a más personas, obtener materiales adecuados y acceder a una mejor formación para enfrentar los desafíos que les presentaban sus alumnos.

• Mantener el impulso

Los profesores manifestaban la importancia de mantener el impulso de cambio y que lo más difícil era iniciarlo. Los docentes trataban de conservar el impulso de cambio inicial utilizando variadas estrategias, por ejemplo, sistemas de comunicación formal e informal. Entre los medios formales, en general realizaban informes de avance que los presentaban en los consejos de profesores y reuniones de equipo donde exponían sus problemas y solicitaban apoyo. En el plano informal, utilizaban variadas formas de comunicación, en grupo o individualmente, durante los tiempos de descanso o al término de la jornada escolar.

Al parecer, conversar era un proceso que formaba parte del plan de mejoramiento. Muchos profesores manifestaban que lo hacían intencionadamente, para conocer que se estaba haciendo efectivamente y como los demás profesores percibían las tareas y los cambios que se habían propuesto.

• Supervisar la marcha del proceso de cambio

Muchos de los profesores reconocieron la importancia de la supervisión de los procesos que estaban ocurriendo y el modo de implementar los proyectos en cada escuela. Consideraban que era bueno revisar los progresos, redactar informes sobre las acciones llevadas a cabo y de evaluar la marcha de sus respectivos proyectos. Algunos manifestaron su preocupación por la excesiva presión que estos procesos ejercían sobre ellos y sus compañeros.

Todos coincidían que la gestión del cambio exigía la superación de dificultades y hacer frente a contratiempos. También que el cambio había creado períodos de turbulencias, que provocaron tensiones y conflictos entre ellos mismos. Los docentes participaban activamente en los procesos de supervisión, eran procesos interactivos que los instaba a actuar en la política de la escuela.

• Establecer un clima adecuado

Durante el desarrollo del proyecto, los docentes trabajaban de la siguiente forma:

- Las escuelas contaban con instancias de formación para promover el proyecto, involucraban a los colegas y los capacitaban para poner en práctica los cambios necesarios.
- En segundo lugar, se promovían las conversaciones en las escuelas, ya que a través de ellas los docentes intercambiaban ideas, socializaban los problemas y tomaban acuerdos.
- En tercer lugar, se llevaron a cabo muchas negociaciones entre los docentes directivos y entre éstos y los docentes.
- En cuarto lugar, en determinados momentos del proceso de desarrollo del proyecto se llegaba a un punto en el que había que afrontar los desacuerdos de ciertos grupos o personas que no cedían en sus posiciones, siendo necesaria la mediación para la solución de los conflictos.

Lo que más destacaban los docentes era el sentido de apertura que veían que se estaba produciendo en sus escuelas. Sus escuelas estaban empezando a cambiar en cuanto a organizaciones; estaban haciéndose más permeables hacia lo que venía de afuera y más dispuestas a la innovación.

UNIDAD 3.2.

EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA

Objetivo

Analizar el nuevo enfoque de liderazgo , como elemento facilitador de una gestión para el cambio.

Actividades

1. Lea en forma individual el material de apoyo “El liderazgo en la escuela“.
2. Extraiga una breve definición de Liderazgo.
3. Complete la tabla adjunta analizando el funcionamiento existente en su escuela, asígnele una nota a cada indicador.
4. Formen un grupo con un máximo de 6 personas. Intercambien los resultados de los puntos 2 y 3.
5. Elijan en forma consensuada, los dos ítem que obtuvieron menor calificación y desarrollen a lo menos dos estrategias para mejorarlos desde una perspectiva del liderazgo en la que se aúnan esfuerzos por conseguir las metas comunes.
6. Prepare una presentación de las dos propuestas desarrolladas por su grupo, para darlas a conocer al resto de los participantes.

Evaluación

- ¿Cómo se relaciona el nuevo concepto de liderazgo con la realidad de su escuela?.
- ¿Cree Ud. que este enfoque es aplicable en su escuela? ¿Qué podría hacer para impulsarlo en su escuela?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.2.

El liderazgo en la escuela

Este esfuerzo por consensuar e inspirar el cambio, se relaciona con el concepto de liderazgo, entendido como los procesos utilizados para influir en grupos de docentes de modo de unir los esfuerzos tratando de conseguir unas finalidades comunes.

De los estudios realizados en escuelas, se concluye que el liderazgo es un elemento clave para el éxito escolar. Más aún, estos estudios tienden a apartarse de la identificación exclusiva de esta función con el director y comienzan a plantear el liderazgo como una capacidad que puede estar al alcance de todos y en todos los niveles de la comunidad escolar.

Este cambio de acento se distancia de los conceptos tradicionales de jerarquía y de control, y se orienta fundamentalmente hacia enfoques que enfatizan la participación, el compromiso y la responsabilidad ante los resultados.

Este cambio de visión del liderazgo, ha llevado a la escuela a revisar la gestión y la forma en que el liderazgo pueda ejercerse de manera más compartida. En procesos de cambio se hace necesario disponer de diversas estrategias que permitan crear un clima de confianza y colaboración para que este nuevo enfoque de liderazgo pueda ser posible.

Tabla de Análisis del Liderazgo en la escuela

INDICADORES	NOTA de 1 a 7
1. Existe claridad en el rol y las funciones de cada integrante de la comunidad educativa.	
2. El cuerpo directivo y docente se hace responsable de los resultados de sus acciones.	
3. Las situaciones difíciles se resuelven colaborativamente.	
4. Existe un clima de confianza, se reconocen las capacidades individuales y se delegan tareas conforme a ellas.	
5. Se considera la opinión e intereses de personal docente y no docente en la organización de la escuela.	
6. Los docentes están informados y participan en las decisiones institucionales.	
7. Lo docentes cuentan con grados de autonomía en la toma de decisiones curriculares.	
8. Los alumnos/as conocen sus derechos y deberes.	
9. Los alumnos/as se hacen responsables de sus actos.	
10. Los alumnos/as cuentan con instancias de participación en el proyecto educativo.	
11. Los alumnos cuentan con una organización estudiantil a través de la cual canalizan sus ideas e inquietudes.	
12. La familia esta informada y participa del Proyecto Educativo.	
13. Las familias son escuchadas en sus demandas y necesidades.	
14. Las familias colaboran en el proceso educativo.	
15. El personal no docente participa en la reuniones generales del establecimiento.	

UNIDAD 3.3.

CAMBIAR LAS PRÁCTICAS

Objetivo

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

Actividades

1. Lean el Material de discusión “Afrontar exitosamente los cambios”.
2. En parejas compartan algún proceso de cambio que hayan vivido en su escuela. Procuren responder a las siguientes preguntas:
   - ¿Quién propuso el cambio?.
   - ¿Cuál era el propósito?.
   - ¿Qué sucedió realmente?.
3. Organizados en grupos de 5 personas, a partir de las siguientes temáticas que se señalan a continuación, definan un cambio a implementar en la escuela.
   - Trabajo colaborativo entre docentes.
   - Participación activa de la familia en el proyecto educativo.
   - Desarrollo de valores de respeto y valoración de la diversidad en los niños.
   - Mejorar las habilidades del lenguaje oral y escrito de los estudiantes.
   - Integración de alumnos con discapacidad.
4. Definan el propósito del cambio que desean promover, identifiquen los obstáculos que deberán superar para alcanzar el objetivo del cambio, elaboren estrategias para remover los obstáculos y avanzar en la dirección del cambio que se proponen.
5. Escriban en una hoja el trabajo realizado. Enumérense del 1 al 5 y júntense en nuevos grupos todos los unos, los dos y así sucesivamente. En el nuevo grupo cada miembro explica a sus compañeros las conclusiones del trabajo realizado.

Evaluación

- ¿Qué han aprendido de esta actividad?.
- ¿Qué medidas han de generarse para introducir cambios en su escuela?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.3.

Afrontar exitosamente los cambios

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 que 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 facilitarlo 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 siguientes conceptos:

- 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 implica aprender nuevas formas de pensar y de actuar. Si se acepta esta premisa, se abre una perspectiva promisoria. Significa que cuando tratamos de entender como afrontar un cambio, analizar lo que ya sabemos sobre el aprendizaje puede aportarnos ideas provechosas.

Esto significa que las escuelas deberían ser sitios en que los profesores aprendan de la experiencia, de la misma manera en que ellos esperan que sus alumnos aprendan de las tareas y actividades que llevan a cabo. De hecho podemos afirmar incluso que aquellos profesores que consideran que están aprendiendo en clase, tienen mayores posibilidades de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Así pues cuando se desea mejorar algunos

aspectos de la práctica docente o innovar, conviene tener presente que uno también está aprendiendo.

Lograr crear en provecho propio, las mismas condiciones propicias para el aprendizaje que uno pretende para sus alumnos, no sólo mejorará el propio desempeño docente, sino que producirá una gran satisfacción personal.

El cambio es un proceso, no un suceso

Al referirnos a la introducción de cambios significativos que impliquen la adopción de nuevas maneras de pensar y de formas diferentes de trabajar en clase, es importante observar que esto es más bien un proceso y no un suceso. Las ideas básicas no cambian de un momento a otro, ni tampoco se aplican las ideas nuevas en un abrir y cerrar de ojos. En realidad, los cambios se producen de modo secuencial.

Puede resultar útil, una vez más, pensar en algún cambio que hayan vivido. Podrán sin duda recordar algún acontecimiento de ese tipo : tal vez una reunión de introducción para debatir nuevas medidas, o bien la primera vez que intentaron utilizar nuevos materiales en clase. Sin embargo, antes de comprender cabalmente el nuevo enfoque y dominar perfectamente su aplicación, habrán pasado por un período de ensayo y error, de posibles confusiones, de dificultades y, de vez en cuando de júbilo. Poco a poco, si el cambio ha resultado satisfactorio, habrán sentido una mayor confianza y aceptación personal. Con el tiempo, la nueva práctica y sus principios acaban por formar parte de ustedes mismos, vinculándose e integrándose con otros aspectos de su práctica y su manera de pensar.

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 concientes 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 conformarán con alumnos de distintas edades”. La presión ejercida por plazos demasiado breves o por desconocimiento de la innovación propuesta pueden producir tensiones, ansiedad y reacciones negativas al proyecto.

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 a cinco años, sin embargo es habitual que los plazos planteados sean más breves. Además se suele plantear más de una iniciativa simultáneamente.

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 preestablecidas que hay que seguir; hay que determinar lo que se quiere hacer, en que 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, suelen transformarlas en algo más aceptable, adaptando el propósito original, pudiendo convertirse en algo muy diferente al final del proceso.

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 desprenderse de otra cosa y esto puede ser doloroso.

Obstáculos al cambio

¿Cuáles son entonces los obstáculos que pueden surgir cuando los profesores intentan aprender nuevas ideas e introducir nuevas manera 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 básicamente en que consiste, cual es el propósito y por qué es y cómo es. Sin esa comprensión, es probable que el interés sea limitado y el esfuerzo inexistente.

A algunos profesores les resulta difícil expresar sus dudas o admitir su falta de comprensión y, en consecuencia el proyecto se pone en marcha sin que todos se hayan interiorizado de sus consecuencias. Puede ser que quienes coordinen en una escuela los nuevos proyectos debido a su propio entusiasmo empeoren este problema, imponiendo un ritmo que no es adecuado al de la mayoría de los docentes. Su anhelo y dedicación puede volverlos insensibles a la capacidad de asimilación de sus colegas.

La falta de competencias necesarias

Desde luego, puede suceder que uno comprenda lo que tiene que cambiar pero considere que no posee las competencias necesarias para hacerlo, esta suposición puede ser cierta, es muy posible que uno carezca de las aptitudes necesarias.

Es posible además, que el ritmo de ejecución impuesto por los coordinadores, no de espacio para adquirir las aptitudes necesarias y esto lleve a crear un clima de tensión y dificultades. Esta dificultad se ha visto con mayor frecuencia en aquellas escuelas donde no es habitual que los profesores trabajen concertadamente en la introducción de nuevas estrategias pedagógicas. Si bien nuestro objetivo es fomentar que los profesores aprendan partiendo

de la propia experiencia, también sabemos cuanto se aprende observando como enseñan los demás y realizando un trabajo colaborativo con otros colegas y, de esta forma, suplir falta de algunos conocimientos.

Las actitudes prevalecientes

También es necesario reconocer que a veces los principales obstáculos para la superación, son los creados 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 las metas profesionales y les pedimos que rellenen las casillas. Muchas personas presentan largas listas de razones ajenas a ellas mismas y que en particular, se refieren 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.

Un error común que suele cometerse es personalizar las dificultades, atribuyéndole a una persona o a un grupo las resistencia que impiden un cambio. Designar a alguien como "el problema", hace aún más difícil conseguir su apoyo y participación, ya que caemos en manifestar involuntariamente hacia ella, actitudes negativas, en el lenguaje o en el modo de expresión, reforzando su oposición a lo propuesto.

Aquellos colegas que oponen resistencia a los proyectos están desempeñando una función profesional válida cuestionando y criticando su pertinencia. Es indudable que en educación han prevalecido algunas ideas de moda y, por lo tanto, es lógico que los profesores le 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.

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 en número suficiente de los materiales necesarios y se necesite enviar a los alumnos por toda la escuela a conseguir un ejemplar de uso común. Esto acabará por desmotivar a docentes y alumnos.

Los recursos humanos también pueden escasear. Los cambios requieren dedicar tiempo a el análisis e intercambio de opiniones, si los docentes están muy recargados en su horario, este aspecto llega a ser un elemento disuasivo.

Una organización inadecuada

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

La lista de estos posibles cinco obstáculos al cambio puede resultar deprimente, y nos preguntamos si el cambio es posible. Sin embargo si es posible, ya que cada uno de estos obstáculos son posibles de salvarse, partiendo por reconocer su existencia.

Evaluación

Por último, es importante supervisar cuidadosamente la introducción de cualquier innovación. 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.

Adaptación Material de la UNESCO " Necesidades Especiales en el Aula", Unidad 3..3 Cambiar las prácticas.

UNIDAD 3.4.

UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA DIVERSIDAD

Objetivo

Reflexionar sobre el proyecto educativo institucional con el objetivo de incorporar la atención de la diversidad en la escuela.

Actividades

1. Lean individualmente el material de discusión “Revisando el Proyecto Educativo”.
2. En grupos de no más de seis personas, de preferencia de la misma escuela analicen el diagrama sobre las características de escuelas eficaces para todos. ¿Son éstas las características de una escuela inclusiva?.
   ¿Agregaría otros elementos al diagrama? ¿cuáles?.
3. Relacionen las características planteadas en el diagrama con la realidad de su escuela, identificando las fortalezas y los aspectos más débiles que habría que mejorar.
4. A partir de las debilidades identificadas establezcan las prioridades de cambio o mejora que tendrían que considerar para desarrollar un proyecto educativo que de respuesta a la diversidad.
5. Propongan algunas ideas de cómo ustedes podrían sensibilizar al resto de sus colegas, respecto de la necesidad de reorientar el proyecto educativo de su escuela en la dirección de los cambios propuestos.
6. Presenten sus conclusiones en plenaria.

Evaluación

- Después de esta actividad ¿considera que sería necesario reformular o enriquecer el proyecto educativo de su escuela?.
- ¿Quiénes podrían participar en su revisión y modificación?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.4.

Revisando el proyecto educativo

Las unidades anteriores han abordado temas sobre gestión y liderazgo en la escuela, además de algunos instrumentos de apoyo para conocer mejor el funcionamiento de ésta, revisar aquellos ámbitos del sistema escolar que se encuentran más débiles o no se han desarrollado. El propósito de este material no es aportar instrumentos de evaluación y diagnóstico de la realidad escolar, ya que existe suficiente información bibliográfica en esta temática. Una valiosa contribución a este tema lo constituye el "Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en la Escuela" de Tony Booth y Mel Ainscow. Versión en español publicada por la Oficina Regional de UNESCO/ Santiago, 2000.

Lo que se desea destacar en esta unidad, es que si se pretende elaborar un Proyecto educativo que contempla la atención a la diversidad, es indispensable interrogar a los distintos actores, y en definitiva recoger información sobre lo que ellos opinan acerca de la institución escolar; su organización, sus prácticas pedagógicas, su clima social, entre otros aspectos.

El Proyecto Educativo es el instrumento a través del cual la escuela define su identidad; clarifica a los actores las metas de desarrollo institucional, orienta los distintos procesos que ocurren en el establecimiento educacional, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano y largo plazo, permitiendo la toma de decisiones curriculares, en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, articulando iniciativas innovadoras. En resumen, ordena las grandes tareas de la institución, en torno a objetivos compartidos.

En la mayoría de los países de la Región de América Latina, existe una cierta tradición en cuanto a la elaboración de Proyectos Educativos, sin embargo no siempre la declaraciones de valores y principios que la propia comunidad educativa estima conveniente para la formación de los alumnos y ejercicio profesional de los maestros, enunciadas en estos documentos logran traducirse en acciones pedagógicas que guíen el proceso educativo.

Por otro lado, el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos no suele realizarse con la plena participación de los distintos actores de la escuela. Con frecuencia ocurre que un grupo de la escuela es el que asume la responsabilidad de preparar el documento, lo cual dificulta la apropiación del mismo por parte de los profesores, alumnos y padres, afectando el logro de los propósitos establecidos.

El objetivo de este material es invitarlos a reflexionar sobre el proyecto educativo de su escuela, con la intención de avanzar hacia el desarrollo de una escuela inclusiva, que integra la diversidad, es decir, que se compromete con los aprendizajes de todos los alumnos, considerando sus diferencias étnicas, de género, sociales, de capacidades e intereses, de religión, etc.

La experiencia muestra que las escuelas que cuentan con un proyecto educativo que ha sido elaborado en forma participativa y consensuado con la comunidad educativa, mejoran considerablemente la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos.

A continuación se presentan algunas sugerencias generales que pueden servir de ayuda a las escuelas que intentan reorientar su proyecto educativo hacia un enfoque inclusivo. Éstas están basadas en las "Condiciones para un cambio exitoso" que plantea la UNESCO en el Material de "Las Necesidades Especiales en el Aula" (Unidad 3.3 p.120).

Claridad del propósito de la misión

Conocer y reflexionar sobre los principios de una educación inclusiva es el punto de partida para toda escuela que desee orientar su proyecto educativo a la luz de este enfoque. Comprender el sentido y las implicancias que tiene para la comunidad educativa llevar a la práctica los planteamientos de la educación inclusiva es indispensable para afrontar exitosamente los cambios. En esta perspectiva, las acciones que se adopten a través del proyecto educativo deben ser congruentes con la misión de la escuela, los valores y principios de inclusión que se pretenden promover.

Es importante considerar que un proyecto puede significar cosas diferentes para distintas personas. Por consiguiente, si hablamos del modo de ayudar a los colegas a entender el propósito, debemos aceptar que este puede cambiar a consecuencia del proceso de discusión y colaboración. Lo importante es que cada participante sienta que tiene el tiempo necesario para dar un sentido personal al cambio proyectado, y así sentir confianza y apoyo.

Objetivos viables

Una vez consensuada la visión y misión del proyecto educativo, la siguiente etapa debe ser la formulación de un plan de acción para concretarlo. El tiempo es una vez más un factor decisivo. Es importante fijarse prioridades viables, teniendo en cuenta las necesidades y exigencias que demanda a la escuela la implementación del proyecto, por ejemplo, la necesidad de brindar a los participantes instancias de capacitación sobre aspectos relacionados con la respuesta a la diversidad. Los objetivos deben ser acotados a tiempos reales, ya que esto estimula la participación, si se siente que se pueden alcanzar.

Planificación colaborativa

Una vez establecidos los objetivos es necesario definir las estrategias y planificar las acciones a desarrollar en las distintas dimensiones que abarca el proyecto (pedagógica curricular , organizativa y comunitaria). A este respecto, es importante considerar que éstas sean coherentes con los principios y objetivos que se pretenden alcanzar y realistas en términos de sus posibilidades de implementación. Las actividades que se decidan emprender deben tener en cuenta la diversidad de necesidades, las competencias e intereses de los distintos actores implicados en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres).

En el proceso de planificación es imprescindible que se implique a todo el personal, que se intercambien opiniones y que se definan y acuerden las acciones a realizar , es decir, la planificación debe llevar a la acción. Desde la perspectiva del enfoque de educación inclusiva es deseable que la planificación se realice en forma colaborativa, de este modo se estimula la definición de objetivos comunes y se resuelven con mayor facilidad las diferencias.

Motivación

Para estimular la participación, el compromiso y el esfuerzo en el desarrollo de un proyecto educativo inclusivo debe existir una necesidad sentida de cambio por parte de los actores. En este sentido, la convicción acerca de los beneficios que puede representar la nueva orientación del proyecto para la comunidad educativa es fundamental.

La motivación puede surgir por presiones internas o externas y ser percibidas de manera positiva o negativa, generalmente la presión más provechosa proviene del necesidad de los actores por mejorar su competencia profesional o de la participación en alguna empresa colectiva.

Apoyo

Enfrentar con éxito los desafíos que demanda la atención a la diversidad implica asumir ciertos riegos. El cambio supone muchas veces desprenderse de concepciones profundamente arraigadas lo que genera temores e incertidumbres.

Sentirse apoyado cuando se intenta modificar las formas tradicionales de enseñanza es una condición muy importante, especialmente en la etapa de puesta en marcha del proyecto. El asesoramiento y los comentarios positivos, son muy valiosos. Es necesario, por lo tanto, instaurar en la escuela un clima de apoyo que estimule a cada persona a experimentar nuevas maneras de trabajar.

Recursos

Una importante tarea en la organización escolar es cerciorase de que existan los recursos necesarios para la ejecución del proyecto. Esto significa que hay que establecer prioridades y metas a corto, mediano y largo plazo, tanto para los aspectos relacionados con la gestión del proyecto, como con el desarrollo curricular, adoptando decisiones relativas al uso del tiempo, a las funciones de cada participantes y a la asignación de los recursos materiales necesarios.

Evaluación y monitoreo

Por último, es importante definir indicadores que permitan la evaluación de la marcha del proceso, valorar los resultados e introducir las mejoras que se estimen convenientes. Por ejemplo: algunas preguntas que habría que plantearse son:

¿Se están alcanzando los objetivos fijados?

¿Qué medidas han resultado efectivas para dar respuesta a la diversidad?

¿Qué aspectos del proceso es necesario mejorar?, si es así ¿cómo?

¿Qué opinan los actores de los resultados alcanzados?

Mel Ainscow (2001), señala que las escuelas tienen dificultades a la hora de afrontar los cambios. En general se enfrentan a un doble problema: no pueden quedarse como están y responder a las situaciones nuevas, pero al mismo tiempo tienen que mantener cierta continuidad de sus prácticas presentes. En consecuencia, se genera una tensión entre innovación y mantenimiento que con el correr del proceso se irá superando y restableciendo el equilibrio.

Teniendo en cuenta la complejidad que involucran los procesos de mejora en la escuela resulta conveniente relevar consensuadamente las prioridades de cambio, reconociendo cuales son aquellos aspectos que es necesario mantener porque han demostrado ser efectivos en la práctica.

En función de las consideraciones anteriores, puede ser útil como punto de partida para establecer las prioridades de mejora que las escuelas analicen sus fortalezas y debilidades a la luz de los factores de éxito que han demostrado las escuelas eficaces para todos.

A continuación se presenta un diagrama que resume los hallazgos de investigaciones realizadas en diversos países acerca de las características de las escuelas eficaces.

Diagrama: Las características de las escuelas eficaces

Desarrollo de escuelas inclusivas, Ainscow, Narcea 2001

UNIDAD 3.5.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL CAMBIO

Objetivo

Analizar criterios generales de evaluación y desarrollar indicadores para revisar las prácticas inclusivas.

Actividades

1. Lean en parejas el material de estudio "Evaluación del proceso de cambio educativo".
2. Reúnanse con otras 2 parejas (grupos de 6) y elaboren un instrumento o pauta para evaluar las prácticas de atención a la diversidad en su escuela. Cada integrante deberá registrar los indicadores en una hoja aparte. En el material de discusión encontrará una tabla con indicadores generales que le pueden servir de referencia.
3. Cada grupo se enumera del 1 al 6, luego se juntan formando nuevos grupos todos los unos, los dos, los tres y así sucesivamente.
4. Compartan con en el nuevo grupo los resultados de sus trabajos y enriquézcanlo con los aportes de sus compañeros.
5. En un papelógrafo escriban los 8 indicadores que el grupo considere más relevantes para evaluar prácticas inclusivas. Pegue el cartel en la sala para su exhibición al resto de la clase.

Evaluación

- Póngase de acuerdo con otros colegas para aplicar el instrumento de evaluación en su escuela.
- Analicen los resultados de esta experiencia y compártala en el consejo de profesores.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.5.

