

O PROXECTO UNESCO: UNHA ALTERNATIVA PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Pilar Arnaiz Sánchez*
Universidade de Murcia

Los niños con necesidades especiales son voces ocultas que podrían informar y guiar actividades de mejora en el futuro de los centros educativos (Ainscow, 1995).

INTRODUCCIÓN

Transcorrido xa suficiente tempo desde a posta en marcha da integración, a atención á diversidade segue a ser hoxe unha experiencia educativa controvertida, inadecuadamente entendida por moitos e discutiblemente aplicada que, xunto con logros innegables, presenta aínda importantes lagoas no seu desenvolvemento. Quizais isto se deba a que non se comprendese suficientemente que este proceso non só depende dos aspectos lexislativos, senón que estriba en gran medida no compromiso e colaboración das distintas partes implicadas, facendo unha especial énfase no profesorado no seu conxunto, como axente de cambio educativo e de mellora. Desde esta perspectiva, o Proxecto UNESCO (1995) supón unha importante contribución ós procesos de innovación educativa,

en canto estratexia favorecedora do desenvolvemento profesional do profesorado nunha escola para todos.

Con este fin, considera os seguintes criterios: os profesores deben informarse ben sobre as habilidades e coñecementos dos seus alumnos, os seus intereses e a súa experiencia anterior; débese axudar ó alumnado a dar un sentido persoal ás tarefas e actividades; e as clases deben estar organizadas de tal xeito que se estimule a participación e o esforzo. Así, establece un modelo de formación dirixido a proporcionar situacións de traballo onde o profesorado pode reflexionar sobre as súas prácticas; valorar como está respondendo á diversidade de características persoais, estilos de aprendizaxe, motivación e intereses do alumnado; e establecer propostas de mellora que transformen a realidade existente.

* Profesora Titular de Didáctica e Organización Escolar.

Para iso, propón unha serie de estratexias que axudan o profesorado a pasar dun enfoque individual centrado no déficit do alumno, a un enfoque curricular desenvolvido no contexto da aula. Os materiais de traballo que guían este proceso facilitan a indagación reflexiva e o traballo cooperativo do profesorado, axudándolle a considerar distintas alternativas ante as dificultades dos alumnos, como unha vía para mellora-las prácticas na aula.

Outro dos puntos fortes do proxecto é a creación de condicións que faciliten e apoiem a aprendizaxe de tódolos alumnos. Para levar a cabo este obxectivo, reacciona ante a perspectiva, excesivamente individualizadora, das dificultades de aprendizaxe que favorece que nos centros se establezan diferentes categorías de alumnos que deben ser ensinados de diferentes formas por diferentes tipos de profesores, convertendo a atención a estes nunha tarefa que require técnicas, recursos físicos e persoais especiais, difíciles de implantar na aula ordinaria. Así, as necesidades educativas especiais son vistas como un problema máis no centro e, en moitos casos, de difícil solución. Pola contra, desde a perspectiva da educación inclusiva na que se fundamenta o Proxecto UNESCO, a diversidade do alumnado é considerada como unha riqueza que reverte en procesos de ensinanza-aprendizaxe diversificados e variados dos que se beneficia todo o grupo. Consecuentemente, no proceso de formación que se leva a cabo co profesorado propónse a

reconstrución do concepto de necesidades educativas especiais e ánimoase o profesorado a buscar alternativas que lle permitan contemplar unha perspectiva máis ampla destas necesidades cá tradicional e individualista asociada ó modelo do déficit.

En definitiva, o marco do proxecto posibilita situacións de reflexión-acción nas que o profesorado pode confiar nas súas propias habilidades para aprender mediante a súa propia experiencia. E todo iso desde unha cultura da colaboración que destaca os procesos sociais como expresión do desenvolvemento profesional e da aprendizaxe, facilita a resolución de problemas e propicia a aprendizaxe de todos.

1. O MARCO DO PROXECTO UNESCO: CAMIÑANDO CARA A UNHA EDUCACIÓN INCLUSIVA

O Proxecto “Necesidades Educativas Especiais na Aula” xurdiu en 1988 coa finalidade de axuda-las escolas regulares a responder positivamente á diversidade do alumnado. Catorce países nomeados pola UNESCO e coordinados pola Universidade de Londres (Browman, 1986) se reuniron para traballar a este respecto, establecendo tres grandes prioridades, como eixes do proxecto, que deberían ser tidas en conta pola política educativa:

— A provisión dunha educación obrigatoria para tódolos nenos en idade escolar.

- A integración das persoas con discapacidade nas escolas ordinarias.
- E a necesidade de prepara-lo profesorado se se quere conseguí-las dúas consideracións anteriores.

O proxecto pretende amplía-la concepción tradicional da Educación Especial, contemplando aspectos sociais, políticos, filosóficos e económicos que non estiveron suficientemente tratados nela. Por iso, enmárcase dentro do movemento de renovación da Educación Especial que aparece a principios dos anos noventa, e que tivo como voces fundamentais a Fulcher (1989), Slee (1991), Ballard (1990), Heshusius (1989) e Skrtic (1991).

Unha das principais críticas destes autores é a referida á falta de consideración que nos centros e nas aulas ordinarias se ten dos alumnos que presentan algunha discapacidade. Moitos centros, especialmente da etapa da Educación Secundaria, modificaron pouco ou case nada a súa organización e as súas prácticas, e é común escoitar neles certas expresións (centros de integración, alumnos de integración...) que denotan que non se produciu a fusión entre a acción especial e a regular.

