



guía funcional

*Las Necesidades
Educativas Especiales
del niño con
Deficiencia Motora*



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

65580

65580



GUIA FUNCIONAL

Gerardo Echeita
Carmen G. Minguillón



MA 32917

R. 177494

En la realización de este módulo han intervenido:

Departamento de Deficiencia Motora en la coordinación del contenido temático

Autores

*Pilar Buenaposada
Rosa Encarnación Calvo,
M.ª Cruz García Lorente
M.ª José Gómez Puig
Beatriz Gracia Avilés
Magdalena Junoy
Ferrán Marco Viñés
Luis Martín-Caro
Maxi Martínez
Ignacio Montero
Paz Ortega Osona
Alberto Rosa
Emili Soro Camats*

Han colaborado en la elaboración del vídeo

*C. P. "Jorge Guillén" de Madrid
C. P. "Hernán Cortés" de Madrid*

Guía Funcional

*Gerardo Echeita
Carmen G. Minguillón*

Departamento de Publicaciones del Centro de Desarrollo Curricular en la coordinación de la edición



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

NIPO: 176-96-072-9

ISBN: 84-369-2905-5 (O. C.)

ISBN: 84-369-2912-8

Depósito legal: M. 25.975-1996

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L.



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

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

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

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

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

Los documentos contenidos en esta edición son el resultado del trabajo realizado por los asesores y las asesoras del Centro de Desarrollo Curricular y, en algún caso, de la colaboración de expertos. Su utilización en los cursos impartidos por este Centro ha proporcionado una referencia continua sobre su validez como apoyo a la práctica educativa.

Ana Gortázar Azaola

Indice

I. LOS MODULOS DE LA SERIE “FORMACION”	7
Objetivos	8
Características	10
Contextos	10
Organización del Contenido	11
Función de la Guía	15
II. IDEAS CLAVE SOBRE EL APRENDIZAJE. IDEAS CLAVE SOBRE LA ENSEÑANZA	16
III. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE FORMACION	26
Cómo organizar una formación eficaz	28
Una actividad de formación “modélica”	29
El trabajo individual y en grupo	35
El material escrito y de consulta	47
IV. CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE CAMBIO	50
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	52
ANEXO: “LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIÑO CON DEFICIENCIA MOTORA”	53



I. Los módulos de la serie “Formación”

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

- a) *Los destinatarios* de la formación, desde la perspectiva de tratar de llegar al mayor número de profesionales, en el menor tiempo posible y con garantías de eficacia.
- b) Los marcos conceptuales dentro de los cuales habría que organizar tanto *los contenidos* formativos que se consideren necesarios para mejorar la preparación de los profesores y profesionales implicados, como el sentido de lo que se debe entender por “formación”.
- c) *Las ayudas y apoyos materiales* que faciliten el desarrollo de estas actividades formativas, como vía privilegiada para promover en último término un cambio efectivo en la educación de los alumnos con necesidades especiales.