Evaluación del proceso de cambio educativo

Hoy en día muchas escuelas ocupan parte importante de su tiempo en la planificación de las acciones para el año escolar o para períodos más largos de tiempo, con el objetivo de mejorar los aprendizajes y la participación de sus estudiantes. Las ventajas de planificar la acción se relacionan directamente con los procesos de cambio y de mejoramiento de los progresos y desarrollo de la escuela.

Hay que hacer presente que en la etapa inicial de elaboración del plan de mejora suelen generarse tensiones y divergencia de opiniones, por lo que el liderazgo pedagógico es fundamental. El director ha de ser capaz de facilitar la participación de todo el equipo de profesionales de la escuela, de favorecer los acuerdos, de precisar los objetivos y de impulsar el proceso de cambio.

Estamos hablando de un Plan cuya función principal es crear las condiciones para producir los cambios necesarios en la estructura organizativa y en la cultura de las escuelas, con el propósito de favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos/as. Para ello es de capital importancia generar un clima de colaboración entre los docentes que les ayude a enfrentar con éxito los desafíos que plantea la atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva es que se señalan como fases fundamentales del desarrollo del plan, la evaluación tanto inicial como de los procesos y de los resultados.

Evaluación Inicial

El material de discusión de la Unidad 3.4 “Un proyecto educativo para la diversidad” es un aporte para esta primera etapa, cuyo objetivo es conocer en qué situación se encuentra la escuela antes de realizar una propuesta de cambio.

La detección de las debilidades y problemas que enfrenta la institución escolar es fundamental para establecer los objetivos de forma correcta y precisa para la definición de un plan de mejora.

Las dificultades que se pueden encontrar en esta etapa de la evaluación generalmente proceden de las resistencias para asumir las propias responsabilidades. Suele producirse que se atribuya a agentes externos la causa de los problemas, lo que impide buscar en el propio funcionamiento de la escuela el origen de las insuficiencias. Por ejemplo, se sostiene que los alumnos no aprenden porque llegan mal preparados, porque no están los medios suficientes de apoyo, o porque los profesores están desmotivados debido a la escasa valoración social que reciben. La evaluación inicial debe romper esta dinámica y afrontar la responsabilidad que le compete a los distintos sectores de la comunidad.

¿Qué se debe evaluar?

Considerando que esta primera etapa no se debe prolongar excesivamente, es necesario determinar con precisión las dimensiones que se van a evaluar. Los aspectos más relevantes que normalmente se incluyen en la evaluación inicial son los siguientes:

- Sistema de participación y de toma de decisiones.
- Papel del equipo directivo y de los profesores.

- Desarrollo del Currículo.
- Resultados de los aprendizajes de los alumnos.
- Atención a la Diversidad.
- Métodos de enseñanza y de evaluación.
- Expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Relaciones entre docentes, docentes y especialistas.
- Relaciones profesor-alumnos y entre los alumnos.
- Relaciones con los padres.
- Relaciones con la comunidad.

La evaluación puede considerar algunos de estos procesos, no necesariamente todos ellos. Sin embargo, es importante no olvidar las interrelaciones de la mayoría de estos aspectos. Por ejemplo, el desarrollo del currículo no puede analizarse de forma separada de la atención a la diversidad, de los métodos de enseñanza que se utilizan y de los sistemas de evaluación que se emplean con los propios alumnos.

Evaluación de Proceso

La implementación de un plan de mejoramiento requiere del esfuerzo sostenido y una evaluación continua del proceso de cambio. La evaluación atenta y permanente de los equipos directivos permitirá hacer los ajustes necesarios en forma oportuna, cambiar las estrategias elegidas o buscar las ayudas externas que se requieran.

La evaluación permanente del proceso permitirá a todos los participantes conocer qué está sucediendo y qué consecuencias está teniendo el plan, no sólo en relación con los objetivos inicialmente previstos sino también en las actitudes y las valoraciones de aquellos que lo están llevando a la práctica. Es necesario valorar tanto la eficiencia del plan como sus implicaciones en las relaciones sociales y en la cohesión de la comunidad educativa.

Para que este proceso de evaluación se realice, a pesar de la vorágine de las actividades propias del año escolar, es importante prever en el plan, las acciones que faciliten la evaluación. De acuerdo a la experiencia de las escuelas que han llevado a cabo programas de mejoramiento, algunas de las acciones que les han dado resultado son:

- Informar en reuniones periódicas a los demás profesores del estado de avance del plan (calendarizadas previamente en el Plan).
- Conversaciones informales con los distintos profesores sobre las acciones que se están llevando a cabo, intencionadas desde los equipos responsables.
- Cuenta pública de los avances del Plan, en reuniones de padres y apoderados, al menos dos veces al año (calendarizadas en el Plan).
- Reportes escritos de parte de los equipos a cargo de determinadas tareas, en forma preestablecida en el tiempo.
- Informativos (murales, boletines, trabajo de los alumnos,) mensuales o quincenales, según acuerdos previos.
- Presentaciones del Plan y de los progresos ante autoridades comunales, educacionales o ante otras escuelas de la comunidad.

- Reforzamiento permanente de parte del director y del equipo técnico, a través de visitas a las actividades que se están realizando, destacando las acciones en asamblea con todos los alumnos, escuchando las dudas e inquietudes que pueden surgir en el camino.

Evaluación de los resultados

Generalmente la evaluación de los resultados se realiza al final de un año escolar.

El propósito de esta etapa se orienta principalmente a conocer qué resultados se han obtenido en relación con los objetivos propuestos, cuáles han sido las causas del mayor o menor éxito y qué efectos ha producido en la cultura de la escuela.

Es preciso conocer si se han alcanzado todos o algunos de los objetivos y cual ha sido su amplitud. Además debe incluir las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso, de las cuales se desprenden aprendizajes para el equipo que son tan relevantes, incluso más que los propios resultados.

Así también, el análisis de las causas de los resultados es de suma importancia. Se trata de reflexionar sobre qué ha funcionado bien y qué ha funcionado mal en relación con las prioridades establecidas, las estrategias elegidas, las soluciones planteadas ante los problemas y las respuestas organizativas formuladas.

Otro aspecto importante de esta etapa es analizar las modificaciones que se han producido en la cultura de la escuela. Para ello se puede considerar algunos de los siguientes aspectos:

- Cambios en los sistemas de comunicación y cooperación entre los profesores.
- Cambios en el sentimiento de pertenencia a la escuela y en el compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos.
- Cambios en el papel del equipo directivo.
- Cambios en la percepción y actitudes hacia la diversidad.
- Cambios en las concepciones homogeneizadoras de la enseñanza.
- Cambios en la concepción de la escuela y en la manera de entender la educación.

Es importante hacer presente que la evaluación de los resultados es un proceso delicado ya que recoge el esfuerzo, las satisfacciones y las frustraciones de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa.

Es aconsejable que esta etapa sea participativa y sus conclusiones recojan de forma equilibrada las opiniones, a veces discrepantes, de los que han contribuido al desarrollo del plan.

La evaluación final cierra un ciclo y es parte de uno nuevo, transformándose en información valiosa para la elaboración de un nuevo plan. La mayor experiencia y los aprendizajes logrados por parte de los participantes son elementos que les otorgan más confianza y seguridad para continuar con el proceso de cambio.

Sugerencia de indicadores a considerar para la evaluación

Indicadores
1. Existe coherencia entre los objetivos, las principales estrategias del Plan de mejoramiento y el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad.
2. El plan expresa el compromiso por mejorar los resultados de aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias.
3. Existe un equipo de gestión integrado por representantes de los distintos estamentos, reuniéndose periódicamente para coordinar, implementar y evaluar el plan de mejoramiento.
4. Se estimula la participación y opinión de los integrantes de la escuela, según sus capacidades y formación.
5. La escuela tiene instancias para que padres y alumnos manifiesten sus opiniones, sugerencias y reclamos.
6. La organización del espacio escolar favorece la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
7. La escuela organiza adecuadamente los tiempos en función de las actividades curriculares, recreación, etc.
9. Se enriquece y adecua el curriculum para dar respuesta a la diversidad.
10. El profesor considera los saberes previos de los alumnos y su familia como base de los aprendizajes.
11. El profesor interactúa con los alumnos considerando las características y sus ritmos de aprendizaje, facilitando la participación de todos los alumnos y la cooperación entre ellos.
12. El profesor comparte con sus alumnos criterios de logro de aprendizajes, que los orientan sobre que se espera de ellos y hacia donde deben avanzar.
13. La escuela proporciona a los alumnos con mayores dificultades las ayudas y recursos de apoyo especial que precisan para progresar en el aprendizaje.
14. Existen instancias para aunar criterios entre los profesores con relación a estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, articulación entre sectores de aprendizajes, niveles y ciclos.
15. Existen espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.
16. La escuela propicia la organización de los padres y la coordinación con instituciones de la comunidad, con el fin de apoyar las actividades educativas.

Adaptación y síntesis de “Guía de Autoevaluación y Mejoramiento de la Escuela” Ministerio de Educación de Chile, 2000.

UNIDAD 3.6.

RESOLVIENDO PROBLEMAS EN LA ESCUELA

Objetivo

Apreciar el valor del trabajo colaborativo, para la resolución de problemas que se presentan en la escuela.

Actividades

1. En grupo de no más de 6 personas, lean y comenten las historias que se presentan en el material de discusión " Trabajando juntos".
2. Elijan una historia y desarrollen las preguntas que en ellas se plantean.
3. Reúnanse con grupos que hayan trabajado en torno a la misma historia, debatan sus conclusiones y preparen un papelógrafo o transparencia con sus conclusiones para presentarlo al resto del grupo.

Evaluación

- ¿Tiene usted la oportunidad de resolver los problemas en su escuela de manera colaborativa?
- ¿De qué manera se puede fortalecer en su escuela esta modalidad de trabajo?

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.6.

Trabajando juntos

A continuación se relatan tres historias de alumnos. Léalas atentamente, con el propósito de conocer la opinión y preocupación de los profesores y aportar soluciones que ayuden a las escuelas a avanzar hacia un enfoque inclusivo.

Primera Historia

El profesor jefe de 2° año básico, presentó al Consejo de Profesores la historia de Piao-Ten, un niño recientemente matriculado, hijo de inmigrantes Coreanos, llegados hace un mes al país. Piao- Ten tiene 8 años y según informa el profesor, es un alumno muy vivaz y saludable. Ellos viven a tres cuadras de la escuela. Piao-Ten no ha presentado problemas en llegar sólo a clases, no le costó mucho orientarse en su barrio y se muestra muy dispuesto a aprender. Piao- Ten no sabe nada de español y los padres tampoco. El problema del profesor es que no puede hacerse entender por el niño y la familia. Un familiar que lleva más tiempo en el país, los acompañó para hacer la matrícula y se comprometió a apoyar a los padres para que asistieran a un curso de Español.

El profesor manifiesta que él no puede responsabilizarse del aprendizaje de Piao- Ten en esas condiciones y consulta a la Directora de por qué el niño fue recibido en circunstancia que la escuela no cuenta con los medios necesarios para atenderlo.

La profesora de Educación Física, cuenta su experiencia con el niño, y concuerda con el profesor jefe. Ella considera que, al menos los alumnos de la escuela deberían hablar español. – Creo que es lo mínimo que podemos pedirles, dice en un tono airado, - de lo contrario, nosotros los profesores, además de todo lo que tenemos que hacer, nos veremos en la obligación de aprender “chino”. – ¡No creo que eso sea justo!.

Un tanto molesta, la profesora del tercer año solicita que le den un tiempo para contar su experiencia. Ella les recuerda que en su curso está Jean Pierre, que es un niño que llegó a primer año, en las mismas circunstancias que Piao- Ten, y que en ese momento, nadie se molestó, y que ni siquiera fue llevada la situación al consejo de profesores – ¿Por qué tanto problema ahora?, pregunta, - ¿acaso Piao- Ten no tiene los mismos derechos de Jean Pierre a tener acceso a una educación cercana a su hogar?. – “Me gustaría saber exactamente las razones del colega para decir que la escuela no puede atender a niños como Piao- Ten”.

Las únicas razones, se defiende el profesor Ramírez, –es que no puedo comunicarme con el niño y no le podré enseñar. – Creo que es un mínimo de responsabilidad de mi parte, compartir con ustedes mi preocupación, por el bien del alumno.

Otro profesor comenta –la escuela se ha manifestado como inclusiva y que atenderá a todos los niños que soliciten matrícula. – Creo dice, que Piao-Ten requiere más de nuestra ayuda, incluso que otros niños, ya que él está en un país extraño, quizás en que condiciones su familia tuvo que venirse a Chile.

La Coordinadora Técnica- recuerda que en el caso de Jean Pierre, la profesora del curso le fue enseñando el español a partir del propio texto de lectura y con ayuda de la familia. Incluso, recuerda que ella le hacia dos horas de clases individuales durante los dos primeros meses, ya que ella había estudiado algo de Francés en la enseñanza media.

Un profesor pregunta si hay una escuela para los niños coreanos, - quizás estaría mucho mejor junto a los suyos- insiste. Varios profesores reaccionan con fuerza. Es bueno, dicen que Piao Ten estudie en una escuela donde aprenda el español y además se relacione con

otros niños de habla española y aprenda las costumbres del país, mal que mal vive aquí.

La Directora dice que es una situación especial, pero que es posible que más adelante tengamos que recibir a otros niños Coreanos, Chinos o de otros países lejanos, y que es necesario que la escuela se prepare para atender a niños provenientes de otros países, distintos al nuestro. – El Idioma es sólo un aspecto que tenemos que considerar, dice ella.

¿Cómo creen ustedes que resolverá este grupo de Profesores la situación escolar de Piao- Ten? Propongan algunas soluciones que consideren convenientes para ayudar a Piao- Ten a integrarse a la escuela y superar la barrera del idioma, que involucre a la escuela en su conjunto.

Segunda Historia

La maestra de educación inicial, está preocupada por el comportamiento de Guadalupe. Ella es una niña de 5 años que asiste a la escuela en el nivel de educación inicial. Durante las actividades del aula, en vez de pedir algo, o manifestar su malestar verbalmente, se rasguña y pega violentamente en la cara; se pone roja y se tira el pelo, pero no llora ni grita, menos dice lo que siente siendo necesario sujetarla para que no continúe. Ella lleva más de un mes de clases y sus conductas de autoagresión no disminuyen.

La educadora solicitó el apoyo de la profesora de educación especial, quien observó a Guadalupe en clase y participó en la entrevista que la educadora hizo a los padres de la niña. Con la información recogida solicitaron una reunión con el equipo técnico, conformado por la Directora, la Coordinadora Técnica y la Orientadora, con el objeto de presentar la situación de Guadalupe, analizar la información obtenida y estudiar en conjunto una respuesta educativa para Guadalupe.

La síntesis elaborada por la educadora decía mas o menos lo siguiente: Los padres de Guadalupe conforman una pareja joven, el tiene 22 años y ella 21, tuvieron a Guadalupe siendo ellos muy jóvenes. Ambos terminaron la Educación Secundaria. El papá es mecánico de automóviles y está trabajando en un Taller, prácticamente trabaja todo el día y todos los días de la semana, menos el domingo, dedicándole muy poco tiempo a su hija. La mamá, Sra. Rosa, está esperando un bebé, hace las labores del hogar y está a cargo de cuidar a sus hermanos menores ya que viven allegados en la casa de los padres de Rosa.

El informe de la Educadora indica que Guadalupe es muy callada, no juega con sus compañeras, pero cuando algo le gusta o le resulta bien, se entusiasma trabajando y lo hace muy bien, mejor que muchos otros niños, especialmente cuando se trata de dibujar, pintar, recortar. En la hora del cuento, ella se muestra muy dispuesta a escuchar y le gusta hojear libros y mirar las láminas. Sin embargo, no acepta compartir con otra compañera, ni que le llamen la atención o seguir alguna instrucción de trabajo o de juego grupal.

La profesora especialista hace la observación de que Guadalupe es considerada y tomada en cuenta en forma especial, cuando manifiesta conductas desaptativas, pero no cuando está trabajando tranquila. La educadora atiene a 30 alumnos pequeños muy demandantes y cuenta con una asistente durante muy pocas horas, (para llevar los niños al baño y en la hora de colación). La especialistas tiene la convicción de que la niña no es suficientemente atendida por su madre y menos por su padre. Ella cree que sería bueno trabajar más con los padres y reforzar permanentemente a Guadalupe en clases, cuando esta interesada en algo, cuando está tranquila, para que sienta el afecto de la Educadora y que tome conciencia que no necesita hacerse daño para atraer la atención.

Ella propone al equipo técnico, apoyar a la educadora de Guadalupe dentro de la sala, y para esto sugiere coordinar los tiempos de las distintas personas que podrían colaborar, como la asistente, la orientadora y ella misma.

Otras personas del equipo manifiestan que no hay tiempo disponible para ocuparlo en sólo

una niña, que la educadora debería ser capaz de contener las reacciones de auto agresión de Guadalupe y que en todos los cursos hay alumnos que requieren quizás más ayuda que Guadalupe. La Directora propone que se estudie más en profundidad la situación y le pide a la Coordinadora Técnica que revise los tiempos de la Asistente y de la Orientadora.

La educadora se siente afectada y culpable de que Guadalupe se haga daño, piensa que con tantos chicos, ella no alcanza a darle la atención que Guadalupe pareciera necesitar.

¿Cree usted que la escuela puede responder a las necesidades de Guadalupe y de su educadora?¿Qué estrategias sugiere para ayudar a la educadora? ¿De qué otra manera se podría apoyar a Guadalupe?

Tercera Historia

Javier es un alumno de 14 años que se traslada a vivir con su familia desde la capital a una provincia en el norte del país, ingresando al último grado de educación básica (8ª año) en una escuela pública que imparte los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Javier durante su escolaridad se había destacado por ser un alumno de alto rendimiento, además hablaba perfectamente el inglés, ya que había participado de un intercambio estudiantil en Inglaterra.

El primer día de clases, Javier se encontró con que en su sala no había silla ni mesa para él. La madre al enterarse de esta situación, no se hizo problemas y al día siguiente llevó al establecimiento una silla universitaria para su hijo (con mesa incorporada).

Al llegar Javier con su nueva silla a la sala, fue la risa de sus compañeros de curso, ya que ellos usaban bancos corrientes. Los alumnos comenzaron a burlarse de él acusándolo de ser “creído y prepotente”. Durante los recreos, le gritaban sobrenombres y lo marginaban, situación que afectaba mucho a Javier. Ello se fue agudizando en la medida que sus compañeros se fueron dando cuenta que Javier obtenía excelentes calificaciones en las distintas asignaturas y hablaba perfectamente el inglés.

Los profesores de las distintas asignaturas, pronto se dieron cuenta de la situación, pero como estaban siempre muy ocupados, no le daban mucha importancia.

El profesor Jefe, que a la vez era su profesor de matemáticas, estaba muy contento por su nuevo alumno, puesto que siempre iba adelantado en las materias y resolvía con rapidez los problemas que le proponía, pero no había captado que Javier estaba siendo rechazado por sus compañeros.

El profesor de Educación Física, se percató rápidamente que Javier era un buen alumno, que tenía habilidades para el atletismo, practicaba tenis y otros deportes, y además se dio cuenta que sus compañeros, en su mayoría se burlaban de él con cierta envidia al ver que era más hábil en la casi totalidad de las asignaturas.

Los profesores, en la sala de reuniones y a la hora del café, comentaron la situación de Javier. El profesor de educación física comentó que era curioso como los muchachos reaccionaban ante un compañero que provenía de un colegio distinto y mostraba ciertos conocimientos y habilidades que ellos no habían oportunidad de aprender. El Profesor jefe se mostró un tanto sorprendido, por lo los comentarios de su colega. Otros profesores también aportaron sus comentarios con respecto a lo que ellos habían visto en esos días. El profesor de lengua contó que en su clase, un grupo de muchachos le había escondido la silla a Javier.

Estaban conversando, cuando una profesora llega muy molesta, informando que un grupo de jóvenes de la secundaria habían quemado la silla de Javier en el patio y que éste estaba

muy afectado y que además en su intento de proteger su silla, había recibido algunos golpes y empujones, no sólo de sus compañeros de curso sino también de alumnos mayores de otros grados.

El profesor jefe, preocupado, fue primero a ver como estaba Javier y luego pidió una reunión con todo el curso. En conjunto con el Orientador y el Director de la escuela, recriminaron severamente al grupo por su acción.

El Director le pidió al Profesor Jefe que redactara un informe de lo ocurrido, para la reunión de Consejo de Profesores que tendrían en dos días más, y que pondría el tema en tabla. Se sentía muy molesto que la situación hubiera llegado a esos extremos, ¿Qué estaba pasando con los jóvenes de hoy que no respetaban nada ni a nadie?, se lamentaba. ¿Qué hemos hecho para ayudar a que Javier no pasara por toda esta situación, se preguntó en voz alta mirando a los demás profesores.

El profesor jefe se sintió un poco avergonzado; en realidad él no se había dado cuenta de la gravedad de la situación en que se encontraba Javier. Internamente, lamentó tener que andar siempre corriendo y presionado por sacar buenos resultados académicos, ya que esperaba que los alumnos rindieran a su egreso una buena prueba de Admisión a la Universidad. El profesor de educación física pensativo comentó- las cosas podrían haber sido más graves aún - tenemos que estar atentos y conversar más con los muchachos, creo que nosotros nos hemos despreocupado y no les hemos ayudado a comprender el valor del respeto por los demás.

Seguramente en su experiencia docente habrán conocido otras situaciones parecidas a la de Javier.

- ¿Qué les parece el rol asumido por cada uno de los profesionales de esta historia?
- ¿Cómo, el equipo directivo y docente podría evitar que estas situaciones se repitan en las escuelas y liceos?

UNIDAD 3.7.

COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Objetivo

Mejorar las relaciones de colaboración entre la escuela y las familias.

Actividades

1. Reunidos en grupos de 6 reflexionen y debatan las afirmaciones presentadas en las tarjetas adjuntas. ¿Se presentan algunas de estas situaciones en su escuela?. Analicen por qué se producen.
2. Lean el material de discusión "Construyendo una relación de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad". ¿Qué ideas les sugiere este documento para mejorar la colaboración entre la escuela y la familia?.
3. Prepare un listado de estrategias para favorecer la participación activa de la familia en su escuela.
4. Diseñen un afiche que promueva la participación de la familia en la escuela. Exponga su afiche al resto de sus colegas.

Evaluación

- ¿Las estrategias emanadas de esta actividad son factibles de ser utilizadas en su escuela?.
- Teniendo en cuenta las ideas propuestas en "La rueda : Un programa de participación de los padres", elabore un plan para promover la participación de la familia en su escuela.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.7.

Construyendo una relación de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad

Tradicionalmente la educación ha sido vista como una responsabilidad principalmente de los profesionales. La familia y la comunidad por lo general, han jugado un papel poco significativo recibiendo básicamente los servicios educativos proporcionados por los profesionales. No se los ha involucrado para que ejerzan un rol relevante en la educación de sus hijos y prácticamente no han tenido oportunidades de ejercer su derecho a participar en la toma de decisiones educativas.

No obstante, en los países que han adoptado enfoques más inclusivos, la familia y la comunidad se han convertido en un elemento central del proceso. En algunos casos, han sido estimulados ha participar en las decisiones curriculares y a colaborar en la educación de sus hijos. En otros casos, las propias familias han asumido el liderazgo para movilizar a la comunidad hacia el logro de una educación más inclusiva.

El objetivo de la educación inclusiva no es sólo que todos los alumnos se eduquen juntos en la escuela común, implica también asegurar su permanencia en su familia de origen y su comunidad. En este sentido, la visión de Educación para Todos concibe el aprendizaje desde un enfoque holístico, es decir que tiene lugar en el hogar y en la comunidad tanto como en la escuela y otros centros de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la activa participación de la familia y la comunidad es esencial.

La contribución de la familia

La familia tiene una importante contribución que hacer a la educación en general y al aprendizaje de sus hijos, en particular. La colaboración solo se puede conseguir si ambos, profesionales y padres, valoran sus respectivos aportes y cada uno asume la parte que le corresponde hacer para que se produzca la colaboración. El punto de partida es reconocer las diversas formas de contribución que se pueden dar:

El derecho a la familia: Considerando las necesidades de los niños, la educación inclusiva se sustenta en el reconocimiento de los derechos de los niños, consagrados en la Convención de los Derechos de Niño de las Naciones Unidas. En ella se defiende el derecho fundamental de todo niño y niña de tener un hogar, una familia y ser miembro de la comunidad local. En particular, esto significa que el sistema educativo tiene que evitar aquellas situaciones que puedan suponer separar a los niños y niñas de su familia o de su comunidad para que reciban educación.

