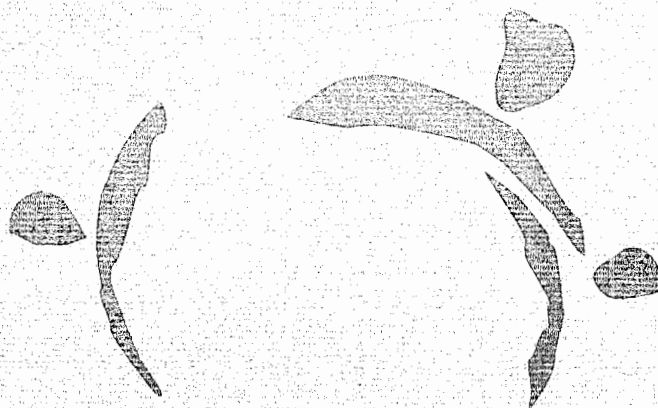
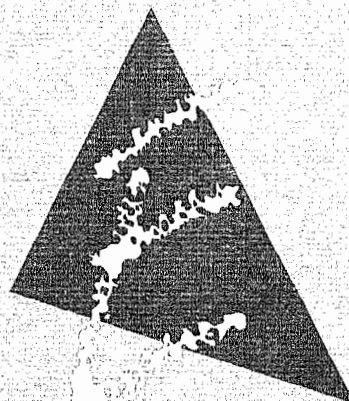


D O C U M E N T O S



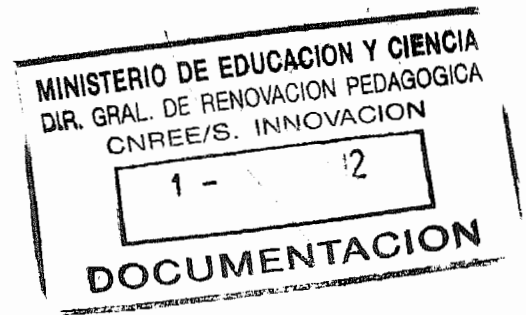
La Integración de Alumnos
con Necesidades
Educativas Especiales

Ciclo Superior E. G. B.



Ministerio de Educación y Ciencia

1002033



La Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Ciclo Superior E. G. B.



María Antonia González Jiménez
Josefina Sabaté Mur

R. 528825

Coordinación de la Edición:

Departamento de Información, Promoción y Difusión (C. N. R. E. E.)



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

N. I. P. O.: 176-91-014-6

I. S. B. N.: 84-606-0473-X

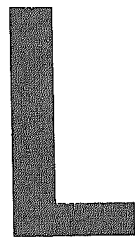
Depósito legal: M-41800-1991

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

	<i>Páginas</i>
PRÓLOGO	5
PRESENTACIÓN	9
I. PRIMERA PARTE	15
Introducción	15
La necesidad de cambiar	17
Abordar colectivamente los cambios	21
• La comunicación	27
• Las reuniones de trabajo	28
• La toma de decisiones	32
II. SEGUNDA PARTE	35
Introducción	35
• Qué enseñar	37
• Metodología	67
• Evaluación	89
• Orientación y tutoría	115
• Organización	131
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	167
Anexo I	169
• Cuestionario sobre “el qué enseñar”	171
• Cuestionario sobre metodología	175
Anexo II	179
• Cuestionario sobre evaluación	179
• Cuestionario sobre acción tutorial y orientación	183
• Cuestionario sobre organización	185

Prólogo



La integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales es un enorme reto, tanto para el profesorado como para la propia Administración Educativa, ya que son muchos los factores y procesos interdependientes que han de renovarse: las concepciones con las que hemos ordenado la educación especial, la formación que ha recibido el profesorado en concordancia con aquélla, la cantidad y calidad de recursos que se han puesto en el sistema, etc.

Resulta además que este desafío se diversifica de maneras muy distintas tanto en función de la etapa escolar como de las dificultades de los alumnos. Así, mientras que en los primeros años de la Enseñanza Primaria los alumnos con limitaciones sensoriales o motrices necesitan adaptaciones muy significativas en el currículo escolar (por ejemplo, la incorporación de sistemas complementarios o alternativos para la comunicación), a medida que avanzamos hacia —y dentro de— la Enseñanza Secundaria, las modificaciones para ellos son menores y se hacen mucho mayores las de los alumnos con retraso mental o con disfunciones de aprendizaje. Dicho de otro modo: la educación de un alumno ciego o parálítico cerebral plantea más problemas en la etapa de la Educación Infantil que en la Universidad, mientras que la educación de un alumno con retraso mental o de un alumno “lento” de aprendizaje plantea menos problemas (en términos de adaptaciones curriculares) en las primeras etapas educativas que en la Secundaria.

En estos momentos, los primeros alumnos que iniciaron en el curso 1985/86 el Programa de Integración Escolar promovido por el M. E. C. están ya en el Ciclo Superior de la E. G. B. en un proceso irre-

versible que abarcará en un futuro no lejano a la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria. Las dificultades no se han hecho esperar. El hecho de que sean varios los profesores o profesoras que desarrollan el currículo del alumno hace que sea más difícil ofertar a los alumnos con necesidades especiales una programación equilibrada y ajustada a sus capacidades y posibilidades. Los contenidos son más complejos, y por ello el proceso de adaptación curricular deviene más complicado si cabe y consume más energías y tiempo que en etapas anteriores. Los criterios con los que ha de evaluarse el progreso de estos alumnos se viven confusos a la luz de la presión que representa la finalización de una etapa terminal, y con ella la adquisición del correspondiente título.

Ante esta situación, la Administración y el profesorado deben poner todos los medios y estrategias a su alcance para evitar el recurso del "abandono" de la educación de estos alumnos y el desaliento generalizado entre los profesores, las familias y los propios alumnos. Es importante insistir en que para cambiar este panorama es necesario un esfuerzo conjunto y la colaboración estrecha entre toda la comunidad educativa.

En este sentido, **el M. E. C. va a asegurar la continuidad del Programa de Integración en la futura Enseñanza Secundaria Obligatoria (Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1990. Véase "B. O. E." del 20 de noviembre)**, acompañando este nuevo desarrollo con una nueva y considerable dotación de recursos humanos y materiales y con un plan de formación que ayude al profesorado a enfrentarse a los retos y dificultades que todos vislumbramos.

Pero hay que entender y asumir que, tanto las actividades de formación que se vayan a desarrollar como consecuencia de este plan como las que se vienen realizando desde el inicio del Programa de Integración, se basan en la consideración de la formación como un proceso en el que lo que se pretende y cabe hacer es facilitar, no tanto respuestas acabadas e inequívocas ante las complejas situaciones educativas en las que se enmarca el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, algo que es imposible, sino sobre todo momentos, estrategias y nuevas perspectivas para que el profesorado reflexione sobre su propia práctica, analice

hasta qué punto se ajusta a las necesidades de sus alumnos y busque colectivamente las ayudas especiales o adaptaciones que requieren éstos y todos los alumnos. Sin esta consideración, todas las acciones formativas siempre serán pocas y todos los documentos que se puedan editar serán inútiles: estarán abocados al fracaso en mayor o menor grado.

El documento que ahora os presentamos, *La Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Ciclo Superior E. G. B.)*, se enmarca en el compromiso antes señalado del M. E. C. de proporcionar recursos y materiales que permitan al profesorado adecuar la respuesta educativa ante las nuevas necesidades de estos alumnos. Es un documento a caballo entre una cierta "evaluación" de la situación de la integración en este nivel educativo y "propuestas de actuación" que la mejoren. Ambas tareas se han realizado conjuntamente entre profesores y profesionales con experiencia en esta etapa, en el contexto de un seminario que con tal motivo se desarrolló en el C. N. R. E. E. durante el curso 89/90. Pero, como señalábamos anteriormente, todo lo que de sugerente y útil pueda haber en él —que es mucho— puede quedarse en muy poco si no va acompañado de la actitud de indagación y reflexión personal que debería ser consustancial en un profesorado que se ve a sí mismo como un grupo profesional abierto a nuevos desafíos. Y de lo que no cabe duda es de que la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales es probablemente el más alto y estimulante reto personal y social en el que la comunidad educativa puede estar hoy embarcada.

C. N. R. E. E.

Presentación

E

n el presente curso escolar (1990/91), los alumnos con necesidades educativas especiales que iniciaron el Programa de Integración el año 1985 han comenzado el Ciclo Superior.

Con tal motivo, se han tomado desde la Administración Educativa diferentes medidas encaminadas a que la integración de estos alumnos se haga efectiva desde una respuesta educativa de mayor calidad, siempre dentro del marco de escuela comprensiva que también se verá beneficiada por ellas en su totalidad.

Dichas medidas, entre otras que se puedan ir tomando, han consistido en ampliar la dotación de los centros, así como en proporcionar recursos personales, materiales y de formación al profesorado. Ésta será una forma de ayudar a encontrar el marco organizativo y de trabajo práctico en el día a día que garantice esa integración y respuesta educativa de mayor calidad de la que hablamos.

Ya que esta tarea, por su envergadura, no quedaba culminada con las mencionadas acciones, se organizó un Seminario de trabajo dedicado a *facilitar* posibles vías de respuesta.

Este **Seminario**, al que asistieron varios Centros de Madrid que ya habían vivido, previamente al Programa de Integración, la experiencia de escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas de Ciclo Superior, tenía la finalidad de reflexionar y analizar problemáticas y posibles soluciones, así como aspectos que en la práctica se habían revelado como positivos.

Dichas reflexiones debían servir más tarde para la anticipación de medidas y alternativas, tanto educa-

tivas como de ordenación y provisión de servicios, que optimizasen la integración de los alumnos en este Ciclo.

El *Grupo de Trabajo* de este Seminario lo constituyeron, además de los mencionados Centros:

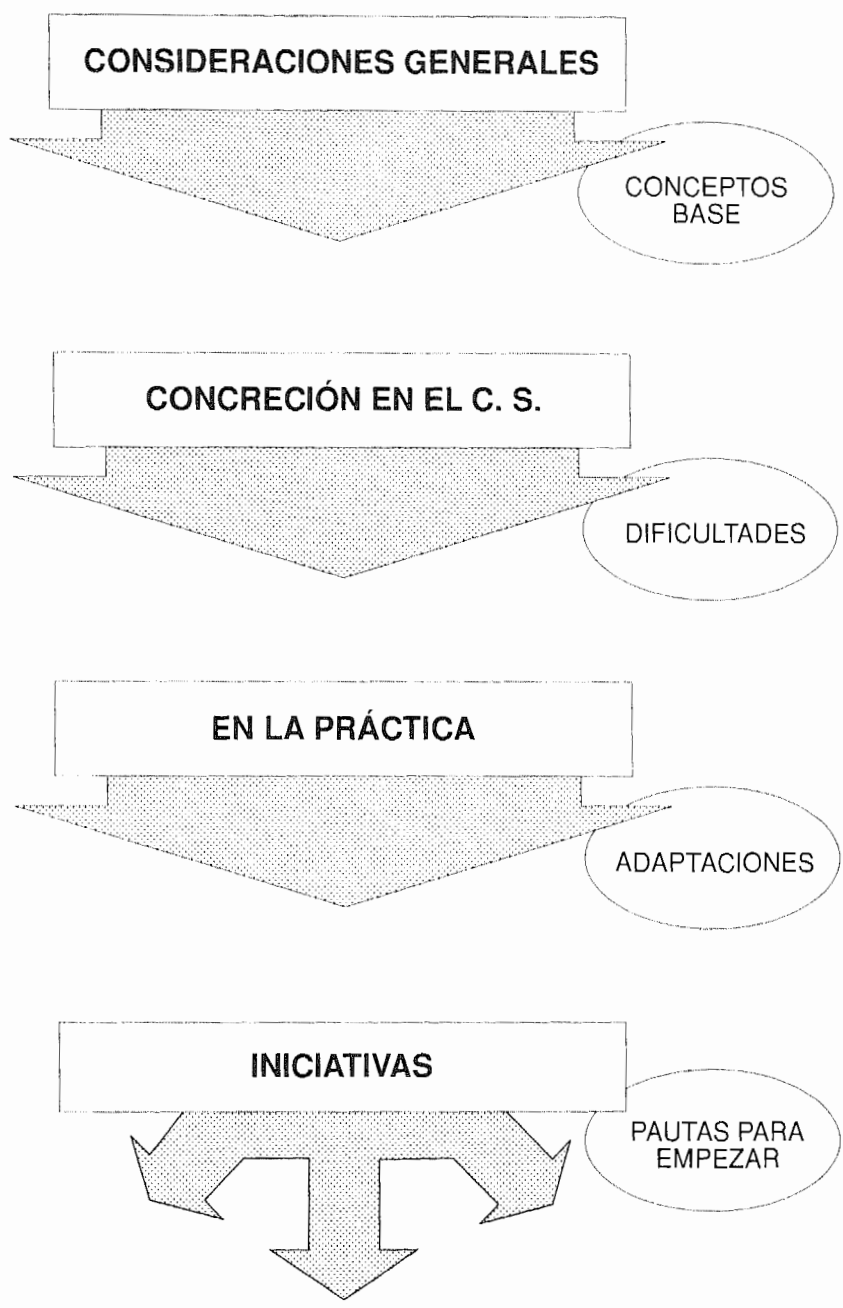
- **Centros específicos** por su experiencia en dar respuesta a los alumnos con dificultades de edades correspondientes al Ciclo Superior.
- **Representantes de Equipos Interdisciplinarios**, por el amplio ámbito de trabajo que cubren sus distintas profesiones, el conocimiento que podían aportar de los Centros de sus zonas y por sus funciones como especialistas de apoyo a los Centros.
- **Profesionales de F. P. y B. U. P.**, que ofrecieron datos sobre la incidencia que tenía —en aspectos organizativos, metodológicos, etcétera— la integración de estos alumnos en sus aulas.
- **Profesionales del Centro Nacional de Recursos y del Servicio de Ordenación de la Subdirección General de Educación Especial** por su papel de asesores técnicos de la Administración Educativa.

La *metodología* llevada a cabo durante el Seminario consistió en:

- **Reflexión individual o de Centro**, por medio de los cuestionarios que para cada tema se habían elaborado. (Véase el Anexo.)
- **Discusión** de estos temas **en pequeño grupo**, según las distintas problemáticas de los alumnos a integrar.
- **Puesta en común** de cada tema en **gran grupo**, tratando de recoger los aspectos más generales que beneficiarán a todos los colectivos de alumnos, así como aquellos otros más específicos encaminados a dar respuesta a alguna necesidad más concreta.

Con la idea de disponer de **orientaciones para guiar la práctica educativa** de los Centros que van a encontrarse en esta situación en cursos venideros se planteó la elaboración de este documento.

Esquema 1



Con este documento pretendemos un **doble objetivo**:

- Ofrecer unas **orientaciones de carácter general**, que incluyan las aportaciones de los profesionales que participaron en el Seminario antes mencionado.
 - Contribuir a la **reflexión, análisis y propuestas de mejora** que a partir de ellas se puedan plantear en los Centros.
-

Los *contenidos* se presentan estructurados de la siguiente manera:

En la **primera parte**, de menor extensión, se exponen brevemente las principales **características del Ciclo Superior** como etapa escolar, los problemas que en él pueden generarse con la práctica docente y la **necesidad de cambiar** en la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, la implicación del profesor en el mismo y la modificación de determinadas dimensiones del trabajo de Ciclo, como procesos básicos para afrontar las necesidades que conllevará la integración en el Ciclo Superior.

En la **segunda parte** se analizan diferentes **elementos de la acción educativa** (Objetivos, Contenidos, Metodología, Orientación y Tutoría, Evaluación y Organización) con el objeto de fijar algunos aspectos básicos, analizarlos en la práctica y plantear algunas **propuestas para la respuesta educativa que faciliten** la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el Ciclo Superior. (Véase el *Esquema 1*.)

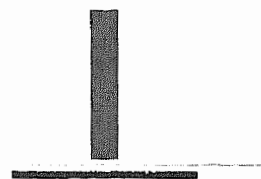
Por último, en el **Anexo** se incluyen los **cuestionarios** que sirvieron de recogida de información y de reflexión previa a los debates del Seminario.

Como veremos a lo largo de estas páginas, estas orientaciones no solamente favorecen la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que son alternativas válidas para dar cabida a toda la diversidad de alumnos del Ciclo. En la medida que un Centro contemple ya estos elementos de respuesta en su Proyecto Educativo facilitará las adaptaciones que posteriormente haya que llevar a cabo en el Ciclo, aula y/o más específicamente para algunos alumnos.

El contenido de este documento, aunque tiene carácter orientador, **no presenta soluciones “acabadas”, sino que debe utilizarse como punto de partida y guía para que en cada Centro, según sus características y circunstancias, se lleguen a elaborar soluciones más concretas y particulares.** Se trata, pues, básicamente, de un documento de trabajo para ser utilizado como reflexión.

Algunos Centros ya han realizado esta andadura y están en la vía de encontrar soluciones más concretas tanto en la respuesta organizativa global del Ciclo como en aspectos más puntuales. Conscientes de la importancia que para otros tiene el conocer estas experiencias, estamos preparando la publicación posterior de algunas de ellas.





Primera parte

Introducción

El actual Ciclo Superior tiene unas características que comparte en gran medida con posteriores niveles del Sistema Educativo, los cuales hacen del acceso al mismo un paso algo más complejo que en niveles anteriores para cualquier alumno.

Tener **un profesor por área curricular** puede llevar a que cada uno de ellos se vea como un especialista en la materia que imparte, tendiéndose a perder de vista, por esa parcelación, una serie de aspectos educativo-formativos que a la vez que influyen en el aprendizaje son indispensables para el desarrollo personal del alumno.

El Ciclo Superior, **etapa básica** al igual que las otras anteriores, tiene, sin embargo, unas características diferentes en cuanto que para algunos alumnos es etapa final, mientras que para otros tiene carácter de transición a la F. P. o al B. U. P.

En la actualidad, por diversas circunstancias —presión social, tratamiento muy academicista de los contenidos, metodología eminentemente transmisora, etc.—, el enfoque que reciben los alumnos de este Ciclo es fundamentalmente de preparación para el Bachillerato. Una etapa que debería ser un conjunto equilibrado entre culminación de estudios básicos (preparación para la vida laboral y social) y transición a posteriores etapas escolares se convierte, la mayoría de las veces, en un peldaño más o menos logrado de transición al B. U. P.

Junto a estas características concurren otras relativas a los alumnos y al momento evolutivo en que se encuentran (entrada en la adolescencia), con los cambios físicos y psicológicos que la acompañan.

Todo ello requiere una serie de medidas en la respuesta educativa que, de no darse adecuadamente, hacen que ese período escolar sea vivido **por los alumnos**, en muchas ocasiones, como más despersonalizado y más exigente en cantidad y calidad de trabajo, pudiéndose provocar, a veces, el comienzo o agudización del fracaso escolar.

Todas estas circunstancias hay que tenerlas más en cuenta todavía cuando nos encontramos con alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa perma-

nente y más específica, ya que por el desfase entre su nivel de competencia y las exigencias del currículo de esta etapa requerirán de adaptaciones más significativas.

Por todo esto, llegamos a la conclusión de que la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en este Ciclo precisa de un análisis profundo y extenso, sin que por ello se pretenda desviar la mirada de las necesidades que plantea en los anteriores.

Poder abordar todo ello desde este documento nos parece imposible. Éste es un primer paso necesario, al que seguirán otros, en la línea de ofrecer a los profesionales que llevan a cabo esta tarea ayudas cada vez más concretas que vayan contemplando y desarrollando recursos para los distintos problemas que se puedan plantear.

La necesidad de cambiar

Del análisis de las distintas problemáticas planteadas en el Ciclo es desde donde emerge una necesidad de cambio profundo, que supera la de dar respuesta a un determinado tipo de alumnos, “los de integración”, para convertirse en la de atender las demandas de un colectivo mucho más amplio que abarca, de una forma u otra, a la diversidad de todos ellos. Esto es, ir construyendo **una Escuela y un Ciclo favorecedores del aprendizaje y desarrollo personal de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus intereses, capacidades y motivaciones.**

Esta frase, recogida del Diseño Curricular Base (D. C. B.), que dicha fríamente puede sonar grandilocuente y vacía, encierra, si la analizamos con detenimiento, ni más ni menos que el reto de tratar de ir dando respuesta a todos aquellos interrogantes que en nuestra práctica cotidiana nos preocupan como profesionales:

- ¿Por qué no aprende este alumno?
- ¿Por qué esta alumna no sabe resolver los problemas cuando parece que entiende bien la explicación?
- ¿Cómo podría conseguir que los alumnos se interesasen más por las tareas de la escuela?
- ¿Qué hago con esta alumna que lleva tanto desfase con respecto a sus compañeros?
- ¿Cómo trabajo con este otro que, aparte de no rendir, provoca problemas de disciplina en clase?

Evidentemente, cada una de estas preguntas requiere un tipo de respuesta, en muchos casos nada fácil de llevar a la práctica. Sin embargo, también es cierto que estas respuestas tienen muchos elementos comunes relativos al concepto de enseñanza/aprendizaje y al papel que tenemos los profesores en ese proceso.

Reflexionar sobre estas cuestiones puede llevarnos a los núcleos potenciales del cambio que es preciso realizar para facilitar la integración.

Cuando nos planteamos la necesidad de cambiar estamos pensando generalmente en algo global y difuso, donde se encierran cantidad de variables y multitud de niveles en la toma de decisiones. La mayoría de las veces ocurre que nos perdemos en la complejidad del tema, en la inseguridad que nos produce, y, en consecuencia, los cambios no se originan.

Dos aspectos clave nos van a ayudar a entender y abordar cualquier consideración posterior:

- **Cómo entendemos el proceso de enseñar-aprender.**
- **Cómo entendemos el papel del profesor.**

No creemos equivocarnos mucho si afirmamos que, cuando tenemos problemas con el aprendizaje de un alumno, la perspectiva en que los analizamos, en la mayoría de los casos, es la siguiente: **el alumno tiene problemas para aprender.**

Esta afirmación, que en sí es cierta, implica, sin embargo, no sólo constatar un hecho, sino que decir **tiene problemas** encierra de forma más o menos consciente la atribución únicamente al alumno del origen y causa de esas dificultades de aprendizaje. Cabría suponer también, en consecuencia, que cuando “todo va bien” nuestro papel como profesores es muy limitado y consiste únicamente en suministrar contenidos para que sean aprendidos por un alumno que “no tiene problemas”.

Estas atribuciones cambian si pensamos en un proceso interactivo, en donde aprendemos en contacto permanente con el medio físico y social que nos rodea y que, en este aprendizaje, es primordial el papel del profesor y de los compañeros. El aprendizaje deja de ser algo monopolar, centrado en el alumno, para pasar a verse como un diálogo de intercambio continuado donde se van construyendo y mejorando las capacidades intelectuales, de ajuste social y desarrollo personal.

De igual forma, cuando hay dificultades en este aprendizaje, asumimos que éstas tienen también un carácter relativo, es decir, son atribuibles tanto al alumno como a su ambiente y al **proceso interactivo entre ambos**. En este diálogo didáctico los profesores tenemos un papel primordial como mediadores en el proceso y organizadores de ese ambiente, convirtiéndonos así en pieza clave que puede contribuir a facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Como antes comentábamos, las concepciones de aprendizaje determinan también la concepción de profesor.

Cuando los profesores no vemos ese proceso interactivo, y por tanto no nos implicamos en el mismo, tendemos a ser más pasivos, transmisores de contenidos y vigilantes-cuidadores de nuestros alumnos que **aprenden**. Cuando éstos no aprenden, les remitimos a especialistas, “que son los que entienden” de procesos de aprendizaje, o abandonamos la tarea a causa de expectativas limitadas: “Creo que no aprenderá mucho.”

Por el contrario, si los profesores asumimos que el aprendizaje del alumno es un proceso de **enseñar-aprender** y que nosotros ocupamos un puesto clave en el mismo, tenderemos a:

- Preocuparnos por conocer los aspectos importantes de esa enseñanza que facilitan el aprendizaje.
- Evaluar no sólo al alumno y sus problemas, sino los aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje para saber cuáles los pueden resolver o mejorar.
- Modificar esos elementos situacionales cuando sea necesario, incluidas nuestras propias actuaciones.
- Consultar y colaborar con otros compañeros y profesionales con el fin de obtener información y ayudas para manejarnos mejor.

En definitiva, tomaremos un papel activo, indagador e investigador de nuestra propia práctica, motivados por la innovación y perfeccionamiento en la misma.

Así se creará un clima favorable, dispuesto a la adaptación y, por tanto, a la integración de los alumnos con dificultades. Centrarnos en la modificación de los elementos que están bajo nuestro control como profesores nos llevará a expectativas más positivas de lo que se puede conseguir con ellos: **“Tal vez mejoren su aprendizaje si...”**.

Abordar colectivamente los cambios

Quien se mueve en la realidad de la escuela sabe muy bien que todo esto es muy complejo y que estas cuestiones son mucho más fáciles de predicar que de practicar.

En efecto, el contexto escolar, por sus características, se convierte en un tipo de organización en la cual el elemento "persona" tiene una gran importancia y donde, en consecuencia, adquieren especial relevancia aquellos aspectos que favorecen el buen funcionamiento de los grupos humanos unidos para un fin común. **El acuerdo en la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la buena comunicación y la eficacia en todo ello** son algunas de las dimensiones a que hacemos referencia.

La relevancia de estos aspectos y las condiciones de la vida escolar, en general, con falta de tiempo, recursos y formación en estrategias para llevarlo a cabo, evidenciadas por los profesores, justifica que los tratemos aquí.

En efecto, en la escuela los profesores no somos únicamente una suma de individuos, sino que además se requiere de nosotros que articulemos nuestras acciones para conseguir los objetivos comunes que pretendemos. Todo planteamiento o cambio deberá tener, pues, carácter colectivo, ya que una respuesta educativa que produzca efectos positivos requiere de coherencia y de unos acuerdos mínimos.

Así, plantearnos cambios supone tener **colectivamente** claras las **metas** hacia dónde avanzar, la **realidad** de la que partimos y las **modificaciones** a realizar.

Estos aspectos, tratados de forma progresiva, adaptada a cada situación concreta y abordados mediante algunas estrategias de trabajo en grupo, nos ayudarán a conseguir que vayamos progresando de forma efectiva.

Realizar un buen análisis que nos ayude a detectar "nuestras" necesidades ante la integración de alumnos en el Ciclo Superior nos lleva inequívocamente

a realizar una evaluación de los aspectos y dimensiones que necesitamos cambiar.

Hay que reconocer que nuestra escuela tiene poca tradición en este tipo de evaluaciones, y menos todavía en hacerlas con carácter de autoevaluación.

Reconocer cuáles son las necesidades y definirlas será la única forma de saber por dónde buscar soluciones y cambios que nos lleven a mejorar.

Una forma de abordar este análisis puede ser el sondeo de opinión entre los profesores sobre los aspectos que sería necesario cambiar.

Estas opiniones pueden partir de las **propuestas individuales** plasmadas en un esquema de carácter abierto como el que planteamos, **analizadas** y discutidas más tarde **en grupo**.

NECESIDADES PLANTEADAS	PROPUESTAS DE CAMBIO

Otras veces podemos partir de pautas de reflexión del tipo que presentamos en el anexo de este documento:

- ¿Cuáles han sido los criterios para determinar la atención del profesor de apoyo al Ciclo Superior?
- ¿En qué tipo de actividades tienen más éxito o se integran mejor los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?
- Se ha planteado algún tipo de adaptación en los materiales (libros de texto, materiales de lectura y documentación, objetos reales).
- ¿Ha sido necesario elaborar instrumentos de evaluación propios? ¿Para todos los alumnos? ¿Para algunos en particular? ¿Cuáles? ¿Por qué?

El análisis, los comentarios y las sugerencias que se hagan colectivamente sobre las respuestas pueden dar pie a plantearnos cambios en la práctica.

En otras ocasiones podemos hacer uso de cuestionarios o registros específicamente preparados para ello, tales como el QUAFE 80 (Darder y López, 1980), para aspectos más generales y organizativos del Ciclo y Centro o el cuestionario de "aspectos curriculares" incluido en la Evaluación del Programa de Integración:

ACTIVIDADES

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
En las actividades habituales del aula se concede una importancia especial a:		
Las explicaciones del profesor.	—	—
El trabajo en grupo sobre tareas propuestas por el profesor.	—	—
El trabajo en grupo sobre tareas elegidas por los alumnos.	—	—
El trabajo individual sobre tareas propuestas por el profesor.	—	—
El trabajo individual sobre tareas propuestas por los alumnos.	—	—
Las actividades de aprendizaje incluyen con relativa frecuencia salidas y excursiones.	—	—
Cuando se lleva a cabo una actividad o una tarea en el aula:		
Se acepta que algunos alumnos no la terminen.	—	—
Se obliga a terminarla en otros momentos (recreo, casa, etc.).	—	—
Se permite que la terminen mientras el resto hace otras cosas.	—	—
Habitualmente, todos los alumnos, con independencia de que trabajen individualmente o en grupo, realizan el mismo tipo de actividad o tarea en un momento dado.	—	—
Durante determinados períodos de tiempo los alumnos pueden elegir libremente qué van a hacer entre varias tareas o actividades previamente fijadas.	—	—
Especificar la duración, la periodicidad y el tipo de tareas:		

VARIOS AUTORES (1989): *Evaluación del Programa de Integración*. Cuestionario de aspectos curriculares. Madrid, C. N. R. E. E.- M. E. C.

Lo importante, en cualquier caso, será llegar a un acuerdo sobre nuestras necesidades y por dónde empezar las modificaciones.

Realizar todos juntos este análisis ya es un paso decisivo.

En este proceso que iniciamos podemos encontrarnos con que hay multitud de variables que abordar y con que modificar un aspecto nos lleva ineludiblemente a tener que modificar otra serie de elementos en los que quizás en un principio no habíamos reparado.

Por ello, **planificar nuestras acciones** supondrá encaminarlas en un sentido determinado, y ésta es su mayor justificación. La mayoría de las acciones que realizamos llevan consigo una mayor o menor "planificación", que dependerá de la importancia de sus consecuencias.

Cuanto menos planificada o pensada esté una acción, más riesgo corremos a la hora de llevarla a cabo. Por el contrario, planificar y no realizar la acción nos llevará a un cierto grado de descontento.

El **tiempo para planificar**, en comparación con lo que luego se va a invertir en cambiar y con la dificultad que puede suponer el cambio, es una relación inversamente proporcional: a menos planificación, más dificultades y más tiempo perdido, ya que no se dispone, generalmente, de datos hacia dónde y cómo avanzar. Sin embargo, a más planificación, menos dificultades: se sabrá más concretamente lo que se quiere y se ganará tiempo y esfuerzo.

Conseguir un **equilibrio entre la planificación y la acción** es otra de las dimensiones que nos puede ayudar a facilitar los cambios.

Por otra parte, son muchos los elementos que como resultado de nuestro análisis podemos modificar: nuestra forma de enseñar, nuestra forma de funcionar, nuestra forma de organizarnos, etc.

Será necesario, pues, recurrir a la **priorización** de algunos de ellos, partiendo siempre de un **compromiso de grupo**.

La confección de una parrilla de control nos puede ayudar en el inicio del proceso y en su seguimiento:

NECESIDADES DE CAMBIO DETECTADAS	PROPUESTAS DE MEJORA	PRIORIZACIÓN	PERSONAS O GRUPOS IMPLICADOS	TIEMPO PREVISTO

En ella podemos plasmar:

- El número y tipo de necesidades detectadas, que dependerá del nivel de reflexión y de preparación a que el colectivo haya llegado.
- El tipo de propuestas de mejora, que reflejará el nivel de calidad en la respuesta que se da a las necesidades.
- La priorización y temporalización, que nos proporcionan información de carácter cualitativo sobre los aspectos más importantes para nosotros y sobre si tenemos una planificación realista de nuestras acciones.

- Por último, la implicación de personas o grupos nos ayudará a asumir compromisos más concretos, a repartir las tareas de forma apropiada y equilibrada y a ser responsables de ello frente al grupo.

Para priorizar podemos basarnos en uno o varios criterios tales como partir de:

- Lo más fácil de conseguir.
- Lo que ya está iniciado.
- Lo que tendrá mayor eco en el claustro y servirá de base para trabajar a otros niveles.
- Lo más urgente.

En cualquiera de los casos, repetimos, será de gran importancia que partamos de cada realidad concreta y de un acuerdo de grupo.

La plantilla a que nos referimos, cumplimentada por los profesores de Ciclo Superior de un Centro, podría ser como sigue:

NECESIDADES DE CAMBIO DETECTADAS	PROPUESTAS DE MEJORA	PRIORIZACIÓN	PERSONAS O GRUPOS IMPLICADOS	TIEMPO PREVISTO
Llegar a planteamientos conjuntos en cuanto a la evaluación.	Analizar <i>qué</i> y <i>cómo</i> se evalúa en cada área. Toma de acuerdos.	Segundo.	Un responsable de cada área de aprendizaje.	Dos trimestres.
Establecer contenidos y objetivos de la tutoría y orientación. Sistematizar esta acción educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales.	Describir aspectos importantes en el desarrollo personal y afectivo-social de los alumnos que deberían ser cuidados. Ensayar registros, hojas de seguimiento y metodología concreta para trabajarlas con los que necesitan mayores adaptaciones.	Primero.	Primera fase: todos los tutores del Ciclo, el Profesor de Apoyo, el Orientador y el Jefe de Estudios. Segunda fase: un Tutor de sexto, uno de séptimo y uno de octavo, el Profesor de Apoyo, el Orientador y un representante del Equipo Interdisciplinar. Tercera fase: igual que en la primera.	Dos cursos.
Ser más efectivos en las reuniones.	Elaborar planes de desarrollo de las reuniones (temas, tiempos, etc.).	Primero.	Un pequeño grupo formado por el Coordinador del Ciclo y dos Tutores.	Quince días.

Como podemos ver, en ella se plantean unas necesidades de cambio que se han detectado por parte de todos, unas propuestas de mejora para atender mejor a estas necesidades, un orden de prioridades, unos grupos de personas encargadas de desarrollar cada una de ellas y una temporalización.

Se ha **optado** por abordar prioritariamente y de forma simultánea los aspectos referidos a Tutoría y Orientación y al funcionamiento de las reuniones.

Las razones por las que se prioriza la planificación de la acción tutorial y orientación son:

- Se piensa que este tema está abandonado, siendo de gran importancia para todos los alumnos.
- Necesita de un trabajo continuado durante largo tiempo, que implica a la totalidad de las personas del Ciclo.
- Podrá servir para orientar a todo el Centro y extender la experiencia.
- No se dispone de pautas que orienten en ello, y por eso será necesario proceder de forma paulatina.

El proceso a seguir será el siguiente:

- En principio se recogerán objetivos, métodos e instrumentos que cada uno esté llevando a la práctica o que crea se deberían tener en cuenta.
- Después, un grupo más pequeño de personas recogerá, estudiará y unificará esa información y aportará otra nueva. En este momento se considera interesante que un representante del equipo se incorpore al grupo por el tipo de información que pueda aportar de carácter más específico, multiprofesional y comunitario. Se elabora una propuesta y se proponen tipos de adaptación para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- En un tercer momento, la propuesta revierte a todo el Ciclo, se matiza y se lleva a la práctica para ser contrastada.

Simultáneamente se prioriza la elaboración de pautas de desarrollo de las reuniones, porque se cree que es un tema cuya planificación puede llevar poco tiempo e implicar a pocas personas y será cuestión más bien de ponerlo en práctica en el grupo.

Por último, se refleja la propuesta de revisar los criterios de evaluación porque en este caso no se parte de cero, sino que ya se dispone de ellos y únicamente se trataría de ir ajustando de forma coordinada las modificaciones a realizar (evaluar otros aspectos, confeccionar algún instrumento, etc.).

En este caso, como en cualquier otro, lo importante es que se parta de necesidades acordadas, valoradas, y que lleven a progresar, es decir, a que en planificaciones futuras las necesidades sean ya otras y fruto del trabajo que se ha llevado a cabo sobre las anteriores.

Aun así, no debemos olvidar que los cambios son lentos, que la resistencia al cambio como mecanismo de defensa es algo natural, y que nunca habremos de partir de planificaciones sobre cambios rápidos y ambiciosos, que no nos lleven a ninguna parte. El cambio más efectivo será el que se vaya produciendo poco a poco y procurando que los obstáculos lógicos y naturales que vayan surgiendo sean abordados también con algún tipo de estrategia.

Crear un clima donde se cuide la comunicación, la efectividad de las reuniones de trabajo, el acuerdo en los criterios y en la toma de decisiones, la priorización y planificación de las acciones es crear "un buen caldo de cultivo" para mejorar nuestra escuela, donde poco a poco todos nos sintamos implicados, se "limen asperezas" y se vayan modificando y "encontrando" las distintas actitudes.

En principio hemos dicho que conocer y resolver los problemas supone "hablar" de ellos. **La comunicación**, tema clave en la escuela y por supuesto en el Ciclo, tendrá como objetivo no sólo transmitir mensajes, sino también crear un buen clima de relaciones personales.

La comunicación, que se produce de forma más o menos organizada en todas y cada una de las reuniones de Ciclo, de Claustro, de profesores de nivel, etc., y como fenómeno natural entre pasillos, en los recreos, entradas y salidas, etc., también se rige por unas determinadas "leyes". De nosotros depende que la comunicación sea más o menos útil, más o menos fluida, más o menos clara y, en definitiva, que nos sintamos más o menos integrados en nuestro equipo de trabajo y con mejor o peor disposición para emprender tareas juntos.

Es importante, por tanto, que tengamos cuidado con algunos **obstáculos y dificultades** que suelen aparecer en la práctica:

"Hablar en otro idioma". No todos los profesores del Ciclo hemos tenido las mismas experiencias anteriores, la misma formación o la misma filosofía educativa. Ello conduce a que en muchas ocasiones estemos hablando de diferentes conceptos o hechos, creyendo que hablamos de lo mismo o enfrentándonos a ellos con diferentes actitudes y reticencias, ya que para cada uno de nosotros tienen distinto sentido y significado.

Detenerse en detalles innecesarios e irrelevantes que terminan por desviarnos del tema a tratar crea confusión y no interesa a los compañeros.

Ofrecer informaciones sin coordinar, hablar de todo y no hablar de nada y de forma desorganizada.

Carecer de objetivos: no saber para qué tenemos que hablar de tal tema o qué fin persigue esa comunicación.

Es también importante que cuidemos pequeños detalles que ayuden a salvar esos obstáculos comunicativos:

Crear **espacios y tiempos** donde esta comunicación se produzca de forma estructurada.

Definir responsabilidades y nombrar a alguien que dinamice, promueva y cree buenos canales de comunicación, papel que podría corresponder al coordinador de Ciclo. En estos aspectos, las personas de mayor antigüedad en el Ciclo pueden jugar buenos papeles, no tanto para afianzar posiciones y prerrogativas, sino como conocedoras de la evolución, posturas previas del grupo, etc.

Conocer qué es **lo necesario** que hay que transmitir en cada ocasión. No es lo mismo comunicar para **informar** de un acontecimiento que para **formarnos** sobre metodología de aula, **coordinar** las actividades del Ciclo o **decidir** quién se responsabiliza de los materiales didácticos, etc.

Tener en cuenta **quiénes** son los que van a recibir y transmitir la comunicación (los profesores de un nivel, los del Ciclo, el profesor de apoyo, el equipo, etc.).

Valorar las **actitudes** que tienen los profesionales a quienes se va a comunicar y tener tacto para que lo reciban sin reticencias.

Tener claros los **puntos principales** y claves de lo que se quiere comunicar.

Respetar todas las **opiniones** evitando caer en descalificaciones y falsas atribuciones. Así, las distintas experiencias y formación de tutores, apoyos, logopedas, etc., servirán para reunir aspectos complementarios, pero nunca para enfrentarlos.

Ponerse “**en el lugar del otro**” e intentar comprender cómo pueden afectarle las distintas informaciones o decisiones.

En general, podemos decir que la comunicación que exista en el grupo de trabajo va a ser uno de los indicadores de su “**grado de madurez**”. Es lógico, por tanto, que éste sea un aspecto a lograr con tiempo. Dejar que la comunicación se vaya produciendo al azar puede resultar exitoso, pero si cuidamos algunos detalles, como los que a continuación enumeramos, podemos asegurar con más garantías que esa madurez de grupo se vaya consiguiendo y consolidando en un verdadero equipo de trabajo:

Aceptar: Conocer a fondo las capacidades y actitudes de todos los miembros del grupo, confiando en sus posibilidades de acción.

Informar: Favorecer, en el grupo de trabajo, la transparencia, espontaneidad, aceptación de la crítica y comunicación en todas las direcciones.

Establecer fines: Marcar objetivos de grupo que sean concretos y realistas, acordando no sólo el qué conseguir, sino también cómo conseguirlo.

Señalar límites: Establecer qué actividades han de desarrollarse de forma independiente y cuáles no; asignar responsabilidades en función de capacidades y actitudes y no de amiguismos y valoraciones subjetivas, garantizando la participación de todos.

Las reuniones de trabajo

Las reuniones de trabajo son uno de estos espacios y tiempos estructurados donde se produce la comunicación. También aquí merece la pena recordar una serie de pormenores.

Es un hecho que, salvo raras excepciones, los profesores nos solemos reunir mucho (reuniones de Claustro, de Ciclo, de Departamento, de Comisiones de Trabajo, con los padres).

La forma de funcionar de los Centros, más participativa y coordinada, exige de momentos compartidos para discutir, planificar, plantear... Sin embargo, la opinión de muchos de nosotros es que esas reuniones suelen ser excesivamente largas en relación con la rentabilidad que se obtiene de ellas. Las razones con que argumentamos estas opiniones suelen ser variadas, pero en casi todas se halla un mal recuerdo de numerosas reuniones inoperantes.

Muchos son los estudios que hoy día podemos encontrarnos sobre la dinámica que siguen las reuniones de trabajo, ya que la participación como ciudadano, trabajador, etc., ha invadido todos los ámbitos. Desde estas líneas sólo pretendemos resaltar que nuestras reuniones de equipo de Ciclo pueden ser más efectivas si:

- Una persona se hace **responsable** de la reunión, y de forma especial facilita el logro de los objetivos, dinamiza, coordina, prepara, sintetiza conclusiones, etc. Una tarea importante del coordinador será velar por la cohesión del

grupo, aunque ésta adquirirá diferente relevancia dependiendo de la madurez del mismo.

El coordinador será la persona que se responsabilice tanto de los aspectos más formales de planificación y desarrollo de las reuniones, como de cuidar el clima de relación entre los miembros del equipo.

- Se marca el **objetivo de la reunión** como expresión clara y concreta de lo que se quiere conseguir en ella. No tendrá el mismo carácter una reunión si es para informar, para discutir un tema, recoger información, formación, llegar a acuerdos, generar ideas, etc. Cuanto más claros estén enunciados estos objetivos más fácil resultará evaluar los resultados.

- Se concreta **dónde** se va a llevar a cabo. Se piensa en un lugar cómodo, que no sea un lugar de paso donde se produzcan interferencias, etc.

- Se estudian y señalan **tiempos**: en qué momento se va a desarrollar, si es el propicio o no, el tiempo que va a durar y el que se va a dar a cada tema, incluso el orden en que se van a tratar los mismos.

- Se prepara el **materia de apoyo** que se va a utilizar: rotuladores, materiales escritos o audiovisuales sobre los que trabajar, transparencias, vídeos, carteles para ir recogiendo ideas, pizarra, tizas de colores...

- Con **antelación** todos los asistentes tienen aviso de esta reunión y del tema o temas a tratar. Éstos irán expresados en el orden del día, especificando si sobre ellos se va a consultar, decidir, informar, etc. Por ejemplo:

Decidir día de la semana y hora en que se van a celebrar las reuniones de Ciclo.

Informar de la reunión que ha tenido el Departamento de Lengua sobre los contenidos que sugieren trabajar en el Ciclo para el trimestre presente, etc.

Es bueno que se especifiquen por escrito los objetivos, los asistentes, el material de trabajo, incluso que éste se entregue para ser leído con anterioridad. De esta forma los participantes se sentirán más conocedores e implicados en la reunión.

- **Evaluamos** de forma sistemática las propias reuniones.

Aunque podamos estar de acuerdo al decir que las reuniones no funcionan, es difícil que descendamos a plantearnos el porqué y a abordar de forma seria y reflexiva los fallos de las mismas. Solamente conociendo lo que en ellas hay de acertado y qué aspectos son los que plantean más dificultades podremos proponernos ir las mejorando.

Valorar las reuniones requiere esfuerzo y tiempo; no obstante, poderlas perfeccionar puede representar rentabilizarlas en el futuro.

Existen muchas **formas de evaluar** las reuniones, desde el simple intercambio de opiniones y preguntas de **revisión al final** de las mismas —aspectos que han ido bien, aspectos que habría que modificar—, hasta recoger datos, de forma más o menos estructurada y sistemática, en **listas** o **cuestionarios** cumplimentados por los asistentes.

Disponer de algún instrumento elaborado a tal efecto nos puede ayudar a ir mejorando. El siguiente esquema puede ser uno de estos ejemplos:

Aspectos a valorar	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Las reuniones han sido convocadas con la suficiente antelación.				
El orden del día ha sido elaborado de forma participativa.				
Se han llegado a tomar decisiones adecuadas.				
Se ha hecho un seguimiento de los acuerdos tomados.				
.....				
	Excesivo	Adecuado	Insuficiente	
Número de reuniones del Ciclo				
La duración de las sesiones				
.....				
Los temas que se han tratado en estas reuniones han sido	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Organización general de Ciclo: horarios...				
Utilización de recursos.				
Problemática de alumnos.				
Planificación de actividades.				
Aspectos formativos.				
.....				

Adaptado de Serafi Antúnez (1989).

A su vez, **el acta** de reuniones de Ciclo, al igual que la de Claustro, son instrumentos que proporcionan gran información y donde la persona que toma el papel de secretario puede reflejar los principales temas, hechos, procedimientos, etc., que han aparecido en el transcurso de la reunión.

Un tema presente, de forma implícita, en todas las reuniones son las **interacciones** que se establecen entre los participantes y los objetivos individuales que cada uno emocionalmente vive ante ese grupo. Ser valorado, ser aceptado, contribuir, etc., no solamente es legítimo, sino totalmente necesario y ayudará a que, si se consigue, cada reunión se desarrolle adecuadamente.

Sin embargo, objetivos individuales equivocados como el afán de protagonismo, la oposición sistemática, la no participación sin razón justificada, etc., pueden entorpecer el desarrollo y la consecución de los objetivos de la reunión.

Hemos de saber que el comportamiento tanto del coordinador como de los participantes puede contribuir a potenciar los aspectos más positivos o negativos de cada uno y, por tanto, uno y otro tipo de interacciones.

Así, recogiendo ideas de López, J. V., y Muñoz, S. (1991), los participantes de una reunión contribuiremos a facilitar el desarrollo de la misma si:

- Pedimos el orden del día.
- Analizamos el orden del día y preparamos, si fuera necesario, aquello que vamos a aportar.
- Contribuimos con nuestras ideas, opiniones e información.
- Hacemos propuestas en cuanto a proceso y metodología de la reunión.
- Escuchamos al resto de los miembros del grupo respetando las expectativas de los demás.
- Apoyamos las ideas que compartimos.
- Discrepamos, evitando enfrentamientos personales, de las ideas con las que no participamos.
- Pedimos información y aclaraciones de aquello que no entendemos.
- Aportamos información y aclaraciones de los aspectos que conocemos.
- Respetamos el papel del coordinador.

El coordinador, por su parte, contribuirá igualmente a facilitar el desarrollo de la reunión si:

- Recoge propuestas y propone los objetivos y contenidos de las reuniones.
- Comprueba que todos los participantes conocen los objetivos-contenidos de la reunión antes de empezar.
- Facilita la coordinación y organización necesarias para disponer día, hora, lugar de celebración de las reuniones, etc., que permitan la presencia y participación de todos los componentes del grupo en cuestión.
- Propone y recoge propuestas e iniciativas en cuanto a metodologías más adecuadas para el desarrollo de la reunión.
- Redacta los puntos del orden del día y la convocatoria de las reuniones.
- Cuida de que haya un secretario que tome notas, controle el turno de palabra, recoja documentación, etc.
- Vigila todo el proceso de la reunión.
- Comprueba que se recogen conclusiones y que llegan a todos los participantes una vez concluida la reunión.
- Aporta y recoge ideas para evaluar las reuniones.

La toma de decisiones

Nos hemos reunido, hemos hablado sobre tal o cual tema, se ha informado, analizado, se han aportado opiniones, hemos sacado conclusiones y... viene la hora de **tomar decisiones**.