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

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

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

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

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

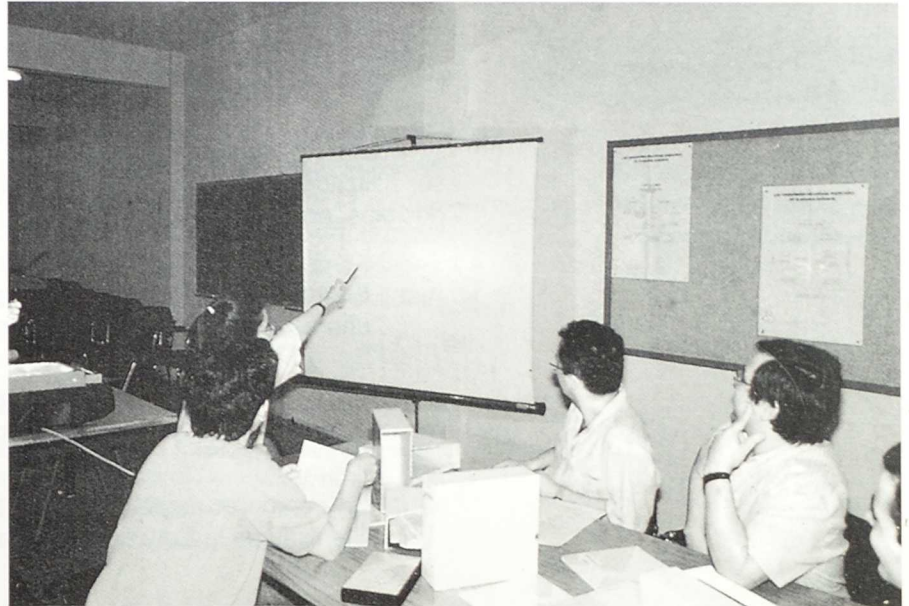
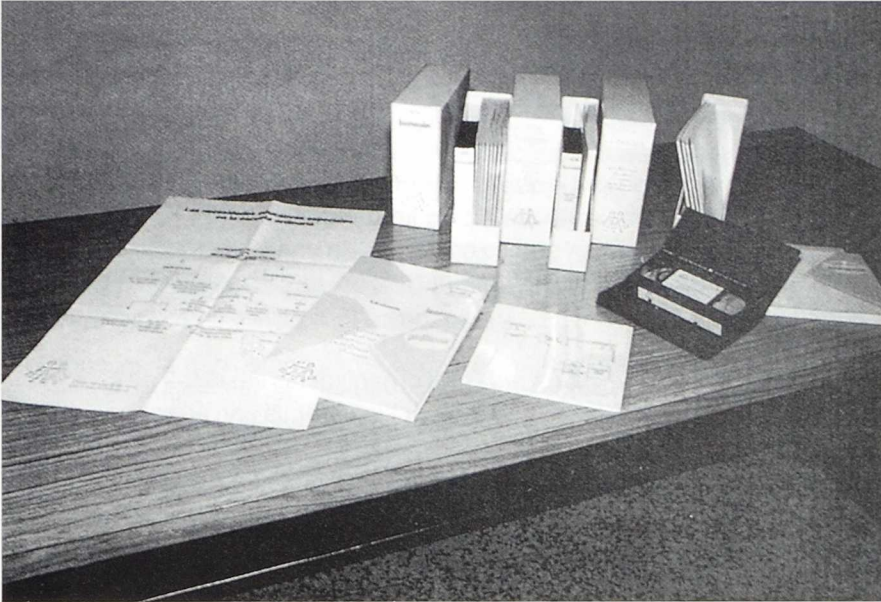
Objetivos

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

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

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

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



Características

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

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

Contextos

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

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

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



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

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

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

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

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

Organización del contenido

Los Temas

Todos los temas están interrelacionados y se apoyan mutuamente

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


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

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

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



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

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



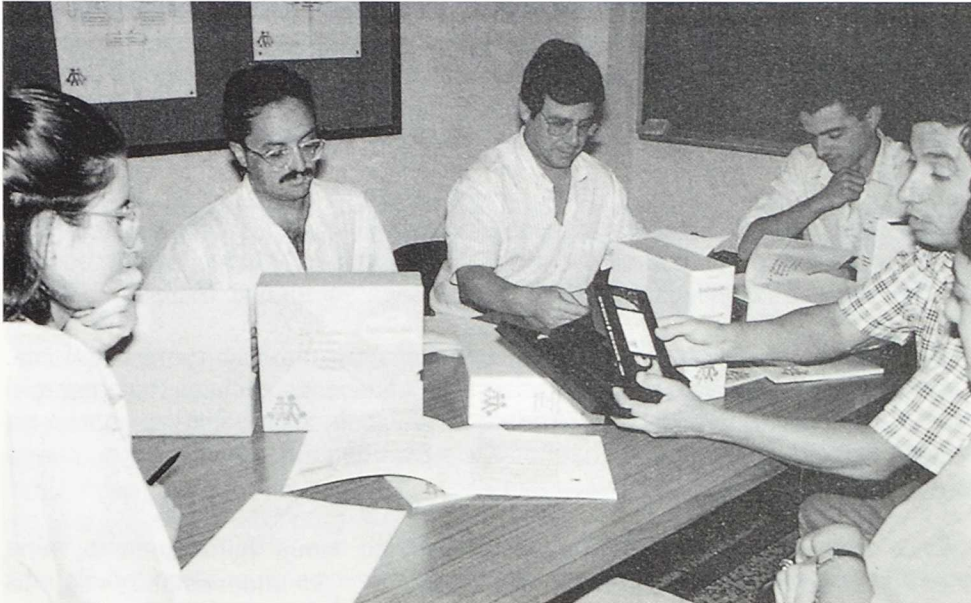
El símbolo (pluma) tiene una connotación de *reflexión* sistematizada. Cuando aparezca, sería muy positivo para el lector responder a las cuestiones que se plantean de forma escrita, ya que así tendría constancia de su reflexión, tanto para uso personal como para ponerlo en común con otros compañeros,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



El símbolo (bombilla) señala algunas ideas-clave que se han tratado en ese capítulo y conviene recordar.



