



Manual de Apoyo Pedagógico

Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas.



Índice

	N°
Presentación material de apoyo pedagógico	5
El encuentro de una lira. Gabriel Castillo Inzulza, 2009	7
¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Luz María Pérez, Cristián Bellei, Dagmar; Raczynski, Gonzalo; Muñoz, UNICEF, 2004. Extracto pp. 12 - 90	17
Estrategias para el trabajo pedagógico en educación parvularia. De: Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Articulación, María Victoria Peralta, MINEDUC 2002, pp. 9 - 16.	28
Principios de la evaluación auténtica. De: "Evaluación auténtica de los aprendizajes: Una propuesta para el cambio", Mabel Condemarín y Alejandra Medina, MINEDUC 2000, pp.22 - 32.	35
El proceso de planificación. De: "Planificación y diseño de la enseñanza", División de Educación General Coordinación de Enseñanza Media, MINEDUC 2008, pp. 41 - 50	46
Adaptaciones curriculares y de acceso. De: "Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad", Universidad Central - CPEIP, 2008, Extracto pp 113 – 128	54

PRESENTACIÓN MATERIAL DE APOYO PEDAGÓGICO

El presente material tiene como propósito servir de apoyo y acompañamiento a los docentes que participarán del proceso de los Planes de Superación Profesional.

El propósito de los Planes de Superación Profesional (PSP) es que los docentes cuenten crecientemente con más y mejores herramientas profesionales, que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Los PSP están normados por el Decreto N° 192 del año 2004, del Ministerio de Educación, que reglamenta la Evaluación Docente. La letra g del Artículo 1 define a los Planes de Superación Profesional como un conjunto de acciones de formación docente “dirigidas a favorecer la superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño básico o insatisfactorio”.

En el Título IX de este Decreto, se estipulan, regulan y delimitan las responsabilidades de los diversos actores involucrados en el diseño, ejecución y evaluación de los PSP, lo que da cuenta del carácter formativo de la Evaluación Docente.

De acuerdo a lo estipulado en el Artículo 56 del Decreto N°192, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) debe poner a disposición de los Municipios material de apoyo pedagógico -de carácter complementario a las actividades de PSP- para los docentes que obtuvieron un nivel de desempeño insatisfactorio.

En este marco, es que el Área de Acreditación y Evaluación Docente de CPEIP ha reunido en el presente Manual de Apoyo Pedagógico de PSP un conjunto de seis textos para acompañar la reflexión y el análisis de su desempeño profesional, a fin de enfrentar de mejor manera tanto el proceso de formación en el que deberá participar, como en su próximo proceso de evaluación.

El primer texto, “El encuentro de una lira” corresponde a la clase magistral dictada por Gabriel Castillo Inzulza, Premio Nacional de Educación 1997, al ser nombrado *Doctor Honoris Causa* de la Universidad de Aconcagua. En ella, el profesor Castillo comparte de manera inspirada y generosa sus reflexiones y aprendizajes como docente de aula en un liceo capitalino, a 45 años del inicio de su ejercicio profesional.

A continuación, se entrega un extracto del libro, “¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”, publicado en 2004 por Unicef que es el resultado de un estudio cuyo objetivo fue descubrir las claves del éxito de escuelas que, atendiendo a niños en condiciones de pobreza, alcanzan altos logros escolares.

En “Estrategias para el trabajo pedagógico en Educación Parvularia” se entrega una síntesis de los diversos aspectos que deben ser trabajados en este nivel a fin de facilitar la articulación entre éste y la Educación Básica.

El texto “Principios de la evaluación auténtica”, extraído del libro de Mabel Condemarín y Alejandra Medina, “Evaluación auténtica de los aprendizajes, una propuesta para el cambio”, presenta a la evaluación auténtica como una alternativa al enfoque tradicional de evaluación, destacando que la esencia de toda evaluación es mejorar la calidad de los aprendizajes.

En “El proceso de planificación”, se presenta la distinción entre planificar y diseñar la enseñanza, se describen las condiciones para realizar la planificación, y se entregan los elementos para mostrar la importancia del proceso de planificación para que se produzca el aprendizaje

Finalmente, en el texto “Adaptaciones curriculares y de acceso” (extraído del manual del curso realizado por la Universidad Central y CPEIP Educación para la Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales), se presenta una mirada comprensiva de las adaptaciones curriculares como herramienta que permite ajustar la enseñanza a las características y necesidades individuales de las y los estudiantes.

Esperamos que esta selección de lecturas contribuya a su reflexión y análisis personal respecto de su quehacer profesional.

Equipo Planes de Superación Profesional
Área de Acreditación y Evaluación Docente - CPEIP
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Lo Barnechea, Santiago.



El encuentro con una lira

EL ENCUENTRO DE UNA LIRA¹

Había pedido a mis alumnos del liceo que me ayudaran a hacer una buena clase pues ésta sólo aparecía cuando los alumnos podían aprender, cuando cada uno estaba en condición de advertir que no sólo se informaba de algo valioso sino que juntamente se sentía crecer como ser humano.

Eso es lo que yo había dicho; pero no era lo que en la clase hacía. Y no porque no quisiera hacerlo sino porque, aún deseándolo mucho, no atinaba con el camino para llevarlo a cabo. Yo anhelaba que todos los alumnos aprendieran; pero no sabía cómo suscitar, en todos, ese aprendizaje deseable.

Esto me quedó muy claro el día en que intenté explicar la forma estrófica llamada “lira” a partir de la primera estrofa de la Canción Quinta de Garcilaso de la Vega.

Escribí en la pizarra la primera estrofa de la Canción Quinta.

***“Si de mi baja lira
tanto pudiese el son, que un momento
aplacase la ira
del animoso viento
y la furia del mar y el movimiento”.***

Primero hice ver que la estrofa consta de cinco versos; después indiqué su medida: dos versos son endecasílabos —el segundo y el quinto— mientras los otros tres —el primero, el tercero y el cuarto— son heptasílabos. También hablé de la rima: Riman entre sí, con rima consonante, los versos primero y tercero mientras riman entre sí con distinto consonante, los versos segundo, cuarto y quinto.

Agregué que el nombre de la estrofa — “lira”— se había originado en el primer verso de la Canción Quinta (Si de mi baja lira). Los alumnos expresaron que lo enseñado, lo mostrado por el profesor, era tal vez atractivo para quien quisiera estudiar ese tema; pero no lo era, sin más, para la mayor parte de los alumnos del curso.

¹ Gabriel Castillo Inzulza, Clase Magistral dictada en la Universidad Aconcagua, abril 2009

Uno de ellos preguntó si había en el programa otro autor que hubiese usado esa estrofa creada por Garcilaso. Declaró que, si el tema de la estrofa llamada “lira” era un objeto necesario de estudio, era bueno contar con otras formas de presentación de ese asunto.

Yo acepté la indicación y escribí en la pizarra la primera estrofa de la Oda a la Vida Retirada de Fray Luis de León:

***“¡Qué descansada vida
la del que huye el mundanal ruido
y sigue la escondida
senda por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido!”***

El alumno que había hecho la petición declaró que a él le gustaba, lo ayudaba más, la nueva lira. Después varios fueron los alumnos que expresaron, lamentablemente sin mucho entusiasmo, que les parecía que la lira era más atractiva en la estrofa de Fray Luis de León. Una alumna levantó una nueva propuesta: “No se trata sin más, creo yo, de sacarnos de encima un asunto que el profesor considera de valor. Se trata de ayudarlo a conseguir lo que él quiere o lo que él tiene que hacer: suscitar en nosotros un interés por un tema del programa de estudios. Sobre el particular, yo le haría al profesor una sugerencia: a él y a nosotros nos atraen temas como el amor entre hombre y mujer, el compromiso con los más pobres, la construcción de una nueva relación humana, de una más justa sociedad. ¿Hay algún poema, hay alguna estrofa llamada “lira” en que alguno de estos asuntos aparezca?”

Hubo una alumna que añadió: “Yo entiendo que no le estamos pidiendo al profesor que abandone los contenidos del Programa para darnos en el gusto a lo que más nos atrae a nosotros.” Explicó otro alumno “No pedimos que el profesor no pase su programa. Lo que buscamos es que, cuando lo haga, por favor, amarre eso que busca enseñar a algo que esté vivo en nosotros.”

Bien, acepté yo y, sin decir más, escribí en la pizarra:

***“Mil gracias derramando
pasó por estos sotos con presura
y yéndolos mirando
con sola su figura
vestidos los dejó de hermosura”.***

Luego, para asegurar su pertinente lectura, expliqué que la palabra “soto” del segundo verso se refiere a un bosque de poca extensión en el que hay árboles, matas y arbustos. En seguida señalé que estos cinco nuevos versos eran otro ejemplo del empleo de la estrofa llamada “lira”

Pero el curso ya no prestaba atención a lo que el profesor decía. Todos miraban en silencio lo escrito sin decir nada.

Mi mirada se detuvo en una alumna apreciada por muchos como muy talentosa. Su rostro daba cuenta de una fuerte emoción.

Le pregunté ¿Alguna pregunta sobre el texto, algún comentario?

La alumna no respondió. Estaba como atada, como fijada, a los cinco nuevos versos.

Preguntó: “¿Quién habla?, ¿A quién le habla? ¿Acerca de quién dice esas palabras tan hermosas que llegan tanto al corazón de uno?”

Se oyeron otras voces: “¿Qué pasó antes? ¿Quién habla con los árboles? ¿Por qué le habla a los árboles?”

“¿Por qué y cómo los árboles y las plantas responden? ¿Quién es ese ser prodigioso, ese ser que hacía el bien a todos y que traspasaba su propia hermosura a aquellos que se encontraban con él?”

Uno de los alumnos expresó: “En este momento, a mí no me interesa para nada si lo que se dice es una lira o es otra estrofa. Aquí lo que me importa averiguar es saber quién habla y de quién o sobre quién habla esas cosas tan maravillosas. ¡Cómo me gustaría que, alguna vez, se llegase a decir de mí lo que, de ese ser que no conocemos, se dice en estos versos!”

La alumna que antes había preguntado por las personas que intervienen en la estrofa insistió: “Profesor, cuéntenos luego de qué se trata esto; quién habla, de quién se habla. ¿De quién se puede decir que pasó por entre nosotros mil gracias derramando? Tal vez se pueda decir lo mismo de los seres que mucho nos aman y a quienes mucho amamos. Por favor, ¿de quién se habla en estos versos?”

Entonces les informé: Estos versos son parte del poema Cántico Espiritual del poeta español San Juan de la Cruz. El Cántico Espiritual es una versión al idioma español del poema hebreo de la Biblia conocido con el nombre de El Cantar de los Cantares, poema que ha sido atribuido al rey sabio, al rey Salomón.

El poema es un diálogo entre un hombre y una mujer que se aman, entre ese hombre y esa mujer a quienes el Cántico llama el amado y la amada.

En la estrofa que está escrita ante ustedes, se encuentra la respuesta que dan los seres de la naturaleza a la pregunta que les ha hecho la amada acerca de si han visto al ser que ella ama. La pregunta de la amada ha sido la siguiente:

***“¡Oh bosques y espesuras
plantadas por la mano del amado!
¡Oh prado de verduras,
de flores esmaltado,
decid si por vosotros ha pasado!”***

Un muchacho de poco hablar y a quien todo el curso valora por su capacidad de buen encuentro con las personas y con los animales parece que quiere decir algo. Atiendo a su mirada y él dice:

“¿Nos va a hablar de San Juan de la Cruz? ¿Quién fue ese autor? He entendido que él escribió un poema que habla de un hombre y una mujer que se aman y que se aman de verdad.

Yo explico brevemente que San Juan de la Cruz es un poeta español del siglo XVI, un carmelita descalzo que pasa un tiempo prisionero de los carmelitas calzados y que, en prisión, en papel y tinta que ha pedido a su carcelero, en las escasas horas en que la luz del sol penetra por las estrechas aberturas de su celda, escribe la mayor parte del Cántico Espiritual. Agregó que don Marcelino Menéndez Pelayo, el gran tratadista español del siglo XIX dijo de San Juan “Por aquí ha pasado el espíritu de Dios hermoseándolo y santificándolo todo”.

“Justo”, me interrumpe el muchacho que recién me ha preguntado si acaso voy a hablar sobre San Juan. “Ese señor Menéndez Pelayo se ha referido ya a lo que yo quería comentar”

“Ese ser a quien la amada busca tiene una característica o, como diría una de mis compañeras, tiene un particular signo, una manera especial, de actuar frente a las cosas, frente a la naturaleza, frente a las personas”.

“¡Eso!”, exclama una alumna: “ese ser, ese varón, digo yo, a quien la mujer ama, no sólo produce alegría, un bien, en las personas sino también en los árboles y las plantas. Él ama a la mujer que también a él lo ama y, juntamente, ama la naturaleza, yo pienso, las aguas, los pastos, los animales, las aves, las plantas.”

Añade otra alumna: “Y porque los ama, los hermosea a todos, porque los ama los lleva a ser lo que son, los hace crecer, los hace ser felices.”

“Algo más”, interviene un alumno: “Ese hombre a quien la mujer busca y lo busca porque lo ama, y porque lo ama no puede estar sin él, no es un ser amoroso únicamente con la mujer que ama; lo es igualmente con las demás personas y con la naturaleza entera. A mí me produce una gran impresión ese varón, que parece un ser de sueño, un ser humano que es bueno y hermoso y que, al estar entre las personas, entre los ríos, entre los

árboles, entre los seres de la tierra entera, genera, en todos, la aparición de su propia belleza.”