A este respecto, Slee (1991) afirma que moitas das dificultades que o alumnado experimenta nos centros son o resultado da organización establecida neles, así como das formas de ensinanza que desenvolven. Por iso, e nesta mesma liña de argumentación, Skrtic (1991) indica que os alumnos con necesidades educativas especiais son

“artefectos” do currículo tradicional e propón a necesidade de reforma-las escolas a prol da atención á diversidade de maneira que sexa atendida positivamente. Tarefa non exenta de dificultades que require, en primeiro lugar, unha cultura de problemas (Fullan, 1991; Thousand e Villa, 1991); e, en segundo lugar, que os alumnos con dificultades sexan vistos como un reto para promove-lo progreso e o cambio. Trataríase de recoñece-las necesidades educativas especiais en termos de mellora da escola e do desenvolvemento do profesor, eliminando crenzas e asuncións sobre as orixes e natureza das dificultades de aprendizaxe (Ainscow, 1995a).

O Proxecto UNESCO ten en conta todas estas consideracións e enmárcase no novo movemento da educación inclusiva, xa que pretende supera-los problemas anteriores e contempla-las necesidades educativas especiais como un elemento esencial no proceso da educación para tódolos alumnos. Acorde a esta proposta, no canto de poñe-la énfase na idea da integración, xeralmente entendida como unha serie de arranxos adicionais que é necesario levar a cabo nun centro para acomoda-los alumnos con dificultades nun sistema educativo que permanece anquilosado, aposta pola educación inclusiva que expón de maneira clara e contundente a necesidade de reestrutura-los centros para responder ás necesidades de tódolos alumnos. Obxectivo que está en total consonancia cos principios de comprensividade

e diversidade establecidos na LOXSE (1990).

Esta orientación, xa implícita en estudos sobre a integración en España tales como os de Parrilla (1992) cando nos presentaba o enfoque institucional no que se debería fundamenta-la integración, ou os de García Pastor (1995) ó falarnos dunha escola común para nenos diferentes, pretende un cambio fundamental respecto da maneira de ve-las dificultades de aprendizaxe. Este fundaméntase na necesidade de que os centros desenvolvan procesos de innovación para dar resposta ás dificultades de aprendizaxe que presentan algúns alumnos, a través do establecemento de estratexias de traballo que beneficien a toda a clase.

Desde esta perspectiva, os alumnos con necesidades educativas especiais son considerados como un problema máis do centro, en vez de como un estímulo, como un reto para o centro, posto que fan presente a necesidade de crear novas e máis ricas atmosferas de aprendizaxe. Indubidablemente, esta forma de traballar, de establecer unha educación para todos, non é fácil. Sen embargo, a nova realidade dos centros onde a heteroxeneidade do alumnado é tan grande (diferentes niveis de competencia curricular, de motivación, intereses, dificultades de aprendizaxe, grupos culturais minoritarios...) debería leva-lo profesorado a buscar formas de organiza-los centros e as aulas que propicien unha ensinanza de calidade a través da que tódolos alumnos poidan aprender con éxito.

Por conseguinte, o Proxecto UNESCO, enmarcado nesta filosofía, pretende axuda-los profesores a organiza-las súas aulas de forma que promovan a aprendizaxe de tódolos alumnos, e os centros a reestructurarse de maneira que os docentes se sintan apoiados nas súas iniciativas de cambio. Así, as formas de alcanzar novos modos de avanzar gardan unha estreita relación coa maneira en que o profesorado conceptualiza as tarefas e, en razón diso, planifica os procesos de ensinanza-aprendizaxe. Por este motivo, a posta en práctica do proxecto nos centros anima o profesorado a experimentar con formas de traballar que quizais antes non levara a cabo, coa finalidade de desenvolver prácticas que favorezan a aprendizaxe de tódolos alumnos.

Por iso, móstraselles na súa formación que a aprendizaxe a través da experiencia é fundamental e durante o proceso de formación implícaselles na participación de experiencias que os ilustran e os estimulan a considerar novas posibilidades de acción. Desta forma, nos talleres de formación coñecen e experimentan unha gran variedade de enfoques activos de aprendizaxe que se poden implantar nas súas aulas e que resaltan tres factores claves para a creación de aulas máis inclusivas:

a) PLANIFICA-LOS PROCESOS DE ENSINANZA-APRENDIZAXE CONSIDERANDO O GRUPO COMO UN TODO.

Consiste en planificar para toda a clase incorporando obxectivos,



Planificar para toda a clase pero con diferentes niveis de contidos, actividades e obxectivos segundo as diferentes capacidades dos alumnos.

contidos e actividades multinivel para que cada alumno atope o seu referente curricular, en contraposición á tradicional resposta ás necesidades educativas especiais planificada individualmente e de forma paralela á programación da aula.

b) CONSIDERA-LOS ALUMNOS COMO UNA FONTE NATURAL DE APRENDIZAXE.

Na aula os alumnos constitúen unha fonte moi rica de aprendizaxe que, se é usada con suficiente destreza polo profesorado, pode ser de grande utilidade para a clase. O emprego desta

fonte de aprendizaxe leva implícita unha actitude do profesor que recoñeza que a aprendizaxe é en gran parte un proceso social e, polo tanto, a capacidade dos alumnos para contribuír á aprendizaxe mutua. Así se prepara o profesorado para que sexan capaces de desenvolver destrezas que organicen e promovan procesos sociais de aprendizaxe que desenvolven estratexias como a ensinanza titorada ou a aprendizaxe cooperativa. Pero non entendidas estas como unha mera aplicación de técnicas, senón pola retroalimentación que proporcionan ós propios alumnos

cando se están realizando as actividades.

c) A HABILIDADE PARA MODIFICAR PLANS E ACTIVIDADES DURANTE O SEU DESENVOLVEMENTO.

Durante a posta en práctica dunha lección pode ser necesario introducir algúns cambios debido ás reaccións dalgúns alumnos que determinan que o profesor teña que cambiar os seus plans e establecer nese preciso momento novas propostas. Cada vez máis, dentro da teoría do pensamento do profesor, admítase que o docente ten que se enfrontar con estes momentos e establecer de maneira intuitiva os arranxos pertinentes. É o que Schön (1987) chama "sorpresas" e, na medida en que os profesores son máis capaces de responder a elas, van afinando a súa capacidade de resposta ante circunstancias inusuais ou, dito doutra forma, van ampliando o seu repertorio.