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



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

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

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

El vídeo

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Otros recursos

Función de la guía

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

El aprendizaje significa cambio

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

El aprendizaje implica actividad y reflexión

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

El aprendizaje es un proceso gradual

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

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



El aprendizaje es un proceso social

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

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

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

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

Cada aprendiz es diferente

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

El aprendizaje no tiene por que ser algo penoso

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

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

El aprendizaje requiere esfuerzo

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

El aprendizaje es incierto

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

Recuerda

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



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

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

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

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

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

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

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

La enseñanza debe facilitar la actividad de los alumnos

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

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

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

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



La enseñanza debe organizarse de forma gradual y progresiva

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

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

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

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

“Si imaginamos que estamos filmando una escena cualquiera de la naturaleza, comenzaríamos mediante un plano lo más amplio posible, que abarcara el paisaje en su conjunto. Esto permitiría identificar las partes principales del mismo y sus relaciones, aunque no permitiría captar muchos detalles. A continuación podría dirigirse el objetivo a algunos de los elementos más destacados apreciados en el plano general, lo que nos permitiría una visión más precisa de los mismos y captar nuevos elementos y relaciones entre ellos. Volveríamos al plano general para volver a resituar estos elementos en el conjunto, cuya visión ahora sería mucho más rica y compleja. Esta forma de proceder podría prolongarse sucesivamente hasta alcanzar el nivel de detalle deseado.

Utilizando esta metáfora podemos constatar que el punto de partida es general, pero concreto y simple, y que después de cada visión analítica, proporcionada por la aproximación del zoom, se va convirtiendo en más particular (cada vez se aprecian más detalles), más abstracto (el análisis permite una conceptualización cada vez mayor) y más complejo (cada vez se ponen en evidencia más relaciones)”

(Del Carmen y Zabala, 1988, pág. 57).

La enseñanza requiere una evaluación continua

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

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

La enseñanza requiere ayudas y apoyos

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

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

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

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



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

Recuerda

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

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

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

III. Algunas estrategias de formación

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

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

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

La experiencia personal

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

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

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



Los compañeros

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

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

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

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

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

La evidencia investigadora

Cómo organizar una formación eficaz

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

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

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

2. La formación, además de teoría, debe facilitar los momentos y situaciones para que los profesores **reflexionen y revisen su práctica**, precisamente a la luz de las nuevas ideas, en el marco de referencia o desde el análisis que se haya podido sugerir desde la teoría.
3. Esta reflexión sobre la práctica se conecta más fácilmente con los procesos de cambio propuestos si la formación incluye también *la demostración por quienes desarrollan la actividad* o a través de visitas o vídeos, de cómo hacerlo, si permite al profesorado “visualizar” en concreto lo que se le está sugiriendo.
4. La formación más eficaz es aquella que incluye además la posibilidad y el tiempo suficiente para que los profesores pongan en práctica los cambios que se les proponen con respecto a su acción educativa, como consecuencia de reflexionar sobre su propia práctica a la luz de la teoría.

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

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



6. De todo lo anterior se debería deducir, y no es por ello una estrategia menos importante, sino todo lo contrario, que para tratar de conseguir una formación eficaz es precisa **la implicación activa** del profesorado. La formación queda así lejos de ser una mera ocasión para “*ir a escuchar*” lo que otros dicen, para pasar a convertirse en el lugar donde reflexionar sobre nuestra práctica y buscar junto con los compañeros los cambios que se precisan y los medios para conseguirlo. En definitiva, se trata de pasar de ser mero “receptor” de la formación, a ser, por medio de la formación, el artífice de mi propio aprendizaje.
7. La formación refuerza su eficacia cuando se desarrolla en **contextos distendidos**, donde los participantes pueden expresarse tal como son y el humor acompaña, cuando es necesario, a las actividades que se proponen.
8. Con todo lo dicho anteriormente, la formación puede llegar, sin embargo, a ser insuficiente para promover el cambio, si el profesorado no encuentra **ayudas y apoyo** a corto y largo plazo para desarrollar la práctica renovada que haya podido surgir de la formación. La formación eficaz es aquella que ayuda al profesor a buscar y a proporcionarse los apoyos que le permitirán afrontar *los riesgos* que acompañan a todas las acciones que son *inciertas*, y *sustentar* el cambio que en ellas se ponga.