Afirmó otro de los alumnos: “Los seres que nos han amado, con sólo haber estado mirándonos a nosotros, con sólo estar junto a nosotros, han suscitado en nosotros una gracia que antes no teníamos”.

En eso, surgió una voz que luego fue acompañada por todos:

“Y usted profesor, ¿qué ve en esta estrofa? ¿Por qué la eligió? En las estrofas anteriores, en la de Garcilaso y en la de Fray Luis de León, vimos clara la estructura: aquí están los tres heptasílabos, acá están los dos endecasílabos. Nosotros no intentamos saber más. Usted tampoco dijo nada. Simplemente, como un prestidigitador, metió la mano en su bolso de estrofas y sacó una que nos mató a todos. De esta nueva estrofa, de esta nueva lira, todo lo queremos saber.”

“Y ha sucedido que no lo hemos dejado hablar a usted. Nos hemos tomado la clase nosotros. Y eso, a pesar de que no hemos hablado todos los que queremos hablar, es decir, el curso entero.”

“A usted lo vamos a ver en dos días más; háganos ya, ahora, de lo que a usted le pasa con esta estrofa. Usted ha visto lo que nos ha ocurrido a nosotros. Primero, hemos quedado sorprendidos, en silencio; después hemos hablado y hablado sin poderlo evitar.”

“Profesor, luego, creo yo, va a sonar la campana y el que nos trajo hasta esta estrofa aún no ha dicho nada. Viene ahora un recreo largo y esta clase va a ser el tema de nuestra conversación con los alumnos de otros cursos; pero todos preguntarán ¿qué dijo el profesor? Y nosotros no queremos contarles sólo lo que hablamos nosotros. Necesitamos que usted nos dé su parecer ya, ahora.”

Entonces, hablé: “Estoy contento y admirado de los comentarios de ustedes a la estrofa tomada del Cántico Espiritual de San Juan de la Cruz. Más adelante, seguramente hablaremos de lo que nos pasó con la estrofa de Garcilaso y con la de Fray Luis.

Ahora me encuentro ante el entusiasmo que ustedes han declarado sentir frente a ese ser humano que pasó por un lugar y que, con sólo mirar a los que allí estaban, les dio una belleza que hasta entonces no habían conocido.

Yo comparto el sentir de que el varón que aparece en esta lira, en esta estrofa, aquí tan fácil y tan bellamente armada, es el ser humano que el mundo entero sueña, el que es movido por la valoración de todas las personas, por la valoración de todos los seres de la naturaleza. Tal vez ese ser que nos amó estuvo poco tiempo con nosotros, pasó por entre nosotros, con presura.

Pero, ese escaso tiempo que él pasó con nosotros fue un tiempo bueno, fue un tiempo de muy alto valor; y no sólo para todos nosotros, sino, igualmente, para todos los seres que, con nosotros, en la naturaleza habitan. Fue un tiempo en que, al mirarnos entre nosotros, y al mirar la naturaleza que con nosotros vive, tuvimos la experiencia de sentir que, tanto todos nosotros como todo el mundo que con nosotros construye lo existente, habíamos crecido en dignidad, en belleza, en alegría.

Y no porque él nos hablara o hiciera, por nosotros, algo particular. Tal vez, así fue. Pero lo que nosotros vimos fue que toda esa alegría y esa belleza vino sobre nosotros, y sobre el mundo con nosotros, por el solo hecho de que lo vimos pasar por donde nosotros estábamos y él nos miró.

Es difícil explicar lo que ha sucedido verdaderamente. Estamos habituados a buscar la razón de nuestro crecimiento en lo que alguien nos dijo o en lo que alguien hizo por nosotros. Nos cuesta aceptar que el más crecer nos pueda también venir de alguien que simplemente nos miró, de alguien que simplemente detuvo su mirar en nosotros. Nos cuesta creer que alguien, con sólo su pasar entre los seres humanos, sólo yéndolos mirando, los puede vestir de una gracia que no es únicamente la que ellos han obtenido sino, más allá todavía, la que les dio ese ser tan valioso que por entre ellos pasó y, en un momento, fijó, en todos, su mirada.

Nos cuesta aceptarlo, pero es una verdad. Hay seres que nos hacen fuertemente crecer simplemente porque sólo pasaron por donde nosotros estábamos y, por un instante, pusieron en nosotros su mirar. No nos dijeron nada pero, con sólo su pasar entre nosotros, nos llenaron el alma de sentido.

Quiero llegar hasta aquí, por ahora, con el comentario de la estrofa del Cántico Espiritual. Porque necesito también decir que yo he visto a ese ser hermoso en nuestro liceo. Yo veo todos los días a ese ser hermoso entre nosotros.

Hubo un comienzo en que se afirmaba que no podía darse aquí un buen liceo: que muchos profesores eran jóvenes de poca experiencia, que entre los alumnos matriculados había algunos que llevaban un largo tiempo sin estudiar, que algunos padres no se ocupaban, como era deseable, de sus hijos, que el edificio del liceo era un caserón viejo, que el barrio era malo, que nada bueno podía, en esta dura realidad, crecer.

Sin embargo, empezamos, de pronto, a advertir que había aquí directivos, que había aquí profesores, que había entre nosotros, padres y que había, entre nosotros, alumnos que suscitaban tal alegría de vivir y tal contentamiento con el aprendizaje, que empezamos, todos, a sentir que, cuando esas personas pasaban junto a nosotros y detenían, un instante, en nosotros, su mirar, ya no nos sentíamos más cansados y perdidos sino al contrario, cada vez más armados de esperanza, de entusiasmo, de afán de construir aprendizaje y justicia para todos, cada vez más vestidos de hermosura.”

En ese instante, sonó la campana que ponía fin a la clase.

Los alumnos: “No borre, déjenos copiar el Mil gracias derramando; después nosotros borramos.”

Dos alumnas me advierten: “Tenemos que seguir con San Juan de la Cruz”.

...

Al llegar a la sala de profesores, un compañero me mira y pregunta: “¿Pasó algo?”

Sí, contesto yo: pasó algo.

Otros profesores se acercan e inquietan con ansias de saber más: “¿algo bueno o algo...?”

Algo bueno, corto yo. Algo bueno para ellos y algo muy bueno para mí.

Me señala uno de los profesores: “si fue tan bueno ¿por qué esa cara tan tristonera, tan llena de preocupación?”

Ah, respondí, me he demorado mucho en caer en la cuenta de lo que hay que hacer para dar con una buena clase.

Ahí, nadie dijo algo más. Cada cual volvió a sus cosas.

...

Lo hasta ahora contado tuvo lugar en mi primer año de trabajo en mi Liceo.

Cada año, siguieron sucediendo clases e instancias en las que, a veces, acertaba con el aprendizaje de los alumnos y otras veces no acertaba y tenía que, con ellos, descubrir el camino que nos conduciría al aprender.

Nueve años estuve en ese Liceo. Y cuando de él salí, me dolía la conciencia de saber que me separaba de esa casa y de esa familia que me había mostrado el camino de la suscitación del aprendizaje y de la que tenía que apartarme cuando ese aprender mío no había, aún, completado su carrera.

...

Los años pasaron y pasaron. Un día, cuarenta y cinco años después de mi partida, decidí ir a ver mi Liceo.

Ya no está donde se encontraba cuando tuve que alejarme de él. Ahora, en una calle vecina, hay un Liceo que lleva el Número 13 y que declara ser el continuador del Liceo 10. Como prueba me informaron que cantaban el mismo canto que antes era el himno del Liceo N° 10.

Pedí copia del himno. Me dieron una libreta de comunicaciones en la que el himno del Liceo aparecía.

Agradecí con entusiasmo que me lo entregaran y, ya en mi casa, lo he leído lentamente y he dialogado con él.

Son sólo doce versos; pero guardan el recuerdo de una mañana en la que la profesora de música me propuso tener un Himno en homenaje a esa casa y a esa vida en común que tanto amábamos. “Haz tú la letra, me indicó, que ya sé quién hará la música”.

Anoto ahora la letra del Himno.

HIMNO DEL LICEO DE HOMBRES N° 10

Letra: Gabriel Castillo I.

Música: Cirilo Vila C.

I

*Como una red de sueños y de amores,
como el sonido del trigal al sol,
como la miel de la canción primera,
así llega tu nombre al corazón.*

II

*Bello es cantar por lo que siempre amamos
El viejo patio y la campana sola.
En cada sala vive algún recuerdo,
en cada banco floreció una historia.*

III

*Cuando la vida en su correr me aparte
y, en tu regazo, ya no pueda estar,
dime, Liceo, que tú nunca olvidas,
dime de nuevo que me esperarás.*

La anotación del Himno obedece a dos razones: la primera es que el Himno que cantaron los niños que, en el pasado, estuvieron en el Liceo N° 10, sigue cantándose en el presente por los niños del actual Liceo N° 13. La permanencia del Himno es el signo de que algo del Liceo N° 10 vive todavía.

La segunda razón es que la letra del Himno es la copia o la reiteración de un lenguaje que habitualmente empleaban aquellos directivos, aquellos profesores, aquellos padres y aquellos alumnos que, en un barrio y en un edificio en donde nada importante cabía esperar, empezaron a levantar lo que ellos llamaban “una red de sueños y de amores”. Allí, en el viejo patio en el que estaba la campana sola, esos innovadores se juntaban, en los recreos, para ir aprendiendo, unos de otros, a levantar, en la escuela, una anticipación de la vida en común que, para toda la sociedad, pretendían.

Pese a las explicaciones dadas, alguien preguntará qué hacen aquí las estrofas del Himno de un Liceo en una clase que está dando cuenta de lo que ocurrió en un curso en que un profesor intentaba hablar de una estrofa llamada “lira”.

La pregunta es pertinente. Y la respuesta también es pertinente. La clase aquella sobre la lira nos habla de un profesor que buscaba hacer una buena clase pero que no sabía cómo hacerla. Nos cuenta que, un día, los alumnos lo fueron guiando, lo llevaron hasta una estrofa que despertó, en ellos, el afán de sentir y de saber, y luego hicieron el espacio para que el maestro actuara. Y así todo terminó bien.

Esa lección que despertó el saber de todos se produjo por el encuentro que tuvieron todos con unos versos que hablaban de un señor que no sabía sino amar y que, a todos, los hacía crecer en una gracia nueva y hermosa.

El profesor, esa vez, indicó que ese señor de ensueño había llegado una vez hasta el Liceo, que estaba en el Liceo.

Aquí está la pertinencia. El Liceo de hombres N° 10 fue un soto, un bosque pequeño, en donde había varios directivos, profesores, alumnos y padres y apoderados que, pese a las limitaciones que sufrían, buscaban producir crecimiento y aprendizaje en todos los alumnos. Acertó a pasar por ahí aquel señor del poema quien “yéndolos mirando” suscitó, en todos los que allí estaban, el mismo afán de amistad, de belleza, de justicia y de saber que anhelaban llevar a la sociedad total.

Esas personas, al igual que el señor del poema, sin decirnos nada, con sólo pasar junto a nosotros, nos enseñaron a no sólo soñar sino a vivir los sueños, a no sólo escuchar a los más pobres sino a esperar que ellos nos muestren el camino, a tener un libro en que anotemos lo que nosotros estamos enseñando a los alumnos y a tener otro libro en que anotemos lo que los alumnos nos van enseñando a nosotros.

Esas personas ya no están donde estaban cuando me separé de ellas; pero creo que, donde quiera ahora se encuentren, pasarán, como aquel señor de la lira, “mil gracias derramando”.

Aquí termina esta clase, a la que, por razones administrativas, se la ha llamado “clase magistral”.

Antes de retirarme, déjenme decir que a mí se me ocurre que aquella historia de la lección que buscaba una estrofa llamada “Lira” la vamos a recordar cuando veamos que un egresado de una Escuela de Educación llegue hasta una escuela básica y los niños tengan la experiencia de que, a su llegada, con sola su figura, vestidos se han sentido, de hermosura”.



**Extracto del libro: ¿Quién dijo que no se puede?:
Escuelas efectivas en sectores de pobreza**

¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE?: ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA²

Este libro es el producto de una investigación realizada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), denominada “Escuelas efectivas o eficacia escolar”. El propósito del estudio fue mostrar que es posible entregar educación de calidad en escuelas que trabajan con niños que viven en condiciones de pobreza y entregar pistas o señales de caminos concretos para lograrlo.

El estudio parte de la premisa de que las respuestas existen en las escuelas que han sido capaces de vencer las adversidades del medio logrando que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad.

La investigación se abocó a estudiar en profundidad una muestra de escuelas que concentran alumnos que viven en condiciones de pobreza y que, en la segunda mitad de los años noventa, han mostrado resultados de aprendizaje (en los puntajes SIMCE) de excelencia, comparables con los mejores colegios del país.

En Chile, el universo de estas escuelas es reducido. Se identificaron 28 establecimientos con estas características, de las cuales se seleccionaron 14. Cada establecimiento fue visitado, documentado y estudiado como caso, particularizando las claves de sus buenos resultados de aprendizaje.

De acuerdo a este estudio, existen múltiples factores que convergen en forma sistémica para lograr la efectividad en las escuelas, entre los cuales están: la gestión institucional centrada en lo pedagógico; directivos y profesores transmiten a los apoderados y alumnos las altas expectativas con respecto a los aprendizajes; liderazgo directivo y técnico; proyectos educativos con metas concretas; reglas claras y explícitas; compromiso e identidad institucional; alianza escuela – padres y apoderados.