O Proxecto UNESCO pretende, pois, forma-lo profesorado para que sexa máis capaz de se enfrontar con estas circunstancias, apoiándoo para asumir pequenos riscos que lle permitan ir poñendo en práctica este tipo de estratexias. A clave para esta decisión reside na necesidade de traballar en equipo, ben en grupos pequenos ou en parellas, de maneira que os profesores se poidan axudar na posta en práctica das novas situacións de traballo nunha mesma materia ou porque dan clase a un mesmo grupo de alumnos. Planifícanse unidades de traballo nas que se incorporan os enfoques de traballo

anteriormente indicados, establecendo "alianzas de traballo". Estas facilitan que os profesores implicados se axuden mutuamente durante todo o proceso de implantación traballando xuntos na aula mentres se desenvolve toda a unidade ou determinadas actividades, e que leven a cabo situacións de observación sistemática que lles permitan comentar o sucedido mediante procesos de retroalimentación e axuda, que favorezan o adestramento e a evolución de novas posibilidades. Traballando deste xeito crearanse situacións de interacción que promovan formas alternativas de enfrontarse ás tarefas ou dificultades de aprendizaxe, que van máis alá de se o alumno aprende ou non. O realmente valioso é a axuda que lle prestan ó profesorado xa que fomentan situacións de reflexión nas que se considera por qué fan o que fan, qué influencias os conduciron a dar esas respostas e a considerar qué outras posibilidades pasaron por alto e poden ser levadas a cabo para melloralo proceso de ensinanza-aprendizaxe de tódolos alumnos (Ainscow, 1995b, 149).

Con este esquema preténdese axuda-lo profesorado a deixar de considerala resposta ás necesidades educativas especiais como un traballo técnico, de pensar que as dificultades de aprendizaxe dos alumnos obedecen ás súas limitacións e desvantaxes. Pola contra, propóñense novos esquemas nos que as necesidades educativas especiais son abordadas a través da busca de métodos de ensinanza para todos, que teñan en conta os factores

contextuais que poden limitar ou mellora-la aprendizaxe como son: o *status* económico, a lingua, o xénero ou a pertenza a un grupo minoritario.

A utilización no proxecto da aprendizaxe activa e o traballo cooperativo axuda a crear ámbitos de aprendizaxe onde tódolos alumnos se poden beneficiar da posta en práctica de estratexias que lles permitan acomete-los procesos de ensinanza-aprendizaxe con certa garantía de éxito:

É preciso axuda-los profesores a se desenvolveren como profesionais máis reflexivos e críticos para supera-las limitacións e perigos dun pensamento centrado no modelo de déficit. Só desta forma, os alumnos que experimentan dificultades de aprendizaxe poderán ser tratados con respecto e vistos como aprendices potencialmente activos e capaces; só deste xeito poden ser usadas as respostas de tales alumnos como un estímulo para o desenvolvemento do profesor (Ainscow, 1995b, 150).

Trátase, por conseguinte, de axuda-lo profesorado a responder ás dificultades educativas tendo en conta os factores contextuais e o seu pensamento profesional. Así, na súa formación introdúcese estratexias que abren novas posibilidades no desenvolvemento das prácticas na aula, propiciando que os profesores non queden pechados no modelo de déficit dando respostas técnicas descontextualizadas do resto da aprendizaxe do grupo, senón que se convertan en pensadores reflexivos que, en colaboración cos seus compañeiros, experimentan con

distintas formas de traballar a partir das reaccións dos seus alumnos.

Se ben ata agora se incidiu na necesidade de que o profesorado desenvolva a aprendizaxe a través da experiencia, a reflexión crítica e a colaboración para facer realidade unha educación para todos, non se pode esquecer que iso implica a necesidade de organiza-los centros de xeito que se apoiem estes esforzos.

Certamente, isto supón cambios conceptuais e organizativos que modifiquen a forma en que os profesores ven o seu traballo e, por conseguinte, as decisións organizativas que se tomen ó respecto. Esixiría o abandono da cultura das escolas tradicionais centradas en disposicións organizativas fixas e asociadas a altos niveis de especialización, para entrar en novas dinámicas que posibiliten explorar formas de cultura máis colexiadas que propicien a experimentación con novos métodos de ensinanza. Estes procesos necesitan cambios ós que ás veces resulta difícil facer fronte (Fullan, 1991), e que precisan dun certo equilibrio entre o que significa adoptar novas propostas para responder a novos retos, e manter certa continuidade coas prácticas e situacións anteriores.

Para axuda-lo profesorado a arrostrar estes períodos de dificultade e a ser capaces de valorar qué disposicións organizativas son máis proveitosas para a evolución das novas prácticas, Ainscow (1995b) propón seis condicións que deben ser tidas en conta

para o desenvolvemento do proxecto nos centros:

— Un liderado efectivo non só do director senón de todo o centro.

Significa que o liderado é unha función na que poden colaborar moitas persoas e que as responsabilidades poden ser investidas de maneira colectiva. Un enfoque desas características pretende romper con conceptos tradicionais de xerarquía e control, posibilitando a resolución de problemas de maneira compartida e acordada. Iso non implica que as individualidades non sexan consideradas e respectadas.

— O compromiso de toda a comunidade educativa na política e decisións que se tomen no centro.

Consiste en promover tarefas que fomenten a participación de profesores, alumnos e pais, de maneira que todos se sintan parte desa comunidade. Para iso, é fundamental que o profesorado planifique actividades nas que o alumnado participe activamente. Segundo Reynolds (1991), cando os centros son organizados tendo en conta esas consideracións, alcanzan un éxito bastante elevado.

— Planificación colaborativa.

Ten a finalidade de apoia-lo profesorado na busca de formas alternativas de traballar. Trátase de que os profesores participen activamente na planificación de procesos de ensinanza-aprendizaxe, buscando obxectivos comúns, superando as diferencias... co

fin de conseguir unha cultura de colaboración no centro.