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

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

**Una actividad de
formación
“modélica”**

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

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

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

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

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

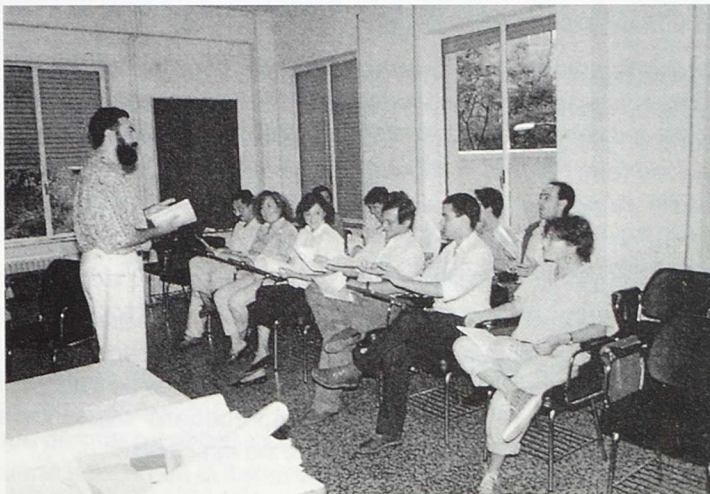
Lógicamente es deseable que las condiciones de acústica y visibilidad sean apropiadas y que el grupo no se sienta interrumpido constantemente u obligado a cambiar de lugar de trabajo una y otra vez. Una cierta sensación de *pertenencia* contribuye por lo general a crear un buen ambiente de trabajo.

El lugar y el ambiente de trabajo



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

El desarrollo de la sesión

La conclusión. Cómo terminar la sesión

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

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

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

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

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

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

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

...

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



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

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

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

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

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

El trabajo individual

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

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

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

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

El trabajo en grupo.

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

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



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

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

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

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



El trabajo por parejas

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

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

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

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

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

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

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

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



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

El grupo nominal

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

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

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

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

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

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

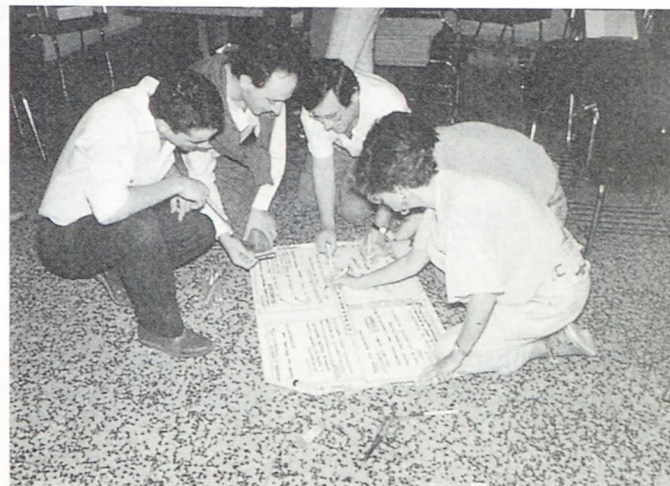
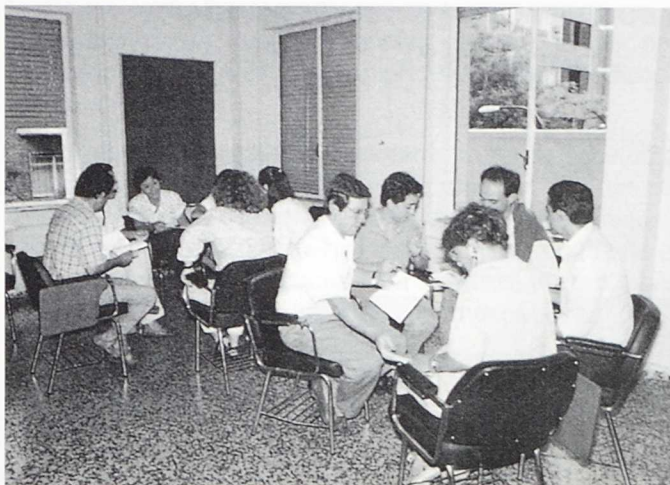
Clarificación. Como resultado del paso anterior cada grupo habrá confeccionado una lista con todas las opiniones sobre la pregunta o tarea en cuestión. Si alguna propuesta no está lo suficientemente clara, ahora es el momento de pedir “aclaraciones”, pero “sin rollo”, de forma breve y concisa. También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