Sin embargo, para lograr aprendizajes efectivos en el aula pareciera haber algunos hitos definitorios que se repiten, de los cuales el que tiene directa relación con la práctica docente sería la: “realización, con participación y compromiso de los profesores, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones, que incluye el análisis detallado de los niños en el plano de los aprendizajes y su realidad efectiva y familiar.”

² El documento se elaboró en base a extraer del libro del mismo nombre los contenidos relacionados con los elementos que contribuyen, según el estudio, a lograr mejores aprendizajes de niñas y niños en el aula. Se utilizaron los contenidos de las páginas 12 a la 90 del libro.

ESCUELAS Y ENSEÑANZA EFECTIVA

Las iniciativas emprendidas en los años noventa han cambiado el rostro de las escuelas han dejado importantes lecciones entre las cuales resalta la siguiente: abordar productivamente el tema de los aprendizajes es mucho más complejo de lo que se suponía, requiriendo de una mirada sistémica de las unidades educativas que reconozca y considere los actores o agentes presentes en ellas, en particular las interacciones entre profesor y alumnos en el aula, y entre docentes, directivos y alumnos en la unidad educativa.

Entonces, la pregunta fundamental es cómo elevar lo que se denomina *efecto escuela* por sobre las influencias de los contextos externos (familiares o sociales), mediante la acción efectiva de la institución escolar y prácticas de enseñanza eficaces de cada profesor en el aula. Esta pregunta traslada la atención a lo que la literatura especializada, se ha llamado *escuelas efectivas o eficacia escolar*.

A continuación, se entrega una breve reseña de los elementos centrales de esta literatura:

¿QUÉ ES UNA ESCUELA EFECTIVA?

La escuela eficaz es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54).

Según el mismo autor, las escuelas efectivas se definen por tres principios claves:

- **Equidad:** Para ser eficaz se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- **Valor agregado:** La escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- **Desarrollo integral del alumno:** La escuela eficaz, además de buenos resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

Congruente con la definición y principios señalados, una escuela eficaz logra tres propósitos:

- Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo;
- Educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política;
- Contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos socio familiares más desfavorables para que puedan doblarle la mano a las condiciones adversas.

Es necesario resaltar que a pesar de la importancia de algunos factores relacionados con la comunidad educativa para que las escuelas sean efectivas, sigue siendo relevante, el rol que juega la interacción profesor – alumno en el aula.

De tal manera que, se extractó del libro: “¿Quién dijo que no se puede?: escuelas efectivas en sectores de pobreza”, sólo aquello que entregara elementos que explican las razones para lograr una enseñanza efectiva desde la relación profesor - alumno en el aula.

ENSEÑANZA EFECTIVA (INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO Y AULA)

Ciertos Contextos institucionales hacen más probable la emergencia de prácticas de enseñanza efectivas a nivel del aula, pero esta dimensión pedagógica posee una densidad propia en la que se basa su autonomía relativa de los contextos externos. Todo esto amerita su identificación como el nivel clave en que se juega la existencia de una escuela efectiva: sin enseñanza eficaz no hay escuela efectiva. Consecuentemente, todas las síntesis sobre escuelas efectivas incluyen la mención de factores vinculados al aula. A modo de ejemplo, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos; tiempo efectivo de aprendizaje; monitorear progresos de los alumnos; disciplina y refuerzos positivos en el aula; altas expectativas del profesor, etc.

FACTORES QUE FAVORECEN LA ENSEÑANZA EFECTIVA

Profesores efectivos: enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para la casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten confortables con los estudiantes.

Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los alumnos, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los alumnos con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.

Cobertura del currículum: cobertura total dando prioridad a los elementos centrales y básicos.

Clima en el aula: clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sammons (2001), Scheerens y Bosker (1997) y Murillo (2003).

En un documentado artículo, Slavin desarrolla detalladamente el tema. Para este autor, la interacción profesor – alumno es la dinámica más importante en la educación.

La enseñanza efectiva es más que la calidad de la lección o de la materia transmitida en clase. Implica adaptar la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes, motivarlos para el aprendizaje, controlar sus conductas, decidir sobre si agruparlos o no para la instrucción, tomar pruebas y evaluarlos. Slavin agrupa los aspectos o dimensiones que pueden hacer de una clase una instancia efectiva de aprendizaje en cuatro categorías: **Calidad, adecuación, incentivo y tiempo (CAIT)**.

- **La Calidad:** Refiere a la capacidad que tienen los docentes para que la información tenga sentido para los estudiantes, les interese y les sea fácil de recordar.
- **La Adecuación:** Tiene que ver con cómo los docentes logran adaptar lo que enseñan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- **El Incentivo:** Dice relación con la facilidad que tienen los profesores para despertar la curiosidad de los estudiantes y para mantenerlos atentos siguiendo los contenidos.
- **El Tiempo:** Alude al tiempo bien ocupado y adecuado al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

A nivel de sala de clase, los profesores controlan y deciden continuamente sobre estos aspectos al distribuir a los alumnos en grupos, definir actividades, optar entre técnicas de enseñanza y el uso de materiales, al evaluar a los estudiantes, a la forma y momento en que entrega los resultados obtenidos, al premiar y castigar, etc.

El siguiente recuadro define con más detalle cada una de estas categorías:

ELEMENTOS EN LA ENSEÑANZA EFECTIVA

Calidad de la instrucción:

Modo en que el profesor presenta la información y destrezas a los alumnos. La instrucción es de calidad alta cuando tiene sentido para el alumno, le interesa, le es fácil recordar, aplicar y relacionar con su vida cotidiana.

Elementos favorables:

- Presentar información organizada y ordenadamente
- Usar lenguaje claro y simple
- Repetir los conceptos esenciales frecuentemente
- Hacer referencia al conocimiento previo de los estudiantes
- Estar consciente y planificar la transición hacia los nuevos temas
- Cobertura total de contenidos, cuidando la rapidez con que se pasan
- Entusiasmo y humor del profesor
- Uso de los videos y otras formas visuales de representación de conceptos
- Correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado
- Evaluaciones formales e informales frecuentes con comentarios rápidos (inmediatos) acerca de su desempeño (a los alumnos)

Adecuación o nivel apropiado de instrucción:

Habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia. No hay, en este caso, elementos de antemano se pueden definir como favorables. Los elementos dependen de las características particulares de los alumnos y la diversidad e interacción entre ellos. A veces será mejor formar grupos homogéneos por aptitudes, aprendizajes previos u otras características relevantes. Otras veces será mejor trabajar con grupos heterogéneos. En muchas circunstancias son esenciales programas de compensación y apoyo especial. A veces corresponde una educación personalizada. Otras veces una más estandarizada.

Incentivo:

Grado en que el profesor asegura que los alumnos estén motivados para trabajar en las actividades que se les exigen y para aprender. El incentivo es alto cuando el nivel de instrucción es apropiado, el alumno se da cuenta que con esfuerzo puede dominar el material y que recibe retribución por este esfuerzo.

Elementos favorables:

- Valor intrínseco del material utilizado (textos, libros, recursos didácticos)
- Incentivos extrínsecos como elogios, calificaciones, estrellas, retroalimentación.
- Despertar curiosidad en el estudiante
- Trabajo cooperativo: estimularse y ayudarse unos a otros
- Reforzamiento en el hogar a los esfuerzos escolares del alumno

Tiempo:

El profesor debe dar tiempo suficiente a los alumnos, a cada uno para aprender el material que está siendo enseñado

Elementos favorables:

- Aprovechamiento real del máximo tiempo asignado
- Reconocer los ritmos de aprendizaje de los alumno y exigir en concordancia (ni demasiado, ni poco)

Fuente: Extractado de Slavin (1996)

LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS EFECTIVAS

Para asegurar el desarrollo de una buena clase, es preciso afirmar que “la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño, todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción” (Slavin, 1996, p.3).

El texto señala ciertas características que adquiere la relación específica de la enseñanza – aprendizaje en el aula:

1. DISPOSICIONES DE LOS PROFESORES:

- **La clase comienza antes del toque de campana:** Los docentes entran al aula fuertemente equipados, ellos saben que la misión es dura y delicada y que el voluntarismo, la improvisación o la desidia no son herramientas adecuadas para cumplirlas.
- **Compromiso y responsabilidad:** El compromiso es un sentimiento de obligación que empuja a hacer las cosas lo mejor posible. Ciertamente, las fuentes de ese compromiso son variables, pero es difícil imaginar que harían su trabajo con la misma calidad de no contar con este sentimiento.
- **Sólidas capacidades profesionales:** Una actitud de compromiso y responsabilidad es promotora del buen trabajo pero, para que éste realmente se exprese en prácticas de

enseñanza efectivas, los maestros deben poseer y desarrollar sólidas capacidades profesionales. Dicho desarrollo profesional puede inspirarse en una ética o un sentimiento, pero se alimenta de un trabajo esforzado y sostenido en el tiempo.

- **Confianza y expectativas:** Uno de los factores más temprana y sólidamente documentados acerca de los profesores efectivos es la posesión de altas expectativas sobre sus alumnos, los docentes tienen confianza en que sus alumnos podrán superar las limitaciones y en que ellos, como profesionales de la educación, serán capaces de hacer una diferencia significativa en sus oportunidades de aprendizaje.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA: LAS PEQUEÑAS GRANDES DIFERENCIAS

Se analizan diez elementos situados en las prácticas de aula. Se trata de los factores más significativos, tanto por su importancia como por su generalidad.

1) Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades: La distracción del aprendizaje se produce por *interferencias externas* de variado tipo que los docentes deben controlar:

- Algunas propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender)
- Prejuicios sociales (pensar que la pobreza no permite la concentración en los aprendizajes)
- Interferencias contextuales (multiplicidad de demandas hacia la labor docente)
- Propias de los alumnos (falta de concentración, problemas del hogar que les afectan)
- Propias de sus hogares (falta de apoyo en la casa, carencia de materiales de estudio), etc.

Sin embargo, los docentes orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos hacia la adquisición de aprendizajes; confiados en que estos pueden aprender y que ellos son capaces de enseñarles, intentan por todos los medios neutralizar las interferencias externas que pudieran atender contra este objetivo central de su acción.

2) Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber: La fuerte orientación hacia aprendizajes relevantes no debe ser confundida con un academicismo rígido y formalista: los docentes saben que para los alumnos alcancen los objetivos del currículum nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular y los aprendizajes y motivaciones personales de sus alumnos. Si quieren llegar a lo lejano deben partir por lo cercano. Esta regla de la pedagogía impregna un conjunto de prácticas encaminadas, en definitiva, hacia la adquisición de aprendizajes significativos.

- Los profesores procuran que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento que deben adquirir.
- Privilegian metodologías que permitan a sus alumnos poner en juego sus conocimientos y motivaciones personales previos, a fin de conectar lo nuevo con lo ya adquirido.
- Los docentes aplican una amplia gama de metodologías de enseñanza (exposiciones, trabajo en grupo, lectura, proyectos, etc.) y procura utilizar variedad de recursos

didácticos (textos de estudio, guías, computadores, materiales reciclados), entre otras razones, porque dicha heterogeneidad permite multiplicar las probabilidades de que cada alumno encuentre su punto de conexión y/o motivación personal con el nuevo conocimiento.

- La relación activa con el conocimiento se refiere también a la manipulación simbólica del saber.

3) Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura: Las clases de estos profesores son procesos de enseñanza – aprendizaje fuertemente estructurados. Casi independientemente del tipo de metodologías que empleen en uno u otro caso particular, los maestros procuran la presencia de un conjunto básico de elementos que son, en definitiva, los parámetros de esa estructura:

- La clase es enlazada con las anteriores para que el alumno recupere el proceso más largo en que está involucrado.
- Sus objetivos son claramente explicitados, a fin de que el alumno cuente con las reglas de realización de lo que se espera de él y no pierda el sentido de sus actividades
- Las actividades son anticipadas y los tiempos controlados, a fin de que todos trabajen lo más eficientemente posible
- El tiempo se aprovecha intensivamente manteniendo un ritmo fuerte
- El profesor supervisa, controla y retroalimenta permanentemente a sus alumnos, a fin de orientarles cuando es pertinente, evitando dejar actividades inconexas, sin cierre, evaluación o corrección.
- Se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explicita y comparte lo aprendido a fin de que sea integrado a los demás aprendizajes.

4) Atención a la diversidad, variadas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real: Existe una heterogeneidad de los tipos de prácticas pedagógicas expresadas en gran diversidad de metodologías de trabajo en el aula. Existen dos fuentes de diversidad permanentes para la enseñanza: el objetivo o contenido de aprendizaje que se está enseñando y los alumnos a los que se enseña.

5) Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación: Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que estos perciban que están siendo efectivamente acompañados. Por ello, los maestros demuestran gran capacidad y gastan muchas energías en conducir la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc.

6) Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de matar el tiempo a el tiempo es oro: El uso intensivo de las horas de clases es lo más significativo en esta dimensión. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- La cuestión básica de comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto.

- Los profesores y los alumnos sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos
- Generalmente los profesores planifican un amplio y variado conjunto de actividades, de forma que en las clases se alternan diferentes momentos y – si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente- siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir para mantener a los alumnos en actividades relevantes.
- Los docentes procuran mantener involucrados a todos sus estudiantes, de forma que el tiempo individual de estudio sea lo más equivalente posible al tiempo formal de instrucción. Todo el tiempo para todos los niños.

7) Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo: Los docentes hacen que sus alumnos obtengan buenos logros, probablemente, porque ellos tienen un alto sentido del logro para sí mismos; promueven la excelencia entre sus estudiantes, porque ellos se orientan hacia la excelencia; son exigentes con sus alumnos y también consigo mismos. Esto se expresa en aspectos previos a la clase, como son el constante perfeccionamiento y estudio, la buena planificación y permanente evaluación del trabajo pedagógico. Pero también se materializa en aspectos sutiles y poco visibles de las clases que, sin embargo, hacen una gran diferencia en cuanto a la efectividad de las prácticas de enseñanza. Otro aspecto podría denominarse la coherencia metodológica que en el aula tiene una manifestación inequívoca. Los maestros saben que ciertas técnicas son mejores para aprender determinadas destrezas y conocimientos y procuran, por tanto, ser consistentes con la lógica didáctica de una u otra metodología, a fin de extraer de todas su máximo potencial.

8) Buena relación profesor – alumno: del autoritarismo a la autoridad pedagógica: La autoridad pedagógica es intrínseca a la relación profesor – alumno. Los docentes hacen reposar su autoridad pedagógica en la calidad de su trabajo y en su condición de efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. Es esta autoridad investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

Las clases se desenvuelven en un clima de respeto y tolerancia con los alumnos y entre ellos. Los alumnos tienen confianza en su profesor, lo que es vital para el desenvolvimiento de clases que exigen preguntas, trabajos y corrección permanente.

9) Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje: Los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos disponibles en casi todas las escuelas: textos de estudio, libros, computadores, materiales didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial ocupan las guías de aprendizaje. Muchos profesores usan materiales de la vida cotidiana que reciclan e insertan en actividades formativas.

10) Preparación para el SIMCE: el entrenamiento de la calidad: En términos generales, la tendencia en estas escuelas de intentar cubrir por completo el programa de estudios prescrito es también parte del esfuerzo para que sus alumnos no estén en desventaja ante las pruebas nacionales de rendimiento. En este aspecto existe una tensión permanente entre cobertura curricular y profundidad de la enseñanza pero, para

los parámetros actuales del sistema escolar chileno, estas escuelas obtienen buenos logros.

ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO³

En síntesis, ninguna de las escuelas estudiadas ni de los profesores observados en el aula realiza cosas extraordinarias. No obstante, tienen resultados extraordinarios con sus alumnos. Directivos y profesores hacen con responsabilidad y rigor, lo que se espera de ellos, logrando neutralizar las múltiples interferencias externas de los cuales, con frecuencia, se sostiene que dificultan el aprendizaje de los niños.

La realización con participación y compromiso de los docentes, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones, guiado por las preguntas: ¿por qué aprenden o no aprenden los alumnos? Y ¿qué puede hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? Pareciera ser el punto de partida para el despegue o, al menos, la búsqueda e implementación de caminos para mejorar los resultados de los establecimientos.

La investigación enseña también que no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, depende del contexto en que se inserta la escuela, la característica de los niños y sus familias y la historia del establecimiento. Este hallazgo tiene repercusiones en la formación de los profesores, quienes requieren formación y conocimientos que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar prácticas docentes y de gestión apropiadas a esa realidad.

El estudio indica además, que las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento. No hay un molde único. Lo importante es que se requiere de esfuerzos coordinados e intencionados, con mucha capacidad de aprender, revisar e ir perfeccionando lo que se hace. El desarrollo profesional como equipo docente y en función de las características particulares del alumnado es elemento clave.

El perfeccionamiento general fuera de la escuela tiene sentido en la medida que el perfeccionado tiene oportunidad, y la aprovecha para transmitir y socializar lo aprendido a su escuela.

³ Se extrajeron solo aquellas conclusiones del estudio, relacionadas con factores que influyen en los aprendizajes de niñas y niños en el aula.



Estrategias para el trabajo pedagógico en Educación Parvularia.

ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO⁴

Acorde al Objetivo General que se plantea en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que expresa como aspiración: **Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza-aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles**, se desprende la necesidad de preocuparse Integralmente de su adecuada preparación para NB1.

En tal sentido, es necesario señalar, que junto con reafirmar la importancia que tienen los aprendizajes propios de la etapa Parvularia, que la preparación o aprestamiento para etapas siguientes, comienza desde el nacimiento, a través de todos los Ámbitos de experiencias para el aprendizaje. En efecto, si un niño o niña no desarrolla desde el comienzo autoestima, identidad, seguridad, buenas relaciones con los demás, formación valórica y todos los demás aspectos que se plantean en el Ámbito de formación personal y social, será difícil, su adecuado ingreso a Educación Básica y a un mundo social más complejo, como supone la etapa escolar y la vida en la sociedad actual.

En el **Ámbito de la Comunicación**, fundamental es lo que ocurre en el primer año de vida. Las investigaciones que surgen desde las neurociencias y de la psicología cognitiva, nos señalan la importancia de favorecer las conexiones neuronales que dicen relación en este caso con el lenguaje y otras formas de expresión como la musical, a través de hablarle y cantarle periódicamente al niño. Ello, en contextos reales de objetos y situaciones interesantes, haciendo variaciones de sus experiencias auditivas y visuales en diversos aspectos, en un ambiente de mucho afecto y seguridad. Sobre el particular, todos los aprendizajes esperados que se proponen para el primer ciclo en los núcleos de aprendizajes de Lenguaje verbal, y Lenguajes artísticos, pueden favorecer adecuadamente estas situaciones. Sin embargo cabe reiterar, la importancia que tiene en los niños los adultos con que se relacionan como modelos de interlocutores que se expresan, que comentan, que leen y comparten sus opiniones, como parte de la formación de un buen comunicador y lector.

La formación de pequeñas bibliotecas de casa y de aula, con libros apropiados a cada etapa de desarrollo, es fundamental, junto con visitas a otros ambientes letrados, donde se encuentren revistas, libros, folletos, afiches y otros. El ámbito de **Relación con el medio natural** y cultural con sus diferentes núcleos y aprendizajes esperados, le permite a los niños desde el primer ciclo relacionarse en mejores condiciones con ambos medios, los que son sin duda el laboratorio de experiencias de los niños, y el inicio de aprendizajes importantes para su vida escolar. Por ejemplo, cabe tener presente que la formación espacial de los niños, comienza desde que nacen a través de las primeras relaciones topológicas que descubre en su exploración con los objetos. Estas, que entre otros aspectos, dicen relación con la continuidad de líneas y superficies, le van a permitir posteriormente avanzar a otras relaciones geométricas como son las figuras euclidianas (círculo, cuadrado, triángulo, etc.) y a la geometría proyectiva (Observación de objetos desde diferentes ángulos).

⁴ Extraído de Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Articulación, María Victoria Peralta, 2002.

Por tanto, es importante, que se desarrollen adecuadamente todos los aprendizajes que se proponen, ya que van a establecer una base de sustentación sólida, para los aprendizajes del segundo ciclo, y de NB1.

Si deseamos en el segundo ciclo focalizar un poco más en aquellos aprendizajes esperados que son directamente facilitadores de una mejor transición de los niños, en el **Ámbito Formación personal y social**, es importante revisar las categorías que se proponen para cada núcleo de aprendizaje. En las referidas a **Autonomía, en Motricidad y vida saludable** el aprendizaje: Coordinar con mayor precisión y eficiencia sus habilidades sicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias, de acuerdo a sus intereses de expresión gráfica de sus representaciones, apunta directamente a ello. Sin embargo, se hace necesario recordar, que el enfoque que se le debe dar a las actividades, debe ser a partir de situaciones que tengan sentido para los niños. Por ejemplo, si los niños desean graficar las experiencias de un paseo o de un reportaje en el Jardín o en la Escuela, el hacer una secuencia de relatos, intercalados con dibujos, símbolos, láminas recortadas y palabras escritas, va a dar oportunidad de muchas actividades de motricidad fina, pero que deben estar en el contexto de propiciar una autonomía de ideas, de resolución de problemas, de crear soluciones. No se pretende una mera ejercitación de movimientos por si solos, sino en función a una idea, un proyecto, un interés que los niños en forma individual o colectiva planteen.

En la categoría: **Iniciativa y confianza**, todos los aprendizajes que tienen que ver con proponer ideas, actividades, estrategias, unidos al perseverar en la realización de sus actividades, entre otros, facilitan la autonomía en sus dimensiones afectiva e intelectual, movilizándolo sicomotor y sus energías en función a ello. Sin embargo, aquellos aprendizajes que tienden a regular su comportamiento, responsabilizarse gradualmente de sus actos, asumiendo compromisos y acuerdos con otros, apuntan a la dimensión de hacerse cargo de desarrollar mayor autonomía en sus relaciones y deberes con los demás. Nuevamente, cabe hacer notar que no se trata de un regular comportamientos por imposiciones externas que no se entienden o comprenden. Se trata, que los niños vayan tomando conciencia de la importancia y sentido de las normas entre las personas en un marco de valores que compartimos, y del rol que tiene cada uno, en ello.

En el núcleo de aprendizajes de **Identidad**, en la categoría: **Reconocerse y apreciarse**, aprendizajes como: reconocer progresivamente sus principales fortalezas, unido al apreciar los resultados de sus ideas, acciones y compromisos, apuntan a que las niñas y niños tomen conciencia de lo que son capaces de hacer, si se lo proponen y ponen en juego sus muchas potencialidades, y seleccionan las formas adecuadas. Por ello, el hacer juegos y actividades donde todos los niños descubran e identifiquen las muchas fortalezas que tienen en todos los planos, las representen, las apliquen y las evalúen, irán formando actitudes importantes que desde la autoconfianza y autoestima, aportarán al aprender a aprender, entre otros aspectos relacionados.

En la categoría: **Manifestar su singularidad**, tanto el organizarse para llevar a cabo proyectos de su interés, y el identificar y comunicar a otros sus formas personales de contribuir a los demás y a su medio ambiente, apuntan a fortalecer las capacidades personales, a aprender formas de trabajo adecuadas expresándolas o aplicándolas en diversas situaciones. Así se van reforzando los aprendizajes de la categoría anterior.

En el núcleo de aprendizajes de **Convivencia**, se ofrecen tres categorías: **Participación y colaboración, pertenencia y diversidad y valores y normas**. En su conjunto todas aportan a un aspecto fundamental que deben desarrollar los niños cuando se incorporan a una comunidad escolar mayor. Entre los aprendizajes esperados, en la primera de estas categorías la de “ampliar sus prácticas de convivencia social en nuevas situaciones”, permite que las niñas y niños, empiecen a participar de otros grupos de niños, adultos y ancianos y a desarrollar otras formas de relacionarse con ellas. Este aprendizaje, es fundamental en lo que se refiere a niños mayores como los que hay en las escuelas, y con otros profesores y directivos en ambientes más amplios y complejos. Por ello, el llevar a los niños en situaciones planificadas a conocer otros ambientes, partiendo desde las salas de nivel básico, a patios, baños y otras dependencias donde participan con otros niños mayores y adultos, se presentan como aspectos esenciales para facilitar su transición a este nivel.

Estos aprendizajes se relacionan con algunos de pertenencia y diversidad, que también se vinculan con el reconocer a otros y adaptar conscientemente el comportamiento a ello. Los aprendizajes esperados referidos a apreciar la diversidad en las personas y de otras formas de vida, permite nuevamente que los niños comprendan que los ambientes habituales en los que ellos han participado que son más afectivos y protegidos, no siempre se dan de la misma forma o que varían significativamente. Si a ello se une todo lo favorecido con las anteriores categorías en cuanto a fortalecimiento de la confianza de los niños a través de sus capacidades y afectos, se posibilitará una mejor preparación a los nuevos contextos en los que se incorporarán los niños luego de terminar su período en la educación Parvularia.

La categoría: **valores y normas**, enfatiza algunos de estos aprendizajes y los complejizan. Por ejemplo el responder a situaciones que pueden postergar o modificar la satisfacción de sus deseos considerando las necesidades de otros o el aceptar conscientemente ciertas normas para el funcionamiento o la convivencia con otros, o aplicar algunas estrategias para resolver conflictos cotidianos con otros, tratando de comprender la posición del otro, apuntan a una mayor madurez emocional y social de las niñas y niños que es fundamental en una adecuada transición a Educación Básica.

Integrando todo lo dicho, cabe reiterar que para una buena transición a Educación Básica, es esencial un fortalecimiento de los aprendizajes emocionales y sociales de las niñas y niños, como son los que propone este primer ámbito, ya que la Escuela le va a demandar mayores exigencias en este campo, siendo importante que ello no implique desmerecer su singularidad, creatividad y comprensión de estos procesos de pasaje a otro estado escolar.

En el ámbito de **comunicación**, el núcleo de **lenguaje verbal** apunta en su totalidad a aprendizajes que son básicos de alcanzar tanto para un adecuado desarrollo de la etapa en que los niños se encuentran, como para una adecuada transición a Básica. Las dos categorías que se ofrecen: **lenguaje oral y lenguaje escrito: iniciación a la lectura y escritura**, presentan un conjunto de aprendizajes esperados relevantes de considerar para tal propósito. Por ejemplo, en la primera de esta categorías, los aprendizajes relacionados con la conciencia fonológica referida tanto a reconocer sonidos iniciales y finales de las palabras, como igualmente las sílabas que las conforman, apuntan a aspectos que van a facilitar la lectura y escritura. Por ello, juegos, cantos, rimas donde los

niños identifiquen partes de las palabras e inventen nuevas expresiones vinculadas a sus intereses, haciendo posteriormente clasificaciones de objetos, de recortes, de dibujos, según los sonidos o sílabas que contengan, son situaciones interesantes de favorecer.