— Estratexias de coordinación.

En moitos centros obsérvase que o profesorado actúa illadamente, actitude que se ve reforzada ante a falta dun Proxecto Educativo de Centro que estableza metas en común. Poderíase da-lo caso de que as súas crenzas, perspectivas e valores respecto da atención á diversidade fosen moi diferentes das que priman no centro e que resulte moi difícil unir formas de actuación. No traballo que se desenvolve coa posta en práctica do Proxecto UNESCO resáltase a necesidade de establecer vías de comunicación que favorezan a coordinación entre o profesorado en función das características do alumnado. Precísase un estilo de traballo coordinado e cooperativo que axude o profesorado a buscar respostas educativas de calidade para tódolos alumnos.

— A pregunta e a reflexión como estratexias para levar a cabo os cambios desexados.

Cando os profesores dun centro comezan a levar a cabo actividades novas na aula, acompañanse dun proceso de reflexión sobre o traballo realizado que axuda os seus protagonistas a ser conscientes da súa actuación e a mellora-las súas decisións. Isto pódese levar a cabo co comentario dos profesores implicados, a través da observación que outros compañeiros puidesen facer ou coa gravación da sesión de traballo e o seu comentario posterior. En definitiva, procesos todos eles que

facilitan a axuda mutua e a toma de decisións.

— Política de desenvolvemento do profesor.

A posta en práctica dos cinco puntos anteriores pode ser considerada como a base dunha política de desenvolvemento do profesorado nun centro, xa que ten un impacto significativo na súa forma de pensar e actuar que, pouco a pouco, pode ir modificando a vida dun centro.

2. OS MATERIAIS DO PROXECTO

Os materiais do proxecto pretenden o desenvolvemento de situacións de reflexión que fagan conscientes os profesores do seu pensamento e estratexias de traballo na aula. As súas características permiten que sexan utilizados en calquera país do mundo e nas diferentes etapas educativas. Así mesmo, poden ser empregados en variadas situacións de formación como conferencias, talleres ou cursos de formación inicial, de perfeccionamento do profesorado, clases na Universidade, programas internos para o perfeccionamento dos profesores dun centro, ou nas propias aulas sempre que os docentes teñan a competencia suficiente para iso.

Basicamente, os principios activos que guían a súa aplicación son os seguintes (UNESCO, 1995, 7):

— Aprendizaxe activa: son materiais que fomentan a participación e a

aprendizaxe a través da serie de actividades que propón.

— Negociación de obxectivos: non é un material pechado senón que permite que as persoas que o empreguen expoñan as súas preocupacións e intereses, que poden ser considerados como obxectivos para desenvolver.

— Demostración, práctica e retroalimentación: durante a formación propónselle ó profesorado modelos para levar a cabo na práctica. A súa implantación xera procesos de retroalimentación sobre eles mesmos.

— Avaliación continua: a posta en práctica do proxecto e a utilización, polo tanto, do paquete de materiais que o desenvolve están inmersos en dinámicas continuas de reflexión-acción, que permiten valoralo realizado e establecer liñas de actuación que guíen os procesos que se deben seguir.

— Apoio: una vez que o centro decidiu a súa participación no proxecto e a formación do profesorado mediante a dinámica de traballo inherente a este, requírese que se apoie o profesorado nas súas aulas para que poida levar a cabo novas experiencias.

A xeito de resume, poderíamos dicir que a principal finalidade destes cinco principios é a de axuda-lo profesorado a asumir a responsabilidade da súa propia aprendizaxe durante o proceso de formación.

Os materiais que constitúen o paquete de recursos de formación do profesorado están agrupados por módulos e, á súa vez, cada módulo está formado por diferentes unidades de traballo que constitúen as actividades do curso. Enunciarei cada un deles indicando brevemente a súa finalidade:

MÓDULO 1. INTRODUCCIÓN ÁS NECESIDADES ESPECIAIS NA AULA

O obxectivo deste módulo é conseguir que os participantes asuman a responsabilidade da súa propia aprendizaxe.

As unidades que utiliza para isto son:

1.1. ¿CALES SON AS SÚAS EXPECTATIVAS?

Con ela preténdese que cada participante estableza os seus propios obxectivos de aprendizaxe en relación co desenvolvemento do curso.

1.2. UNHA POLÍTICA DE AVALIACIÓN

O desenvolvemento da formación leva implícita unha avaliación continua. Por conseguinte, nesta unidade establécense unha serie de recomendacións para levar a cabo a avaliación.

1.3. LECCIÓN SOBRE A APRENDIZAXE

Posto que a finalidade do curso é a aprendizaxe, tanto dos estudantes como do profesorado, o traballo que se desenvolve con estas leccións pretende que os participantes se consideren a si mesmos como alumnos en formación.

1.4. OBSERVACIÓN NA AULA

Nesta unidade anímase ós participantes a reflexionar sobre a súa propia práctica e establecer, con relación a ela, os seus propios obxectivos de aprendizaxe.

1.5. A APRENDIZAXE DOS ALUMNOS

Céntrase en analiza-los procesos de aprendizaxe dos alumnos para facer consciente o profesorado da súa complexidade, en tanto que proceso social e activo.

1.6. RECOLLIDA DE INFORMACIÓN

Esta unidade proporciónalle ó profesorado estratexias para que sexan capaces de analiza-la súa práctica docente.

MÓDULO 2. NECESIDADES ESPECIAIS: DEFINICIÓNS E RESPÓSTAS

O traballo deste módulo diríxese a que os profesores desenvolvan o concepto das necesidades especiais no marco do currículo e non desde un modelo centrado no déficit do alumno. Esta nova perspectiva permitiralle ó profesorado ter unha visión máis positiva do alumnado con necesidades especiais e introducirse en procesos de retroalimentación que revertan na mellora de tódolos alumnos.