Una vez que los criterios sobre los que se va a decidir estén claros y sean conocidos por todos, como premisa fundamental, estaremos en condiciones de optar por una posibilidad u otra, es decir, tendremos una capacidad de decisión que de otra forma habría sido difícil de conseguir.

La selección de una opción siempre implica incertidumbre, duda, riesgo, es complicado tomar la decisión perfecta, pero vamos a fijarnos en algunos elementos que pueden favorecer el que la toma de decisiones en el Ciclo sean las más acertadas y en las que todo el mundo se sienta implicado.

En una decisión entran multitud de **factores** que harán que ésta sea más o menos fácil de tomar. Algunos ya los hemos mencionado. Otros serán: la propia **dificultad del tema**, su importancia; las **implicaciones** que éste pueda tener para el Ciclo, el aula, los alumnos, los profesores, etc.; las muchas o pocas alternativas que se hayan encontrado, y las **actitudes** de los implicados en esta decisión.

Habitualmente en los Claustros estamos acostumbrados a decidir cualquier cuestión por **mayoría**. Algunos profesores que ven muy claro el tema de que se trata o se juegan mucho en él son los que opinan, otros asienten o asumen esa opinión y los demás aceptan, aunque no estén de acuerdo.

Desde esta minoría de profesores que ha "aceptado" esa decisión, pero que no se ha implicado en ella, es desde donde suelen venir conflictos tales como:

- *No se comprometen ni colaboran con la decisión tomada.*
- *En sucesivas decisiones tratarán por todos los medios de "ganar" su mayoría.*

Evitar problemas de este tipo supone tomar decisiones utilizando algunas **estrategias que faciliten el consenso** y utilizarlas de forma sistemática:

- Enfocar la tarea, el problema, la discusión, etc., de forma lógica y desde el punto de vista más objetivo que podamos.
- No olvidar que cuidar el proceso de toma de decisiones es cosa de todos.
- No cambiar de opinión para evitar conflictos. Si existe el conflicto ya hemos dicho que hay que comunicarlo. Dejarse llevar de la opinión de otro sin estar de acuerdo no soluciona ese conflicto, sino que a la larga lo agrava.
- Apoyar ideas con las cuales podemos estar de acuerdo, por lo menos en parte, puede ir abriendo el camino de las soluciones.
- Considerar las diferencias de opinión siempre en forma positiva, y no como obstáculos, ayuda a tener un mayor conocimiento del tema al verlo desde otro punto de vista.
- Nunca discutir para defender opiniones particulares, ya que pueden llevarnos a todos a un callejón sin salida.

- No pensar que se trata de ganar o perder, o que unos están tratando de convencer a otros para “llevarse el gato al agua”, sino tratar de buscar la mejor solución para todos.
- Pensar, escuchar y ser escuchados es responsabilidad de todos.
- Aportar sugerencias creativas, innovadoras y constructivas.
- No tomar las decisiones muy rápidamente. Por muy simples que nos parezcan, cuando se trata de algo importante y que nos va a implicar a todos, vale la pena “comentarlas” durante un tiempo y asegurarnos de que la elegida es la mejor en ese momento.
- Pensar que no es cuestión de criticar, sino de sugerir.

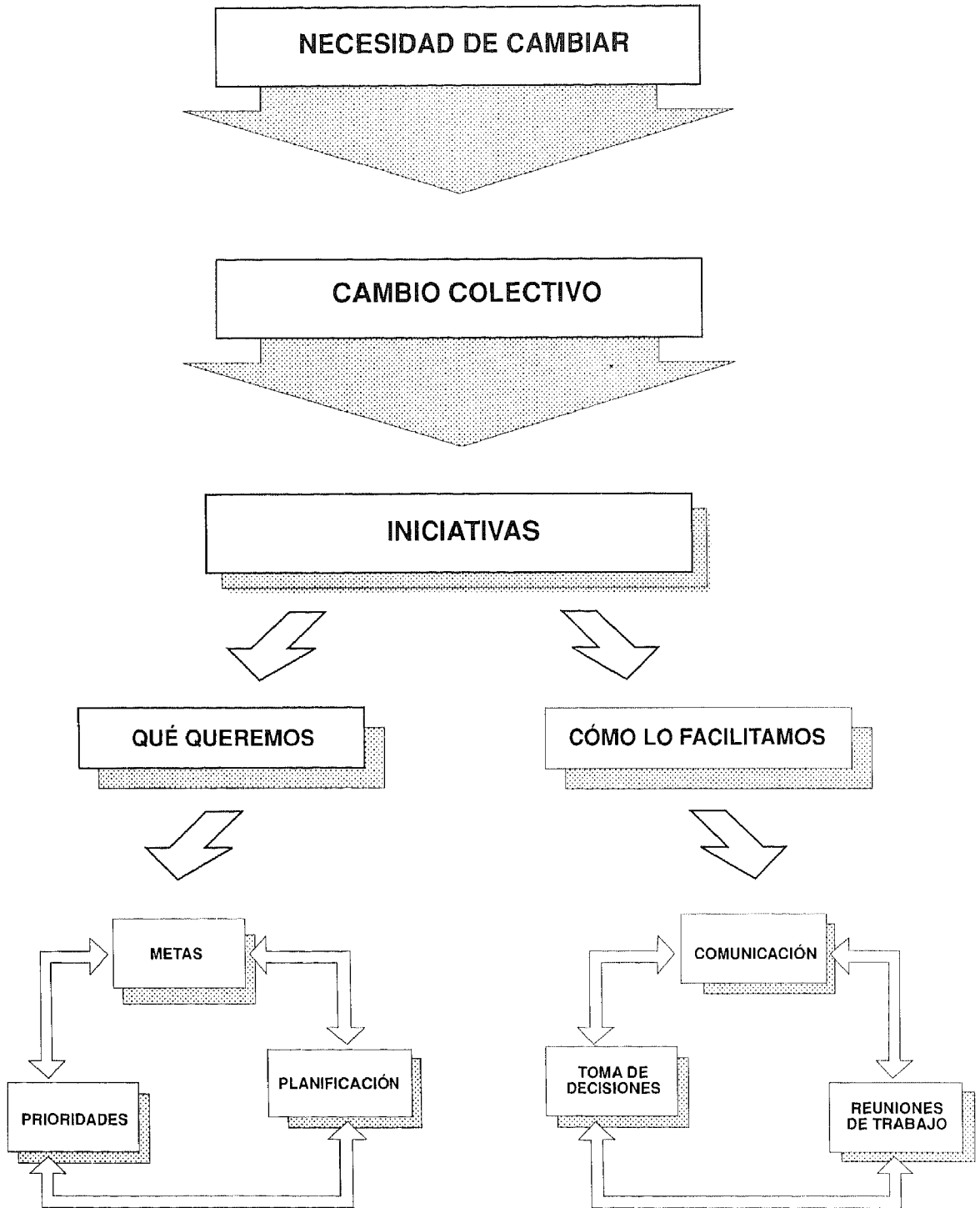
Una vez realizado este proceso de toma de decisiones, una **prueba** debe decirnos si realmente ha habido **consenso**. Cada miembro del Ciclo, cada miembro de un grupo de trabajo, deberá considerar que *“aunque esta decisión no sea la mejor para mí, pienso que es algo viable y que puedo apoyarla como si fuera la mejor”* (López-Gómez, J. V., y Muñoz, S., 1991).

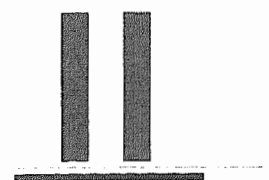
HASTA AQUÍ hemos visto cómo un concepto interactivo de aprendizaje, una implicación del profesor como elemento clave en el mismo, y el tener en cuenta determinados aspectos en la organización de nuestro trabajo en común, pueden llevarnos a realizar modificaciones en nuestra forma de enseñar y funcionar y a que éstas sean eficaces.

Detectar qué necesidades plantean los alumnos integrados en el Ciclo Superior, adecuar nuestra respuesta educativa, planificar cómo abordarlas y tener en cuenta algunos aspectos implícitos en el trabajo de grupo pueden facilitar el progreso colectivo hacia la adaptación de los elementos de la acción educativa.

En la Segunda parte de este documento nos vamos a ocupar de cómo analizar o modificar algunos de estos elementos para ir construyendo una Escuela y un Ciclo de mayor calidad, abiertos a la diversidad y mejor preparados para acoger a los alumnos con mayores dificultades.

Esquema 2





Segunda parte

Introducción

“Miguel es un alumno de catorce años que asiste a un Centro de Integración en el nivel de 6.º de E. G. B.

Presenta dificultades importantes en lectura, escritura y cálculo, así como en los aspectos que requieren coordinación motora. También le cuesta comprender muchas de las explicaciones e instrucciones de sus profesores y seguir conversaciones con sus compañeros en determinados temas. No suele expresar sus ideas con la suficiente claridad y fluidez.

Por ello, Miguel necesita ayuda en prácticamente todas las áreas curriculares y en múltiples aspectos de las actividades que realiza.

Hubiera podido suceder, por diferentes motivos, que esta realidad llevara a una solución de segregación, bajas expectativas respecto a lo que Miguel puede aprender, falta de ánimo en adaptarse para facilitarle este aprendizaje, ofrecerle pocos recursos y tiempo...

Sin embargo, no ha sido así...”

En el horario semanal de Miguel podemos ver que recibe atención diferenciada—con otros grupos o individualmente—en determinados espacios de tiempo, pero participa en un buen número de actividades conjuntamente con sus compañeros de curso y pasa con ellos gran parte de la jornada escolar.

Ello ha sido posible gracias a que sus profesores están tratando de tener en cuenta todas sus necesidades en las programaciones de grupo y en la distribución de personas y tiempos, con la idea de facilitar a Miguel esa participación.

Ha sido un trabajo laborioso, de inicios de curso, el organizar este horario que ha supuesto la colaboración y el esfuerzo de todos sus profesores de Ciclo y de los profesionales de apoyo del Centro.

En el transcurso de este trabajo se ha constatado que muchas de las respuestas que se proponían para Miguel aportaban también soluciones a los problemas de otros compañeros suyos, que compartían con él algunas de sus dificultades. Al mismo tiempo se prevenían los posibles fracasos de otros alumnos, fracasos generados por la inadecuación de las respuestas que se les estaban dando.

Los profesores han realizado un trabajo inicial que ha supuesto un análisis profundo y la modificación de sus planteamientos curriculares en cuanto a objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, y también han cambiado su forma de trabajar en el Ciclo: coordinar con otros Ciclos y entre profesionales, planificación conjunta y coordinada...

Analizada finalmente la experiencia, la han valorado de forma muy positiva. El esfuerzo inicial ha merecido la pena y ha sido rentable, ya que luego, en la práctica, todo ha sido más fácil y van a partir de ella en las planificaciones de cursos futuros. De esta manera, alumnos como Miguel, que tienen mayores dificultades, tendrán una respuesta integrada en su Ciclo y otros no se verán abocados al fracaso por planteamientos de enseñanza que no tienen en cuenta suficientemente lo que necesitan.

El caso de Miguel no es el único, en otros muchos Centros se han llevado a cabo procesos similares.

En dichos Centros los planteamientos de cambio y ajuste forman ya parte de su práctica educativa habitual para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que, como Miguel, se podrán integrar de forma más natural.

No importa cuál haya sido el proceso; lo importante es que en unos y otros se han ido realizando: **“ajustes o modificaciones en los distintos elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en un continuo de respuesta a la diversidad”**.

Es decir: se han realizado las **adaptaciones curriculares** pertinentes.

Analizar los distintos elementos de la oferta educativa y sus adaptaciones en el Ciclo Superior va a ser lo que nos ocupe en los siguientes capítulos.

	9:00					10:00					11:00					12:00					15:00					16:00					17:00													
	10'	20'	30'	40'	50'	60'	10'	20'	30'	40'	10'	20'	10'	20'	30'	40'	50'	60'	10'	20'	30'	40'	50'	60'	10'	20'	30'	40'	50'	60'														
L	EDUCACIÓN FÍSICA				TUTORÍA ORG. TRABAJO	Idioma					R					LENGUA (TALLER)					C					Matemáticas					ÉTICA RELIGIÓN													
M	MATEMÁTICAS					Sociales					E					C. NATURALES					O					Lengua					Educación Física													
X	Sociales					MATEMÁTICAS					C					Lengua					M					ARTÍSTICA (TALLER)																		
J	IDIOMA					TECNOLOGÍA (TALLER)					E					Matemáticas					D					SOCIALES					Lengua													
V	Educación Física		Biblioteca			ASAMBLEA					O					Idioma					A					C. Naturales (Laboratorio)																		
															MAÑANA															TARDE														

HORARIO DEL GRUPO-CLASE DE MIGUEL I Mayúsculas: Miguel asiste a clase con su grupo.
 Minúsculas: Miguel recibe apoyo individual o en grupo.

Qué enseñar

QUÉ ENSEÑAR

QUÉ ENSEÑAR EN EL CICLO SUPERIOR DE LA E. G. B.

- Dificultades que podemos encontrarnos a la hora de tomar decisiones desde los programas renovados.
- Otros aspectos que dificultan llevar a cabo las adaptaciones. Búsqueda de soluciones y alternativas.

HACIA UN NUEVO PLANTEAMIENTO CURRICULAR: QUÉ NOS APORTA EL D. C. B.

- Visión más amplia de las áreas curriculares.
- Objetivos más adaptables, claros y comprensibles.
- Contenidos más amplios y versátiles.

ADAPTACIONES EN EL QUÉ ENSEÑAR QUE SE REALIZAN EN LOS CENTROS

- En los objetivos generales de Ciclo.
- En las áreas curriculares.
- En los bloques de contenido:
 - Introducción de contenidos.
 - Priorización de contenidos.
 - Temporalización.
 - Eliminación.
 - Organización de contenidos.

INICIATIVAS QUE PODEMOS TOMAR

Esquema 3

UN CURRÍCULO PUEDE SER MÁS O MENOS INTEGRADOR Y PUEDE DAR CABIDA A MÁS O MENOS ALUMNOS SEGÚN LAS DECISIONES QUE TOMEMOS EN SUS DISTINTOS ELEMENTOS

FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CURRÍCULO

FORMULAR INTENCIONES

ORIENTAR LA PRÁCTICA

SE TOMAN DECISIONES

QUE FACILITEN
• El aprendizaje

QUE DIFICULTEN
• Que intensifiquen o generen dificultades en el aprendizaje

Como dice Coll, C. (1987), “*la finalidad de la educación escolar es promover de forma intencional aspectos del desarrollo necesario en el marco socio-cultural de referencia que no se darían de forma espontánea*”.

Esta *intencionalidad* que caracteriza la educación escolar frente a otros agentes educativos (familia, sociedad, etc.) implica una *planificación* previa a la práctica educativa. Planificación que queda reflejada en el currículo escolar y que se podría definir como el *proyecto que determina los objetivos de la educación escolar*.

Es decir, llamamos currículo a los aspectos del desarrollo que la escuela trata de promover y que propone en un *plan de acción* adecuado para la consecución de los mismos. Por tanto, este currículo lo que nos proporciona es información concreta sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Como vemos, el *currículo* tiene dos *funciones* diferentes:

- Por un lado, *hacer explícitas las intenciones* del sistema educativo. Función que se cumple al determinar el qué enseñar.
- Y además, *servir como guía para orientar la práctica pedagógica*, que se concretaría en determinar el cuándo y cómo enseñar y en la evaluación.

De lo anteriormente expresado es fácil deducir que las *decisiones* que se tomen en los distintos elementos curriculares pueden, de entrada, ser facilitadoras del aprendizaje de los alumnos o, por el contrario, generar e intensificar las dificultades de aprendizaje. Es decir, un currículo puede ser más o menos integrador y dar cabida a más o menos alumnos según las adaptaciones que en él efectuemos.

Durante los próximos años van a coexistir en nuestro sistema educativo dos planteamientos curriculares de carácter oficial: los Programas Renovados y el Diseño Curricular Base. Los alumnos que durante unos años realicen los estudios de Ciclo Superior tendrán aún como referencia los Programas Renovados.

Las finalidades que debe cumplir el currículo, mencionadas anteriormente, son una *característica común en ambos planteamientos*; sin embargo, existen *claras diferencias en la forma* de expresar las intenciones educativas y, por tanto, en el plan de acción que promueven para conseguirlas.

Como hemos dicho, los Programas Renovados seguirán siendo, durante unos años, el *currículo oficial* para un considerable número de alumnos que no coincidirán con los nuevos planes de la Reforma. Este currículo propuesto por la Administración Educativa será, por tanto, el *punto de partida* para la elaboración de propuestas curriculares en los Centros, ya que en él se expresan los *requisitos* que se consideran *fundamentales para ser miembros activos en el marco sociocultural de referencia*.

De la “lectura” y posterior *aplicación* que demos a este currículo oficial, es decir, de nuestra *toma de decisiones*, dependerá, como antes comentábamos, el que se favorezca o se dificulte la respuesta educativa a *todos los alumnos*, incluidos los de necesidades educativas especiales.

Sin embargo, el *nuevo planteamiento curricular* (D. C. B.) puede servirnos como guía de *orientación* en esta toma de decisiones y ser un buen marco de referencia. Por este motivo dedicamos una parte de este capítulo a revisarlo.

Las ideas a continuación aportadas son el resultado del análisis de los Programas Renovados efectuados por un grupo de profesionales, y, por tanto, no son cerradas ni unívocas. Cualquiera que sea el programa o currículo oficial deberemos hacer este tipo de estudio. Cada escuela es diferente, cada grupo de profesionales, cada alumno, debe ser contemplado en su individualidad. El profesor, por tanto, no se puede considerar "aplicador" de un "Manual-Programa", sea para el alumno o para él. Cada profesor, con el grupo de profesionales de quien dependen sus alumnos, habrá de sentir la responsabilidad de adaptar la propuesta curricular que se le ofrece con el fin de que cualquiera de sus alumnos pueda alcanzarlo según sus posibilidades.

Dificultades que podemos encontrarnos a la hora de tomar estas decisiones desde los Programas Renovados

De forma general, a la hora de tomar decisiones desde los Programas Renovados para ajustarlos a la realidad educativa nos encontramos con que:

- En la práctica resulta ser un currículo cuyos contenidos, en su mayoría, son de carácter "académico". Ello quizás ha producido el que no se haya tenido demasiado en cuenta el difícil equilibrio ya comentado, que debe guardar una etapa de tránsito hacia otros niveles escolares y al mismo tiempo terminal de la E. G. B., perdiendo de vista en algunos casos la finalidad de una Enseñanza General Básica.
- En la actualidad vivimos en un mundo de constante cambio no sólo a nivel científico, tecnológico, del conocimiento, sino también de cambio social, de valores... Es, además, vertiginosa la velocidad con que todo evoluciona, y ello hace difícil adaptar este currículo y que responda a las demandas sociales y a las necesidades de los alumnos.

Esto nos lleva a efectuar una serie de consideraciones sobre los tres elementos básicos que incluye el qué enseñar en el diseño de los Programas Renovados:

Dificultades a partir de las áreas curriculares

Los profesores con los que hemos trabajado consideran que las áreas resultan insuficientes, si bien hay que tener en cuenta que en la actualidad, y quizás por las modificaciones que en algunos Centros ya se han venido efectuando, parece existir cierta confusión entre lo que son áreas curriculares, contenidos y capacidades a desarrollar.

En general se echan en falta áreas de tipo experimental, manipulativo y tecnológico, así como de conocimiento del medio.

El área curricular que se contempla como más fácil de adaptar a los alumnos es la de *Lengua*, aunque por otro lado se consideran insuficientes los contenidos referidos a aspectos comunicativos y otras formas de expresión distintas al lenguaje oral (dramatización, lenguajes complementarios y alternativos, etc.).

El área de *Sociales*, al estar organizados los contenidos por parcelas (Geografía, Historia, Economía, Antropología, etc.), parece ser de las más difíciles de estructurar.

Y en cuanto a las *Matemáticas*, por el carácter e importancia que siempre se les ha dado y el tratamiento tan abstracto, teórico-tecnista que ha recibido, en cantidad de ocasiones se pierde de vista su funcionalidad y resulta más difícil su aplicación a la vida cotidiana y a la motivación e intereses de los alumnos. A esto se añade la cierta discontinuidad que se observa de los contenidos en los diferentes cursos del Ciclo y que quizás en este área es donde más se acentúa la presión del B. U. P. sobre la E. G. B.

Dificultades a partir de los objetivos

Los objetivos, al contrario que las áreas, se consideran suficientes e incluso excesivos en algunos casos. No obstante, por las razones que al principio comentábamos, en algún momento se consideran inadecuados. Inducen a que se prepare al alumno más para el B. U. P. que para el mundo en el que se va a insertar. Necesitan adaptarse a la realidad y demanda social y a los intereses actuales de los alumnos.

Cuando se afirma que los objetivos son suficientes, e incluso excesivos, se hace referencia a aquellos de las distintas áreas curriculares, ya que los objetivos generales del Ciclo son, por el contrario, poco numerosos.

Asimismo se detecta que muchos de los objetivos de este Ciclo pueden no estar adecuados *para determinados alumnos con necesidades educativas especiales*, siendo necesario recurrir, en dichos casos, a *objetivos de Ciclos anteriores*.

No obstante, quisiéramos resaltar que, en algunas ocasiones, determinados objetivos pueden parecer inalcanzables debido a que la formulación de los mismos incluye criterios cuantitativos o formas de expresión y ejecución muy concretas y cerradas. Comprobémoslo en el siguiente ejemplo:

Objetivo tomado del área de Lenguaje de los Programas Renovados.

Hacer la lectura silenciosa de un texto no superior a 30 líneas y sin articular:

- Para controlar la velocidad adecuada a cada nivel.
- Para responder a un cuestionario (oral o escrito) que dé cuenta de la comprensión del texto leído.
- Para exponer (oralmente o por escrito) un resumen del texto.

Sin embargo, de las decisiones que tome el profesor a la hora de llevar a cabo este objetivo dependerá que éste sea o no alcanzable, ya que se trata de realizar una lectura silenciosa controlando el tiempo, pero no se nos dice ni la extensión exacta del texto, ni el tiempo, ni las características concretas del cuestionario a responder... Aspectos que el profesor deberá ir ajustando a las posibilidades de sus distintos alumnos.

Dificultades a partir de los contenidos

Los Centros opinan que los contenidos de las distintas áreas curriculares son muy numerosos y excesivamente académicos. No se contemplan suficientemente contenidos de tipo procedimental y actitudinal que favorezcan la socialización, comunicación, integración en el entorno, ni estrategias cognitivas de aprendizaje y

desarrollo personal. Todo ello no facilita el adecuarse a los intereses y posibilidades de los alumnos, sobre todo cuando se presentan necesidades especiales.

Por otra parte, tal como a veces vienen expresados, es difícil fomentar la creatividad a partir de ellos, y en ocasiones pueden dar lugar a un aprendizaje más memorístico que comprensivo.

Finalmente, si no se contempla y cuida la continuidad de los contenidos entre los distintos niveles y la relación entre los contenidos de las distintas áreas curriculares, se puede dificultar el aprendizaje significativo.

Estas características anteriormente mencionadas hacen que muchos de los contenidos puedan ofrecer especial dificultad, no sólo a los alumnos con necesidades especiales, sino a todos en general.

Otros aspectos que dificultan llevar a cabo las adaptaciones

Vemos, pues, que los **Programas Renovados** en sí mismos, como punto de referencia para las programaciones del Ciclo Superior, pueden dificultar la labor del profesorado en dar flexibilidad tanto a objetivos como a contenidos y, por tanto, la correspondiente adaptación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es cierto que la elaboración de adaptaciones curriculares plantea una serie de dificultades para la generalidad de los alumnos y que éstas no difieren mucho cuando se tiene en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Pero no es menos cierto, como vamos a ver a continuación, que estas dificultades no siempre surgen de los Programas Renovados:

- La falta de un **Proyecto de Ciclo** que dé unidad y coherencia interna al conjunto de objetivos y contenidos y que contemple las diversas necesidades de los alumnos en el mismo no **ayuda al proceso de adaptación curricular**.

Este Proyecto Curricular debe definir entre los **Objetivos y Contenidos** de todo el Ciclo cuáles son **esenciales y básicos** para “**todos los alumnos**”, es decir, aquellos que de no alcanzarse suponen la ausencia de capacidades básicas para su posterior escolaridad o para su integración en la vida social y laboral. Éste convendrá en ser la **guía útil** que sirva para plantear las adaptaciones más idóneas.

Todo esto hace necesaria una **coordinación del Equipo de Ciclo** y la incorporación del profesor de apoyo al mismo, para dar flexibilidad y tomar las decisiones oportunas sobre objetivos y contenidos.

En la práctica, la mayoría de los Centros han organizado los objetivos, los contenidos y las áreas curriculares de formas diversas —globalización, interdisciplinariedad, aplicación en talleres o experiencias...— para dar respuesta a todos los alumnos del Ciclo, pero es difícil llegar a tener un Proyecto de Ciclo que incluya criterios para la flexibilidad y la adaptación a las necesidades educativas especiales.

- Por otra parte, las **necesidades educativas de los alumnos no suelen estar contempladas explícitamente en las programaciones del Ciclo Superior**. Esto, que puede ser problemático a la hora de efectuar adaptaciones, hace que en algunos casos, de hecho, tengan un currículo totalmente paralelo.

La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula hace conscientes a los profesores de que deben considerar una serie de aspectos en los cuales quizás antes no habían pensado:

- La necesidad de plantearse unos **criterios sobre adquisiciones básicas** que deberían tener estos chicos y chicas al llegar al Ciclo Superior.

- La falta de **definición en la programación del aula y para todos los alumnos** de aspectos que hagan referencia a facilitar:

Estrategias de pensamiento. La mayoría de los alumnos tiene grandes problemas para la organización de la información y consecuentemente en la interpretación y utilización de la misma. Estos problemas son más evidentes en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Modelos de comportamiento que desarrollen actitudes de tolerancia, cooperación, respeto a la diferencia y valoración de la pluralidad.

Estrategias de autonomía que permitan adecuar las que son exigibles y totalmente necesarias para los alumnos con necesidades especiales.

Potenciar la motivación, la participación activa y la responsabilidad ante la tarea.

Esta falta de definición, en términos de capacidades a desarrollar en todos los alumnos, dificulta la elaboración de adaptaciones para alumnos concretos, además de hacer complicado el planificar y evaluar su consecución. Por eso, aunque se dice que se fomenta la autonomía, la participación, etc., a veces es difícil apreciar cómo se concreta y también es difícil analizar si se evalúa con la misma importancia que otros objetivos de corte más académico.

- La dificultad de acceder a los contenidos propios del Ciclo, por parte de algunos alumnos, se ve agravada por las **vías de acceso a la información y formas de trabajo** que normalmente predominan en las aulas de este nivel educativo, ya que se basan, fundamentalmente, en el uso exclusivo de un libro de texto y en el dominio de las áreas instrumentales, por lo cual determinados alumnos con necesidades educativas especiales ven muy limitada su participación en objetivos comunes.

- La elaboración de adaptaciones curriculares requiere un **tiempo que no siempre se contempla de forma estructurada y planificada**. Este proceso de adaptación precisa la participación de todo el Equipo de Ciclo, del profesor de apoyo y la colaboración del SAPOE, EAPOE y la familia del alumno o alumnos, lo que supone una buena tarea de coordinación.

- Por último, habría que considerar también las distintas **implicaciones** que cada una **de las limitaciones de los alumnos** tiene en el planteamiento de algunos de los objetivos/contenidos y sus posibles modificaciones. Esto supone que pensemos en la variedad de adaptaciones que las necesidades educativas especiales requieren, que irán, según los casos, desde pequeños cambios en algunos bloques de contenido hasta adaptaciones muy significativas en la mayor parte de los objetivos de las áreas curriculares.

Búsqueda de soluciones y alternativas

Los Centros ante estas dificultades buscan soluciones y alternativas realizando algunas adaptaciones.

Ya hemos dicho al principio que tomar decisiones en el qué enseñar supone tener en cuenta todos los demás aspectos curriculares. Por ello, en un primer momento se analizan las posibilidades de adaptación en otros elementos: metodología, materiales, agrupamiento de alumnos, etc., antes de abordar las adaptaciones que pudieran ser necesarias en el qué enseñar.

Para llegar a este proceso de adaptación **se basan** en favorecer la integración y la individualización desde el programa común del aula/ciclo.

De esta manera se realizan adaptaciones **a diferente nivel** —para todo el ciclo, para todo un grupo de enseñanza-aprendizaje, para un grupo de alumnos del ciclo o aula, o individuales— **y en distintos elementos:**

- La elaboración de Adaptaciones Curriculares supone también un estudio y rentabilización de **recursos** que faciliten su planificación y puesta en práctica. Entre ellos cabe destacar el tiempo, los materiales adaptados y los documentos para la adaptación curricular.
- Los instrumentos de evaluación y de registro para reflejar las adaptaciones individualizadas que algunos alumnos necesitan es algo que también se considera en los Centros. Este tipo de instrumentos facilita el seguimiento de las adaptaciones y ayuda a los profesores tanto en el proceso de adaptación curricular como en la rentabilidad del tiempo que se dedica a esta actividad.
- Asimismo se va consiguiendo introducir en las aulas materiales de trabajo adaptados a las necesidades de los alumnos (textos que aborden contenidos con diverso grado de complejidad, que ofrezcan el lenguaje apoyado con imágenes, etc.), lo cual evita adaptaciones en cuanto al contenido para muchos alumnos con dificultades de acceso al texto escrito, que en este Ciclo tiene un peso mayor.

Hacia un nuevo planteamiento curricular: Qué nos aporta el Diseño Curricular Base

El Diseño Curricular Base nos puede servir de orientador y complemento para decidir qué enseñar. Vamos a comprobarlo analizando las guías que podemos encontrar en cada uno de sus elementos:

Visión más amplia de las áreas curriculares

Los contenidos de enseñanza-aprendizaje están organizados en torno a unas disciplinas o **áreas curriculares** que tienen una lógica interna propia en cuanto a conceptos y metodologías.

EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS	EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE
<ul style="list-style-type: none">• Las áreas curriculares se corresponden con las disciplinas tradicionales.	<ul style="list-style-type: none">• Las áreas curriculares se han decidido una vez que se han determinado los objetivos generales de etapa.• Pueden ser una sola disciplina o reunir disciplinas afines.

En los **Programas Renovados** del Ciclo Superior las áreas curriculares están configuradas por las **disciplinas**, a excepción del área de Educación Artística, que incluye varias: Música, Plástica y Dramatización.

Desde el **D. C. B.**, las áreas curriculares **se han decidido mejor teniendo en cuenta la información y el análisis epistemológico, una vez que se han determinado los objetivos generales de etapa.** En el caso de los Programas Renovados tendríamos que tener en cuenta **los objetivos del Ciclo.**

Otra aportación es que el área curricular **puede ser una sola disciplina, Matemáticas, o tener un sentido más amplio reuniendo disciplinas afines** como, por ejemplo, Conocimiento del Medio, que agrupa a las Ciencias Sociales y Naturales.

Objetivos más adaptables, claros y comprensibles

De forma general, se puede entender por **objetivo** lo siguiente: **una descripción anticipada de las capacidades que debe desarrollar el alumno como resultado de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje,** que puede tener una duración variable.

Por tanto, otra de las aportaciones del D. C. B. es que los objetivos están formulados con un mayor grado de generalidad y permiten una posterior adecuación por parte de los profesores en sus distintas realidades.

Así, las **funciones de los objetivos** son:

- **Explicitar las intenciones del proceso educativo** y en consecuencia revelar, en parte, la naturaleza y grado del aprendizaje que el alumno conseguirá al finalizarlo. Es importante el hecho de no sobreestimar en exceso el poder de los objetivos en cuanto a la predicción de los rendimientos educativos. Los objetivos son un marco o guía de referencia para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no pueden determinar de antemano todo lo que el alumno puede aprender. Siempre habrá que dejar un margen suficiente para que los alumnos realicen determinados aprendizajes, aunque éstos no hayan sido previstos de antemano.

- **Articular** alrededor de los objetivos generales, de forma no arbitraria, **los diferentes elementos del currículo escolar,** contenidos, métodos, actividades y materiales que van a tener lugar en el proceso.

- **Permitir la evaluación del alumno y la eficacia del proceso de enseñanza** realizado para lograr la consecución de esos objetivos.

- **Situar al alumno en un continuo** de objetivos **que facilite la toma de decisiones** sobre la dirección que hay que seguir en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los **Programas Renovados,** los **objetivos generales de Ciclo, poco numerosos,** aparecen como **grandes capacidades** a conseguir en el mismo. En el caso de Ciclo Superior **no se enuncian objetivos generales de área,** sino que, por el contrario, en cada una de ellas aparecen numerosos objetivos, en algunos casos muy específicos, y secuenciados por niveles.

EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS	EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos generales de Ciclo muy poco numerosos. • Objetivos generales de Ciclo centrados en grandes capacidades de tipo cognitivo haciendo referencia a cada área curricular. • No existen objetivos generales de área curricular. • Existen muchos objetivos muy específicos para cada área. • Existe una secuenciación curso por curso que puede hacer perder la perspectiva de Ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos generales de etapa amplios. Favorecen realizar adaptaciones a distintas realidades. • Incluyen distintas capacidades: motoras, cognitivas... • Se presentan de forma interrelacionada (comportamiento habitual). • No existe relación de prioridad. Todos contribuyen a la consecución de las grandes capacidades.

Asimismo se determinan objetivos a conseguir curso por curso, lo cual puede hacer perder la perspectiva de Ciclo, algo que en el nuevo planteamiento curricular también sería competencia de los profesores del Centro.

Por otro lado, **los objetivos** que se plantean **en el D. C. B. son más amplios**, abarcan una etapa educativa y **permiten una mayor adecuación** a realidades distintas. Son objetivos que **incluyen el desarrollo de distintas capacidades**.

Los objetivos de Ciclo de los Programas Renovados están muy **centrados en capacidades de tipo cognitivo y hacen referencia muy directa a las áreas curriculares**. No se pueden considerar, por tanto, como objetivos que desarrollen capacidades en sentido amplio y que puedan estar presentes en las diferentes áreas curriculares.

Los **objetivos generales que se señalan en el D. C. B. para la etapa Secundaria** (cuyo primer Ciclo podría corresponderse con los alumnos de Ciclo Superior) traducen las finalidades de la misma a las distintas capacidades necesarias para alcanzarlas. Tales objetivos **contemplan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social**.

En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan **de forma interrelacionada**, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada, sino apoyadas unas en otras.

La interrelación significativa de capacidades da pleno sentido a los objetivos, al explicitar cuál se desea enfatizar, en qué contexto, con qué grado se debe dar y qué otras capacidades exige para su adecuado desarrollo.

Por lo demás, el orden en que son enunciados los objetivos **no responde a una relación de prioridad entre ellos**. Todos colaboran por igual en la consecución de las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria.

Contenidos más amplios y versátiles

Los contenidos no son un fin en sí mismos, sino el **medio para desarrollar las capacidades del sujeto que se expresan en los objetivos generales.**

De nada sirve que los alumnos sean un "almacén de contenidos", si no son capaces de aplicarlos, comprenderlos y relacionarlos.

Por contenidos se puede entender "*cualquier aspecto de la realidad de nuestro marco socio-cultural capaz de ser conocido y, en relación al cual, el alumno puede realizar diferentes tipos de aprendizaje de mayor o menor complejidad*" (Coll, C., 1986).

Según este criterio, los contenidos no pueden ser vistos en ningún momento como catálogos enciclopédicos de aspectos a transmitir a los alumnos, sino como **elementos significativos alrededor de los cuales se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que ayudan a los alumnos a convertirse en miembros activos y responsables de su grupo social.**

EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS	EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE
<ul style="list-style-type: none">• Los contenidos son en gran parte de tipo conceptual.• Son grandes bloques temáticos para cada área.• Son constantes para cada curso del Ciclo.• Los bloques temáticos están subdivididos en temas desde los cuales se definen los objetivos para cada curso.• Tienen mayor peso los contenidos de tipo conceptual que los procedimentales y actitudinales.• Están organizados por disciplinas sin relaciones.	<ul style="list-style-type: none">• Importancia de planificar la intervención con respecto a todo tipo de contenidos.• Dentro de cada área se establecen diferentes bloques temáticos.• Para cada bloque temático se establecen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos que tradicionalmente han venido formando parte del currículo en nuestras escuelas han sido principalmente de tipo conceptual, lo cual no obsta para que los alumnos hayan aprendido también otros contenidos de carácter más procedimental o actitudinal (los alumnos han aprendido también a usar la calculadora o el compás, a comportarse ante un profesor u otro adulto, a respetar el horario de clases, etc.). Por eso el nuevo Diseño Curricular Base considera "*tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros tipos de contenidos*".

Dentro de cada área curricular se establecen distintos bloques temáticos en torno a los cuales se establecen tres tipos de contenidos:

Hechos, conceptos y principios

Hechos: Situaciones concretas pasadas o presentes: la luz, el calor, la energía...

Conceptos: Designan un conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes: el número real, el plano, el adverbio, etc.

Principios: Describen los cambios que se producen en un objeto, hecho o símbolo: relaciones de causa-efecto o de covariación, las propiedades de la división, relaciones espaciales entre los objetos, la ley de la gravedad...

Procedimientos

Conjunto de acciones ordenadas a conseguir un fin. Incluye las destrezas, técnicas, métodos de trabajo: preparar un fichero, una entrevista, realizar una observación, salto de longitud, lectura, escritura, división, etc.

Valores, normas y actitudes

Valores: Principios normativos que regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación: respecto a las diferencias, a la libertad...

Normas: Reglas de conducta que han de respetar los sujetos ante determinadas situaciones, objetos, hechos o personas.

Actitudes: Traducen a comportamiento el mayor o menor respeto a unos determinados valores o normas: conducta de compartir, de ayudar...

Algunos contenidos tienen más peso en unos niveles que en otros. Por ejemplo, el aprendizaje de hechos tiene más relevancia en Ciclo Inicial que en Ciclo Superior y el de principios a la inversa, al igual que determinados contenidos tienen más peso en unas áreas que en otras: los *conceptos* tienen más peso en Sociales que en Plástica y Dinámica.

EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS:

- Aparecen grandes bloques temáticos en cada una de las áreas curriculares, que permanecen constantes en los distintos niveles que constituyen el Ciclo. Estos bloques temáticos están a su vez subdivididos en temas de trabajo, a partir de los cuales se definen los objetivos de cada curso o nivel.
- Existe un mayor peso de contenidos que desarrollan capacidades de tipo cognitivo, en detrimento de otras de carácter afectivo, social, motor, etc. Determinados alumnos pueden tener, precisamente, dificultades en su interacción social, equilibrio personal, etc., lo que ha dado lugar a que, en ocasiones, el aprendizaje de este tipo de contenidos haya formado parte de un currículo paralelo a la propuesta ordinaria.

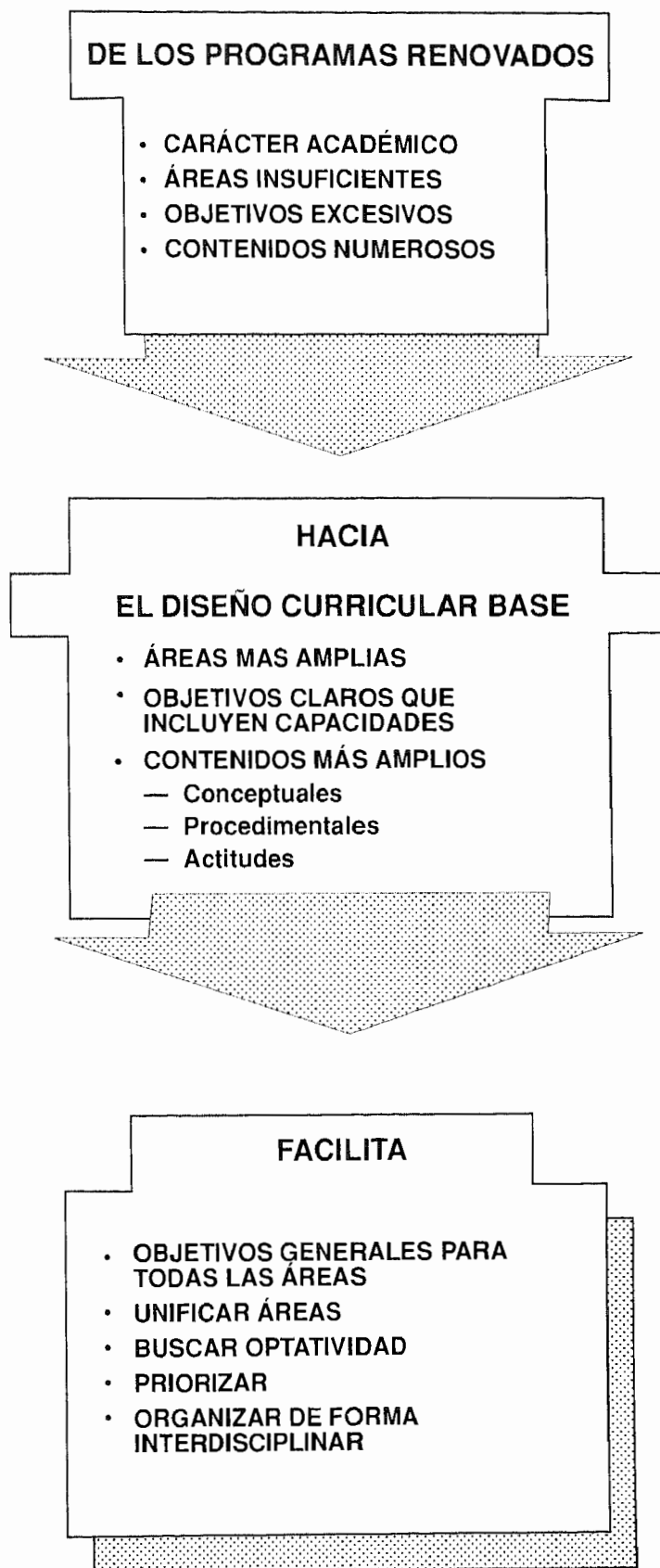
Aun sin que existan dificultades específicas, una gama más amplia de contenidos se hace absolutamente necesaria para que la educación cumpla la finalidad de conseguir un desarrollo integral del alumno.

- Por otra parte, los contenidos están organizados por disciplinas, sin establecer relaciones suficientes entre los mismos, lo que puede dificultar el llevar a cabo un aprendizaje significativo. Este último aspecto, necesario para todos los alumnos, adquiere especial importancia para aquellos que, por distintas causas, tienen mayores dificultades para establecer las conexiones y relaciones necesarias para conseguir un aprendizaje comprensivo y no mecánico y repetitivo.

EN EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR:

- Una de las características más relevantes es la **ampliación del tipo de contenidos** a enseñar en la escuela. Esta ampliación, necesaria por cuanto estos contenidos deben ser trabajados en la escuela para todos los alumnos, va a permitir, además, que quienes precisan un aprendizaje más sistemático de ellos tengan una respuesta dentro del propio currículo ordinario.
- Los contenidos, agrupados en áreas curriculares, se encuentran a menudo relacionados entre sí, bien porque los mismos contenidos forman parte de áreas curriculares diversas o porque dentro de las mismas áreas cada contenido es abordado desde perspectivas diferentes, bien sea procedimental, actitudinal y conceptual.

Esquema 4



En síntesis, **recordemos** que **los elementos que determinan todas las decisiones curriculares son los objetivos generales**, que expresan las capacidades básicas que todos los alumnos en una determinada edad deben haber adquirido. Todas las opciones posteriores (determinación de áreas curriculares, selección de contenidos, metodología...) deben servir para desarrollar las capacidades que se expresan en dichos objetivos.

De todo lo comentado se deduce claramente la enorme importancia del "qué enseñar" dentro de la acción educativa y la necesidad de que los Centros reflexionen sobre los criterios fundamentales para determinar los objetivos y contenidos que deben aprender los alumnos.

Bien es cierto que el "qué enseñar" es el elemento en el que los profesores tienen menor libertad de actuación por ser un elemento prescriptivo, especialmente desde los Programas Renovados, donde se da muy especificado. No obstante, ya hemos visto que es posible realizar determinadas modificaciones que den una mejor respuesta a las necesidades de los alumnos del Centro, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

En este sentido, la nueva propuesta, aunque todavía no haya entrado en vigor su aplicación práctica, puede servirnos mucho para orientar nuestro trabajo.

Adaptaciones en el qué enseñar realizadas en los Centros

Este apartado recoge las aportaciones de los Centros que asistieron al ya mencionado **Seminario** del 89/90: las **modificaciones** que han realizado **para adaptar la propuesta oficial de los Programas Renovados** a su realidad, los **criterios** y supuestos en que se han basado y algunas de las **estrategias** que han utilizado para llevar a cabo este proceso.

Sería extensivo recoger en este documento todos los aspectos debatidos en el Seminario, y también veríamos cómo en algún momento las opciones a que se ha llegado pueden tener carácter opuesto. Como señalamos al principio, vamos a tratar de entender los procesos de cambio que han seguido estos Centros.

El análisis se refiere a la propuesta elaborada para todos los alumnos del Ciclo. No obstante, algunas de las decisiones adoptadas recogen objetivos o contenidos que siendo especialmente importantes para los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el Ciclo, no lo son menos para el resto.

En general, se apunta la necesidad de formular objetivos propios y trabajarlos por medio de contenidos más vinculados a la demanda socio-profesional.

Aunque no siempre se dispone de criterios claros y estrategias para ello, los profesores realizan un gran esfuerzo en elaborar propuestas que vayan guiando su práctica educativa y la reflexión necesaria para ello.

Veamos, pues, las modificaciones realizadas por los Centros en los distintos elementos del qué enseñar:

En los objetivos generales del Ciclo

Se trata de que todos los alumnos alcancen los objetivos generales del Ciclo Superior.

El que estos objetivos sean escasos y que su formulación se realice desde las distintas áreas, haciendo referencia a contenidos muy concretos, nos produce perder la visión de conjunto de las capacidades que deben desarrollar los alumnos.

Ante esto se plantean varias necesidades:

- **La necesidad de establecer unos objetivos generales** que sean **comunes a todas las áreas** y que favorezcan una mayor relación entre las mismas.

Se trata de optar por una formulación de objetivos **más amplia y que desarrolle capacidades** a través de diferentes áreas curriculares.

En esta nueva formulación ha tenido un papel importante la "Reforma del Ciclo Superior" (M. E. C., 1984, Vida Escolar), que ya planteaba objetivos con estas características, como por ejemplo:

Objetivo n.º 10: Crear y expresarse espontáneamente utilizando los recursos básicos de los diferentes lenguajes (literario, dramático, plástico, musical...) para contribuir a una más completa formación integral.

(Doc. I, II y III, pág. 22)

Se piensa que estos objetivos deberían favorecer:

- La autonomía en el aprendizaje.
- Un mayor conocimiento e inserción en el medio social.
- El desarrollo personal y social.
- Un buen dominio de las técnicas instrumentales básicas.
- La adquisición de procedimientos de observación, análisis, interpretación y experimentación.

Se hace hincapié tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales, como para el resto, en dos objetivos básicos:

- Que consigan un nivel de autonomía mínimo que les permita asumir responsabilidades y tomar decisiones respecto a su futuro, bien en el mundo laboral o para su continuación en el sistema educativo.
- Que desarrollen hábitos y procedimientos de trabajo útiles y aplicables a las necesidades de la vida diaria.

Objetivos que, como ejemplo a continuación se enuncian, figuran en las programaciones de algunos de estos Centros:

- Desarrollar y potenciar las diferentes formas de representación a la realidad en sus distintas facetas, así como las diferentes formas de expresión que posibiliten una mayor y mejor integración del alumno con el entorno.
- Posibilitar al máximo la capacidad de autonomía en la resolución de las necesidades básicas personales (higiene, alimentación, vestido, convivencia...).
- Desarrollar capacidades de comunicación mutua introduciendo los medios necesarios (expresión oral, escrita o sistemas complementarios y alternativos de comunicación...).

- Adquirir hábitos de estudio y organización del tiempo para la realización de trabajos en la escuela y en casa.
- Desarrollar actitudes de tolerancia, participación y convivencia, respetando a los demás, colaborando en proyectos comunes, relacionándose y valorando a todos los compañeros y cuidando el espacio y materiales comunes.

- **La necesidad de priorizar unos objetivos frente a otros**, especialmente los referidos al lenguaje en sus diferentes usos, formas y técnicas instrumentales.

- **La necesidad de establecer una línea continua de objetivos, partiendo de unos mínimos esenciales** que sirvan para todos los alumnos y que se puedan ir adecuando a las necesidades de cada uno.