La categoría **Lenguaje escrito** ofrece un conjunto de aprendizajes esperados que dicen relación con la lectura y escritura. Respecto a esta última, es importante resaltar la forma en que se presenta esta forma de representación a los niños de manera que adquiera mayor sentido para ellos. Primero, se pretende que los niños se planteen como creadores de sistemas de escritura originales, produciendo sus propios signos gráficos y combinaciones, para posteriormente descubrir la necesidad de la arbitrariedad de los signos, direcciones, y otros que tienen los convencionales. Sin embargo, antes de iniciarse en la graficación de letras y palabras de nuestro sistema de escritura, son importantes todos los juegos que se pueden derivar de sus creaciones escritas y del lenguaje verbal.

Por ejemplo, si se les solicita escribir un cuento relativamente largo o por lo contrario, una sola palabra, habitualmente escriben extensamente en el primer caso y muy corto en el segundo. Igualmente, si se separan claramente las palabras al hablar que se le dictan hacen lo mismo con sus expresiones gráficas. Interesante es detectar cómo expresan a través de diferentes creaciones inflexiones, acentos y otras variaciones que se pueden hacer con el lenguaje hablado. De esta manera, se facilita la comprensión y sentido de las convenciones que posteriormente conocerá, y se consideran las propias construcciones de los niños, como creadores de cultura que son.

La categoría **Lenguajes artísticos** ofrece en su conjunto, aprendizajes esperados que facilitan la comunicación en todo sentido y formas, lo que amplía y enriquece el interés por hacerlo, lo que es fundamental para la lectura y escritura. Sin embargo, es importante, que los niños empleen la amplia gama de posibilidades que ofrece la cultura actual y de períodos anteriores, siendo esencial, que utilicen las formas actuales que son las propias de la época histórica y cultural que les ha tocado vivir. Niños que dibujan, pintan, modelan, producen expresiones tridimensionales, que crean canciones, que utilizan su cuerpo para comunicar, serán niños interesados también en una expresión verbal llena de matices como es deseable.

El ámbito: **Relación con el medio natural y cultural** que pretende que los niños vayan descubriendo distinciones que les permitan paulatinamente diferenciar el medio natural y cultural, lo que les permitirá introducirse posteriormente en los sectores de aprendizaje, ofrece a través de sus núcleos para el segundo ciclo muchos aprendizajes que facilitan la transición con NB1. En el núcleo Seres vivos y su entorno, particularmente aportadores son los aprendizajes relacionados con el representar mediante diferentes formas los descubrimientos, cambios, relaciones, de los fenómenos naturales, y el iniciarse en la formulación de hipótesis, buscando explicaciones de ellos. Este último aprendizaje, unido al de resolver problemas prácticos organizando las acciones a realizar, dicen relación con la formación de pensamiento y de búsqueda de soluciones, aspectos claves de formar por sus implicaciones escolares y en toda la vida.

El núcleo: **Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes**, amplía lo iniciado en “convivencia” y agrega nuevos desafíos como la representación del medio social y en la identificación de instituciones sociales y sus funciones. Este núcleo

va favoreciendo la iniciación de los niños en ciencias sociales, a partir de diferentes grupos humanos en el tiempo y en el espacio, que son significativos para las niñas y niños.

Por último, el núcleo **Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación**, en su conjunto es de gran relevancia por lo que aspira: interpretar y explicar la realidad mediante las matemáticas y todo lo que ella implica. Por iniciarse la matemáticas en el nivel de Educación Parvularia, es fundamental la actitud que se desarrolla en torno a ella; lo central es que se convierta a través del descubrimiento, del juego, de la resolución de problemas de la vida diaria y de los diversos intereses de los niños, en una herramienta cultural poderosa, que está en la base de toda situación de aprendizaje. Si deseamos cuantificar cuántos niñas y niños hay, o registrar y graficar la cantidad de hermanos que cada niño tiene, si queremos contar las sílabas de ciertas palabras significativas o de ciertos ritmos, si deseamos leer una receta de cocina, si deseamos saber que es más corto o largo: un tallo de una acelga o de un berro, si queremos diferenciar las formas de distintos tipos de construcciones de distintos grupos humanos, entre otras muchas situaciones, estamos empleando las matemáticas.

Estos ejemplos, extraídos de todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, nos muestran como las matemáticas están en casi toda situación de aprendizaje, enriqueciendo la interpretación de la realidad y entregando formas variadas para aprehenderla. Esta aproximación permanente a las matemáticas desde la cotidianeidad, va a ser uno de los aportes relevantes a la iniciación de esta ciencia, facilitando la articulación con NB1, junto con los aprendizajes esperados específicos que se plantean en las Bases Curriculares.

Por último, cabe señalar que para una adecuada transición cultural y social de los párvulos, además de haberles ofrecido todas las oportunidades para haber desarrollado aprendizajes desafiantes en todos los ámbitos que es lo que hemos explicitado, es importante reiterar la relevancia de realizar ciertas actividades explícitas de puente que faciliten la articulación de ambos niveles. Para ello, es conveniente que los párvulos visiten la escuela y sus diferentes dependencias, que desarrollen actividades con los profesores y niños de NB1, y sobre todo, que los educadores de ambos niveles intercambien información sobre los logros y dificultades de las niñas y niños, y de los recursos metodológicos empleados.

Respecto a las fiestas de fin de año, es importante señalar que se debe festejar el proceso vivido, los logros alcanzados, y a la vez, valorar al grupo de compañeros y adultos con los cuales se ha estado en actividades todo un año o período de trabajo. En este marco, es que caben las celebraciones finales, que deben tener ese enfoque, y no convertirse en shows de los párvulos para los adultos o en licenciaturas con togas y otras expresiones que no corresponden a la etapa de vida de los niños y a nuestros contextos culturales. Se deberían exponer los trabajos importantes realizados, favorecer que los mismos niños den cuenta de los aprendizajes más significativos que alcanzaron, recordar momentos (visitas, trabajos grupales) gratos que pasaron con sus compañeros, observar fotos, videos, montar exposiciones, y en especial, pasarlo muy bien con su grupo, familiares, educadores y futuros profesores.

Tratemos de facilitar la articulación entre ambos niveles, con mayores acercamientos e intercambios en lo fundamental: una misma niña o niño que se incorpora a otro nivel, donde debe aprender más aún, para continuar desarrollando su fantástico potencial de aprendizaje. Conversemos estos temas con los directivos de los establecimientos, los equipos de gestión y en especial, con las familias; ellos deben tener también un rol activo en este proceso de una adecuada transición, en todos los planos que involucran. Las niñas y niños se lo merecen.



Evaluación Auténtica de los aprendizajes, una propuesta para el cambio.

PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA⁵

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal, L.; Cardinet, J. 1989).

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los propios alumnos los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

Apoyado en este conjunto de criterios, que Nunziatti (1990) denomina “carta de estudio”, el alumno obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar, facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxito, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad. Por ejemplo, si la tarea es realizar un escrito, los criterios de éxito estarán referidos a aspectos de orden formal (presentación, redacción, escritura, referencias bibliográficas, etc.) y a criterios de orden estructural (coherencia de la argumentación, carácter demostrativo del discurso, precisión de los términos, estructura del texto, etc.) (Meirieu, 1989).

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

Constituye una parte integral de la enseñanza por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o pruebas pasados al alumno al finalizar una unidad o un tema. Ella debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada.

⁵ Extraído de: “Evaluación auténtica de los aprendizajes, una propuesta para el cambio”, Mabel Condemarin y Alejandra Medina, 2000.

Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Según Tierney (1998), la mejor forma de evaluación es la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases, donde el aprendizaje puede ocurrir durante el trabajo colaborativo, cuando los estudiantes observan el trabajo de otros, cuando desarrollan un proyecto, aplican programas de lectura silenciosa sostenida, participan en talleres permanentes de escritura, establecen múltiples interacciones sociales, etc. Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el profesor puede determinar sus patrones de desarrollo; por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, esta permite evaluar su vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc. De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizaje, resulta indispensable que los alumnos hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

Las prácticas evaluativas tradicionales, basadas principalmente en la aplicación de pruebas terminales, no pueden medir todos estos procesos que ocurren y se valoran dentro de la sala de clases. Ellas perpetúan un enfoque de la evaluación “desde afuera hacia adentro” en vez de “desde adentro hacia fuera”.

Evalúa competencias dentro de contextos significativos Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de un contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas.

Se realiza a partir de situaciones problemáticas De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1997). Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los alumnos deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi, 1997). Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimular a los alumnos a descubrir un procedimiento original.

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

Constituye un proceso colaborativo porque concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios

o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Diferencia evaluación de calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc.

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

Constituye un proceso multidimensional. La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadjji, 1990). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos.

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un

libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad; es decir, como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisionarias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

Un buen ejemplo de utilización del error como ocasión de aprendizaje lo constituye el análisis de discrepancias o miscues (Goodman, 1986) desarrollado en el Capítulo Tercero.

BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta en el presente libro, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje. La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

Integración de los modelos holístico y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (“mastery learning”), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser

aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausubel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término esquema utilizado en el pasado por Dewey, (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo. Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al

incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio, en cuanto se construye a partir de la experiencia (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993).

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

Práctica pedagógica reflexiva. Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente “un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

TENDENCIAS EVALUATIVAS INTEGRADAS A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Los principios, procedimientos y criterios de la evaluación auténtica presentados en este libro han recogido los aportes entregados por algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional. Las definiciones y características de estas tendencias alternativas se presentan a continuación con el fin de que los lectores profundicen su información sobre las fuentes utilizadas.

Evaluación de desempeño. La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo (Masters, G. & Forster, M., 1996; Avalos, 1997) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso” del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este mapa de progreso puede establecerse una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios, hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos; los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo a esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno “pasa por el curriculum” secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieren competencias.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son

archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

Evaluación dinámica. El procedimiento definido como “evaluación dinámica” por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el niño puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida de que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan “andamiajes” para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

De acuerdo a Vygotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual el alumno se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D.,1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.



El Proceso de Planificación

PROCESO DE PLANIFICACIÓN

CONDICIONES PARA REALIZAR EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN⁶

El “Marco para la Buena Enseñanza” en el Dominio A. referido a la “Preparación de la Enseñanza” plantea cinco criterios o condiciones básicas que se deben considerar al momento de iniciar el proceso de Planificación:

- a. El dominio de la disciplina que se enseña y del marco curricular;**
- b. El conocimiento de las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes a quienes se les va a enseñar;**
- c. El dominio de la didáctica de la disciplina que se va a enseñar;**
- d. La organización de los contenidos, considerando la propuesta curricular y las características de los alumnos; y,**
- e. El uso de estrategias de evaluación congruentes con los objetivos, con la disciplina que enseña y con el curriculum y, que permitan que los alumnos demuestren lo aprendido.**

Armonizar cada uno de estos elementos supone, un acto de reflexión individual y colectiva y, un nivel de profesionalismo importante. Una revisión profunda de cada uno de los Descriptores de los Criterios con sus respectivas explicaciones y/o resignificación constituye un paso previo a la Planificación, porque tiene una connotación didáctica encaminada al logro de aprendizajes significativos y permanentes en los estudiantes.

Así, en tanto mayor sea el ‘dominio de la disciplina que enseña’ el profesor tendrá un mayor repertorio de recursos y estrategias para planificar actividades que sean significativas y coherentes con el propósito de la enseñanza. Un docente domina la disciplina cuando es capaz de identificar la estructura conceptual de aquella, sus principios y procedimientos, como también su historicidad. Íntimamente ligado a lo anterior está el ‘dominio de la didáctica de la disciplina que enseña’. La didáctica se refiere a las estrategias y procedimientos particulares de cómo cada disciplina es enseñada. Estos procedimientos emergen de la naturaleza del saber enseñado; así, la matemática se enseña de un modo diferente que la química y ésta de las ciencias sociales y del arte. Un profesor domina la didáctica de la disciplina que enseña cuando es capaz de transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento didáctico de la materia atendiendo a la naturaleza del conocimiento enseñado.

⁶ Extraído del libro “Planificación y Diseño de la Enseñanza”, MINEDUC, División de Educación General Coordinación de Enseñanza Media, 2008.

Para hacer las adecuaciones y transformaciones didácticas de la disciplina, indicadas anteriormente, el profesor requiere conocer ‘las características generales de sus alumnos y las experiencias y conocimientos previos’, puesto que es desde estos últimos desde donde el alumno puede iniciar nuevos procesos de significación y resignificación. Esto lo obliga a organizar las ‘secuencias de aprendizajes de manera coherente con el contenido y las particularidades de los alumnos’.

Por último, las estrategias y criterios de evaluación deberán ser ‘coherentes con los objetivos de aprendizaje, los contenidos disciplinarios y dar oportunidad para que todos los alumnos demuestren lo aprendido’; y deberán ser conocidas por los alumnos y, en lo posible, por los docentes del nivel.

PROPÓSITOS DE LA PLANIFICACIÓN Y DEL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

Existen diferencias entre la Planificación y el Diseño de la Enseñanza. En general, en la cultura escolar se los ha entendido como sinónimos, no siéndolo.

La Planificación tiene como propósito “asegurar la cobertura curricular y prever necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En cambio el Diseño tiene como finalidad “generar las estrategias adecuadas para asegurar que todos los estudiantes aprendan significativamente”. Planificación y Diseño son dos momentos diferentes, el primero responde a la idea de “Preparación de la Enseñanza” (Dominio A) y el segundo a “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” (Dominio C).