As unidades que o conforman son:

2.1. DEFINICIÓN DAS NECESIDADES ESPECIAIS

Xeralmente, as necesidades especiais son consideradas unicamente

tendo en conta os factores persoais do alumno. O desenvolvemento desta unidade introduce a consideración doutros factores contextuais que se unen ós propios do individuo e inflúen no seu desenvolvemento.

2.2. ¿QUE PODEN FACE-LAS ESCOLAS RESPECTO ÁS NECESIDADES ESPECIAIS?

A finalidade desta actividade é que os centros sexan conscientes dos factores que inflúen na aprendizaxe dos alumnos e traten de superar estas dificultades.

2.3. ESCOLAS INTEGRADORAS

Consiste en mostrarlle ó profesorado en formación experiencias doutros centros que estean desenvolvendo prácticas de calidade en relación coa atención á diversidade do alumnado. Estas poden servir de estímulo e exemplo de cara a onde se dirixir.

2.4. AFRONTA-LAS DISCAPACIDADES

Canto máis inadecuada é a resposta que un centro lles dá ás dificultades dos alumnos, maior número de necesidades especiais aparecen nel. Por iso, nesta unidade trabállanse estratexias que os centros poden poñer en práctica para que esta situación non chegue a se producir.

2.5. ACTITUDES CARA Á DISCAPACIDADE

Préstaselle axuda ó profesorado para que sexa consciente de cáles son as súas actitudes cara á discapacidade e establécense procesos de retroalimentación para modificalas.

2.6. PERSPECTIVAS SOBRE A DISCAPACIDADE

Ten a finalidade de que as persoas que se están a formar entren en contacto con persoas adultas con algunha discapacidade para debater con elas as súas experiencias escolares. O coñecemento destas persoas tamén se leva a cabo a través de documentos audiovisuais que axuden os participantes a familiarizarse coas discapacidades.

2.7. A INTEGRACIÓN EN ACCIÓN

O traballo desta unidade permite a definición daqueles aspectos prácticos que son fundamentais para o tratamento das necesidades especiais nos centros regulares. Isto lévase a cabo a través da lectura de relatos escritos por profesores de todo o mundo que estiveron inmersos nesta mesma dinámica de traballo.

2.8. OBSERVA-LA INTEGRACIÓN

Consiste en visitar centros onde se leven a cabo prácticas que poidan informar e animar as persoas en formación a iniciar procesos de cambio.

2.9. AS NECESIDADES DOS PROFESORES

Para poder dar resposta ás necesidades especiais dos alumnos, o profesorado necesita tomar conciencia das súas propias necesidades profesionais fronte a esta tarefa. O contido desta unidade pretende dar resposta a esta carencia axudando a que as persoas implicadas na formación se sintan

seguras de si mesmas e poidan afrontar este reto.

MÓDULO 3. CARA A ESCOLAS EFICACES PARA TODOS

O seu obxectivo é ensinar a abordar as necesidades especiais desde un punto de vista curricular, é dicir, de responder de maneira individual dentro dun currículo común. Estas situacións abórdanse coa práctica, o traballo colaborativo, a aprendizaxe mutua de tódolos compañeiros e coa asunción de que a resposta á diversidade esixe a responsabilidade e o funcionamento do centro coma un todo.

As unidades para desenvolver esta proposta concrétnanse en:

3.1. AVALIACIÓN E REXISTRO DOS PROGRESOS

Proporciona orientacións sobre o xeito de levar a cabo rexistros e avaliacións dos progresos que se producen na aula. Considérase que o feito de recoller sistematicamente o acontecer da aula inflúe no currículo que se imparte.

3.2. FACE-LA APRENDIZAXE MÁIS SIGNIFICATIVA

Na medida en que o currículo carece de sentido para o alumnado perde o seu interese por el. Para corrixir estas situacións propóñense e trabállanse principios que propician que os participantes sexan conscientes de qué ocorre a este respecto nas súas aulas, procurando levar a cabo prácticas que proporcionen unha aprendizaxe máis significativa para os alumnos.

3.3. CAMBIA-LAS PRÁCTICAS

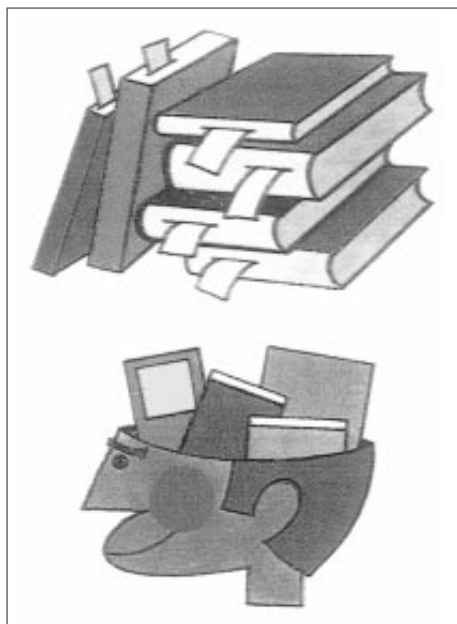
Unha vez recoñecidas as dificultades dos participantes no seu quefacer cotián, abórdanse aquelas situacións que deben ser tidas en conta se se quere levar a cabo algún cambio.

3.4. FACTORES INHERENTES Á AULA

Examínanse métodos mediante os que poder atender as necesidades individuais dos alumnos na aula, e compáranse coa propia práctica docente.

3.5. ANÁLISE DA PRÁCTICA NA AULA

Analízase a práctica das aulas coa finalidade de examinar con todo



Hai que levar a cabo prácticas que procuren que a aprendizaxe sexa máis significativa para os alumnos.

detalle os factores que facilitan o progreso individual dos alumnos.

3.6. A APRENDIZAXE COOPERATIVA

As técnicas de aprendizaxe cooperativa consolídanse cada vez máis como unha das mellores estratexias para axudar a que grupos heteroxéneos consigan os seus obxectivos académicos. Por iso, constitúense nunha das ferramentas de traballo máis importantes para a atención á diversidade, xa que ademais favorecen o desenvolvemento persoal e social.