Podemos resumir, por tanto, que se trata de **establecer unos objetivos generales de Ciclo, en términos de capacidades** y después unos **objetivos de área que ayuden a los alumnos a conseguir esas capacidades más generales.**

En las áreas curriculares

Las áreas que plantean mayores necesidades de adaptación son las Matemáticas y el Lenguaje, aunque este área parece ser la más fácil de adaptar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para realizar estas adaptaciones, los Centros, parten de las necesidades y características de los alumnos y de las demandas socio-culturales, intentando:

- Favorecer la integración y participación real de todos los alumnos en la vida escolar.
- Desarrollar capacidades que permitan a los alumnos ser miembros activos y autónomos en el mundo sociolaboral en que se vayan a desenvolver.
- Trabajar aspectos manipulativos y experienciales que acerquen los aprendizajes a la realidad.

Así, la mayoría de los Centros han realizado modificaciones en las áreas curriculares, consistentes fundamentalmente en:

- **Unificar áreas curriculares.** Lo más frecuente es unificar Sociales y Naturales, Naturales y Lenguaje, Historia y Expresión Artística.
- **Introducir áreas curriculares** no contempladas en los Programas Renovados, como, por ejemplo, la Tecnología.

Realizar modificaciones en este terreno ha llevado a que equivocadamente, en algún caso, se considere, por ejemplo, el teatro como área curricular, cuando es un contenido dentro del área curricular de Lengua y Literatura; o la introducción del "Proyecto Harvard", cuando es un programa de estrategias de aprendizaje; o la tutoría, cuando es un elemento de la acción pedagógica.

- **Buscar espacios de optatividad**, medida prevista en la Reforma y que no se contempla como tal en los Programas Renovados, ha sido otra experiencia que se ha llevado a cabo en algunos Centros, aunque es difícil de sistematizar.

Por lo general, organizan la optatividad en forma de Talleres, para todos los alumnos, como veremos más adelante, con una duración variable según los casos (trimestral, cuatrimestral o anual). Los alumnos, de forma organizada, van acudiendo periódicamente a dichos Talleres.

Algunas de las áreas optativas que suelen plantearse en forma de Taller son:

- Talleres **pre-ocupacionales**: jardinería, huerta, imprenta, etc.
- Taller de **autonomía y lenguaje de signos** en el caso de alumnos sordos, etc.

Según comentan los Centros, esta optatividad plantea algunas dificultades, entre las que se pueden señalar:

- Que se apunten pocos alumnos, si en su planificación no se cuida el proceso de motivación y la recogida de intereses.
- La escasez de recursos en algunos casos y, por tanto, el cómo organizar el aprovechamiento de los existentes.
- El entendimiento y acuerdo entre la oferta y la demanda. A veces no se responde adecuadamente a las peticiones de los alumnos.
- Dificultades relacionadas con los roles que aún la sociedad tiene adjudicados a chicos y chicas. Por ejemplo, es difícil que en principio los chicos se apunten a diseño y las chicas a deporte.

La optatividad es un medio importante para dar respuesta a capacidades e intereses diversos.

Es, pues, conveniente que los Centros vayan profundizando en este tema **siempre que se determinen claramente los objetivos que se persiguen, los contenidos a trabajar y la organización de los mismos.**

- **Priorizar:** No se plantea tanto el destacar un área frente a otra, como el resaltar los bloques de contenido prioritarios de las mismas. El criterio que rige esta adaptación se concreta en la selección de aquellos contenidos que son más necesarios para el alumno, y que además son más adecuados a sus posibilidades.

- **Eliminar:** No existen acuerdos muy claros en cuanto a la posibilidad de eliminar áreas completas, y por lo general nunca se eliminan totalmente. No obstante, no podemos ignorar que, en bastantes casos, durante el tiempo que el grupo clase tiene inglés, muchos alumnos con necesidades educativas especiales suelen dedicarlo a recibir apoyo en otras áreas del currículo.

En los bloques de contenido:

En general, los Centros han realizado modificaciones en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Relevantes son, por ejemplo, las que se hacen en el área de Lenguaje.

Las adecuaciones que se realizan consisten fundamentalmente en **priorización, introducción y eliminación**, aunque no es menos importante la **temporalización y organización de contenidos** que se lleva a cabo.

Los Centros se rigen por **algunos criterios** fundamentales:

- Considerar que determinadas capacidades pueden desarrollarse a través de contenidos diferentes. Por tanto, las adaptaciones que se deciden en los contenidos se basan prioritariamente en este criterio.
- Tener en cuenta que unos contenidos favorecen, más que otros, el que los alumnos se integren y participen activamente en el aula, en la escuela y en su entorno socio-cultural.
- Adaptarse a los alumnos. Pensar que no es cuestión de tener un currículo y que el alumno tiene la responsabilidad de llegar a él como pueda, sino que es responsabilidad del profesor presentar al alumno ese currículo de forma que dé respuesta a sus necesidades educativas.
- Adecuar el lenguaje en sus diferentes usos y formas para manejarse en la vida social.
- Favorecer la aplicación y experimentación trabajando contenidos útiles y funcionales en el entorno.
- Fomentar el trabajo en equipo y sus técnicas.
- Aumentar la comprensión del mundo que le rodea.
- Potenciar la creatividad.

Introducción de contenidos

En el Ciclo se introducen contenidos que, o bien son de especial interés para las necesidades especiales, siendo importantes también para todos los alumnos, o bien son sólo necesarios para responder a aquéllos.

Por ejemplo, se introducen, frecuentemente, contenidos referidos a “desarrollo de actitudes de convivencia y respeto a la diferencia”.

Los **criterios** bajo los que se realiza este tipo de adaptación son:

- Acceder a contenidos que fomenten el conocimiento, integración y respeto a las diferencias.

Ejemplo:

Dentro del área de Conocimientos del medio: Conocimiento del funcionamiento de los diferentes órganos y sus funciones. Valorar las dificultades que puedan tener las personas cuando presentan alguna disfunción en estos órganos.

- Desarrollar capacidades que no se han conseguido en ciclos anteriores.

Ejemplo:

Utilización de las operaciones básicas para resolver problemas de la vida cotidiana. Respetar las normas básicas necesarias para llevar a cabo un debate.

- Potenciar capacidades que faciliten el acceso a otros contenidos.

Ejemplo:

Adquirir hábitos básicos de trabajo: como seguir instrucciones, buscar información, planificar tareas, etc.

- Atender las necesidades de determinados alumnos que necesitan de material específico.

Ejemplo:

Conocer el manejo y cuidado de prótesis, ordenador, lupas y lentes, etc.).

Así, introducir estos contenidos supone favorecer la aceptación y la ayuda a los alumnos con déficit, pero es indudable su utilidad para todos, pues incide en el conocimiento y respeto mutuo y también en la creación de un clima de tolerancia, aceptación y colaboración, necesario todo ello para la vida en comunidad.

Ya hemos dicho que una forma común de introducción es la **incorporación de contenidos** de otros ciclos. Por ejemplo: "Afianzamiento y perfeccionamiento de las destrezas instrumentales básicas". Más adelante veremos que esto no supone sencillamente incorporar este contenido al Ciclo Superior, sino, además, adecuar la metodología a las necesidades e intereses de los alumnos en esta edad. Lo que implicará una organización, secuencia y utilización de materiales diferentes a la empleada en ciclos previos.

En el Ciclo Superior se suele proponer, por ejemplo, la lecto-escritura:

A partir de anuncios: utilizando los logotipos de anuncios comerciales conocidos como introducción al texto escrito.

A partir de noticias: utilizando a la vez dos fuentes de información: la audiovisual —radio y televisión— y la oral y gráfica —diarios, revistas, carteles—, trabajadas simultáneamente.

De esta forma se abordan dos tipos de estrategias necesarias para el desarrollo del contenido: la identificación, anticipación e interpretación del mensaje y la lectura y escritura del mismo.

Otro aspecto básico que supone también una importante adaptación para el Ciclo es **acceder a los contenidos escritos** mediante todo tipo de estrategias, ya sean orales, gráficas, de dramatización, etc., de forma que a la vez que se confirma su comprensión se atienda más adecuadamente a la motivación, intereses y capacidades de los alumnos.

Otros ejemplos serían:

Introducir en el área de Matemáticas contenidos relativos a la experimentación y aplicación de procedimientos (mediciones, planos, escalas, mapas, etc.).

Introducir en el área de Sociales contenidos sobre investigación en los aspectos socioculturales, económicos, geográficos, etc., de su entorno próximo y que puedan tener más relevancia para el alumno.

Otra introducción frecuente se refiere a **contenidos específicos de gran interés para determinados alumnos:**

- La rehabilitación visual. Para los alumnos que tienen restos de visión es necesario el buen uso de ayudas técnicas que favorezcan el aprovechamiento de éstos, ya sean de tipo óptico (lupas, lentes...) u otros (atriles, luz...).
- La rehabilitación básica para los alumnos ciegos (orientación espacial y movilidad, así como hábitos de la vida diaria). En ciclos anteriores se incluyen estos contenidos de forma globalizada en las distintas áreas curriculares, pero en este ciclo

se necesita un contenido individual y específico que muchas veces debe trabajarse incluso fuera del Centro (coger transportes, utilizar el bastón...).

Normalmente, contenidos de este tipo ya se han trabajado con los alumnos en ciclos anteriores y supondrá darles una continuidad.

- En otros casos, es necesario introducir contenidos sobre medios técnicos alternativos o complementarios, que permitan a los alumnos desarrollar capacidades y trabajar en las mismas áreas y actividades que sus compañeros (uso del libro hablado —en cinta de casete— y demás medios de acceso a la información, especialmente relacionados con la informática).

- Para los alumnos con **dificultades motrices** es necesario proponer contenidos de Educación Física que les permitan ser capaces de desarrollar sus movimientos y su rendimiento motor de forma específica.

Como hemos visto, los objetivos generales serán comunes para todos los alumnos del Ciclo, pero los contenidos y algunas actividades que de ellos se deriven pueden ser diferentes.

Priorización de contenidos

Con la priorización se pretende **dar más importancia a unos contenidos frente a otros**, sin que signifique necesariamente desestimar estos últimos de forma definitiva. Puede significar dar **más tiempo** para su consecución, darles **más importancia a la hora de evaluar** o trabajarlos de forma más intencional en las diversas áreas curriculares.

Un ejemplo de priorización para un determinado alumno con necesidades en el área de Lenguaje puede ser:

Trabajar en todas las áreas del Ciclo algunos aspectos de la misma, como los que a continuación se detallan:

Comunicación de ideas:

- Orales:**
- Esperar y respetar el turno de palabra
 - Relatar con orden secuencial
 - Pronunciar con corrección y expresarse con claridad
- Escritas:**
- Cuidar la presentación (limpieza, orden...)
 - Escribir con corrección las palabras que conoce y utiliza

Para realizar este tipo de adaptaciones los Centros se basan en:

- La importancia de estos contenidos en las situaciones reales de la vida del alumno y, por tanto, su funcionalidad.
- Las dificultades que este alumno o alumnos presenten en su aprendizaje a pesar de su evidente utilidad.
- La necesidad de atender a cada uno también en aquellos aspectos que responden a sus intereses, aptitudes, disfrute personal y calidad de vida.

Todos estos aspectos globalmente considerados contribuirán a facilitar su inserción social.

Algunos de los contenidos que **se suelen priorizar** para responder a las necesidades educativas especiales son:

- Los aspectos comunicativos y funcionales del área de Lenguaje: lectura y escritura.
- La aplicación y experimentación de contenidos matemáticos (operaciones, mediciones, cálculo matemático, resolución de problemas de la vida diaria).
- Los procedimientos y técnicas de trabajo/estudio.
- El desarrollo social, interacción e inserción en el grupo.
- La identidad y afectividad: desarrollo del autoconcepto, autoestima, sexualidad.
- El desenvolvimiento en el medio socionatural.

Todas estas adaptaciones son importantes para atender a las dificultades y a las necesidades educativas especiales de muchos alumnos y se corresponden con áreas curriculares diferentes. Pero también hay **priorización de contenidos más específicos a nivel individual en función de dificultades concretas** que vamos a ver más detalladamente:

Para los alumnos con retraso mental se propone la priorización de bloques de contenido referidos a habilidades relacionadas con:

- Ocupación y trabajo (profesiones, tareas...).
- Gestiones cívico-administrativas (en bancos, oficinas, correos...).
- Problemas domésticos (aparatos, comida, ropa...).
- Ocio y Tiempo Libre. Aficiones y preferencias (música, coleccionismo, excursiones, deportes, asociaciones juveniles, etc.).

Añadiendo a esto, como veremos en el capítulo dedicado a metodología, la planificación cuidada de sus actividades, la anticipación de tareas, la organización del tiempo, el asumir responsabilidades, el tomar decisiones y, en general, todo lo que le ayude a desarrollar su autonomía y a desenvolverse en su entorno socio-natural.

Otra consideración importante para estos alumnos, y que también puede ser de interés a la hora de valorar contenidos para muchos otros con dificultades de aprendizaje, es el priorizar dentro de cada bloque de contenido los aspectos procedimentales y actitudinales.

Para esta valoración es de gran utilidad ver cómo están estructurados los bloques de contenido en el Diseño Curricular Base.

Veamos un bloque de Secundaria dentro del área de Ciencias de la Naturaleza, en el D. C. B. y en los Programas Renovados. La organización del mismo contenido en el D. C. B. nos puede ayudar a tomar decisiones de priorización.

En los Programas Renovados del Ciclo Superior se dan orientaciones para abordar experimentalmente los contenidos:

"El estudio de la corriente eléctrica puede hacerse con experiencias que permitan definir los conceptos básicos (carga, potencial, intensidad y resistencia) y con la estructura atómica justificar el comportamiento eléctrico de la materia."

(Ed. Escuela Española, pág. 73)

El equipo de ciclo puede, por tanto, seleccionar de todo el bloque aquellos que posibilitan un trabajo a partir de experiencias que se correspondan con contenidos procedimentales.

Ejemplo:

“Observar experimentalmente los fenómenos de atracción y repulsión electrostática, como prueba de la existencia de cargas de distinto signo.”

(Ed. Escuela Española. Pág. 74)

Por el contrario, no hay contenidos de tipo actitudinal sobre los que podamos hacer una valoración.

En el D. C. B. se dan orientaciones para tratar determinados aspectos de cualquiera de los dos Ciclos que conformarían la etapa Secundaria. Los contenidos están organizados en tres grandes grupos.

Analicemos cada uno de los tres aspectos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, en función de las necesidades de los alumnos que tendrían mayores dificultades para acceder a este bloque.

Ante los diversos contenidos que propone, tenemos que optar por aquellos más asequibles, útiles y motivadores para cada alumno en concreto; pues no será lo mismo para un alumno con dificultades de aprendizaje poco relevantes que para otro con grandes dificultades.

Probablemente, los **aspectos conceptuales** (hechos, conceptos y principios) van a ser los contenidos más difíciles de alcanzar para estos alumnos.

Tendremos que dar más importancia a los hechos y a algunos conceptos, como los siguientes:

- *Observación y descripción de fenómenos eléctricos.*
- *Relaciones de sucesión y de causa-efecto.*

Se trata, en definitiva de que el alumno con dificultades sea capaz de observar y anticiparse a posibles efectos de la electricidad —cómo y cuándo se producen— antes que a adquirir una comprensión amplia de por qué se producen.

Los **aspectos procedimentales** pueden ser más importantes para ellos y además van a facilitarles el acceso a la elaboración de conceptos.

- *El procedimiento “Diseño, construcción, representación gráfica e interpretación de circuitos eléctricos sencillos”, si se prioriza, puede ayudarles a entender el porqué de los fenómenos eléctricos. De la misma manera sucede con otros procedimientos que se proponen.*

Habrán alumnos con los que será necesario, e incluso sólo posible, priorizar fundamentalmente el primer procedimiento que se apunta en el D. C. B.: “*Explicación de problemas de la vida cotidiana en relación con fenómenos de electricidad y magnetismo*” por su importancia funcional y de aplicación práctica.

Los **aspectos actitudinales** son adecuados para priorizarse con estos alumnos y quizás las actividades que se desarrollen a partir de ellos serán las más idóneas.

Por ejemplo:

"Respeto a las instrucciones de uso y a las normas de seguridad en la utilización y manejo de electricidad y de los aparatos eléctricos en el hogar y en el laboratorio."

Este ejemplo puede servir para ilustrar cómo dentro de un mismo bloque de contenido se pueden establecer prioridades, a fin de responder a las necesidades individuales, y cómo el nuevo Diseño Curricular y la organización de contenidos que propone facilita la toma de decisiones para adaptarlos.

Para algunos alumnos con dificultades motrices se propone la priorización a nivel individual de contenidos de tipo manipulativo y de experimentación. Éstos facilitarán la adquisición de otros contenidos procedimentales, cuya realización requiere vías alternativas o la utilización de determinados materiales.

Para los alumnos ciegos o con dificultades de visión será importante priorizar, como ya dijimos:

La rehabilitación básica (deambulación autónoma...) y el aprendizaje de usos y normas sociales básicas.

Por ejemplo:

- *Adoptar posturas corporales adecuadas que no han aprendido por falta de acceso al modelo visual de otras personas.*
- *Mirar al interlocutor aunque no le vea.*

La rehabilitación visual, aprovechamiento de las potencialidades de la visión. El aprendizaje de los medios técnicos auxiliares que permiten el acceso a la información (libro hablado, línea Braille para acceso al ordenador, sintetizador de voz, etc.). También podemos señalar que dentro del área de Educación Física es importante priorizar deportes grupales que puedan realizar con iguales, ya que tienen muchas dificultades en practicarlos con videntes. Esta priorización tiene una repercusión concreta en las adaptaciones metodológicas y organizativas, para que sea real (como es lógico, será difícil que pueda realizarse en el propio Centro).

En el área de Educación Plástica se considera más importante para los alumnos con dificultades de visión, y por tanto priorizable, el dibujo lineal respecto del artístico. El dibujo lineal va a ayudar a estos alumnos en la comprensión de conceptos espaciales y en las áreas como Matemáticas, Física, Química, etc., donde se requieren estos conceptos.

Para determinados alumnos sordos o con dificultades de audición puede ser necesario priorizar:

Contenidos referidos al conocimiento y utilización del lenguaje de signos como continuidad de la introducción de este sistema de comunicación si ya se ha utilizado en ciclos anteriores.

Contenidos para el desarrollo del lenguaje oral que en muchos casos tendrán que seguir adquiriendo a lo largo de la escolaridad, potenciando los aspectos más funcionales del mismo.

Contenidos de lecto-escritura. Dada la importancia que para estos alumnos tiene el acceder a la información a través de la lectura, así como la dificultad que este contenido tiene para los alumnos sordos, puede hacer necesario su priorización en el Ciclo Superior si no está conseguida en ciclos anteriores.

Otros tipos de priorización en el área de Lenguaje serían, los aspectos comunicativos mediante debates, conversaciones, asambleas, etc.

Temporalización

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar más tiempo para alcanzar determinados contenidos. Al necesitar una secuencia y/o precisar las ayudas metodológicas y recursos técnico-didácticos específicos o alternativos se produce una lentificación en el proceso de aprender.

La temporalización se ha planteado con un criterio básico: favorecer, dando más tiempo, aquellos aprendizajes que puedan determinar la integración escolar o socio-laboral del alumno.

En este ciclo final de la E. G. B. es importante pensar que, quizás con un año más, el alumno pueda afianzar y/o perfeccionar determinados contenidos.

Eliminación

La eliminación se plantea cuando **otras posibilidades de adaptación no son suficientes**. Ésta será siempre una decisión a tomar en último término y después de analizar las posibilidades de mantener los bloques de contenidos de que se trate.

Suelen eliminarse bloques de contenidos o aspectos parciales de estos por su gran nivel de abstracción o difícil consecución o también porque se consideran poco útiles o aplicables a las necesidades de la vida diaria del alumno, en relación a los esfuerzos que supondría llegar a alcanzarlos.

En general, debemos **evitar eliminar bloques enteros**, intentando mantener algunos de los aspectos que puedan ser de interés para el alumno, bien porque le motiven, bien porque pueda rescatarse alguna utilidad que nosotros no habíamos valorado. Es importante considerar que en estas edades el propio alumno puede y debe participar en la toma de decisiones para eliminar, aportando así sus opiniones.

En cualquier caso la eliminación es una decisión a tomar para cada alumno individualmente considerado, y para ello debe tenerse en cuenta no tanto el propio contenido y su dificultad como las características individuales (nivel de competencia del alumno, actitud, intereses y motivación) en relación al contenido concreto.

No obstante, si nos encontramos ante un alumno con dificultades de aprendizaje significativas, la eliminación de contenidos puede compensarse intentando conseguir los objetivos o capacidades a desarrollar, a través de contenidos más adecuados a las necesidades de ese alumno.

Veamos una serie de **criterios** que facilitarán la toma de decisiones **para la eliminación**, evitando que ésta sea responsabilidad exclusiva del profesor de un área:

- Descubrir y valorar la motivación y los intereses del alumno respecto al contenido.
- Valorar su utilidad e importancia para las necesidades del alumno. Tener en consideración la funcionalidad inmediata y a largo plazo.

- Recoger información de la familia y del entorno socio-cultural del alumno para valorar si los contenidos a eliminar tienen alguna incidencia importante en ese contexto. Interés en su actual o futura inserción social o laboral.
- Solicitar del Departamento, o en su caso a los responsables o mayores conocedores del área curricular a que corresponden esos contenidos, información de la dificultad, nivel de abstracción requerido, funcionalidad, posibilidad de aplicación, etc.
- Tomar la decisión desde el Equipo de Ciclo, con la participación del profesorado de apoyo y del orientador escolar.
- Considerar otras adaptaciones que se hayan propuesto: introducción, priorización y/o temporalización.

En cuanto a cuáles son los contenidos que se eliminan, es difícil de concretar. No obstante, algunas de las razones que se aducen para tomar la decisión de eliminar un contenido son:

- Pensar que no es alcanzable. Quisiéramos resaltar en este sentido que un mismo contenido se puede enseñar de distintas maneras, y es importante agotar diferentes vías antes de decidir que no son alcanzables por los alumnos.
- Las características de los alumnos.
- Su alto grado de abstracción.
- Su falta de utilidad y funcionalidad. Existen algunos aspectos de determinadas áreas en las que los Centros consideran que resulta más difícil un tratamiento funcional, como pueden ser:
 - Contenidos de experiencias para los que haría falta algún tipo de material muy específico o acercarse a un medio con el que no se cuenta, etc.
 - Algunos contenidos de Sociales por su lejanía en el tiempo o por la dificultad de analizar los procesos históricos por la múltiple causalidad y la abstracción.
 - Aspectos de Matemáticas por la dificultad de aplicar el aprendizaje a la realidad y de conexionarlo con el proceso lógico del alumno.

Organización de contenidos

En cuanto a la **organización** de los contenidos de las diferentes áreas curriculares los Centros realizan distintas opciones jugando entre la organización por disciplinas, y la interdisciplinariedad.

Es difícil de especificar el procedimiento que se sigue para organizar los contenidos: criterios, personas que intervienen, etc., si bien los Departamentos tienen un papel fundamental en esta selección y organización.

Para algunos Centros la **interdisciplinariedad** ha consistido en **trabajar determinados contenidos en todas las áreas curriculares.**

Por ejemplo, los contenidos referidos a lenguaje:

Trabajar en todas las áreas:

- *El diálogo (escuchar sin interrumpir, respetar el turno de palabra, etc.).*

- *La comunicación de ideas (expresarse con claridad, evitar muletillas, aumentar el vocabulario, expresar ideas con corrección lógica y formal, etc.).*
- *Escritos (atender la claridad del trazo, presentar trabajos adecuadamente en cuanto a márgenes, limpieza, etc., corregir la ortografía, utilizar el diccionario).*
- *Lectura (distinguir lo principal de lo secundario, aprender a subrayar, hacer resúmenes, expresar la opinión de lo que se lee, ordenar ideas, hacer guiones, etc.).*

Otra forma de interdisciplinariedad consiste en que todos los profesores del ciclo determinen los **contenidos** que están **relacionados desde las distintas disciplinas** y lleguen a acuerdos para trabajarlos de forma conexcionada e incluso hacerlos coincidir en el tiempo.

Por ejemplo:

- *Abordar la Literatura y la Historia de forma relacionada y al mismo tiempo cogiendo como núcleo el análisis de las distintas épocas desde su vertiente cultural, artística e histórica.*

La interdisciplinariedad es considerada una vía muy idónea para organizar los contenidos en el Ciclo Superior, al permitir conexionar contenidos de distintas áreas curriculares que de forma natural están relacionadas en la vida real.

En general se piensa que la interdisciplinariedad tiene una serie de ventajas:

- Permite una mayor adaptación a los alumnos.
- La relación que se establece entre los contenidos facilita la comprensión, ya que el saber es un todo relacionado.
- Puede favorecer el trabajo en grupo.
- Facilita la individualización.
- Favorece la unificación de criterios entre los profesores.

Algunos aspectos que permitan organizar así los contenidos consistirán en realizar una buena estructuración de los mismos desde el principio y establecer una mayor coordinación y preparación de tareas entre los profesores.

Cuando no se realiza ningún tipo de relación entre los contenidos de las distintas áreas curriculares y se trabaja por asignaturas de forma desconexcionada, los alumnos captan la falta de relación entre las materias. No tiene mucho sentido que estudien el clima en Naturales y en Sociales, como si se tratase de algo totalmente distinto y sin ninguna relación.

Hemos visto cómo todos los Centros han adaptado, en mayor o menor medida, la propuesta curricular referida a los Programas Renovados. En algunos casos se manifiesta cierta inseguridad dada la dificultad que encierra el realizar estas adaptaciones y la poca experiencia que se tiene en este sentido. No obstante, no se trata de que veamos esta tarea como algo absolutamente alejado de lo que estamos haciendo, sino de sistematizar las modificaciones ya realizadas, establecer criterios y procedimientos a seguir, así como ampliar nuestras fuentes de información y formación.

Debemos recordar que el “qué enseñar” es un elemento que puede condicionar el “cómo enseñar” y que nos va a permitir evaluar la eficacia del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Por tanto, no debe entenderse como un elemento abstracto o burocrático, sino como el eje fundamental que nos orienta la práctica.

El “cómo” enseñar, que veremos en Metodología, será uno de los elementos que más favorezcan la consecución de estas intenciones de partida. Recordemos que en muchas ocasiones nos hemos planteado objetivos —favorecer la creatividad, la autonomía...— que no se han podido conseguir precisamente por la forma en que hemos enseñado a los alumnos.

Analizar las posibles adaptaciones en el qué enseñar nos ha llevado a plantearnos necesariamente y de forma relacionada las modificaciones que se harían necesarias en otros elementos curriculares.

Algunas de ellas, como las que a continuación enumeramos, nos pueden servir para ir modificando nuestra práctica en el sentido que venimos señalando.

Iniciativas que podemos tomar

Coordinación entre ciclos

Tema difícil, pero sin esta condición en un Centro será complicado llegar a conseguir criterios comunes y una continuidad en el proceso de enseñanza de los alumnos.

Objetivos generales de ciclo amplios

Plantear unos objetivos generales de ciclo lo suficientemente **amplios** para que sean válidos para todos los alumnos, que expresen capacidades y que sean comunes a todas las disciplinas.

Criterios para pasar de un ciclo a otro

Establecer **criterios para pasar de unos ciclos a otros** donde se contemplen los diferentes aprendizajes a conseguir por cada alumno según sus capacidades.

Objetivos mínimos

Establecer un currículo esencial y básico para todos los alumnos —**objetivos mínimos** que preparen para la vida— desde el que se puedan establecer, y así se contemplen explícitamente, las adaptaciones para los alumnos con necesidades especiales (objetivos y contenidos optativos, complementarios, ampliación de contenidos, etc.).

Interdisciplinariedad

Organizar los contenidos de forma **relacionada**, favoreciendo la coordinación y el trabajo conjunto entre los profesores.

Desarrollo de habilidades y destrezas

Centrarse en **objetivos que favorezcan el *aprender a aprender* y que faciliten el aprendizaje significativo.**

Partir de la realidad

Conocer tanto al alumno como el contexto sociocultural en que se desenvuelve para seleccionar objetivos y adaptar contenidos.

Equilibrio entre contenidos

Intentar lograr un equilibrio entre los contenidos de carácter conceptual y más abstracto y los relativos a procedimientos y actitudes.

Funcionalidad

Conseguir la **funcionalidad** de los contenidos, potenciando el conocimiento del entorno y utilizando el mismo como recurso de aprendizaje.

Potenciar las áreas de Plástica, Dinámica y Tecnología

Dar la importancia que se merecen a las áreas de Plástica, Dinámica y Tecnología, ya que favorecen trabajar de forma relacionada y funcional aspectos de otras áreas, contribuyendo a alcanzar las capacidades generales que se consideren necesarias.

Integrar los talleres en la propuesta curricular

Para evitar que se organicen al margen de los objetivos y contenidos que deben conseguir los alumnos a través de las distintas áreas curriculares es necesario determinar su finalidad y definir claramente los objetivos que deben conseguir los alumnos a través de los mismos, ya que pueden ser un medio muy útil para:

Aprender objetivos y contenidos de las áreas curriculares propuestas, de forma más práctica.

Aprender objetivos y contenidos no previstos en la propuesta curricular de los Programas Renovados y que hoy día se consideran necesarios para el desarrollo global del alumno.

Coordinación E. G. B. - B. U. P.

Mejorar la **coordinación entre profesores de E. G. B. e Institutos** para establecer una secuenciación adecuada de contenidos. Hay que considerar que en B. U. P. se vuelven a repetir muchos de los contenidos de Ciclo Superior y es necesario racionalizar la selección de contenidos en las distintas etapas educativas, priorizando en la E. G. B. el dominio de las técnicas instrumentales básicas y de procedimientos para aprender.

D. C. B. como orientador y complemento

Cuando desde los Centros nos enfrentemos a la tarea de introducir modificaciones en los Programas Renovados para adecuarlos a la realidad no debemos olvidar que el D. C. B. de Secundaria puede ser un instrumento de gran utilidad al contemplar diferentes aspectos que favorecen una respuesta más adecuada a la diversidad de alumnos y situaciones.

Tratar este tema en primer lugar, como ahora vemos, ha tenido su razón lógica, ya que nos ha abierto el camino para entender las adaptaciones que aparecerán en los temas posteriores.

A modo de conclusión, diremos que determinar el "qué enseñar" implica:

- Valorar las necesidades que genera el contexto socio-cultural en el que está ubicado cada Centro.
- Analizar las características de los alumnos del Ciclo Superior: nivel de aprendizaje, actitudes, nivel de interacción, intereses, problemáticas emocionales.
- Contemplar las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el Ciclo.
- Conocer la lógica de las disciplinas.
- Valorar los recursos disponibles para determinar objetivos realistas.
- Analizar nuestra práctica para potenciar aquellos aspectos que estén dando una respuesta ajustada a los alumnos y realizar modificaciones en caso contrario.

Una vez efectuadas las acciones anteriores estaremos realmente en disposición de efectuar las adecuaciones oportunas desde la propuesta oficial a nuestra realidad.

El buen uso de los Programas Renovados o del D. C. B. como complemento nos permitirá ir incorporando objetivos y contenidos que nos ayuden a conseguir una mejor respuesta a las peculiaridades de nuestros alumnos y del contexto.

Metodología

METODOLOGÍA
ASPECTOS GENERALES
LA METODOLOGÍA EN EL CICLO SUPERIOR
ORIENTAR NUESTRA METODOLOGÍA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD <ul style="list-style-type: none">• Enfoque interdisciplinar.• Criterios metodológicos comunes.<ul style="list-style-type: none">Manejo de distintas fuentes de información.Estrategias de aprendizaje.• Motivación de los alumnos.• Actitudes y expectativas de los profesores.
LA METODOLOGÍA EN LA PRÁCTICA
ENSEÑAR A TODOS NUESTROS ALUMNOS A APRENDER MEJOR

Aspectos generales

La escuela, como ya hemos comentado, cumple un papel mediador en los procesos educativos, en el sentido de contribuir a asegurar los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad, mediante una intervención activa, planificada e intencional.

En estos procesos educativos, un elemento tiene una importancia básica: el conjunto de procedimientos instructivos que se ponen en marcha para favorecer el aprendizaje, es decir: **la metodología**.

Si hemos de actuar en la escuela para favorecer los aprendizajes, es lógico que nos planteemos cómo aprenden nuestros alumnos y cuáles son los elementos más importantes que intervienen en este proceso.

Para ello disponemos de distintas fuentes de información:

- La que aportan las investigaciones realizadas en este campo.
- La derivada de nuestra experiencia como docentes (observación de nuestros alumnos, comunicación y coordinación con compañeros y otros profesionales).
- Nuestra propia experiencia como aprendices (aquello que creemos nos ayudó a aprender).

Seguramente no nos resultaría difícil encontrar aspectos que podrían ser corroborados por las tres. Así, podríamos decir que **aprendemos mejor** cuando:

- Estamos participando "activamente" en nuestro proceso de aprendizaje.
- Relacionamos lo que aprendemos con lo que ya sabemos y dominamos.
- Nos sentimos motivados por lo que se nos enseña, tenemos interés por los temas planteados, les encontramos un sentido y les vemos aplicación y utilidad..
- Recibimos apoyo en los aspectos que presentan mayores dificultades para nosotros, disponiendo de tiempo para progresar paulatinamente.
- Obtenemos reconocimiento más o menos directo por lo que hacemos y conseguimos.

Analizando lo que hay detrás de ese "**aprender mejor**" podremos describir los elementos implícitos en este proceso, sobre los que habrá que incidir a la hora de adecuar nuestra forma de enseñar.

La metodología a que nos referimos recoge esos aspectos que nos hacen aprender mejor, dentro de un sentido amplio y no restrictivo.

En efecto, al igual que los alumnos se sirven de distintas estrategias para aprender, hay también múltiples estrategias para enseñar. Las ayudas que el profesor proporciona pueden adoptar diversas formas dependiendo del nivel de los alumnos, las dificultades que encuentra, etc.

Sin embargo, el carácter amplio de esa metodología no quiere decir que aquí cabe todo y cualquier cosa, sino que de los distintos métodos psicopedagógicos existentes se trataría de analizar cuál es el que mejor se ajusta en cada caso, valorándolo en su aplicación práctica, en situaciones concretas y en el desarrollo de actividades educativas.

Los procedimientos instructivos deben responder, pues, ante todo, a las necesidades de los alumnos y al ajuste constante de la respuesta educativa en el transcurso de la secuencia didáctica (Coll, 1991).

En este sentido, muchas de las dificultades de aprendizaje podrían aparecer como consecuencia de desajustes entre la ayuda que el alumno necesita y la respuesta que recibe.

Las características evolutivas y el nivel de competencia de los alumnos de este ciclo permiten una mayor profundización en los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que han adquirido en cursos anteriores. No obstante, para algunos de ellos este período escolar puede significar la finalización de sus estudios; es, pues, fundamental incidir también en el afianzamiento de los aspectos que les faciliten afrontar los compromisos que como futuros ciudadanos les exija su vida socio-laboral adulta.

Las sugerencias metodológicas que apuntábamos anteriormente deberían dirigirse, por tanto, a favorecer la **funcionalidad** de los aprendizajes y, en último término, la **autonomía** en el propio proceso de aprender.

Ello supone diseñar y proponer un tipo de **actividades** que **preparen procedimentalmente** a los alumnos para la toma de decisiones y la resolución de problemas que la vida les pueda plantear.

Estas consideraciones, importantes a nivel general, lo son más todavía para aquellos alumnos que puedan tener algún tipo de dificultad en el aprendizaje, y sobre todo para los que las tienen más importantes y permanentes.

En la práctica de los Centros nos encontramos, generalmente, con una metodología de carácter eminentemente transmisor, fuertemente compartimentada en las distintas materias y centrada en actividades que favorecen poco esa independencia e iniciativa por parte de los alumnos.

Esas opciones metodológicas vienen condicionadas, en parte, por tener el currículo estructurado por materias y por la pluralidad de profesores que las imparten. Ello implica una mayor dificultad en conocer al alumno en toda su globalidad y partir de sus aprendizajes y conocimientos previos. En consecuencia, será más difícil también poderle suministrar las ayudas adecuadas por parte de todos y cada uno de los profesores que le enseñan, así como llegar a planteamientos unitarios en la forma de enseñar.

Por otra parte, la actitud con que nos acercamos al proceso de enseñanza/aprendizaje y la propia motivación de los alumnos pueden ser otros elementos fundamentales a la hora de asegurar o no el éxito escolar de éstos.

Según lo que acabamos de comentar, abordaremos algunos de los aspectos que son de gran importancia para mejorar nuestra práctica educativa:

- Enfoque interdisciplinar.
- Criterios metodológicos comunes.
- Motivación de los alumnos.
- Actitudes y expectativas de los profesores.

La metodología en el Ciclo Superior

Orientar nuestra metodología para atender a la diversidad

Enfoque interdisciplinar

Como vimos en el capítulo anterior, el planteamiento interdisciplinar es una forma de organizar los contenidos que tiene repercusiones en la forma de aprender de los alumnos.

La especialización por materias no ha de servirnos para parcelar la comprensión global de los fenómenos, sino para **acercarnos a la realidad por distintas vías**.

Las actividades más frecuentes que realizan nuestros alumnos dentro y fuera de la escuela suelen tener componentes derivados de las distintas áreas curriculares y no netamente de una sola de ellas.

Será un objetivo a conseguir, por parte de los profesores, que esa relación entre los conocimientos y destrezas de las diferentes disciplinas no sea percibida por los alumnos como algo sin relación ni significado.

Para ello, nuestro trabajo interdisciplinar no puede quedar reducido a la mera relación entre los contenidos conceptuales de cada una de las áreas, a referirnos a tal o cual aspecto trabajado en otra asignatura o comentar los profesores, de vez en cuando, las actividades que vamos a realizar en el trimestre. Aunque, por supuesto, implica todo eso, el enfoque va mucho más allá.

Debe ser **núcleo de trabajo en equipo** y de colaboración entre diversos profesionales —tutores, apoyo y otros—. De esta forma se facilitará que los planteamientos y toma de decisiones en los distintos momentos de la acción educativa se realicen como una verdadera labor docente integrada, previniendo el fracaso de muchos alumnos e interviniendo de forma unitaria en las dificultades que ya se hayan planteado.

Algunas de las tareas que debería implicar el trabajo interdisciplinar son las siguientes:

- Diseñar y realizar, en colaboración, la evaluación inicial intercambiando la información obtenida. Así podremos conocer mejor los aprendizajes previos de los alumnos y tener en cuenta su nivel de partida.
- Hacer una valoración conjunta de sus necesidades globales, traducidas en aspectos a priorizar en la respuesta educativa, así como la organización de recursos personales y materiales.
- Determinar las opciones metodológicas y ayudas, calibrando en qué sentido se van a completar o van a coincidir desde las diferentes áreas y coordinar la planificación de las actividades didácticas.
- Revisar periódicamente la práctica después de la puesta en marcha de dichas opciones, valorando su adecuación y realizando los ajustes necesarios.

Esta forma de trabajar rompe los compartimentos “estancos” por asignatura sin detrimento de la especialización profesional propia de este nivel educativo y se facilita la valoración integral del progreso de los alumnos y la acción tutorial.

Crterios metodológicos comunes

Cada área o disciplina ha mantenido tradicionalmente procedimientos metodológicos que le son propios (aplicación del método científico en Ciencias Experimentales, estudio de textos y documentos en Lengua y Sociales...). Sin embargo, aun manteniéndose esta especificidad metodológica atendiendo al objeto de cada área de aprendizaje, se tiende, cada vez más, a que los alumnos se acerquen a la realidad de los contenidos de forma diversa, potenciándose aspectos metodológicos globales que incluyen gran cantidad de procedimientos.

Así, ha aumentado la incidencia en el manejo de distintas fuentes de información, las técnicas de estudio y las estrategias de autocontrol y resolución de problemas.

Estos procedimientos, que guardan estrecha relación entre sí, lejos de ser propios de una asignatura, requieren ser aplicados en todas y cada una de ellas unificadamente para conseguir de esta forma su generalización, ayudando al alumno a ser autónomo en su aprendizaje.

Comentaremos brevemente algunos de estos aspectos:

Manejo de distintas fuentes de información

Tradicionalmente, la fuente casi exclusiva de información ha sido el profesor y, el vehículo de transmisión de esa información, sus explicaciones o el texto escrito de referencia.

Enseñar a los alumnos a ser autónomos requiere una búsqueda de esa información más descentralizada, cambiando esencialmente la relación didáctica profesor-alumnos.

La aparición de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales de comunicación ha sido un elemento facilitador que permite nuevas formas de obtener e intercambiar información diferentes al texto escrito. Esta circunstancia es esencial para los alumnos con necesidades educativas especiales, que disponen así de nuevas vías de acceso a esa información y apoyo en la comunicación.

De esta manera **el profesor** pasa a ser, además de un **informador**, un **orientador y facilitador** de nuevas formas de buscar y utilizar la información.

Decimos "además de" porque aunque no negamos las ventajas de estos nuevos elementos y procedimientos de acceso a la información, no quisiéramos oscilar sin criterio alguno, desdeñando lo que de bueno puede tener una exposición. Por esto haremos sobre ella algunas consideraciones.

En primer lugar, no deberíamos identificar enseñanza tradicional con actividades expositivas. El modelo tradicional abusa de la técnica expositiva, pero, bien utilizada, **una explicación puede ser útil, necesaria y hasta imprescindible** en la metodología activa a que nos estamos refiriendo.

Con ella, los profesores podemos cubrir diferentes objetivos que la comunicación verbal nos facilita:

- Reducir lo que queremos decir haciendo hincapié sólo en los aspectos esenciales.
- Introducir un tema nuevo relacionándolo con otros anteriores.

- Extendernos en aquello que queremos resaltar (descripciones y narraciones, por ejemplo).

- Realizar comentarios para cambiar actitudes, interesar, motivar...

Además, la exposición debe completarse siempre con participación activa de los alumnos —discusión, solución de problemas— en trabajo individual y de grupo.

Según Giné, y otros (1989), algunas de las actuaciones del profesor facilitan que todos los implicados en la clase puedan aprender unos de otros:

- Dar relevancia a lo que los alumnos dicen.
- Promover que hagan preguntas. (No es cuestión únicamente de pedirles que las hagan, sino también de enseñar a hacerlas.)
- Renunciar a intervenir si no es necesario.
- Aprovechar las aportaciones para reconducirlas hacia lo que queremos enseñar.
- Y, en general, cualquier otra que equilibre el protagonismo entre alumnos y profesores.

Si nuestras explicaciones no implican “actividad mental” por parte de los alumnos, nos convertimos en meros transmisores de información.

Algunas “condiciones” contribuyen a que nuestras **exposiciones** sean un buen **vehículo de información y de aprendizaje** para todos los alumnos.

Lenguaje:	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario adecuado a la capacidad lingüística de los alumnos.• Claridad de sonido y articulación.• Ritmo adecuado (ni rápido ni lento).• Lenguaje conciso (sin divagaciones).• Hablar de cara a los alumnos y mirar a todos. (Evitar hablar cara a la pizarra y dirigirse sólo a los de la primera fila.)
Contenido:	<ul style="list-style-type: none">• Claridad de ideas y conceptos básicos (utilizando los recursos lingüísticos y materiales que mejor contribuyen a conseguirlo).• Integración de los contenidos con otros temas y materias.• Ideas enlazadas secuencialmente y con un orden lógico.• Captar atención e interés por parte del alumno, apelando a sus experiencias personales y cercanas cuando sea posible.
Actividades iniciales:	<ul style="list-style-type: none">• Presentación de los objetivos que se pretenden y su utilización en la vida real (el porqué y para qué).• Esquema global de las diversas fases de las actividades o exposición: “En primer lugar vamos a tratar de... luego...”
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none">• Recurrir a técnicas de repetición, recapitulación y resumen (llamadas a los aspectos que se relacionan entre sí: “Como decíamos al principio...”)
Conclusión:	<ul style="list-style-type: none">• Enunciar las ideas más importantes.• Realizar preguntas de comprensión que ayuden a saber si se ha conseguido el objetivo que se pretendía.• Actividades de aplicación e integración.

Adaptado de varios autores: *Técnicas educativas* (1989).

Esta forma de organizar la transmisión de información puede promover además en los alumnos destrezas para manejarla y dotarles de estrategias de aprendizaje, ya que al actuar de esta forma podemos ofrecer un modelo directo de cómo transmitir esa información, destacar ideas importantes, buscar las relaciones entre ellas, resumir, aplicar, convirtiéndose todo ello en contenido propio de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje

Son muchas las causas por las que se va poniendo cada vez más interés en que los alumnos adquieran no sólo conocimientos ya acabados, sino también que “aprendan a aprenderlos”.

Una de ellas es la ingente acumulación de datos, hechos, etc., en el cuerpo de contenidos que ha habido en los últimos años, que los convierte en algo inabarcable prácticamente, haciéndose más rentable dedicar tiempo y esfuerzo a la **adquisición de los procesos y estrategias para aprender** que a la asimilación de contenidos concretos.

Otra causa importante se refiere al objetivo último de la escuela y la educación: **conseguir el máximo nivel de autonomía** en los alumnos, lo cual se logra cuando el alumno aprende a aprender.

Considerar todo ello con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales será el objeto de nuestros siguientes comentarios.

En principio, deberíamos acercarnos a estas propuestas metodológicas, huyendo de planteamientos maniqueos que enfrentan contenido a proceso. Las estrategias no se enseñan en el vacío, sino vinculadas a contenidos y tareas concretas.

Según Martín y Marchesi (1990), la complejidad de dichas tareas, junto con otros elementos de la situación de aprendizaje, son aspectos que influyen en facilitar o dificultar el desarrollo de estrategias de control ejecutivo sobre ellas.

Será mejor pues, planificar la enseñanza de estas habilidades disponiendo de ayudas de todo tipo para guiar el proceso.

En principio, hay que enseñar a los alumnos con mayores dificultades a aprender y controlar de forma paulatina sus propios aprendizajes y a continuación a generalizar estrategias —aprender a aprender—, sabiendo que conseguirlo va a ser una de las dificultades más importantes para algunos de ellos.

Otros conceptos que a menudo se manejan de forma excluyente son el aprendizaje memorístico y el aprendizaje comprensivo. La utilización de la repetición casi como única estrategia para enseñar y aprender en un pasado no muy lejano ha creado fobias ante todo lo que pueda ser memorización.

Aunque es cierto que lo que aprenda el alumno debe tener un sentido y una significación para él y en la medida que lo tenga será más recordado, no debemos olvidar tampoco que la oportunidad de práctica repetida —con un sentido— ayuda a interiorizar procedimientos y estrategias. Estos aspectos debemos tenerlos en cuenta, sobre todo, cuando se trata de alumnos con dificultades intelectuales.

Es decir, que Miguel aprenda a escribir cartas no significa que repita una carta de forma indiscriminada una serie de veces. Significa que Miguel tenga la oportunidad de escribir cartas muchas veces, con fines comunicativos y aprovechando sus conocimientos en lenguaje escrito. Cartas que pueden ser cortas, de mensaje sencillo y dirigidas a personas allegadas, en un principio, para ir haciéndose progresivamente más complejas en cuanto a tipo de mensaje, longitud, objetivo de la misma, etc. Significa que aprenda a reconocer los elementos comunes y diferentes de cada una, fecha, firma, encabezamientos, etc.

Quisiéramos comentar también algunas cuestiones referentes a los recursos procedimentales sobre los que últimamente se hace hincapié en muchos Centros, especialmente a partir del nivel del Ciclo Superior: las **Técnicas de Estudio**.

La necesidad de enseñar **Técnicas de Estudio** ha empezado a sentirse con la constatación de las dificultades de los alumnos en algunas destrezas básicas (comprensión lectora, extraer información relevante...) y en la organización general de su trabajo en cuanto a tiempos, lugares y planes, tanto en casa como en la escuela. Ello ha preocupado en una mayor medida en esta etapa escolar más próxima a la finalización de la E. G. B. o de la continuación de estudios, que van a requerir el dominio de estas habilidades.

Muy relacionadas con las técnicas de autocontrol, las Técnicas de Estudio tienen como objetivo que los procesos de aprendizaje, en principio planificados y controlados desde fuera, normalmente por profesores y padres, pasen a ser planificados y dirigidos por el propio alumno.

Hemos de ayudarle a que indicaciones como —“*Ponte a estudiar*”, “*Subraya lo más importante de este texto y haz un resumen*”, “*Está muy bien*”— se conviertan paulatinamente en —“*Voy a estudiar de 4 a 5*”, “*Haré un resumen del texto, y para ello subrayaré primero las ideas importantes*”, “*Lo he hecho bastante bien*”—.