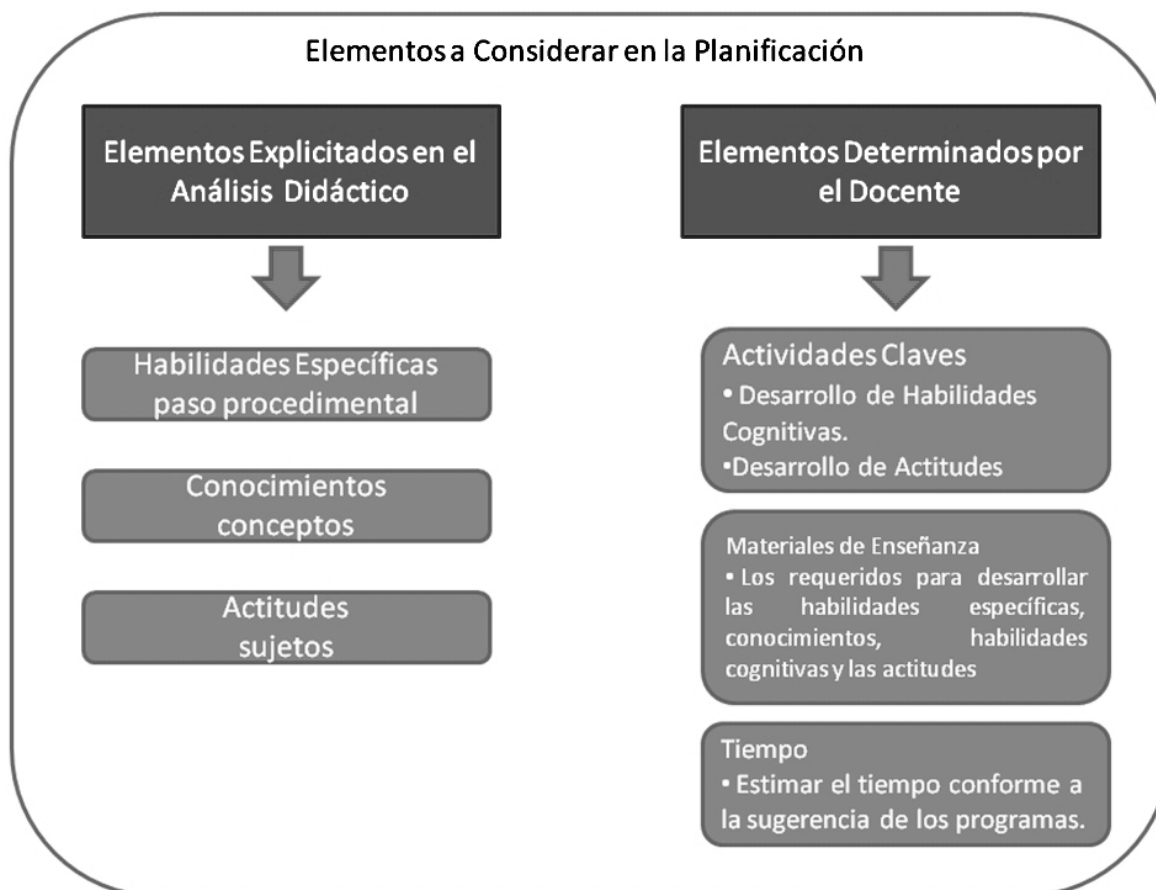
Es por ello que la Planificación se puede hacer por niveles de enseñanza (todos los primeros, todos los segundos, etc.), en cambio el Diseño, es la forma particular como cada docente, desde sus propias representaciones de la disciplina que enseña, lleva a la práctica lo planificado.

En este documento se está trabajando el primer momento: la planificación. Ésta constituye un primer nivel de adecuación del currículum a la realidad contextual del Liceo, pero hay un segundo momento de adecuación de los contenidos, que hace cada profesor, que es a la realidad de un curso en particular.

Un contenido determinado o un aprendizaje esperado debe ser tratado de modo diferente dependiendo del curso, de los conocimientos, experiencias previas y características del curso. Es, como dice Shulman, semejante a cuando uno va a la tienda a comprar una prenda de vestir, la solicita por la talla, en general le quedará bien, sin embargo para que le quede perfectamente a gusto, solicitará que se ajuste a sus medidas.

El tipo de Planificación que se propone es teniendo como eje las Habilidades Generales y Específicas de la disciplina que se enseña. En el caso de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional será el Procedimiento y los Pasos Procedimentales que están referidos a las habilidades particulares que demanda el aprendizaje de cada especialidad. Ambos, Habilidades Generales y Procedimientos, tienen relación con el “saber hacer”; éste se expresa en forma de desempeños que deberán demostrar los estudiantes como producto de sus aprendizajes.

El siguiente esquema muestra los pasos y elementos a considerar en el proceso de planificación:



PASOS PARA PLANIFICAR CON EJE EN LAS HABILIDADES

- Realizar el Análisis Didáctico de la o las Unidades que contiene el Programa (Formación General) o de los Aprendizajes Esperados y de los Criterios de Evaluación (Formación Diferenciada Técnico-Profesional), para determinar los conceptos clave, la habilidad general o el procedimiento y, las habilidades específicas o pasos procedimentales según sea de la FG o de la FDTP y, las actitudes (FG) o desafíos éticos (FDTP). Un Análisis concienzudo debiera entregar esta información.
- Con la información anterior, que servirá de base para el proceso de Planificación, la tarea consiste en ordenar las habilidades específicas y determinar, para cada una de aquellas, las actividades clave (pueden ser tomadas de las sugeridas por el Programa) que se requerirán para desarrollar y poner en práctica aquella habilidad específica o paso procedimental. Es adecuado recordar lo que indica el Marco para la Buena Enseñanza (Ver Criterio C.), que se deben proponer actividades que “involucren cognitiva y

emocionalmente a los estudiantes” y que las tareas a realizar comprometan a los estudiantes en la “exploración de los contenidos”. Igualmente, vale recordar que la ‘actividad’ en sentido pedagógico y didáctico no se define por el movimiento físico que realizan los estudiantes, sino por la posibilidad que se les otorgue para poner en juego (en actividad) los recursos cognitivos que poseen; vale decir el saber, el saber hacer y el saber ser.

- Una vez determinadas las Actividades, que deben ser las mínimas necesarias para aprender y poner en práctica la habilidad que se está desarrollando, es necesario establecer qué tipo de materiales de enseñanza se requerirán para el desarrollo de cada habilidad específica. Esto, con la finalidad de prever con anticipación cómo obtenerlos para que estén disponibles en el momento necesario. Obviamente, se deben excluir todos aquellos materiales de uso corriente de los estudiantes, como lápiz, cuaderno, etc. Pero habrá que prever si se requiere de algún material tecnológico, de una sala especial, o si la actividad contempla una salida a terreno, etc.
- Finalmente, es necesario determinar el tiempo que se requerirá para el desarrollo de la Unidad (FG) o del Aprendizaje Esperado (FDTP). Los tiempos estimados deben ser realistas pero a la vez exigentes, en términos de que se asegure la cobertura curricular esperada para el nivel. En general, los estudios indican que aún está bajo el nivel de cobertura del curriculum nacional; incluso que hay Unidades que no son tratadas.

A continuación, se propone un esquema que puede ayudar a ordenar la Planificación:

SUGERENCIA DE ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD

Nombre de la Unidad				Tiempo
Habilidades Generales (procedimientos)				
Habilidades Cognitivas				
Actitudes (desafío Ético)				
HABILIDADES ESPECIFICAS (pasos procedimentales)	CONCEPTOS CLAVE	ACTITUDES CLAVE	MATERIALES	TIEMPO
1.				
2.				
3.				
4.				

EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD

Nombre de la Unidad: Contexto sociocultural de la Comunicación				Tiempo.....
Habilidades Generales: Aplicar los niveles del habla en contextos diversos.				
Habilidades Cognitivas: Habilidades comunicativas y de investigación				
Actitudes: Valoran las normas sociales del uso formal de la lengua.				
HABILIDADES ESPECIFICAS (pasos procedimentales)	CONCEPTOS CLAVE	ACTITUDES CLAVE	MATERIALES	TIEMPO
1. Utilizar el nivel del habla pertinente de acuerdo a las circunstancias sociales	_____	_____	_____	_____
2. Distingue y utiliza los elementos gramáticas que diferencian los niveles del habla.	_____	_____	_____	_____
3.....	_____	_____	_____	_____
4.....	_____	_____	_____	_____

En el ejemplo anterior, tanto las Habilidades Específicas, como los Conceptos Claves y la Habilidad General (Procedimiento) fueron obtenidos del Análisis Didáctico de la Unidad. Por lo tanto, lo que corresponde es completar aquello que está achurado con líneas punteadas, esto es: elaborar las actividades, determinar los materiales y estimar el tiempo para cada una de las Habilidades Específicas y para toda la Unidad.

Hay ejemplos típicos de “actividades” carentes de sentido y significado pedagógico y didáctico, como las siguientes: “los alumnos completan la pauta dada”; “los alumnos investigan sobre el tema”; “investigación bibliográfica”, “los alumnos resuelven los ejercicios dados por el profesor”, etc. Estas “actividades”, muy frecuentes antiguamente en la planificación lineal sin contexto o sin un para qué y un por qué (sentido y significado), resultan vagas y no significativas.

LA PLANIFICACIÓN Y EL USO DEL TIEMPO

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para el logro de aprendizajes en forma eficiente. Las investigaciones señalan que existe relación entre los logros de aprendizaje y el tiempo dedicado al estudio y, que esta relación sería más fuerte aún, cuando se trata del tiempo comprometido en el aprendizaje escolar.⁷

Al inicio del año escolar, se puede tener la sensación de que el tiempo puede parecer extenso para tratar cada uno de los contenidos del Programa. Sin embargo, al calendarizarlos, se constata que para abarcarlos se debe aprovechar bien el tiempo disponible.

Un modo de hacerlo, en beneficio de la eficiencia y de la eficacia, es **calendarizando** los contenidos y/o las acciones a trabajar durante el año, un semestre o un mes, según se estime más conveniente en el Liceo. Una **calendarización** anual es una ayuda efectiva para potenciar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, ordenar las acciones y/o contenidos y, estar en posesión de una guía permanente para ir constatando los avances, tanto al interior del Departamento de Asignatura o de Especialidad, en los GPT u otra forma de organización del Liceo.

La calendarización es un complemento pertinente con la Planificación. Para hacerla, no es necesario realizar la descripción pormenorizada de la actividad o contenido (según la forma que se quiera utilizar) sino sólo un enunciado comprensivo, considerando los días de la semana en que se tiene clase con cada curso. Se sugiere agregar en la calendarización los días feriados, las pruebas y/o controles (situaciones de evaluación) u otras actividades propias del Liceo de tal manera de tener certeza de las clases efectivamente realizadas.

La **calendarización** ayuda a:

1. Trabajar en forma individual o colectiva (varios docentes del Subsector o por nivel), según la organización que se estime más conveniente.
2. Visualizar a lo largo del año las horas efectivas de trabajo en aula con los estudiantes.
3. Articular con docentes de otros subsectores acciones en conjunto, a fin de poner en práctica estrategias que ayuden al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.
4. Entregar lecturas/acciones previas a los alumnos relacionadas con los temas que se tratarán en la siguiente clase.

⁷ Aronson et al, "Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?" (1988), citado en "Claves para la Educación en Pobreza". Bárbara Eyzaguirre. www.mineduc.cl/biblio/documento.

5. Lograr una buena coordinación con la UTP para que, pruebas, guías y apoyos materiales CRA/Laboratorio, estén preparados a tiempo.
6. Entrega información a la UTP/Supervisión, sobre la acción docente en el aula.
7. Informar a estudiantes y padres y apoderados de los contenidos y fechas de evaluaciones a fin de lograr un apoyo en su estudio.
8. Buscar espacios para suplir los contenidos no tratados del Programa de Estudios en caso de eventos imprevistos que no permitan cumplir con el calendario.
9. Visualizar el tratamiento de los aprendizajes y/o contenidos centrales de tal modo de no dejar fuera ninguno y abarcar la totalidad del Programa de Estudio.



Adaptaciones curriculares y de acceso

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD: LA DIVERSIDAD Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR.⁸

Asegurar el acceso y calidad de los aprendizajes a toda la población escolar de nuestro país sigue siendo el gran desafío de la Reforma Educacional. Sostenidamente desde 1990 a la fecha, se han venido realizando enormes esfuerzos dirigidos a equiparar las oportunidades para que todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad, tengan los mismos derechos de participar y beneficiarse de las experiencias de aprendizaje en el marco de la escuela común.

Avanzar hacia el desarrollo de comunidades abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de proporcionar una educación común a todos los estudiantes y a la vez diversificada que evite la discriminación y las desigualdades, implica superar los enfoques homogeneizadores de la enseñanza para dar paso a una educación basada en la aceptación y valoración de las diferencias individuales.

Si bien, la experiencia muestra que una respuesta educativa ajustada a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, es un factor clave para conseguir una enseñanza de calidad, su implementación no está exenta de dificultades. Esta demanda nuevas exigencias y competencias al profesorado y por tanto, la adopción de un conjunto de medidas de apoyo que ayuden a las escuelas a enfrentar con éxito los cambios que exige la atención a la diversidad.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que lo que nos caracteriza es precisamente, que somos distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias son inherentes al ser humano y no excepciones. Desde esta visión, la escuela no debiera obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos.