3.7. ESTRUCTURACIÓN DE ACTIVIDADES GRUPAIS

Nesta unidade trabállase a posta en práctica das técnicas de aprendizaxe cooperativa, a través da planificación de traballo grupal que estimulen a interdependencia positiva entre todos os alumnos.

3.8. LER PARA APRENDER

Analízanse técnicas que axuden os alumnos a progresar nas tarefas da comprensión lectora, base do resto das aprendizaxes.

3.9. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Cando se producen dificultades de aprendizaxe estas adoitan obedecer a unha serie de factores que interactúan entre si, inherentes uns ós propios alumnos, outros ó seu contorno e outros relacionados coas decisións que toman os profesores. A consideración desta situación complexa, o establecemento de plans de mellora e a súa avaliación pode contribuír á superación destes conflitos.

3.10. TRABALLO DE SÍNTESE

Consiste en axuda-los participantes a utilizar ideas doutras unidades, para poder deseñar, aplicar e avaliar un elenco variado de actividades que poñan en conxunción todo iso.

MÓDULO 4. AXUDA E APOIO

Se ben os módulos anteriores destacaban a importancia de axudarse a si mesmos, este módulo salienta o valor do apoio. Desta forma, e tal como enuncia a teoría das escolas eficaces, trabállase na construción de redes de apoio que faciliten a recíproca axuda entre tódolos membros da comunidade educativa (profesores, alumnos, pais...), así como dos organismos e institucións do contorno.

As unidades para desenvolver este módulo son:

4.1. CLIMA SOCIAL NA AULA

Na medida en que os profesores creen un clima na aula que favoreza a aprendizaxe, os alumnos serán máis capaces de aprender.

4.2. PROBLEMAS DE CONDUCTA

Consiste en examinar formas de facer fronte a aquelas conductas que dificultan a aprendizaxe na aula. Con este fin, abórdanse estratexias de resolución de conflitos, contemplando o indicado na unidade 3.9.

4.3. NENO A NENO

É un método de titoría entre iguais que pode ser utilizado para a atención á diversidade. O desenvolvemento desta

unidade permite o seu coñecemento e orientacións para a súa posta en práctica.

4.4. TITORÍA ENTRE COMPAÑEIROS

Ensínanse técnicas para que os alumnos se presten axuda entre eles.

4.5. ENSEÑANZA COLABORATIVA

Dedícase a que os profesores aprendan a cooperar entre eles posto que a colaboración axuda a melloral-la práctica nas aulas e reverte en procesos de mellora para todo o centro.

4.6. AULAS COMPARTIDAS

Esta unidade está dedicada a ensinar a profesores que teñen que traballar xuntos nunha aula procesos de flexibilización de ensinanza que posibiliten a atención personalizada do alumnado.

4.7. OS PAIS COMO COLABORADORES

Moitas veces a familia queda á marxe do proceso educativo que se desenvolve nos centros. Dada a importancia demostrada do ambiente familiar na aprendizaxe dos fillos,



As reunións de pais con profesores crean relacións positivas de comunicación entre o fogar e a escola.

examínanse estratexias que consideran os pais como colaboradores e que establecen relacións positivas entre o fogar e a escola.

4.8. REUNIÓN DE PAIS

Seguindo a liña de argumentación do apartado anterior trabállanse dinámicas que crean ambientes positivos respecto á comunicación e ás relacións cando se reúnen pais e profesores.

4.9. PARTICIPACIÓN NA COMUNIDADE

Trátase de aproveitar os recursos da comunidade para os fins educativos creando estreitos lazos de cooperación entre ambas partes, e de apoio ó profesorado.

4.10. SERVICIOS DE APOIO EXTERNO

O obxectivo desta unidade é favorecer a coordinación entre profesionais de diferentes ámbitos que conflúen na atención ó alumnado no centro.

4.11. PRÁCTICA E RETROALIMENTACIÓN

Como o paquete de materiais do proxecto pode ser utilizado en diversos contextos, como xa indicamos anteriormente, esta unidade mostra como empregar os materiais pedagóxicos en actividades de formación docente.

Non é necesario desenvolver os catro módulos de maneira consecutiva, senón que cada un deles se pode empregar con independencia dos demais. Por iso, é aconsellable que os participantes no proxecto os examinen e

elixan a orde que mellor se axuste ás características do centro e ás necesidades de formación do profesorado.

Así mesmo, e para axuda-lo profesorado a utilizar mellor estes materiais, cada módulo dispón de:

— Unha guía: introduce o tema que se vai tratar e centra o lector naquelas cuestións específicas que se desenvolverán. Preséntase, a continuación, textualmente a Guía do Módulo 3:

Esta unidade explica máis detalladamente a idea de considerar as necesidades especiais como unha cuestión curricular. El obxectivo é crear en el aula condicións que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. Esto significa que debemos ver las diferencias entre los alumnos como un medio de enriquecer las actividades de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje que pueden eventualmente experimentar algunos alumnos deben ayudarnos a mejorar la calidad de nuestra práctica docente. Habida cuenta de estos argumentos, cabe preguntarse cómo pueden los profesores mejorar su práctica en cuanto a la forma de atender individualmente a todos los alumnos de su clase. Tratándose del currículo, es importante tener presente la distinción entre lo que se pretende lograr y lo que realmente ocurre. El currículo previsto suele sufrir importantes modificaciones al ponerlo en práctica en el complejo escenario social del aula. Queremos que centren su práctica con las observaciones sobre algunas de las formas en que trabajan otros profesores (UNESCO, 1995, 81).

—As fontes que hai que considerar: están especialmente relacionadas con aspectos da práctica, coa finalidade de interroga-lo profesorado sobre a súa tarefa docente e abrir-lle novas perspectivas.

—Os resumos breves: sintetizan os aspectos fundamentais tratados en cada módulo. No seguinte cadro, e a modo de exemplo, pode verse o resumo correspondente ó Módulo 3 (UNESCO, 1995, 94).