Integración a la familia: Si la meta final es que el niño se integre activamente en la sociedad, es fundamental que dicha integración parta en el contexto familiar. Más aún, la participación en las experiencias cotidianas que se dan en el hogar y en la comunidad son esenciales para el desarrollo integral del niño. Sin embargo, la familia suele experimentar tensiones o stress cuando sus hijos sufren cualquier tipo de dificultad y esto puede provocar problemas en su relación con ellos. Las escuelas u otros servicios relacionados con la educación pueden estimular que dichas familias se contacten con otras familias que les proporcionen apoyo o entre la familia y la escuela, a objeto de que liberen sus tensiones y recuperen la esperanza y el optimismo.

Apoyo al aprendizaje y desarrollo del niño en el hogar: Los niños obtienen mayores éxitos en el aprendizaje cuando existe coincidencia en cuanto a las expectativas y oportunidades de aprendizaje entre la escuela y el hogar. Cuando los padres y los docentes trabajan juntos, se amplían las posibilidades de ofrecerle apoyo a los alumnos y satisfacer de mejor forma sus necesidades educativas. Existen diversas maneras sencillas de promover el desarrollo de los alumnos a través del refuerzo de las experiencias naturales de aprendizaje que ocurren en el hogar, así como mediante la generación de relaciones sociales en el contexto más amplio de la comunidad. Es necesario que la escuela le entregue orientación y apoyo a la familia, para que ésta le proporcione experiencias de aprendizaje apropiadas a sus hijos.

Compartir con la escuela el conocimiento acerca del niño: Las familias tienen un profundo conocimiento sobre el desarrollo de sus hijos el cual resulta altamente valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información acerca del desenvolvimiento del niño en el hogar y la comunidad, así como sobre sus intereses y deseos. Los docentes por sí solos no pueden acceder a este tipo de información sin la ayuda de la familia. Para recoger esta información, la familia puede por ejemplo llevar un diario con sus observaciones y comentarios acerca del progreso de sus hijos, resultan de utilidad consignas tales como “cosas importantes que recordar”. Esta información proveniente del conocimiento de los padres acerca de sus hijos, permite una mejor planificación educativa y una mejor comprensión por parte de los docentes acerca del desarrollo de los alumnos.

El derecho a la colaboración: El sistema educativo debiera reconocer el derecho que tienen las familias de participar en la decisiones que la escuela toma acerca de sus hijos. Por ejemplo, es recomendable que los padres sean considerados en las reuniones donde se discutirán aspectos relacionados con la situación educativa de sus hijos. De esta manera se asegura que las decisiones se tomen sobre la base de toda la información disponible. También permite a la familia actuar, en el buen sentido, como defensores de los derechos de los niños en el proceso de toma de decisiones. Se puede estimular también a la familia a participar en reuniones y talleres dirigidos a la comunidad educativa con la finalidad de que adquieran habilidades de liderazgo para promover el desarrollo de comunidades más inclusivas.

La responsabilidad de los padres: Aunque existe un creciente reconocimiento de que los padres , la familia y la comunidad tienen derecho a involucrarse en la toma de decisiones relacionadas con la educación de los niños, existe también el deber y la responsabilidad de todos ellos para con los niños, de modo de asegurar que los derechos de éstos están siendo protegidos. Las familias pueden actuar como defensores de los derechos de los niños, pero algunas veces pueden darse circunstancias en las cuales los deseos de la familia y los intereses del niño sean diferentes. El sistema educativo debe encontrar las formas que estos conflictos no surjan con mucha frecuencia y saber manejarlos apropiadamente cuando estos se dan.

Construyendo relaciones de colaboración con la familia

Construir relaciones de colaboración con la familia es un proceso y, por lo tanto, no se puede esperar que ocurra de la noche a la mañana. Este requiere de un cuidadoso planeamiento que involucra construir paso a paso una relación de confianza con la escuela, los profesores y otros profesionales. A partir de esta confianza inicial la familia puede desarrollar la seguridad para trabajar en colaboración con los profesores como socios igualitarios. En el largo plazo, esta relación de confianza producirá un sentimiento de empoderamiento y apropiación de su rol que hará posible que la familia se convierta en un ferviente colaborador de la escuela.

En algunos países, los profesores visitan los hogares de sus futuros alumnos antes de que entren a la escuela y conversan con sus padres acerca de sus habilidades, intereses, conductas, etc. También se aseguran de que las familias conozcan lo que pueden esperar de la escuela y que oportunidades de participación les ofrece. Si bien, existen muchos otros ejemplos que podríamos citar, lo importante es que se observa una creciente oferta de programas formales que permiten a la familia y la comunidad participar y contribuir activamente en el aprendizaje de los alumnos.

Construyendo relaciones de colaboración con la comunidad

En la mayoría de los países, la participación de la comunidad más amplia, está menos desarrollada, que la participación de la familia. Cuando no hay una tradición de colaboración por parte de la comunidad en la escuela y viceversa, es común que la contribución que la comunidad pueda hacer a la educación sea ignorada. No obstante, en algunos países, han comprendido la importancia del aporte de la comunidad a la escuela y en consecuencia han establecido sistemas de relación a través de los cuales la comunidad participa y al mismo tiempo se beneficia de la organización escolar.

Por ejemplo, los grupos de culturas minoritarias de la comunidad, pueden contribuir a la promoción del enfoque inclusivo en las escuelas regulares. En la medida que se involucran y participan en la vida escolar pueden jugar un papel importante en la trasmisión de los valores de su cultura a los grupos mayoritarios. Por ejemplo, los miembros de minorías culturales, étnicas o religiosas pueden aportar al currículum dando a conocer sus costumbres, tradiciones y prácticas al resto de los estudiantes. De la misma manera, los padres o representantes de las asociaciones de personas con discapacidad, pueden contribuir a sensibilizar a la comunidad educativa acerca de los derechos y de las necesidades de estas personas.

La escuela como recurso para la comunidad

Mayoritariamente las estrategias de colaboración que desarrollan las escuelas, se orientan a conseguir el apoyo por parte de las familias y la comunidad. Sin embargo, la escuela también puede constituirse en un recurso para la comunidad ya sea participando en actividades generadas desde la misma, que no necesariamente se relacionan con la educación, o promoviendo acciones desde la escuela que beneficien a la comunidad en su conjunto. En algunas escuelas este rol está ampliamente desarrollado, incluso han implementado un conjunto de servicios abiertos a la comunidad a los cuales la familia no tendría acceso por otra vía.

* Resumen basado en el material "Open File on Inclusive Education. Support materials for Managers and Administrators". Cap. 5, Pag. 82. UNESCO 2001

Tarjetas para reflexionar y debatir : “Las quejas de los padres y los profesores”

Nuestras inquietudes e intereses son poco considerados por la escuela	Nuestros hijos traen muchas tareas y no sabemos cómo ayudarlos	Generamos diversas actividades para los padres y siempre son los mismos los que participan
En las reuniones de curso no nos informan acerca del aprendizaje de nuestros hijos	Los padres culpan a la escuela de las dificultades de sus hijos y no reconocen sus limitaciones	Los profesores sólo nos citan frente a situaciones problemáticas
Los padres no se comprometen con el aprendizaje de sus hijos	En general se nos pide la colaboración para la recaudación de fondos o actividades extraprogramáticas	Los padres se entrometen en asuntos educativos que no les corresponden
La escuela generalmente nos está solicitando materiales y dinero	Es mejor que los padres dejen y retiren a sus hijos en la puerta y así evitamos conflictos	Los padres de los niños con problemas son los mismos que no participan en la escuela

La rueda : Un programa de participación de los padres

(17) Wolfendale, S. Primary school and special needs, London : Cassell, 1987

UNIDAD 3.8.

CREANDO REDES DE APOYO

Objetivo

Proponer estrategias de colaboración con otros profesionales e instituciones de la comunidad para enriquecer las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos.

Actividades

1. En grupos de 4 integrantes, lean el material de discusión “Tres experiencias de colaboración“.
2. En base a lo leído, comenten con su grupo experiencias de apoyo y colaboración que hayan desarrollado en su escuela con otros profesionales o instituciones externas .
3. Preparen una lista de personas y/o servicios de la comunidad con quienes podrían establecer alianzas de colaboración.
4. Reúnanse con otro grupo (grupos de 8), compartan sus listas y formulen.
5. Algunas estrategias de cómo establecer alianzas y redes de apoyo con estas personas o instituciones seleccionadas.
6. Presenten sus conclusiones a los demás participantes en el curso.

Evaluación

- Reflexione en torno a sus propias fortalezas y debilidades para trabajar colaborativamente con otros.¿Qué capacidades tendría que desarrollar para llevar a cabo este estilo de trabajo?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.8.

Tres experiencias de colaboración

La experiencia muestra que un factor clave para el desarrollo de escuelas inclusivas que respondan a la diversidad necesidades educativas de los estudiantes, se relaciona con la capacidad de la escuela de generar una cultura de colaboración entre los distintos miembros de la comunidad escolar y de crear redes de apoyo con otros agentes e instituciones de la comunidad.

A continuación, se presentan 3 experiencias que muestran diversas estrategias de colaboración implementadas con la finalidad de incrementar la capacidad de la escuela de atender la diversidad y apoyar el aprendizaje de todos sus alumnos. Estas innovaciones han sido impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile en el marco de la Reforma Educacional en curso.

EXPERIENCIA 1

Microcentros Rurales; una experiencia de colaboración entre escuelas*.

A inicios de la década de los noventa la educación en Chile evidenciaba profundas desigualdades. Los sectores más pobres de la población recibían una educación deficiente. Los resultados en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) evidenciaban amplias desigualdades entre los resultados de niños provenientes de sectores económicamente favorecidos en comparación con los niños más pobres. Aunque la cobertura en educación básica alcanzaba niveles cercanos al cien por cien, los resulatos del SIMCE permitían afirmar que los niños en el sector rural asistían a la escuela pero no necesariamente aprendían. En general, la población rural vivía en condiciones de pobreza y marginación. Las políticas sociales de las décadas anteriores no habían considerado como prioridad a las familias y los niños del sector rural.

En 1992 el Ministerio de Educación implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica, el cual incluyó una política de mejoramiento de la educación básica rural, cuyo propósito principal perseguía generar las condiciones para que la educación en el medio rural disperso contribuyera al logro de aprendizajes eficaces, que redundaran en mejores oportunidades para el desarroollo personal de niños y niñas y su preparación para una participación activa en su medio local y en todo el país.

Una de las iniciativas emprendidas en el contexto del Programa Básica Rural son los Microcentros. Éstos agrupan a profesores de un conjunto de escuelas ubicadas en sectores rurales, a través de los cuales se pretende superar el aislamiento de escuelas uni, bi y tridocentes dispersas en amplias zonas geográficas, mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, estimular la innovación y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

La creación de los Microcentros se basa en el reconocimiento de la diversidad de situaciones en las áreas rurales, depositando la confianza y la responsabilidad en los profesores, ya

* Experiencia recogida de
http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/Innovaciones/dp/microcentrosfinal.doc

que son ellos los que conocen los problemas cotidianos que enfrentan las escuelas y que, por lo tanto, están en mejores condiciones de responder a las demandas que les plantea la enseñanza. Esta confianza en los profesores se combina con políticas que les proveen un mayor apoyo y recursos.

El Microcentro funciona en una escuela de la localidad elegida para este fin, en algunos casos los docentes utilizan alternadamente distintas escuelas para reunirse. De este modo, profesores provenientes de 6 a 8 escuelas rurales, se reúnen periódicamente para intercambiar sus experiencias pedagógicas; formular sus proyectos de mejoramiento educativo; diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, así como llevar el seguimiento y la evaluación de las experiencias implementadas y recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación.

El conjunto de estas iniciativas constituye una estrategia articulada, que tiene por propósito, desarrollar en los niños la capacidad de aprender a aprender, usar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones concretas, participar activamente en la construcción colaborativa de soluciones, comprometerse con los resultados de sus aprendizajes y reconocer el valor y las posibilidades de una vida agro-rural asumida con responsabilidad.

La evaluación del Programa de Educación Básica Rural ha mostrado que la estrategia de colaboración entre escuelas a través de los Microcentros ha sido clave para el desarrollo de la innovación y el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas rurales. El sentido de pertenencia y la apropiación que los profesores han hecho de esta experiencia representa una de sus mayores fortalezas. Los Microcentros se han constituido en espacios de programación pedagógica colectiva donde las escuelas y los profesores han aprendido los unos de los otros, han tenido la oportunidad de trabajar en equipo y apoyarse mutuamente, lo que es altamente valorado, especialmente en las escuelas unidocentes.

EXPERIENCIA 2

Programa de las 900 Escuelas; Los jóvenes también colaboran en el aprendizaje*

Como una respuesta de emergencia a las graves condiciones de desigualdad que prevalecían en el sistema educativo chileno al tomar posesión el gobierno democrático, se creó en el año 1990 el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, mejor conocido como Programa de las 900 Escuelas. Este programa tiene por objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de los niños y niñas de educación Parvularia (pre-escolar) y básica. Está dirigido a las escuelas más pobres y con menores rendimientos escolares y cuenta con la asesoría de los supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación a lo largo del país.

Este programa, de alcance nacional, se basa principalmente en la idea que los alumnos de las escuelas pobres requieren de un mayor apoyo para equiparar sus oportunidades y compensar las carencias que experimentan fuera de la escuela. Por esta razón, contempla diversas acciones focalizadas en la escuela. Entre sus principales logros se puede mencionar la creación de talleres de profesores y equipos de gestión escolar; la promoción de las relaciones escuela y comunidad; el aporte de recursos de aprendizaje para los niños

* Experiencia recogida de
http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/Experiencias/epd/pnovecientosChilefinal.doc

y niñas; el desarrollo de las competencias fundamentales para el aprendizaje escolar como son la lectura, escritura y matemáticas, así como el fomento de la creatividad y autoestima de los niños.

A lo largo del tiempo el P900 ha sufrido modificaciones y adaptaciones tendientes a superar las dificultades encontradas en su implementación. Las líneas de acción que actualmente se están desarrollando en el programa son:

Desarrollo Profesional Docente: consiste en la realización de Talleres de desarrollo profesional de los docentes en la escuela, principalmente en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencia. Los talleres se constituyen en un espacio de reflexión pedagógica, donde los profesores se enriquecen teóricamente, comparten experiencias, renuevan sus prácticas pedagógicas y, de este modo, mejoran los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.

Atención especial a niños en situación de riesgo escolar: esta línea de acción consiste en la realización de Talleres de Aprendizaje (TAP), dirigidos a niños y niñas con retraso escolar. En este espacio se realizan actividades que buscan mejorar el rendimiento escolar, elevar la autoestima, y favorecer la sociabilidad y creatividad en el niño. Los niños y niñas que asisten a los TAP trabajan dos veces por semana en grupos de 15 a 20 alumnos en un horario distinto al de las clases. Una de las estrategias más novedosas que presenta esta iniciativa es que estos talleres están dirigidos por monitores, jóvenes voluntarios de la misma comunidad en la que se encuentra la escuela, con educación media completa, que son seleccionados por el propio establecimiento escolar. Para desarrollar los TAP estos monitores son capacitados por los supervisores de cada Departamento Provincial de Educación en una jornada intensiva de formación inicial. Durante el desarrollo de los talleres reciben apoyo por parte de los supervisores, quienes hacen un seguimiento del programa de trabajo con los alumnos. Reciben también los materiales necesarios para llevar a cabo su tarea.

Fortalecimiento de la gestión educativa: para que una escuela tenga éxito es necesario que todos los integrantes de la comunidad estén comprometidos. Así, es fundamental involucrar a los directivos docentes para que con sus profesores planifiquen y evalúen en conjunto. Por lo tanto, esta línea de acción está orientada a constituir y capacitar a equipos de gestión escolar, en el desarrollo de competencias y habilidades en gestión participativa, liderazgo y trabajo en equipo, para generar y llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional de la escuela.

Relación Familia Escuela: esta línea pretende generar conocimientos y estrategias de acción que favorezcan la alianza entre el grupo familiar y la escuela, tomando en cuenta que la calidad del aprendizaje de los alumnos mejora significativamente cuando los padres y la familia participan de estos aprendizajes.

Actividades Formativas Complementarias: esta línea de acción, focalizada en alumnos de segundo ciclo básico, está orientada a generar actividades que den respuesta a inquietudes especiales de los alumnos y alumnas con relación a temas como el medio ambiente, la sexualidad, la ciudadanía, las artes, la prevención del consumo de drogas y alcohol, la recreación y los deportes.

El P900 ha provocado importantes cambios en las escuelas. De acuerdo a la evaluación del programa se observa que éste ha sensibilizado a los docentes con relación a un nuevo paradigma pedagógico centrado en el “aprender haciendo”, “aprendizaje significativo”, “trabajo grupal colaborativo” y “aprendizaje contextualizado”. Además, el programa ha aportado materiales y recursos didácticos; ha apoyado el desarrollo personal de los niños, y ha mejorado las relaciones humanas entre profesores.

EXPERIENCIA 3

Creando redes de apoyo para la integración

La escuela básica Camilo Sanborja es una escuela Municipal que se encuentra ubicada en la comuna de Chimbarongo, VI Región de Chile.

El proyecto educativo de la escuela busca dar una educación de calidad a todos los niños y niñas que asisten a la escuela, desarrollando iniciativas innovadoras en una atmósfera de trabajo que privilegia la afectividad, las relaciones de colaboración y la formación en valores. Esta meta la intentan alcanzar comprometiendo a los distintos integrantes de la comunidad escolar en el desarrollo de su proyecto educativo, así como mediante el intercambio con otros agentes e instituciones de la comunidad.

Entre las iniciativas de innovación educativa que la escuela ha llevado adelante se destaca el **Proyecto de Integración** que comenzó a idearse como una solución al problema de la gran cantidad de niños con discapacidad que habitan en la zona y no tienen acceso a la educación. Gracias al compromiso y empuje de los docentes, al apoyo del equipo directivo del establecimiento y de la Dirección Provincial de Educación del Ministerio de Educación, con el correr del tiempo esta experiencia se fue multiplicando a otras 17 escuelas de la comuna, configurándose en un **Proyecto Comunal de Integración Escolar.**

Un factor de éxito de esta experiencia de integración ha radicado en la capacidad de la escuela Camilo Samborja para conseguir apoyo y generar redes de colaboración con otros sectores de la comunidad en beneficio de los aprendizajes de todos sus alumnos. En este sentido, han desarrollado un trabajo en estrecha colaboración tanto con las familias y con otras escuelas, como también con servicios de educación especial y, con la comunidad en general.

Las escuelas que participan de este proyecto de integración comunal tienen muy claro el rol que juega la familia en el aprendizaje de sus hijos, en especial en el caso de los niños con mayores dificultades. Es así que entre otras acciones, realizan reuniones mensuales con los padres de los niños integrados, a través de las cuales los mantienen informados de los progresos de sus hijos en el aprendizaje, reciben retroalimentación y les dan orientaciones para apoyarlos en el hogar comprometiendo así, su participación en el proceso educativo.

Asimismo, estas escuelas han establecido relaciones de cooperación con un Centro de Educación Especial de la localidad, el cual les proporciona servicios de apoyo especializado. Estos profesionales de apoyo visitan regularmente las escuelas y colaboran con los docentes en la preparación de las adaptaciones curriculares, en el desarrollo de metodologías de atención a la diversidad, así como también, en el seguimiento y apoyo al aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otra área que las escuelas han ido desarrollando fuertemente, es el trabajo con la comunidad. Por ejemplo, han realizado campañas de difusión y sensibilización de los objetivos y actividades del programa de integración a través de los medios de comunicación, así como mediante la organización de encuentros comunales. Como resultado de estas estrategias han logrando crear una red de organizaciones que apoyan la integración. El Colegio San Juan de San Fernando, por ejemplo, ha donado materiales didácticos para los alumnos con discapacidad y una silla especial para una alumna con discapacidad motora. Además, entre los apoderados del mismo colegio existen médicos que brindan atención gratuita a los niños integrados que lo requieren. Otro ejemplo del apoyo que han logrado concitar, es la ponderación especial que la Intendencia de la Región otorga a las empresas que se presentan a las licitaciones de obras públicas y que incluyen en sus propuestas la

donación de horas de trabajo para el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas que integran a niños con discapacidad.

Al proyecto comunal de integración se han sumado otros programas complementarios en beneficio de los niños con discapacidad. Como por ejemplo, el programa de estimulación temprana el cual permite diagnosticar oportunamente a los niños menores de 5 años en situación de riesgo, y mediante la intervención temprana favorecer su incorporación al sistema de educación regular lo antes posible.

Por último, han establecido redes con asociaciones de padres de niños con discapacidad que apoyan a otros padres, tanto en el momento del nacimiento del hijo con discapacidad, como en las decisiones respecto de su educación. Por otra parte, han establecido alianzas con empresas que progresivamente han ido abriendo sus puertas a los alumnos para realizar prácticas de formación laboral..

Sumando esfuerzos con otros agentes e instituciones de la comunidad, estas escuelas han logrado mejorar no sólo las condiciones de enseñanza de los alumnos integrados sino de todo el sistema escolar local.

UNIDAD 3.9.

EL NUEVO ROL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Objetivo

Analizar las ventajas de contar con el apoyo de una Escuela Especial para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Actividad

1. Individualmente, lea el material de discusión “La Educación Especial y su nuevo rol”.
2. Conteste la siguiente pregunta:
   Desde su experiencia, ¿cuáles pueden ser los aportes de los profesionales de la escuela especial al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos de su escuela?.
3. Reúnanse al azar en grupos de 6 y respondan las siguientes preguntas: ¿En su comuna existen escuelas especiales?, ¿Ha desarrollado con alguna de ellas un trabajo conjunto?. De ser así,¿de qué tipo y que beneficios ha reportado a su escuela?. ¿cómo llegaron a establecer esa relación de colaboración?.
4. Agrúpense con otros colegas pertenecientes a su misma comuna o distrito. Planifiquen estrategias para fortalecer o crear una alianza de colaboración con alguna escuela especial de su comuna. En caso de no existir una escuela especial en su comuna identifique a que otro servicio de apoyo podría recurrir.

Evaluación

- Describa las ventajas de contar con el apoyo de una Escuela Especial para avanzar hacia una escuela inclusiva.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.9.

La Educación Especial y su nuevo rol

La Educación Especial ha tenido un papel preponderante en la atención educativa de los alumnos con discapacidad en Latinoamérica y en muchos otros países. Prioritariamente su campo de acción se ha desarrollado en sus propios establecimientos o escuelas especiales, y en espacios comunitarios, tales como las empresas y talleres donde algunos de sus alumnos se preparan en la perspectiva de incorporarse a la vida laboral. En la mayoría de los casos, estas escuelas, se han caracterizado por llevar a la práctica un enfoque centrado en el déficit, es decir, orientado a la rehabilitación o a la compensación de las dificultades de los alumnos.

Sin embargo, desde el nuevo enfoque curricular de las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva, desarrollado más ampliamente en el Módulo 2, se considera que las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción de una serie de factores, algunos inherentes al alumno/a, otros relacionados con la respuesta educativa y las condiciones del contexto familiar y sociocultural y por tanto, no se originan sólo a causa de las propias limitaciones del alumno.

Esta nueva mirada junto a la convicción cada vez más creciente respecto a la importancia de que los alumnos con discapacidad se eduquen en las escuelas comunes, reafirma la necesidad de revisar las funciones que ha cumplido hasta hora la educación especial. Desde el enfoque de la educación inclusiva, la Educación Especial se concibe como un conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo de carácter especializado, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos y en particular para apoyar a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

En la actualidad, se observa en algunos países la tendencia a que las escuelas especiales vayan asumiendo un doble rol. Por una parte, que escolaricen a los alumnos más severamente afectados y con multi deficiencias que por lo general, no han tenido acceso a la educación y, por otra, que actúen como centros de recursos de apoyo a la integración, expandiendo sus servicios educativos a las escuelas comunes. En este sentido, la escuela especial, desde su nuevo rol, puede desempeñar funciones de apoyo y asesoramiento a los procesos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, apoyar al profesorado en el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad, así como también a la escuela en su proceso de transformación hacia una Escuela Inclusiva. Para este fin es fundamental que éstas cuenten con la orientación y los recursos necesarios para desarrollar con éxito estas nuevas funciones, así como con instancias de formación que preparen a los especialistas en temas relacionados con el enfoque de la inclusión, la atención a la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales en contextos escolares comunes.