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

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

La técnica del “rompecabezas”.

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



Ejemplo:

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

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



ESTRATEGIA COOPERATIVA: "EL ROMPECABEZAS"

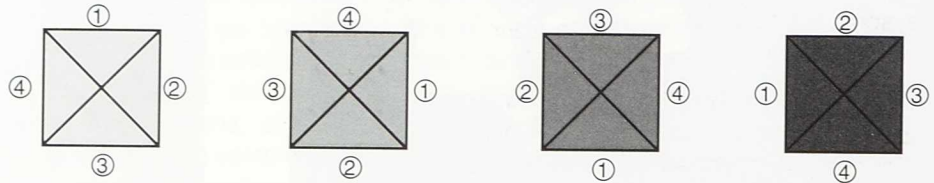
PROPUESTA

CURRICULO

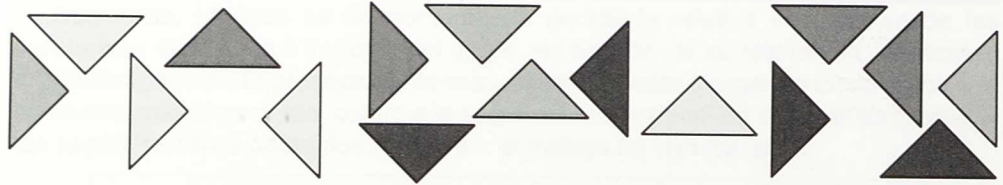
FASES

DEFINICIÓN FUENTE ABIERTO-CERRADO COMPARACIÓN

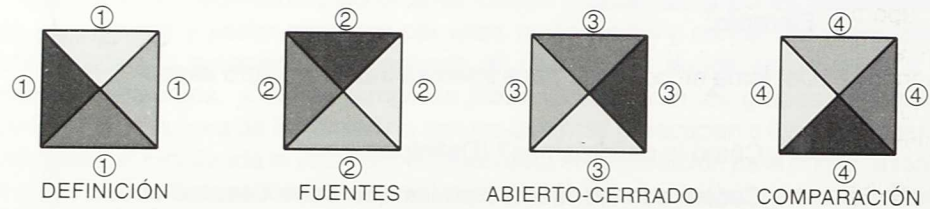
I Grupos base



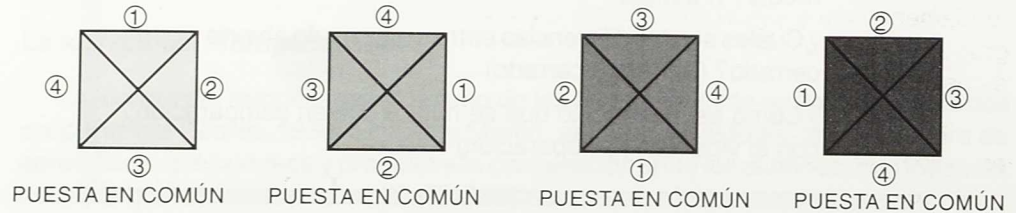
II Movimiento o Cambio



III Grupos de expertos



IV Grupos base



CURRICULO



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grupos de investigación

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

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



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

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

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

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

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

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

El gran grupo

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

“Lo que espero de este curso es...”

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

“Lo que menos me ha gustado del trabajo ha sido...”

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

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

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

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



El material escrito y de consulta

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

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

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

Tema: “Actitudes ante la deficiencia”

Objetivo del tema

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

Actividades

Leed el material de discusión que se os ha entregado titulado “El banco de las necesidades especiales”.