MÓDULO 3: RESUMO	
<p>¿Como poden os profesores axudar a tódolos alumnos a aprender?</p> <p>Hai tres factores importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os profesores teñen que coñecer ben os seus alumnos 2. Débese axuda-los alumnos a que comprendan o que tratan de aprender 3. As clases deben organizarse de tal xeito que os nenos sempre teñan algo que facer 	<p>Os profesores eficaces axudan os seus alumnos destacando os seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propósito 2. Variedade e elección 3. Reflexión e análise 4. Utilización flexible dos recursos 5. Cooperación
<p>As escolas eficaces estimulan individualmente os profesores ofrecendo ou infundindo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unha conducción eficaz 2. Seguridade 3. Optimismo 4. Apoio 5. Unha vontade de amplia-lo currículo 6. Procedementos de supervisión dos progresos 	<p>des que se desenvolverán e as cuestións de avaliación. Utilízanse durante a realización dos cursos para que os participantes se impliquen activamente neles. A Unidade 3.2 sérvenos de modelo a este respecto:</p>

De igual forma, as unidades pódense utilizar de forma independente e contan co seguinte formato:

—Follas de instrucións: inclúen os obxectivos da unidade, as activida-

des que se desenvolverán e as cuestións de avaliación. Utilízanse durante a realización dos cursos para que os participantes se impliquen activamente neles. A Unidade 3.2 sérvenos de modelo a este respecto:

Unidade 3.2**Face-la aprendizaxe máis significativa****Obxectivo da unidade**

Darlles ós participantes a oportunidade de planificar actividades significativas e pracentiras en determinada área ou materia do seu interese.

Actividades

1. Lean o material de discusión "Estratexias para que a aprendizaxe sexa máis significativa ou pracenteira".
2. Formen parella cun colega que teña, no posible, a mesma especialidade (por exemplo), un profesor a cargo dunha clase ou un profesor dunha soa materia e que ensine no mesmo grao.
3. Decidan xuntos un tema da materia que escollesen.
4. Sobre a base das estratexias expostas no material de discusión, preparen actividades para o maior número posible delas.
5. Poñan en práctica estas actividades nas súas respectivas clases ou nunha delas.
6. Avalíen xuntos a experiencia.
7. Preséntenlle-los seus resultados ó resto dos participantes.

Avaliación

1. ¿Que proveito sacaron desta actividade?
2. ¿Non empregaron nunca ningunha destas estratexias? Se é así, ¿están dispostos a incluílas na preparación dos seus cursos?

—Materiais para o debate: constitúen a base das actividades do curso, aínda que non tódalas unidades dispoñen deles. Adóitase darllos ós participantes con anterioridade ás sesións de formación, para que poidan lelos previamente e debater despois o seu contido cos compañeiros. Móstrase, a

seguir, o material de discusión da Unidade 3.2. (UNESCO, 1995, 109-113) de xeito resumido, xa que cada unha das estratexias que se propoñen vai acompañada dalgúns exemplos que axuden o profesorado á súa posta en práctica:

Estratexias para que a aprendizaxe sexa máis significativa e pracenteira

Ó preparar un curso ou unha actividade un profesor ten que pensar en moitas estratexias pedagóxicas para que a ensinanza sexa eficaz e a aprendizaxe teña éxito. Un aspecto da ensinanza que merece ser tido en conta é cómo planificar actividades e cursos que teñan sentido para os alumnos, a fin de que comprendan o propósito do que están facendo. Cando se procede así, os alumnos non só están máis motivados para aprender senón que gozan máis co proceso de aprendizaxe.

A continuación, expoñemos sete estratexias que poden axudar un profesor a preparar cursos ou actividades significativas.

1. Introducir novos temas ou contidos a partir de coñecementos previos dos alumnos.
2. Utiliza-las experiencias cotiás dos alumnos.
3. Facer funcional a aprendizaxe.
4. Esperta-lo interese polo contido.
5. Interrelaciona-la aprendizaxe entre as distintas materias.
6. Excursións e traballo en terreo.
7. Xogos.

Ademais destes materiais de estudo, o proxecto conta cunha serie de vídeos que ilustran con exemplos de centros de todo o mundo a posta en práctica de todas estas estratexias nas aulas.

AVALIACIÓN

O proxecto leva implícito todo un proceso de avaliación, coa finalidade de que os implicados poidan facer un seguimento, en primeiro lugar, da súa propia aprendizaxe e, en segundo lugar, do curso no seu conxunto.

En canto á avaliación da propia aprendizaxe propón:

- Escoita-las opinións dos demais xa que isto axuda a formula-las propias ideas e constitúe en si mesmo un proceso de aprendizaxe activa.
- Comparti-las propias ideas e experiencias.
- Debate-lo levado a cabo, sen medo ás críticas e comentarios.

—Compara-lo que se debate e traballa no curso coa propia práctica nas aulas para incorporarlle novas formas de mellora.

—¡Divertirse! Xa que a aprendizaxe pode ser levada a cabo con pracer.

Outras formas de organiza-la avaliación poderían ser mediante:

—Un diario de aprendizaxe.

Nel o aprendiz pode consigna-los seus obxectivos de aprendizaxe, a consecución destes, así como os comentarios que estime necesarios sobre o seu proceso de consecución.

—Avaliacións concertadas.

O coordinador do curso pode convir cos participantes formas de rexistra-los progresos como pode ser unha declaración escrita sobre eles.

—Debates en grupo.

Debate-los progresos en grupo e revisar cos compañeiros os resumos das conclusións ás que se chegou

constitúe outra das estratexias de avaliación moi enriquecedora.