Para avanzar hacia la consecución de este objetivo, esto es, ofrecer una educación de calidad de todos los alumnos atendiendo a su diversidad, es fundamental contar con un currículo flexible, susceptible de ser adaptado al continuo de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Es decir, a las necesidades educativas comunes, que comparte toda la población escolar de nuestro país y que se refieren a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículum oficial, a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

⁸ Extraído de: "Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la Diversidad", Universidad Central, CPEIP, 2008. Duk, C. y Hernández, A. (2002) "Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad" en "Niños con Necesidades educativas especiales" Fundación Educacional Arauco. Santiago de Chile.

A las necesidades educativas individuales que hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje con que los alumnos abordan el proceso de aprendizaje y dentro de éstas a las necesidades educativas especiales que algunos alumnos pueden presentar y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales, distintas a las que se requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hacen referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases importantes con relación al currículum por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículum
- Adaptaciones curriculares individuales
- Adecuaciones en el contexto educativo y /o en la organización del aula
- Servicios de apoyo especializados.

En el marco de la integración de los alumnos con necesidades especiales a la escuela regular, el referente principal para su educación, al igual que para el resto de los alumnos, debe ser el currículum común con las adaptaciones que se estimen pertinentes, de modo de asegurar su acceso, permanencia y progresión en el currículum escolar. En este sentido, la respuesta a las necesidades educativas especiales implica un currículum amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades y contenidos que aspira promover así como, diversificado en cuanto a las opciones y situaciones educativas que ofrece a los alumnos para alcanzar, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas de aprendizaje.

EL PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

La organización y puesta en práctica de la actividad de enseñanza y aprendizaje implica un complejo proceso de toma de decisiones, en el cual el papel del docente es determinante. Adoptar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos, depende en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para identificar las características y necesidades de sus alumnos así como, para ajustar la respuesta educativa en función de sus necesidades individuales de aprendizaje.

En este sentido, tales decisiones deberán hacerlas teniendo como marco referencial, el currículo oficial, es decir, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier niño o niña en las distintas etapas educativas, así como también, el proyecto educativo de la escuela, la realidad socioeducativa de su grupo curso y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran.

Este análisis adquiere sentido en la medida que se traduzca en una propuesta o programación curricular, en la cual las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, sean adecuadas a los requerimientos generales del grupo curso.

Dentro del proceso de planificación educativa ello constituiría un segundo nivel de adecuación curricular, el que por lo general forma parte de la práctica habitual del

docente. El primer nivel de adecuación curricular estaría dado en el proyecto educativo institucional, el cual es elaborado por el equipo docente y tiene por finalidad ajustar el currículum nacional, a las características de la escuela, a la población escolar que atiende y al contexto sociocultural donde éste se desarrolla.

Ciertamente todo grupo de alumnos se caracteriza por ser heterogéneo. Los niños difieren los unos de los otros en términos de sus capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad y su historia socio-familiar.

De ahí que, el mayor desafío que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir las formas de enseñanza y estrategias que aseguren el éxito en el aprendizaje de todos sus alumnos. Cuando a esta realidad se suma un niño con necesidades educativas especiales, es decir que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder al currículo, nos encontramos frente al hecho de que el rango de heterogeneidad del grupo se incrementa, lo que conlleva a que el profesor se vea ante la necesidad de realizar modificaciones o adaptaciones más significativas que permitan a estos niños participar y progresar en su aprendizaje.

En este sentido, las adaptaciones curriculares constituirían un tercer nivel y las podemos entender como una estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular del aula para atender las diferencias individuales de los alumnos y en particular, las necesidades educativas especiales.

COMPONENTES DEL CURRÍCULO SUSCEPTIBLES DE SER ADAPTADOS

Dependiendo de las condiciones personales y el nivel de aprendizaje de cada estudiante, las adaptaciones pueden implicar modificaciones en menor o mayor grado, en uno o más componentes del currículum común: objetivos y contenidos de aprendizaje, metodologías y actividades pedagógicas, evaluación, materiales educativos. Es importante no perder de vista que las adaptaciones curriculares son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que los alumnos que están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario tener presente que lo que debe primar a la hora de tomar estas decisiones, es que las medidas que se implementen distancien lo menos posible al niño, de los objetivos curriculares comunes y de su grupo de pares, de modo de favorecer su participación e integración a la dinámica escolar.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones curriculares constituyen un continuo que va desde adaptaciones menos significativas a más significativas en función del grado de dificultad que presenta el alumno.

Las adaptaciones no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento significativo de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos. Como por ejemplo: enseñar un contenido a través de una estrategia distinta, plantear actividades complementarias, ofrecer materiales alternativos, adecuar la exigencia en función de las posibilidades del alumno, dar más tiempo para la

ejecución de una tarea, ilustrar un contenido con ejemplos de la propia vivencia del alumno para facilitar su comprensión, reforzar los logros de manera más consistente o brindarle a determinados alumnos más atención individual, etc.

Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación). Son por tanto medidas de carácter extraordinario.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Durante la etapa de diseño de las adaptaciones curriculares individualizadas es necesario establecer criterios generales que van a definir cuestiones tan básicas como el nivel de participación del alumno con necesidades educativas especiales en las asignaturas del plan común, en la jornada escolar y el nivel de adaptación que requerirá en los diferentes componentes del currículo (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, materiales, evaluación), de acuerdo al tipo y grado de necesidades educativas especiales que presenta. Para que las decisiones educativas sean lo más ajustada posible a la realidad y situación de aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales es fundamental que se den tres etapas en el proceso de diseño e implementación de éstas:

Formulación de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas: Para su elaboración el profesor debe tener como referentes por un lado, la situación del alumno, es decir, tener un conocimiento cabal de cuáles son las competencias del alumno en las distintas áreas curriculares así como sus necesidades educativas especiales y por otro, la programación curricular de su grupo de referencia.

En base a estas dos fuentes de información y teniendo en cuenta además, los recursos disponibles, el profesor podrá decidir el tipo y grado de adaptaciones o modificaciones que sería conveniente poner en marcha para ayudar al niño a progresar en su aprendizaje.

Desde la óptica integradora, hay que intentar, en la medida de lo posible, dar prioridad a adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y en las metodologías, antes que en los contenidos y objetivos del aprendizaje, ya que las modificaciones de estos últimos, sobre todo cuando se traducen en eliminación de determinados objetivos, son decisiones que limitan las oportunidades de aprendizaje.

Por último, cuando los niños con necesidades educativas especiales reciben servicios de apoyo, es recomendable que los especialistas colaboren con el profesor en la elaboración de las adaptaciones y que éstas queden por escrito, de modo que sirvan de guía para el proceso de enseñanza aprendizaje y puedan ser evaluados posteriormente sus resultados.

Aplicación de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas: Una vez definidas las adaptaciones curriculares, el profesor deberá buscar las estrategias que le permitan ponerlas en práctica sin que ello implique desatender al resto de sus alumnos, sino que por el contrario, conduzcan a enriquecer la propia práctica pedagógica y las experiencias

de aprendizaje de todo el grupo. En este sentido, el que el profesor recurra a diversas fuentes de apoyo como una forma de complementar su labor, como por ejemplo: implicar a los padres en el proceso educativo, solicitar la ayuda de sus propios alumnos, incluso la colaboración de alumnos de cursos superiores y por supuesto, desarrollar un trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo pueden ser de mucha ayuda y utilidad.

Seguimiento y evaluación de los progresos del alumno: Durante el proceso de la enseñanza aprendizaje habrá que verificar si las adaptaciones establecidas para el alumno están siendo eficaces, o sea, si facilitan el aprendizaje del niño, de lo contrario será necesario revisarlas con miras a introducir los cambios pertinentes. Cuando las adaptaciones impliquen modificaciones al nivel de los contenidos y objetivos de aprendizaje, habrá que evaluar el nivel de logro alcanzado por el alumno en función de dichas adaptaciones y no con relación a los contenidos establecidos para el grupo de referencia.

CÓMO ELABORAR ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Una de las grandes preocupaciones de los equipos educativos de los establecimientos que se han animado a enfrentar el desafío de integrar alumnos con necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes (asociadas o no a discapacidad), es cómo elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas que muchos de estos alumnos requieren para asegurar su acceso, permanencia y progresión en la escuela regular. Por ello, hemos creído necesario mostrar algunos ejemplos de adaptaciones curriculares, cuyo eje orientador está puesto en favorecer, por sobre todo, la plena participación de los alumnos con su grupo de referencia y el logro de los objetivos y contenidos del currículo regular, de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje. Es importante reiterar que, en la medida de lo posible, hay que priorizar por ajustar la oferta educativa, partiendo por las estrategias metodológicas, los materiales y los procedimientos de evaluación. Es decir partir por aquellas adaptaciones menos significativas. Si ello no es suficiente para favorecer los aprendizajes en los alumnos con necesidades educativas especiales se podrá recurrir a adaptaciones de orden más significativo, las que pueden incluir modificaciones en los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio.

Adaptaciones Metodológicas:

En este aspecto es fundamental analizar los factores y estrategias de enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje en los alumnos. Como señalamos anteriormente los niños se caracterizan por ser distintos entre sí y por tanto, es importante estar atento a sus modos de aprender, teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y vías preferentes de acceso a la información, ello permitirá programar actividades que contemplen la entrega de información por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil, etc.).

Por otra parte es importante señalar que los alumnos con necesidades educativas especiales aprenden bajo los mismos principios y estrategias pedagógicas que han demostrado ser efectivas para el resto de los alumnos, en este sentido es importante considerar:

- Actividades que estimulen la experiencia directa, la reflexión y la expresión, tales como: salidas programadas a la comunidad, trabajos de investigación, experimentos, exposiciones, demostraciones, etc. En todas estas actividades los alumnos con necesidades educativas especiales pueden participar y aprender con la guía y orientación del profesor.
- Estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los alumnos, por ejemplo: trabajos grupales, tutorías entre pares, cadenas de tareas, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual, participación en proyectos de trabajo, etc.
- Estrategias para centrar y mantener la atención del grupo, por ejemplo: reforzar los contenidos más importantes repitiéndolos, enfatizando “esto es importante”, apoyándolos con material visual, complementando con anécdotas, intercalando juegos asociados, etc.
- Proponer actividades que tengan distinto grado de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión, por ejemplo: organizar un evento, crear un cuento colectivo, investigar un tema en común, comentar noticias a través de distintos medios (un diario, un dibujo, un relato, actuando, redactando una crítica, participando en un foro de discusión, proponiendo soluciones).
- Estrategias que favorecen la motivación y el aprendizaje significativo, por ejemplo: considerar los intereses y conocimientos previos de los alumnos, relacionar los contenidos con experiencias personales significativas, proponer actividades variadas, dar alternativas de elección, variar los materiales y contextos de aprendizaje, generar espacios de experiencias y opiniones, proponer soluciones a problemas comunes, etc.
- Utilizar variadas formas de agrupamiento, por ejemplo: organizar grupos de trabajo por niveles de aprendizaje, por áreas de interés o naturaleza de la actividad. En este sentido se pueden estructurar grupos homogéneos o heterogéneos, en el primer caso se favorece la realización de actividades con distinto nivel de exigencia, en el segundo, se incentiva el apoyo y la ayuda entre niños que tienen diferentes niveles de competencias, favoreciendo el desarrollo de una actitud de valoración y respeto por las diferencias individuales. Es importante que los agrupamientos sean distintos al menos frente a cada tema para que no se conviertan en grupos “etiquetados” como el de los más “capos” o el de los más “flojos”.

Se puede utilizar también la formación espontánea de los grupos de modo de posibilitar que los niños se elijan entre sí, utilizar dinámicas para que se conformen grupos al azar de manera de ampliar las oportunidades de interacción entre ellos o bien, dirigir la conformación del grupo, cautelando que éstos queden equilibrados en cuanto a la diversidad de capacidades de los alumnos. Otro aspecto que hay que cuidar, es el tamaño del grupo. En la etapa escolar es preferible organizar trabajos en parejas o pequeños grupos y que se distribuyan claramente las tareas y responsabilidades que asumirán cada uno de sus miembros, que se precisen los procedimientos de ejecución de la tarea y las formas de evaluación que se aplicarán. Lo fundamental en las estrategias de aprendizaje cooperativo, es asegurar que la naturaleza de la actividad o del trabajo a realizar exija la colaboración entre los alumnos.

7) Realizar actividades recreativas y de juegos en las que todos puedan participar. Durante los recreos o en actividades libres, los niños con necesidades educativas especiales pueden participar e integrarse con mayor facilidad al grupo si es que conocen

algunos juegos comunes, se pueden adaptar los juegos tradicionales o crear otros en función de las características de los niños.

8) Realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social, por ejemplo: actividades de gran grupo tales como: debates, lluvias de ideas, reflexión colectiva, presentaciones artísticas, juegos deportivos, etc. En general este tipo de actividad permite la regulación social: respetar turnos en la conversación, aceptación de normas, establecimiento de formas de participación, cumplimiento de roles, etc. Recordemos que en la edad escolar los niños suelen ser bastante normativos y que los “rituales” de participación, pueden ser un juego que los incentive a mantenerse atentos y participativos en una actividad de gran grupo. Es deseable que participen en la formulación de las reglas y ayudarlos a que ellos mismos se controlen en el cumplimiento de las normas.

EJEMPLO DE ADAPTACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para facilitar el aprendizaje de una alumna con necesidades educativas especiales derivadas de un déficit intelectual, integrada en un 7° básico, en la asignatura de Comprensión de la Naturaleza, se establecen los siguientes criterios:

- La alumna trabajará en función del mismo objetivo y contenido establecido para su grupo de referencia.
- Participará en las mismas actividades de enseñanza aprendizaje propuestas para su curso, introduciéndose algunos ajustes en las estrategias metodológicas, en las actividades y en la evaluación.