En grupos pequeños analizad vuestros puntos de vista con respecto a la propuesta del “Sr. Pérez”.

Considerad las implicaciones de esta discusión con relación a la escuela.

Evaluación

¿Qué has aprendido como resultado de esta experiencia?

¿Han cambiado tus ideas y actitudes en alguna medida? (UNESCO, 1990, pág. 71)

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

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

Evaluación

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

Gracias



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

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

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

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

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

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

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

IV. Consideraciones sobre los procesos de cambio

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



**Referencias
bibliográficas que
aparecen en el
texto**

- Ainscow, M. (1990): "Special needs in the classroom: the development of a teacher education resource pack", *International Journal of Special Education*, 5, 1, 13-19.
- Ainscow, M. y Muncey (1989): *Meeting individual needs*. Londres: David Fulton Publishers.
- Coll, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-139.
- Del Carmen y Zabala (1988): *Guía para la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos curriculares de centro*. Memoria de investigación no publicada. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. CIDE 1988, 94 págs.
- Echeita, G y Martín, E. (en prensa): "Interacción social y aprendizaje". En A. Marchesi, J. Palacios y C. Coll (Edts.), *Dificultades del desarrollo y del aprendizaje e integración escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*, Nueva York: Teachers College Press.
- Joyce, B. y Showers, B. (1988): *Student achievement through staff development*. Londres: Logman.
- Robson, C.; Sebba, J.; Mittler, P.; Davies, G. (1988): *In-service training and special educational needs*. Manchester: Manchester University Press.
- Schon, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Slavin (1980): "Cooperative learning", *Review of Educational Research*, 2, 315-342.
- UNESCO (1990): *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Resource Pack. (Versión piloto, no publicada)*. París: Unesco.



El módulo que presentamos aquí pretende, a partir de la experiencia y a través de una fundamentación teórica básica, aclarar algunos de los aspectos que, desde nuestro punto de vista, es necesario considerar cuando se intenta dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos con deficiencia motora; especialmente en el caso de que estos alumnos estén incorporados a las aulas de una escuela ordinaria. El contenido de este módulo tiene una unidad que no debe olvidarse en ningún momento. Está formado por:

- Guía Funcional, cuyos objetivos han sido explicados en el apartado I.
- Seis temas encuadrados separadamente para facilitar su manipulación y consulta.
- Un vídeo que refuerza y apoya la argumentación teórica.
- Carteles y transparencias (éstas últimas para usar en retroproyector) cuya finalidad es ampliar visualmente algunos de los posibles aspectos a trabajar en grupo.

Anexo: “Las Necesidades Educativas Especiales del niño con deficiencia motora”

Contenido de los temas

Tema uno: “Definición y clasificación”. Partiendo del concepto de necesidades educativas especiales, se encuadra la problemática de la deficiencia motora, ofreciendo una clasificación que pretende servir como material de consulta para el profesor que busca una información puntual sobre el tema.

Tema dos: “Instrucción, motivación y comunicación”. Presenta, desde la teoría psicológica, algunas aportaciones a la práctica educativa dirigida a los alumnos con restricciones en la capacidad motora, centrándose en dos facetas inseparables del mismo proceso, como son la instrucción y la motivación.

Tema tres: “Evaluación”. Ofrece una serie de criterios generales, propuestas, técnicas e instrumentos a tener en cuenta en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con problemas motores.

Tema cuatro: “La respuesta educativa”. Define los cambios esenciales a introducir en el contexto educativo actual, a partir del análisis de las características y necesida-

des que presentan los alumnos con deficiencias motoras y de las condiciones de dicho contexto.

Tema cinco: "Sistemas aumentativos de comunicación". A partir del análisis de necesidades, se consideran, tanto los medios para satisfacer el mayor número posible de las mismas, como algunos de los criterios de selección de recursos y de las técnicas a utilizar con esta finalidad.

Tema seis: "Recursos materiales". Partiendo de las dificultades que presenta el niño con deficiencia motora en su interacción con el entorno, se propone algunos materiales concretos, así como sencillas adaptaciones a realizar para facilitar la incorporación de estos alumnos a la dinámica del centro; tratando también de analizar en qué medida la nuevas tecnologías pueden aportar soluciones a los sujetos cuya capacidad de acción sobre el ambiente está seriamente disminuida.