Para a avaliación do curso no seu conxunto o Proxecto UNESCO conta cunha serie de materiais de avaliación (Ainscow e Erstad, 1994), que foron traducidos e adaptados ó castelán polo equipo investigador que, dirixido pola autora do presente artigo, desenvolveu o Proxecto UNESCO na Rexión de Murcia. Estes son:

- O cuestionario sobre “Percepción dos Factores do Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” que se lles aplica ós alumnos e o “Cuestionario sobre Actitude do Profesor cara ó Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” para o profesorado.
- O cuestionario sobre “Percepción dos Factores do Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” para empregar cos alumnos, que consta de trinta enunciados ós que se contesta en sentido afirmativo (SI) ou negativo (NON). Mediante este cuestionario avalíanse cinco aspectos distintos referidos ó proceso de ensinanza-aprendizaxe, denominados: Aprendizaxe activa, Negociación de obxectivos, Demostración, práctica e retroalimentación, Avaliación continua, Apoio e a puntuación total do cuestionario.
- O cuestionario sobre “Actitude do Profesor cara ó Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe”. Consta de 51 enunciados ós que hai que responder nunha escala graduada tipo Likert de 4 puntos, desde Moi de

Acordo a Moi en Desacordo. Aínda que neste cuestionario non se sinalan aspectos diferentes para avaliar, suxírese o emprego dunha puntuación única, as áreas ás que está referido son as mesmas que inclúe o cuestionario dos alumnos.

- Cuestionario sobre “Preferencias de Aprendizaxe dos Profesores”. Recolle, en primeiro lugar, datos xerais de interese (centro, nivel, especialidade, implicación e aplicación do proxecto na aula...) sobre o profesor individualmente considerado. Componse de sete ítems abertos, que teñen como obxectivo propoñer a metaanálise e a resposta do profesorado sobre os seus procesos de aprendizaxe e as distintas variables que poden intervir neles (ritmo, condicións, recursos...).
- “Preferencias de Aprendizaxe dos Alumnos”. De similar estrutura e contido ó cuestionario de “Preferencias de Profesores”, este componse de datos xerais (centro, clase, nivel, sexo...) sobre cada un dos alumnos participantes. Consta de sete ítems abertos de reflexión individual, presentes nos procesos de aprendizaxe e expostos de igual forma á dos profesores, aínda que no procedemento de aproximación e inducción se introduce unha breve explicación favorecedora das posibles respostas.
- “Avaliación do Desenvolvemento do Proxecto”. Consta de oito enunciados abertos dirixidos ós

profesores participantes no citado proxecto, para así coñecer a valoración que realizan os ditos profesionais, tanto da formación recibida como da posta en práctica das tarefas deseñadas e realizadas en cada un dos centros.

A utilización de todas estas ferramentas de avaliación permite un proceso de análise e de retroalimentación procesual e final de todo o realizado, que proporciona contribucións moi positivas sobre a formación e o proceso desenvolvido.

Quero finalizar indicando que a posta en práctica do Proxecto UNESCO en todo o mundo se vai constituíndo cada vez máis nunha importante alternativa para a atención á diversidade no marco da Educación Inclusiva. Concretamente, en España as experiencias levadas a cabo en Cataluña baixo a dirección de Climent Giné e na Rexión de Murcia por min mesma son un claro exemplo disto¹. Por iso, desde estas páxinas animo os centros, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, á súa posta en práctica polos beneficios que se pode obter na mellora da calidade da educación de tódolos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1993): "Teacher education as a strategy for developing inclusive schools", en R. Slee (ed.), *Is There a Desk with My name on It? The Politics of Integration*, London, Falmer, 201-218.
- (1995a): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Madrid, UNESCO-Narcea.
- (1995b): "Education for all: Making it Happen", *Support for Learning*, vol. 10 (4), 147-155.
- (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, M., e O. Erstad (1994): *Evaluating Projects based upon the UNESCO Teacher Education Resource Pack 'Specials Needs in the Classroom'*, Paris, Unesco.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996): "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, vol. 27 (2), 164, 25-34.
- Arnaiz, P., J. L. Castejón, C. F. Garrido e A. Rojo (1999): "La respuesta a las

¹ Para unha maior información, pódense consulta-los seguintes traballos: G. Echeita (1999): "Necesidades educativas especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado", *Siglo Cero*, 29 (2), 17-27; Varios (1989): "Necesidades especiales en el aula. Un proyecto de la UNESCO", *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 60-62; *Actes de conférences i exposició d'experiències de II jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula "Cap a una escola per a tothom"*, Barcelona, Universitat Ramon Llull; e na bibliografía do presente artigo.

- necesidades educativas especiales en el aula: aplicación del *Proyecto UNESCO* en la Región de Murcia”, relatorio presentado no *III Seminario Regional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales*, Consejería de Educación y Cultura.
- _____(2001): “Evaluación del proyecto UNESCO en la Región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula”, *XXI Revista de Educación*, 3, (en prensa).
- _____(2001): “Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad”, *Enseñanza*, (en prensa).
- Arnaiz, P., R. Martínez e L. López (2000): “Atención a la diversidad en contextos inclusivos”, *Polibea*, 55, 35-38.
- Ballard, K. D. (1990): “Special Education in New Zealand: Disability, Politics and Empowerment”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 37, 2, 109-124.
- Browman, I. (1986): “Teacher Training and the Integration of Handicapped Pupils: Some Findings from a Fourteen Nation UNESCO Study”, *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, London, Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassel.
- García Pastor, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes*, Barcelona, PPU.
- Heshusius, L. (1989): “The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives: An overview”, *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7), 403-421.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.
- Parrilla Latas, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*, Grupo de Investigación Didáctica, Sevilla.
- Reynolds, D. (1991): “Changing ineffective school”, en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 90-95.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass. Trad. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós-MEC.
- _____(1998): *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- Slee, R. (1991): “Learning Initiatives to Include All Students in Regular Schools”, en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 43-67.

150 Pilar Arnaiz Sánchez

Skrtic, T. M. (1991): "Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum", en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 20-42.

Thousand, J. S., e R. A. Villa (1991): "Accommodating for Greater Student Variance", en M. Ainscow

(ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 161-180.

UNESCO (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, Paris, Organización das Nacións Unidas.