Con estas indicaciones, de alguna forma, se pretende ir trabajando con el alumno el proceso de:

- Establecer sus propios objetivos.
- Establecer estrategias para conseguirlos.
- Planificar tiempos y adecuar espacios.
- En algunos casos llevar a cabo un autorregistro de lo que se hace.
- Realizar una autoevaluación-autorrefuerzo.

Este proceso requiere, respecto a los alumnos con dificultades para aprender, mucha guía por nuestra parte, retirando de forma paulatina las ayudas.

Sin embargo, para que estas técnicas —como cualquier otra— no se conviertan en “receta para estudiar bien”, deben ser totalmente incorporadas a nuestra práctica docente no tratándolas como aspectos aislados, descontextualizados y puntuales.

Para ello resultaría positivo considerar algunas ideas que compartimos con Alonso, M. (1989):

- Analizar todos los aspectos que se engloban bajo el nombre de Técnicas de Estudio para establecer qué dimensiones del comportamiento de los alumnos implican y su relación con los procesos de aprendizaje.

- Considerarlas como aspectos estrechamente vinculados a la formación de hábitos facilitadores. Los hábitos se aprenden, y, por tanto, pueden y deben ser enseñados ya en los primeros niveles educativos en colaboración con las familias —organización de las propias cosas, distribución de tiempos— por ejemplo.
- Contemplar las Técnicas de Estudio y las estrategias de aprendizaje, en general, como contenidos procedimentales del currículo, intencionalmente enseñados por cada profesor, vinculados a su materia y, por tanto, aspectos a evaluar como todo contenido curricular.

Algunas modificaciones en nuestra práctica docente facilitarían llevar a cabo estos planteamientos:

- Evitar el uso indiscriminado de los libros de texto.
- Crear condiciones situacionales —espacio, tareas, materiales, comportamientos— que favorezcan el esfuerzo y la atención.
- Predisponer favorablemente para el estudio —motivar a los alumnos—. Aspecto al que vamos a referirnos a continuación.

Motivación de los alumnos

Cuando los profesores planteamos temas y actividades didácticas a los alumnos, lo hacemos con el fin de que alcancen los objetivos curriculares que se pretenden con ellas y que, para nosotros, tienen un sentido. Esto es lo que nos mueve a llevarlas a cabo, es nuestro motivo. Pero ¿qué sentido tienen para ellos? ¿Cuál es la motivación de nuestros alumnos para realizar estas actividades? La respuesta puede ser muy compleja, pero vamos a resumirla en los aspectos principales.

Podemos decir que la motivación de los alumnos por una actividad está en relación con:

- Su consciencia de la importancia de realizar determinadas acciones, aprender determinadas habilidades, conocimientos o actitudes para un fin concreto. Fin concreto que está en relación con la participación en su entorno sociocultural.
- Su capacidad para llevar a cabo las tareas que comporta. La competencia o dificultades que puede presentar en su ejecución va a ser un factor determinante.
- Su historia previa de aprendizaje en la que se han configurado estilos y formas de aprender y donde puede haber, en algunos casos, una experiencia de fracaso acumulado que lleve a la inhibición.

Dicho de esta manera parece que la motivación es una cuestión que depende sólo del alumno y es un hecho irreversible.

Sin embargo, todos los aspectos que hemos mencionado se consolidaron en su historia interactiva de aprendizaje y son modificables por medio de los procesos educativos actuales.

Como dice Solé, I. (1990), para que un alumno encuentre sentido a lo que debe hacer es necesario que conozca lo que debe hacer, que sienta que él puede hacerlo y que encuentre interesante hacerlo.

De esta manera los profesores **podemos**, con nuestra forma de enseñar, contribuir a la creación de nuevos motivos para aprender:

- Haciendo relevante el **objetivo de la actividad**, conectándolo con su aplicabilidad en la vida presente y futura y con los intereses propios de la edad.

Es particularmente importante en los alumnos con necesidades educativas especiales no caer en la tentación de hacerles realizar actividades **sin** demasiado sentido e inadecuadas a su edad cronológica, por simplificarles la ejecución. Las demandas del entorno sociocultural y las pautas de relación y participación en él varían según la edad del alumno, y la funcionalidad de sus aprendizajes dependerá del ajuste a esas demandas.

- Conociendo la **competencia** y nivel de **conocimientos previos** de los alumnos para ajustarse a sus posibilidades. De esta manera facilitaremos su seguridad y expectativas de éxito.

No debemos olvidar las ayudas en el proceso de aprendizaje que en determinados casos pueden ser muy necesarias.

- Conocer la **historia de aprendizaje** familiar y escolar del alumno no debe convertirse en un mero trámite de lectura o confección de informes, sino, **por** el contrario, reconocerla como una información valiosa, punto de partida para reconducir historias de fracaso y manifestaciones de ansiedad ante el aprendizaje que en determinados casos puedan aparecer.

El elogio de los pequeños logros, hacer más hincapié en los éxitos que en los errores y retomar éstos para aprender de ellos, son comportamientos del profesor que van a incidir directamente en el rendimiento de los alumnos.

No debemos olvidar la función de "modelo" que podamos tener sobre ellos. Profesores amantes de la música facilitan que sus alumnos lo sean, los que tienen gusto por la lectura transmiten también el interés por leer. De la misma forma se modelan también actitudes y valores.

Todo ello nos lleva a referirnos, aunque no sea en profundidad, a un aspecto que no queremos pasar por alto por la importancia que tiene en el aprendizaje de los alumnos: nuestras actitudes frente a la diversidad y con respecto a los alumnos con algún tipo de dificultad.

Actitudes y expectativas de los profesores

Numerosos estudios apoyan que la percepción, concepto y expectativas que los profesores tenemos sobre nuestros alumnos son el resultado de la influencia de diversos factores, que tienen que ver tanto con aspectos concretos de los alumnos como con otros que constituyen nuestros propios valores y que no son ajenos al ambiente cultural que nos rodea.

Así, la buena historia escolar, el comportamiento socialmente adecuado, el aspecto físico agradable de nuestros alumnos influyen en que tengamos unas buenas expectativas sobre su rendimiento, antes de que hayamos tenido oportunidad de comprobarlo.

Dichas expectativas, inconscientemente, nos llevan a interpretar el comportamiento de estos alumnos tendiendo a ver lo que esperamos ver y a disculpar aquello que discrepa con ellas. Si nos hacen muchas preguntas, no las atribuiremos a inseguridad, sino a interés por aprender. Si tardan algo más de tiempo en entregar un trabajo pensaremos que lo han preparado de forma más minuciosa.

De ahí derivará una actitud y comportamientos diferenciales en el trato con ellos, hablarles en otro "tono", dedicarles más atención, resaltar más sus aportaciones, etc., con lo cual estos alumnos recibirán interacción en mayor cantidad y calidad, que redundará en su rendimiento, cumpliéndose así nuestras expectativas iniciales. Ello les dispondrá nuevamente a generar expectativas más altas.

De todo este discurso es fácil deducir lo que sucede en caso contrario. Las bajas expectativas respecto a las posibilidades de los alumnos con fracaso o con algún tipo de dificultad pueden negarle de antemano posibilidades para aprender.

Educar requiere por nuestra parte optimismo y una gran confianza en las posibilidades de los alumnos. Esta actitud optimista tendrá como resultado una mejora en la práctica educativa. Nos hará buscar nueva información y recursos para trabajar, colaborar con otros compañeros y profesionales y aumentará nuestro autoconcepto y éxito profesional como docentes, mejorando a su vez las expectativas sobre lo que podemos conseguir con nuestros alumnos. Las actitudes son, pues, como tantos otros elementos en el proceso de enseñar-aprender, algo interactivo.

Nosotros tenemos ahí un papel decisivo: romper el círculo vicioso que determinados alumnos pueden arrastrar durante años en su historia educativa.

Generalmente, los criterios metodológicos en los que los profesores se basan suelen ser: la planificación interdisciplinar de contenidos de las diversas áreas, favorecer el aprendizaje activo participativo por parte de los alumnos y hacer de ellos individuos cada vez más autónomos y responsables.

Sin embargo, cambiar la metodología, por sus propias características, implica incidir en la práctica diaria sobre las rutinas y roles aprendidos durante largo tiempo en nuestro quehacer como profesores y en las de la forma de aprender de los alumnos. Los problemas existentes para llevar a las aulas, áreas y actividades didácticas la coherencia que en los criterios generales parece existir hacen de esta práctica de enseñar-aprender uno de los elementos más estables y difíciles de modificar.

En este sentido, en los Centros donde se han producido cambios ha sido a base de **reflexionar sobre lo que hacían realmente y no tanto sobre lo que creían que hacían o debían hacer**. Ello supone ya un buen nivel de partida en el sentido del profesor implicado al que hacíamos referencia, dispuesto al cambio y con una postura abierta respecto a su perfeccionamiento profesional.

En estos Centros se han planteado cuestiones importantes para ir abordando:

- Conocer mejor los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Disponer de técnicas adecuadas para trabajar con aquellos que tengan mayores dificultades.

La metodología en la práctica

- Mejorar la evaluación inicial para conocer el punto de partida de los alumnos y la evaluación durante el proceso de aprendizaje, para ajustar mejor las ayudas necesarias en cada caso.
- Organizar el Ciclo en función de todos esos criterios.

Sin embargo, como decíamos, la modificación de la práctica implica complejidad; por ello, para que las acciones que se emprendan en este sentido sean eficaces, los profesores manifiestan, muy acertadamente, que cualquier innovación debe hacerse basada en criterios de mejora del aprendizaje de los alumnos y por propia convicción, y no por imperativos de "modas pedagógicas".

De la misma manera, para que los cambios no queden sólo en proyecto o se abandonen al poco tiempo de haberse iniciado, es cuestión de empezar de forma paulatina por aquellos aspectos en los que ya hay un mínimo consenso. Este consenso siempre será mejor y más efectivo si es compartido por el Claustro, ya que entonces significa un gran avance en la unidad de línea metodológica. Empezar por el Ciclo puede ser un buen punto de partida, ya que es más frecuente llegar a acuerdos en pequeño grupo.

En varios de los Centros que han realizado modificaciones metodológicas durante el proceso de integración en Ciclo Medio se ha intentado establecer continuidad con el Ciclo Superior.

Seguidamente comentamos algunos de los cambios relacionados con la metodología que se han introducido en este Ciclo, que, en muchos casos, son complementarios y por tanto se producen como consecuencia unos de otros.

Organización de los contenidos de forma interdisciplinar

Tal como veíamos en el capítulo anterior, la relación entre contenidos de distintas áreas era una de las estrategias que se utilizaban en los Centros.

Las repercusiones metodológicas de dichas estrategias son bastante evidentes: facilitar la interrelación entre los conocimientos y destrezas y con ellos su aprendizaje.

En algunos Centros los Departamentos tienen un papel asesor en esta decisión en cuanto a contenidos a priorizar, secuencia de enseñanza más aconsejable y otras orientaciones referentes a metodologías específicas y utilización de materiales.

Hay que reconocer que es un tema complejo, y por ello se ha planteado abordarlo empezando por aquellas áreas y bloques de contenido que sean fáciles de relacionar de forma lógica.

Por ejemplo:

Trabajar de forma interdisciplinar el bloque de contenidos de Geografía Física, perteneciente al área de Ciencias Sociales, y el área de Ciencias de la Naturaleza.

O bien relacionar los bloques de contenido Geografía Humana e Historia dentro del área de Ciencias Sociales.

El enfoque interdisciplinar de los contenidos, plasmado en actividades, va unido, muchas veces, con unas determinadas formas de trabajar tales como Proyectos, Planes de trabajo o Talleres.

Proyectos y Planes de trabajo

Consisten en una serie de actividades didácticas programadas en torno a temas nucleares —centros de interés o monografías— de temporalidad variable.

El trabajo de los alumnos es puesto en común periódicamente y valorado tanto en grupo como de forma individual.

Trabajar de esta manera permite un amplio espectro de posibilidades:

- Análisis de contenidos y su diversificación en distintas actividades.
- Contribución de cada alumno, de forma individual o por grupos, en la medida de sus posibilidades, en las tareas concretas que implica cada actividad.
- Realizar adaptaciones y planes de trabajo individualizados para alumnos con mayores dificultades.
- Participación del profesor de apoyo, en colaboración con el tutor, en la organización y seguimiento de las actividades en las que estos alumnos van a participar.

Por otra parte, exige de los profesores colaboración en la planificación y organización de tiempos, espacios, grupos y actividades a realizar.

Trabajo por “Talleres”

Al igual que sucede con algún otro término, la palabra *taller* no se utiliza en todos los Centros con el mismo sentido. Para algunos supone, ya de por sí, una metodología diferente caracterizada por enfocar la mayoría de las áreas partiendo de un nivel de observación y experimentación que luego lleva a un trabajo de generalización y abstracción. Para otros, se enfoca como la aplicación de los aspectos más conceptuales, previamente introducidos.

Por ejemplo, en el caso de Lenguaje se suelen organizar Talleres de:

- Imprenta (revistas, boletines...).
- Radio y medios de comunicación.
- Teatro.
- Animación a la lectura.

En Matemáticas y Naturales:

- Tecnología.
- Astronomía.
- Experiencias.
- Informática.

En otros casos es algo independiente, en mayor o menor medida, del resto de las actividades docentes, que se pone en marcha para permitir una mejor globalización e interdisciplinariedad, implicación de “todos” los alumnos en las actividades que comporta y potenciación de los aprendizajes de mayor utilidad práctica para la vida (más funcionales).

En este caso suelen dar lugar al desarrollo de bloques de actividades interdisciplinarias en mayor o menor grado, tales como:

- Cocina.
- Huerto.
- Arreglo y creación de materiales.
- Juegos sociales: ajedrez, dominó, "Trivial".
- Diseño, moda, costura.
- Cerámica.
- Fotografía.

La participación de los alumnos en ellos suele ser rotatoria, optativa, o con opción orientada, en aquellos casos en que se ve una conveniencia.

En cuanto al profesorado, el funcionamiento por "Talleres" supone una cierta especialización en su diseño, montaje y gestión. Para ello, se contemplan los intereses y aptitudes particulares de cada uno. El profesor de apoyo tiene diferentes funciones, que van desde apoyar a los alumnos y al tutor en algún Taller hasta hacerse cargo de uno como un tutor más. En muchos casos los alumnos, bien por grupos o por tareas individuales, comparten con los profesores responsabilidades organizativas, de cuidado del material y atención permanente en tareas que lo precisan —huerto, por ejemplo—, contribuyendo así a fomentar sus habilidades de autonomía.

En general, este planteamiento responde a una metodología basada en la idea de Taller como lugar de "hacer", lugar donde se trabaja en base a un concepto de enseñanza/aprendizaje constructivo y activo o bien a poder trabajar aspectos funcionales de las áreas curriculares.

Un "Taller" suele comportar la realización de una gran variedad de tareas de distinto grado de dificultad, en torno a una actividad central, en las que pueden participar los alumnos de acuerdo a sus competencias y capacidades.

El hecho de que, la mayoría de las veces, se trate de "hacer" tareas con un alto grado de participación y colaboración, obteniendo un resultado más o menos inmediato y una utilidad manifiesta, puede tener gran poder motivador para los alumnos.

Si en un Centro, por ejemplo, se pone en marcha una emisora de radio, como consecuencia aparecen diversas tareas y bloques de actividades encaminadas a planificar las emisiones y a lograr que participe en ellas la comunidad escolar:

- Elaboración del guión de las emisiones.
- Trabajo sobre distintos temas en cada una de ellas (noticias de actualidad, meteorología, concursos, entrevistas, etc.).
- Sintonía, montaje musical y efectos especiales.
- Buzón de la emisora donde se reciban sugerencias, comentarios, noticias, redacciones, dibujos...

De todos estos bloques se derivan, a la vez, numerosas actividades en las que participan alumnos de distintos cursos y profesores de diversos niveles y áreas.

La emisión periódica, obra "de todos", puede ser muy gratificante.

De la misma manera, una huerta escolar puede plantear actividades y tareas que van desde el cuidado y atención habitual a los cultivos —regar, plantar— hasta el estudio de determinadas características y funciones de los vegetales. En ocasiones, los productos de la huerta podrán ser consumidos en el comedor escolar o se podrá trabajar con ellos en el taller de cocina.

Trabajo en grupos flexibles

El desarrollo de una metodología del tipo que venimos hablando ha dado pie a distintas opciones y estrategias para organizar las actividades del aula.

Que los alumnos puedan participar en ellas según sus distintas posibilidades ha supuesto también, en algunos casos, la flexibilización de los grupos-clase. De esta manera, el alumno, en ciertos momentos, para ciertas áreas o para ciertas actividades, pasa a formar parte de un grupo, distinto al grupo-clase, desde donde se le facilita, por sus características, conseguir los objetivos que se pretenden.

Aunque el trabajo por grupos flexibles es una opción organizativa más que metodológica, nos parece relevante que los Centros la hayan planteado en el tema de metodología para hacer hincapié en que la creación de grupos flexibles está al servicio de planteamientos metodológicos y de fines educativos y no a la inversa.

En efecto, la flexibilidad organizativa en cuanto al agrupamiento de alumnos es un medio que facilita la atención a la diversidad, pues permite:

- El trabajo en grupos heterogéneos que fomentan la cooperación y complementación de las aportaciones de unos y otros.
- La atención de apoyos y especialistas (logopeda, profesores itinerantes de ciegos y amblíopes, fisioterapeuta) y de los propios tutores, individualmente o en grupo pequeño, a los alumnos que lo necesitan.
- La relación frecuente y normalizada entre profesores y alumnos de distintos niveles, dentro del mismo nivel en el Ciclo Superior o con otros ciclos. En algunos Centros se cuida especialmente la relación con el Ciclo Medio para evitar la brusca transición entre uno y otro estableciendo colaboración entre los niveles de 5.º y 6.º.

Los "grupos flexibles" dejarán de ser elementos favorecedores de atención a la diversidad cuando no se tengan claros los objetivos a conseguir ni se hayan formado con los criterios adecuados a lo que se pretende.

Modificaciones en la utilización del libro de texto

Es por todos reconocida la tradicional dependencia que los profesores tenemos del libro de texto y cómo transmitimos esa misma dependencia a los alumnos con nuestros planteamientos docentes.

El hecho de encontrar un material pensado y organizado para desarrollar nuestra asignatura nos da la seguridad profesional que necesitamos y nos evita tener que en-

frentarnos día a día con la tarea docente y resolverla airoosamente por nuestros propios medios. Repetir de forma aproximada lo que dicen tales o cuales autores en el *tema 4*, o remitir a los alumnos a *los ejercicios de la página 58* es una opción muy tentadora que en ocasiones se hace difícil de superar.

El libro de texto será una ayuda siempre que no nos constriña ni limite la tarea a desarrollar y seamos nosotros quienes utilicemos y "limitemos" al libro.

Los *ejercicios de la página 58* pueden tener muchas lecturas, muchas interpretaciones. A partir de ellos se pueden realizar diferentes adaptaciones, poner ejemplos más o menos contextualizados, plantear tareas de mayor o menor complejidad.

Los dibujos o esquemas pueden ser, igualmente, modificados y utilizados según los objetivos y actividades a realizar.

De esta manera estaremos adaptando el libro a las diferentes necesidades e intereses de nuestros alumnos.

Debemos valorar sus ventajas e inconvenientes, saber reconocer para qué nos es útil un determinado libro, para qué otro tipo de información o concepto y facilitar también a los alumnos el aprender a utilizarlos.

Dicha valoración ha llevado a modificaciones en la práctica que, aunque diferentes, todas tienen en común la idea de que un libro de texto único y al "pie de la letra" no puede ser el eje sobre el que se diseñen las programaciones y actividades, sino, muy al contrario, deben ser éstas las que, teniendo como punto de partida las necesidades de cada alumno y grupo de alumnos, nos lleven a utilizar los libros, al igual que otros materiales, con criterio profesional.

Así pues, en los Centros se han tomado opciones como:

- Trabajar con libro de texto solamente algunas asignaturas y no de forma exhaustiva.
- Tener en la biblioteca del aula libros de diferentes editoriales que son utilizados, además del libro de texto personal, como fuente de información en aquellos aspectos que pueden estar más adecuados al área o actividad a desarrollar.
- Trabajar de forma alterna el libro de texto y material elaborado y especialmente adaptado.
- Realizar adaptaciones sobre el propio libro.

Éste último aspecto se ha concretado para el caso de alumnos con necesidades educativas especiales más específicas en:

- Adaptación de textos para alumnos con dificultades sensoriales: Braille, lenguaje de signos, etc.
- Simplificación del lenguaje en textos para alumnos con deficiencia intelectual, evidenciándose una falta de literatura general—cuentos, novelas, aventuras—para ellos, que contemple, a la vez, la adecuación a su nivel lector y que responda a temas de interés propios de su edad.

En algún Centro se trabaja básicamente sobre material previamente elaborado por los profesores y por los propios alumnos. En este caso los libros de texto sirven, junto con otros, para consulta.

Aprender procedimentalmente a trabajar en grupo

Uno de los aspectos donde existe también mayor consenso e incidencia práctica es en la necesidad de trabajar en grupo. El planteamiento es muy lógico. En gran cantidad de situaciones de la vida hemos de relacionarnos con otros para diversos fines; en consecuencia, si no tenemos soltura, entrenamiento y habilidades para ello, fracasaremos. Las modalidades y formas de trabajar que se plantean son diferentes. En algunos casos los alumnos forman **pequeño grupo** y son tutorados para resolver sus conflictos y dificultades sobre la marcha. En otras ocasiones se asignan los alumnos "a dedo" en cada grupo, ya que se considera que en la vida sólo elegimos a nuestros compañeros en un número muy limitado de ocasiones y hay que desarrollar estrategias de manejo en situaciones que nos vienen dadas.

En muchos Centros un tipo de grupo que funciona es **la asamblea**. Normalmente constituida por los alumnos de una clase, reproduce las estructuras de un minigrupo social con sus objetivos, funciones, responsabilidades, conflictos, etc. En ella se elaboran propuestas de trabajo, se revisan y evalúan aspectos normativos individuales y de grupo y se toman acuerdos. Suele tener una periodicidad semanal y está planteada de forma que múltiples aspectos que requerirían una acción tutorial individualizada se solucionan en grupo, como veremos más adelante. Para ello debe ser bien llevada por el tutor y con participación del profesor de apoyo en algunos aspectos.

Se constata que en este tipo de situación los alumnos con necesidades educativas especiales participan con los demás recibiendo algún tipo de ayuda con respecto al área de comunicación en algunos casos y/o en la afectivo-emocional en otros, siendo muy favorable crear un buen clima que cambie actitudes entre compañeros.

Como reflexión final, quisiéramos comentar que todas estas opciones y otras que se puedan tomar no han de considerarse, eficaces o no, por el simple hecho de ponerlas en marcha, sino en la medida que permiten realmente la respuesta a las necesidades de los alumnos. No se trata, pues, de ser "novedosos", sino de buscar, a través de las actividades que de estas opciones se derivan, una mejor respuesta refrendada por la experiencia.

Tener coherencia de criterios, en la práctica que se lleva a cabo, requiere además una buena planificación de las actividades. Ya que los planteamientos metodológicos tienen su validación en su desarrollo, es en este momento donde afloran los problemas reales del proceso de enseñanza/aprendizaje:

¿Qué actividades son más adecuadas?

¿Cómo trabajar con un grupo en el que hay distintos niveles de aprendizaje?

¿Cómo organizar la atención individualizada?

Teniendo en cuenta que cualquier grupo de alumnos presenta siempre un mayor o menor grado de heterogeneidad, nuestras programaciones habrán de contemplarla, ya que, bien entendida, puede ser fuente de riqueza en las interacciones entre los alumnos.

Como hemos visto, desde los Centros se piensa que las actividades que se desarrollan en los Talleres, Planes de Trabajo, Asambleas, etc., cumplen mejor este cometido a la vez que facilitan la tarea de apoyo y la atención a la diversidad, ya que

en ellas participan todos los alumnos con un objetivo a conseguir y no solamente haciendo acto de presencia.

Son actividades que tienen en común una mayor aplicabilidad de los aprendizajes y que, en general, potencian la búsqueda y transmisión de información en cualquiera de sus modalidades.

En la actualidad, todavía hemos de mejorar en este sentido, ya que cambiar el papel a desempeñar por los alumnos en las actividades implica también cambiar el nuestro como profesores, y requiere su tiempo. Algunos puntos pueden hacernos pensar en ese cambio:

- Planteemos a nuestros alumnos actividades variadas, tanto en lo que respecta a las tareas a realizar, los entornos o situaciones donde llevarlas a cabo, como en los contenidos a manejar.
- No les demos ese planteamiento totalmente acabado. Dejémosles un margen para el desarrollo de la capacidad de organización, diseño previo y desarrollo de su propio trabajo.
- Démosles oportunidad de que consulten diversas fuentes de información y contrasten los datos obtenidos.
- Procuremos que nuestro papel sea el de un buen mediador, atento a las dificultades que cada alumno o grupo de alumnos pueda tener, ayudando en los errores y resaltando los logros. Es muy importante que les involucremos en la reflexión y valoración orientada de sus propias tareas; de esta manera desarrollarán conocimientos y actitudes positivas sobre su trabajo personal y de grupo.

Sin embargo, asegurar el éxito a los alumnos que van a necesitar más atención y seguimiento individualizado requiere un equilibrio entre los aspectos que acabamos de comentar y una cuidada planificación previsora de “sorpresas” que pueda evitarles el fracaso.

El realizar un **análisis anticipado**, de la actividad, y de las tareas que comporta nos puede ayudar mucho, ya que sólo conociendo las habilidades que se precisan para desarrollarla y las dificultades que los alumnos puedan tener podremos poner a cada uno en situación de llevar a cabo aquello que puede hacer solo o con ayuda.

Esto, que puede parecernos, de entrada, muy engorroso y exhaustivo, se aprende con la práctica e incluso se puede realizar como actividad conjunta con otros compañeros (tutores de ciclo, apoyos...), y puede llegar un momento en que se convierta en práctica habitual.

Para organizar las ayudas y adaptaciones necesarias nos puede ser útil orientar la planificación de nuestras actividades viéndolas en secuencia temporal y como un proceso en el que hay un **antes** —preparación, anticipación—, un **durante** —desarrollo, organización— y un **después** —revisión, valoración, replanteamiento—, estableciendo en cada momento un tipo de ayudas y las colaboraciones pertinentes.

El cuadro que presentamos a continuación recoge los aspectos que se podrían tener en cuenta en cada uno de estos momentos:

La participación de alumnos con necesidades educativas especiales en las ac-

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<p style="text-align: center;">ALUMNOS-PROFESORES</p> <p>Anticipar la actividad Partir de lo que los alumnos saben.</p> <p>Establecer: Qué se va hacer y para qué. Cuándo y dónde. Duración. Cómo. <i>Materiales.</i> <i>Tareas.</i> <i>Secuenciación temporal.</i> <i>Reparto de funciones.</i></p> <p>Preparar algunos aspectos Explicar vocabulario nuevo. Ensayar procedimientos específicos. Relaciones interpersonales. Utilización de materiales e instrumentos.</p> <p>Relacionar aprendizajes Los nuevos con los ya adquiridos. Con los funcionales.</p>	<p style="text-align: center;">ALUMNOS-PROFESORES Y...</p> <p>Colaboración y ayudas Formación de grupos. Cuidar la interrelación y comunicación. Ayudas en procesos y procedimientos (Utilizar técnicas específicas). <i>Recordar aspectos.</i> <i>Verbalizar planes y actuaciones.</i> <i>Mencionar y reconocer méritos conseguidos.</i> <i>Facilitar la información.</i> <i>Pedir a cada alumno según sus posibilidades.</i></p> <p>Quiénes ayudan Adultos (con coordinación). Compañeros (con aprendizaje previo).</p> <p>Cómo organizarse Grupos cooperativos. Parejas. Equipos. Grupos tutorados. Individualmente.</p>	<p style="text-align: center;">ALUMNOS-PROFESORES</p> <p>Revisar la actividad ¿Cuándo?: Lo más pronto posible. ¿Cómo?: Por grupos y/o de forma individual. ¿Qué?: Desarrollo de la misma. <i>Tiempo.</i> <i>Materiales.</i> <i>Responsabilidades.</i> <i>Realización de tareas.</i> <i>Recogida de información.</i> <i>Otros.</i></p> <p>Realizar algunos trabajos Organización de la información. Aplicación a nuevos aspectos. Profundización en temas. Trabajar los aspectos no logrados. Nuevas propuestas de trabajo.</p>
<p style="text-align: center;">PROFESORES</p> <p>Recoger información Del lugar <i>dónde:</i> <i>Visita previa.</i> <i>Condiciones.</i> <i>Riesgos.</i> <i>Aspectos positivos y negativos.</i> De otras personas: <i>Entrevistas a familias, otros profesores, etc.</i></p> <p>Establecer colaboraciones Tutor-Apoyo. Otros tutores. Familia. Otros.</p>		<p style="text-align: center;">PROFESORES</p> <p>Transmisión de información Tutores-apoyo. Ciclo. Padres. Otros.</p> <p>Replanteamiento de colaboraciones Para: Otras actividades. Actividades específicas del alumno con necesidades educativas especiales. Trabajo en Ciclos, Centro, Departamentos, etc.</p>

tividades comunes requerirá que a esos **antes** y **después** se dedique específicamente tiempo y apoyo. Esto puede significar que trabajen con el profesor de apoyo o especialistas, individualmente o en pequeño grupo, algunos de los aspectos de preparación y anticipación de la actividad, así como de revisión y realización de trabajos posteriores.

Es de gran importancia para la construcción de aprendizajes significativos partir del nivel de desarrollo del alumno, de sus conocimientos y aprendizajes previos. En el caso de los alumnos con mayores dificultades, el establecimiento de este nivel de desarrollo y aprendizaje puede requerir una evaluación más minuciosa. El profesor

tutor no declinará responsabilidades al respecto y observará en amplitud y profundidad a sus alumnos, buscando siempre la colaboración de otros compañeros y profesionales, particularmente del profesor de apoyo, cuya ayuda le puede ser muy valiosa.

Muchas veces, cuando hablamos de administrar ayuda a los alumnos con dificultades, lo hacemos pensando en actividades que implican materiales cuidadosamente estructurados que permiten superar paulatinamente las dificultades.

Ésta suele ser una buena forma de ayuda adicional para determinados aspectos y en algunas ocasiones. No obstante, suele comportar un tipo de trabajo por separado y perder así la oportunidad de participar en otras actividades estimulantes y más normalizadas.

Debemos procurar, en la medida de nuestras posibilidades, que la ayuda y apoyo estén disponibles para cualquier alumno cuando sean necesarios, dentro de los procesos normales y cotidianos. A ello contribuirá que partamos de unas expectativas ajustadas en cuanto a las capacidades de los alumnos con el punto de mira puesto, más en aquellos aspectos que pueden realizar en las actividades, que en los que, de entrada, les limitan para hacerlo.

Enseñar a todos nuestros alumnos a aprender mejor

Recogemos aquí, a modo de conclusión de este capítulo, algunos principios de aprendizaje traducidos en sugerencias metodológicas generales. No hacemos distinción entre las distintas necesidades educativas que puedan presentar los alumnos, sino que tratamos de promover una intervención preventiva de los posibles desajustes en su proceso de aprendizaje. Se trata de facilitar así la atención a los que precisen una respuesta más específica y diferenciada.

Veamos algunas de estas sugerencias que nos pueden servir a la hora de tomar iniciativas:

Adecuar las tareas

Plantear tareas y actividades de un nivel de complejidad adecuado, ni demasiado difícil ni demasiado fácil para las posibilidades de los alumnos. A ello nos puede ayudar la evaluación de sus conocimientos y habilidades previas.

Transmitir adecuadamente la información

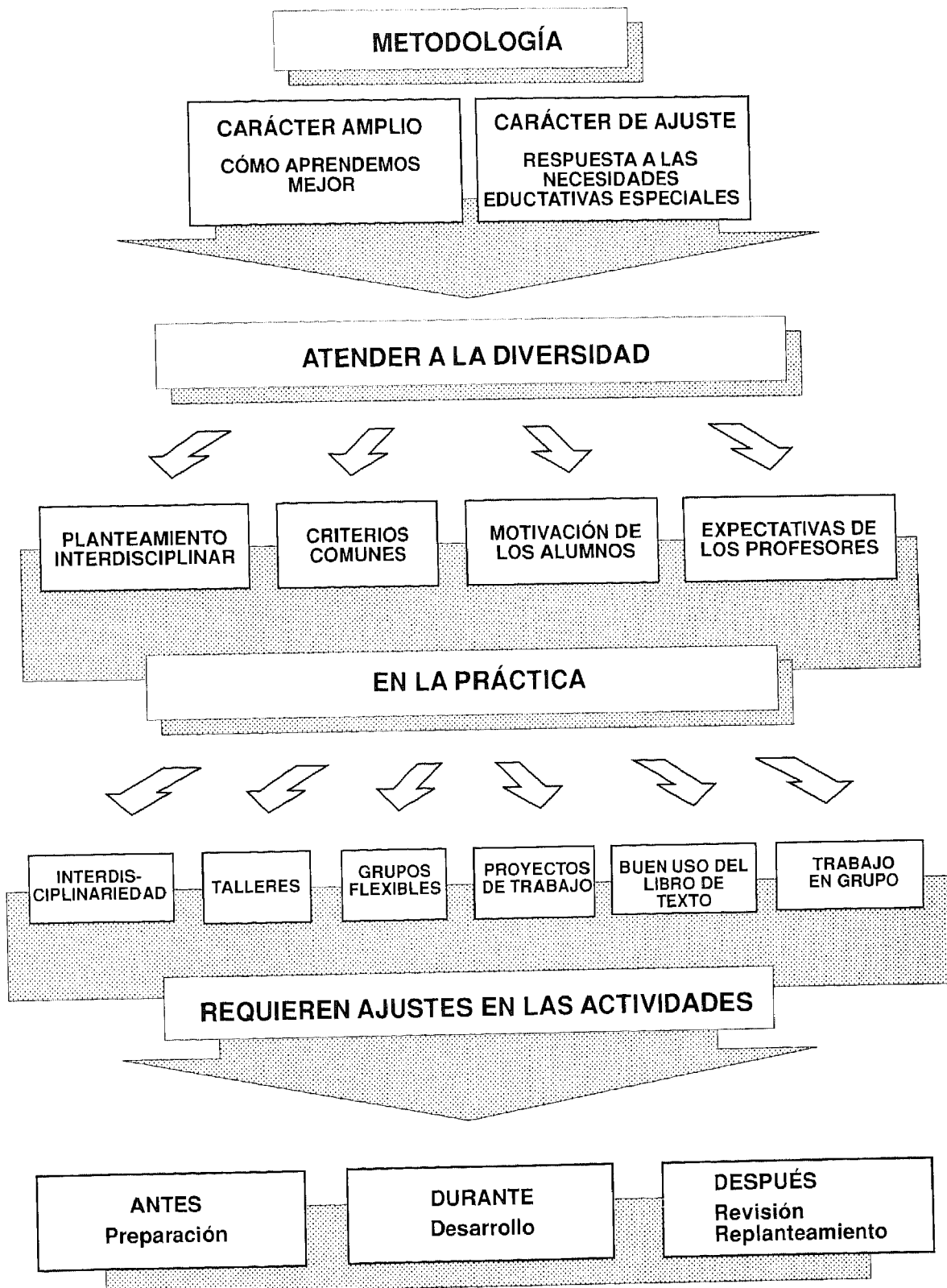
Cuidar los siguientes aspectos en la presentación de las actividades y en la transmisión de información en general:

Captar y mantener la atención.

Tener en cuenta las vías sensoriales preferentes para la entrada de información, especialmente cuando hay alumnos que pueden tener dificultades específicas en estos aspectos.

Claridad y sencillez de mensajes, cuidando el vocabulario y "traduciendo" aquellos términos que pueden resultar más difíciles de entender.

Esquema 5



Partir de lo que los alumnos ya saben

Proporcionar apoyo de materiales adecuados que puedan favorecer la entrada multisensorial de información y la experiencia directa cuando sea posible.

Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes

Para enseñar aquello que puedan ir asimilando y practicando será muy importante hacer algunas preguntas al inicio de cada actividad que posicionen y recuerden sus puntos de partida, observar lo que hacen y tener en cuenta sus propuestas y planteamientos.

Ofrecer ayudas y estrategias

Potenciar el aprendizaje de los aspectos más útiles para la vida presente y futura, aprendiendo en ambientes naturales siempre que sea posible o, en caso contrario, recurrir a simulación y representaciones.

Tener en cuenta los errores

Facilitar modelos de actuación y guías detalladas utilizando técnicas específicas en su caso (modelado, autoinstrucción, etc.).

Resaltar lo positivo

Analizar los errores de los alumnos como fuente de información que facilite la mejor adecuación de las ayudas.

Facilitar la práctica

Mantener una actitud positiva resaltando los logros (aquello que los alumnos hacen bien y también lo que intentan hacer mejor).

Implicar a los alumnos

Dar oportunidades de práctica repetida en los nuevos aprendizajes, aplicándolos en distintas situaciones.

Favorecer el trabajo en grupo

Involucrarles en su propio aprendizaje potenciando la autoobservación y guiando la autoplanificación y autoevaluación en los distintos aspectos a aprender.

Propiciar el trabajo grupal como base para afianzar el autoconcepto, la responsabilidad y las habilidades sociales, proporcionando las ayudas oportunas en los aspectos afectivo-emocionales y de comunicación.

Tengamos presente que todas estas iniciativas metodológicas no deben contemplarse de forma aislada, sino que sólo serán válidas globalmente integradas en la práctica educativa y reflejadas en las distintas actividades didácticas que se lleven a cabo.

Evaluación

EVALUACIÓN
FINALIDAD Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
LA EVALUACIÓN EN EL CICLO SUPERIOR
LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA <ul style="list-style-type: none">• Evaluación del alumno.• Evaluación de la respuesta educativa.• Cómo evaluar.• Cómo informar de la evaluación y a quién.• Algunas consideraciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.
IDEAS PARA UNA EVALUACIÓN ÚTIL

Evaluación. Finalidad y características de la evaluación educativa

La finalidad de la educación, como ya dijimos, es conseguir que el sujeto desarrolle al máximo los cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas, motrices, personales o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En esta tarea, en la que intervienen numerosos agentes, la institución escolar es uno de los principales al tener encomendada la tarea de proponer explícita, intencional y sistemáticamente los medios y los objetivos concretos que conduzcan al desarrollo de las citadas capacidades.

Llevar adelante una tarea tan compleja exigirá, a la vez que una intervención determinada, una continua evaluación. Dicha evaluación perseguirá tanto conocer y detectar necesidades como reajustar la intervención en sí misma y valorar finalmente los resultados obtenidos.

Si importante es, en toda intervención educativa, evaluar los resultados, tarea a la que con mayor frecuencia y casi en exclusiva hemos dedicado nuestros esfuerzos en el pasado, también resulta imprescindible evaluar el conjunto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Si no se evalúan los resultados obtenidos no se sabrá si la intervención educativa en conjunto ha sido **eficaz**.
- Si no evaluamos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, no sabremos **qué** hay que modificar para ir mejorando la respuesta al alumno.

La evaluación educativa posee unas **características específicas** que la diferencian de otro tipo de evaluaciones:

- En primer lugar diremos que es **continua e individualizada**.

Cuando se dice evaluación **continua** se hace alusión al carácter inseparable entre la intervención educativa y la propia evaluación, que permitirá ir modificando dicha intervención. Si la intervención es continua, también debe serlo la evaluación.

Evaluación continua no significa realizar mayor número de exámenes, sino modificar progresivamente el proceso de enseñanza de acuerdo con el proceso de aprendizaje.

Cuando se dice evaluación **individualizada** se hace alusión a que dicha evaluación está basada en criterios de carácter individual, utilizados para realizar la intervención educativa con cada uno de los alumnos. Es decir, criterios derivados de la propia situación inicial del alumno. Por tanto, la evaluación individualizada o criterial difiere de la normativa, cuyo objeto es comparar los resultados respecto de una norma, generalmente una media de los resultados habituales del conjunto de la clase.

- En segundo lugar diremos que tiene **varios momentos**. Sin perjuicio del carácter continuo de la evaluación, se pueden distinguir operativamente varias fases que a su vez definen objetivos diferentes de la misma. Así, podemos diferenciar una evaluación **inicial**, una evaluación **formativa** y una evaluación **sumativa**.

Por una parte, la **evaluación inicial** daría cuenta de la competencia curricular del alumno, así como de las condiciones materiales y personales con las que se cuenta para poder iniciar el proceso de enseñanza. Esta fase de la evaluación se

presenta como imprescindible para emprender la intervención educativa tanto desde la etapa, el ciclo, como desde ámbitos más concretos como puede ser el desarrollo de una unidad didáctica.

Por otra parte, debe contemplarse la evaluación que constantemente acompaña al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que hablamos en este caso de **evaluación formativa**. Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, y es la que posee más inequívocamente el carácter de continua.

Considerar la evaluación continua no quita la posibilidad de efectuar al final del proceso una evaluación que permita conocer los resultados obtenidos. Con ella se trata de valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, y es a lo que llamamos **evaluación sumativa**. Es de señalar que ésta constituye buena parte de la evaluación inicial del siguiente momento educativo.

“Con este enfoque (formativo, cualitativo, personalizado) puede hablarse propiamente de evaluación educativa, pues contribuye decisivamente al logro de las metas propuestas en esta etapa final de la educación obligatoria. De lo contrario, se continuará con un modelo de evaluación restringido a la mera toma de datos cuantitativos, con el único objeto de calificar a un sujeto e incluirlo en una categoría determinada. Una evaluación que no es propia de un educador” (D. C. B., pág. 103).

Un principio general del proceso de enseñanza-aprendizaje aceptado sin dificultad en los dos primeros ciclos de E. G. B. parece tener más dificultades para ser llevado a cabo en el Ciclo Superior:

“... Nunca el proceso de enseñanza-aprendizaje estará en función de la evaluación que, en este caso, pasaría a entenderse de manera restringida y única, como sinónimo de examen prueba puntual y que evidentemente es útil para una enseñanza selectiva, pero...” (D. C. B., pág. 102).

Indudablemente las dificultades sí son reales, pero también es cierto que éstas son obstáculos a salvar en lo posible y no situaciones determinadas que deban aceptarse como inevitables.

Veamos algunas de las características del Ciclo Superior que pueden condicionar, de alguna manera, la evaluación respecto a los otros ciclos:

La edad de los alumnos

Las edades entre los doce y catorce años hacen de estos alumnos personas capaces de juzgar sobre muchos de los aspectos de su educación.

Este factor diferenciador debería suponer más una ayuda que un obstáculo a la hora de llevar a cabo la evaluación en el Ciclo Superior. La **autoevaluación y coevaluación** con los compañeros serían actividades obligadas en esta etapa educativa y, por otra parte, ayudas inestimables para el propio docente.

Esta práctica educativa conlleva ciertas dificultades derivadas del poco uso que suele hacerse de ella y de las características del adolescente, que consolida la

La evaluación en el Ciclo Superior

imagen que tiene de sí mismo, y es por ello muy sensible a las actitudes que se tengan frente a él.

Si esto tiene gran importancia para todos los alumnos de este ciclo, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales debe ser un aspecto a cuidar muy especialmente. Los errores derivados de evaluaciones que hagan excesivo hincapié en las posibles diferencias en su rendimiento respecto al grupo clase pueden tener una gran repercusión en la **autoestima** que dichos alumnos consolidarán para el futuro.

Organización del ciclo

Como ya comentamos, diversas razones han llevado desde hace años al Ciclo Superior a configurarse con una organización docente que difiere bastante de los otros ciclos. Al iniciarse una diversificación del profesorado por especialidades con el peligro de cierto academicismo resulta más difícil **valorar globalmente** la marcha de un alumno cuya evaluación está en manos de, al menos, dos o tres profesores. Si es compleja la coordinación para la presentación lógica de contenidos, lo será igualmente para la evaluación.

Nuevamente nos encontramos con que las dificultades se acrecientan para los alumnos con necesidades especiales. Estos alumnos han venido acostumbrándose en los dos primeros ciclos, no ya a un solo profesor, sino más concretamente, y también condicionado por su edad, a un estrecho trato y en muchos casos excesiva **dependencia** de su profesor de apoyo o logopeda. Situación que convierte, en estos dos ciclos, al profesor de apoyo en casi el único interlocutor escolar con los padres, el Centro y el profesor tutor. Esta dependencia e intervención tan exclusiva del profesor de apoyo, que, aunque no deseable, sí parece que haya sido frecuente, en el Ciclo Superior debe ir cediendo, lógicamente, por su propia organización.

La evaluación en estos casos precisará de una gran coordinación y corresponsabilidad. El peligro que existe, dada la dificultad que conlleva esta responsabilidad compartida, es reducir la evaluación a una cuantificación de media aritmética correspondiente a las diversas disciplinas.

Pensemos también que los mensajes que estos alumnos pueden empezar a recibir sobre la marcha de su aprendizaje deben seguir motivándoles y, por tanto, ser lógicos y comprensibles para ellos.

Carácter terminal de la etapa

Uno de los aspectos que hacen de los Ciclos Inicial y Medio períodos escolares menos competitivos y más gratificantes es la sensación de profesores y alumnos de tener por delante **suficiente tiempo**. Esta sensación, del tiempo no ser un factor que apremie, confiere a los dos primeros ciclos un ambiente relajado que resulta imprescindible para el aprendizaje y la convivencia.

Las adaptaciones curriculares que se realizan en estos ciclos, especialmente las individualizadas, responden muchas veces a adecuaciones temporales tendentes a **armonizar los diferentes contenidos a los distintos ritmos de aprendizaje** que puedan presentar los alumnos. No obstante, para algunos se puede prever que llegará el último curso del Ciclo Superior sin que el retraso temporal en la adquisición de algunos contenidos mínimos haya podido ser compensado.

Este hecho no nos producirá desánimo ni deseos de tomarnos poco en serio su evaluación si desde niveles educativos anteriores hemos ido priorizando lo más funcional y esencial para ellos conforme a una **etapa básica** para la vida.

En la medida que sepamos reflejar que la culminación de la E. G. B. es un camino que prepara para el desarrollo de actividades de la vida de adulto y no sólo para continuar estudios, conseguiremos reducir la sobreexigencia que podamos tener para con los alumnos, dándoles seguridad respecto a lo que saben y resaltando aquello que son capaces de realizar.

Se ocasionaría un grave perjuicio a los alumnos del Ciclo Superior si los profesores dejáramos traslucir con **actitudes** ese pesimismo característico de quien considera al alumno como alguien que "debía" pasar la prueba y que evidentemente no la va a pasar.

La evaluación en el Ciclo Superior ha de seguir siendo continua, formativa e individualizada, aunque, evidentemente, también tenga que dar cuenta de los resultados.

La evaluación es "la otra cara de la moneda" del proceso educativo. Esto significa que a la hora de evaluar deberemos tener en consideración los diferentes aspectos y elementos implicados en ese proceso.

Se tiende a diferenciar dos grandes grupos de **aspectos**: los **relacionados con el alumno** y los **relacionados con la respuesta educativa que el alumno recibe**, es decir, con el contexto en el que el alumno se encuentra. Los comentaremos brevemente haciendo especial hincapié en aquellos que tienen una mayor incidencia en el Ciclo Superior.

Evaluación del alumno

La evaluación de los alumnos es una práctica habitual en el trabajo cotidiano de cualquier profesor. Sin embargo, es constantemente objeto de cuestionamiento, revisión y nuevos planteamientos. Si esto sucede con todos los alumnos, con mayor razón con aquellos que presentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje.

Es opinión generalizada entre el profesorado que resulta necesario evaluar a los alumnos en diferentes áreas de desarrollo y de forma continuada. Sin embargo, en muchas ocasiones existe un desequilibrio entre lo que se considera "teóricamente" y lo que en realidad se lleva a cabo de forma "práctica". A menudo, esta disociación suele estar relacionada con la dificultad de encontrar criterios comunes en el Centro, estrategias evaluadoras o planificación de tiempos y espacios para esta tarea.

La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el Ciclo Superior ha de tener en cuenta aspectos como:

- El conocimiento alcanzado en cada una de las áreas curriculares (competencia curricular).
- La motivación hacia el aprendizaje.

La evaluación en la práctica

- Los hábitos, estrategias y autonomía para aprender.
- Las interacciones que establece con los iguales y con los adultos.
- Los aspectos relacionados con las necesidades más específicas de los alumnos.

Podemos observar que la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales comparte muchos aspectos con la evaluación que podamos realizar de cualquier alumno en cualquier ciclo educativo. Sin embargo, nuestra tarea en el Ciclo Superior consiste en “traducir” este marco general en otro más específico, en función de las características del propio ciclo y las de los alumnos concretos a los que educamos.