La experiencia muestra que los modelos de apoyo más eficaces son aquellos que se basan en un enfoque colaborativo mediante acciones debidamente planificadas y coordinadas entre los profesionales provenientes de la educación especial y los docentes de la educación común. Por esto, es recomendable que la escuela común incorpore en su Proyecto Educativo, la participación de los profesionales de apoyo , indicando las funciones relevantes, la persona a cargo de coordinar los apoyos, los ámbitos de la asesoría, los profesionales participantes, las modalidades y estrategias de apoyo a implementar, la distribución del tiempo, etc.

Como se ha señalado, en muchos países se están creando diversas modalidades de apoyo para satisfacer la creciente demanda de las escuelas que se han abierto a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto se está dando principalmente a través de las siguientes estrategias:

- Reorientando el rol y extendiendo las funciones de las estructuras y recursos existente en el sistema educativo, escuelas y centros de educación especial, equipos multiprofesionales, centros de diagnóstico entre otros.
- Creando nuevos servicios según necesidades localizadas; equipos itinerantes o permanentes adscritos a una determinada escuela o distrito escolar.

Algunas de las tareas y funciones que los profesionales de apoyo (internos o externos) realizan en las escuelas comunes son:

• Apoyo en el aula

Los métodos de apoyo más eficaces son aquellos que se dan dentro del aula . Esto se debe 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 de los demás alumnos, recibir retroalimentación sobre sus prácticas docentes, orientaciones y ayuda para la planificación y desarrollo de las actividades curriculares. A su vez, el profesional de apoyo puede ayudar a uno o más niños para que participen en las actividades o conducir la actividad a todo el grupo para que el profesor de aula pueda dedicar más tiempo a cada niño.

Finalmente podemos argumentar a favor de este método, que la permanencia del alumno integrado en ambientes “comunes” favorece su desarrollo y aprendizaje en la medida que interactúa con sus pares.

• Adaptación del material didáctico

El profesional de apoyo puede reunirse periódicamente con los profesores con el objeto de planificar el trabajo o de revisar materiales para evaluar si son accesibles a 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 problemas visuales o de baja comprensión.

• Diversificar los métodos de enseñanza

El profesional de apoyo puede ayudar a los docentes a diversificar sus métodos de enseñanza. Puede recomendar , por ejemplo, la organización de actividades colectivas que permitan a los diferentes alumnos hacer distintos tipos de contribuciones. El equilibrio entre las actividades colectivas y el trabajo individual es muy importante y exige una reflexión sobre las diferentes formas de organizar la clase. Asimismo, el lenguaje empleado por el profesor requiere, en ocasiones, de adaptaciones para lograr la comprensión y participación de todos sus alumnos. También es posible que los docentes necesiten dividir las tareas en secuencias más breves y llevar un registro detallado de las respuestas. El profesor de apoyo puede formular recomendaciones sobre cada uno de estos procedimientos.

• Capacitación del personal

Una de las principales funciones del personal de apoyo puede ser la de impartir capacitación a los profesores, equipos técnicos y directores. Es deseable que el contenido de este

trabajo se centre en los procedimientos y técnicas antes expuestos, además de talleres de sensibilización para avanzar hacia el desarrollo de comunidades educativas sensibles a la diversidad. Mantener al personal actualizado en relación a las últimas investigaciones y tendencias de educación inclusiva, brindando apoyo a los profesores que llevan a cabo innovaciones en sus propios establecimientos y promoviendo intercambio de experiencias entre distintas escuelas.

Síntesis:

El proceso de avanzar hacia la inclusión exige de:

- Una mayor coordinación y colaboración entre la educación especial y la educación regular en sus distintos niveles educativos.
- Una mayor articulación entre las escuelas especiales y las comunes a fin de facilitar el transito de los alumnos con discapacidad a la escuela común.
- Extensión de los servicios de las escuelas especiales en apoyo a la integración.
- Transferencia de conocimientos y experiencia entre docentes, profesores especialistas y profesionales de distintas disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA MÓDULO 3

AINSCOW, M. (1995) “Necesidades especiales en el aula”. Guía para la formación del profesorado. Ediciones Unesco-Narcea. España.

AINSCOW, M. y Booth, T. (2000). “Index for Inclusión. Centre for Studies on Inclusive Education” (CSIE), Bristol UK.

AINSCOW, M. y otros. (2001). “Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula”. Ediciones Narcea. España.

AINSCOW, M (2001) “Desarrollo de escuelas inclusivas” Narcea Editorial.

ALFIZ, I (1996) “El proyecto Educativo Institucional. Aique, Buenos Aires.

BOGGINO, N (2000) “ La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”. Homo sapiens Editorial, Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2000) “Guía de Autoevaluación y Mejoramiento de la Escuela”.

SENGE, P.M. (1989) “The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Century, Londres.

UNESCO (1999) “Participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad. En Boletín EFA 2000. Edición en Español.

UNESCO (1993) “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula”. UNESCO/Paris.

UNESCO (2001) “OPEN FILE ON INCLUSIVE EDUCATION. Support materials for Managers and Administrators”.

MÓDULO 4

Índice del módulo

Guía

Material de estudio: “El aula como contexto de desarrollo y aprendizaje”

Unidades de aprendizaje:

4.1. Hacer el aprendizaje más significativo para todos.

4.2. Estrategias de respuesta a la diversidad.

4.3. El aprendizaje cooperativo.

4.4. Trabajo colaborativo entre pares.

4.5. Enseñanza de la lengua escrita.

4.6. Las expectativas de los docentes.

4.7. Los estilos de aprendizaje.

4.8. Resiliencia y autoestima.

4.9. Apoyar el aprendizaje de los alumnos.

4.10. Adaptaciones curriculares.

4.11. Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

4.12. La evaluación de los aprendizajes.

4.13. Participación activa de la familia.

4.14. Trabajo colaborativo entre docentes y especialistas.

Guía

El presente módulo se centra en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula aporta un conjunto de principios y estrategias pedagógicas orientadas a la creación de condiciones que faciliten la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad de características, necesidades e intereses.

Con este fin, proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollar un currículum flexible, adaptado a las diferencias sociales, culturales y personales de los alumnos, y ofrece sugerencias útiles para organizar los contenidos y las actividades de enseñanza aprovechando los recursos disponibles.

Además proporciona a los participantes oportunidades de reflexionar sobre sus prácticas educativas, recibir observaciones y compartir con otros docentes nuevas formas de trabajo para dar respuesta a la diversidad.

MATERIAL DE ESTUDIO

Módulo 4

El aula como contexto de desarrollo y aprendizaje

El aula es uno de los contextos educativos que tiene una incidencia fundamental en el desarrollo de los alumnos, ya que en ella, principalmente, tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La calidad de los aprendizajes de los alumnos está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula, así como por la habilidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos/as.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula articulan tres elementos básicos que interactúan; los contenidos escolares objeto de aprendizaje, los alumnos, que construyen significados en relación con los contenidos de aprendizaje, y un docente, que hace de mediador entre los alumnos y los contenidos, facilitando dicho proceso de construcción. En este sentido, el aula puede concebirse como una comunidad de aprendizaje en la que existen relaciones recíprocas entre el docente y los alumnos y entre éstos en torno al aprendizaje de los contenidos escolares.

El alumno construye significados a partir de su experiencia con los contenidos de aprendizaje no en soledad, sino en una situación interactiva en la que los docentes tienen un papel esencial, ya que lo que hagan o dejen de hacer determina que se aprenda o no de forma significativa. Ahora bien, no hay que olvidar que los compañeros de grupo también tienen un papel importante en el aprendizaje, tal como lo muestran las estrategias de aprendizaje cooperativo.

Todos los docentes tienen una concepción propia, más o menos explícita, de cómo aprenden los alumnos y en función de ella enseñan de una manera determinada. En las reformas educativas actuales de América latina, el constructivismo es uno de los marcos de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este marco, considera los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con otros enfoques predominantes en el pasado, los cuales estimaban que todos los alumnos aprenden de la misma forma. En todas las propuestas contructivistas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; la incidencia del aprendizaje cooperativo, y de; la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, entre otros aspectos.

1. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo implica hacerse una representación interna y personal de los contenidos escolares, estableciendo relaciones sustantivas entre el nuevo contenido de aprendizaje y lo que ya se sabe. En este proceso de construcción se modifican los conocimientos y esquemas previos, y se crea una nueva representación o conceptualización.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el "saber sobre algo" (esquemas conceptuales), como el "saber qué hacer y cómo con lo que se sabe" (esquemas de procedimientos) y el "saber cuándo utilizarlo" (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe).

El aprendizaje implica, por tanto, un cambio y una transformación del conocimiento. De acuerdo a lo planteado por Vigostky el cambio conceptual se genera en los ajustes entre los sentidos previos que el sujeto atribuye y los que el docente "andamia" para que construya. Esto es modificar una idea previa por otra más ajustada a las nuevas condiciones y/o contextos o enriquecer de sentidos un concepto construido de otra manera (Bixio, C., 2002). El cambio conceptual es entonces una verdadera transformación dialéctica de los saberes espontáneos (teorías implícitas) y los saberes previos. Sin este cambio, no hay aprendizaje propiamente dicho.

Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas o alternativas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero ("científico"), o bien quedar integradas en éste. En la mayoría de los conceptos espontáneos infantiles encontramos sentidos que se contradicen u obstaculizan la comprensión de un concepto científico. Pero, sin lugar a dudas, estos primeros sentidos son los que dan la pauta de cómo y desde dónde trabajar para construir "conceptos científicos". Sin embargo, la enseñanza no siempre logra que se modifiquen las ideas previas en la dirección correcta: es frecuente observar cómo algunos sujetos mantienen, en cierta medida, "vírgenes" sus teorías implícitas o ingenuas acerca de fenómenos físicos, humanos, biológicos, etc., a pesar de haber estudiado las teorías científicas en las diferentes asignaturas a lo largo de su escolarización.

Esto significa que la enseñanza ha de situarse en la denominada "zona de desarrollo próximo" postulada por Vigostsky que se sitúa entre lo que el alumno puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros más capaces. La educación debe intervenir, precisamente en las actividades que el alumno todavía no es capaz de hacer por sí solo, pero que podría llegar a realizar si recibe la ayuda necesaria. Es en ese espacio dinámico, participativo, en el que deberá contar con la ayuda de sus maestros y compañeros para compartir, confrontar y resolver los conflictos cognitivos.

Lo anteriormente señalado pone en tela de juicio las estrategias pedagógicas centradas en el verbalismo y la memorización como las propuestas didácticas asentadas en la transmisión de información, o que apelan simplemente a la repetición o imitación de comportamientos. En este sentido, como bien señala Vigotsky (1977): "La enseñanza directa de conceptos resulta estéril. Un maestro que intente hacer esto, no logra más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, sólo encuentran un vacío".

2. Metacognición y estrategias de aprendizaje

La finalidad última del proceso de enseñanza y aprendizaje es que el alumno sea capaz de aplicar los aprendizajes a situaciones nuevas y que aprenda a aprender. En el proceso de construcción de aprendizajes significativos y autónomos por parte de los alumnos, los procesos metacognitivos cobran gran relevancia. El término metacognición se ha asociado tradicionalmente, por un lado, al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y, por otro, a la regulación de dichos procesos (Flavell, 1971).

En efecto, si el alumno se apropia de las técnicas y los recursos de aprendizaje, a partir de instancias críticas y reflexivas acerca de sus propios procesos para aprender no sólo accederá a producciones significativas, sino que, además, cambiará su concepción del error, accediendo a la posibilidad de autorregular las transformaciones necesarias para modificarlo.

Del mismo modo, el docente, en tanto orienta, guía y facilita este camino, podrá revisar él también sus estrategias de enseñanza, para operar sobre la conducta del aprendiz en el sentido de autocontrol, autorregulación y autonomía en el aprendizaje (García Madruga, 1990).

En síntesis, la significación necesita basarse en dos aspectos: en el conocimiento que se propone al alumno para ser construido y en los procedimientos que se le sugieren para que dicha construcción se realice. Dicho en otros términos, en el contenido del aprendizaje, en su forma y en las actividades que sostienen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los autores coinciden en la necesidad de que los alumnos consigan desarrollar procedimientos de resolución de problemas guiados de forma planificada y consciente: que pasen, en definitiva, de un conocimiento técnico y automático a un conocimiento estratégico (Monereo, 1994; Vals,1993).

Desde el enfoque sobre el aprendizaje adoptado, las estrategias didácticas deben cumplir con un doble objetivo:

1. Facilitar la transformación de los saberes intuitivos, cotidianos, en conocimientos escolares-científicos.
2. Facilitar la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo y significativo.

3. Organizando los procesos de enseñanza para propiciar el aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas

Planificar bien las clases, en particular, las estrategias a implementar, es una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Según Ainscow (2001), la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- Los planes de clase son variados.
- La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante las clases.
- Las estrategias se planean para permitir a los alumnos que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

La programación del aula es el instrumento en el que se refleja por escrito la planificación que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. Esta planificación ha de conseguir el difícil equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo, por lo que su diseño debe ser abierto y flexible. Para lograr este propósito, los docentes tienen que tomarse tiempo para conocer bien a sus alumnos; sus niveles de aprendizaje y de competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece.

Las escuelas para todos y con todos imparten un único currículum para todos los alumnos, incluidos aquellos que, por diferentes causas, enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación. Sin embargo, es probable que para que determinados estudiantes logren aprendizajes de calidad, sea necesario desarrollar una serie de adaptaciones curriculares de distinto grado y naturaleza.

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a todos los alumnos para que alcancen con éxito los objetivos del currículo. Estos apoyos pueden diferir de unos alumnos a otros;

por eso el currículum del aula no debe estar predefinido, sino que debe tener en cuenta la diversidad de características y necesidades de todos los alumnos y ajustarse y/o expandirse, cuando sea necesario.

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno (Blanco, R.,1999).

La forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. Muchas de las dificultades que experimentan los alumnos en el proceso de aprendizaje se derivan de la manera como el profesor organiza este proceso; las metodologías que utiliza, los materiales, los criterios y procedimientos de evaluación, etc.

La experiencia señala que mientras más flexible y ajustado sea el proceso de aprendizaje a las diferencias individuales que presentan los alumnos en el aula, mayores serán las posibilidades de los alumnos de aprender y participar junto a sus compañeros. Si bien, no existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito, podemos mencionar algunos aspectos que han sido descritos en la literatura que es preciso considerar.

- Motivar a los alumnos y lograr una predisposición favorable para aprender

Un factor esencial a tener en cuenta es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso. Para esto, hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y destacar el esfuerzo y no sólo los resultados.

- Ayudar a los alumnos a atribuir un significado personal al aprendizaje

Esto implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también por qué y para qué. De esta manera, será mucho más fácil que tengan una participación activa en el proceso. Existen diferentes medios para lograrlo: explicaciones a todo el grupo, demostraciones, conversaciones con los alumnos en pequeño grupo e individualmente, etc.

- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje

Cada vez que se inicie un nuevo proceso de aprendizaje es fundamental conocer cuáles son las ideas y experiencias previas de los alumnos para determinar la distancia que existe entre lo que saben y lo que se pretende que aprendan. De esta forma, será posible ajustar las ayudas y el proceso de enseñanza a la situación de cada alumno.

Esta exploración no ha de plantearse como una situación de examen que inhiba la expresión de los alumnos, porque lo importante es, justamente, saber cuáles son sus concepciones, especialmente las erróneas, para poder transformarlas. Existen diferentes formas para explorar las ideas de los alumnos: preguntas dirigidas, debates, cuestionarios, dramatizaciones o dibujos.

- Variedad de estrategias y posibilidades de elección

No existe el único método o estrategia ideal para todos, porque cada alumno tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un alumno puede no resultar con otro. Por otro lado, hay estrategias de enseñanza que pueden ser muy útiles para aprender conceptos, pero no procedimientos. En consecuencia, el docente ha de contar con un amplio repertorio

de estrategias instructivas que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje. Esto no significa, que todo vale, es decir, no se trata de adoptar una postura ecléctica fácil, sino de seleccionar un conjunto de estrategias en el marco de unos principios pedagógicos esenciales que sean coherentes con la forma en que queremos que aprendan los alumnos.

Conviene recordar que los niños con necesidades educativas especiales (NEE) no aprenden de forma muy diferente, aunque requieran, en muchos casos, más ayudas y/o ayudas distintas del resto de los alumnos.

Otro aspecto importante para favorecer la autonomía y atender a las diferencias es ofrecer a los alumnos la posibilidad de que elijan entre distintas actividades y decidan la forma de realizarlas. Para lograr una mayor autonomía es preciso dar oportunidades para que los alumnos tomen decisiones sobre la planificación de su trabajo y se responsabilicen del aprendizaje. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los alumnos se conozcan a sí mismos como aprendices.

• Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo

Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor, sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y aquél puede dedicar más atención a quienes más la necesitan.

• Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido

Las estrategias y actividades que ofrezca el profesor a sus alumnos deben dar la posibilidad de que éstos tengan oportunidades de utilizar y practicar los conocimientos y las habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos. Saber cuándo los alumnos han alcanzado el suficiente nivel de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda, es fundamental para plantearles nuevas exigencias y desafíos.

• Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje

La respuesta a las diferencias de los alumnos requiere contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización. Es importante tener en cuenta el material específico o adaptado que puedan precisar ciertos alumnos con NEE.

• Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los alumnos para ajustar la enseñanza

Estar atento a los procesos que siguen los alumnos para aprender, en particular, a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las relaciones que establecen es fundamental para adecuar las estrategias y actividades de enseñanza a las necesidades y los estilos de aprendizaje y alcanzar los resultados deseados.

• Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad

Es decir, que permita a los alumnos relacionar los contenidos de las diferentes áreas del currículo. Esto no sólo favorecerá el aprendizaje de aquellos que tienen mayores dificultades sino de todos los alumnos.

• Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y las actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos

Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los alumnos, así como establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

3.1. Las adaptaciones curriculares como estrategia de individualización de la enseñanza

Cuando los alumnos a pesar de las ayudas que se le ofrecen, no logran participar y progresar en el currículum, se contempla como último nivel de ajuste de la respuesta educativa las adaptaciones curriculares individualizadas, las cuales han de planificarse en el marco de la programación del grupo donde está el alumno.

Las adaptaciones curriculares constituyen una estrategia de planificación y de actuación del docente. Son un proceso de toma de decisiones para responder a las NEE de un alumno con respecto a lo que debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que puede contener algunos objetivos y contenidos diferentes para el alumno, secuencias o temporalizaciones distintas, criterios y procedimientos de evaluación adecuados a su nivel y propuestas metodológicas y de organización del aula que faciliten el aprendizaje y su participación. Es importante destacar que el punto de partida es tratar de responder a las necesidades individuales desde una metodología común y no tanto buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para el alumno con mayores dificultades; sólo cuando la propuesta común no sea efectiva habrá de elaborarse una propuesta individual. En este marco, la respuesta a las NEE, implica:

- Reconocer que existe una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no pueden garantizar la plena participación y la construcción por parte del alumno de los aprendizajes previstos en el currículum oficial.
- Diseñar una red social que permita sustentar el proyecto pedagógico y vincularlo al proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso de su grupo familiar y de otros miembros significativos de la comunidad.
- Poner en marcha un conjunto de estrategias fundamentadas, convocar recursos humanos • proveer recursos materiales adicionales para lograrlo. También se han de considerar otras facilidades académicas u organizacionales.
- Elaborar adaptaciones curriculares en el marco de un currículum flexible y orientador.

Asimismo, las adaptaciones curriculares se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el currículum oficial, por su temática, profundidad y riqueza.
- Introducen modificaciones en el currículum común, las cuales permiten la acreditación de los aprendizajes de los alumnos con NEE.
- Son de carácter individual y pueden ser realizadas por los docentes y otros profesionales no docentes, en el marco de la programación de su grupo-curso, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas.
- Dan prioridad al aprendizaje en aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.

- Permiten una valorización especial de los logros de las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades.

El proceso de adaptación del currículum para dar respuesta a las NEE de un alumno o alumna puede incluir los tipos de ajuste y ayuda que describimos a continuación.

A. Medios de acceso al currículum

Posibilitan el acceso al currículum. Consisten en la provisión de recursos materiales específicos o en la modificación de las condiciones de la interacción. Algunos de estos medios son, por ejemplo, los siguientes:

- Adaptaciones en los espacios y el equipamiento (mobiliario especial, sistemas informáticos y de traducción, entre otros) que permiten el acceso a diferentes ámbitos escolares y la circulación en ellos, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad.
- Ayudas y/o materiales didácticos específicos para compensar dificultades de los alumnos, como; materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o con letras especiales para alumnos de baja visión, entre otros.
- Utilización de sistemas de comunicación complementarios o alternativos al del lenguaje oral en lengua estándar, como, traductores, computadoras con sintetizadores de voz, etc.

B. Adaptaciones en los diferentes componentes del currículum

Implican la revisión y la adaptación de uno o varios elementos de la planificación educativa y curricular: los objetivos y los contenidos de aprendizaje, y; las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Es importante señalar que el grado de adaptación curricular depende del nivel de aprendizaje del alumno en relación con las exigencias de currículum de su grupo de referencia. Desde el enfoque inclusivo, estas decisiones deben ser tomadas poniendo especial cuidado en no limitar las oportunidades de aprendizaje del alumno. Por tanto, es recomendable partir de las adaptaciones menos significativas, como por ejemplo las adecuaciones en las metodologías, los materiales y los procedimientos de evaluación y sólo en caso de que estas medidas resulten insuficientes recurrir a adaptaciones de orden más significativo, por ejemplo en los objetivos y contenidos curriculares.

Los objetivos y los contenidos se pueden adaptar de diversas maneras. A modo de ilustración se describen a continuación algunas formas de adaptación:

Priorizar determinados objetivos: Seleccionar aquellos objetivos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo: Puede darse que determinados niños demuestren tener mayores habilidades o competencias en ciertas áreas curriculares, lo que posibilita aumentar el grado de complejidad o dificultad del objetivo o contenido, potenciando así sus capacidades.

Simplificar el nivel de exigencia del objetivo: También puede darse la situación inversa a la anterior, en este caso el alumno presenta un nivel de competencias menor que el de su grupo de referencia, y que, por tanto resulte necesario disminuir el nivel de exigencia del objetivo o descomponerlo en metas más pequeñas de modo que pueda alcanzarlas.

Cambiar la temporalización de los objetivos: Algunos niños pueden requerir que se les conceda más tiempo para alcanzar determinado objetivo, sin que ello implique renunciar a él. Esto puede significar trasladar el objetivo al siguiente semestre, año o ciclo escolar.

Introducir objetivos o contenidos no previstos en el currículum de referencia: Puede ocurrir que un niño con NEE precise algunos objetivos complementarios o alternativos a los planteados en el currículum.

Eliminar determinados objetivos o contenidos: Es posible que algunos alumnos con NEE no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículum y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. A su vez, el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede implicar renunciar a determinados objetivos. Lo importante, en todo caso, es no suprimir aquellos que se consideran esenciales para el desarrollo del alumno.

C. Modificaciones en el contexto escolar

Hacen referencia a las modificaciones que hay que introducir en la organización de la enseñanza, la estructura del grupo y el clima emocional del aula o la institución: flexibilización del uso de tiempos y espacios; provisión de recursos humanos de apoyo; modificación en los agrupamientos de los alumnos, etc.

En el momento de elaborar las adaptaciones curriculares para un determinado alumno, se recomienda introducir una serie de mejoras en los procesos de enseñar y aprender que beneficien a todos los alumnos del aula, contribuyendo al desarrollo de buenas prácticas.

Las adaptaciones curriculares han de partir de una evaluación amplia del alumno en el contexto de la institución y del aula con el fin de determinar qué ajustes son necesarios para optimizar su proceso de aprendizaje y compensar sus dificultades. Este tipo de evaluación no pasa por el uso de pruebas psicométricas sino por la observación directa, y las entrevistas al alumno, los padres y los compañeros, entre otros.

En síntesis, existen distintos tipos de adaptaciones curriculares. Ninguna de ellas excluye a las otras y las decisiones respecto a lo que es preciso adaptar sólo pueden tomarse considerando las necesidades educativas concretas de un alumno en un contexto determinado, porque el mismo alumno puede tener diferentes necesidades en una escuela u otra, en un aula u otra. Se debe recordar que en el momento de enseñar y aprender no hay una sola estrategia posible, así como tampoco, hay alumnos y docentes iguales: cada uno tiene sus propias características y las prácticas docentes deberán responder también a los principios de heterogeneidad, de diversidad y de individualidad.

4. Clima del aula

Las aulas inclusivas asumen una filosofía según la cual todos pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. En un aula inclusiva, las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros que se preocupan por acoger e incluir a todos sus alumnos tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que “un niño usa un tablero para comunicarse porque no puede hablar”, pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles de dificultad sobre el mismo tema.