Contenido y utilización del vídeo

El vídeo que acompaña al material impreso apoya especialmente el tema tres "Adaptaciones para la evaluación". Ofrece el visionado de tres alumnos con diferente grado de dificultad motora; presentando ejemplos de cómo adaptar situaciones escolares en función de las variables: movilidad y comunicación.

Es el instrumento para la realización de los ejercicios propuestos en las páginas 25 y 29 del tema tres, que pretende entrenar la observación de las variables anteriores, guiado por el uso de los cuestionarios números uno y dos (pág. 38 y 43 respect.).

La finalidad última del vídeo es el poder adaptar la situación de evaluación a partir de la observación de las necesidades educativas especiales del alumno. Estas adaptaciones orientarán los cambios a introducir en el proceso enseñanza-aprendizaje del niño con problemas motores.

Contenido y utilización de los gráficos

Transparencia 1. Corresponde al tema uno y reproduce el cuadro número 4. Se trata de dar una visión panorámica de las principales deficiencias motoras, desde la perspectiva del déficit. Se recogen de manera nominal algunos síndromes atendiendo a su origen cerebral, espinal, muscular u óseo-articular.



Hay que tener en cuenta, para la programación educativa, que este encuadre dice poco del alumno y sus necesidades educativas, por lo que consideramos que, desde el punto de vista de la formación, es más útil realizar el análisis funcional interactivo que pretende recoger el cartel en el que se estudian las “Necesidades Educativas Especiales” relacionadas con la respuesta que éstas implican.

Transparencias 2, 3 y 4. Corresponden al tema dos y reproducen la figura 8 en tres partes diferenciadas que, superpuestas completan el cuadro.

El proceso de instrucción es entendido como una actividad conjunta en la que participan el profesor y los alumnos. Tanto unos como los otros plantean la actividad a realizar desde sus motivos y metas y a partir de los recursos de conocimiento y materiales de que disponen. La actividad instruccional se realiza en un espacio de interacción entre las dos partes, en el que hay que negociar la actividad a realizar como un todo y los diversos elementos que la componen. La realización de las tareas por parte del alumno, incide sobre la estructura de personalidad del sujeto y sobre el modo de actuación del profesor.

Transparencia 5. Corresponde al tema tres y reproduce el cuadro número 1. Como se explica en el tema (pág. 7), este cuadro recoge todo el proceso de evaluación. Es un soporte útil para centrar el trabajo en grupo, ya que permite ver completo el proceso seguido.

Transparencia 6. Corresponde al tema tres y reproduce el cuadro número 2, que se encuentra esbozado en el ejercicio de la página 10, desarrollándolo en su totalidad para una mejor comprensión del mismo.

Transparencias 7, 8 y 9. Corresponden al tema tres y reproducen un cuadro, común en su estructura, que relaciona las variables lenguaje y manipulación, en orden a decidir las adaptaciones necesarias para realizar, tanto la evaluación como la intervención educativa.

Transparencias 10, 11 y 12. Corresponden al tema tres y reproducen la “rejilla” de la página 59 y el protocolo de observación (en estructura y relleno) de la página 75. Dichos cuadros tienen como objetivo la reflexión en grupo sobre los instrumentos para la recogida de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se complementan con el ejercicio de la página 69.

Transparencias 13 y 14. Corresponden al tema 6 y reproducen dos cuadros-resumen que se refieren al uso del ordenador como herramienta social e intelectual de actuación sobre el ambiente y a los distintos ámbitos de utilización de programas (software) respectivamente.

Transparencia 15. Corresponde a la Guía Funcional y reproduce un esquema sobre la estrategia cooperativa de **“el rompecabezas”** (Página 42).

Cartel: *“Las Necesidades Educativas Especiales en niños con deficiencia motora”*. Trata de presentar los aspectos más relevantes del proceso educativo de un centro que integre alumnos con deficiencia motora.

Carteles: *“Matriz de toma de decisiones”*. Corresponden al tema cinco y reproducen los distintos apartados en los que está dividida dicha matriz, con el fin de facilitar su utilización al poderla apreciar de forma íntegra, continua y ampliada.



Ministerio de Educación y Cultura



Ministerio de Educación y Cultura