Como se ha señalado anteriormente, los alumnos que acceden al Ciclo Superior sufren a lo largo del mismo una serie de cambios evolutivos cualitativamente más diferenciados que en los otros ciclos y que debemos tener en cuenta tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el proceso evaluador.

Así, por ejemplo, nos encontraremos con cambios sustanciales respecto a aquello que les lleva a interesarse o desinteresarse por ciertos temas; en definitiva, a variar su **motivación para el aprendizaje**.

Las **interacciones** que establecen con sus compañeros —chicos y chicas— comienzan a modificarse así como las relaciones con los profesores, representantes de la “autoridad”, ante la que comienzan a tener otros roles.

En estas edades las relaciones de amistad se reestructuran. El lenguaje es el medio privilegiado en las interacciones y éstas se hacen cada vez más complejas y sutiles.

Los alumnos con necesidades educativas especiales presentan, por diferentes motivos, mayores dificultades en los aspectos comunicativos y van a ser por ello más sensibles a esas variaciones en la interacción. Pueden, pues, plantear mayores problemas que en niveles anteriores en compartir experiencias, sensaciones y sentimientos, así como aprender del diálogo con los demás, discutiendo sobre maneras de ver los hechos, conceptos, valores y normas.

Por estas razones los aspectos comunicativos y de relación deben tener una importancia fundamental en la evaluación en este ciclo, ya que, por otra parte, la interacción lingüística se convierte en el cauce más importante de aprendizaje y de acceso a la información.

Recordemos, por último, que el Ciclo Superior es un ciclo terminal que marca el fin de la escolaridad obligatoria. Una vez acabada esta etapa educativa los alumnos pueden seguir estudiando o bien prepararse para la incorporación al mundo del trabajo. En cualquier caso es necesario que cuenten con instrumentos para manejarse de forma autónoma en la sociedad.

En esta línea cobra especial importancia el desarrollo de hábitos, procedimientos y autonomía para el aprendizaje, para que al concluir su escolarización sean capaces, en la medida de lo posible, de buscar información por sí mismos, organizarla, criticarla y planificar sus propias tareas. Sólo así habremos conseguido el objetivo más importante de este período escolar: que los alumnos tengan habilidades para

seguir aprendiendo en su vida futura, de forma cada vez más autónoma, sin la constante mediación de los adultos.

Nuevamente debemos recordar que algunos de estos alumnos presentarán necesidades educativas especiales en los citados aspectos. Será, por tanto, necesario conocerlas para poder así ajustar mejor nuestra acción educativa. Las ayudas que requieran los alumnos serán diferentes según presenten dificultades de tipo auditivo, visual, motor o específico. Más adelante comentaremos algunas de estas ayudas.

Evaluación de la respuesta educativa. Evaluación del contexto

Cuando hablamos de evaluación del contexto hacemos referencia a todos aquellos aspectos que pueden favorecer o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la actuación de los profesionales implicados. Abarca, pues, un amplio rango que contempla tanto el análisis de las decisiones curriculares tomadas —desde el aula, ciclo o Centro—, como el funcionamiento del Centro en su globalidad (véase esquema 6).

Estos aspectos, en general, son evaluados en mayor o menor medida por los profesores, aunque no siempre de manera explícita y sistemática. Algunos comentan que se trata de una evaluación para la que se necesita una actitud de autoevaluación y de evaluación conjunta que en ocasiones es difícil de lograr. El sentido a realizarla y su rentabilidad con respecto al esfuerzo que supone, viene dado por lo que entendemos respecto a dos aspectos comentados ya en la primera parte de este documento:

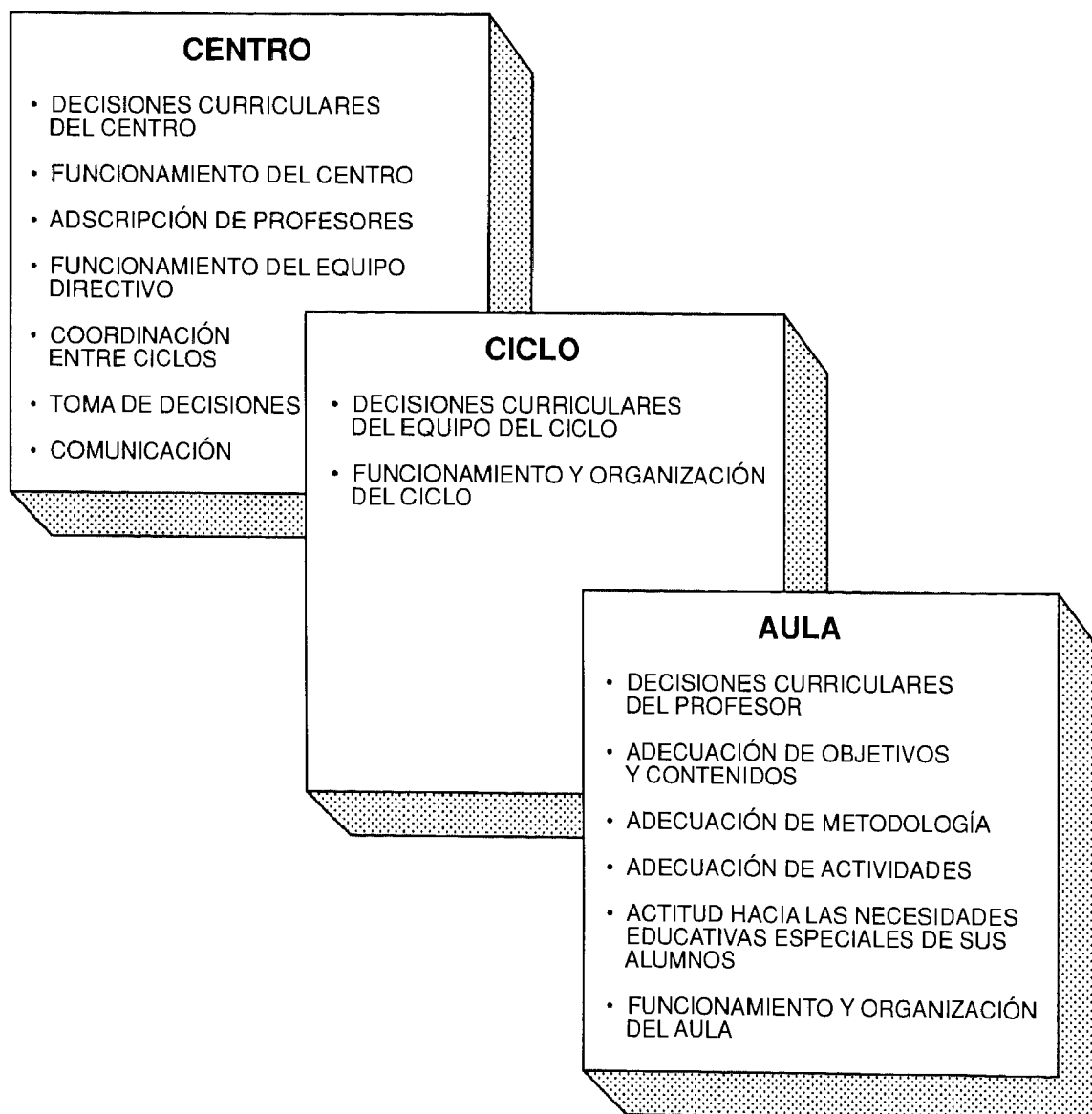
- Cómo creemos que aprenden los alumnos y qué condiciones facilitan y dificultan su aprendizaje.
- Qué condiciones favorecen el trabajo de los profesionales implicados.

En cuanto al primer aspecto, sabemos que los alumnos no sólo aprenden en función de ciertas características personales, sino también de la forma en que se les enseña, del tipo de actividades propuestas, de la metodología empleada, etc. Parece, pues, obvio que cuando evaluemos si un alumno ha aprendido o no un contenido dado, busquemos posibles explicaciones a este hecho, explicaciones que, por otra parte, pueden tener su base en el propio alumno, pero también en las dificultades del ajuste de la respuesta educativa ante la problemática planteada por aquél.

De este modo, la evaluación de aspectos de tipo contextual nos va a permitir adecuar las ayudas que el alumno precisa para un aprendizaje óptimo.

Pero la evaluación de la respuesta educativa, del contexto en que el alumno aprende, es también importante para los propios profesores. Cualquier actividad profesional puede ser mejorada y en este sentido resultar más gratificante para quienes la llevan a cabo. La evaluación del contexto es la evaluación de las acciones que como profesores ponemos en marcha, es conocer mejor nuestro "lugar de trabajo", analizar qué cosas pueden ser mejoradas y cómo. Todo esto redundará en beneficio de una práctica educativa más rica y profesionalizada, que indudablemente repercutirá en los alumnos, pero que también será de capital importancia para cualquier educador con interés en mejorar y avanzar en su propia práctica profesional.

Esquema 6



Desde esta doble perspectiva, la evaluación del contexto aparece como algo fundamental. Esta práctica habitual, aunque a menudo llevada a cabo de forma intuitiva, no ha sido aclarada de forma explícita hasta fechas recientes.

Una vez que tomemos en cuenta la importancia de la evaluación de estos aspectos necesitamos sistematizarla e incluso plasmarla por escrito para poder analizar los resultados al cabo del tiempo. En este sentido deja de ser una tarea intuitiva e individual para ser más sistemática y hecha en conjunto. Este cambio implica necesariamente modificaciones en nuestros hábitos de trabajo y en nuestra manera de entender lo que es un centro escolar. No tendrá sentido hacer de cada clase "un reino de Taifas", sino que el **grupo de profesores** cobra una importancia decisiva.

El problema más importante para muchos profesores es precisamente el de cómo llevar a cabo esta evaluación, cómo sistematizarla y registrarla.

En la evaluación del Contexto en el Ciclo Superior podemos diferenciar variables propias del educador y variables relacionadas con las diferentes situaciones en que éste lleva a cabo su trabajo. Una de las principales características de este Ciclo es la variedad de elementos tanto físico-ambientales como personales a los que se enfrentan los alumnos: diversidad de profesores y por tanto, de estilos y estrategias de enseñanza, así como, diversidad de aulas, talleres, laboratorio, aula de audiovisuales, etc.

De aquí se deriva la necesidad de evaluar tanto estos elementos, como las actividades y decisiones curriculares tomadas por los profesores y el grado de acuerdo existente ante las mismas.

Cómo evaluar

El **cómo** evaluar se encuentra en relación directa con el **qué** evaluar.

Según hemos visto, hay muchos aspectos "**qué** evaluar", unos referidos al alumno y otros al contexto educativo. Aspectos que abordaremos indistintamente en los párrafos siguientes no tanto de forma exhaustiva, sino con la intención de adecuar el **cómo** —proceso y técnicas— a las características del elemento y al objetivo de la evaluación.

Realizar una evaluación del tipo que venimos planteando no puede quedar reducida a la mera valoración de los resultados que los alumnos son capaces de obtener en un examen, ya sea oral o escrito.

No obstante, por la frecuencia con que se han utilizado en la escuela y por la importancia que especialmente adquieren en el Ciclo Superior, vamos a detenernos para hacer sobre ellos algunas consideraciones.

Los **exámenes o controles** se utilizan normalmente para realizar una evaluación sumativa que nos informe del grado de consecución de los objetivos que pretendíamos. Ahora bien, vamos a ver que no resultan tan útiles cuando queremos saber cuál ha sido el proceso que han seguido nuestros alumnos y qué condiciones les han llevado a obtener estos resultados.

Todos tenemos probablemente experiencias de exámenes o controles que nos "pillaron por sorpresa", pues nos pedían resolver problemas cuando sólo nos habían

explicado conceptos, nos planteaban una prueba objetiva cuando habíamos sido preparados para desarrollar temas o, estando centrado el trabajo habitual del aula en el texto escrito —lectura y escritura—, acababan examinándonos de forma oral.

Con el recuerdo de lo que pudimos experimentar como aprendices no pretendemos cuestionar el hecho de evaluar la competencia o rendimiento de los alumnos respecto a determinados contenidos, sino someter a crítica la forma en que lo estamos haciendo en la actualidad y ser coherentes entre:

- Lo que pretendemos enseñar: objetivos.
- Lo que enseñamos en realidad: contenido de las actividades.
- Lo que al final evaluamos: forma y cuestiones que planteamos a nuestros alumnos para saber si se ha conseguido el objetivo propuesto.

Al mismo tiempo nos daremos cuenta de que, por razones de tipo práctico, muchos de los ejercicios y controles que realizamos son pruebas escritas. Con ello sesgamos mucho no sólo el **cómo** evaluamos, sino también el **qué**, ya que múltiples aspectos referentes a la competencia de los alumnos requieren ser valorados de distinta manera.

Así, por ejemplo, será más propio que evaluemos con la observación directa cómo un alumno pesa un cuerpo, mide la temperatura, busca una información, juega o establece diálogo con los compañeros.

Por otra parte, si queremos saber el proceso que la ha llevado a obtener un determinado resultado deberemos observarle también mientras va realizando las tareas. Anotar errores, reacciones, comentarios, ayudas que solicita, ayudas que no solicita y necesita, etc., nos dará información sobre cómo se comporta un alumno con respecto a tareas, personas o materiales. Esto, que forma parte de su estilo o forma de aprender, debe ser considerado de la mayor importancia, ya que es lo que realmente nos sirve para orientar las estrategias metodológicas a emplear para enseñarle.

A su vez, aunque tradicionalmente no haya sido así, estos mismos aspectos detectados en el proceso (errores concretos, falta de estrategias para planificarse, etc.) pueden servirnos a la hora de plantear los objetivos a conseguir con los alumnos.

Un examen participa de los principios de la evaluación criterial (comparación del alumno consigo mismo de acuerdo a unos criterios) cuando se trata de averiguar, por ejemplo, lo que aprendió respecto a los objetivos trabajados en una determinada unidad de tiempo y no cuando sólo se le compara con el rendimiento medio de los alumnos de la clase.

Tener una idea de lo que va aprendiendo el alumno en relación a lo que él sabía anteriormente requerirá también que valoremos no sólo el ejercicio "control", sino, de una forma continuada, otros trabajos cotidianos que realiza, sus exposiciones orales o escritas, la forma en que realiza búsqueda de datos o investiga, cómo trabaja en tecnología o en el laboratorio, etc.

Para que la evaluación contemple todos los aspectos que comentamos y no se quede en algo meramente subjetivo e intuitivo es preciso tener en cuenta el siguiente **proceso**:

- En primer lugar, antes de iniciarla hay que considerar los **aspectos** que vamos **a evaluar**.

Puede ser que queramos observar el funcionamiento de nuestra clase sin determinar previamente en qué variables nos vamos a fijar. En este caso podremos solicitar a un compañero que observe lo que ocurre en una determinada unidad de tiempo.

Por el contrario, si deseamos observar cómo actúa un alumno concreto ante determinadas propuestas y situaciones, estableceremos previamente qué aspectos del mismo vamos a observar.

- En segundo lugar, debemos definir cómo vamos a recoger esta información, o, lo que es lo mismo, cómo vamos a **registrar los datos**.

Este punto es importante porque es una de las partes de la evaluación que requiere de mayor planificación. En esta tarea la ayuda de los servicios de apoyo de que disponemos puede ser muy valiosa.

Para que nuestro trabajo vaya haciéndose más útil y riguroso y no perdamos elementos importantes de análisis en esta recogida de datos utilizaremos diferentes técnicas según el aspecto a valorar:

- Observación más o menos sistemática (diarios, escalas de apreciación, registros de aspectos concretos con respuesta cerrada...).
- Análisis de documentos (trabajos y composiciones del alumno, programaciones de los profesores, proyecto de Centro...).
- Entrevistas (con el propio alumno o con personas significativas para él, con profesores, equipo directivo, padres de alumnos...).
- Pruebas estructuradas (cuestionarios, escalas...).

- En tercer lugar, tendremos que determinar **quién** habrá de realizar la recogida de datos: si seremos nosotros mismos, si será un compañero, si lo realizará un miembro del equipo multidisciplinar...

Aquí cabe señalar las posibilidades que tiene la técnica de la **triangulación**, según la cual dos profesores pueden ponerse de acuerdo para realizar uno las tareas de observación y otro las de intervención pedagógica, alternándose los papeles en función de lo que se pretenda y junto con los alumnos intercambiar los datos recogidos de las distintas observaciones.

Como puede verse, el hecho de que tengamos claro cuál es el objetivo de nuestra evaluación determinará el resto de los factores a tener en cuenta.

De manera que, si lo que pretendemos es analizar cuál es la actitud que muestra un alumno ante determinada tarea y nuestro conocimiento de la situación no es muy amplio, podremos utilizar cualquier tipo de **registro narrativo** que permita recoger de manera abierta determinados hechos ocurridos.

Se trata de hacer una observación todavía no sistematizada que nos permita posteriormente redefinir el problema. En el "**diario de clase**", por ejemplo, el profesor puede recoger qué tarea planteó, cómo la planteó y cómo reaccionó el alumno ante la misma.

El diario puede recoger todo tipo de aspectos que consideremos relevantes o puede convertirse en narración de incidentes críticos que algún día han podido ocurrir y nos han parecido dignos de tener en cuenta:

"Día 11 de octubre: hoy se incorpora al aula un nuevo alumno. Trae informes del Equipo multidisciplinar. El año pasado estuvo escolarizado en un aula de Integración con niños más pequeños que él y que tenían un nivel escolar más bajo. Parece ser que sólo asistió al Centro veinte días porque no quería ir.

Este primer día, el chico presenta un estado de angustia muy grande. Su madre no es capaz de dejarle en el aula y la preocupación de ella es casi tan grande como la del alumno. Por otro lado, el hecho de que el curso ya esté avanzado no ha facilitado mucho las cosas..."

En este tipo de registros las técnicas audiovisuales aportan un campo no excesivamente explorado y muy rico en posibilidades. Si se puede disponer de vídeo o grabadora es interesante recoger distintas sesiones para ser posteriormente analizadas.

En otras ocasiones podemos optar por fijarnos en determinadas variables y no en otras, estableciendo un **listado de cuestiones de respuesta abierta**.

Si el profesor quiere, por ejemplo, evaluar su propia actuación en el aula se puede plantear preguntas de este tipo:

- *¿He organizado la programación de forma que satisfaga las necesidades de los alumnos?*
- *¿Soy competente para organizar el trabajo individual y de grupo?*
- *¿Tengo preparado el material necesario antes de empezar las clases?*
- *¿Sé arreglármelas para que no sean muchos a la vez los alumnos que requieran mi atención?*

(Tomado de Bassey, M., 1984)

Cuando nos interese conocer determinados factores o comportamientos elaboraremos **listas de control** donde se recojan las categorías a observar. En unos casos se realizarán mediante preguntas de **sí/no**, donde sólo pretendemos observar la ocurrencia o no de la conducta.

Veamos un ejemplo de un caso muy concreto en el que se trata de observar cómo manipula un niño con graves dificultades motrices. Independientemente de la edad del mismo podemos plantearnos:

- *¿Presenta movimientos involuntarios que le impiden examinar visualmente los objetos a los que dirige una actividad voluntaria? (Coger).* SÍ | | NO | |
- *¿Es capaz de dirigir sus movimientos manuales hacia un objetivo al que dirige la mirada?* SÍ | | NO | |
- *¿Es capaz de efectuar presión con la mano derecha sobre un objeto colocado en la mesa?* SÍ | | NO | |
- *¿Es capaz de efectuar presión con la mano izquierda sobre un objeto colocado en la mesa?* SÍ | | NO | |

(Varios autores: C. N. R. E. E., 1990)

Este cuestionario puede orientar a un profesor que tiene por primera vez a un alumno con estas características en su aula, con el fin de adecuar la respuesta educativa que habrá de ofrecerle, tipo de materiales con que podrá trabajar, adaptaciones posibles, ubicación dentro del grupo, etc.

Otro tipo de **listas de control** son aquellas en las que el profesor recoge las distintas posibilidades de ocurrencia en forma de **escala de apreciación**. Así, por ejemplo, ésta nos serviría para conocer cuál es la actitud y motivación de un alumno en el aula:

	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
— <i>Está atento:</i>				
— <i>Tiene interés:</i>				
— <i>Se esfuerza:</i>				
— <i>Es cuidadoso:</i>				
— <i>Colabora:</i>				

(Fragmento del material elaborado por el Colegio "Jorge Guillén", de Madrid).

Disponer de algunos **cuestionarios y escalas** ya existentes puede ahorrarnos tiempo y esfuerzo. El ejemplo que sigue, fácil de adaptar al ciclo, permite conocer cómo se realiza la evaluación del progreso de los alumnos en el contexto escolar:

"El proyecto educativo supone la consecución de unos objetivos. Hay que prever, por tanto, las formas de controlar si se alcanzan o no. En este ítem se pretende ver cómo el Centro se asegura de la adquisición de los aprendizajes (actitudes, valores, conocimientos, habilidades, pautas de conducta...) por parte de cada niño, según sus posibilidades.

- A) *Cada maestro realiza la evaluación según su propio criterio. No hay acuerdos establecidos entre los diferentes maestros sobre cuáles son los aspectos a evaluar y las técnicas más adecuadas para hacerlo.*
- B) *Algunos maestros hablan a menudo de sus criterios sobre la evaluación. Llegan a un acuerdo sobre los aspectos que deben considerarse y sobre las técnicas que utilizarán.*
- C) *En el Centro se considera importante el control del progreso de los niños. Se prevén actividades periódicas de evaluación y un uso diversificado de técnicas (observación sistemática, trabajos, pruebas objetivas, de habilidad...) y se estimula la participación de los alumnos en el proceso. La realización práctica y el control de estos planteamientos son todavía poco rigurosos. Falta coherencia global.*
- D) *En el Centro hay una práctica sistemática de evaluación con clara definición de los aspectos a evaluar (comprensión y aplicación de los contenidos asimilados, adquisición de técnicas intelectuales, pautas de conducta...). Se utilizan realmente de forma generalizada técnicas diversas. Hay criterios establecidos sobre la participación de los alumnos en la evaluación (conocimiento de las pautas de evaluación y de los resultados por parte de los alumnos, consideración de la autoevaluación de los alumnos por parte de los profesores...).*
- E) *Se revisan periódicamente tanto los aspectos a evaluar como las técnicas utilizadas. Se aprovechan los resultados y otras experiencias y estudios sobre la evaluación para introducir mejoras de una forma sistemática en las técnicas (exactitud, periodicidad, participación...) y en la reorientación de la metodología del aprendizaje.*

(Tomado de Darder, P., y López, J. A., 1985. QUAFE-80, 27)

El **Proyecto de Centro** y las **programaciones** son **documentos de análisis** cuya revisión cada cierto tiempo nos ayudará a conocer cuál es el proceso que estamos llevando a cabo. Puede realizarse, por ejemplo, mediante escalas consensuadas por todos en las que se recojan las distintas variables que intervienen. En el caso que vemos a continuación se recogen sólo algunos de los aspectos que se han considerado en el Proyecto de Centro:

	<i>Adecuada</i>	<i>No adecuada</i>	<i>Por qué</i>	<i>Cómo mejorar</i>
<i>Adscripción del profesor.</i> <i>Funcionamiento del Departamento de Matemáticas.</i> <i>Funcionamiento del Departamento de Lengua.</i> ...				
<i>Agrupamiento de alumnos.</i> <i>Agrupamiento en Talleres.</i> ...				
<i>Consecución de niveles básicos del Ciclo Superior.</i> <i>Intereses de los alumnos por los objetivos propuestos.</i> ...				
<i>Funcionamiento de los órganos colegiados:</i> <i>Consejo Escolar</i> <i>Claustro</i> <i>Equipo Directivo</i> <i>Equipo de Estudios</i> ...				

(Fragmento del material elaborado por el Colegio "Sagrado Corazón", de Madrid)

No queremos dejar aquí de referirnos, si bien debe ser trabajado —a nuestro juicio— en toda la escolaridad, a algo que cobra una especial relevancia en el Ciclo Superior: la posibilidad de **autoevaluación** por parte del propio alumno.

Ya vimos un cuestionario donde el profesor autoevaluaba su actuación; pues bien, uno de los objetivos a alcanzar en esta etapa es que el alumno aprenda a valorar sus propias realizaciones.

La ayuda y orientación del tutor en este aspecto puede ser decisiva para los alumnos con necesidades educativas especiales a la hora de potenciar su autoestima, su motivación para alcanzar mejores niveles de logro, adecuar los aspectos a evaluar según sus necesidades y capacidades, así como establecer para ello la forma de comunicación y proceso más adecuado a cada uno.

Una vez obtenidos los datos, pasaremos al análisis y valoración de los mismos. Podemos hacer hipótesis explicativas planteando la modificación de los elementos que creemos están incidiendo en el aspecto evaluado. Modificando dichos elementos descubriremos si nuestras hipótesis eran acertadas y encaminaremos adecuadamente la intervención.

Cómo informar de los resultados de la evaluación y a quién

Si la finalidad de la evaluación es proporcionar información sobre la marcha y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, para introducir las oportunas modificaciones que vayan mejorando dicho proceso, será bueno que a esta información tengan acceso todos los implicados.

El que la participación en ese proceso sea diferente por parte de padres, profesores y alumnos requerirá que estas informaciones adquieran distinto carácter, haciendo hincapié, para cada caso, en aquellos aspectos que puedan inducir a abordar y participar de forma más positiva y eficaz en ese proceso.

Por razones de tiempo, y producto de una determinada manera de concebir la tarea educativa, el resultado de la evaluación del alumno se ha realizado generalmente mediante informes que, a menudo, han quedado reducidos a los boletines de notas. La evaluación de los aspectos situacionales y de respuesta educativa, o bien no la hemos tenido en cuenta, o si la hemos analizado ha sido quizás de forma puntual y poco sistemática.

El **alumno** necesita que le proporcionemos información, adecuada a su capacidad y características, que le dé una visión realista de sus posibilidades, para así ayudarle a tener una imagen de sí mismo más acorde con la realidad y aceptar sus limitaciones.

De la misma forma, darle nuestra opinión sobre cómo puede conseguir progresar en los diferentes aspectos supondrá un aliciente y motivación basada en sus propios medios para mejorar.

También **los profesores** necesitamos tener información acerca del propio alumno y sobre todo acerca de nosotros mismos y los recursos que ponemos en funcionamiento en el aula. Desde este punto de vista la evaluación debe suponer un replanteamiento y una continua adecuación por nuestra parte de los objetivos concretos que programamos para nuestros alumnos, una reflexión sobre la idoneidad y suficiencia de los recursos metodológicos, materiales y organizativos con que nos proponemos conseguir dichos objetivos y, por último, una reflexión sobre nuestro propio estilo de enseñanza y sobre los recursos formativos que poseemos.

Llegar a tener en todo ello un nivel de autoevaluación, de aceptación de sugerencias de alumnos, compañeros, observadores externos, etc., así como estar atentos a las opiniones y comentarios de los padres, nos ayudará a mejorar.

Si en nuestro ciclo es natural comentar con otros los aciertos y errores que podamos tener y aportar para mejorar, tendremos muchas posibilidades de llegar a un buen clima de trabajo en el que nadie tema confesar las lógicas inseguridades que se puedan plantear en su práctica como docentes.

El Centro, en sus diversos niveles —ciclo, etapa— necesita información acerca de los logros obtenidos en el conjunto escolar, así como de los medios que el propio Centro debe propiciar y que figuran en su Proyecto. Desde este punto de vista, la evaluación va dirigida a **informar al ciclo, etapa y al Centro** de la adecuada coordinación de funciones, suficiencia y rentabilidad de los materiales, y coherencia metodológica que el Centro ha puesto en marcha para conseguir los objetivos que a este nivel se había propuesto.

En el D. C. B. se escribe:

“Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje, para mejorar el plan de actuación diseñado por el profesor..., para introducir los mecanismos de corrección adecuados, para programar el plan de refuerzo específico, para poder intervenir en la resolución de conflictos actitudinales, para orientar la actuación tutorial, para diseñar estrategias en colaboración con los padres...” (D. C. B., pág. 103)

Los **padres** han de tener información de cómo aprende su hijo, de los aspectos de su propia conducta y de las condiciones del contexto familiar que lo pueden facilitar o dificultar. Evitar hacer pronósticos a largo plazo y centrarse en aquello que van consiguiendo paulatinamente ayudará a que, escuela y familia, tengan una visión realista del alumno y puedan unificar esfuerzos y acciones para conseguir aquello que, de común acuerdo, se proponen como educadores que inciden en una misma persona.

Algunas consideraciones respecto a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Partiendo del concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, entendido, en amplitud y diversidad, como un continuo que iría desde necesidades educativas transitorias hasta necesidades educativas permanentes, los criterios de evaluación son, en sentido general, los mismos para todos los alumnos. Esto no significa que sea innecesario realizar modificaciones más específicas para evaluar a algunos de estos alumnos. Lo que queremos decir es que la realidad a observar es la misma, pero en ocasiones se precisa de lentes más potentes, de un “zoom” que nos permita ampliar algunos aspectos y analizarlos en mayor profundidad.

En muchos casos las modificaciones en cuanto a la evaluación van a ser modificaciones de “acceso”, esto es, del medio que utilicemos para evaluar a este alumno y no tanto de los contenidos. Así, por ejemplo, ante un alumno que tiene afectada su posibilidad de expresión oral y motriz, precisaremos de otros instrumentos como puede ser un ordenador o la adaptación de materiales para poder llevar a cabo la evaluación de su aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de contenidos específicos, recordemos que han de evaluarse aquellos que hayan sido programados, tanto a nivel de aula como a nivel individual, con las adaptaciones oportunas según el caso. Hasta aquí, no hemos hecho referencia a aquellas diferencias relativas a las dificultades de los distintos alumnos, pero creemos conveniente, en este momento, mencionar algunas de las más específicas, a sabiendas que tienen importancia en el proceso evaluador, pero también en la respuesta educativa.

Sin embargo, muchas de las sugerencias que a continuación presentamos deben ser tomadas como aspectos a los que es preciso prestar una "especial" atención, aunque no como exclusivos para estos alumnos. Por ejemplo, unas condiciones acústicas buenas en el aula tendrá especial importancia para los alumnos sordos, pero sería igualmente deseable para todos los alumnos y, por supuesto, también para los profesores.

Concreciones en la evaluación respecto a los alumnos sordos

Los alumnos sordos presentan especiales dificultades en manejar y compartir la lengua oral. Estas dificultades pueden ser de mayor o menor grado en función, entre otras variables, del nivel de pérdida auditiva que presenten. Los principales problemas se plantean ante aquellos alumnos con grandes pérdidas auditivas, las cuales repercuten en sus niveles de lenguaje oral e incluso de lenguaje lecto-escrito.

En el esquema siguiente se recogen las principales implicaciones de la deficiencia auditiva en el desarrollo global de los alumnos y las necesidades que las mismas generan:

IMPLICACIONES	NECESIDADES QUE GENERA
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de la información principalmente por vía visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de recurrir a estrategias visuales y aprovechar otros canales (restos auditivos, tacto).
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en percibir por vía auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de ofrecer unas condiciones auditivas óptimas para el mayor aprovechamiento de sus restos auditivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Menor conocimiento del mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de experiencia directa y mayor información de lo que sucede.
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en establecer interacciones a través del lenguaje oral, lo que repercute en un menor conocimiento social, así como en su propia identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de mayores oportunidades de interacción y de información social.

Estas implicaciones tienen repercusiones en cuanto a objetivos y contenidos de enseñanza, así como en cuanto a objetivos, contenidos y metodología de evaluación.

En primer lugar es muy importante **evaluar las interacciones que se establecen tanto por parte de los alumnos sordos como por parte del resto de los alumnos y por parte del propio profesor**. Recordemos una vez más que el conocimiento de los alumnos no se construye de manera aislada, sino que se va constituyendo a partir de la acción conjunta que se produce entre dos o más personas que participan en él. Aprendemos en tanto en cuanto podemos discutir con los demás acerca de nuestras percepciones y de nuestras concepciones sobre diferentes aspectos.

En aquellos alumnos que presentan graves pérdidas de audición, la utilización del código oral, sistema habitual de comunicación de los niños y adultos oyentes, resulta muy difícil. Habría entonces que valorar:

- Cómo se comunican sordos y oyentes.
- El código que se emplea: oral, gestual, signado, mixto.
- Las diferencias de contenido, de forma, etc., según el interlocutor.

En segundo lugar, es también fundamental **evaluar los hábitos y estrategias de aprendizaje autónomo**: la capacidad de buscar información por sí mismo, de organizarla en forma de esquemas... Recordemos que los alumnos con déficit auditivo van a tener dificultades para recibir de manera constante información del medio. Los oyentes recibimos gran parte de información a través de la radio, la televisión, las conversaciones informales... Los alumnos con déficit auditivo deberán buscar "intencionalmente" esa información, por lo que será necesario evaluar las estrategias que poseen y programarlas de forma intencional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a cuestiones relacionadas con el **contexto** resaltaremos **los aspectos físico-ambientales del aula**. Las condiciones acústicas y de iluminación son de particular importancia. Clases con mala acústica dificultarán la audición residual que los alumnos puedan aprovechar a partir de las prótesis. Por otra parte, y debido a la importancia que pasa a tener el acceso a la información a través de la vista (lectura labial, buena visibilidad de lo escrito en el encerado...), es fundamental también la evaluación de estos aspectos.

En relación a **cómo** llevar a cabo la evaluación de estos alumnos **y a los instrumentos utilizados, diremos que es similar a lo utilizado con los alumnos oyentes**: exámenes, cuestionarios, entrevistas, observaciones... La forma de evaluar es similar. Pero se presenta un problema a resolver, y es que, a menudo, estos alumnos presentan importantes dificultades en sus expresiones oral y escrita; por lo que, si basamos todas nuestras evaluaciones en exámenes o pruebas que comprometan las habilidades de los alumnos en dichas formas de expresión, nos encontremos con grandes dificultades en llevar a cabo la evaluación.

Es decir, el problema no se sitúa tanto en el **qué** evaluar, sino en **cómo** obtener la información que deseamos. Indudablemente esto pasa por tener distintas formas de expresar lo aprendido. Se plantea aquí, pues, una vez más, la necesidad de compartir con los alumnos un código comunicativo. Si el alumno emplea signos o "palabra complementada" en su comunicación, indudablemente deberemos emplear estos sistemas en nuestra comunicación con el alumno a la hora de evaluarle. Pero en la mayor parte de las ocasiones simplemente los alum-

nos sordos no manejan bien ningún código o, si lo hacen (por ejemplo, en el caso de hijos de padres sordos con lenguaje de signos) es raro que el profesor lo conozca.

De ahí que si con todos los alumnos es fundamental poner en marcha estrategias basadas en la observación, en el caso de los alumnos con pérdidas auditivas va a ser determinante. La utilización de otros medios de "expresión" puede también ayudar al profesor a conocer los aprendizajes de sus alumnos (dramatizaciones, por ejemplo, de obras literarias o de hechos históricos, dibujos de hechos físicos, químicos o anatómicos, etc.) pueden ayudarnos a conocer lo aprendido por nuestro alumno. Sin embargo, es indudable que, especialmente en estas edades, la manifestación comunicativa resulta ser la más rica, por lo que el reto, no sólo evaluador, sino educativo, con los alumnos sordos es el de compartir un código común que permita una comunicación fluida.

Concreciones en la evaluación respecto a los alumnos ciegos o con dificultades de visión:

Las principales necesidades de los alumnos ciegos, y por tanto principales aspectos a considerar en el proceso de enseñanza y en el proceso de evaluación, vienen originados por su propio impedimento. En el siguiente esquema podemos ver lo que implica la dificultad visual y paralelamente las necesidades específicas que plantea:

IMPLICACIONES	NECESIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de información por vía auditiva y táctil. Imposibilidad de observar determinados fenómenos. • Percepción parcial y/o errónea de la información recogida por el sentido de la vista (cuando posee resto visual). • Dificultad en la imitación de pautas de comportamiento socialmente establecidas. Por ejemplo, posturas. • Dificultad en el conocimiento del espacio exterior y en la deambulación autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar todas las experiencias que se realicen y aprovechar los demás sentidos, especialmente el tacto. • Optimizar el aprovechamiento del resto visual a través de la mejora de las condiciones de iluminación (particulares en cada caso), de la estimulación y del uso de las ayudas técnicas prescritas (lupa, atril, telescopio, etc.). • Necesidad de aprender dichas pautas e interiorizar su uso. • Favorecer su autonomía en los desplazamientos adquiriendo las habilidades de orientación adecuadas (seguir un sonido, detectar un hueco, etc.) y haciendo un correcto uso de las técnicas de movilidad (guía vidente, bastón blanco, etc.).

La evaluación de todos aquellos aspectos programados se llevará a cabo con las siguientes consideraciones:

- Es importante prestar especial atención a la evaluación de la comprensión de los fenómenos experimentales. A menudo los alumnos ciegos “hablan” de cosas que realmente no conocen (cosa que por otra parte también puede suceder a otros muchos alumnos con visión normal). Es, pues, muy importante asegurarse, en la medida de lo posible, que la comprensión es real y no sólo aparente. Con todo, no debemos olvidar que la comprensión de un fenómeno no tiene por qué implicar su “visualización”, especialmente a partir de la adolescencia.

- Evaluar las condiciones físico-ambientales del aula se convierte en algo fundamental. Aspectos como la luminosidad y las condiciones acústicas van a favorecer o dificultar la comprensión de los mensajes y de las tareas que deben llevar a cabo.

También es importante evaluar la distribución y acceso a los materiales. Para los niños ciegos es especialmente importante saber que las cosas se hallan “en su sitio”, y no aumentar su inseguridad ante el constante cambio de lugar de los materiales.

- Un tercer aspecto importante es evaluar el tipo de ayudas y técnicas de aprendizaje y estudio que le ofrecemos. En este sentido cabe recordar que los esquemas, gráficos, cuadros sinópticos, etc., no cumplen para el alumno ciego la misma función que para el vidente, por tener éstos un carácter globalizador de la información difícilmente accesible a la percepción táctil. Son preferibles **los resúmenes**, pues el pensamiento de la persona ciega tiene una sustentación y se organiza de modo secuenciado paralelamente a como se estructura el lenguaje.

- Por último, señalar la necesidad de prestar especial atención a las interacciones que establece el alumno ciego. Evaluar su adaptación social en base al comportamiento manifestado en relación con sus iguales y el nivel de autonomía sobre todo en los desplazamientos.

En relación al **cómo** evaluar, no es preciso muchas veces plantear grandes modificaciones, sino más bien tener en cuenta:

- La primera modificación hace referencia a la utilización del Braille. Conviene que el alumno ciego tenga posibilidades de realizar las pruebas por escrito cuando los demás así lo hacen, aunque luego tenga que leerlas al profesor.

- La posibilidad de ofrecerle más tiempo cuando se trata de evaluaciones escritas. En algunos países se ha establecido un 50 por 100 más de tiempo.

- Por último, sería conveniente tener el material preparado de antemano. A modo de ejemplo, diremos que frecuentemente los alumnos se quejan de que los profesores primero escriben en la pizarra las preguntas del “examen” y una vez que éste comienza acuden a los alumnos ciegos para explicárselo. Estas situaciones les causan gran desajuste, ya que pueden creer que no tendrán las mismas oportunidades para llevar a cabo la tarea.

Concreciones respecto a los alumnos con retraso mental

Estos alumnos presentan una dificultad más o menos generalizada para aprender, que se manifiesta, en mayor o menor medida, en todas las áreas curriculares. Esta dificultad hace lento el proceso de aprender y, como consecuencia inmediata, produce un bajo rendimiento.

En el siguiente esquema recogemos lo que implican estas dificultades y las necesidades que generan:

IMPLICACIONES	NECESIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Bajo nivel de competencia.• Lentitud en el proceso de aprender: dificultades en percepción y discriminación, memoria, simbolización y abstracción, estrategias para aprender y planificar.• Dificultades en la generalización de lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none">• Partir del nivel real de competencia del alumno.• Enseñar de forma intencional y planificada prestando ayuda en todo el proceso.• Programar la enseñanza de la generalización.

Que las dificultades de estos alumnos abarquen un amplio espectro de elementos en todo el proceso de aprendizaje exige una evaluación más cuidadosa dirigida a detectar necesidades de forma más precisa:

- Partir del nivel "real" de competencia, en este caso, significa una mayor concreción y secuenciación en los objetivos a evaluar. Con respecto a la propuesta curricular ordinaria necesitaremos priorizar los bloques de contenido más útiles y funcionales explicitándolos en varios sub-objetivos que nos permitan evaluar el progreso del alumno de forma evidente.

- El análisis de los errores —útil para todos— se convierte en práctica habitual e imprescindible al evaluar a estos alumnos. De esta manera podrá ajustarse mejor la respuesta educativa en todos y cada uno de sus elementos (tareas, materiales, ayudas de profesores y alumnos, etc.).

- Debido a su falta de estrategias, en muchas ocasiones, para realizar las tareas, estos alumnos actúan por tanteo, con gran probabilidad de equivocarse. Esas mismas dificultades hacen que su motivación esté más determinada por las consecuencias y refuerzos externos —sociales y/o materiales— que por el propio logro ante la tarea.

Evaluar todos estos aspectos nos ayudará a planificar mejor las ayudas que le ofrecemos, en cuanto al grado de dificultad de las actividades que le proponemos, planificación de cómo trabajar, reducir su ansiedad ante el miedo al fracaso y en orientar su interés por el aprendizaje en sí mismo.

- Por último, es de gran importancia comprobar que mantienen y aplican adecuadamente lo que van aprendiendo.

Evaluar los elementos de otros contextos extraescolares, sobre todo el familiar, nos ayudará a orientar las adecuaciones que contribuyan a la mayor integración y participación de estos alumnos en sus entornos habituales.

Respecto al **cómo** evaluar, vemos que la observación será, en general, la técnica más adecuada. No quiere decir esto que se descarte el realizar "exámenes" orales o escritos adecuados a sus posibilidades y teniendo a la vez en cuenta las consideraciones que antes hemos hecho sobre ellos.

Concreciones con respecto a los alumnos con dificultades motrices

Las características más significativas que, en general, presentan los alumnos con limitaciones motoras son aquellas que se derivan de su dificultad para desplazarse, comunicarse y manipular objetos. La falta de habilidad que los alumnos presentan en los aspectos mencionados provoca una disminución en su capacidad de acción sobre el ambiente, con las consiguientes implicaciones en su desarrollo global.

La primera consideración a tener en cuenta es la siguiente: los alumnos con deficiencia motora muy frecuentemente dan una **apariencia** de poseer trastornos que normalmente no poseen. Por tanto, lo primero que debemos hacer es delimitar con claridad lo que son capaces de expresar respecto de lo que son capaces de comprender.

En consecuencia, antes de realizar cualquier acción educativa, sea de evaluación, sea de intervención, debemos precisar cuál es la modalidad expresiva del alumno. Así, nos fijaremos en cómo manipula (prensión, pinza, señalización, etc.), cómo es su control postural (sedestación, bipedestación, marcha, existencia o no de movimientos involuntarios, etc.) o cómo es su forma de expresar lo que comprende (código de comunicación, tipo de pronunciación si existe, etc.). Todo ello irá encaminado a realizar las primeras adaptaciones en la situación de enseñanza-aprendizaje y constituirá una constante revisión a lo largo de todo el proceso para descubrir si realmente nos estamos adaptando a la situación de cada alumno.

IMPLICACIONES	NECESIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para controlar movimientos globales y finos. Limitación de las posibilidades de exploración del entorno. • Capacidad de comunicación restringida. • Dificultad para influir de forma eficaz sobre los objetos, acontecimientos y personas del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer al alumno un contexto educativo que facilite su autonomía, mediante la observación de sus características de movilidad para desarrollar estrategias. • Sistemas alternativos para la comunicación. Diferenciar lo que el niño es capaz de comprender de lo que es capaz de expresar. • Disponer los recursos necesarios para conseguir un intercambio comunicativo adecuado.

Otra consideración de importancia similar a la señalada es descubrir cuál es el grado de motivación del alumno. Si con el resto de alumnos este aspecto es importante, con los que tienen disfunciones motoras es de vital trascendencia. Pensemos que muchos de estos alumnos poseen una historia anterior de privación estimular que les ha podido inhibir incluso la motivación para iniciar respuestas. Los estados de **indefensión** son muy frecuentes, y es preciso ayudarles a superarlos aumentando la autoestima y potenciando al máximo las posibilidades de comunicación.

El conocimiento de las anteriores variables deberá guiarnos a la adaptación de las demandas educativas a las necesidades concretas de cada alumno. Por ello, adaptaremos material y actividades para descubrir cuál es el nivel real del alumno dentro del continuo curricular que tenemos planteado para todos los demás. En otros términos, debemos evaluar el tipo de ayuda que el niño precisa en cada situación concreta. Tendremos que diferenciar claramente lo que podríamos denominar "ayuda motora" de la "ayuda" propiamente dicha. Por la primera, ayuda motora, entendemos todo tipo de adaptaciones que realizamos en función de cómo responde el niño en manipulación, movilidad y comunicación; mientras que *ayuda* propiamente dicha será todo tipo de ayuda pedagógica que le damos en situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, refiriéndonos a estos alumnos, es también imprescindible evaluar las condiciones físico-ambientales para adecuarlas a las necesidades concretas de los mismos. Colocar el mobiliario y el material de tal manera que el alumno pueda desplazarse y manejarse con autonomía, es esencial para ellos.

Una evaluación educativa que tenga un enfoque formativo, cualitativo y personalizado, y que contribuya al logro de esta etapa final de la educación obligatoria, será la que permita:

Ideas para una evaluación útil

Conocer para mejorar

La tarea educativa exigirá, a la vez que una intervención determinada, una continua evaluación que persiga, tanto conocer y detectar necesidades como reajustar dicha intervención y valorar finalmente los resultados obtenidos.

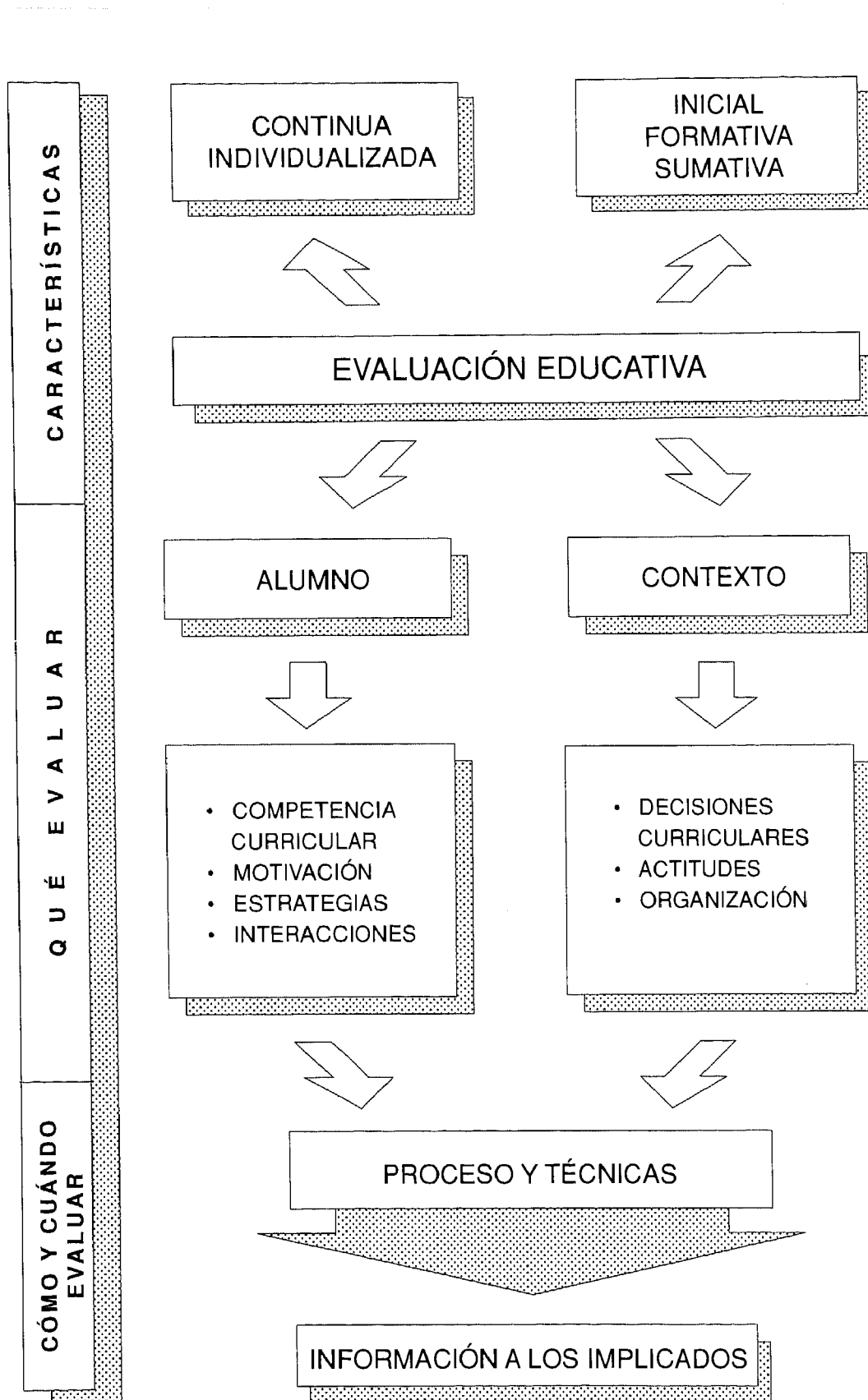
Conocer para iniciar

Una evaluación que nos dé cuenta tanto de la competencia curricular del alumno, como de las condiciones materiales y personales con las que se cuenta para poder iniciar el proceso de enseñanza.