El clima emocional del aula tiene una gran influencia no sólo en el bienestar de los alumnos, sino también en los logros de aprendizaje. En un estudio realizado por la UNESCO sobre los factores asociados a los aprendizajes[1], se mostró que la percepción que tienen los alumnos del tipo de clima emocional existente en el aula es una variable que, por sí sola, tiene una mayor incidencia en los resultados de aprendizaje que el conjunto de otras variables del aula.

En este mismo estudio se evidenció también que en aquellas escuelas en las que el agrupamiento de los alumnos era heterogéneo y no había discriminación en cuanto a género, etnia y capacidad era mayor el nivel de logros.

Estos hallazgos son coincidentes con lo señalado por Milicic (2001) respecto a que el clima escolar, desde la percepción de los estudiantes, tiene que ver con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a los estudiantes. Un estudio de Hoger Smit y Hanson (1990) sobre los aspectos de la vida escolar que se relacionan con la autoestima indicó que, además del rendimiento, el factor más relacionado con ésta es la percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos. Los hallazgos mostraron que los climas escolares que fomentan la creatividad y la libre elección de los alumnos mejoran su autoestima.

Lo anteriormente señalado justifica la necesidad de prestar especial atención a la creación de un clima emocional favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas. Algunos aspectos a considerar pueden ser los siguientes:

• Reconocer en cada niño una persona única y darle un afecto incondicional

Las relaciones entre maestros y alumnos son determinantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por este motivo es esencial establecer relaciones auténticas y tener una actitud de apertura, para ello es necesario:

- Demostrar una consideración positiva hacia todos los alumnos.
- Darse tiempo para escuchar a los alumnos tanto en grupo como individualmente.
- Procurar que ningún niño sea “invisible”, dirigirse a cada uno en particular en las diferentes actividades.
- Desarrollar en la clase relaciones que demuestren coherencia, y justicia, y creen confianza.
- Comprender y mostrar que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar como hablar.
- Hacer de las clases situaciones en las que el alumno pueda experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal.
- Fijar límites y expectativas: de actuación y conducta de los alumnos en la clase y en la escuela.

Cuando los maestros actúan y ponen de manifiesto formas colegiadas, siendo coherentes consigo mismos, los alumnos aprenden más rápidamente esas pautas.

• Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos)

Existe suficiente evidencia acerca de la gran influencia de la autoestima en el rendimiento académico, en el equilibrio emocional, el desarrollo personal y en el éxito en la vida en general. Como señala Milicic (2001), la autoestima es importante porque, si las personas no se quieren a sí mismas, difícilmente podrán ser felices y hacer felices a los demás. Cuando las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas.

[1]UNESCO (1998) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Oficina regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

• Fomentar la cooperación y las relaciones positivas entre los alumnos

Es fundamental potenciar el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, y promover estrategias que fomenten la cooperación y la solidaridad en lugar de la competitividad. Los alumnos han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y valorarlos como personas únicas. Para lograr interacciones positivas, es preciso establecer canales de comunicación en los que los alumnos puedan expresarse y conocerse; por ejemplo, asambleas de clase, debates o discusiones en pequeños grupos.

El docente es un modelo fundamental para los alumnos, por lo que ha de prestar especial atención a los mensajes que emite acerca de ellos, cuidando que no sean descalificadores o impliquen situaciones comparativas. Si destaca las fortalezas de todos los alumnos, éstos aprenderán también a valorarlas.

• Organizar el espacio del aula de forma que resulte grato

Para favorecer la autonomía y movilidad de los alumnos es necesario adaptar los distintos tipos de actividades y agrupamientos. Los alumnos con mayores dificultades habrán de ubicarse en aquellos lugares en los que tengan un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y el docente. Si en el aula hay niños con problemas sensoriales o motores, es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización.

• Acordar reglas y rutinas del aula

Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un afiche con las siguientes declaraciones: “Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender”´; “Tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia” Estas afirmaciones deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario, así como un respeto mutuo entre los alumnos, y entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

Todo lo señalado implica organizar las tareas a través de “buenas rutinas”, caracterizadas como aquellas formas de trabajo que, de manera útil, contribuyen a mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Entrar en el aula y comprobar que todo está dispuesto, que cada uno sabe lo que tiene que hacer y cuándo, que el lugar permite el desplazamiento de maestros y alumnos es garantizar algunas de las condiciones básicas para crear un buen clima para la tarea.

Las “buenas rutinas” son, para alumnos y maestros, “buenos procedimientos” que facilitan las relaciones interpersonales y permiten abordar los aprendizajes de manera más significativa y constructiva. Sólo en la práctica se adquieren y se consolidan. Son estas acciones, entre otras, las que permiten crear un clima de respeto, reconocimiento y comprensión de las necesidades recíprocas.

Es conveniente acordar entre todos cuáles serán los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los otros. Más allá de la edad, se sugiere consensuarlos, ya que su comprensión podrá quedar plasmada a través de diversas producciones: dibujos, collages, textos, etc., tanto individuales como colectivas, las cuales quedarán expuestas en las paredes del salón para recordarlas, durante el año, toda vez que sea necesario. Cuando las reglas y los acuerdos son consensuados, se tornan naturales y cotidianos.

M. Ainscow (2001) considera que los aprendizajes significativos en el aula están relacionados con:

- Límites y expectativas claros con respecto a la conducta del alumno.
- Sistema de recompensas y sanciones que enfatice las expectativas y promueva la autoestima y la autodisciplina de alumno.
- Estrategias activas de dirección de la clase, orientadas a crear y mantener un ambiente adecuado.
- Coherencia, con flexibilidad, al responder a los alumnos y a los acontecimientos.

5. Evaluando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Una cuestión crucial es cómo conciliar una enseñanza respetuosa de las diferencias y de los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación no debería ser clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso aprendizaje y participar lo máximo posible en las actividades educativas del aula (Blanco, R 2000).

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado más en los productos o resultados del aprendizaje que en los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que ha conducido a perder de vista cómo aprende el alumno, cómo utiliza los conocimientos y cómo ha sido el proceso de enseñanza que se ha llevado a cabo para ello. Si se parte de la idea que el aprendizaje es un proceso interactivo que depende no sólo de las limitaciones o capacidades de los alumnos, sino también de cómo se le enseña y de la ayuda que se le brinda, es lógico pensar que ante unos malos resultados de los alumnos, los docentes deberían preguntarse si han hecho lo adecuado para que éstos aprendan: ¿He utilizado las estrategias apropiadas? ¿He considerado sus conocimientos previos? ¿He motivado adecuadamente? ¿He prestado la ayuda necesaria?, etc.

En el caso de los alumnos que, por diferentes causas, presentan dificultades de aprendizaje, el enfoque tradicional se ha basado en identificar sus falencias, más que sus potencialidades, a través de diferentes tests o pruebas normativas. Este tipo de evaluación ha conducido, por otra parte, a desarrollar programas individualizados orientados a compensar dificultades, muchas veces sin ninguna relación con la programación y las actividades educativas del aula.

Según Pilar Arnaiz (1996), con la finalidad de buscar medidas más realistas e interesantes de evaluación, ha planteado un número de técnicas de evaluación alternativas, agrupadas bajo la denominación de “valoración auténtica”. Dicha forma de evaluación indica que los alumnos pueden demostrar lo que saben a través de habilidades que representan demandas de aprendizaje realistas. Con este fin, durante las valoraciones se utilizan contextos de la vida real dentro y fuera del aula, sin condiciones inventadas ni estandarizadas. Así, a las valoraciones auténticas se las podría considerar como exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo, para mostrar una evidencia de progreso, adquisición y aplicación. Por ejemplo, la expresión escrita puede ser valorada mediante el uso de un portafolio que incluya varios ejemplos de escritura que representen ideas iniciales, borradores, papeles auto-editados y versiones finales. En esta valoración, puede haber poemas, cartas o documentos de investigación que ilustren la habilidad para usar otras formas de expresión escrita. También se anima al alumno a incluir auto-evaluaciones y objetivos personales para el progreso. Cabe señalar que la valoración auténtica también se emplea con fines de medir niveles de logro o progreso: importa menos la técnica

que los objetivos de la evaluación, aunque éstos, sin duda, condicionan la elección de instrumentos.

El uso de valoraciones auténticas es un componente importante en la creación de aulas inclusivas. Esta forma de evaluar está estrechamente relacionada con la valoración individualizada y basada en la actuación. Es menos probable que estas técnicas sean culturalmente parciales para los estudiantes que se encuentran limitados en el dominio de su lengua materna o en cualquier otra capacidad intelectual, física o emocional. Se trataría, en definitiva, de dar la oportunidad a los alumnos de expresar el conocimiento a través de múltiples modos y no sólo a través de formas tradicionales (Perrone 1994). La instrucción y la valoración se proporcionan mediante tareas relevantes, para no pedir a los estudiantes, que tienen dificultad a la hora de generalizar las habilidades o de usarlas fuera de contexto, que transfieran sus conocimientos para demostrar la comprensión. Las expresiones funcionales de competencia permiten a los profesores identificar con mayor prontitud las destrezas que el alumno tiene adquiridas o no, dando paso a la instrucción de la más alta prioridad.

5.1. Dimensiones de la evaluación

Una evaluación amplia de los alumnos implica considerar los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales presentamos a continuación:

Evaluación de los alumnos: Tiene por finalidad conocer el nivel de competencia curricular del estudiante, es decir, los aprendizajes alcanzados por el alumno en las distintas áreas del currículo, su estilo de aprendizaje, sus intereses y sus motivaciones, así como el grado de ayuda y los recursos que requiere para progresar en su aprendizaje.

En el caso de alumnos con algún tipo de discapacidad, es importante conocer algunas características de su déficit que pueden influir en su desarrollo y su proceso de aprendizaje, con el fin de identificar las ayudas y los recursos que necesitan. Es importante recordar, sin embargo, que las dificultades de aprendizaje de los alumnos en general, no se derivan exclusivamente de condiciones internas, sino que dependen de múltiples factores; de sus experiencias educativas, personales y familiares, y especialmente, del tipo de respuesta educativa que se les ofrece. En este sentido, la evaluación debe ser amplia y equilibrada, considerando tanto las potencialidades y capacidades del alumno, como sus dificultades.

Evaluación del aula como contexto de desarrollo y aprendizaje: Se trata de identificar aquellos factores que facilitan o limitan el proceso de aprendizaje y de participación de los alumnos. Algunos aspectos a considerar son los siguientes:

- Aspectos físicos y ambientales: accesibilidad, iluminación, nivel de ruido, distribución del espacio, etc.
- Clima del aula o aspectos interactivos: actitudes y expectativas de los docentes, relaciones docente-alumnos, relaciones entre los alumnos, etc.
- Práctica pedagógica: estrategias metodológicas, programación, procedimientos de evaluación, apoyos, etc.

5.2. Procedimientos de evaluación

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede realizarse a través de diferentes procedimientos e instrumentos, sin embargo uno de los más valiosos es la observación. Toda observación busca una estructuración de datos con el fin de extraer de ellos su significación. Por ello, supone cierta reducción del campo a observar, una selección de la investigación y un procedimiento de actuación de acuerdo a un marco teórico.

Desde esta perspectiva, el docente debe tener claro a priori ¿Qué es lo que se quiere observar?, ¿Por qué se quiere observar? Y ¿Para qué se quiere observar?

En este punto, vale la pena diferenciar dos grandes tipos de observación evaluativa:

a) De proceso, actuación o ejecución, para analizar y valorar ciertas situaciones educativas en el ámbito del aula, cómo influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos y efectuar un seguimiento y un control sistemático de éste. Esta información es de vital importancia para retroalimentar el proceso de enseñanza y tomar decisiones orientadas a la mejora del planeamiento y la acción educativa en cuanto a metas, contenidos, estrategias, necesidades de apoyos, adecuaciones, recursos, etc.

b) De producto o resultados, cuando el propósito de la observación es asignar una calificación a la actuación del alumno. En estos casos, la observación deberá ser "controlada". Dicho control hará posible una mayor objetividad.

Existen diversas técnicas e instrumentos que facilitan llevar un control de los procesos de aprendizaje de los alumnos:

Registros anecdóticos: Registro escrito de los hechos, las anécdotas o los incidentes más significativos o relevantes en la conducta y desempeño de los alumnos. Normalmente, esta técnica se utiliza en aquellos casos específicos de alumnos o grupos de alumnos que evidencian dificultades en el comportamiento o en la interacción. (Blanco, Duk, Pérez. 2002).

Diario del Profesor: Registro escrito de las observaciones informales que realiza el docente sobre el impacto de las estrategias aplicadas a alumnos o grupos de alumnos; sentimientos o percepciones propias o expresadas por los alumnos frente a determinadas propuestas, situaciones o actitudes.

Registro de observación: Es una pauta semiabierta que permite registrar los logros en relación con los objetivos establecidos a partir de una serie de indicadores que es posible observar durante las actividades del aula (Blanco, Duk, Pérez. 2002).

Lista de verificación: Es una lista de rasgos de conducta o de características, habilidades, logros de aprendizaje, que son observados por el docente según relación presencia ausencia. Es recomendable que incluyan un ítem abierto de observaciones que permita registrar aspectos cualitativos del desempeño. Se utiliza con frecuencia para registrar sistemáticamente rasgos de conducta, cumplimiento de tareas, y progreso en los aprendizajes (Blanco, Duk, Pérez. 2002).

Análisis de los trabajos y las producciones del alumno: Puede completar el trabajo de observación. El análisis proporciona información sobre cómo son las producciones de los alumnos, cuáles sus errores más frecuentes, cómo organizan el trabajo, qué hábitos tienen, así como su evolución a lo largo del curso. También es un buen medio para determinar la distancia del niño o niña con su grupo, y cómo es el tipo de trabajo que se desarrolla en la sala de clases; que tipo de tareas se hacen con mayor frecuencia, cuáles no se plantean casi nunca, y cómo evalúa el profesor las tareas de los alumnos.(Blanco, Duk, Pérez. 2002).

Listas u hojas de cotejo: Consisten en una serie de criterios de observación relacionados con lo que se desea evaluar, cada uno de los cuales se refiere a una cualidad de logro (positiva o negativa) con relación a algún objetivo y/o contenido que se realiza en un momento preestablecido, por lo general hacia el final de un proceso. Puede otorgarse un puntaje por cada ítem valorado como positivo.

Escalas de calificación: Consisten en una serie de enunciados relacionados con lo que se ha de evaluar, cada uno de ellos seguido por una escala de opciones de graduado

valor calificativo. De estas escalas, el docente marca la que a su juicio parece más indicada para describir el producto a evaluar.

Resulta indudable que, desde el marco teórico que venimos trabajando, las observaciones evaluativas de proceso y desempeño, son una condición absolutamente necesaria para la evaluación de logros o productos. Es decir, una vez recogida la información sobre las características y posibilidades particulares de cada alumno o cada grupo de alumnos, podrán establecerse pautas más ajustadas sobre los logros deseados y esperables en cada caso.

El hecho de contar con diversos y variados tipos de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus resultados resulta de fundamental importancia para valorar la calidad y efectividad de las estrategias y los apoyos adoptados, así como para introducir las modificaciones y adecuaciones que se consideren pertinentes.

6. Reflexionando sobre la práctica para atender la diversidad

Los maestros están en mejores condiciones de promover aprendizajes de calidad cuando disponen de estrategias de enseñanza variadas que les sirven para dar respuestas a la diversidad, y cuando tienen la oportunidad y la disposición para investigar y reflexionar sobre su propia práctica docente de forma individual y colectiva. Éste es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño. Se enseña estando con otros y no siempre existe la posibilidad de tomar distancia y evaluar esa realidad junto con otros. En este sentido, es recomendable que la escuela cuente con instancias y otorgue facilidades para que los docentes puedan dialogar sobre la práctica e intercambiar sus experiencias como una forma de enriquecer su teoría y su práctica a fin de promover su desarrollo profesional. Para ello es importante:

- Contar con sistemas de evaluación y seguimiento de las prácticas docentes en el interior de la escuela, que faciliten la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre las propias prácticas docentes identificando las fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.

Muchos estudios realizados sobre “el pensamiento del profesor” (Carretero, M, 1991), han compartido el supuesto de que los sujetos dan sentido a las situaciones y actúan sobre esa base. Se asume que los seres humanos mediatizan y construyen la realidad a partir de las teorías de que disponen (Pope, 1998) o, en términos más estrictamente cognitivos, se acepta que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones o modelos mentales (Pozo Municio, 1996). Desde esta perspectiva, surge el imperativo de realizar el ejercicio de revisar sistemáticamente nuestras propias prácticas, tanto desde la reflexión íntima e individual como desde el trabajo colaborativo entre colegas y alumnos.

7. Colaboración y apoyo para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas en el aula

La capacidad de los maestros para establecer relaciones profesionales, dentro y fuera del aula, centradas en el análisis y la discusión de sus prácticas, es un elemento fundamental

para lograr aprendizajes de calidad. La cultura de la colaboración debe caracterizar a una escuela que trabaja en y para la diversidad. El hecho de pensar y hacer con otros da la posibilidad de instalar un tipo de cultura participativa y democrática que puede constituir un modelo importante tanto para los docentes como para los alumnos.

La mejor manera de lograr este tipo de dinámica se basa en los siguientes factores:

- El diálogo entre docentes acerca de la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica en el aula y a los esquemas de trabajo.
- El establecimiento de especificaciones u orientaciones relativas a las estrategias docentes escogidas.
- El acuerdo sobre las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de la utilización de un conjunto de métodos de enseñanza.
- La observación mutua y la enseñanza en colaboración en el aula.

Las exigencias de una escuela "en y para la diversidad" requieren la configuración de una red de apoyo que colabore con los docentes para atender la variedad de necesidades de los alumnos y de sus familias. Esta red de apoyo puede ser tanto intrainstitucional como interinstitucional y se caracteriza por el establecimiento de relaciones horizontales que promuevan la confianza y el apoyo mutuo.

7.1. Equipos de apoyo

En todos los países existen diferentes servicios y estructuras que pueden ser de gran utilidad para apoyar a los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas; los más frecuentes son los siguientes:

- Los docentes de las escuelas especiales y comunes.
- Los integrantes de los equipos multiprofesionales, itinerantes o permanentes, de los distritos escolares y de las escuelas que cuenten con ellos.
- Los centros de salud: hospitales, centros de día, equipos descentralizados.
- Los especialistas o equipos interprofesionales de gestión privada.

Los equipos de apoyo han de tener un enfoque interdisciplinar, de forma que cada una de las disciplinas enriquezca a las otras. Por el contrario, la multidisciplinariedad se limita a aportar informaciones o conocimientos para la identificación de problemas o para su solución.

La interdisciplinariedad implica un modo de pensar y de actuar de los especialistas y una disposición favorable a la integración de los puntos de vista específicos, propios, en las diferentes disciplinas. Cada integrante del equipo aporta su saber y su práctica específica para resolver conjuntamente diferentes problemas y situaciones.

7.2. Modelos de intervención de los profesionales de apoyo

El modelo predominante de intervención de los especialistas que realizan funciones de apoyo y asesoramiento ha sido el de situarse en una posición de "experto" que identifica los problemas y da la solución que el docente ha de aplicar. Este tipo de intervención es vertical y desigual, y no permite el desarrollo profesional de los docentes porque favorece la dependencia del experto.

La tendencia actual es que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento colaborativo y constructivo, que se puede concebir como "un proceso mediante el cual

maestros y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquecen mutuamente y les posibilitan aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar" (R. Blanco, 1996)¨.

Este estilo de trabajo enfrenta varios desafíos, pues rompe con esquemas y estructuras fuertemente instaladas. Así está llamado a desempeñar un nuevo rol, cuyas funciones, entre otras, son las siguientes: (Blanco, Duk, Pérez, 2002).

- Aprender a compartir responsabilidades que, hasta ese momento, han sido exclusivas por de unos y otros.
- Asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo, de manera recíproca.
- Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otro profesional.
- Abrirse a las posibilidades, opiniones, sugerencias e innovaciones que surjan de la nueva situación.
- Disponer de tiempo para reunirse a planificar, unificar criterios y coordinar acciones que faciliten la colaboración y la sistematicidad en el trabajo".

7.3. El trabajo en colaboración

Trabajar colaborativamente implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí, con el fin de lograr unos objetivos compartidos. Los grupos interdisciplinarios están conformados por profesionales de diversa formación y de múltiples pertenencias institucionales y organizacionales, lo que redunda en una mirada global y no fragmentada de la misma realidad.

Es importante señalar que el docente es quien está en contacto permanente con los alumnos y quien puede dar cuenta de los progresos, retrocesos o alteraciones de su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar y sostener al docente considerando que será él quien lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente.

La institución debe valorizar el lugar que le corresponde al docente dentro del equipo. Esto implica que, frente a situaciones en las que no puede acceder al encuentro con los demás profesionales, porque debe atender a los alumnos, la institución debe asumir la responsabilidad y solucionar el problema, para que no se decidan estrategias que luego, sin haber participado en su elección, el docente deba llevar a cabo. No es posible mantener reuniones donde se tratan cuestiones referidas a la evolución de un alumno, a las decisiones adoptadas para producir efectos en el aula o asuntos relacionados con la familia, si el docente no puede participar por falta de tiempo o espacio.

El trabajo en colaboración es posible si se tienen en cuenta algunos comportamientos del grupo que faciliten la tarea. Algunos de ellos son:

- Mantener informados a todos los miembros del equipo sobre las acciones que se están desarrollando.
- Participación activa de los miembros como un medio de concretar la reciprocidad disciplinaria.
- Competencia en la solución de problemas.
- Generar un clima de libre expresión de ideas dentro del equipo.
- Conocimiento pleno y aceptación de los objetivos para favorecer la cooperación.

- Cada miembro del equipo debe dar cuenta de su propia responsabilidad y compartir a su vez las decisiones del equipo.
- Debe existir un espacio para la crítica, ya sea para formularla como para aceptarla.

7.4. Tipos de apoyo según rol y función

Los profesionales de apoyo pueden ser una valiosa ayuda a los docentes en el desafío de lograr la participación y el aprendizaje de todos los niños del aula; especialmente, de aquellos que pueden tener mayores dificultades. Según la nueva concepción de la educación especial, como un continuo de prestaciones de servicio en el aula y la escuela, el maestro de apoyo tiene como ámbito de trabajo al alumno en el aula, en su grupo, con su maestro, desde un enfoque pedagógico y curricular.

Veamos a continuación algunas de las tareas en las que estos profesionales pueden colaborar con el docente[3].

Participar en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados alumnos. Los profesionales de apoyo pueden aportar sus conocimientos y experiencia a fin de que la programación del aula ofrezca diversas posibilidades para que todos los alumnos participen en las actividades de aprendizaje y logren sus objetivos. No obstante, en algunos casos deberá intervenir para apoyar la adaptación de algunos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación con el objeto de facilitar el acceso y el progreso en relación con la programación.

Adaptar el material didáctico. Asesorar en la selección de materiales didácticos y colaborar con el docente en la adaptación de materiales de enseñanza y aprendizaje para atender las necesidades educativas de todos los niños. Algunos alumnos con NEE requieren adaptaciones en los materiales didácticos para poder acceder al currículum. Por ejemplo la selección de un texto con niveles de dificultad adecuados a la comprensión de niños con compromiso intelectual o la confección de un mapa con relieve para un alumno ciego son sólo algunos ejemplos del amplio espectro de tareas que se pueden realizar para ayudar a aquellos alumnos que experimentan barreras al aprendizaje.

Elaborar y planificar diferentes estrategias de enseñanza. Este tipo de ayuda consiste en que un especialista colabore con el maestro de grado para mejorar las estrategias de enseñanza de tal manera que todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender juntos e individualmente, es decir, planificar juntos. Es importante equilibrar las metodologías basadas en dinámicas grupales, colectivas y las del trabajo individual. En un aula inclusiva, las prácticas curriculares deben ser lo suficientemente flexibles para atender a la diversidad. Esta no es una tarea sencilla, pero resulta esencial para garantizar la participación de todos los alumnos en el currículum escolar.

Detección, evaluación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El equipo de apoyo debe trabajar junto con el profesor apoyando las decisiones que se toman en las distintas etapas del proceso educativo. Entre las tareas más importantes, podemos mencionar su colaboración en la identificación y evaluación inicial de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de participación, con el fin de determinar el tipo de ayudas y los recursos necesarios para optimizar su proceso de aprendizaje; la verificación de los progresos alcanzados por los alumnos; y en las decisiones de promoción y acreditación. Cuando sea necesario, habrá que coordinar acciones con otros especialistas,

[3] Adaptadas del texto "Servicios de Apoyo a la Integración: Principios y Orientaciones de Blanco, R.; Duk, C . y Pérez, M. Fundación HINENI, Chile 2002.

ya que en ocasiones es conveniente solicitar ayuda a otros para profundizar y completar la evaluación desde otras disciplinas.