Conocer para adecuar

Una evaluación que constantemente acompañe al proceso de enseñanza-aprendizaje, de índole reguladora, orientadora y autocorrectora, que posea verdaderamente un carácter continuo.

Esquema 7



Conocer para replantear

Una evaluación que permita valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos y replantear el siguiente momento educativo.

Conocer con amplitud

Que tenga en consideración los diferentes aspectos y elementos implicados en el proceso: los **relacionados con el alumno** y los **relacionados con la respuesta educativa que recibe**, es decir, con el contexto en que se encuentra.

Conocer con profundidad

Que al evaluar al alumno se tengan en cuenta aspectos como el conocimiento alcanzado en cada una de las áreas curriculares, la motivación hacia el aprendizaje, los hábitos, estrategias y autonomía para aprender, las interacciones que establece con los iguales y con los adultos, así como las dificultades más específicas que en todo ello puedan plantear algunos alumnos.

Informar a todos los implicados

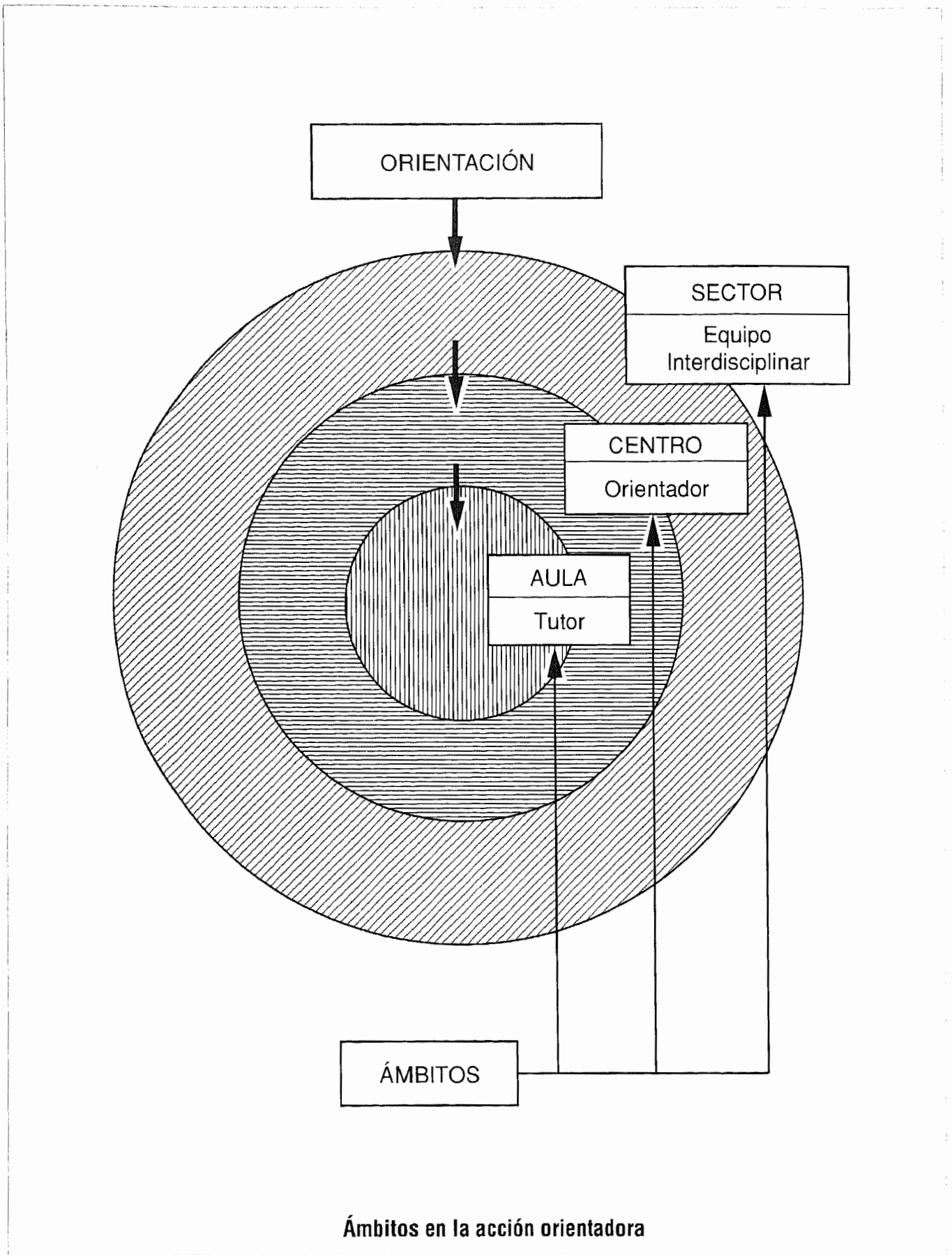
Para que su participación en el proceso educativo sea más positiva, coordinada y eficaz.



Orientación y tutoría

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA
ACCIÓN ORIENTADORA Y ACCIÓN TUTORIAL: CARACTERÍSTICAS GENERALES
LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN EL CICLO SUPERIOR
LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA PRÁCTICA <ul style="list-style-type: none">• Acción orientadora a familias.• Acción orientadora en el ciclo y grupo de alumnos: Acción tutorial<ul style="list-style-type: none">Seguimiento tutorial grupalSeguimiento tutorial individual
UNA ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL REAL

Esquema 8



Acción orientadora y acción tutorial. Características generales

De todos los elementos que intervienen en el proceso educativo hay algunos que se perciben como clave para la armonización de los demás y de cuyo funcionamiento depende mucho la calidad de la respuesta educativa que ofrezcamos a los alumnos. Una de estas claves es, sin duda, la acción orientadora y tutorial, que tendrá por objeto cuidar los aspectos más relacionados con el propio proceso educativo y el futuro personal del alumno.

Hablar de orientación y tutoría cobra una especial relevancia dentro de un modelo educativo que tiene como objetivo fundamental el desarrollo global y armónico de la persona, facilitando, no solamente la adquisición de conocimientos, sino de procedimientos y estrategias de aprendizaje, así como de normas, actitudes y valores que sean válidos para su futura participación como ciudadano.

Dentro de esta propuesta educativa, y siguiendo los planteamientos recogidos en el documento: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, M. E. C. (1990), entendemos la **acción tutorial y orientadora** como el proceso comprensivo que cuida y encamina el progreso global de todos y cada uno de los alumnos.

El carácter orientador de la educación globalmente considerada, en la práctica se concreta en diferentes campos de actuación y en distintos profesionales. Así, podemos hablar de “**función orientadora**” en los ámbitos de **SECTOR, CENTRO Y AULA** desarrollada, respectivamente, por los **Equipos Interdisciplinares, Servicio de Orientación y Tutores**. Sin embargo, puesto que dichos profesionales deben aunar sus esfuerzos en un todo coherente, será conveniente contemplarla más como función que como personas o grupos de personas que la ejercen.

Según este planteamiento, la acción tutorial puede considerarse como la acción orientadora cuando se concreta en un grupo determinado de alumnos y está implícita en la propia tarea docente.

Esta función tutorial ni será aislada ni dependerá del voluntarismo de algunos profesores más comprometidos en el proceso educativo. Puesto que se trata de una responsabilidad compartida, ha de estar definida con coherencia y también de forma coordinada por todos los profesionales que inciden directamente en los alumnos. Esta tarea se facilitará si se incluye en el Proyecto Educativo de Centro y a su vez se señalan las formas organizativas que van a posibilitarla.

La acción tutorial y orientadora pretende que los alumnos vayan alcanzando una independencia que les permita ir siendo capaces de auto-orientarse, dirigir sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones, así como solucionar aquellos problemas que se les puedan ir presentando. Este objetivo, que se irá alcanzando gradualmente en toda la etapa educativa y a lo largo de toda su vida, adquirirá distinto carácter según los diferentes momentos y circunstancias en los que se encuentre el alumno, siendo el Ciclo Superior uno de estos momentos clave.

Si esta dimensión es de vital importancia para todos, para los que presentan algún tipo de dificultad requerirá, con más razón, ajustar y reconducir nuestros planteamientos metodológicos y organizativos en el sentido de prepararles para la vida en los aspectos más funcionales, sociales y comunicativos.

La orientación y tutoría en el Ciclo Superior

La orientación y tutoría de los alumnos, si bien debe contemplarse en todo el proceso educativo, adquiere unas características particulares en el Ciclo Superior que, aunque ya se han podido comentar en temas anteriores, recordaremos desde esta perspectiva.

La edad de los alumnos que inician la adolescencia casi simultáneamente con el comienzo de esta etapa hacen de ella una época de cambio generalizado a muchos ámbitos personales que van a precisar especial atención: cuestionamiento de valores, aumento del espíritu crítico, consolidación de la propia seguridad e identidad personal, etc.

Los contenidos escolares de este Ciclo representan para todos los alumnos un mayor grado de complejidad que requerirá un mejor dominio de estrategias de aprendizaje y de planificación de las tareas.

La organización escolar del Ciclo, con varios profesores para el mismo grupo de alumnos, hará necesario un mayor grado de independencia del adulto, manejo de habilidades sociales y capacidad de adaptación.

El carácter terminal y a la vez **propedéutico del Ciclo** va a determinar las opciones posteriores del alumno, ya sean éstas de carácter laboral o de continuación de estudios. Se habrá, pues, de ir decantando las decisiones de futuro que se puedan tomar respecto a posibilidades profesionales y/o laborales. Asimismo, se ha de consolidar la madurez personal suficiente para la vida de adulto, que se encuentra ya muy próxima.

Todas estas circunstancias pueden conferir a este Ciclo una mayor complejidad y dificultad y exigen hacer especial hincapié en la acción orientadora y tutorial de todos los alumnos, especialmente de los que tienen mayores dificultades.

Queremos destacar que, como ocurre con otros elementos educativos, lo más importante es que se vean claras las funciones y haya un mínimo consenso para llevarlas a la práctica. En este sentido, las actitudes y voluntad del Claustro son más decisivas incluso que el hecho de que se disponga de orientador o no. Contar con él puede, sin duda, facilitar las cosas, pero para que así sea es condición indispensable que el Centro, como institución, y todos sus miembros dispongan y faciliten la acción orientadora convencidos de que es algo útil y necesario. Todos podemos conocer casos en que disponiendo de orientador éste queda relegado a un nivel de acción totalmente aislada e individualizada y otros en que, sin disponer de él, se llevan a cabo las funciones de orientación recurriendo a estrategias organizativas y de reparto de funciones. Entenderemos, pues, que **cuando hablamos de orientador nos referimos a quien/es realice/n estas funciones.**

Comentaremos a continuación los distintos **ámbitos de acción y coordinación** de la acción orientadora que serán también válidos para la tutoría, donde se llevarán a cabo en un mayor nivel de concreción y actuación directa. Los consideramos dirigidos hacia tres **colectivos diferentes: alumnos, profesores, padres.**

Con respecto a los **alumnos** podrían concretarse en:

- Organizar las tareas de forma que favorezcan la participación de todos ellos, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, en el grupo clase y, por tanto, en la dinámica escolar.
- Desarrollar una metodología que tenga en cuenta la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, según aptitudes, intereses, autoconcepto, dificultades, etc., de cada uno.
- Efectuar un seguimiento del proceso de aprendizaje para detectar las dificultades que se presenten y articular la respuesta educativa más adecuada, así como los apoyos necesarios para que se pueda llevar a cabo.
- Coordinar el proceso evaluador y orientar la promoción.
- Desarrollar acciones, teniendo en cuenta las posibilidades reales de cada uno, que les encaminen hacia una toma de decisiones adecuada respecto al ámbito profesional.
- Fomentar el desarrollo, tanto de las actitudes participativas como de las actitudes y capacidades de solución y respuesta a los problemas.
- Favorecer situaciones de tutoría entre alumnos, en determinadas circunstancias, para permitir aprendizajes nuevos, y afianzar aprendizajes ya adquiridos.

Con respecto a los **profesores**:

- Coordinar las programaciones de las diferentes áreas realizadas por los respectivos profesionales y su ajuste al grupo-clase concreto.
- Cuidar, tanto el proceso evaluador llevado a cabo por los distintos profesores como los aspectos técnicos del mismo.
- Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo-clase y de cada alumno.
- Adoptar líneas comunes de actuación respecto a aspectos organizativos y metodológicos.
- Proponer actuaciones preventivas respecto a los problemas de los alumnos.
- Aportar enfoques moderadores y soluciones ajustadas en situaciones de conflicto.

Con respecto a los **padres**:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre padres, centro educativo y tutores.
- Informarles de todo lo que afecte a la educación de sus hijos y, en particular, del proceso evaluador.
- Implicarles en el proceso educativo de sus hijos, mediante el establecimiento y fomento de vías de participación adecuadas.
- Procurarles formación en distintos temas que les preocupen, necesidades educativas especiales, apoyos, etc.

La orientación y tutoría en la práctica

Las aportaciones realizadas desde los Centros con los que hemos trabajado van dirigidas más a la **plasmación de la acción orientadora** en aspectos y planteamientos generales y algo menos en la dirección de describir acciones o seguimientos concretos. Las formas organizativas y funcionales que se ponen en marcha para llevarla a cabo dependen de las características —necesidades, recursos personales, capacidad de colaboración y trabajo en equipo, etc.— de cada Centro.

Se puede concretar bien en formación de comisiones y grupos de orientación, ya en liberación de algún profesor/es para estas tareas, en intervención más directa del Equipo Interdisciplinar de Sector o incluirla en las funciones del Jefe de Estudios u otra persona del Equipo Directivo o bien se puede contar con los servicios de un orientador.

En los Centros que dispongan de él, el orientador será quien aglutine las funciones generales de la acción orientadora, por ser éste la persona más indicada para mejorar los canales de comunicación entre el Centro y el Equipo Psicopedagógico del sector, para asesorar a los Tutores y coordinar al equipo docente para que la acción tutorial sea más unitaria. El Jefe de Estudios suele colaborar estrechamente con el Orientador y, generalmente, cuando no se cuenta con él, asume sus funciones más importantes.

En ocasiones, la Acción Orientadora se refleja en los Proyectos de Centro o incluso en las programaciones, especificando acciones más concretas de dicha labor de orientación. Allí donde las funciones de orientación reciben “apoyo institucional” y se realizan de forma coordinada, se favorece la buena marcha del centro, y se mejora el clima de relaciones en general.

Algunas **áreas de trabajo** en las que se suele considerar que las funciones de orientación tienen un papel importante son:

- **Los programas de Aprendizaje de Técnicas de Estudio.**
- **La prevención de distintos problemas** (fracaso escolar, socio-afectivos, etc.).
- **La promoción y evaluación de alumnos.**
- **Orientación sobre E. G. B.**
- **El análisis de métodos de enseñanza.**
- **La formación del profesorado.**

Desarrollar dichas acciones supone realizar **tareas** como:

- **Asistir y participar en el Claustro y en las actividades generales del Centro, incluso en las extraescolares.**
- **Asistir a las reuniones del Ciclo Superior.**
- **Diseñar, en algún caso, instrumentos de evaluación.**
- **Participar con la Dirección en la adscripción de alumnos.**
- **Colaborar en el trabajo con familias.**
- **Coordinar el Departamento o Comisión de Orientación.**

Todos estos niveles de participación son en sí muy deseables y complementarios pero, en definitiva, en cada caso deberán priorizarse los más importantes, pudiéndose revisar periódicamente y en cada Plan Anual de Centro.

La acción orientadora a las familias

En los Centros, la orientación a las familias reviste también diversas modalidades, que podrían resumirse en información, asesoramiento y consulta-colaboración. Esta relación pretende potenciar su participación en los temas educativos de la escuela. En el Ciclo Superior se suele concretar en:

- Prepararles para desarrollar en casa programas, tanto de tipo académico como de ocio y tiempo libre.
- Informarles y formarles en técnicas de estudio.
- Colaborar con ellos en la orientación profesional de sus hijos.

Vemos pues que, si en todos los ciclos de la enseñanza se hace muy necesaria la colaboración con la familia, en el Ciclo Superior, tanto por tratarse de alumnos adolescentes como por ser etapa terminal en algunos casos y de transición en otros, se hace mucho más necesario. Este contacto tendrá como objetivo aunar esfuerzos en encaminar a los alumnos de forma paulatina e ir preparando gradualmente su ya más inminente integración a la vida adulta.

Esta etapa reviste una particular preocupación, en el caso de las familias de alumnos con necesidades educativas especiales, por la serie de interrogantes que se plantean respecto a sus hijos en este momento de transición.

Temas tales como la integración laboral, la vida sexual, y la relación y autonomía social, se hacen focos mucho más evidentes de necesidad, toda vez que la sociedad aún no está del todo preparada para ayudar y recibir a las personas con mayores dificultades.

La tarea orientadora-tutorial en esta etapa educativa puede asumir un carácter aglutinador y de apoyo que recoja las tareas de relación e información entre los distintos ámbitos y profesionales (Equipo Interdisciplinar, escuela, mundo laboral, distintos servicios comunitarios). De esta manera se evitará que las familias inicien un largo peregrinaje en busca de soluciones que, muchas veces, les desorientan todavía más. En este sentido, el esfuerzo de colaboración entre los distintos estamentos implicados puede servir, si no para encontrar vías de solución rápida, sí para aunar acciones y canalizar demandas.

La acción orientadora en el Ciclo o grupo de alumnos: acción tutorial

Como ya hemos dicho, en el Ciclo o grupo de alumnos la acción orientadora va estrechamente vinculada a la acción tutorial, dándose en continuidad y simultaneidad cuando existe un buen clima de colaboración entre los distintos profesionales.

La acción tutorial en los centros reviste distintas formas. En algunos de ellos existen pautas de acción comunes a nivel general que suelen recogerse en el Proyecto de Centro. El hecho de tener dichas pautas así establecidas facilita la sistematización del trabajo, la coordinación y el intercambio de información.

Sin embargo, sistematizar esta acción educativa tiene sus dificultades que se ponen de manifiesto tanto al concretar los contenidos —*qué hacer*— como la forma —*estrategias*— de llevarla a la práctica.

Comentaremos ambos aspectos seguidamente, resaltando aquellos que son más propios de este Ciclo:

Objetivos y contenidos de la acción tutorial y orientadora

La inserción profesional y social de los jóvenes después de la enseñanza obligatoria es un proceso largo, poco previsto y sujeto a variaciones. Si tenemos en cuenta que las opciones de un/a determinado/a muchacho/a dependen de gran cantidad de variables, tendremos, al menos, que conocerlas anticipadamente, para poder prepararle y orientarle mejor en esta etapa escolar.

Una buena inserción profesional y social va a depender, por un lado, de las exigencias, demandas y características del mundo sociolaboral y por otro, de la preparación escolar, personal y social del alumno. Si importante es conocer estas variables en cuanto a todos los alumnos, con mayor motivo lo será en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales que, por dificultades de uno y otro tipo, van a ver ya lentificado ora modificado, en alguna medida, su proceso de aprender.

Los **planes o “itinerarios” de transición** hacen referencia a la disposición intencional de las acciones educativas de cara a la reducción de las dificultades de adaptación de los alumnos ante las nuevas situaciones.

En nuestra escuela, esta dimensión de cuidar el paso de una situación a otra, es muy poco tenida en cuenta todavía y las acciones que van en esta dirección se llevan a cabo en los últimos cursos de E. G. B., en el 8.º curso sobre todo. Sin embargo, si ya tenemos experiencia y práctica en cuidar el paso de un Ciclo a otro, el “itinerario” o camino a seguir por los alumnos se hace más claro y las dificultades decrecen en importancia.

En el caso de los alumnos con mayores problemas, el conocimiento de detalles de cómo es o de cómo puede ser su vida extraescolar, nos ayudará a detectar las habilidades básicas que le permitan desenvolverse en sus diferentes ambientes habituales y poder así planificar su enseñanza ya desde la escuela.

El cuidado de todos estos aspectos, que escapan a contenidos específicos de las áreas y que es necesario tener en cuenta en todas ellas, se convierte en **contenido específico a considerar dentro de la acción tutorial** ya que tiene este carácter unificador e integrador de la educación que recibe el alumno. Una vez más nos estamos refiriendo a:

- Favorecer aprendizajes útiles para la vida como habilidades domésticas, comunitarias, cívico-administrativas, de ocio y tiempo libre, técnicas de estudio y aprendizajes de autoplanificación.
- Favorecer los procesos de madurez personal tales como identidad, valores, derechos, deberes, autoconcepto, autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas, etc.

Es cierto que, actualmente, algunos contenidos de este tipo se suelen trabajar durante el tiempo dedicado a la tutoría. Sin embargo, quizás falte tener más en cuenta el mundo extraescolar del alumno y llevar esta acción de forma más planificada y por propio convencimiento. Haremos algunas aportaciones en este sentido, partiendo de lo que puede ser la práctica en los centros.

Seguimiento tutorial grupal

Generalmente se suele disponer de un tiempo semanal, una hora, de trabajo del profesor en tutorías individuales, y otro tiempo, dentro del horario lectivo de los alumnos, dedicado a actividades que bajo el nombre de “trabajo en grupo”, “asambleas” y otras denominaciones, engloban muchos aspectos propios de la tutoría y orientación. Estas actividades, pueden considerarse como tutorías grupales y en ellas suele participar el profesor de apoyo y, en algunos centros, el orientador.

Que estas actividades tengan sentido para profesores y alumnos y posean realmente carácter tutorial y orientador, depende de que se tengan en cuenta aspectos como los que siguen:

- Tener **claros** los **objetivos** que se persiguen.
- Disponer de las **técnicas y habilidades** necesarias para el manejo de grupos. Nunca un grupo puede dejarse a la deriva por muy democrático que sea el profesor. Los alumnos deben sentir que su tutor “esta ahí” y debe prepararse su independencia e iniciativa de forma paulatina a medida que se demuestre que el propio grupo es solucionador de problemas y no generador de conflictos. La colaboración de otros profesionales, orientador, apoyo, etc., puede ser de mucha ayuda como observadores más externos al grupo, como participantes en su dinámica y/o realizando labor de apoyo concreto tanto a alumnos como a otros aspectos.
- Contribuir a la consecución de los objetivos propuestos, facilitar la prestación de ayudas y a crear un clima de relación adecuado.

Todos estos aspectos habrán de ser valorados en el desarrollo de estas actividades.

El cuadro siguiente recoge, a modo de ejemplo, una posible planificación para todo un grupo. Se proponen, también como ejemplo, algunas adaptaciones que podrían requerir los alumnos con necesidades educativas especiales que participen en ellas.

ESTABLECER LOS OBJETIVOS DEL GRUPO	METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL GRUPO	ORGANIZACIÓN DE MEDIOS PERSONALES, MATERIALES Y DE TIEMPO	VALORACIÓN DEL TRABAJO
<p>Algunos objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> — Analizar problemas. — Tomar decisiones. — Hacer propuestas de cambio. — Establecer normativas. — Revisar convivencia. — Discutir, trabajar sobre temas concretos (sociales, laborales, culturales). — Potenciar relaciones personales (conocer y valorar a los demás). 	<p>Algunas técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bombardeo de ideas. — Discusiones en pequeños grupos y puesta en común. — Estudiar casos. — Simulaciones. — Trabajo en equipo. — Trabajo sobre libros, vídeos o películas. 	<p>Establecer</p> <ul style="list-style-type: none"> — Funciones de: <ul style="list-style-type: none"> • Tutor. • Apoyo. • Orientador. • Alumnos. — Disponer el hábitat (espacio, mobiliario, lugar, distribución y disposición de materiales). — Temporalizar el total de la sesión. Ritmo y desarrollo. — Tiempos parciales. 	<p>Algunos aspectos</p> <ul style="list-style-type: none"> — Analizar punto de partida (valoración inicial). — Emplear técnicas o instrumentos específicos. — Llevar el seguimiento y control de la sesión. — Valorar la consecución de los objetivos propuestos. — Recoger información posterior.
<p>••••• ADAPTACIONES •••••</p>			
<ul style="list-style-type: none"> — Expresar opinión sobre algo en pequeño grupo. — Hacer alguna propuesta o dar ideas. — Recoger ideas importantes. — Plantear un problema. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tener instrucciones específicas. — Atención y elogio en determinados casos y situaciones. — Ayudas a la hora de hacer análisis y valoraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> — Atención más personalizada del apoyo. — Dejarles más tiempo para realizar alguna tarea participativa. — Adecuar determinados materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> — Valorar individualmente su participación en grupo. — Iniciarles en evaluar algunos aspectos de la sesión.

Tal como comentábamos en el apartado sobre metodología con respecto a cualquier actividad, estos alumnos pueden necesitar, también, tutorías individualizadas para preparar su participación en el grupo y revisiones posteriores de cómo ha ido esa participación.

Seguimiento tutorial individual

Es evidente que no todos los aspectos educativos incluidos en el ámbito de la tutoría son susceptibles de ser abordados en grupo. Algunas veces, por tratarse de temas de carácter más personal, íntimo o incluso confidencial y otras por las necesidades del propio alumno, será mejor tratarlos de forma individualizada. Para estos casos hemos de disponer siempre de un espacio de tiempo en que atenderlos.

En otras ocasiones, sobre todo cuando empezamos a detectar demasiadas dificultades y conflictos individuales a los que responder, quizá debamos plantearnos la revisión de nuestra forma global de funcionar y enseñar como Ciclo y Centro. No olvidemos que bastantes problemas de los alumnos pueden ser generados por una mala disposición y organización de los elementos del contexto y también, de forma importante, por nuestro estilo de enseñar. Asimismo, aunque muchas veces

no están bajo nuestro control, es importante que conozcamos otros factores del ambiente familiar y socio-comunitario que puedan estar incidiendo.

Frecuentemente, tenemos la impresión de que el "rato de tutoría" se nos va sin sacarle todo el partido. La razón puede estar en no tener bien establecido el "para qué" de este tiempo, o que dicho tiempo se emplee en cuestiones que podrían ser resueltas por otros medios.

Así, por ejemplo, la revisión de exámenes se podría y debería hacer en grupo. Ofrecer información estructurada y razonada sobre el resultado de los exámenes a todos los alumnos facilitará el aprendizaje, la realización de ejercicios posteriores y la autoevaluación. Si todo ello está bien planificado, solamente un pequeño número de alumnos requerirá de comentarios individualizados.

De la misma manera algunos problemas de disciplina que suelen restarnos tiempo de atención individual podrían ser, seguramente, solucionados estableciendo normas y revisando su cumplimiento en el grupo o valorando nuestro reglamento de régimen interno y nuestras actuaciones colectivas e individuales como profesores.

Hay que intentar convertir esos momentos de trato personal con los alumnos, en un intercambio de información relajado que dé pie y lleve al planteamiento y análisis de los problemas que puedan tener, y a trabajar en las posibles soluciones.

Algunos de los temas que, entre otros, se podrían tratar individualmente serían los siguientes (Llopis, y otros, 1989):

- Preferencias profesionales.
- Perspectivas de futuro.
- Influencia de los padres en sus decisiones.
- Desenvoltura y adaptación en ocio y tiempo libre.
- Aspectos relacionales y de valores.
- Ambientes y experiencias que le son más gratificantes y/o a los que tiene aversión.
- Hábitos y técnicas de estudio.

Todos ellos tienen importancia en el ámbito del desarrollo personal y orientación al alumno en la transición a otras etapas de su vida escolar, profesional y social. Dentro de cada uno de estos temas, nos podemos plantear, a su vez, diferentes objetivos y estrategias para conseguirlos.

A nivel individual es donde mejor podemos detectar dificultades y obtener información sobre los aspectos que preocupan al alumno. De esta manera podremos orientarlo y al mismo tiempo "ajustar", a cada uno y a sus necesidades específicas, la forma de intercambiar información y el contenido de la misma.

Si lo que pretendemos es "*conseguir información más personal para ayudar en la detección de problemas*", podríamos utilizar la estrategia de "*preparar un cuestionario y/o realizar una entrevista semiestructurada*".

Se pueden plantear cuestiones como éstas:

LO QUE ME PREOCUPA	DE LO QUE HABLO
— Mis problemas físicos.	— De deporte.
— Los asuntos del colegio.	— De la televisión.
— Que pienso que los demás no me aceptan.	— De los chicos/as.
— Que no sé lo que quiero.	— De tonterías.
— Que no sé porqué parezco malo, si creo que no lo soy.	— De las ilusiones que tengo, de lo que me gustaría.
— Que no me gusta a mí mismo.	— De cómo van las cosas en el colegio.
— Mi futuro.	

Fragmento de material elaborado por el Centro de F. P. "Niño Jesús del Remedio", Madrid.

Si queremos "ayudar al alumno a tomar decisiones" podríamos guiar el proceso con la pauta siguiente:

ASUNTO CONCRETO A DECIDIR _____					
VOY A TENER EN CUENTA:					
• Lo que me gustaría _____					
• Lo que necesitaría o me iría mejor _____					
• Lo que quieren mis padres _____					
TENIENDO EN CUENTA TODO ESTO, LO QUE DEBERÍA HACER ES:					
Posibilidad 1		Posibilidad 2		Posibilidad 3	
_____		_____		_____	
_____		_____		_____	
_____		_____		_____	
_____		_____		_____	
Ventajas Inconvenientes		Ventajas Inconvenientes		Ventajas Inconvenientes	
_____		_____		_____	
_____		_____		_____	
LO QUE CREO QUE HARÉ ES: _____					

Tomado del Centro de F. P. "Niño Jesús del Remedio", Madrid.

Si el objetivo es "contribuir a mejorar el autoconcepto" podemos utilizar la estrategia de "ayudar en las autoevaluaciones resaltando los aspectos positivos".

Cuando lo que se pretende es "establecer planes de autocontrol personalizados" la solución podrá estar en "planificar con el alumno objetivos realistas, estrategias para conseguirlos y criterios de valoración" y/o "establecer colaboración con la familia" según el caso.

Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales requerirán, también en este tipo de actividades, adaptaciones y ayudas que, lejos de ser contempladas al margen de la tarea educativa global que los tutores y apoyos realizan con ellos, tienen todo el sentido dentro de las mismas.

En el caso de Miguel, nuestro alumno con dificultades, la detección de sus preferencias, necesidades y problemas, podría ser orientada hacia aspectos más concretos. El profesor los plasmaría en registros de carácter más abierto o bien ayudaría al alumno a que lo hiciera:

	EN EL COLEGIO	EN MI CASA	CON MIS AMIGOS
LO QUE MÁS ME GUSTA	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar la huerta. • Estar con Paco, el profesor de Lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con mis hermanos. • Ver la tele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir de compras. • Hacer excursiones. • Ir al cine.
LO QUE MENOS ME GUSTA	<ul style="list-style-type: none"> • Salir al recreo. • Hacer gimnasia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer la cama. • Recoger la mesa. • Que mis padres se peleen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que no me dejen jugar al fútbol.

La lectura de este registro nos puede dar información de las personas con las que se siente más a gusto, las situaciones que le son más gratificantes y las que le son menos. Quizás habría que plantearse observar los momentos en que "Miguel" va al gimnasio o sale al recreo. También sería conveniente hablar con los padres para ver qué tal cumple con sus responsabilidades domésticas e indagar si la pareja discute con frecuencia en presencia de sus hijos.

Otros momentos se pueden emplear, por ejemplo, en ayudar a "Miguel" a hacer una sencilla autoevaluación utilizando la misma hoja de registro que sus compañeros.

DÍAS	PUNTUALIDAD	TRABAJO ACABADO	TRATO CON LOS COMPAÑEROS	FIRMA

Basado en uno de los registros utilizado por el Centro de F. P. "Niño Jesús del Remedio". Madrid.

Puede que, al utilizarlas las primeras veces, haya que darle instrucciones muy detalladas de cómo hacerlo y “traducirle” algunos términos, como puntualidad, trato con los compañeros, etc. La valoración podría expresarse en términos de BIEN, REGULAR, MAL, o utilizar algún código de colores o formas.

El papel del profesor de apoyo en la tutoría y orientación de los alumnos con necesidades educativas especiales es de gran ayuda, ya que, sin descargar totalmente de responsabilidades al tutor, puede colaborar con él en muchos aspectos: planificar las actividades que se lleven a cabo para prevenir dificultades, preparar individualmente al alumno en su participación en ellas, aportar sus conocimientos y experiencias en estrategias de apoyo, análisis de contenidos y tareas, procedimientos específicos de enseñanza, etc.

De la misma forma, la colaboración con la familia será muy útil para recabar información extraescolar y ayudar a conseguir los objetivos que se pretenden, ya que los padres pueden tener oportunidades de observación e intervención en el contexto familiar.

La priorización de los aspectos “menos académicos” propios de la acción tutorial y orientadora es básica para los alumnos con mayores dificultades por un doble motivo:

El primero es que muchos de ellos pueden incidir directamente en la adquisición de estrategias para desenvolverse en la vida sociolaboral.

El segundo es que si no se hace un esfuerzo por trabajar los aspectos más relacionados con su desarrollo personal, estos alumnos corren el riesgo de ser los grandes desconocidos para muchos de sus compañeros y profesores.

Una acción orientadora y tutorial real

Es tarea de todos:

Se trata de una responsabilidad compartida y ha de estar definida con coherencia y de forma coordinada por todos los profesionales que inciden directamente en los alumnos.

Es un proceso comprensivo:

Cuida y encamina el progreso global de todos y cada uno de los alumnos.

Proporciona habilidades y estrategias:

Para que los alumnos vayan alcanzando una independencia que les permita ser capaces de orientarse, dirigir sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones, así como solucionar aquellos problemas que se les puedan ir presentando.

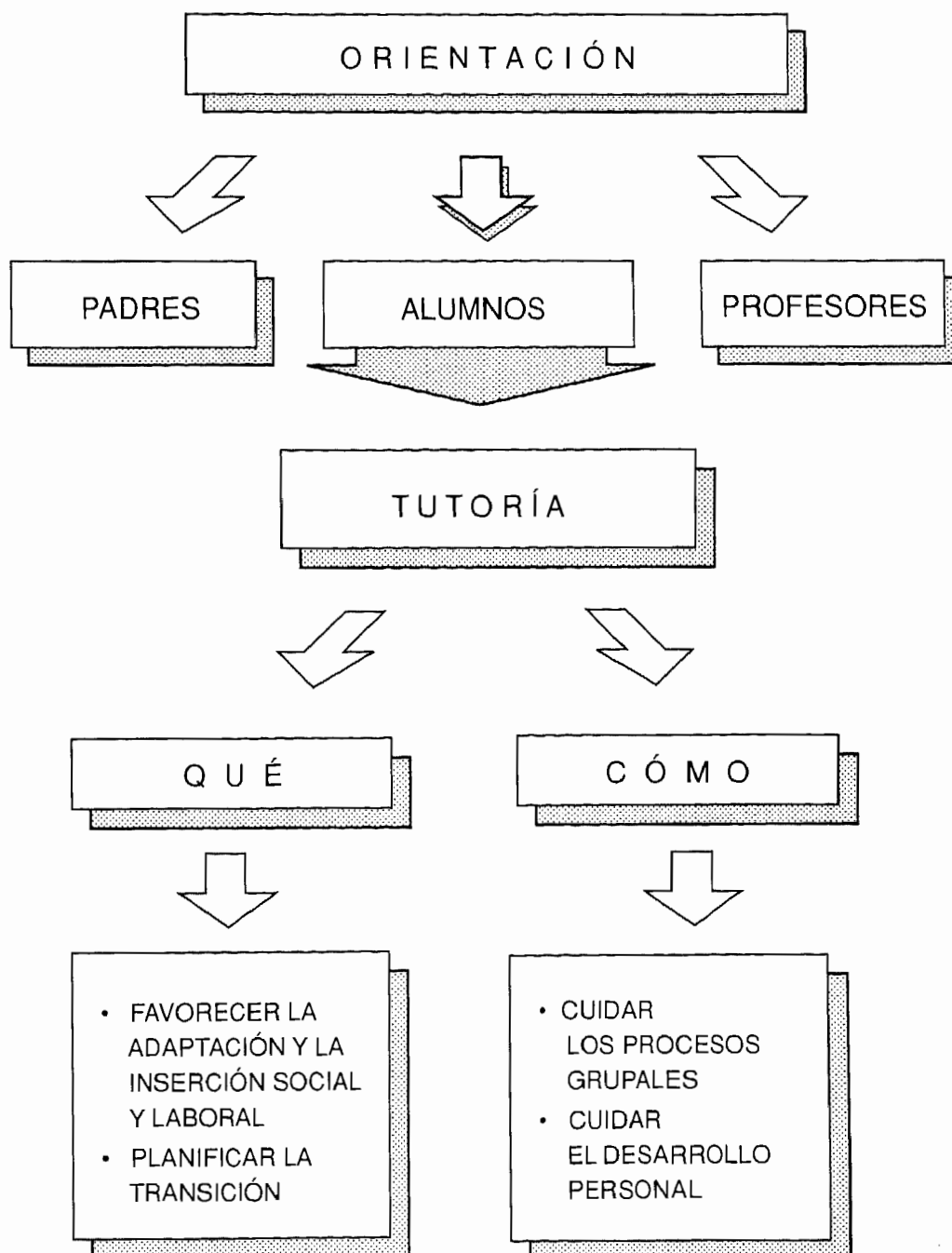
Facilita la adaptación a nuevas situaciones:

Planificando intencionalmente las acciones educativas con el fin de ayudar en la inserción profesional y sociolaboral de los alumnos.

Permite conocer mejor a todos los alumnos:

Por medio de un intercambio relajado y amigable que lleve al planteamiento y análisis de los problemas que puedan tener y a trabajar en las posibles soluciones.

Esquema 9



La organización en el Ciclo Superior

ORGANIZACIÓN
ALGUNAS CONSIDERACIONES
LA ORGANIZACIÓN EN EL CICLO SUPERIOR. CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES
CAMBIOS REALIZADOS EN LOS CENTROS <ul style="list-style-type: none">• Recursos personales.• Recursos materiales.• Coordinaciones.• Tiempos
INICIATIVAS PARA UNA ORGANIZACIÓN FUNCIONAL

Organización: algunas consideraciones

Hasta ahora, hemos ido analizando, definiendo y comprobando cómo se podían tomar decisiones en cuanto a algunos elementos curriculares, en busca de la mejor respuesta educativa a los alumnos.

Veamos qué ocurre cuando queremos llevar todo esto a la práctica, pues es en la experiencia diaria cuando nos surgen las necesidades, las dudas, la falta de criterios para llevar a cabo esas decisiones: "no tengo materiales para trabajar", "no me da tiempo a desarrollar todos los temas", "no tengo espacio para hacer psicomotricidad", "los tres profesores de 6.º trabajamos independientemente porque no tenemos tiempo para coordinarnos". Comentarios como éstos son habituales entre nosotros.

Todos conocemos ejemplos de múltiples ocasiones en las que grandes intenciones, grandes planes y proyectos, no sólo en la escuela, sino también en la vida diaria, no han podido llegar a hacerse realidad por falta de medios, de tiempo, de capacidad, de trabajo o de planificación.

La necesidad de buscar "algo" que permita que todo ese engranaje de piezas que es la escuela funcione es lo que nos lleva a definir la organización.

La organización es el elemento facilitador de una práctica educativa lo más ajustada y acorde posible con la realidad y con las necesidades del Ciclo, afectando fundamentalmente al qué y al cómo aprenden los alumnos.

A medida que los Centros se han ido haciendo más complejos en estructura (número de aulas, alumnos, profesores, etc.) y se ha ido modificando la metodología en función de nuevos conceptos del proceso de enseñar-aprender, la "cosa" se ha ido complicando y han ido apareciendo nuevas necesidades.

Antes el profesor se colocaba en alto, frente a los alumnos, su rol parecía consistir en mantener su atención ante la enseñanza que impartía. Ahora, se piensa que el papel del profesor es seleccionar, diseñar, preparar y disponer materiales y actividades, para que cada alumno pueda aprender según sus posibilidades. Ya no sirve trabajar únicamente con un libro de texto, tenemos que usar la biblioteca, el ordenador, el vídeo. Ya no nos sirve un solo espacio, el aula. Se hace necesario buscar otro tipo de organización.

A estas variaciones, otros Centros añaden que a sus aulas se han incorporando alumnos con necesidades educativas especiales, profesores de apoyo, equipos psicopedagógicos y orientadores, con lo cual se multiplican las coordinaciones, las dificultades de compartir espacios, materiales, etc.

Surgen dudas e interrogantes sobre los recursos materiales y personales que necesitamos, si contamos con los suficientes, cómo distribuir los espacios y materiales, qué adscripción de profesores y alumnos a grupos será la más práctica y viable, qué funciones deberemos tener los profesores, qué tipo de coordinaciones serán necesarias entre el profesorado, etc.

Hoy día, que se han producido tantos cambios a nivel social, no podemos seguir reproduciendo esquemas clásicos que no preparan al alumno para la sociedad en la que va a vivir. No se puede pedir a los alumnos que aprendan a ser autónomos y creativos en una organización donde todos sus elementos son estáticos, donde todo

se les da hecho, ordenado, buscado, etc. Por el contrario, debemos tender hacia una organización de escuela más democrática, más creativa, donde se atienda a la autonomía, independencia y responsabilidad por parte de todos.

Desde esta perspectiva, la llegada a las aulas de Ciclo Superior de alumnos con necesidades educativas especiales, de profesores con nuevas funciones, nuevos materiales y recursos, equipos externos a la escuela, en definitiva de nuevos elementos a considerar, nos debe llevar a pensar en la necesidad de efectuar algún ajuste que permita una convivencia lo más agradable posible, un conocimiento de las funciones de cada uno sin interferencias, suspicacias o malos entendidos, unos "espacios" comunes (físicos y conceptuales) donde poder trabajar juntos, y lo que es más importante: que la organización de todos estos elementos posibilite la respuesta educativa a los alumnos de la forma más coherente posible.

Los problemas organizativos que mencionamos, y muchos otros que podríamos enumerar, son los más "visibles" y fáciles de detectar en la práctica diaria de un Centro, siendo a su vez los que realmente facilitan o dificultan el desarrollo educativo.

Ahora bien, soluciones rápidas y tomadas sin analizar suficientemente, como la adquisición de más materiales, efectuar obras para crear más espacios, determinar más tiempos para hacer más reuniones, etc., tomadas sin unos criterios de por qué y para qué, la mayoría de las veces lo único que pueden desencadenar son más problemas, más dificultades al no saber su utilización, más responsabilidades o aumentar, por ejemplo, el número de tareas.

Analizar estos "síntomas" tan visibles nos debe llevar a plantear si estos problemas son realmente problemas de tipo organizativos o por el contrario responden a una falta de acuerdos y de criterios educativos, metodológicos, de objetivos de Centro, etc., aspectos que no se ven materialmente, pero que en definitiva pueden llamar nuestra atención sobre otros aspectos a analizar dentro de esa institución en concreto.

Para que esta Organización de la que hablamos sea ciertamente un elemento facilitador de la práctica, **no podrá ser:**

- **Resistente al cambio.** Es decir, que no contemple situaciones nuevas que puedan surgir.
- **Rígida.** Que en algunas ocasiones impida o dificulte el llevar a cabo determinadas tareas.
- **Basarse únicamente en órdenes, instrucciones o prescripciones.** Aunque sí habrá que tenerlas en cuenta, pero sabiendo hacer una buena lectura y aplicación, según cada situación concreta.
- **Sin criterios.** O con criterios establecidos por tradición y que nunca se han vuelto a revisar, con lo cual, algunos profesores ni los conocen.
- **Sin buenos canales de comunicación/información** entre los miembros del grupo.

Por el contrario, esta organización **sí deberá ser:**

- **Flexible.** Estar definida de tal forma que sirva para las distintas situaciones que se puedan presentar.

- **Abierta.** Susceptible de incorporar nuevas modificaciones.
- **Creativa.** De manera que fomente y facilite la innovación por parte de todos, que cualquier iniciativa sea escuchada y se lleve a cabo si no existen impedimentos razonados.
- **Operativa y funcional.** Ajustada a la realidad.
- **Basada en criterios claros y consensuados.**
- **Conocidas sus “reglas” por todos.**
- **Participativa.** Con un buen reparto de responsabilidades y tareas donde todos nos sintamos implicados.
- **Formativa.** Que estimule e incite al trabajo en equipo y a la autoformación y donde se contemplen espacios y tiempos para ello.

Como se ve, el Ciclo estará bien organizado si cada profesor sabe con claridad cuál es su tarea y si entre todos encajan las piezas que hacen posible desarrollar perfectamente las intenciones educativas de esa escuela y conseguir sus objetivos.

La organización en el Ciclo Superior. Características y dificultades

La diferencia existente entre el Ciclo Superior y los anteriores, Inicial y Medio, es algo que hemos venido mencionando en estos capítulos y que nuevamente es motivo de valoración a la hora de hablar de su organización.

Los alumnos, **normalmente**, han pasado de estar con un único profesor, que impartía todas las áreas y que acompañaba de cerca su proceso de aprendizaje, a tener un profesor para cada área. El Centro donde el **Ciclo Inicial y Medio** han funcionado así ha tenido una serie de **ventajas** entre las que se encuentran:

- Facilidad en la distribución de tiempos.
- Disponibilidad de todos los materiales de su aula en todo momento.
- Capacidad para poder intercambiar sus materiales para diferentes áreas.
- Posibilidad de efectuar un seguimiento más continuado de todos los alumnos...

Pero también ha contado con una serie de **inconvenientes**:

- Dificultad para diseñar, preparar y buscar materiales y actividades de todas las áreas, lo cual exige del profesor una preparación amplia en todos los terrenos.
- Contar, generalmente, con un espacio reducido: el aula.
- Ofrecer a los alumnos un solo modelo adulto, con lo cual, a veces, se crean situaciones de dependencia y se dificulta la socialización, etc.

De igual forma, el **Ciclo Superior**, tradicionalmente establecido, cuenta con las **ventajas** de:

- Poder ofrecer al alumno más variedad de actividades, materiales, etc., al ser cada profesor especialista el que prepara las de su área.

- Disponer, generalmente, de más espacios, puesto que cada profesor ya no es tan poseedor de su aula.
- Ampliar la capacidad de socialización de los alumnos ofreciéndoles más de un modelo adulto, etc.

Pero, igualmente, cuenta con unos **inconvenientes** como:

- Dificultad para compartir materiales de diferentes áreas que podrían ser útiles, ya que cada profesor cuenta con el suyo.
- Tener que establecer horarios con mayor rigidez de tiempos para cada área.
- Menor conocimiento de los alumnos al tener que atender a más de un grupo.
- Poder llegar a contemplar los grupos como unidades globales donde de forma compartimentada se van ofreciendo distintos conocimientos.
- Dificultad para realizar adaptaciones a no ser fuera del aula, ya que generalmente el grupo realiza tareas comunes al mismo tiempo, etc.

No obstante, hay Centros que han modificado estas estructuras organizativas buscando otras posibilidades intermedias tanto en unos ciclos como en otros, garantizando así la continuidad entre ellos.

Si los alumnos siempre han estado con un solo profesor y nunca han compartido con otros profesores ninguna actividad, el choque que recibirán al pasar a Ciclo Superior será muy grande. Si los alumnos han trabajado, tanto en el Ciclo Inicial como en el Medio, por Talleres, con agrupamientos flexibles, etc., estarán más acostumbrados a esa otra organización, y el paso a Ciclo Superior no ofrecerá esas dificultades.

De nada nos habría servido hablar de cambios de objetivos y contenidos, metodológicos, etc., si luego no pusiéramos los medios para llevarlos a la práctica. Por ello, a continuación vamos a ver cómo la organización de los Centros ha sufrido poco a poco una serie de cambios que efectivamente han ido permitiendo esa flexibilización y adaptación de todos los elementos curriculares a las necesidades de nuestros alumnos.

En todas las organizaciones hay problemas con posibilidad de solución y otros sin posibilidad de ella. La tarea importante que han realizado los Centros que van avanzando en esta dinámica de adaptación ha sido la de reconocer estos últimos, los que no tienen solución. Lo que les ha permitido no perder tiempo con ellos y, de forma real, ir consiguiendo solucionar los que sí están bajo su control.

Son muchos los aspectos que se han ido modificando y que podríamos analizar. Los agruparemos, a continuación, en **“Recursos personales”**, **“Recursos materiales”**, **“Coordinaciones”** y **“Tiempos”**, para conocerlos con más detalle.

Recursos personales

En cuanto a este aspecto, los Centros han variado el agrupamiento de alumnos y la organización de tutores y apoyo.

Cambios realizados en los Centros

Agrupamiento de alumnos

La mayoría de los Centros piensa que modificar los agrupamientos de alumnos puede ser, en principio, más problemático en el Ciclo Superior que en otros ciclos, al estar distribuidos los profesores por áreas y presentar especial dificultad la confección de horarios. No obstante, son muchos los Centros que han realizado adaptaciones de este tipo sin demasiado esfuerzo y beneficiándose de sus posibilidades.

Los criterios de adscripción de los alumnos al grupo de referencia, normalmente el grupo-clase, se han variado en función de hacer agrupamientos flexibles para actividades en grupo medio o gran grupo. El objetivo de esta flexibilización ha sido adaptarlos más a las características de los alumnos y, a veces, para compatibilizarlo con la atención específica que reciben los que presentan necesidades educativas especiales.

Es de resaltar que, en algunos casos, cuando esta flexibilidad se ha establecido sólo para los alumnos que presentaban unas necesidades (bajo el criterio de incluirlos en grupos donde se facilite su socialización, autoestima, aprendizaje, etcétera), las ventajas que se han valorado han hecho sentir la necesidad de modificar la adscripción a grupos, también para otros alumnos.

Por otro lado, las soluciones que aportan estos agrupamientos, para posibilitar una atención más individualizada y para permitir la utilización de una determinada metodología, debemos pensar que no son las únicas y que no dependen únicamente de la flexibilización de los grupos. Por ejemplo, en algunas ocasiones en vez de variar los criterios de formación del grupo, quizás haya que optar por temporalizar en función de la capacidad y peculiaridades del alumno en el proceso de aprendizaje individual.

Un aspecto también a tener en cuenta es que generalmente se tiende a la **flexibilización de grupos** con el objetivo de homogeneizar y de esta forma prestar el **apoyo**, conjuntamente y por igual, a los alumnos que necesitan una atención más **individualizada**.

Este tema hay que plantearlo con cautela y valorar el error a que nos puede llevar si lo hacemos sin ella. No hay que olvidar, como hemos venido señalando en todo este documento, que modificar un elemento de la práctica educativa supone generalmente la modificación de otros.

Flexibilizar los agrupamientos sin que "detrás" haya una metodología de trabajo clara, unos objetivos de por qué y para qué se van a realizar estos agrupamientos, un seguimiento continuo, etc., será difícil que resulte un éxito. Se rentabilizarán, a lo sumo, materiales didácticos, fichas, textos, programaciones de actividades. Los grupos de alumnos así formados tendrán algo en común y su tamaño variará en orden a la atención que requieran, pero si el objetivo era individualizar para dar respuesta a los alumnos con más necesidades, hará falta modificar esos otros aspectos metodológicos y de evaluación, ya que la homogeneidad de un grupo siempre será relativa.

Esta flexibilidad se utiliza preferentemente en las sesiones correspondientes a las áreas instrumentales básicas, Lenguaje y Matemáticas, y con el fin de poder orientar planes de trabajo individual. Ya comentamos que eran las áreas donde se efectuaban más adaptaciones.

Las formas de agrupamiento diferentes al grupo clase que van a favorecer la integración y participación de los alumnos se concentran en los Centros de diferentes formas: **“Grupos flexibles”**, **“Pequeños grupos”**, **“Sesiones individuales”** y **“Talleres”**.

Establecer agrupamientos diversos a lo largo del día permite al profesor atender de diferentes formas a distintos alumnos, según el momento y las tareas que estén realizando, y por lo tanto garantizar una mejor atención a los alumnos con necesidades especiales.

Grupos flexibles

Como ya comentamos, se suelen realizar para las áreas instrumentales básicas. La mayoría de los Centros desarrollan estas actividades por las mañanas.

El objetivo de los grupos flexibles, aducido por los Centros, es dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos.

El proceso que algún Centro refiere para establecer este agrupamiento comienza con un estudio pormenorizado de todos los alumnos de los distintos niveles. Estudio que comprende una valoración en sentido amplio desde todas las áreas y objetivos, en la que suelen participar el equipo psicopedagógico y el profesor de apoyo junto al tutor o tutores. Se establecen unos objetivos límites, mínimos y máximos, entre los que se encuentren todos los alumnos y de esta forma se agrupan teniendo en cuenta las metas a conseguir con cada uno.

La ventaja del grupo flexible es poder jugar con la diferencia de edades y capacidades de los alumnos para conseguir unos determinados objetivos. Cuando el apoyo se hace cargo de un grupo, generalmente del que presenta más dificultades, existe la posibilidad de formar más grupos que grupos-clase y, por lo tanto, con menos número de alumnos.

Los Talleres

Una de las acepciones que están teniendo los Talleres en los Centros, y que quizás es el paso inicial del proceso a seguir para su completa definición, es considerarlos otra forma de agrupamiento constituida generalmente de forma vertical por alumnos de diferentes niveles o bien del mismo nivel, que permite mayor adecuación en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, etc.

Por lo general los Centros comienzan realizando Talleres con los alumnos de un mismo nivel para, progresivamente, a medida que se consolida la experiencia, ir agrupando alumnos de edades diferentes, ya que este agrupamiento debe ofrecer seguridad tanto a profesor como a alumnos.

En la mayoría de los Centros se suelen hacer por la tarde, una o dos horas a la semana, aunque en algunos casos dedican a estas actividades varias tardes o incluso toda la jornada.

El criterio que subyace a la hora de tomar esta opción es facilitar la integración de alumnos de un grupo-clase con compañeros de otras clases realizando actividades más prácticas y funcionales.

En esta forma de agrupamiento suele participar el profesor de apoyo, bien como responsable de un Taller concreto (el de Psicomotricidad, el de Dramatización, etc.)

o bien, junto con el profesor responsable del Taller compartiendo la atención a los alumnos.

El gran grupo

Suele ser la forma de agrupamiento utilizada para medios audiovisuales, actividades de Educación Física, Religión o Ética, Plástica, Talleres, etc., en los que participa un grupo-clase o varios.

El trabajo en gran grupo, al principio o al final de la mañana o tarde, se suele utilizar a modo de asamblea para decidir qué trabajo realizar, presentar un tema, organizar los grupos de trabajo, decidir quién se va a encargar de cada tarea, valorar cómo se ha trabajado, qué material se va a necesitar, conocer el trabajo que realizan los demás, etc.

En algunas ocasiones los alumnos con necesidades educativas permanentes participan en estas actividades de gran grupo trabajando el resto del tiempo en pequeños grupos o sesiones individuales de apoyo, como vimos que hacía Miguel.

Los pequeños grupos o sesiones individuales

Se establecen para trabajar objetivos específicos de algunos alumnos. Por ejemplo:

- Agrupar a los alumnos sordos en pequeños grupos. Suelen ser mixtos con otros alumnos oyentes, fuera del aula, para recibir el apoyo en las técnicas instrumentales básicas y en logopedia.
- El apoyo en fisioterapia para los alumnos con dificultades motrices.
- Las técnicas específicas de orientación y manipulación, así como la rehabilitación visual para los alumnos ciegos o con dificultades visuales, lo reciben también fuera del aula de forma individual o en pequeño grupo.
- Apoyo en aspectos instrumentales de lecto-escritura y cálculo para los alumnos con retraso mental.

Estos pequeños grupos o sesiones individuales, como vemos, se suelen formar fuera del aula mientras el grupo clase trabaja áreas que no son de una funcionalidad básica para el alumno. Es por ello que no se puede generalizar y cada caso concreto merecerá su estudio correspondiente. A este respecto es fácil ver cómo el Inglés es un área de las que se suele prescindir estableciendo prioridad, por ejemplo, para el Lenguaje.

Como vimos en el ejemplo de Miguel, los tiempos y contenidos se pueden establecer de tal forma que no se prive al alumno totalmente de ese área, o de cualquier otra, pues habrá ciertos contenidos que sí sirvan para preparar a ese alumno para la vida, como conocer la nomenclatura en inglés del funcionamiento de aparatos, los términos que se emplean en mapas, guías, carteles, señales de tráfico o seguridad, las expresiones utilizadas en el mundo del ocio y de la música, etc.

Organización de tutores y apoyo

En cuanto a los criterios por los que se adscriben los profesores tutores a los grupos tienen importancia los aspectos más prescriptivos como la experiencia y/o

formación, es decir, la especialización en materias y la antigüedad en el Centro. No obstante, en algunos Centros efectúan adaptaciones consensuadas a estas prescripciones y aun teniéndolas en cuenta se matizan con otros criterios como, por ejemplo:

- La continuidad respecto a un proyecto de trabajo.
- La continuidad con el grupo, primando en este caso la afinidad con los alumnos.
- El número de horas de permanencia con un grupo, entre otros.

Y en algunas ocasiones también se consideran otros aspectos como son las capacidades personales o perfil del profesor, de gran importancia para el desarrollo de la función tutorial.

En este contexto de "nuevas" organizaciones, merece especial atención la organización de tareas del profesor de apoyo, ya que su papel ha supuesto un ajuste y reconocimiento de funciones por parte del Ciclo.

El profesor de apoyo en relación con el Proyecto Educativo del Centro

En general, los Centros consideran que el profesor de apoyo debe ser un recurso global del Centro, es un profesor más y su "apoyo" se debe sentir en todo el Proyecto Educativo del Centro y no sólo en la tarea que se realice con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una condición que señalan como fundamental para que el profesor de apoyo se sienta implicado en el Proyecto del Centro es que participe en su elaboración o, de no ser posible, en las revisiones y modificaciones del mismo junto a los demás profesionales del Centro, integrándose así plenamente en el equipo docente.

Para facilitar esta labor integrada del profesor de apoyo, dos aspectos que tienen especial importancia son:

- Que desde el Proyecto Educativo se contemple la respuesta institucionalizada a todos los alumnos, incluidos los que presentan necesidades educativas permanentes.
- Que la Dirección y/o Equipo Directivo del Centro potencien y gestionen realmente el desarrollo de dicho Proyecto consensuando a nivel de Centro la dedicación y funciones de los apoyos.

El trabajo del profesor de apoyo

Mientras que por un lado se "desdibujan" un tanto las funciones del profesor de apoyo, en el sentido de evitar la atención única y exclusiva a los alumnos de integración, por otro, se ve necesario, todavía en la actualidad, el mantener las funciones específicas que desempeña con respecto a estos alumnos con necesidades educativas especiales —participación en el desarrollo y puesta en práctica de adaptaciones curriculares, participación en todo el proceso de evaluación— y una participación especial en la orientación con respecto a sus familias.

El apoyo en el Ciclo Superior engloba una serie de variables:

Quién

Generalmente son el profesor de apoyo y el logopeda del Centro quienes realizan estas tareas, aunque, en algunos casos,

sean otros profesionales de apoyo externo al Centro, como por ejemplo, para los alumnos con deficiencia visual, la tarea la realizan el equipo M. E. C.-O. N. C. E. o la Cruz Roja.

A quién

En cuanto a qué alumnos se ha de prestar el apoyo, generalmente se atiende a todos los grupos, tengan o no alumnos con dificultades, o bien se efectúa un estudio de necesidades y la prestación del apoyo se establece según prioridades. En otras ocasiones, el criterio se basa en la experiencia previa, en la continuidad con los alumnos a los que ya se prestaba el apoyo en el Ciclo Medio, etc.

Contenido

El contenido de esta tarea de apoyo se suele referir a las áreas de Lengua y Matemáticas, o bien se presta la atención de otras áreas o aspectos donde el alumno tiene mayor dificultad y son a su vez de gran importancia para su participación cívico-social y laboral.

Decisión

En la toma de decisiones para disponer esta atención a los alumnos con necesidades educativas especiales participa a veces el Equipo Interdisciplinar de la zona, aunque generalmente son los tutores del Ciclo con los profesores de apoyo quienes lo establecen.

Las **tareas del profesor de apoyo** son múltiples, pero nunca inconexas. Aquí se ha pretendido recoger solamente algunos aspectos importantes de estas tareas:

Trabajar con grupos-clase donde hay alumnos con necesidades educativas especiales

Hay profesores que dedican gran parte de su tiempo a esta tarea, intercambiándose con el tutor del aula o con el profesor del área que corresponda, o responsabilizándose de algún pequeño grupo dentro del aula cuando se trabaja con esta organización.

Trabajar directamente con alumnos con necesidades educativas especiales

Esta tarea se suele realizar fuera del aula con grupos mixtos de alumnos del Programa de Integración, y alumnos con necesidades especiales, o de forma individualizada.

Colaborar con el tutor

Tarea que suele estar establecida en todos los Centros, ya que si no existiera el apoyo no sería real. El tiempo de dedicación a estos trabajos de programar juntos, realizar seguimientos de los alumnos, crear materiales, efectuar adaptaciones, etc., viene a ser de una hora semanal.

Colaborar con otros profesores de área

Participando en los departamentos y elaborando conjuntamente las programaciones.

Elaborar adaptaciones curriculares

Realizar tareas de: evaluación inicial, seguimiento, preparación de trabajos concretos, algunas entrevistas al alumno y/o profesores para establecer la forma de prestar el apoyo y la atención individualizada, etc. Para este trabajo se contempla la necesidad de definir un espacio de tiempo, ya que, si no, se corre el riesgo de que no se realice con el rigor que requiere.

Colaborar en talleres

Haciéndose cargo de un taller concreto o apoyando a un grupo de alumnos en un taller.

Participar en las tareas de coordinación

Se presuponen de los trabajos anteriores. Se reunirá con el Equipo de Integración (profesores de apoyo, Jefe de Estudios...), el Departamento de Orientación, tutores y otros profesores de Ciclo, Claustro, Equipo Interdisciplinar, etc.

La periodicidad de estas reuniones varía y es importante planificar los temas que se tratan en ellas. Si no se controla de alguna manera el delegar responsabilidades y compartir tareas, se corre el riesgo de multiplicar y repetir aspectos. Además hay que pensar que el profesor de apoyo no puede de ninguna manera asistir "activamente" a todas y cada una de estas reuniones.

Trabajo con los padres

Se concreta generalmente en entrevistas cuyo contenido suele ser el seguimiento y orientaciones, así como la búsqueda de información.

Promover la innovación y formación

En algunos casos se promueve la modificación de elementos del Centro, y es muy loable que el profesor de apoyo:

Sea el animador de los tutores en la búsqueda de soluciones nuevas.

Introduzca cambios metodológicos en el aula mediante procesos de investigación-acción y discusiones de grupos de profesores.

Participe en el "aula de recursos" dentro del propio Centro con responsabilidades establecidas.

Contribuya a la formación de talleres de apoyo a las áreas específicas que les sirvan a los profesores de Centro de recursos, o a los alumnos de trabajo fuera del aula.

Haga propuestas de elaboración de adaptaciones o programas individuales y de material adaptado.

Actividades fuera del Centro:

Fomentar las relaciones entre compañeros fuera del aula y del Centro, y también facilitar la organización del ocio y fuera del tiempo libre.

Modalidad de apoyo

En cuanto adónde y cómo se presta el apoyo, a alumnos o a grupos y dentro o fuera de la situación de clase, depende de múltiples factores, tales como:

- Las necesidades educativas más específicas de los alumnos a los que hay que atender.
- El área curricular que haya que apoyar y el contenido o actividad concreta.
- La metodología con que se esté trabajando en el aula.

Un tema que se considera importante es cuándo establecer la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales fuera del grupo-clase, para que se den siempre las condiciones menos restrictivas posibles y el alumno pueda participar al máximo, según sus posibilidades, en las tareas del aula.

En cualquier caso, aunque se presta a polémica discutir cuáles son las mejores condiciones para el alumno, podemos decir que las soluciones han sido más coherentes cuando se ha partido de lo más factible y realista, siendo, ante todo, importante asegurar el acuerdo y colaboración de los profesionales que van a incidir en el proceso de aprendizaje del alumno.

Aspectos organizativos que facilitan el apoyo

Considerando el apoyo como unas funciones a realizar más que personalizarlas en alguien que las lleva a cabo, podemos recoger una serie de aspectos que van a facilitarlas independientemente de la modalidad:

- En primer lugar, la ya mencionada respuesta institucional contemplando el apoyo en el Proyecto de Centro con la implicación de Claustro y Equipo Directivo en el desarrollo del mismo.
- Incidir sobre el "diseño de condiciones ambientales" que faciliten la respuesta más adecuada a las necesidades de los alumnos, organizando para ello los elementos físicos, materiales, los personales y los tiempos. De igual manera, orientar en este sentido los actuales objetivos y contenidos curriculares, la evaluación y la metodología (aspectos éstos que han sido tratados específicamente en otros capítulos).

Enlazando con lo anterior, vemos que la tarea de apoyo se ve facilitada por lo siguiente:

Favorecer el trabajo en equipo y la coordinación entre los distintos profesionales y padres, estableciendo previamente para ello espacios y tiempos.

Establecer horarios y agrupaciones flexibles.

Potenciar actividades diversificadas y grandes bloques de actividades aglutinadoras, así como talleres de aplicación de los contenidos de las áreas académicas.

Procurar un desarrollo más equilibrado entre los objetivos curriculares vinculados a contenidos académicos y aquellos otros más referidos a aspectos procedimentales y de adaptación social.

Potenciar la interdisciplinariedad y/o globalización y que, como se hace en algún caso, un mismo profesor imparta varias materias curriculares.

Disponer de un "aula de recursos materiales" en el Centro para realizar adaptaciones, orientar sobre su utilización y organizar la información sobre el material existente dentro y fuera del Centro y su polivalencia.

Incluir la formación del profesorado y de los distintos profesionales de apoyo a la escuela dentro de la misma y en relación directa con el trabajo que en ella se está realizando.

Promover encuentros e intercambio de experiencias para no tener la sensación de que se parte siempre de cero.

Disponer más tiempo para la reflexión conjunta, programación y coordinación, ya que la complejidad de la realidad a la que se va a dar respuesta lo requiere.

Recursos materiales. Distribución y utilización

Algo tan "estático" como pueden ser los tabiques, las puertas, el mobiliario, etc., cuya transformación en un principio podría hacernos pensar en desorden y descon-

trol, también ha sufrido modificaciones. Abrir las aulas, compartir espacios, mover, colocar de otra manera y dar otra funcionalidad a mesas, armarios y materiales ha llevado consigo un mayor contacto entre alumnos y profesores y entre los mismos profesores y, en general, ha posibilitado nuevas formas de trabajo en la escuela.

Este cambio "material" y práctico apoyado en los aspectos metodológicos que hemos venido señalando hace que el ruido, el orden, las responsabilidades, la limpieza y también los comportamientos de los alumnos sean otros, aprendan a tolerar, a compartir, a respetar, colaborar y, por qué no, a aprender de otra manera.

Espacios

El Ciclo suele tener unidad para la utilización de los espacios. Por lo general se ubica en una planta y además hay una gran tendencia a compartir, con los otros ciclos, los espacios comunes del resto del Centro. Las posibilidades que ofrece el trabajar juntas dos clases, trabajar en los pasillos, compartir materiales entre aulas..., son infinitas, y muchos Centros hacen uso de ellas.

Como consecuencia, aparecen una serie de requisitos que permiten este funcionamiento:

- Por un lado, un sistema de **turnos**, día y hora, para el uso de esos espacios comunes: biblioteca, laboratorio, gimnasio, sala de audiovisuales, patio, etc.
- Por otro, unos **sistemas de codificación y de ordenación**: dibujos, signos, luces, topes, barandillas, pegatinas, relieves, etc., que faciliten a todos la tarea de compartir, **pensando también en los alumnos con necesidades educativas especiales.**

Paredes, tableros, corchos, la parte de atrás de los armarios, que además de dividir espacios sirven de expositores, van a ser de utilidad, con fines estéticos, para relacionar temas, proporcionar nuevas ideas o estimular el aprendizaje (Rintoul y Thorne, 1982). Además nos van a proporcionar reglas que permitan entrar y salir de clase y movernos por el Centro con familiaridad. Si queremos educar en la autonomía y responsabilidad hay que posibilitar a los alumnos el acceso a todas las fuentes de información que hagan eso posible, a los distintos profesores, a la biblioteca, sala de lectura, sala de materiales, a los otros alumnos, etc.

El que las soluciones se encuentren en el empleo múltiple de los espacios obliga a un gran orden práctico y reparto de responsabilidades de uso, con sentido común y respeto a los demás. En esta cuestión es imprescindible el trabajo de *hábitos* de orden y limpieza entre los alumnos, cosa que si se ha venido haciendo desde Preescolar será mucho más factible.

Además, las posibilidades de los espacios se amplían buscándoles doble o incluso triple funcionalidad. Un aula puede convertirse una tarde a la semana en taller de Educación Plástica y otra en taller de Cocina con un poco de imaginación y un mucho de orden y establecimiento de normas.

En una clase se puede aprovechar hasta el último rincón, y de esta manera permitimos desarrollar la gran variedad de situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje que se vayan a realizar allí durante el día.

Los cambios han sido lentos, las clases han ido cambiando poco a poco. El espacio se ha ido ajustando, algunas veces de forma tan gráfica como con planos a escala, y los muebles recortados para ir combinando y buscando todas las posibilidades, actividades en las que incluso los alumnos pueden participar.

Que cada niño pueda realizar una actividad diferente según su ritmo y proyecto de trabajo implica que los espacios deben estar acomodados para poderse convertir, poder apilar las sillas, arrinconar las mesas, ampliar espacios para dramatización, hacer pequeños y grandes grupos, poder trabajar individualmente en espacios más recogidos y con silencio, etc. Unas mesas adosadas a la pared, clases divididas en áreas de trabajo, biombos movibles, etc., permiten esta metodología de trabajo.

Algunos espacios son más utilizados por los alumnos con necesidades educativas especiales junto con el profesor de apoyo, como por ejemplo el gimnasio o la sala de Psicomotricidad. Aparte del Aula de Apoyo (si es que existe este espacio como tal en el Centro), son los lugares donde se desenvuelve la tarea individual o en pequeño grupo, fuera del aula, con estos alumnos. Sin embargo, **diseñar el ambiente para promover aprendizajes funcionales** puede significar también utilizar **la cocina del Centro**, disponer un rincón o salita donde tener **objetos reales** que manejar y aprovechar las oportunidades que nos brinden todos los **servicios del Centro y sus alrededores** para aprender y practicar en situaciones naturales.

El hecho de que sea imprescindible encajar las horas de utilización de los espacios compartidos y de doble uso, así como ser rigurosos en el cumplimiento de estos horarios marcados, no debe impedir hacer cambios y flexibilizar la utilización siempre que se tenga en cuenta y funcione la coordinación.

La distribución de los espacios del patio de recreo ya sea en zonas deportivas, de descanso o alternativas a otros juegos exige, nuevamente, la responsabilidad de los profesores de fomentar, por ejemplo, el respeto hacia los distintos juegos y zonas y es una forma de ofrecer recreo diversificado a las distintas aficiones, posibilidades y necesidades. Pactar normas de utilización con los alumnos facilita esa tarea. Lo mismo debe ocurrir con algunos espacios alternativos como la biblioteca, la sala de música o la de juegos de mesa, etc., para juego y ocio en días de lluvia.

Materiales

El tema de los materiales siempre resulta polémico. Rara vez se considera que se dispone de material suficiente para trabajar. También es cierto que pocas veces se hace un buen estudio de la rentabilidad y de las posibilidades de utilización del existente en los Centros.

En el Ciclo Superior, como hemos visto también en el apartado de metodología, se suele trabajar con libro de texto y con materiales muy específicos, como los de laboratorio, para algunas áreas. Sin embargo, aunque es cierto que algunos alumnos ya no necesitarán trabajar con determinados materiales concretos (por ejemplo: de experiencias sensoriales, ya que les será fácil abstraer y tendrán este aspecto dominado) otros aún necesitarán de esos materiales, que quizás puedan pertenecer a los ciclos anteriores. Por ello habrá que cuidar la manera de proporcionárselos.

No sería muy oportuno trasladar al aula de séptimo las bolas de ensartar y los bloques lógicos de Preescolar para que nuestro alumno Miguel realizase un trabajo de seriación.

Si en el aula, habitualmente, se dispone de varios rincones o zonas donde se incluye todo tipo de materiales para diferentes áreas, con distinto grado de dificultad, otras utilidades —ficheros informativos, guías de cómo buscar otros materiales, etc.—, cualquier alumno, para actividades que lo requieran, podrá utilizar materiales propios de su edad.

De esta forma Miguel no tendrá por qué sentirse “señalado” y usará materiales como sus compañeros, aunque con diferentes objetivos. La seriación también se puede hacer con los minerales del rincón de Naturaleza (el que pinta, raya, se parte, tiene color azul, etc.) o con los insectos y plantas que determinado día se recogieron en la salida al parque.

Por otra parte, en los Centros se dispone de materiales que, por ser ubicados y destinados tradicionalmente a un determinado ciclo o dependencia administrativa, no se plantea su rentabilización y generalización a los alumnos a pesar de las posibilidades que puedan tener, como pueden ser los bloques lógicos, regletas, abecedarios, imprentillas, ábacos, balanzas, etc., así como fotocopiadora, máquina de ciclostil, máquinas de escribir, ordenadores, calculadoras, etc.

Unos bloques lógicos pueden permitirnos en el Ciclo Superior trabajar conceptos geométricos, superficies, volúmenes, simetrías, giros, etc. Unas regletas nos facilitan la posibilidad de medir, calcular superficies, realizar cálculos numéricos de forma instrumental, un ábaco nos permite realizar de forma práctica y comprensiva muchas operaciones aritméticas, con los abecedarios podemos inventarnos crucigramas, juegos de palabras, etc., con lo cual Miguel, al igual que sus compañeros, puede utilizar y beneficiarse de las posibilidades de estos materiales.

Cuando Miguel necesite trabajar con un material muy concreto y especialmente útil para aprendizajes relacionados con su autonomía personal (como puedan ser el teléfono, la cocina, la secretaría, el jardín, la huerta, etc.), puede hacerlo en esos otros espacios que hemos comentado, donde dispone de ellos de forma natural. Cuanto más activa sea la participación de los alumnos en la vida y dinámica del Centro, frecuentando estos lugares, se verá menos extraño que Miguel realice sus tareas en ellos.

La mesa del profesor y el pupitre de cada niño adquieren también en este Ciclo una importancia que no tenían en los anteriores, imprimiendo un carácter de “seriedad” y responsabilidad en los alumnos diferente al de los otros ciclos.

Es complicado discutir si la metodología utilizada nos obliga a un determinado orden de aula o si el orden del aula nos permite una concreta metodología. Lo cierto es que las mesas y sillas de profesor y alumnos ocupan un lugar importante en ella. Si pensamos en ofrecer a los alumnos las situaciones más variadas y amplias de aprendizaje tendremos que poder agrupar, arrinconar, pegar a la pared o colocar de distinta forma, pupitres y sillas, de manera que se adapten a lo que la actividad requiera y que limiten lo menos posible el trabajo que cada alumno realiza en el aula.

Que cada alumno siga teniendo su pequeño espacio, su comportamiento, su caja donde poder guardar “sus cosas”, es otro de los aspectos que ya no se suele cuidar en este Ciclo. Y esto, de gran importancia en ciclos anteriores, sigue siéndolo en éste, pues garantiza la propia identidad de cada alumno.

De la misma manera, si durante las etapas anteriores ha sido importante crear actitudes de responsabilidad en los alumnos ante el uso y cuidado de materiales, deberá ser ésta también una tarea importante para los alumnos de Ciclo Superior.

En muchos Centros estos trabajos de distribución de responsabilidades, cuidado y orden de los materiales, canalización de demandas y necesidades, etc., se centralizan mediante un "aula de recursos" en la que participan los alumnos.

Desde este **aula de recursos** se pueden cubrir necesidades y realizar tareas como:

Orientaciones

Disponer de **orientaciones** sobre los posibles usos de los distintos materiales. Los profesionales de cada área, desde los Departamentos, pueden colaborar con su correspondiente análisis y reflexión.

Normas y estrategias

Establecer **normas y estrategias** de uso para algunos materiales que presenten dificultad de uso, como pueden ser los ordenadores, aparatos de F. M., etc., o de especial riesgo y cuidado, como el material de laboratorio.

Adaptaciones

Adaptaciones de materiales ya existentes, como libros, fichas y otros.

Responsabilidades

Distribuir **responsabilidades** de cuidado y uso entre los alumnos e implicarlos en estas tareas, pues se ve conveniente y eficaz, aparte de cumplir con objetivos muy importantes en estas edades. Con el material deportivo y de juegos, los alumnos son excelentes responsables; en la biblioteca pueden ayudar a clasificar, etc.

Centralización

Disponer de un lugar donde **centralizar** los materiales que, a veces, los padres, madres, hermanos, etc., realizan o enseñan cómo elaborar.

Búsqueda

Tener orientaciones de **cómo conseguir** materiales, direcciones de almacenes, casas de material didáctico, talleres de otros Centros donde se elaboren, editoriales, etc.

Renovación y reciclaje

Restablecer de alguna manera materiales que a veces están ya muy deteriorados.

Creación

En muchos Centros los profesores elaboran su propio material, y éste sería un lugar donde diseñar, **crear** y disponer de esos materiales. Aprovechar material de desecho y no utilizable para crear con él otro nuevo puede ser una buena tarea relacionada, además, con el área de Tecnología.

Coordinaciones

Éste es el “caballo de batalla” de la organización. Sin embargo, una organización necesita que se establezcan todas y cada una de las coordinaciones esenciales. Decimos esenciales porque será bueno, además, tener presente que es tan perjudicial no establecer coordinaciones como buscar una estructura tan “participativa” —todos para todo— que luego dificulte y multiplique los problemas organizativos.

Si la coordinación es fundamental en cualquier grupo de trabajo, en el equipo de profesores de Ciclo Superior se hace indispensable. El que varios profesores tengan como objetivo que sus alumnos consigan un proceso de aprendizaje sin lagunas, sin repeticiones, conexionado, continuado y progresivo, sólo se puede conseguir con una coordinación buena y sólida a la vez.

Por otra parte, el que cada profesor sea especialista de un área no quiere decir que no existan muchas tareas comunes referentes a las programaciones, actividades o materiales.

Asimismo, en este Ciclo no podemos perder de vista que las edades de los alumnos permiten su participación en la organización y en las decisiones tanto curriculares como de orden práctico. Su cooperación en los grupos de trabajo o comisiones organizativas, etc., y su opinión, como la de los padres, pueden y deben ser una gran aportación al Centro.

En la primera parte de este documento se hizo un estudio más detallado de algunos elementos que favorecían la coordinación. Ahora se trata de comentar algunas características concretas en el Ciclo Superior: cuáles son estas coordinaciones, el tiempo que se las dedica, los temas que componen su contenido, quiénes integran estos grupos de trabajo, etc. Detallar una por una puede darnos la sensación de agobio, de imposibilidad para llevarlas a cabo y de que muchos aspectos se puedan repetir. Advertiremos que estas tareas no son inconexas y que, por tanto, no nos hará falta estar en todas y cada una de ellas, sino saber **delegar tareas, no repetir los mismos temas en todas**, concretar en cada una lo preciso, **transmitir la información relevante de unas a otras**, etc., y, como decíamos en líneas anteriores, que las coordinaciones sean únicamente las esenciales.

Coordinación de Ciclo

En la mayoría de los Centros el equipo de profesores de Ciclo Superior se reúne habitualmente una vez a la semana.

En estas reuniones hay una serie de **temas que se tratan con más frecuencia** y que suelen hacer referencia al funcionamiento interno del Ciclo y/o

a los aspectos de tipo puramente organizativo: organización de actividades en gran grupo o globales, distribución de materiales, concreción de fechas de actividades y revisión de los agrupamientos.

Reuniones de este tipo también tienen como objetivo la elaboración y revisión del Plan de Centro, o bien, de acontecimientos, consultas o información sobre temas que atañen a todos en general.

Sin embargo, hay Centros que, con otro grado en su análisis, utilizan estas coordinaciones con el propósito de fijar criterios relativos a aspectos curriculares, diseñar objetivos, realizar su revisión después de la evaluación y concretar la coordinación de los objetivos internivel.

En muchas ocasiones en estas reuniones se hace referencia a los alumnos, sus necesidades, problemas de aprendizaje, casos de alumnos presentados por el tutor y/o el orientador, etc., abordándose así desde el punto de vista de los problemas, planteados con la intención de darles solución.

Otras coordinaciones de Ciclo

Además de estas reuniones del Equipo de Ciclo, los profesores participan en **otras reuniones de coordinación:**

- **Las reuniones con otros ciclos**, necesarias para seguir una línea coherente en el Centro. Estas coordinaciones no están prefijadas y se suelen realizar a través de los Claustros o, a veces, por medio de los Departamentos, trimestralmente.
- **La coordinación con el profesor de apoyo** es más estable y continua, se realiza semanalmente o de manera informal, por lo menos una vez a la semana y siempre que se considera necesario.
- **La coordinación con el Equipo Interdisciplinar** no suele ser directa con el Ciclo, sino que se establece a través del Departamento de Orientación del Centro, a través del S. A. P. O. E. o del Equipo de Apoyo del Centro (si lo hay) y suele tener distinto carácter según las necesidades.
- **La coordinación con los padres** se realiza de dos formas: las de tipo general, informativas, una vez al trimestre, y las visitas o entrevistas personales de tipo individual, semanales o quincenales, establecidas ya en la mayoría de los Centros. Otras reuniones, concretas y puntuales, tienen lugar cuando los padres las solicitan.

Otras son las que se refieren a un área determinada, las que se llevan a cabo con el Equipo de Orientación y las que tienen los coordinadores de los diferentes ciclos.

Coordinación de Claustro

El equipo del Ciclo Superior, al igual que el resto de los ciclos, suele llevar a los **Claustros**, como coordinación global del Centro, los **temas que más preocupan**.

Los problemas de tipo **organizativo o de planificación** y/o de dinámica interna del Centro, como pueden ser los tiempos y recursos materiales (utilización de la biblioteca y otros espacios comunes, horarios de alumnos, etc.), son los temas clave a tratar en estas reuniones. Cabe mencionar el planteamiento de algún Claustro donde se acuerdan los criterios para definir el modelo y funciones del profesor de apoyo, decisión de los alumnos a quienes se debe prestar apoyo y cómo debe ser éste, etc.

Nuevamente, **los alumnos** son un tema polémico en los Claustros. Es importante evitar que los contenidos de este tipo de reuniones hagan referencia única y frecuentemente a problemas de disciplina, sin que se llegue a acuerdos y criterios comunes de actuación, como ocurre en algunas ocasiones.

Los diferentes **aspectos curriculares** tampoco son olvidados en estas reuniones y generalmente se debaten temas como la evaluación (sistema de calificación y/o promoción, qué hacer cuando progresa un alumno aunque no llegue al nivel de referencia, etc.), la metodología (necesidad de ayuda práctica y metodológica, falta de tiempo y exceso de alumnos para intentar modificar la atención que se dedica a éstos), la programación de objetivos y de contenidos, etc.

Un tema importante, que ocupa un amplio espacio en numerosos Claustros, son las **decisiones relativas al proceso de integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Aunque en estas determinaciones adquiere gran peso la opinión de los profesores tutores del ciclo y el profesor o los profesores de apoyo, directamente implicados, también se tiene en cuenta la opinión de los padres, la del Consejo Escolar, las orientaciones o consejos del equipo interdisciplinar, así como las recomendaciones o criterios establecidos por el Equipo Directivo. Por ello el Claustro se convierte en un lugar apropiado para discutir y tomar decisiones.

Conviene saber también que existen muchos Claustros "bien avenidos" en los que cabe un espacio de desahogo y donde se tratan y se intentan solucionar colectivamente distintas situaciones e inquietudes de los profesores de este ciclo o de otros, el escepticismo ante ciertos casos, o las dudas, realizando aportaciones constructivas y pretendiendo buscar salidas a los problemas sin dejar que lleguen a convertirse en sólo llantos y lamentaciones.

Coordinación en Departamentos

Otro elemento organizativo que suele existir en los Centros son **los Departamentos**.

Departamentos que hacen referencia a las grandes áreas de aprendizaje y que, en la mayoría de los Centros que funcionan, se concretan en:

Departamento de *Letras: Lengua y Sociales* (a veces se incluye el Inglés).

Departamento de *Ciencias: Matemáticas y Ciencias Naturales*.

A veces suelen estar creados los departamentos de *Expresión Plástica y Dinámica*, el de *Educación Física y Deportes*, etc. A estas reuniones de coordinación asisten generalmente los profesores que imparten dichas áreas.

Los temas que se incluyen en ellas hacen referencia a la programación, metodología, dificultades y estrategias de aprendizaje, evaluación y recursos o materiales de las distintas áreas.

Últimamente ha empezado a funcionar en la mayoría de los Centros, como consecuencia de la aparición de la nueva figura del orientador, es el Departamento de Orientación, otras veces llamado Departamento de Apoyo o de Integración en el caso de los Centros de Integración, ya que lo componen por regla general el S. A. P. O. E. del Centro y los profesores de apoyo y, en ocasiones, algún otro miembro del Claustro.

Algún Centro ha optado por aglutinar en Departamentos los distintos bloques de acciones que se han de llevar a cabo, estableciendo un Departamento de Orientación, otro de Didáctica, que se concreta en comisiones de trabajo sobre Lenguaje, Matemáticas y Experiencias, y otro Administrativo.

Coordinación Ciclo Medio-Ciclo Superior

En los Centros donde se establece dicha coordinación, a través de los coordinadores de Ciclo o de Departamento, su finalidad es la de establecer un continuo para objetivos y contenidos entre los Ciclos. Otras veces se hace a través de los Departamentos en su totalidad, se fijan los mínimos que deben alcanzar los alumnos al finalizar el Ciclo, y en ocasiones se señalan los puntos fuertes de cada curso y los de "repaso".

De todas maneras, la conexión entre Ciclo Medio y Ciclo Superior es algo difícil de conseguir en los Centros. Se aduce que la causa que impide esta conexión es la falta de tiempo, pero también es cierto que, a veces, no se planifican tiempos para ello ni se piensa en objetivos y contenidos de esta coordinación.

La flexibilidad sobre la que hemos venido hablando facilita a los coordinadores de los distintos ciclos poner en común diversas tareas, y puede ser además una forma de empezar a establecer dicha relación entre los dos ciclos.

Los tiempos. Utilización y distribución

Planificar, distribuir, controlar, establecer prioridades, etc., en el tiempo es algo que está en nuestras manos, y enseñar a nuestros alumnos a que aprendan a controlar su tiempo, también. Este aprendizaje nos puede ayudar a todos a ganar un tiempo al tiempo.

La distribución del **tiempo de los profesores** de Ciclo Superior, aunque no ha sufrido grandes modificaciones ante la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, sí plantea el problema de intentar "sacar tiempo de donde no lo hay" para establecer la serie de coordinaciones que se requieren, reunirse con el profesor de apoyo, con el equipo psicopedagógico, el orientador, etc.

Una vez más aparece el tema de la necesidad de planificar y distribuir de forma real los tiempos, así como hacer un estudio pormenorizado de las horas de "exclusiva", de qué reuniones son prioritarias, y de la temporalización que requiere cada una, etc.

Habitualmente, estas horas se reparten en reuniones de área y de ciclo, reuniones o visitas con padres, o tiempo personal de preparación de clases; otras veces, a tutoría de alumnos, reunión de Departamento, Claustros, sesiones de evaluación, entrevistas con el profesor de apoyo y muchas más que podríamos seguir enumerando. Esto, complicado a primera vista, requiere un pequeño esfuerzo a comienzos del curso para concretar, por ejemplo, si la reunión de Departamento se hará cada miércoles, o cada quince días y dejar los otros dos miércoles del mes para la reunión del Claustro; o para decidir si las sesiones de evaluación se efectuarán una vez al mes, etc.

En algún Centro, el hecho de contar con un profesor más, como puede ser el de Tecnología, ha permitido disponer de tiempo para dedicarlo a otras actividades, como elaborar adaptaciones curriculares o hacer seguimientos sobre ellas.

Por otra parte, en los Centros, las horas lectivas se siguen dividiendo en mañana y tarde, dando importancia a las mañanas para el estudio de las materias: Lengua, Idiomas, Matemáticas, Sociales y Naturales, y las tardes para otras actividades: Talleres, Educación Física, Educación Plástica, etc.

El tiempo en el aula parece estar constreñido a unas áreas y unas actividades. Creemos que existen dos formas diferentes de plantearnos dicho tiempo: que nuestros alumnos estén ocupados y lo llenen realizando una serie de tareas o bien que realicen actividades útiles, que les interesen, distribuyéndolo para ello de forma conveniente.

El **control del tiempo en el aula**, tanto como establecer desde el principio unas normas, es tarea del profesor, siendo él el primero que debe cumplirlas. Es decir, si nuestro objetivo es enseñar a nuestros alumnos a aprender, el controlar ese tiempo de aprendizaje será una de las primeras labores que deba realizar.

Los **horarios** habrán de ser tales que permitan a un determinado alumno continuar una tarea que esté realizando con interés hasta finalizarla. Los horarios nos sirven como pautas para sacar el máximo partido al uso del espacio y a la distribución del tiempo, nunca para limitar el aprendizaje de un alumno. Que los recreos no sean todos a la misma hora, que a lo largo de la semana haya un equilibrio entre los distintos tipos de aprendizaje, o entre las diferentes áreas, o entre los distintos agrupamientos, en definitiva, entre los diferentes alumnos con sus distintos ritmos de aprendizaje.

Además de las veinte horas semanales de clases distribuidas para Lengua, Matemáticas, Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física o Deportes, Expresión Artística o Pretecnología (muchas veces en forma de talleres), Inglés, Biblioteca, Tecnología, Tutoría, Informática, Laboratorio y Religión o Ética, los alumnos del Programa de Integración cuentan con tiempos dedicados a las actividades de logopedia, fisioterapia, etc. Algunos Centros prevén también tiempos estructurados para estudio, asambleas, etc.

Como vemos, la distribución del tiempo dedicado a las áreas ha sufrido algunas modificaciones, no tanto en función de las necesidades educativas especiales como de los cambios producidos en cuanto al qué, cómo y cuándo enseñar. Por ello, de las horas obligatorias que se deben dedicar a Lengua se puede destinar alguna para trabajar en la Biblioteca o para Taller de Dramatización, y de las que corresponden a Matemáticas destinar alguna para trabajar en el aula-taller de Tecnología, etc.

Para algunos alumnos, además, se han realizado adaptaciones, ya comentadas en su momento, por ejemplo, menos tiempo al estudio de algún área y potenciación de otras en clases de apoyo, con un tiempo a la atención específica.

El tiempo para cada alumno tiene diferente significado, unos tendrán gran capacidad de concentración y realizarán tareas largas, complicadas, o más precisas y delicadas. Otros necesitarán de una tarea vinculada a experiencias más concretas. Unos podrán seguir, pues, habitualmente los temas de la propuesta curricular común, y para otros se deberá dar más importancia a determinados contenidos.

Un alumno podrá organizar mejor sus actividades, podrá distribuir su tiempo, conocer su propia forma de trabajar, de estudiar, o de utilizar materiales... si se le ha preparado para ello.

Por otro lado, si el profesor organiza en el aula actividades concretas, de forma diversificada, será más fácil que se pueda sacar a un alumno del grupo para explicarle algo aparte, o que se le pueda cambiar de un grupo a otro, etc. Pensamos que si todos los elementos de la escuela estuvieran perfectamente interconexiónados sucederá que, el simple cambio —siempre a mejor— de un profesor en la forma de organizar su aula, tendrá incidencia en los demás elementos y de esta manera se irán produciendo cambios poco a poco.

Estas circunstancias, flexibilidad y diversificación, no aparecen de repente, sino como el devenir lógico de una situación muy estructurada, muy estudiada, muy pensada, que requiere un trabajo tanto de profesores como de alumnos, de conocimiento mutuo, de necesidades y posibilidades, de estudio, de planificación, etc., y que supondrá pasar por diferentes fases.

Las que enumeramos a continuación recogen algunas de las ideas de Rintoul y Thorne (1982):

- Habitualmente los alumnos trabajan en el aula en horario único, y la misma tarea al mismo tiempo. Organizar grupos que trabajen la misma materia a distintos niveles, en uno o dos momentos a la semana, para luego ir generalizándolo a más momentos, puede ser un primer paso.

Por ejemplo:

Unos grupos realizando problemas de ecuaciones y polinomios de mayor o menor dificultad, y otros, donde Miguel podría estar incluido, resolviendo problemas prácticos sencillos con operaciones básicas.

- Un paso más consistirá en organizar grupos, de unos seis o siete alumnos, que trabajen distintas materias al mismo tiempo y en el mismo aula —Matemáticas, Sociales, Lengua, etc.— una o dos veces por semana, procurando que los trabajos a realizar en cada una de las áreas requieran diferente implicación por parte de los profesores.

Veamos un ejemplo:

El grupo de Lengua puede estar realizando una composición sobre un tema ya tratado, para lo cual el profesor correspondiente les ha ofrecido pautas y materiales por lo que no es necesaria su presencia.

Los de Sociales se encuentran efectuando una búsqueda documental para iniciarse el estudio de un tema; el espacio y los materiales están organizados de forma que los alumnos saben dónde y cómo buscar la información necesaria, y tampoco requieren la ayuda del profesor de este área, etc.

El grupo de Matemáticas, en esta ocasión, es el que trabaja directamente con el profesor tutor, especialista en dicha área, solucionando problemas geométricos. Dentro de este pequeño grupo, el profesor puede prestar una atención muy individualizada, ya que se trata de trabajar con unos seis alumnos y cada uno podrá seguir su ritmo de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.

Disponen de gran cantidad de material: reglas, cinta métrica, papeles, cartulinas, geoplanos con gomas de colores, tangram, cuerpos geométricos, regletas, etc., de modo que un alumno puede estar componiendo y descomponiendo figuras y comprobando la conservación de la superficie variando la forma, otros estarán calculando perímetros y midiendo ángulos, Miguel puede estar en este grupo clasificando figuras geométricas o tomando medidas para un trabajo en Tecnología, etc. Cuando se vuelva a repetir, la semana siguiente, esta organización de tareas, los grupos cambiarán de actividad, los de Sociales pasarán a Lengua, los de Matemáticas a Sociales, etc.

De esta manera, además, el profesor responsable irá realizando un seguimiento directo y pormenorizado de los alumnos en el área de Matemáticas. En la siguiente programación de actividades puede proponerse actuar, y realizar esta individualización de tareas y control, con otra área y su profesor correspondiente.

- Otra fase puede ser la del ejemplo mismo, pero con mayor flexibilidad en cuanto al tiempo, donde cada alumno o grupo de alumnos tenga asignado su trabajo y pueda pasar de una actividad a otra e incluso de un área a otra cuando haya terminado. Para ello, como ya hemos dicho, el aula estará estructurada por zonas, con los materiales y normas correspondientes, y requerirá una mayor coordinación por parte de los profesores.
- Paulatinamente se irán señalando determinados trabajos para media jornada, una jornada completa, o incluso para una semana. Los profesores establecerán las tareas e irán realizando seguimientos de ellas, ya que es necesario establecer un sistema de control de los trabajos muy sistematizado que vaya aportando a los alumnos cómo ir mejorando y ampliando sus aprendizajes. De igual forma los alumnos irán responsabilizándose autónomamente de sus tareas y realizando sus evaluaciones individualmente o en grupo.

Y, en algunos momentos, Miguel irá, bien solo, bien en grupo con sus compañeros o con el profesor de apoyo, a realizar otras actividades muy específicas e importantes para su vida:

Llamará por teléfono a Rente y acudirá a la agencia de viajes a solicitar información para la próxima excursión.

Recogerá los datos en un cuaderno, aportará a su clase la información relevante sobre las posibilidades que existen, lugares, horas, etc.

Irá a la Biblioteca Municipal a recoger la documentación que han seleccionado para el próximo tema de Sociales.

Permanecerá en el aula de apoyo comentando un texto, practicando la lectura y escritura, aprendiendo estrategias para planificar su trabajo o valorando las tareas que ha realizado de forma pormenorizada.

A la hora de tomar todas estas decisiones sobre la organización de espacios y tiempos será bueno que participe, además de los miembros del Ciclo Superior, el Equipo de Dirección, con el fin de tener en cuenta las experiencias anteriores, las nuevas necesidades, las necesidades de los alumnos, las características del Centro, etc. Estas decisiones, a su vez, se consensuarán en el Claustro de Profesores con las de los demás Ciclos, a fin de conocer y participar todos de la organización global del Centro.