Apoyo a los alumnos. Existen diferentes posibilidades de brindar apoyo a los alumnos. Es importante definir cuál es la modalidad más adecuada en cada caso en función de las características y necesidades de los niños, las competencias del docente, los recursos disponibles y la organización de la enseñanza.

- **Apoyo en el aula.** El docente especializado, conjuntamente con el maestro del aula, brinda el apoyo dentro del salón a todos los alumnos. Este modelo pareciera ser el más conveniente para una escuela inclusiva, ya que tanto el especialista como el maestro se enriquecen con este intercambio y pueden, a partir de estos aprendizajes, replicar las experiencias en otras situaciones similares.
- **Apoyo fuera del aula.** Este modelo de funcionamiento fue ampliamente extendido en los comienzos de la integración de niños con discapacidades. Consiste en que un profesional especializado atiende a un niño o a un grupo de alumnos fuera del aula común con el propósito de reforzar los contenidos tratados en el aula, o de desarrollar determinadas funciones o habilidades específicas. Ahora bien, el supuesto beneficio de trabajar con un grupo homogéneo aparte, se transforma muchas veces en una desventaja, ya que limita la posibilidad de que ese grupo se enriquezca en la interacción con otros compañeros que no tienen dificultades. Por otra parte, esta estrategia no favorece que los docentes se responsabilicen del aprendizaje de todos sus alumnos y, por tanto, que exploren nuevas formas de enseñanza para dar respuesta a todos.

  No obstante, para determinados alumnos, esta modalidad puede ser recomendable. El apoyo fuera del aula puede darse en forma previa o posterior a las actividades de la clase. El apoyo previo a la actividad del aula tiene como finalidad preparar al alumno para que pueda seguir con mayor facilidad los contenidos curriculares. El posterior puede ser de utilidad para reforzar algunos aspectos que el alumno no ha logrado adquirir en la actividad del aula.

Apoyo a los padres. Otra de la tareas que debe asumir el especialista en conjunto con los equipos técnicos de las escuelas y los docentes es incentivar la participación de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los padres pueden ser una fuente de apoyo y colaboración de gran potencialidad para los alumnos, docentes y especialistas, por esto es fundamental que se los informe de los objetivos de aprendizaje que se persiguen, de los progresos que han obtenido, así como de las distintas decisiones que se toman referente a su participación y aprendizaje en el aula. Para esto, es primordial que se los acoja, se los escuche y que se generen espacios para su participación. La coordinación y adopción de criterios comunes entre los profesionales de apoyo y los docentes es fundamental para construir una relación positiva, de colaboración con los padres.

Los distintos tipos de apoyo y las actividades han de tener como finalidades las siguientes:

- Mejorar las prácticas educativas para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los niños del aula.
- Atender las NEE de determinados alumnos en estrecha articulación con la programación y las actividades de su aula.
- Favorecer la autonomía de los docentes en la identificación, el análisis y la solución de los problemas que enfrentan en su práctica.
- Promover la articulación entre familias y escuela para fortalecer los procesos de aprendizaje.

UNIDAD 4.1.

HACER EL APRENDIZAJE MÁS SIGNIFICATIVO PARA TODOS

Objetivo de la unidad

Planificar actividades de enseñanza y aprendizaje que incluyan a todos los alumnos y promuevan aprendizajes significativos.

Actividades

1. Lean individualmente el material “Hacer el aprendizaje más significativo para todos”.
2. Formen grupos de 6 integrantes; idealmente del mismo grado o ciclo. Elijan una asignatura o área curricular y, sobre la base de las estrategias planteadas en el material de discusión, planifiquen una unidad temática que considere el máximo de dichas estrategias. No olviden que el objetivo de esta actividad es conseguir la participación de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan NEE.
3. Un representante de cada grupo hará de portavoz y presentará el trabajo realizado a otro grupo, el cual aportará sugerencias para mejorarlo. Posteriormente, el portavoz volverá a su grupo de origen y comentará los aportes recibidos. De esta manera, todos los participantes conocerán la propuesta de otro grupo y tendrán la posibilidad de enriquecer la propia.
4. Apliquen la planificación con sus alumnos y evalúen los resultados obtenidos, para presentarlos a sus colegas en una próxima sesión de este taller.

Evaluación

- Desde su rol docente, ¿qué ha aprendido de esta experiencia?.
- A partir de esta experiencia, ¿considera que es posible que alumnos con diferentes niveles de aprendizaje participen y aprendan juntos? ¿Por qué?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.1.

Hacer el aprendizaje más significativo para todos

Tal como se señaló en el apartado anterior, el aula constituye el contexto principal donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y, al mismo tiempo, donde se desarrolla la convivencia diaria entre alumnos, y alumnos y docentes. De allí la importancia de que sea concebida como una comunidad organizada de aprendizaje, en la cual se establece una relación de comunicación permanente entre los integrantes, mediatizada a través de lo curricular.

Desde esta perspectiva, la organización de la rutina, el clima social del aula, así como los métodos, las estrategias y los recursos pedagógicos, están destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico, que facilite la participación y el desarrollo de aprendizajes significativos en todos y cada uno de los alumnos.

Entrar en aula y comprobar que todo está dispuesto, que cada uno sabe lo que tiene que hacer y cuándo, que el lugar permite la movilidad y la autonomía de maestros y alumnos, es una de las condiciones básicas para lograr un buen clima de trabajo, que ayude a la construcción de relaciones positivas y a la realización de las actividades de aprendizaje.

En este sentido, la adecuada organización del espacio y del tiempo a lo largo de la rutina diaria escolar y de cada clase en particular, es fundamental a la hora de llevar a cabo las actividades de enseñanza. Ello supone, asimismo, establecer con claridad las normas y los procedimientos de trabajo que se utilizarán, después de haber seleccionado aquellos que faciliten el acceso de todos los alumnos a los objetivos de aprendizaje.

Es conveniente que el docente explicite y en lo posible consensúe con sus alumnos, tanto las normas como los procedimientos de trabajo y de relación con los demás, de modo que comprendan su sentido y cómo se espera que se conduzcan. Dichos acuerdos pueden quedar plasmados a través de diversas producciones: dibujos, collages, textos, etc., y ser expuestos en las paredes del aula para recordarlos toda vez que sea necesario.

Por último, es necesario recordar la importancia que, que en el momento de planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje incluir a todos los alumnos, considerando a la vez, sus diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, también, la importancia de que a la hora de impartir la clase ésta contemple una secuencia clara, cuyas actividades se ordenen en las siguientes fases: **inicio:** motivación y explicitación de qué hacer, cómo y para qué; **desarrollo:** ejecución de las tareas de aprendizaje; y **finalización:** síntesis y evaluación de lo aprendido

"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:

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 dejándolos 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 invitando a los alumnos a recordar y a escribir todo lo que han aprendido sobre los triángulos. El propósito de esto, es que el profesor utilice la información proporcionada como base para un nuevo contenido.

- Resolución de problemas

Se presenta al alumno un problema y se le pide que recurra a todo cuanto ha aprendido 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 después de obtenidas las respuestas 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 pueden 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: 1/2, 1/3, 1/4 y 1/10, ya que pueden relacionarse fácilmente con situaciones de la vida real. Los ejercicios con estas fracciones prepararán el terreno para abordar fracciones más difíciles, como 1/7, 1/9 y 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 trabajada, o bien a cambio de 0,70 $ por cada hora trabajada. ¿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 «¡Eu-reka! ¡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 currículum las excursiones y los trabajos en terreno. Éstos deberían realizarse periódicamente a lo largo del año. Las excursiones no sólo son divertidas para los alumnos, sino que, además, si se las 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.

Las estrategias anteriormente señaladas pueden aplicarse a todas las asignaturas enseñadas en la escuela, como matemáticas, ciencias, estudios sociales, lengua, etc. y es recomendable su utilización especialmente en aquéllas que parecen desvinculadas de la vida del alumno o que son más abstractas.

Cabe señalar que estas estrategias no son las únicas que se utilizan al preparar un curso; es recomendable incorporar además otros métodos, como por ejemplo: la ejercitación,

la repetición y la memorización de datos, etc. Si bien estas estrategias pueden no tener un sentido aparente para los alumnos, en muchas ocasiones sirven para aumentar la eficiencia y rapidez para la resolución de problemas, un ejemplo de ello, es el aprendizaje de memoria de las tablas de multiplicar o el ejercicio del cálculo mental.

UNIDAD 4.2.

ESTRATEGIAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Objetivo

Proponer estrategias educativas eficaces para conseguir la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan NEE.

Actividades

1. Individualmente y a partir de su experiencia, describan en una hoja las estrategias que les resultan más eficaces para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.
2. En grupos de entre 3 y 5 integrantes, revisen las estrategias de atención a la diversidad que se presentan en el cuadro adjunto y agreguen otras en los espacios en blanco. Analicen y den prioridad a las tres estrategias que consideren más relevantes. Piensen como podrían aplicarlas en el aula.
3. Finalmente, presenten en un plenario el trabajo realizado, destacando las tres estrategias seleccionadas y cómo se pueden implementar en el aula.

Evaluación

- ¿Considera usted que las estrategias compartidas para facilitar la participación y aprendizaje de todos los alumnos son aplicables en su aula?.
- ¿Qué condiciones es necesario considerar para atender a la diversidad en el aula?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.2.

Estrategias que facilitan la respuesta a la diversidad en el aula

Se incentiva y facilita la interacción entre todos los integrantes del grupo; alumnos-alumnos, maestro-alumnos, alumnos-maestro.		
	En el momento de enseñar se abordan tanto contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales	Los materiales son variados y están al alcance de todos los alumnos.
Se promueven actitudes de aceptación y valoración de las diferencias individuales		Se pide ayuda a otros, (maestros, alumnos), como estilo de trabajo cotidiano.
	Se parte del grupo en general, pero se tienen en cuenta las necesidades individuales	
Se desarrollan actividades variadas que permiten distintos niveles de ejecución según la realidad de los alumnos.		
	Se flexibilizan los procedimientos e instrumentos de evaluación	

UNIDAD 4.3.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Objetivo de la unidad

Describir las condiciones que ayudan a crear un medio adecuado para facilitar aprendizajes cooperativos.

Actividades

1. En grupos de entre 3 y 5 integrantes, analicen las condiciones del aula que facilitan u obstaculizan el aprendizaje cooperativo entre iguales y completen la planilla que se adjunta.
2. Lean el material “El aprendizaje cooperativo funciona”.
3. Propongan algunas acciones o estrategias a desarrollar para facilitar el desarrollo del aprendizaje cooperativo y disminuir los factores que lo obstaculizan.
4. En sus respectivos grupos, decidan con qué grado/año escolar desean ustedes trabajar. A la luz de las estrategias propuestas, elaboren un plan de acción para desarrollar la capacidad de los alumnos de trabajar cooperativamente en el aula.
5. Para finalizar, compartan con el resto del grupo las estrategias que facilitan el aprendizaje cooperativo.

Factores que facilitan	Factores que obstaculizan

Evaluación

- ¿Los ayudó el trabajo en pequeños grupos? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron para ustedes los aspectos positivos de esta tarea?.
- ¿Aplique una actividad de trabajo colaborativo en su clase y comparta con sus colegas los beneficios de esta estrategia, las dificultades para su implementación y las posibles formas de abordarlas?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.3.

El aprendizaje cooperativo funciona

Tradicionalmente, la enseñanza escolar, para promover mayores aprendizajes en los alumnos ha usado como principal estrategia la competencia, diferenciado a los que aprenden más de los que aprenden menos. Esta idea ha sido sostenida en algunos países por escritores convencidos de que la competitividad en las escuelas es un medio reconocido de mejorar el nivel de la educación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como una especie de escalera por la que se asciende hacia el éxito y a cuyo peldaño superior sólo pueden llegar unos pocos privilegiados.

Algunos profesores, por la manera en que evalúan los resultados y registran los progresos, inducen la competencia entre los alumnos, dejando en evidencia quiénes son los mejores. 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 los 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 finalmente les transmite es que son unos fracasados.

Como consecuencia de esta tendencia competitiva presente en muchas escuelas primarias y secundarias, la educación diferenciada fue cobrando importancia en muchos países. Advirtiendo 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 currículum distinto; posteriormente, la tendencia fue separar pequeños grupos de alumnos de las clases ordinarias para impartirles durante breves períodos 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 currículum para aportar una respuesta individual al 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 alumno y si se procura que las actividades sean adecuadas a ellos.

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 vean mermada aún más su seguridad al confirmarse que “tienen un problema”. Además, la organización de períodos 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 secuenciados 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 los alumnos individualmente considerados, 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 capacidades, 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 de calidad 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, es decir, tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje. 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 esta estrategia, en particular, propiciar el éxito en clase?.

Aprender implica asumir riesgos. Exige de nosotros andar a tientas, intentar algo sin estar seguros 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 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 currículum. 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 al mismo 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 institución escolar es la única empresa en la 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 las ventajas que representa para la formación integral del alumnado, en particular para aquellos niños que experimentan situaciones especiales. Nos referimos a cualquier alumno que acaba de mudarse al barrio y que tal vez proviene de otra cultura o país, que habla otra lengua, que proviene de un hogar desestructurado, o de un niño ciego, etc. Todos estos niños tienen la necesidad de integrarse en un nuevo contexto social y adaptarse a las demandas de la vida escolar.

Cuando esta integración no se da de manera adecuada hay muchas probabilidades que los alumnos se sientan inferiores por ser rechazados y etiquetados, eviten hacer frente a situaciones difíciles; se distancien de sus compañeros, o sean tratados por éstos 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, se relacionan con beneficios tanto académicos, como 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, que si bien los niños a veces se encuentran sentados en grupos en la clase, rara vez se les pide que trabajen en colaboración con los demás.

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 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 capaces 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:

- 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.
- Se puede proponer a un grupo una actividad que únicamente puede llevarse a cabo mediante la puesta en común de un tema cuyas partes o subtemas han sido previamente preparados por cada uno de los miembros del grupo.
- Se puede asignar a cada uno de los miembros de un grupo una función particular; por ejemplo, presidente, secretario, relator, etc.
- Se puede pedir a cada alumno que realice la primera fase de un ejercicio que tiene que terminarse en grupo.

- 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 equipo implica imponerles nuevas exigencias. En efecto, estamos promoviendo el desarrollo nuevas habilidades. Además de alcanzar sus objetivos curriculares, se les pide que tengan presentes otros objetivos relacionados con la habilidad de trabajar con otros. Por consiguiente, el profesor debe preparar y supervisar cuidadosamente el desarrollo de estas actividades. Esto significa que la complejidad y las exigencias del trabajo cooperativo deben introducirse paulatinamente y dosificarse con cuidado. Al principio, las dificultades pueden reducirse pidiendo, por ejemplo, a cada alumno que ejercite con trabajos simples 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 las actividades, 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 es una habilidad fundamental que los alumnos deben desarrollar para trabajar con mayor autonomía: ésta consiste en descifrar un texto, comprender el sentido de lo que dice y relacionarlo con los conocimientos previos. Mediante estos procesos se formulan juicios, los conocimientos se amplían y se modifican.

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 para analizar un texto. Así, por ejemplo, durante una clase de ciencias o humanidades se les podrá pedir que intenten junto con sus compañeros:

- 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.
- Señalar de algún modo la información encontrada como ayuda a la comprensión. Por ejemplo, algunas partes del texto pueden clasificarse en distintas categorías.
- 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:

- Actividades en que el grupo rellena textos en que se han borrado algunas palabras o frases.
- Presentación de un texto dividido en frases o párrafos sueltos cuya secuencia correcta debe encontrar el grupo.
- Imaginar posibles formas de continuidad 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.

Sería absurdo pretender que este tipo de métodos destinados a desentrañar el sentido de un texto escrito mediante un trabajo de grupo resuelve 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 de desarrollar 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 cumpla las instrucciones recibidas y de que sus miembros participen como estaba previsto. Es importante, en particular, verificar que algunos alumnos no estén acaparando la iniciativa y que otros no estén en 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 una día de clases cualquiera 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 permita 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.

A modo de resumen, se presentan a continuación las características de las modalidades de aprendizaje competitivo, individualizado y cooperativo:

Aprendizaje competitivo

Los alumnos:

- Trabajan juntos contra otros para lograr un objetivo que sólo uno o algunos pocos pueden alcanzar.
- Son calificados por su habilidad para trabajar más rápido y más correctamente que sus iguales.
- Buscan resultados que los beneficien personalmente, pero que también van en desmedro de otros.

Aprendizaje individualizado

Los alumnos:

- Buscan logros y completan tareas que no se relacionan con las de otros.
- Son calificados conforme a un conjunto de normas estandarizadas.
- Buscan beneficios personales y consideran irrelevantes los logros de sus compañeros.

Aprendizaje cooperativo

Los alumnos:

- Trabajan juntos para cumplir objetivos y tareas compartidas.
- Perciben que pueden lograr sus objetivos solo si otros miembros del grupo logran los suyos.
- Buscan resultados que benefician a todos.

Estimular el aprendizaje cooperativo significa prestar cuidadosa atención a:

- Planificar tareas o actividades que requieran de colaboración.
- Que los niños reconozcan que su éxito depende del que logren también los otros.
- Que los miembros y el tamaño del grupo sea adecuado a las tareas que se les asignen.
- El desarrollo de habilidades de la capacidad de comunicación, organización, planificación, decisión, etc.
- Los criterios y procedimientos de evaluación del proceso y logros de aprendizaje.

UNIDAD 4.4.

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PARES

Objetivo de la unidad

Describir las condiciones que ayudan a crear un medio adecuado para facilitar aprendizajes cooperativos.

Actividades

1. Lean el material de discusión “El caso de la profesora Margarita”.
2. Comenten este relato en parejas y analicen las estrategias implementadas por la maestra en la clase y el comportamiento de los alumnos.
3. Reúnanse con otras dos parejas, formando grupos de 6 y respondan a las siguientes preguntas:
   - ¿Qué opinan del criterio utilizado por la docente para formar los grupos?.
   - ¿Qué factores influyeron en la dificultad de los alumnos para organizarse, trabajar colaborativamente y terminar con éxito la actividad?.
   - ¿Qué consejos le darían a esta profesora para organizar de mejor manera modalidades de trabajo cooperativo?.
   - ¿Qué le propondrían para favorecer la participación y colaboración de los grupos que no terminaron concluir su tarea?.
4. En plenario, presenten las conclusiones de las últimas dos preguntas.

Evaluación

- ¿Qué conclusiones obtuvieron sobre su trabajo como docentes a partir de esta actividad?.
- ¿Les aportó esta tarea ideas sobre cómo adecuar la dinámica del aula para favorecer el trabajo colaborativo entre pares?. Fundamente su respuesta.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.4.

El caso de la profesora Margarita

Me llamo Margarita y desde hace 15 años trabajo como docente de educación primaria. En la actualidad me desempeño en un sexto año de primaria. En mi clase hay 40 alumnos; algunos provienen de minorías étnicas; otros de sectores alejados de la escuela y de bajos ingresos, varios de los cuales están presentando importantes problemas de rendimiento y de conducta.

Acabo de asistir a un taller de capacitación sobre trabajo grupal colaborativo. Allí escuché muchas razones por las cuales esta modalidad de trabajo es excepcionalmente eficaz. Muy entusiasmada con estos nuevos aprendizajes, decidí organizar una unidad especialmente dirigida a trabajar esta estrategia. Sabía que esto no iba a ser nada fácil ya que mis alumnos estaban acostumbrados a trabajar en forma individual.

La primera actividad que preparé consistió en solicitar a los alumnos que elaboraran de manera cooperativa un poema y luego que explicaran su contenido. Para motivarlos puse a su disposición varias poesías preocupándome que estos tuvieran un nivel de complejidad y extensión adecuado a lo establecido en el currículum para el curso, después de leerlos conjuntamente debían realizar la actividad.

Mi intención, en este caso, no era profundizar el conocimiento del texto poético, sino simplemente ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades cooperativas de aprendizaje. El trabajo grupal daría a cada uno de ellos la oportunidad de contribuir a completar la tarea aportando su talento y su percepción.

Se formaron cinco grupos de 8 alumnos y les di la posibilidad de que eligieran con quien les gustaría trabajar. Sin embargo, cuando comenzaron a organizarse me di cuenta que los grupos quedaron constituidos de una manera bastante homogénea. Por ejemplo, en un grupo se juntaron los alumnos con mejores calificaciones, en otro se juntaron los alumnos repetidores y en otros se juntaron los alumnos más inquietos y desordenados. Como mi propósito era que desarrollaran la actividad en forma lo más autónoma posible los dejé en libertad para que se organizaran. Después de darles las instrucciones y el tiempo en el que debían desarrollar la tarea, los alumnos comenzaron a trabajar. Minutos antes de revisar los trabajos me acerqué a los grupos, y me percaté de que sólo tres habían terminado su trabajo, el resto no logró concluir su tarea.

UNIDAD 4.5.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

Objetivo de la unidad

Describir estrategias pedagógicas que facilitan los aprendizajes de la lectura y escritura en los primeros años de enseñanza.

Actividades

1. Lean individualmente el cuadro en el que se describen 10 factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura. A partir de su experiencia, formulen una sugerencia metodológica para cada uno de los factores.
2. En grupos, compartan las sugerencias que elaboraron con sus compañeros. Elijan del conjunto de propuestas del grupo aquellas que les parezcan más relevantes para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en función de cada uno de los factores.
3. Preparen una presentación sobre las sugerencias elaboradas por el grupo en relación con dos de los factores trabajados.
4. Socialicen su trabajo con el resto de los participantes.

Evaluación

- La tarea realizada les permitió reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas? Fundamente sus respuestas.
- Como resultado de los aportes de sus compañeros, ¿qué ideas consideran adecuadas para aplicar en su aula?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.5.

Factores que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura	Sugerencias metodológicas
Valorar y desarrollar la lengua materna como medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad.	
Tener en cuenta el entorno social y cultural al que pertenecen los alumnos de la escuela respetando la diversidad.	
Respetar los conocimientos que los alumnos traen a la escuela y ofrecerles ayuda para que construyan nuevos conocimientos sobre la lengua escrita.	
Favorecer la comprensión del significado del lenguaje escrito como medio de comunicación.	
Crear condiciones para la práctica cotidiana del lenguaje hablado y escrito con el propósito de comunicarse, expresar su creatividad, retener y recuperar información.	
Construir junto con los niños una atmósfera que despierte el gusto por la lectura y escritura y la necesidad de utilizarlas en su vida cotidiana.	
Construir junto con los niños una atmósfera que despierte el gusto por la lectura y escritura y la necesidad de utilizarlas en su vida cotidiana.	
Construir junto con los niños una atmósfera que despierte el gusto por la lectura y escritura y la necesidad de utilizarlas en su vida cotidiana.	
Generar un clima de intercambio y de colaboración para la construcción social del conocimiento.	
Generar un clima de intercambio y de colaboración para la construcción social del conocimiento.	
Comprometer la colaboración de la familia en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	

Aprovechar las oportunidades que ofrece el mundo letrado para estimular las competencias lectoras y acceder a la cultura.	
Generar un clima de intercambio y de colaboración para la construcción social del conocimiento.	
Aprovechar los conocimientos que tienen los alumnos más aventajados para que ayuden a sus compañeros.	
Comprometer la colaboración de la familia en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	
Aprovechar las oportunidades que ofrece el mundo letrado para estimular las competencias lectoras y acceder a la cultura.	

UNIDAD 4.6.

LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES

Objetivo de la unidad

Analizar la influencia de las expectativas de los docentes en el aprendizaje de sus alumnos.

Actividades

1. Lean individualmente el material de discusión “La influencia de las expectativas de los docentes en el aprendizaje de los alumnos”.
2. Reúnanse en grupos de 6 personas, relaten experiencias que den cuenta de las actitudes de los docentes frente a los alumnos cuando tienen altas y bajas expectativas en relación con sus posibilidades de aprendizaje.
3. Identifiquen algunos mensajes que revelan bajas expectativas por parte de los docentes hacia sus alumnos.
4. Presenten uno de los mensajes al resto de la clase.
5. Para finalizar, completen con su grupo la ficha adjunta: ¿Cómo los maestros comunican sus altas expectativas a los alumnos?.

Evaluación

Proponga a lo menos tres estrategias para mejorar el nivel de expectativas que tienen los Docentes respecto de sus alumnos en la escuela.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.6.