Ajustar inicialmente currículum-realidad

Uno de los pasos iniciales que se debe tener en cuenta es la viabilidad del ajuste entre la declaración de intenciones a realizar y los medios reales de que se dispone. Vista esta situación de forma global, los pasos siguientes consistirán en concretar cómo ir realizando esos ajustes en los diferentes elementos organizativos.

Iniciativas para una organización funcional

Trabajar en equipo

Estableciendo normas de trabajo en grupo, tiempos, coordinación de sesiones, planificación, intencionalidad, etc., de nuestras acciones.

Como hemos venido diciendo, una organización no será tal si todos los miembros que pertenecen a ella no se sienten implicados en una tarea de equipo. Todo grupo, tarde o temprano, establece de por sí unas normas de funcionamiento. Cuando se sabe de forma clara hacia dónde se quiere caminar y se han definido unos objetivos, no sirve únicamente ese "estar y participar". El grupo debe establecer unas normas concretas de trabajo que consistirán fundamentalmente, como ya comentamos en la primera parte de este documento, en:

Concretar quiénes son las personas integrantes del grupo y si va a haber otras que acudan a él esporádicamente.

Limitar cuáles van a ser fundamentalmente los **contenidos** de las reuniones.

Fijar la periodicidad y los tiempos durante los que se van a llevar a cabo estas reuniones.

Establecer el espacio donde ésta va a tener lugar habitualmente.

Decidir cómo se van a **planificar** estas sesiones.

Establecer quién va a ser el **coordinador** de estas reuniones y cuál va a ser su papel, etc.

Definir funciones de profesionales y grupos, de forma clara y con criterios. Conocimiento de las funciones por parte de todos los implicados

En el sentido del punto anterior, todas las tareas a realizar por el grupo de profesores del Ciclo deberán ser establecidas con criterios razonados y repartidas en función de ellos.

El conocimiento de las funciones de cada uno por parte de todos los implicados favorecerá la dinámica organizativa del Centro.

Contemplar tiempos para planificar, programar, evaluar...

Planificar, evaluar, formarse, etc., son, a modo de ejemplo, algunos de los contenidos de trabajo de las reuniones del Ciclo Superior. A la hora de tomar decisiones en cuanto a los tiempos que se van a dedicar a cada tarea y a la calidad, profundidad, extensión, etc., con que se quieren realizar éstas, la valoración y el equilibrio cantidad-calidad deben ser reales para no crearse expectativas falsas o ambiciosas. No por muchas reuniones las soluciones van a ser mejores.

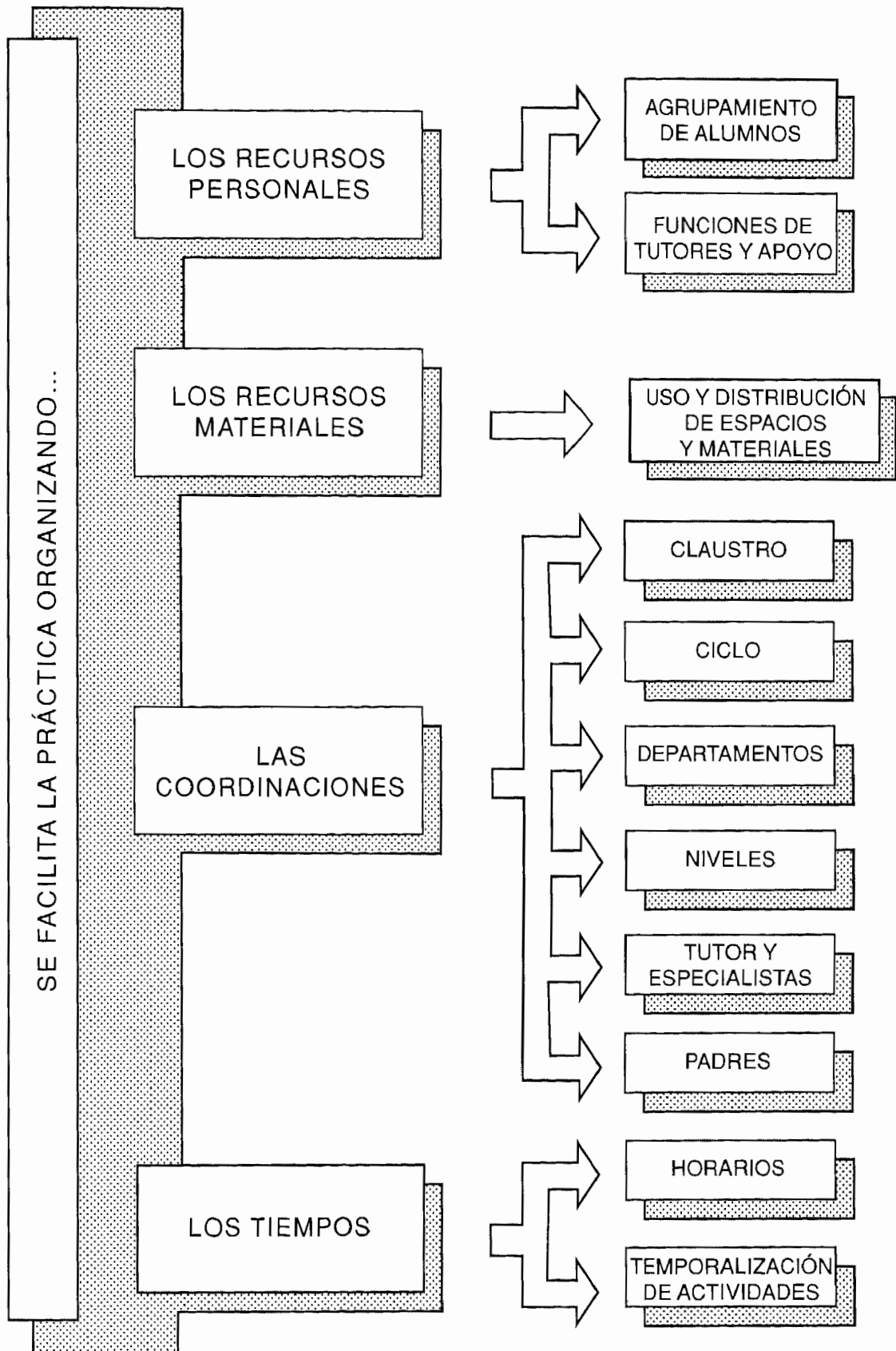
Flexibilizar los tiempos

El tener limitados y definidos los tiempos no quiere decir que no se puedan ajustar a imprevistos y necesidades que puedan presentarse. Ya hemos dicho que una de las características de una buena organización es la flexibilidad, y esto debe tenerse en cuenta en todos sus elementos.

Distribuir y utilizar los materiales de forma organizada

El reparto de responsabilidades, la canalización de demandas y necesidades, así como el establecimiento de normas y estrategias de utilización de los materiales, redundará en la rentabilización de éstos. La creación de un aula de recursos puede ser un medio para establecer esta organización.

Esquema 10



Flexibilizar grupos de alumnos

Mediante grupos de trabajo diferentes al grupo-clase con los que se persiga conseguir unos objetivos concretos, poder utilizar metodologías más activas y participativas, reducir el número de alumnos en grupos donde se necesite un trabajo más personalizado, etc.

Ajustar la disponibilidad de espacios y tiempos

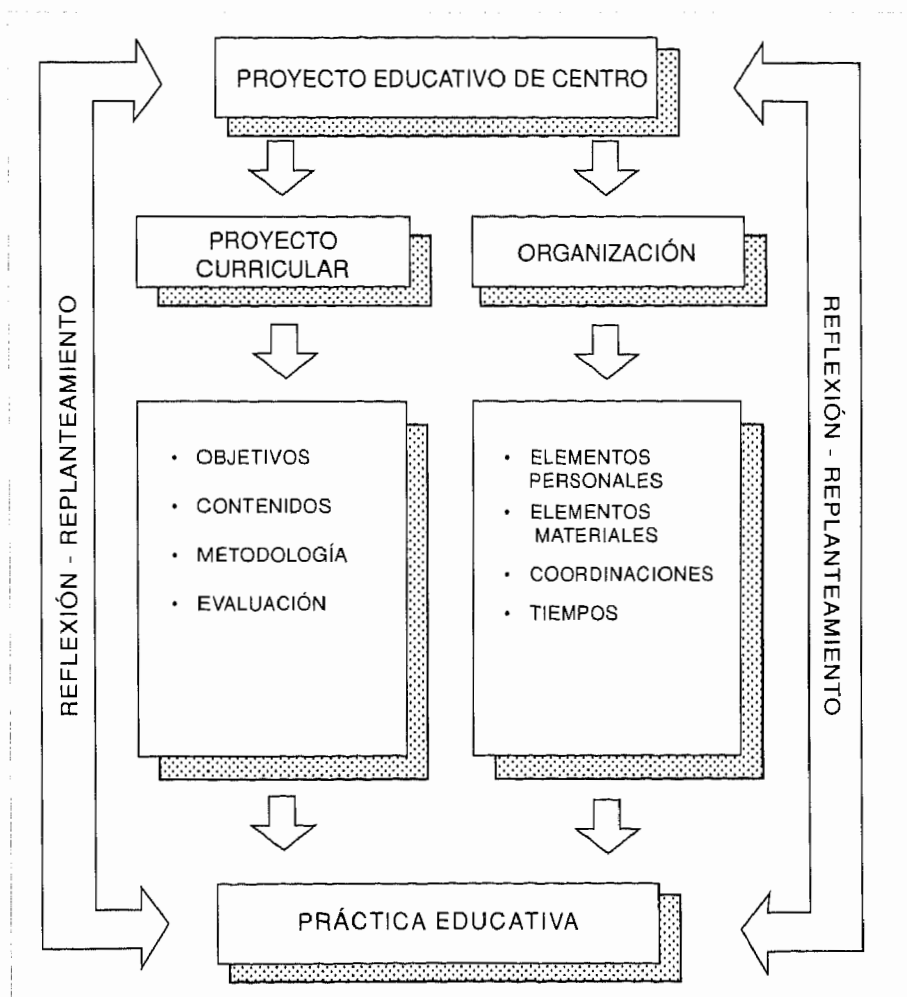
De forma que permitan la flexibilidad y diversificación necesaria para que la respuesta educativa se pueda ajustar a las diferentes necesidades de los alumnos.

Para terminar...

Para empezar...

Para **terminar**, resumiremos cómo se relacionan todos estos elementos de la acción educativa que hemos ido tratando y dónde y cómo se encontraría todo esto reflejado:

Esquema 11



Que todo lo dicho hasta aquí sea útil y real, será más fácil si se expresa por escrito en un documento de trabajo que llamaremos **Proyecto Educativo de Centro** y que deberá ser conocido y consensuado por todos.

Entendemos por Proyecto Educativo de Centro *un instrumento para la gestión —coherente con el contexto escolar— que enumera y define las notas de identidad del Centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución* (Antúñez, S., 1987).

Ahora es fácil ver que si un Proyecto Educativo (esquema 11) no está contextualizado, si no ha tenido en cuenta la realidad organizativa con la que cuenta (los profesores implicados, los alumnos, los espacios, su disponibilidad y capacidad de transformación, los recursos materiales, su uso, su organización, posibilidades de adaptación, etc.), por muy maravilloso que sea, lo más seguro es que no podrá llevarse a cabo, por lo menos en gran parte.

De la misma manera, si la organización no se ajusta a la funcionalidad que requiere el Proyecto a desarrollar, debemos ser conscientes de que tampoco nos servirá de mucho.

Aun así, cada Centro es una realidad educativa en donde conviven una serie de profesionales, unos alumnos, unos padres, en un determinado entorno social-económico-geográfico, con unos determinados medios, en un determinado espacio, etc. Teniendo esto en cuenta, cada Centro deberá establecer, según su realidad circundante, cuáles son sus intenciones educativas, cuál es el papel del profesor en ese Centro, qué colaboración se va a establecer con las familias, cómo se van a utilizar los materiales, etc.

Esa declaración de intenciones, ordenada y escrita, consensuada y discutida, adecuada a la realidad de los tiempos disponibles, de los medios, espacios y elementos personales del Centro, adecuada a la capacidad de trabajo de los implicados, etc., y que sirva como guía para la práctica educativa, se recogerá en el **Proyecto Educativo de Centro**. Proyecto que servirá, de igual forma, como elemento de reflexión y replanteamiento de la propia práctica educativa.

Nuestro Proyecto será, por tanto:

Un reto

Ha de constituir un reto. Algo que se quiere alcanzar, pero ha de ser al mismo tiempo realista.

Evaluable

Ha de estar reflejado en términos que sean susceptibles de ser evaluados; así permitirá ir corrigiendo errores, introduciendo modificaciones...

Apoyado

Ha de tener el apoyo, si no de todo el equipo de profesores del Centro (del Ciclo), por lo menos de una gran parte.

Conocido	Ha de ser comunicado a todos los directa e indirectamente implicados: alumnos, padres, equipos interdisciplinarios, etc., en los términos que proceda a cada uno.
Escrito	Ha de expresarse por escrito en su totalidad para que sirva de referente en la práctica, para que desde ésta se vayan haciendo las modificaciones necesarias, y para que de verdad sea algo vivo y útil.
Revisado	Ha de comentarse regularmente en los Claustros, en las reuniones de Ciclo, reuniones de padres, con el equipo, y otros, para que todos seamos conscientes de "lo que tenemos entre manos".
Motivante	Ha de ser tal que genere ilusión y entusiasmo por parte de todos.

Será en este Proyecto Educativo de Centro donde estén incluidos esos dos grandes bloques de elementos de los que hemos venido hablando en el esquema anterior:

- **El Proyecto Curricular de Centro: qué enseñar en este Centro, cómo lo vamos a enseñar, cuándo lo vamos a enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar todo este proceso.**
- Y la **Organización** de los **elementos de desarrollo curricular** (profesores, alumnos, espacios, tiempos, materiales...).

La Organización de Centro hará de **nexo entre el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo de Centro**. En definitiva, será el elemento que permitirá llevar a la práctica el Proyecto Curricular.



Al igual que el Ciclo tiene que definirse en cuanto a cómo adaptar el Currículo Oficial (Programas Renovados) para dar respuesta de la mejor manera a la diversidad de alumnos que allí estén escolarizados, habrá de definirse en cuanto al tipo de adaptaciones que vayan a ser necesarias y en las que se vayan a llevar a cabo en los elementos organizativos, con el fin de que esa práctica educativa se lleve a efecto.

De todo esto se deduce que cada Centro deberá optar por un modelo organizativo propio, flexible y capaz de ajustarse a las necesidades de su realidad, y que cuanto más definida y clara esté la Organización para el Centro, más lo estará para el Ciclo y para el aula.

La capacidad de una escuela para ir dando soluciones creativas a sus problemas puede depender de los recursos, de la provisión de equipamiento básico, de la dotación de apoyos, de la formación de los profesores, de las relaciones con las

instituciones locales, de las expectativas de los padres de alumnos, etc., pero, en general, podemos decir que depende de las destrezas y capacidades que empleen los profesionales que están implicados en ella (OCDE, 1983).

Revisar nuestra práctica escolar desde la perspectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales puede ser una excelente forma de **empezar** un viaje, deseado y esperado por muchos alumnos y padres, motivante para nosotros los profesores.

Bibliografía

- ALFARO, F., e IRIARTE, G. (1988). *Proyecto para la integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales*. Talleres Ciclo Superior. M. E. C-CEP: Pamplona.
- ALONSO, M. (1989). "Técnicas de Estudio: Una aproximación crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 24-27. Fontalba, S. A.: Barcelona.
- ÁLVAREZ, M., y otros (1988). *Métodos de estudio*. Libros universitarios y profesionales. Martínez Roca: Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Biblioteca del Maestro. Graó: Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1989). "Avaluació de Centres, un Enfocament Práctic". En *GUIX: Elements d'Acció Educativa*, 141-142.
- ARIAS, M. (1989). *La interacción profesor-alumno*. En VV. AA.: *Técnicas Educativas*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Madrid.
- ARNÁIZ, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Biblioteca del Maestro. Graó: Barcelona.
- BASSEY, M. (1984). *Organización de la clase en la Escuela Primaria*. Ciencias de la Educación. Anaya 2: Madrid.
- BLANCO, R., y SOTORRIO, B. (1988). *La integración en el Ciclo Medio*. Serie: Orientaciones Pedagógicas. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.
- C. N. R. E. E. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie: Formación. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.
- C. N. R. E. E. (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.
- C. N. R. E. E. (1991). *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Serie: Formación. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.
- C. N. R. E. E. (1990). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Serie: Formación. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.
- C. N. R. E. E. (1990). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie: Formación. M. E. C.-C. N. R. E. E.: Madrid.

- COLL, C. (1991). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- CRiado, M. J. (1990). "Percepción, expectativas y actitudes del profesor sobre el alumno". *Monografía 2*. Servicio de Publicaciones de la Universidad: Alcalá de Henares.
- DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Onda. Barcelona.
- DEMORY, B. (1987). *Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo*. Deusto: Bilbao.
- GINÉ, C., y otros (1989). *Educación especial: noves perspectives*. Laia: Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. A. (1988). *El currículum por Talleres en el Centro de Integración*. M. E. C.-Popular: Madrid.
- HEGARTY, S., y POCKLINGTON, K. (1989). *Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Programas de Integración. M. E. C.-Siglo XXI: Madrid.
- HEGARTY, S., y otros (1986). *Aprender juntos: La integración escolar*. Morata.: Madrid.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula*. Guía del Profesor. P. P. U.: Barcelona.
- LATORRE, A., y GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Biblioteca del Maestro. Graó: Barcelona.
- LÁZARO, A., y ASENSI, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea: Madrid.
- LÓPEZ, J. V., y MUÑOZ, S. (1991). *Documentos de trabajo del Curso de Asesores y Coordinadores de Educación Especial celebrado en el C. N. R. E. E. Curso 1990-91*. C. N. R. E. E.: Madrid.
- LLOPIS, A., y otros (1989). "Actividades en 8.º curso de E. G. B.". *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 29-31.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1990). *Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje*, en: A. Marchesi, C. Coll y J. L. Palacios (comps.). *Psicología del Desarrollo y Educación*, 3. Universidad. Alianza: Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (M. E. C.) (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C.: Madrid.
- M. E. C. (1984). *Programas Renovados de la Educación General Básica*. Ciclo Superior. Escuela Española: Madrid.
- M. E. C. (1984). *Reforma: El Ciclo Superior de E. G. B.* Vida Escolar: Madrid.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. M. E. C.: Madrid.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I y II (1 y 2)*. M. E. C.: Madrid.
- M. E. C. (1989). *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base (1 y 2)*. M. E. C.: Madrid.

- O. C. D. E. (1983). "Organización creativa del ámbito escolar". *Ciencias de la Educación*. Anaya: Madrid.
- O. C. D. E./C. E. R. I. (1985). *Integration of handicapped in secondary schools. Five case studies*. París.
- PLANAS, J. (1989). "Itinerarios de transición". *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 16-18.
- RINTOUL, K., y THORNE, D. (1982). "Organización abierta en el Centro Escolar". *Ciencias de la Educación*. Anaya 2: Madrid.
- SOLE, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*, en: VV. AA. "El currículum en el Centro Educativo" (Cuadernos de Educación. ICE/HORSORI. Barcelona).
- VV. AA. (1989). *Evaluación del Programa de Integración*. Serie: Instrumentos de Evaluación. M. E. C.-C. N. R. E. E.. Madrid.
- WARNOCK, M. (1987). "Encuentro sobre necesidades de educación escolar". *Revista de Educación*. Extra, 45-73.

Anexos

Anexo I

En el Seminario sobre la Integración en el Ciclo Superior (curso 1989-90) se utilizaron como reflexión-recogida de información los cuestionarios que en las páginas siguientes vamos a exponer:

Al igual que ocurrió en este grupo de trabajo, pensamos que pueden ser de utilidad para todos aquellos Centros que se plantean una aproximación al análisis de su realidad, y con esta idea los ofrecemos.

Como veréis, se trata de cuestiones "técnicamente imperfectas", ya que la intención no era elaborar un instrumento de evaluación, sino más bien presentar núcleos o focos de observación sobre los cuales plantearse preguntas y posibles respuestas.

Estos puntos pueden utilizarse para la reflexión individual, pero será muy positivo que las respuestas que se vayan dando se comenten y sirvan de núcleo de trabajo para el Ciclo.

Cuestionario sobre “el qué enseñar”

- 1 ¿Cuáles son, en vuestra opinión, las mayores dificultades para seguir los Programas Oficiales del Ciclo Superior de cara a los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Generalizaríais estas carencias para el resto de los alumnos?
- 2 ¿En qué medida son suficientes/adecuados los objetivos generales del Ciclo Superior para los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Para el resto de los alumnos?
- 3 ¿Seguís básicamente la Propuesta Curricular de los Programas Renovados? ¿La reformulación que se hizo posteriormente (no oficial)? ¿Una propia? ¿La de los libros de texto?
- 4 ¿Qué áreas curriculares o bloques de contenido importantes para los alumnos con necesidades educativas especiales echas de menos en los Programas Oficiales? ¿Serían también necesarias para el resto de los alumnos?
- 5 ¿Hasta qué punto responden los objetivos propuestos en las diferentes áreas curriculares a los intereses y necesidades de los alumnos y a las demandas sociales?
- 6 ¿Habéis incorporado objetivos/contenidos no estrictamente académicos para todo el Ciclo Superior? ¿Cuáles son? ¿Responden a las necesidades educativas especiales?
- 7 ¿Consideráis adecuadas las áreas curriculares que se plantean en los Programas Renovados?
- 8 ¿Se ha realizado alguna modificación en las áreas curriculares?
 - Introducción de algún área.
 - Unificación de algunas disciplinas en un área curricular más amplia.

- 9** En caso afirmativo, ¿basándose en qué criterios se ha realizado?
- 10** ¿Os habéis planteado áreas optativas? ¿Para todos los alumnos? ¿Para los alumnos con necesidades educativas especiales?
- 11** En caso afirmativo, ¿qué áreas son, cómo funcionan (permanentes, trimestrales, rotativas...), basándose en qué criterios se establecen?
- 12** ¿Consideráis adecuados los bloques de contenidos de las distintas áreas a los intereses, capacidades y necesidades de los alumnos?
- 13** ¿Habéis introducido, eliminado o priorizado bloques de contenidos para todos los alumnos? ¿Cuáles? ¿Basados en qué criterios?
- 14** En las diferentes materias, ¿se da peso a sus aspectos más funcionales? ¿En qué áreas es más difícil el tratamiento funcional de los contenidos? ¿Por qué?
- 15** ¿Cómo organizáis los contenidos?:
- ¿Por asignaturas?
 - ¿Interdisciplinar?
- 16** Ventajas e inconvenientes de vuestra opción para todos los alumnos y para los que tienen necesidades educativas especiales.
- 17** ¿Se han establecido en el Centro contenidos básicos imprescindibles? ¿Con qué finalidad?
- 18** ¿Qué áreas plantean mayores dificultades para estos alumnos?
- 19** ¿Qué áreas ofrecen mayores posibilidades para vuestros alumnos con necesidades educativas especiales?
- 20** ¿Qué porcentaje de alumnos, del Ciclo Superior, necesitan adaptaciones en objetivos y contenidos?
- 21** En aquellos contenidos que requieren adaptaciones, ¿cómo se han realizado?:
- ¿Para todo el grupo de referencia?
 - ¿Para un pequeño grupo (dentro del aula o de distintas aulas)?
 - ¿Individualmente?
- 22** ¿Priorizáis unos objetivos frente a otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 23** ¿Qué estrategias utilizáis para conseguir que los aprendizajes sean funcionales?
- 24** ¿Qué áreas consideráis prioritarias para los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Basándoos en qué criterios se realiza la priorización?
- 25** ¿Elimináis de entrada algún área curricular o bloques de contenidos dentro del área para estos alumnos? ¿Cuáles? ¿En qué criterios os basáis?
- 26** ¿Utilizáis diferentes estrategias antes de llegar a la eliminación de áreas curriculares o bloques de contenidos? ¿Cuáles?

- 27** ¿Habéis introducido algún área curricular o bloques de contenidos para estos alumnos? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Se ha generalizado para el resto de los alumnos?
- 28** ¿Os habéis planteado en el Centro optativas o talleres concretos para estos alumnos?
- 29** ¿Os habéis planteado actuaciones fuera del aula y/o del Centro para que estos alumnos adquieran determinados objetivos y contenidos? ¿Cuáles?
- 30** ¿Os habéis planteado actuaciones concretas para trabajar determinados objetivos y contenidos en el contexto familiar?
- 31** ¿Se recoge información del alumno y de los padres para decidir adaptaciones en objetivos y contenidos o espacios de optatividad?
- 32** ¿Quién decide las adaptaciones necesarias para los alumnos con necesidades educativas especiales en lo que se refiere a áreas curriculares, objetivos y contenidos?

Cuestionario sobre metodología

Aspectos generales de la metodología de Centro

- 1 ¿Existen criterios metodológicos unificados en el Centro? ¿Podrías describirlos?
- 2 ¿En qué principios se basan estos criterios?
- 3 ¿Cuáles han sido las razones para optar por ellos? ¿Cómo se ha decidido?
- 4 ¿Qué peso han tenido las necesidades educativas especiales en esa decisión?
- 5 En caso de no existir una metodología unificada a nivel de Centro, ¿considerarías que una mejor atención a las necesidades educativas especiales lo haría necesario?

La metodología en el Ciclo Superior

- 6 Existen unos criterios metodológicos unificados para el Ciclo Superior. Describe los brevemente.
- 7 ¿Cuáles son las razones para optar por ellos?
- 8 ¿Cómo han participado el profesor de apoyo, el orientador, el equipo psicopedagógico, etc., en estas decisiones?
- 9 ¿Qué acuerdos existen a nivel metodológico entre los profesores tutores y el profesor de apoyo? ¿Afectan estos acuerdos a los alumnos con necesidades educativas especiales?
- 10 ¿Se piensa en dar respuesta a la diversidad en la toma de decisiones sobre la metodología de Ciclo Superior?
- 11 ¿Se ha modificado de alguna manera la metodología de Ciclo Superior por el hecho de incorporarse los a. c. n. e. e. al mismo? ¿En qué sentido?

- 12** ¿Se ha acordado alguna técnica o estrategia específica para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales?
- 13** ¿Con qué periodicidad se revisa la metodología? ¿Quién la revisa? ¿Cuáles son los criterios de validación o grado de éxito de ésta?

La metodología desde las distintas áreas

- 14** Suponiendo que exista una metodología unificada para el Ciclo, ¿cómo se particulariza en las diferentes áreas?
- 15** Las actividades extraescolares y/o "menos académicas", ¿se contemplan con los mismos criterios que las demás?
- 16** ¿Han influido las necesidades educativas especiales en la elección de las técnicas, estrategias, materiales, etc., adoptadas en las distintas áreas? ¿Se podría decir de qué manera?

Tipo de actividades que realizan los alumnos

- 17** ¿Qué características tienen las actividades que se realizan con más frecuencia? (Ejemplo: trabajo sobre textos, seguir explicaciones, laboratorio...).
- 18** ¿Qué enfoque metodológico tienen esas actividades en función de las diferentes áreas?
- 19** ¿En qué tipo de actividades los alumnos con n. e. e. tienen más éxito o se incorporan mejor? ¿Por qué?
- 20** ¿Existe la posibilidad de elegir y realizar distinto tipo de actividades para conseguir un mismo objetivo, en función de gustos, intereses, aptitudes, necesidades especiales, etc.? ¿Cómo se le ofertan al alumno?

La utilización del espacio en las actividades de los alumnos

- 21** ¿Se realizan actividades en hábitats distintos al aula habitual tanto dentro como fuera del Centro? ¿Cuáles y con qué frecuencia? ¿Qué objetivos se pretenden con ellas?
- 22** ¿Existen zonas que ofrezcan distintas posibilidades de trabajo dentro del aula? ¿Cuáles?
- 23** ¿Se utiliza el espacio de las paredes como recurso de comunicación y posibilitador de autonomía para los alumnos? ¿Cómo?
- 24** ¿Se utilizan espacios específicos para los alumnos con n. e. e. en función de las actividades? ¿Cuáles y para qué?

La utilización de los materiales en función de las actividades de los alumnos

- 25 ¿Qué posibilidades tienen los alumnos de trabajar con distintos tipos de materiales (libros, elementos naturales, juegos didácticos, recursos tecnológicos...)? ¿Con cuáles trabajan más frecuentemente? ¿Por qué?
- 26 ¿Cómo se resuelven las dificultades que puedan tener los alumnos con n. e. e. en lo referente a la utilización de materiales?
- 27 ¿Se ha planteado algún tipo de adaptaciones de los materiales (libros de texto, materiales de lectura, documentación, presencia de objetos reales)?

La planificación y distribución del tiempo en las actividades de los alumnos

- 28 ¿Acaban regularmente todos los alumnos su trabajo? ¿Cómo se tienen en cuenta los distintos ritmos individuales?
- 29 ¿Cómo se organizan los tiempos de cambio entre una actividad y otra?
- 30 ¿Cómo se resuelve el problema de desfases de tiempo en la terminación de las tareas entre unos alumnos y otros? ¿Se buscan alternativas? ¿A qué se piensa que es debido que algún alumno termine sistemáticamente más tarde las tareas?

La organización de las actividades por parte de los profesores

- 31 ¿De qué forma, en cuanto a tiempo, materiales, espacios, etc., planifican los profesores las actividades que van a realizar los alumnos?
- 32 ¿Hasta qué punto se tienen en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar con cada actividad? ¿De qué manera están formulados los objetivos para el alumno con necesidades educativas especiales?
- 33 ¿Conocen los alumnos estos objetivos?
- 34 ¿Cómo se toman en cuenta, a la hora de planificar una actividad, los esfuerzos que tienen que realizar los alumnos para desarrollarla?
- 35 ¿Cómo se busca, a la hora de planificar las actividades, el que haya relación entre ellas?

La organización del trabajo de los alumnos

- 36 ¿Cómo se presentan las actividades a los alumnos en general? ¿Qué canales de comunicación se utilizan? ¿Se han adaptado a los alumnos con necesidades educativas especiales?
- 37 ¿Cómo suelen realizar los alumnos las actividades?
- De forma individual, realizando todos la misma tarea al mismo tiempo.

- De forma individual, realizando tareas diferentes al mismo tiempo.
- En grupo cooperativo.
- En equipo realizando todos la misma tarea.
- Otras.

38 ¿Se ofrecen al alumno pautas de este tipo para realizar de forma autónoma la tarea?

- Grado de implicación de cada uno en la misma.
- Tiempo disponible para llevarla a cabo y forma de distribuirlo.
- Dónde y cómo buscar recursos, información, etc., para su realización.
- Cómo y cuándo se va a revisar el trabajo.
- Forma de presentar, comunicar, archivar, etc., el trabajo.

39 ¿De qué manera participan los alumnos en la planificación de las actividades?

Anexo II

Cuestionario sobre evaluación

Evaluación de los alumnos

- 1 ¿Existe acuerdo respecto a la evaluación de los alumnos? ¿Son comunes para todo el Claustro? ¿Para el Ciclo? ¿Se comparten con el Equipo Interdisciplinar?
- 2 ¿Puedes especificar en qué consisten estos acuerdos?
- 3 ¿Qué aspectos de los alumnos se evalúan? ¿Hay diferencias con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales?

Alumnos (en general)	Alumnos con n. e. e.
—	—
—	—
—	—
—	—
—	—
—	—

- 4 ¿Con qué periodicidad se evalúa a los alumnos?
- 5 ¿Quién evalúa a los alumnos? ¿Existen diferencias respecto a los alumnos con n. e. e.?
- 6 Señala las técnicas de evaluación empleadas. ¿Utilizáis técnicas específicas para los alumnos con n. e. e.? ¿Cuáles?

Alumnos (en general)	Alumnos con n. e. e.
—	—
—	—
—	—
—	—
—	—
—	—

- 7 ¿Ha sido necesario elaborar instrumentos de evaluación propios? ¿Para todos los alumnos? ¿Para algunos alumnos en particular? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 8 ¿Se contempla la autoevaluación de los alumnos como técnica de evaluación? ¿En qué áreas? ¿Qué valor le dais dentro de la evaluación global?
- 9 ¿Cómo participa el Equipo Interdisciplinar en la evaluación y en el seguimiento de los alumnos integrados?
- 10 ¿Se informa a los alumnos de los resultados obtenidos en la evaluación? ¿Cómo? ¿Con qué finalidad?
- 11 ¿Se informa a los padres de los resultados obtenidos en la evaluación? ¿Cómo? ¿Con qué finalidad?
- 12 ¿Hay criterios establecidos para la promoción de los alumnos? ¿Son distintos según el alumno se halle dentro del Ciclo o al final del mismo?
- 13 ¿Estos criterios de promoción son los mismos para todos los alumnos o existen diferencias respecto a los alumnos con n. e. e.?
- 14 ¿Quiénes toman la decisión en la promoción de los alumnos? ¿Qué papel juegan las Juntas de Evaluación en este proceso? ¿Qué papel tienen los padres?

Evaluación de aula/ciclo

- 16 Señala, entre todos los aspectos reseñados a continuación, aquellos que son objeto de evaluación en tu Centro:
 - a) Metodología empleada.
 - b) Adecuación de los objetivos y contenidos previstos en la programación.
 - c) Organización:
 - agrupamiento de los alumnos,
 - adecuación de los espacios,
 - distribución de los tiempos,

- materiales utilizados,
- interacción entre los alumnos.

d) La propia evaluación.

- 17** En caso de respuesta afirmativa en alguno de los apartados anteriores, ¿cómo se lleva a cabo esta evaluación? Señala los instrumentos empleados, así como quién lleva a cabo dicha evaluación.
- 18** ¿Habéis tenido alguna experiencia de evaluación de los alumnos sobre los profesores? En caso afirmativo concretad resultados.
- 19** ¿Son registrados los datos obtenidos en esta evaluación?
- 20** ¿Qué uso se hace de los datos obtenidos?

Evaluación del Centro

- 21** ¿Se evalúa el Plan de Centro? ¿Cada cuánto?
- 22** ¿Qué aspectos son los que presentan más dificultad de ser evaluados? ¿Qué aspectos no son nunca evaluados?
- 23** ¿Cómo se lleva a cabo esta evaluación?
- 24** ¿Qué dificultades plantea la evaluación de los niveles de coordinación existentes en el Centro?
- 25** ¿Qué carácter suelen tener los Claustros de tu Centro?:
- Informativo.
 - De debate.
 - Evaluador.
 - ...
- 26** ¿Qué aspectos se modifican a partir de la evaluación?
- 27** ¿Se hace una valoración sobre los criterios e instrumentos de evaluación adoptados?

Cuestionario sobre acción tutorial y orientación

Sobre el modelo de acción tutorial

- 1 ¿Hay un modelo institucionalizado de ACCIÓN TUTORIAL?
SÍ NO
- 2 ¿Existe una adaptación de dicho modelo al GRUPO-CLASE?
SÍ NO
- 3 ¿Existe adaptación de dicho modelo para cada alumno?
SÍ NO
- 4 ¿La ACCIÓN TUTORIAL está concebida dentro de las programaciones, ya sean de grupo-clase o generales del Centro?
SÍ NO
- 5 ¿Existen modelos de SEGUIMIENTO TUTORIAL generales para el Centro que permitan el intercambio de información?
SÍ NO
- 6 ¿Existe EQUILIBRIO en el seguimiento tutorial respecto a aspectos "académicos" (lenguaje, matemáticas...) y aspectos "no académicos" (socialización, aprendizaje de hábitos...)?
SÍ NO
- 7 ¿De quién recibe la información el profesor-tutor para realizar el seguimiento tutorial de sus alumnos?:
 - Del equipo interdisciplinar.
 - De otros profesores.
 - De otros profesionales.

— De los alumnos.

— De los padres.

8 ¿Existe coordinación con los padres?

SÍ

NO

9 Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué tipo de coordinación se establece?:

— Entrevistas.

— Cuestionarios.

— Reuniones individuales.

— Reuniones grupales.

— Seguimiento de actividades en casa.

— Contacto telefónico permanente.

— Establecimiento de programas paralelos casa-centro (ocio y tiempo libre, hábitos de higiene, etc...).

— Otros (especificar):

10 ¿Tienen los profesores-tutores sistematizados de alguna forma los datos del seguimiento tutorial? ¿Cómo?

Sobre el trabajo del "orientador"

11 ¿Participa el orientador en la elaboración del Proyecto Educativo, Plan de Centro, Programaciones...? ¿Cómo?

12 ¿Existe coordinación entre el orientador y el profesor-tutor? ¿Sobre qué aspectos?

13 ¿Transmite el orientador información y asesoramiento pedagógico a los profesores? ¿Cómo?

14 ¿De qué manera recoge el orientador la información de los alumnos que le puedan proporcionar los profesores y demás profesionales?

15 ¿Qué tipo de colaboración se establece entre el orientador y los profesores de apoyo?

16 ¿Cuál es el grado de participación del orientador en la dinámica general del Centro y en qué consiste dicha participación?

17 ¿En qué medida la acción orientadora favorece un "clima institucional" satisfactorio?

18 ¿Cómo ejerce su función el orientador a nivel de grupo-clase?

19 ¿Cómo realiza su tarea el orientador a nivel individual con los alumnos?

20 ¿En qué medida influye la opinión del orientador en la orientación escolar que se da a los alumnos al pasar de ciclo, al final de la escolaridad...?

21 ¿Qué tipo de acción realiza el orientador con las familias?

Cuestionario sobre organización

Elementos personales

Alumnos

- 1 Describe brevemente las características de los alumnos de Ciclo Superior:
 - Nivel socioeconómico.
 - Grado de participación en la vida escolar.
 - Nivel de absentismo.
 - Porcentaje de alumnos que alcanzan el Graduado Escolar y datos que conozcáis sobre el porcentaje de alumnos que acceden al B. U. P. o F. P.
 - Otras...
- 2 ¿Qué experiencia tenéis en cuanto a la consecución del Graduado Escolar por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales presentaban estos alumnos? (Evaluación).
- 3 ¿Cuáles son los criterios en cuanto a la formación de los grupos en Ciclo Superior y/o la adscripción de los alumnos con necesidades educativas especiales a los mismos? ¿Podrías decir por qué?
- 4 ¿Existe alguna forma de agrupamiento de alumnos diferente del grupo-clase? ¿Cuál es su objetivo? Descríbela.
- 5 ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los alumnos *con* y *sin* necesidades educativas especiales en el Ciclo Superior?

Profesores-tutores

- 6 ¿Con qué criterios se ha realizado la adscripción de los profesores de Ciclo Superior a las distintas áreas y tutorías de grupo? ¿Favorece el dar una mejor respuesta a la diversidad?

- 7 ¿Qué necesidades plantea, en cuanto a formación, el profesorado que está inmerso en el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el Ciclo Superior?

Profesor de apoyo

- 8 ¿Cuáles han sido los criterios para determinar la atención del profesor de apoyo al Ciclo Superior?
- 9 ¿Cuántas horas a la semana dedica el profesor de apoyo al Ciclo Superior? ¿Cómo las distribuye entre las siguientes tareas u otras que vosotros podáis aportar?:
- Trabajos con grupos clase donde haya alumnos con n. e. e.
 - Trabajo directo con el alumnado del Programa de Integración.
 - Colaboración con el/los profesor/es tutor/es.
 - Colaboración con otros profesores de área/s.
 - Elaboración de adaptaciones o programas individuales.
 - Otras...
- 10 ¿Qué otras funciones consideras que son del profesor de apoyo y por vuestras circunstancias no pueden ser realizadas? ¿Qué soluciones aportaríais?
- 11 ¿Qué necesidades educativas especiales quedan sin respuesta? ¿Cómo y quién podría resolverlas?

Orientador

- 12 ¿Qué funciones desempeña el orientador del Centro relacionadas con el Ciclo Superior? ¿Están algunas vinculadas con los alumnos con necesidades educativas especiales?
¿Cómo se trata la orientación de estos alumnos hacia F. P. o B. U. P.?

Padres

- 13 ¿Cuál es el nivel de participación en la vida escolar del Centro de los padres de los alumnos de Ciclo Superior?
- 14 ¿Existen diferencias en la participación entre los padres de alumnos *con* y *sin* necesidades educativas especiales?
- 15 ¿Qué actividades planificadas existen en el Centro a realizar con las familias? ¿Quién coordina estas actividades?
- 16 ¿Qué otras actividades específicas se planifican con respecto a los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Quién coordina estas actividades?
- 17 Con vistas a la terminación de este período obligatorio de la E. G. B., ¿qué dudas, preocupaciones, incertidumbres, etc., plantean los padres? ¿Qué propuestas formulan como soluciones a estas dudas?

Equipo multiprofesional

- 18** ¿Qué grado de coordinación existe entre el Centro y el Equipo Interdisciplinar?
¿Qué demandas del Centro quedan sin respuesta? ¿En qué aspectos hay mayor colaboración?

Personal no docente

- 19** ¿Con qué personal no docente cuenta vuestro Centro? ¿En qué medida participan estas personas en el desarrollo de las actividades educativas?
¿Cuáles son sus actitudes con respecto a los alumnos con n. e. e.?

Elementos materiales

- 20** ¿Qué espacios, interiores y/o exteriores, comparte el Ciclo Superior con los otros Ciclos? ¿Qué criterios se han seguido para la distribución de espacios?
- 21** ¿Cuáles son los problemas más comunes que aparecen con más relevancia a la hora de distribuir espacios para el Ciclo Superior? ¿Qué alternativas se han buscado para solucionarlos?
- 22** ¿La integración de alumnos con n. e. e. ha planteado la necesidad de redistribución de espacios? ¿Qué soluciones se han encontrado?
- 23** ¿Cuál es la procedencia del equipamiento de vuestro Centro? ¿Qué adaptaciones son necesarias?
- 24** ¿Cuál es la procedencia del material didáctico del Centro?
- 25** ¿Qué material específico utiliza el Ciclo Superior? ¿Lo consideráis suficiente?
¿Qué materiales se comparten? Especificad por áreas.
- 26** ¿Tenéis algún material que presente especial dificultad para su utilización por parte del profesor? ¿Cuál y por qué? ¿Y por parte del alumno con n. e. e.?
- 27** ¿Qué tipo de materiales se han elaborado y/o adaptado al llegar la integración al Ciclo Superior?
- 28** ¿Cómo se han fijado las responsabilidades en cuanto a la organización, reparto, utilización, etc., del material en el Ciclo Superior?

Coordinaciones

De Ciclo

- 29** ¿Con qué periodicidad tenéis las reuniones de coordinación el Equipo de Profesores de Ciclo Superior?
- 30** ¿Cuáles son los temas más frecuentes que se tratan en estas reuniones?
- 31** ¿Qué otras reuniones de coordinación, y con qué periodicidad, tienen establecidas los profesores de Ciclo Superior?, con:
- Otros ciclos...
 - El profesor de apoyo...

- El equipo interdisciplinar...
- Los padres...
- Otras...

De Claustro

- 32** ¿Qué temas suele llevar el Ciclo Superior al Claustro relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué respuesta existe por parte del Claustro a estas demandas de Ciclo Superior?
- 33** ¿Quién y cómo se toman las decisiones relativas al proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en Ciclo Superior?

Departamentos

- 34** ¿Qué Departamentos existen en el Centro? ¿Quiénes asisten regularmente a estas reuniones de Departamento? ¿Qué temas se tratan fundamentalmente?
- 35** ¿Cómo se establece la conexión entre las áreas de Ciclo Medio y las de Ciclo Superior?
- 36** ¿Existen otros Grupos de Trabajo o Comisiones? ¿Cuál es su objetivo?

Distribución de tiempos

- 37** ¿Cómo tienen distribuidas las horas de permanencia en el Centro (lectivas y no lectivas) los profesores de Ciclo Superior?
- 38** ¿Se ha modificado de alguna manera la distribución de tiempos de los profesores ante la presencia de los alumnos con n. e. e. en el Ciclo Superior?
- 39** ¿Cómo tienen distribuido el tiempo los alumnos? Especificadlo en:
- Áreas.
 - Asambleas.
 - Tiempo de estudio.
 - Tutorías.
 - Otras actividades.
- 40** ¿Se ha modificado la distribución del tiempo dedicado a cada una de las áreas en función de las necesidades educativas de los alumnos? ¿En qué sentido?
- 41** ¿Quién y en función de qué se han tomado las decisiones de organización de espacios y tiempos para el Ciclo Superior?

Queremos manifestar nuestro agradecimiento a las personas que han colaborado y participado en el Seminario sobre la Integración en el Ciclo Superior:

Almaraz Martín, Ángel	<i>Servicio de Ordenación de la Subdirección General de Educación Especial</i>
Blanco Guijarro, Rosa	<i>C. N. R. E. E.</i>
González Álvarez, Ana María	<i>Servicio de Ordenación de la Subdirección General de Educación Especial</i>
Guzmán Mataix, Carlos	<i>Servicio de Ordenación de la Subdirección General de Educación Especial</i>
Martín Caro Sánchez, Luis	<i>C. N. R. E. E.</i>
Sánchez Riesco, Alberto	<i>C. N. R. E. E.</i>
Sotorrio Fernández, Benigna	<i>C. N. R. E. E.</i>
Valmaseda Balanzategui, Marián	<i>C. N. R. E. E.</i>

Centros Escolares - Equipos Interdisciplinares

Álvarez Gámez, María Felisa	<i>C. R. E. Antonio Vicente Mosquete (ONCE), Madrid</i>
Basabe Barañano, Arantxa	<i>C. C. Montserrat (Madrid)</i>
Buñuel Ortelles, Jesús	<i>C. P. Margarita Xirgú (Móstoles)</i>
Calvo Martín, Meri Emilia	<i>I. F. P. Carabanchel Bajo n.º 1 (Móstoles)</i>
Fernández García, Araceli	<i>Equipo Específico Deficiencia Auditiva (Madrid)</i>
Galindo Santos, M.ª Luz	<i>C. P. Ortega y Gasset (Leganés)</i>
Gallego Gallardo, Enrique	<i>Equipo Interdisciplinar (Getafe)</i>
García de Blas, Rosa	<i>C. C. Trabenco-Pozo (Madrid)</i>
Gracia Avilés, Beatriz	<i>Equipo Específico Deficiencia Motora (Madrid)</i>
Guerrero García, Marina	<i>C. C. Ágora (Madrid)</i>
Jiménez Rodríguez, Andrea	<i>C. P. Margarita Xirgú (Móstoles)</i>
Jiménez Yuste, Joaquín	<i>C. P. Miguel Hernández (Getafe)</i>
López-Herce Cid, Ana	<i>C. C. Ágora (Madrid)</i>
Marigil Pasamón, Mariano	<i>C. R. E. Antonio Vicente Mosquete (ONCE), Madrid</i>
Martín Andrade, Pablo	<i>Equipo MEC-ONCE</i>
Martín Romero, Isaac	<i>C. P. Ponce de León (Madrid)</i>
Muñoz Leiva, Matilde	<i>C. C. Estudio 3</i>
Nieva Martínez, Antonio	<i>C. C. Sagrado Corazón (Madrid)</i>
Olayo Martínez, José M.ª	<i>I. F. P. Moratalaz (Madrid)</i>
Ortega Ortega, Guadalupe	<i>C. P. Andrés Segovia (Torrejón)</i>
Palacios Blanco, Santiago	<i>C. P. Miguel Hernández (Getafe)</i>
Palacios Sánchez, Julián	<i>C. P. Reeducción Inválidos (Madrid)</i>
Redondo Fernández, Eleuteria	<i>C. P. Ortega y Gasset (Leganés)</i>
Remacha Ayllón, Emilia	<i>C. P. Green Peace (Fuenlabrada)</i>
Reyero Domínguez, Blanca	<i>C. C. Ágora (Madrid)</i>
Sánchez Campal, M.ª Teresa	<i>C. P. Jorge Guillén (Madrid)</i>
Sánchez-Izquierdo Aguirre, Prado	<i>F. P. Niño del Remedio (Madrid)</i>
Seijas Franco, M.ª Teresa	<i>C. C. La Inmaculada (Madrid)</i>
Sobejano Domínguez, Paloma	<i>C. P. México (Madrid)</i>
Tejada Hidalgo, M.ª Dolores de	<i>C. P. Green Peace (Madrid)</i>
Ucha Calvo, M.ª Isabel	<i>C. C. Sagrado Corazón (Madrid)</i>
Valderrama Ruiz, Miguel	<i>I. F. P. Islas Filipinas (Madrid)</i>
Vilalta Castel, Teresa	<i>C. P. Andrés Segovia (Torrejón)</i>
Yago Escrivá, Josefina	<i>Equipo MEC-ONCE</i>



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección General
de Educación Especial