La influencia de las expectativas de los docentes en el aprendizaje de los alumnos

No cabe duda de que las creencias y lo que esperan los maestros de sus alumnos tienen una considerable repercusión en el desarrollo de los niños. Existen suficientes evidencias que demuestran que, en la medida que los docentes confían en la capacidad de sus alumnos de obtener logros y éxitos en el aprendizaje, éstos desarrollan un concepto positivo de sí mismos que eleva su autoestima y los estimula a asumir nuevos riesgos durante su proceso de aprendizaje con una importante cuota de motivación al logro. Por el contrario, aquellos maestros que expresan bajas expectativas respectos de las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, actúan consecuentemente con sus creencias y, por lo tanto, tienden a plantearles menores exigencias, les proporcionan menos refuerzos y apoyos, lo que finalmente limita sus oportunidades de participación y aprendizaje. Este hecho es especialmente crítico en el caso de aquellos niños, que por diversas causas, no progresan satisfactoriamente en la escuela; entre ellos, los alumnos con NEE.

Darley y Fazio, describen paso a paso el modo en que las expectativas condicionan y pueden determinar las relaciones interpersonales maestro-alumno:

a) El maestro se crea expectativas de los alumnos basándose en las características de éstos, su historial, sus resultados, su conducta e incluso su físico.

b) Esas expectativas determinan la conducta del maestro hacia el alumno.

c) El alumno interpreta la conducta del maestro y entiende que ésta es provocada por algo duradero en su propia persona y seguirá esperando del maestro el mismo trato.

d) El alumno responde a la conducta del maestro confirmando las expectativas de éste.

e) El maestro interpreta la respuesta del alumno y tiende a hacerlo buscando la confirmación de las ideas que ya tiene, atribuyendo las conductas que están de acuerdo con esas ideas a las características del alumno, y las conductas que las contradicen a factores casuales. Se necesita una desconfirmación repetida y clara para que el profesor cambie sus expectativas.

f) Finalmente, el alumno, en la medida en que acomoda su conducta a las expectativas del maestro, cambia el concepto que tiene de sí mismo: su comportamiento tiende a arrastrar su pensamiento.

Si las expectativas del maestro son positivas y altas, sin duda influirán favorablemente en el rendimiento del alumno. De no ser así, la situación a la que se expone al escolar, pone en riesgo su aprovechamiento inmediato y, lo que es más importante, la formación de su personalidad.

¿Cómo comunican los maestros sus altas expectativas a los alumnos?

1. Los recuerdan y los llaman siempre por sus nombres.
2. Hacen frecuente contacto visual con ellos.
3.
4. Prestan atención a sus comentarios y respuestas.
5.
6.
7. No los interrumpen en sus intervenciones.
8. Les dan el tiempo necesario para que respondan a sus preguntas.
9.
10. Les otorgan responsabilidades y solicitan su colaboración en las actividades escolares.
11.
12.

UNIDAD 4.7.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Objetivo de la unidad

Considerar la utilidad de conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos para mejorar la enseñanza.

Actividades

1. En pequeños grupos (4 a 5 integrantes) el material de discusión “Estilo de aprendizaje”.
2. Analicen la importancia de conocer los estilos de aprendizajes de los alumnos.
3. Revisen el cuestionario para la valoración del estilo de aprendizaje adjunto y propongan una estrategia para su utilización en el aula como medio para recoger información sobre sus alumnos.
4. Si lo consideran necesario, adapten el instrumento a la realidad de su aula y aplíquenlo.
5. Sobre la base de la información recogida, definan las acciones a seguir para lograr condiciones de enseñanza que tengan en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Evaluación

- ¿Considera que la información sobre estilos de aprendizaje de sus alumnos le puede ayudar a mejorar las prácticas educativas?, Fundamente su respuesta.
- Después de esta experiencia, en su opinión, ¿cuáles serían los procedimientos más eficientes para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.7.

Estilo de aprendizaje

La expresión “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que, cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que necesitemos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Dichas preferencias o tendencias a utilizar ciertas estrategias de aprendizaje más que otras, constituyen nuestro propio estilo de aprendizaje.

Que no todos los niños aprenden igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. Aún ante el supuesto de que un grupo determinado de alumnos inicie sus aprendizajes bajo condiciones iguales, encontraremos al cabo de muy poco tiempo diferencias en los conocimientos y las habilidades alcanzadas, a pesar de que aparentemente todos hayan recibido la misma enseñanza. Es decir, cada miembro del grupo accederá a los contenidos curriculares de manera distinta y avanzará más en unas áreas que en otras.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de factores relacionados con condiciones personales del alumno (edad, capacidad de concentración, intereses, motivaciones, entre otras), así como de condiciones del entorno y de las oportunidades que el alumno haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para procesar la información y para resolver problemas de manera eficaz, como la capacidad de generalizar, de abstraer, de categorizar, de sintetizar, de recoger en forma precisa la información, etc.

Tanto desde el punto de vista del alumno como desde el del profesor, el concepto de estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el alumno haga o piense no es muy importante. Pero si entendemos el aprendizaje como un proceso activo de construcción personal del conocimiento, el rol que juega el alumno en dicho proceso es decisivo.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje nos ofrecen un marco referencial que no ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan éstos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Ciertamente, la forma en que elaboramos e internalizamos la información variará en función de la naturaleza del contenido, de tal forma que nuestra manera de aproximarnos a la información puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos. Nuestro modo de aprender evoluciona y cambia constantemente como nosotros mismos.

Cuestionario para la valoración del estilo de aprendizaje de alumnos con NEE.

Baltasar Ramos Gisbert

Psicólogo. Profesor especialista en Educación Especial. Orientador del Centro Público de Educación Especial “Primitiva López” de Cartagena (Murcia, España).

Según Baltasar Ramos Gisbert, el Estilo de Aprendizaje es el conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender de un alumno. Las dimensiones del estilo de aprendizaje y motivación para aprender más significativas para los alumnos con NEE son las siguientes:

- En qué condiciones físicoambientales (sonido, luz, temperatura, ubicación,etc.) trabaja con mayor comodidad.
- Cuáles son sus respuestas y sus preferencias ante diferentes agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual) para realizar las tareas escolares.
- Cuáles son las áreas, los contenidos y el tipo de actividades en que está más interesado, se siente más cómodo, tiene más seguridad.
- Cuál es su nivel de atención (en qué momentos del día está más atento, de qué manera podemos captar mejor su atención, cuánto tiempo seguido puede centrarse en una actividad.).
- Qué estrategias emplea para la resolución de tareas: reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, ritmo de aprendizaje.
- Qué tipo de refuerzos le resultan más positivos: a qué tipo de refuerzo responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante sus trabajos.

El presente cuestionario es un instrumento para evaluar el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender. Para completarlo, se debe recurrir a información tanto descriptiva como explicativa.

Es necesario combinar la observación con las entrevistas, los diarios de clase, los cuestionarios abiertos, las guías de reflexión, etc.

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE.

Alumno/a: _____

Tutor/a: _____

Fecha: _____

1. Motivación

¿Se enfrenta con la tarea con curiosidad y sin miedo al fracaso?

¿Se aburre con tareas que domina?

¿Busca tareas nuevas y problemáticas?

¿Orienta la actividad de compañeros de grupo?

¿Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias?

¿Prefiere realizar tareas fáciles, que ya domina?

¿Siente el error como un fracaso?

¿Para que emprenda la tarea, ¿es necesario ofrecerle recompensas?

¿Para que emprenda la tarea, ¿es necesario recordarle que puede recibir algún castigo si no la realiza?

¿A qué atribuye el éxito? (capacidad personal, suerte, ayuda...)

¿A qué atribuye el fracaso? (limitaciones personales, mala suerte, falta de ayuda...)

¿A qué tipo de reforzadores es sensible? (Primarios, sociales, de actividad...) ¿Hace preguntas constantes sobre la bondad de su trabajo?

2. Proceso de atención

Ante la presentación de estímulos:

- focaliza la atención sin dificultades
- no focaliza la atención
- necesita ayuda para focalizar la atención

¿Qué ayuda hay que prestarle para que focalice la atención?

¿En qué tipo de información focaliza más la atención?

Si hay otras formas de presentación de la información que beneficien la focalización de la atención, especifícalas:

¿Mantiene la atención de forma continuada?

Aproximadamente, ¿cuánto tiempo mantiene la atención?

¿Comprende las instrucciones para realizar la actividad?

3. Materiales

¿Qué materiales prefiere?

¿Qué uso da a los materiales?

4. Interacciones

¿Qué tipo de interacciones establece con los compañeros?

¿Qué tipo de interacciones establece con el educador?

¿Qué tipo de interacciones establece con otros adultos?

5. Agrupamiento

¿Cómo son su rendimiento y su actitud en las actividades de gran grupo, pequeño grupo e individuales?

6. Juego

Juego en el patio

¿Permanece pasivo y no sabe qué hacer?

¿Tiene tendencia a estar solo?

¿Suele jugar con otros compañeros, integrándose en juego de grupo?

¿Busca la compañía de los maestros?

¿Molesta a los demás sin integrarse en los juegos?

¿Suele jugar siempre con los mismos compañeros?

¿Juega con niños mayores, con niños de su edad o con niños menores?

Juego y actividades libres en clase

¿Mantiene una actitud pasiva y no sabe qué hacer?

¿Solicita continuamente la atención del maestro?

¿Inicia actividades autónomamente?

¿Prefiere estar solo?

¿Prefiere jugar o realizar actividades con otros compañeros?

¿Molesta a los demás sin llegar a desarrollar una actividad?

¿Imita las actividades de sus compañeros?

¿Cambia a menudo de actividad sin haber finalizado la anterior?

¿Realiza actividades con una duración relativamente larga?

¿Qué tipo de juegos o actividades prefiere?

¿Cuál es su actitud en el juego o actividad dirigida?

UNIDAD 4.8.

RESILIENCIA Y AUTOESTIMA

Objetivo

Reflexionar en torno a los factores que favorecen el desarrollo de la resiliencia en la escuela.

Actividades

1. De forma individual, lean el material de discusión “Resiliencia: Las prácticas docentes y los factores resilientes” y piensen en alguna persona cercana o algún alumno que haya superado una situación adversa. Elaboren una lista de los factores que, a su juicio, influyeron en que superara dicha situación.
2. A continuación, formen grupos de 5 o 6 personas y pongan en común las listas que cada uno ha elaborado. Hagan una nueva lista con los factores que son más coincidentes en todos los casos presentados.
3. En función de los factores identificados elaboren una propuesta de actividades o estrategias para desarrollar la resiliencia en sus alumnos.

Evaluación

- Reflexionen acerca de las actitudes que deberían adoptar los docentes frente a las situaciones problemáticas o adversas que viven sus alumnos para fortalecer su capacidad de resiliencia.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.8.

Resiliencia: Las prácticas docentes y los factores resilientes

Actualmente la resiliencia es entendida como la capacidad de una persona de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado. Suárez Ojeda, al respecto, señala que la resiliencia "no es una cuestión individual, es el signo visible de un tejido de relaciones y experiencias que enseñan a la gente dominio, arte de vencer obstáculos, amor, coraje, moral y esperanza". No se trata sólo de "tolerar" la adversidad, sino también a la capacidad de construir sobre ella.

Para el desarrollo de la resiliencia, hay factores que son decisivos; sobre todo, el estilo de crianza, y la manera como se va conduciendo el proceso educativo en la cotidianeidad institucional y del aula (Ferreira y Bosca, 2000). Es importante destacar que casi siempre se constata en los niños resilientes la presencia de alguna figura, aunque sea temporaria, de amor incondicional -uno de los pilares de la resiliencia- y esto, sumado a otros aspectos resilientes, les han permitido superar las dificultades y salir adelante.

La posibilidad de actuar fortaleciendo factores o condiciones positivas constituye un paso importante para desarrollar esta capacidad en los niños y niñas. Según el autor Argentino Aldo Melillo, existen cuatro categorías de factores resilientes, las cuales denomina; **"yo tengo"** que está asociado al apoyo; **"yo soy" y "yo estoy"**, que atañen al fortalecimiento intrapsíquico; y el **"yo puedo"**, que remite a la adquisición de habilidades sociales (interpersonales e instrumentales) para la resolución de conflictos, los cuales se detallan a continuación.

YO TENGO...

...personas cercanas en las que confío y que me quieren incondicionalmente.

...personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.

...personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder y tratan de ...que aprenda a desenvolverme solo.

...personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.

YO SOY...

...una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.

...respetuoso de mí mismo y del prójimo.

...feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.

YO ESTOY...

...dispuesto a responsabilizarme de mis actos.

...seguro de que todo saldrá bien.

YO PUEDO...

...hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.

...buscar la manera de resolver los problemas.

...buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.

...encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

...controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

UNIDAD 4.9.

APOYAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Objetivo

Elaborar estrategias de apoyo para mejorar la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan NEE derivadas de una discapacidad.

Actividades

1. En parejas, analicen el material de discusión "¿Qué necesita Luis para progresar en sus aprendizajes?.
2. Identifiquen las NEE de Luis para participar y aprender con éxito.
3. Reúnanse con otras dos parejas y discutan en torno a las siguientes preguntas:
   a) ¿Están de acuerdo con las medidas que ha propuesto el profesor de apoyo para favorecer la participación y el aprendizaje de Luis?. Fundamente su respuesta.
   b) ¿Qué otras medidas y sugerencias propondrían para ayudar a Luis?.
   c) ¿A qué otros recursos humanos se podría acudir para apoyar a Luis y cómo se podría organizar la ayuda en la escuela?.
4. Preparen un papelógrafo o cartel con las principales sugerencias para apoyar el aprendizaje y la participación de Luis en las actividades curriculares. En plenario, presenten su trabajo al resto de los participantes.

Evaluación

- ¿Cree que esta actividad le ha ayudado a comprender las condiciones que se deben tener en cuenta para dar respuesta a las NEE en el contexto del aula?. Fundamente su respuesta.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.9.

¿Qué necesita Luis para progresar en sus aprendizajes?

Luis es un niño de 7 años y medio, al poco tiempo de nacer sufrió una enfermedad infecciosa que le dejó secuelas motoras en los miembros superiores e inferiores. El médico aseguró a sus padres que no habría graves consecuencias en el aspecto intelectual.

Desde temprana edad recibió numerosos tratamientos que le permitieron evolucionar positivamente en el aspecto motor, razón por la cual, hoy es capaz de movilizarse con independencia.

Desde los 4 años concurrió a Jardín de Infantes y ahora se encuentra finalizando el 2ºdo año de primaria. Sus dificultades motrices son más agudas en los miembros superiores, por lo que tiene dificultades para a escribir, dibujar, colorear, cortar, pegar, y para manipular material concreto.

Aún cuando muestra un nivel adecuado de desarrollo en el lenguaje oral, en la comprensión lectora inicial y en la resolución de problemas, últimamente aprende con mayor lentitud que sus compañeros, ha comenzado a retraerse, participa poco en clase y en ocasiones, se muestra irritado con los otros niños y la docente, especialmente cuando éstos no responden inmediatamente a sus demandas.

Cuando se irrita, se hace más pronunciada su torpeza motriz gruesa y se generan, tanto en el aula como en los recreos, situaciones que en ocasiones desatan la burla de sus compañeros o el llamado de atención de las docentes.

El profesor de apoyo opina que, con las adecuaciones pertinentes, podría obtener mayores progresos en sus aprendizajes. Para lo cual propone lo siguiente:

a) Todos sus compañeros y el personal docente deben estar conscientes de sus dificultades motoras y saber a quién pueden solicitar asesoramiento sobre el apoyo que se le puede prestar en clase.

b) Contar con una persona específica que se encargará de brindarle apoyo y ayuda en las tareas que no puede realizar como consecuencia de sus dificultades motrices.

c) Recibir refuerzo semanal durante algunas horas para ponerse al día en los contenidos en los que se ha retrasado.

d) Que los materiales de estudio se adapten o modifiquen para que pueda participar de acuerdo con sus posibilidades y lograr resultados exitosos.

UNIDAD 4.10.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Objetivo

Elaborar adaptaciones curriculares como respuesta a las NEE.

Actividades

1. Lean individualmente el material de discusión "El caso de Álvaro Rojas" y, en la planilla que se adjunta, definan las NEE que presenta el alumno.
2. Reunidos en grupos de 6 personas, elijan uno de los tres objetivos curriculares de la asignatura de lenguaje señalados en el informe y planifiquen una clase para un segundo grado de enseñanza básica. La planificación debe contemplar la participación de todos los alumnos del grupo, incluido Álvaro Rojas. En los aspectos que consideren necesario, introduzcan adaptaciones curriculares, que aseguren la integración y el aprendizaje de este alumno. Completen el esquema de planificación que se presenta en este material.
3. En función del análisis del informe de Álvaro Rojas, definan qué apoyos requeriría el alumno para progresar sus aprendizajes escolares y a través de que estrategias podrían proporcionárselos.

Evaluación

- En su clase o escuela, ¿existe algún alumno con características similares a las de Álvaro Rojas? ¿Qué estrategias ha utilizado para dar respuesta a sus necesidades?.
- Después de este ejercicio, ¿considera usted que tiene mayores elementos para trabajar con todos los alumnos incluidos aquellos que presentan NEE?. Comente con sus colegas.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.10.

El caso de Álvaro Rojas

Informe de evaluación psicopedagógica

Álvaro Rojas es un niño de 8 años que está escolarizado en segundo año de educación primaria en una escuela pública de la capital. El alumno no está progresando satisfactoriamente en su proceso educativo. Actualmente presenta un retraso leve en su desarrollo psicomotor y dificultades de aprendizaje en varias asignaturas, especialmente en el área del lenguaje oral y escrito.

1. Objetivo de la evaluación

Recoger y analizar información que permita valorar la situación del alumno, con la finalidad de determinar las adaptaciones curriculares y las ayudas que precisa para facilitar su aprendizaje y su participación en las actividades escolares.

Se utilizaron los siguientes procedimientos de recolección de información para la evaluación:

- Entrevista familiar
- Entrevista a la maestra y análisis de los datos aportados por ella
- Evaluación psicopedagógica al alumno
- Observación del aula y la escuela

2. Antecedentes escolares

Inició su escolaridad a los 6 años y hasta ahora no ha recibido atención especializada.

3. Análisis de los resultados de la evaluación individual

3.1. Conducta del alumno frente a la situación de evaluación

Álvaro se muestra muy inhibido y tímido durante la evaluación; no se expresa espontáneamente; cuando se le pregunta, suele responder con monosílabos o frases muy cortas. Colabora en la realización de las tareas, pero necesita una atención muy directa y una estimulación constante, pues se bloquea con facilidad, cansándose y perdiendo el interés. Se observa una gran inseguridad frente a las actividades; no obstante, cuando las instrucciones son claras y precisas y las exigencias se ajustan a sus posibilidades, es capaz de responder adecuadamente y con mayor seguridad.

3.2. Desarrollo cognitivo-psicolingüístico

Posee una baja capacidad de razonamiento, le cuesta establecer relaciones de semejanza y diferencia, su pensamiento lógico matemático es concreto, y aún no ha desarrollado las nociones de clasificación ni seriación, esperadas para su edad; es capaz de clasificar sobre la base de un criterio, es poco sistemático para recoger información y muestra dificultades para discriminar lo relevante de lo accesorio. Responde de forma mecánica, manipulativa

y por ensayo y error, sin razonar la posible solución, bloqueándose cuando se le pide una respuesta verbal. Su memoria visual es adecuada; sin embargo, su memoria auditiva es baja.

Es capaz de comprender instrucciones simples y de realizar varias órdenes seguidas en actividades de la vida cotidiana, pero se observan dificultades para entender las explicaciones más complejas y dadas por escrito. Asimismo presenta dificultades para describir objetos, para resolver analogías, hacer abstracciones y establecer categorías simples.. Presenta dislalias en la lengua espontánea y problemas de concordancia en los tiempos verbales, su articulación mejora considerablemente en el lenguaje repetitivo.

Tiene dificultades para iniciar y mantener una conversación, relatar experiencias o situaciones imaginarias. Utiliza un vocabulario básico para comunicar sus ideas, necesidades y experiencias vinculadas a la vida diaria; si se le ofrecen espacios de confianza en pequeños grupos, tiende a expresarse con mayor fluidez.

3.3. Desarrollo psicomotor

Se observa un nivel general levemente inferior a su edad en el plano de la coordinación dinámica general y viso-manual. Su equilibrio ha progresado mucho en el último período y ha disminuido considerablemente su hipertonía muscular. Aún cuando esta utilizando mejor el lápiz, todavía sus trazos tienden a ser irregulares, sin embargo se ubica bien en el espacio. Identifica en sí mismo y en el otro las partes del cuerpo, aunque falla en algunas de las más finas. Maneja las nociones de tamaño, color y forma. Está comenzando a afianzar el conocimiento derecha e izquierda.

3.4. Desarrollo emocional

Presenta un elevado nivel de ansiedad con atribuciones negativas sobre sí mismo y con bajas expectativas hacia la ejecución de tareas. Debido a su inseguridad y su baja autoestima, tiende a desarrollar relaciones de dependencia, en especial con los adultos, requiriendo de ellos constante atención y aprobación. Reacciona bien ante la redirección y las peticiones del adulto, esforzándose por cumplir y superar sus dificultades.

3.5. Desarrollo social

Álvaro tiene un bajo nivel de autonomía personal, falta de iniciativa para relacionarse con adultos e iguales, aunque este problema no es señalado en la entrevista con los padres. Su maestra indica que le cuesta adaptarse a la situación de la clase y, aunque ha evolucionado en el último periodo, sigue mostrándose inhibido.

3.6. Estilo de aprendizaje y motivación

El grado de atención de Álvaro es mayor cuando trabaja individualmente y en pequeño grupo; sin embargo, se cansa con facilidad. En gran grupo muestra, mayor inhibición y se bloquea cuando tiene que responder o expresarse. Se motiva de mejor manera cuando trabaja en pequeño grupo con actividades concretas y con bastante ayuda del decente.

Cuando las actividades le resultan poco motivadoras o está cansado, las hace de forma rápida para terminar cuanto antes, especialmente las tareas de lápiz y papel. Se muestra más interesado en las clases de educación musical le gusta hojear y escuchar cuentos.

La relación de Álvaro con su maestra es buena, aunque sólo se dirige a ella para pedir ayuda. Por su parte, la maestra se dirige a él con bastante frecuencia, para asegurarse de que ha comprendido las consignas y prestarle ayuda en la realización de las tareas. En forma espontánea, se relaciona poco con sus compañeros y éstos tienden a ignorarlo. En el patio y en situaciones menos dirigidas, el alumno observa a sus compañeros y desarrolla algún juego en solitario, aunque en ocasiones intenta acercarse a los demás, pero no logra

integrarse en los juegos. Se muestra más interesado por trabajar en forma especial con un compañero, pero este tiene hacia él una actitud de sobreprotección.

Por lo general atribuye su falta de éxito a su torpeza o a la dificultad de las tareas. Responde positivamente al refuerzo y al reconocimiento social.

Ha logrado incorporar hábitos de orden en sus trabajos, pero no con los materiales de uso común. Si se le pide que traiga algún material o que lleve algún recado a casa, se olvida casi siempre.

3.7. Nivel de competencia curricular en el área del lenguaje oral y escrito

Ámbito lengua oral

Objetivo	El alumno es capaz de:
Incrementar la eficacia de su comunicación oral para que organice cada vez mejor su discurso y exprese con claridad los mensajes.	• Responder a preguntas sencillas sobre su mundo experiencial con monosílabos y frases. • Describir objetos, personas y situaciones con apoyo visual y de un adulto que lo media a través de preguntas. • Describir objetos, personas y situaciones con apoyo visual y de un adulto que lo media a través de preguntas. • Comprender instrucciones, consignas y relatos breves apoyado por estímulos gráficos. Mejora la comprensión de temas conocidos.

Ámbito lectura

Objetivo	El alumno es capaz de:
Leer comprensivamente textos breves y variados que amplíen el conocimiento de sí mismo y del entorno	• Leer en sílaba directa; cuando los textos están acompañados de imágenes le es más fácil comprender. • Reconocer algunos textos de uso cotidiano: especialmente los cuentos, cartas y afiches. • Mostrar interés por historietas y cuentos breves vinculados con sus intereses (historietas de niños de su edad). • Comprender que los signos escritos corresponden a los signos de habla. • Interpretar el contenido de un texto simple a partir de la secuencia de imágenes o ilustraciones.

Ámbito escritura

Objetivo	El alumno es capaz de escribir:
Producir textos escritos en forma espontánea y creativa, comunicando sus experiencias, ideas, intereses, necesidades y sentimientos.	• de forma espontánea palabras conocidas con sílabas directas. • al dictado palabras y frases cortas. • mensajes de cuatro a cinco palabras con la ayuda del profesor o de compañeros. • respetando la dirección en el espacio.

4. Análisis del contexto sociofamiliar

El padre de 32 años, tiene estudios primarios. Trabaja como dependiente en una tienda, y regresa a las nueve de la noche a su casa. La madre, de 28 años, hace las labores de la casa y no tiene terminados los estudios de educación básica. Álvaro es el segundo de 4 hermanos. Los padres lo tienen muy sobreprotegido y le dejan hacer todo lo que quiere siempre que no sea peligroso para él. Dicen que Álvaro es un niño bueno y obediente. Álvaro tuvo un ligero retraso en el desarrollo de la locomoción (16-17 meses), en el control de esfínteres (4 años) y en el lenguaje (3 años). Su madre comenta que se lleva bien con sus hermanas; a su juicio, no presenta problemas para relacionarse con otros niños; sin embargo, es más lento y torpe en los juegos. Tiene poca autonomía personal en las actividades de la vida diaria. La madre lo viste y le da de comer. Ve mucho la televisión y le gustan, sobre todo, los dibujos animados y los anuncios.

La madre señala que la familia está consciente de las dificultades que presenta su hijo, y que a pesar de estar dispuesta a apoyarlo, no se siente preparada para hacerlo.

5. Análisis del contexto del aula

El aula de Álvaro tiene 40 alumnos. Es un aula pequeña. El alumno está ubicado junto con otros alumnos con dificultades, en las primeras mesas, cerca de la docente. Ésta piensa que así los puede controlar más de cerca. Los alumnos no cambian de sitio durante todo el curso. Las paredes están decoradas con trabajos de los alumnos.

La forma de trabajo en el aula se basa fundamentalmente en la explicación de la docente y en la realización de actividades individuales. Ocasionalmente, los alumnos trabajan en pequeño grupo. La docente utiliza generalmente las actividades propuestas en los libros de texto o fichas que ella misma elabora. Existe poco material didáctico en el aula (libros de consulta, juegos didácticos, cuentos, etc). La docente no tiene una programación explícita; en general, sigue la secuencia de los libros de textos.

La docente tiene una buena actitud hacia Álvaro, pero sus expectativas son bajas. Atiende a los niños cuando tienen dificultades, aunque lo más frecuente es que sean los alumnos los que se dirigen a la mesa de ella para aclarar las dudas o corregir los trabajos. Los alumnos sólo pueden moverse libremente cuando piden permiso o se los exige la actividad. La maestra valora públicamente los éxitos de los niños y los castiga cuando se produce un problema de disciplina, suprimiendo determinados privilegios o las salidas fuera de la sala.

La evaluación de los alumnos se basa principalmente en la revisión de cuadernos, trabajos y pruebas orales y escritas. Los alumnos reciben sus calificaciones sin que se les hagan comentarios sobre los resultados alcanzados en las evaluaciones.

Se realiza una reunión con los padres al principio y al final del curso. Se los cita de forma individual cuando se producen problemas con los niños.

6. Análisis del contexto escolar

Álvaro asiste a una escuela pública que cuenta con un director, docentes, personal administrativo y de servicios. La participación de los padres se canaliza a través del Centro de Padres, formado por representantes de los distintos grados.

Las aulas, que albergan aproximadamente 40 alumnos, son pequeñas y poco ventiladas, son usadas por dos grupos de alumnos en los turnos de la mañana y tarde. Los espacios para los recreos son de dimensiones normales, pero no se permite la práctica de deportes. Existen barreras arquitectónicas y no se cuenta con un espacio aparte para realizar tareas de apoyo, utilizándose otros ambientes para estos efectos, como, el despacho de dirección.

La institución no cuenta con material educativo suficiente y adecuado a las necesidades reales de los alumnos y docentes. No existen bibliotecas de aula y no se cuenta con suficiente material didáctico ni con juegos didácticos.

La escuela realiza reuniones periódicas de docentes; sin embargo, éstas se utilizan esencialmente para planificar las actividades extraprogramáticas y tratar aspectos administrativos. No se han establecido instancias de trabajo colaborativo entre docentes para tomar decisiones conjuntas relativas al desarrollo curricular y resolver las situaciones de los alumnos que presentan mayores dificultades en su proceso educativo.

El director del establecimiento ha gestionado diversos cursos de perfeccionamiento, dando las facilidades administrativas para que los docentes puedan capacitarse. Tanto el director como el personal docente de la escuela, están preocupados por el bajo rendimiento que presentan numerosos alumnos y han considerando la posibilidad de contactarse con otras instituciones y profesionales especializados de la comunidad para buscar orientación y apoyo.

Las NEE de Álvaro Rojas

1. Necesita ampliar su vocabulario para mejorar su capacidad de expresión oral
2. Necesita incrementar la iniciativa para participar en diversas actividades y juegos con sus pares
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Matriz de programación de una clase

Objetivo / contenido	Actividades de aprendizaje	Estrategias metodológicas	Materiales	Criterios y procedimientos de evaluación

UNIDAD 4.11.

MEJORAR LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Objetivo

Actividades

1. Agrúpense formando 4 o 8 grupos, según el tamaño de la clase. Retomen la historia de Álvaro Rojas y revisen las condiciones del contexto y del aula que pueden incidir (positiva o negativamente) en el rendimiento de los alumnos.

En cuatro hojas separadas, escriban sus respuestas a las siguientes preguntas:

a) ¿Consideran necesario introducir cambios en el contexto de la escuela de Álvaro para asegurar aprendizajes de mayor calidad para de todos los alumnos? Fundamenten sus respuestas.

b) ¿Qué opinión les merece las estrategias pedagógicas que está utilizando la profesora de Álvaro?, ¿Qué le sugerirían a la docente para mejorar la participación y el aprendizaje de sus alumnos?.

c) ¿Cuál es el rol que debe jugar la familia en este caso?, ¿Qué estrategias sugerirían para incrementar la participación y colaboración de la familia en el proceso educativo?.

d) ¿Qué acciones implementarían para utilizar los recursos de que dispone la comunidad y establecer redes de apoyo que beneficien a la escuela?.

2. Los grupos se enumera del 1 al 4; todos los 1 de la clase se juntan y trabajan en torno a la pregunta a, todos los 2 se reúnen y trabajan la pregunta b, y así sucesivamente.
3. En cada nuevo grupo se comparten las respuestas y se las resume en un papelógrafo o cartel para su socialización con el resto de los participantes.

Evaluación

- ¿Está usted de acuerdo en que los factores del contexto educativo y familiar tienen una notable influencia en el aprendizaje de los niños?. Fundamente su respuesta.
- ¿Cuáles de las sugerencias propuestas por el grupo en esta actividad le pueden servir para mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje en su escuela?.

UNIDAD 4.12.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Objetivo

Analizar diferentes aspectos que es necesario considerar en el proceso de evaluación.

Actividades

1. Individualmente, piensen y respondan brevemente: ¿Qué finalidad cumple la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje?.
2. Reunidos en grupos de cuatro personas, compartan sus reflexiones y lean el material de discusión "La evaluación de los aprendizajes".
3. En los mismos grupos, registren en la planilla adjunta actividades e instrumentos que utilizarían para evaluar a sus alumnos en el momento de la evaluación inicial, formativa y sumativa.
4. Comenten con sus colegas la importancia de evaluar los factores del contexto del aula que inciden en el aprendizaje de los alumnos.
5. Reúnanse con otro grupo, sumando ocho personas; comparen sus trabajos y enriquézcanlos.

Evaluación

- En sus escuelas, ¿se contempla la evaluación del contexto de aprendizaje del aula? Si es así, ¿a través de qué estrategias?.
- Propongan otras estrategias para enriquecer el proceso de evaluación que se desarrolla en su aula.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.12.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación constituye un proceso flexible y dinámico, que tiene como propósito fundamental orientar las decisiones de los docentes en el contexto escolar.

Para que la evaluación cumpla la función de orientar el proceso educativo, los profesores deben tener en cuenta tres tipos de consideraciones (Coll,1988):

1. En primer lugar, para decidir el tipo de ayuda que se ofrecerá a los alumnos, es necesario conocer donde se sitúan los alumnos, en relación con los objetivos educativos que queremos que aprendan. Es necesario conocer los medios de que disponemos para proporcionarles la ayuda que necesitan.
2. En segundo lugar, la evaluación debe proporcionar información que permita adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a una realidad que es cambiante; a un alumno que evoluciona y cambia de necesidades en la medida que se desarrolla el proceso educativo.
3. En tercer lugar, la evaluación debe proporcionar información que permita comprobar y decidir si se han cumplido o no, y hasta que punto, los objetivos educativos propuestos.

Estos tres tipos de información dan lugar a tres momentos diferentes en el proceso de evaluación que, a su vez, tienen distintas funciones:

Evaluación inicial: Este es un momento muy importante, ya que los docentes y los equipos de apoyo, si existen, deben recoger la información más relevante de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de decidir la respuesta educativa, el tipo y grado de ayuda que se les deberá ofrecer a todos los alumnos en el momento de iniciar una secuencia de aprendizaje. Por ello, es recomendable identificar en este momento: las posibles dificultades que podrían experimentar los alumnos para enfrentar con éxito los nuevos desafíos educativos; las condiciones que deberían estar presentes en el aula para dar respuesta a la diversidad; y las necesidades de la familia para poder brindar un buen apoyo en el aprendizaje de sus hijos.

Evaluación formativa: En la medida que los alumnos van desarrollando aprendizajes, aparecen progresos, dificultades y obstáculos no previstos. La evaluación formativa tiene por objetivo ajustar la ayuda pedagógica a los requerimientos de los alumnos y verificar la evolución de las necesidades de aprendizajes de éstos, para apoyar la continuidad del aprendizaje y tomar medidas.

La identificación de los logros permite precisar el grado de avance de los alumnos: es necesario organizar actividades que permitan demostrar lo que los estudiantes han aprendido y compartir sus aprendizajes con los demás, haciendo de ellos algo útil y relevante para todos. Este momento de la evaluación no se puede limitar a lo que el maestro capta a simple vista, la validez de los juicios que el maestro puede hacer de los aprendizajes de los alumnos va a depender de su habilidad para observar e interpretar las situaciones pedagógicas, pues un alumno puede saber más de lo que demuestra. Todas las formas de evaluación que se conocen son, en realidad, formas de observación (ver doc. “El aula como contexto de desarrollo y aprendizaje”). Es necesario que la observación del maestro

sea permanente, ordenada y global, así como capaz de captar otros aspectos menos evidentes, pero igualmente importantes; por ejemplo, el desarrollo personal y afectivo de los alumnos, sus problemas de comunicación y el tipo de relación que establecen entre ellos. Ello es posible mediante la utilización de estrategias tales como las preguntas, las conversaciones colectivas, las entrevistas personales, etc. Como hemos señalado, la evaluación formativa no puede enfocarse solamente en el alumno, sino que también debe considerar las condiciones y características del proceso de enseñanza aprendizaje que dependen del profesor y del contexto amplio de la escuela (Alonso, 1991).

Evaluación sumativa: Por último, la evaluación debe cumplir una tercera finalidad, que es informarnos si se han alcanzado y hasta qué punto los objetivos propuestos. Esta práctica es necesaria para saber si el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos a propósito de unos determinados contenidos, es suficiente para abordar con garantía de éxito el aprendizaje de nuevos contenidos relacionados con los primeros y es un indicador en último termino, del éxito o fracaso del propio proceso de enseñanza aprendizaje (Alonso, 1991).

La evaluación sumativa, además de ayudar a la toma de decisiones con relación a la promoción de los alumnos, debe servir para evaluar el trabajo realizado por el maestro y el cumplimiento de los objetivos educativos, lo que permitirá formarse una opinión sobre el grado de éxito o fracaso del proceso de enseñanza.

	Actividades	Instrumentos de evaluación
Evaluación inicial		
Evaluación formativa		
Evaluación sumativa		

UNIDAD 4.13.

PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA FAMILIA

Objetivo

Analizar estrategias de trabajo con padres que fortalezcan el compromiso de las familias con el mejoramiento de los aprendizajes de sus hijos.

Actividades

1. Lean el material de discusión “Comunicación entre la escuela y el hogar“.
2. De manera individual, reflexionen y escriban las actividades que les han resultado más exitosas con los padres.
3. En grupos de 4 a 5 integrantes, compartan sus experiencias, realizando una comparación y seleccionando, aquellas que les parezcan más efectivas.
4. Con su grupo, preparen una dramatización basada en el ejercicio de Roll-playing descrito a continuación del documento de estudio.
5. Presenten el Roll-playnig al resto de los participantes.

Evaluación

- A partir de esta actividad, ¿ha obtenido sugerencias nuevas posibles de aplicar a su realidad? ¿Cuáles?.
- ¿Cómo pueden mejorar las reuniones o entrevistas con los padres?.

Nota: Al final de esta unidad, encontrarán un modelo de encuesta que puede ser utilizada en sus reuniones de padres, para recoger información sobre la participación de éstos en la escuela. Le recomendamos su aplicación.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 4.13.

Comunicación entre la escuela y el hogar

Establecer un contacto regular y buenas relaciones entre los padres y los profesores puede contribuir a que los niños progresen en sus estudios.

Por una parte, los profesores deben preocuparse por mantener a los padres informados de lo que sucede en el colegio, de los métodos de enseñanza, los avances o dificultades de sus hijos. Los padres, a su vez, deben mantener una comunicación constante con la escuela, que les permita conocer el trabajo y los objetivos del proceso educativo que desarrollan los profesores, así como proveer la información y el conocimiento que sólo la familia tiene acerca de los alumnos.

Por otro lado, que los padres se acerquen al colegio hace que el niño se sienta más querido y valorado, ya que se realizan actividades en conjunto en relación con las exigencias escolares.

La comunicación entre la escuela y el hogar puede adoptar diversas formas. Queremos analizar algunas de ellas.

Entrevistas personales

Son aquellas reuniones individuales que el profesor realiza con los padres al inicio del año o de la escolaridad y que, más adelante, se utilizan para informar algunas situaciones puntuales que puedan estar afectando a un niño en particular. A la vez, esta instancia permite al profesor pedir la opinión de los padres respecto del proceso que esta viviendo su hijo.

Libreta de comunicaciones

Este instrumento de comunicación es un método muy difundido y permite registrar a diario los sucesos más importantes. El niño lleva y trae diariamente esta libreta, lo que permite informar dificultades, problemas de salud, tareas y trabajos, etc. En el caso de niños que tienen dificultad para informar las cosas o son muy pequeños, es particularmente útil.

Informes de notas

Los informes por escrito sobre los progresos de los alumnos permiten informar los cambios y progresos que éstos han tenido, señalar las asignaturas con más dificultades y orientar hacia el futuro.

Reuniones generales

Esta instancia es también muy utilizada en los colegios, pero, por lo general, no permite conocer detalles particulares de los alumnos; más bien, está orientada a dar a conocer los objetivos generales de la escuela y a organizar a los padres en actividades de colaboración con sus hijos.

Visitas a la sala de clases

Esta es una nueva modalidad que se está usando en muchos países y en algunas escuelas de nuestro país. Consiste en que los padres asistan a clases junto con sus hijos, apoyen las clases y puedan conocer más de cerca la metodología que se emplea con sus hijos, que, por lo general, no es igual a la que se aplicó en su caso. Esta actividad se realiza una o dos veces en el año, según las características de cada escuela, y se organiza a los padres por turnos[4].

[4] Adaptación Material de Formación Docente "Necesidades Especiales en el Aula", Unidad 4.7. Los padres como colaboradores. UNESCO 1993.

Guión roll-playing “Atención de padres”

Objetivo:

Mejorar la técnica de la entrevista para comprender y apoyar las necesidades de los padres en relación con los aprendizajes de sus hijos.

1. Formen grupos de unas 5 personas. Un miembro se ofrece como voluntario para desempeñar el papel de padre o madre; 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.
   - Mi hija no lee bien y le da vergüenza leer delante de sus compañeros.
   - Mi hijo dice que sus compañeros se burlan de él en el patio de recreo.
3. Los restantes miembros del grupo preparan la visita de un padre. No conocen al padre, ni 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[5].

[5] Adaptación Material Necesidades Especiales en el Aula, Unidad 4.8. Reuniones de padres. UNESCO, 1993.

Encuesta de apoyo al trabajo con padres

¿En cuáles de estas actividades usted puede colaborar en la escuela.

1. Marque, en forma individual, con una X las que sea posible desarrollar para usted.

- [ ] Ayudando a mi hijo con sus tareas en casa.
- [ ] Controlando los avances de mi hijo.
- [ ] Ayudando en la preparación de materiales para la clase.
- [ ] Acompañando en paseos o excursiones,
- [ ] Ayudando a otros niños del curso, con apoyo del profesor
- [ ] Organizando actividades para reunir fondos.
- [ ] Ofreciendo cursos para los niños de la escuela.
- [ ] Otras formas

2. Comparen sus resultados con los obtenidos por sus compañeros de grupo y observen cuáles se repiten más.

3. Den a conocer sus conclusiones al grupo general.

UNIDAD 4.14.

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES Y ESPECIALISTAS

Objetivo

Identificar estrategias y recursos de apoyo para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Actividades

1. Lean en tríos el material de discusión “Apoyos en el aula”.
2. Identifiquen las funciones y estrategias de colaboración descriptas en la lectura y comenten con sus colegas sus propias experiencias de trabajo con otros adultos (especialistas, padres, otros profesores, ayudantes) en el interior del aula.
3. Analicen las dificultades que pueden surgir en la relación entre docentes y profesionales de apoyo (especialistas de educación especial).
4. Elaboren propuestas de solución para superar tales dificultades.
5. Júntense con otros tríos y compartan sus conclusiones.

Evaluación

- ¿Qué medidas piensan adoptar después de esta actividad?.
- ¿De qué forma la idea de enseñar en colaboración con otros podría mejorar el aprendizaje de todos sus alumnos?.

MATERIAL DE DISCUSIÓN

Unidad 3.14.

Apoyo en el aula

Comentarios de profesionales especialistas de apoyo de una escuela integradora

El primer año, en general, lo que se hizo con los niños con discapacidad integrados era generado por los profesionales de apoyo (especialistas vinculados a educación especial), con exclusión de la participación del profesor de curso.

En un segundo año, llegamos a la construcción conjunta de criterios de selección de los objetivos y contenidos y de la metodología para trabajar con los alumnos

Lo que nosotros queremos es hacer la transición entre esa parálisis y sorpresa inicial de los profesores ante la integración de alumnos con NEE, y el avance hacia la autonomía con asesoría. Hacer apoyos dentro y fuera del aula y asesoría al profesor. El apoyo en el aula no sólo es estar ahí; más que estar con los niños con NEE, la idea es demostrar, hacer, para que el profesor vea y pueda decir: "¡Ah! ¡Así resulta mejor!".

La idea es que estar en el aula sea, una instancia para crear una relación de trabajo colaborativo con el profesor y de demostración con el niño. Actualmente, el especialista asiste a la sala más bien para hacer el seguimiento de los progresos del alumno, para dar respuesta a las necesidades del profesor y elaborar conjuntamente las adaptaciones.

Comentario de una profesora de educación básica de la misma escuela, tras tres años de trabajo en colaboración con profesores especialistas

Ellos llegaban a la sala. Eran como un equipo de apoyo a la labor que nosotros hacíamos. Por ejemplo, cuando la actividad era demasiado larga para David (alumno con discapacidad intelectual) el fonoaudiólogo continuaba en la sala de apoyo. Tenía una hora con el fonoaudiólogo y una hora con la profesora de educación especial y las cinco horas de lenguaje restantes las hacía yo en la sala de clase. Ellos daban una atención de refuerzo, de continuidad del trabajo que yo realizaba, o de anticipación.

Yo les decía: "Estoy trabajando esto con David. ¿Por qué no me apoyas en eso?" y la profesora de apoyo me aportaba guías, láminas y otros materiales o ideas para adecuar las actividades de enseñanza a las necesidades del David.

Hemos aprendido que más importante que un frío informe escrito es la conversación directa con los profesionales, que es necesario construir en conjunto lo que debemos hacer para que los niños aprendan. Además, que las orientaciones nos sirven también para los otros niños. De hecho, este es un aspecto en el que coincidimos la mayoría de los profesores de esta escuela. Como resultado de nuestra experiencia, hemos ampliado nuestros conocimientos y mejorado nuestras prácticas; las estrategias que he aplicado con David me han servido para apoyar el aprendizaje de otros alumnos de mi clase[6].

[6] Extraído y adaptado del libro: "Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad", Investigación sobre experiencias de integración educativa HINENI, UNESCO, UNICEF. 2003

BIBLIOGRAFÍA MÓDULO 4

AINSCOW, M. (1995) "Necesidades especiales en el aula". Guía para la formación del profesorado. Ediciones Unesco-Narcea. España.

AINSCOW, M. y Booth, T. (2000). "Index for Inclusión. Centre for Studies on Inclusive Education" (CSIE), Bristol UK.

AINSCOW, M. y otros. (2001). "Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula". Ediciones Narcea. España.

ANGULO, J.F. y Blanca, N. (1994). (Coord.) "Teoría y desarrollo del currículo". Aljibe. España.

Arón Ana María y Neva Milicic (1999), "Relación profesor-alumno", en Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile, Andrés Bello.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). "Las escuelas son para todos". Revista Siglo Cero. N° 27. España.

Arnaiz Sánchez, P y Garrido, C. (1999) "Atención a la Diversidad desde la programación del aula" Revista Inter.-Universitaria de Murcia, España, Nº 36.

BLANCO, R. (1996). "Modelos de apoyo y asesoramiento". Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación especial. Viña del Mar. Chile.

Blanco R (1999). "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo" en A. Marchéis; C. Coll y J. Palacios (comps). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza editorial.

Blanco R (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos" en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Nº 48 pp 55-72.

BLANCO, R., Duk, C. y Pérez, M. (2002). "Servicios de apoyo a la integración educativa". Fundación HINENI. FONADIS. Chile.

BRASLAVSKY, Berta (1998). "La lectura y la escritura en una escuela para la diversidad". Módulo 6 y 7. Fundación Pérez Companc. Buenos Aires.

BIXIO, C. (2002) "Enseñar a aprender" Homo Sapiens, Buenos Aires.

CARRETERO, M (1991) "Procesos de enseñanza y aprendizaje". Aique, Buenos Aires.

COLL,C (1987) "Psicología y Currículum" Paidos , Barcelona.

COLL, Cesar (1988). “Curriculum y psicología”. Laia, Barcelona.

Coll Cesar (1988) “El constructivismo en el aula”. Graó, Barcelona.

FELDMAN, D. (1999) “Ayudar a enseñar”. Aique, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1988). “El currículo: una reflexión sobre la práctica”. Madrid: Morata.

JONHSON, D.W.- Jonhson, R.T. (1994). “Coopeartion and competition: Theory and reseach” Edina, MN: Interaction Book Co.

LIMERES, N. y Tomé J. M. (1999). “La educación especial ante la llegada del tercer milenio”. A.I.E.P.E.S.A. Buenos Aires.

MARCHESI, A y Martín, M. (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Alianza Editorial, Madrid.

MELILLO, A. Y Suárez Ojeda E. (2001) “La Resiliencia” Piados Buenos Aires.

Milicic Neva (2001). Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales” Hacia las escuelas inclusivas Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva” Una perspectiva desde la diversidad. Serie encuentros y seminarios Argentina.

Nieto Cano, J. M. (1996). “Apoyo educativo a los Centros Escolares y necesidades especiales”. Cap. V en Illán Romeu, N.

NIETO, C (2002). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización.

PERRONE, V. (1994). “How to engage Students in Learning”. Educational Leardership.

Pozo Municio, I (2000). “Aprendices y Maestros”, Alianza, España.

POZO, J.I. (1997) “El aprendizaje estratégico” Santillana, Aula XXI, España.

Quintero Velásquez, A. (2000) “La resiliencia, un reto para el trabajo social” Cuadernillo temático Nº 21 Revista “Desde el Fondo” Cartagena de Indias, Colombia.

RENDO, A. D. de y Vega, V. (1998). “Una escuela en y para la diversidad”. Editorial Aique. Buenos Aires.

STAINBACK, S y Stainback, W (1991). Currículo considerations in inclusive classrooms.

UNESCO (1993) “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula” . UNESCO/Paris.

UNESCO (1998) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

VANISTENDAEL, Stefan (2000) “Le bonheur est toujours possible: construire la résilience” Paris : Bayard.

VIGOTSKY, L (1977) “Pensamiento y lenguaje” La Pléyade, Buenos Aires.

AICD
Agencia Interamericana
para la Cooperación y el Desarrollo

UNESCO

MERCOSUR

Educar en la Diversidad