Objetivo fundamental:

“Caracterizar a los seres vivos como sistemas interactuantes e identificar relaciones entre estructuras y funciones para satisfacer sus necesidades de nutrición y alimentación”.

Contenidos mínimos:

Relaciones entre estructura y función en la alimentación y nutrición de los seres vivos.

Estrategias Metodológicas	Actividades	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos de los alumnos. (Se coloca especial énfasis en incentivar la participación de la alumna con NEE, a través de preguntas dirigidas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregan una lluvia de ideas y comentarios sobre los animales que conocen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa, a través de comentarios, opiniones, observaciones, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Investigación en función de su entorno cercano. (Se incentiva al alumno con NEE para que observe un animal cercano a ella, elige su mascota, un perro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Eligen el o los animales con los cuales harán su investigación. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con las habilidades de observar, describir, comparar y establecer relaciones (Estas se trabajan en forma permanente con el alumno con NEE, partiendo siempre por describir u observar elementos conocidos, para que con posterioridad estas habilidades las pueda generalizar a otras situaciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observan las características del animal elegido (procurar que la observación sea directa). • Describen la forma de alimentación (Enviar una pauta de observación a la casa para que el alumno con NEE la complete con la guía de sus padres). • Observan la estructura de su hocico (Contar con libros con dibujos o imágenes reales que le permitan al alumno con NEE comprender mejor lo que observa). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo guiado con una tabla de doble entrada. (El alumno con NEE ya ha utilizado en diversas actividades este tipo de tablas que le permiten ordenar la información y establecer relaciones entre los elementos). • Entregar al alumno con NEE el cuadro elaborado con indicadores claros y precisos sobre lo que se quiere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran un cuadro explicativo sobre la relación que existe entre el tipo de alimento y la estructura del hocico de los animales 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar un informe escrito, explicando las etapas desarrolladas en el trabajo y los resultados obtenidos. (Al alumno con NEE se le entrega una pauta con preguntas apoyadas con imágenes concretas que guiarán el desarrollo del informe).
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo en pareja. (procurar que el compañero de la alumna con NEE se beneficie también del trabajo con ella, la idea es que ambos enriquezcan y potencien positivamente su trabajo). • Durante la exposición del trabajo, la alumna con NEE tiene una participación activa al igual que su compañero de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran en parejas la exposición del trabajo. • Comparten lo que han realizado hasta ese momento. • Se ponen de acuerdo para organizar la exposición. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis explicativa con todos los trabajos realizados, estableciéndose los elementos relevantes de las exposiciones con relación a la nutrición y la alimentación. (Para la alumna con NEE es necesario que en cada clase o tema que se trabaje se haga una síntesis final, que le ayudará a comprender mejor). 	<ul style="list-style-type: none"> • La alumna con NEE mira y revisa la síntesis escrita con la información relevante de los trabajos, esta síntesis la ha elaborado un compañero con mayores competencias en esta asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto evaluación y coevaluación.(Con indicadores preestablecidos por el profesor y los alumnos).

De acuerdo a este ejemplo se puede apreciar que con la introducción de ajustes en las formas de enseñanza es posible que la alumna con necesidades educativas especiales participe en las actividades programadas para su curso, accediendo al logro de los objetivos y contenidos establecidos en el currículo, según su capacidad de aprendizaje.

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL

La utilización de materiales diversos, que en lo posible sean de utilidad para todos los alumnos teniendo en consideración las necesidades educativas especiales, es un criterio fundamental de respuesta a la diversidad.

Para adaptar el material común a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos, es importante tener claras las características de éste, y los objetivos que se quieren conseguir con dicho material, por ejemplo: en los materiales escritos, pueden realizarse muchas modificaciones, desde las que afectan a la presentación del texto, hasta los contenidos. Para este propósito es conveniente examinar el diseño, la claridad de las instrucciones, la complejidad de los contenidos, la aplicabilidad a situaciones cotidianas y todos aquellos aspectos que aseguren que el material educativo a utilizar, no presente dificultades adicionales con relación al nivel de competencia curricular del alumno.

En relación con la presentación: pueden realizarse cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color de las gráficas, dejar más espacios entre líneas, incorporar esquemas, gráficos o dibujos que ayuden a la comprensión.

Con relación a los contenidos: estos se pueden simplificar, reemplazando algunos términos por sinónimos, explicando el significado entre paréntesis, acortando párrafos o frases demasiado largas etc. Se pueden ampliar a través de explicaciones adicionales, con preguntas de autorreflexión, con consignas complementarias etc. También se pueden suprimir aquellos contenidos que no se ajusten a las posibilidades de comprensión del alumno. Es importante no eliminar contenidos que afecten las necesidades principales del texto.

Para su elaboración se puede recurrir a la colaboración de los alumnos de cursos superiores, así como a la familia. Por otra parte, hay que tener presente, que la adaptación de materiales es sólo un medio de acceso al currículo que no resuelve la totalidad de las demandas de los alumnos integrados. También se debe señalar que no todo el material puede ser adaptado, en ocasiones debe ser definitivamente sustituido por uno distinto que se adecúe a las posibilidades de aprendizaje del alumno.

Es importante ubicar el material en un lugar de fácil acceso, convirtiendo el uso de material en una actividad educativa, así como el cuidado y mantención del mismo. Es recomendable además, explicar a los alumnos la función y utilidad del material, incluso considerar la opinión de los niños en qué tipo de material adquirir.

EJEMPLO DE ADAPTACIÓN DEL MATERIAL

Para un alumno con necesidades educativas especiales referidas a la conceptualización de las operaciones básicas, integrado en un 4º básico, en la asignatura de matemáticas, se establece la siguiente adaptación en los materiales, en la actividad y en la evaluación:

Objetivo fundamental:

“Manejar un repertorio de cálculos multiplicativos básicos y desarrollar estrategias para utilizarlos en la búsqueda de nuevos resultados”.

Contenidos mínimos:

“Multiplicación y división: Determinar productos, cuocientes y restos, en situaciones correspondientes a diversos significados (adición iterada, arreglo bidimensional, relación de proporción, reparto equitativo, medición, etc.)”.

Siguiendo en el mismo ámbito de adaptación presentamos el siguiente ejemplo:

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Actividad	Materiales	Evaluación
<p>Observan y escuchan la presentación del problema: Repartir lápices en cantidades iguales, de acuerdo al número de alumnos que conforma el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se organizan en grupos de a 4 compañeros, dónde tienen que buscar la estrategia más adecuada para resolver el problema planteado.• Diseñan un procedimiento y aplican las operaciones matemáticas que les permite llegar a la solución.• (El alumno con NEE reparte de uno en uno los lápices a cada compañero hasta repartir el número total de lápices).• Un representante del grupo comunica los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos.• Registran en una ficha los procedimientos y los resultados obtenidos, incluyendo la del compañero con NEE.• Elaboran un problema en el que utilizan la división para resolverlo.	<ul style="list-style-type: none">• Lápices, hojas de cálculo, tiza y pizarra.• Para el alumno con NEE se sugiere lo siguiente:• 4 cajas para que coloque los lápices que ha entregado a sus compañeros.• Una hoja con cuatro conjuntos dibujados.• Otros objetos concretos como pinceles, vasos, monedas, etc. Para que aporte a la elaboración del problema de su grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar la división para resolver el problema.• Manejar adecuadamente el algoritmo de la división.• Para el alumno con NEE se espera que:<ul style="list-style-type: none">• Exprese en forma oral y gráfica la operación utilizada.• Utilice la repartición como acción para resolver el problema planteado.• Transferir lo aprendido a otros problemas en los que tenga que utilizar la repartición para resolverlo.

ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto fundamental que nos permite obtener información relevante sobre el niño al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación inicial o diagnóstica: Nos permite recoger información acerca del nivel de competencia curricular, el ritmo y estilo de aprendizaje del alumno en relación a la programación curricular del grupo curso y en función de las dificultades detectadas, establecer las adaptaciones curriculares y las ayudas que el alumno precise para asegurar su progreso en el aprendizaje.

La evaluación formativa: Nos permite llevar un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza. Contar con información acerca del proceso de aprendizaje y sus resultados son fundamentales para determinar el grado de efectividad de las medidas de apoyo implementadas.

La evaluación sumativa: Nos permite medir el grado de consecución alcanzado por el alumno, respecto de los objetivos y contenidos de aprendizaje y considerar dichos resultados para las decisiones relativas a la promoción del alumno. En el caso que se hayan introducido modificaciones en los objetivos o contenidos, la evaluación deberá realizarse con referencia a dichas adaptaciones y no en relación con los objetivos generales planteados para el grupo curso.

Si bien la tendencia debiera apuntar a utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.

EJEMPLOS DE ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

Los procedimientos que comúnmente se utilizan como adaptación de la evaluación son: evaluación oral en sustitución o complementaria a la evaluación escrita, evaluación simplificada, o sea de un total de preguntas se le pide al alumno con necesidades educativas especiales que conteste un número menor, introducir dibujos o esquemas para apoyar la comprensión, simplificar las instrucciones y verificar su comprensión, entregar cuestionarios de estudio, realizar investigaciones, exposiciones, asociar los contenidos a situaciones funcionales, resolución de problemas vinculados a la experiencia personal, etc.

Para ejemplificar aún más una adaptación en este ámbito, presentamos el siguiente ejemplo:

Para un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a déficit intelectual, integrado en 1° medio, en la asignatura de historia, se establece la siguiente adaptación en la evaluación:

Objetivo Transversal:

“Utilizar nociones temporales para comprender los sucesos que ocurren en el entorno social inmediato para que pueda de esta manera anticipar y comprender situaciones posteriores de la misma”.

Criterio de Evaluación	Instrumento	Actividad
Usar adecuadamente las nociones temporales que expresan duración, sucesión, y simultaneidad (Ayer, hoy, mañana, antes de, mientras, al mismo tiempo que) para situar en la línea del tiempo los hechos y transformaciones relacionados con su experiencia personal.	Exposición oral e informe escrito.	Construye una línea de tiempo con los sucesos personales más relevantes de su biografía y proyecciones futuras que imagina de su vida personal. La línea de tiempo la construye con fotografías que representen los momentos más relevantes de su vida y con dibujos o recortes sobre lo que espera que le suceda en el futuro. Relata su vida a través de la línea de tiempo a la clase, aplicando los conceptos descritos en el criterio de evaluación. Escribe en el computador el informe con el apoyo de un compañero, el profesor o sus padres.

Con relación a la adaptación en la evaluación es importante tener presente que se deben establecer siempre criterios de evaluación que sean mensurables y observables en función de los objetivos establecidos para el propio alumno, incluso aquellos de carácter transversal.

ADAPTACIONES EN LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Este tipo de adaptaciones tienen por finalidad posibilitar al alumno el acceso a los aprendizajes. Como hemos señalado, introducir modificaciones en los objetivos o contenidos se justifica en la medida que el grado de dificultad o complejidad de éstos, se encuentren definitivamente por sobre las posibilidades de logro de los alumnos, o en el caso contrario, cuando las exigencias están muy por debajo de las capacidades y conocimientos previos de los alumnos.

Los **objetivos** se pueden adaptar de diversas formas, las que a continuación se describen:

Priorizar por determinados objetivos, es decir seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Introducir objetivos o contenidos que no estén previstos en el currículo de referencia. Puede ocurrir que un niño con necesidades educativas especiales precise de algunos objetivos complementarios o alternativos a los planteados en el currículo.

Por ejemplo, para una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos de la comunicación y el lenguaje (Disfasia), que está integrada en 8º básico, se introduce el siguiente objetivo de carácter transversal: “Adecuar los temas de conversación en función de diferentes contextos comunicativos, aplicando habilidades sociales básicas como escuchar, respetar el turno al hablar, hablar en forma clara y precisa, comunicar sentimientos, ideas y emociones en forma atingente”.

Eliminar determinados objetivos o contenidos, puede suceder que algunos alumnos con necesidades educativas especiales no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículo y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. A su vez el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede conducir también a renunciar a determinados objetivos, lo importante es no suprimir aquellos que se consideran básicos.

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

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

Para un alumno que presenta una especial motivación y capacidades sobresalientes en el área de las ciencias, que cursa 6º básico, en la asignatura de Estudio y Comprensión de la naturaleza, se amplía y eleva el nivel de complejidad del siguiente objetivo:

Objetivo Fundamental:

“Apreciar la importancia que las especies biológicas tienen en el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos”.

Objetivo Adaptado:

“Conocer y utilizar procedimientos propios del quehacer científico, en especial reconocer y evaluar evidencias e hipótesis en la formulación y validación de teorías relacionadas con procesos de cambio y evolución en las especies biológicas en relación al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos”.

Simplificar el nivel de exigencia del objetivo, también puede darse la situación inversa a la anterior, en la cual el alumno presente un nivel de competencias menor al de su grupo de referencia, por lo que se hace necesario disminuir el nivel de exigencia del objetivo o contenido de modo que el alumno pueda alcanzarlo. Para un alumno que presenta necesidades educativas especiales derivadas de un retraso en el lenguaje, integrado en un 4º básico, en la asignatura de lenguaje y comunicación se simplifica el siguiente objetivo:

Objetivo Fundamental:

“Escuchar comprensivamente y expresarse en forma oral para comunicarse de manera natural, utilizando distintas clases de construcciones verbales, adaptadas a su edad y situación comunicativa”.

Objetivo Adaptado:

“Escuchar comprensivamente y expresarse en forma oral de manera pertinente, utilizando un vocabulario adecuado que le permita participar en situaciones comunicativas”.

Finalmente a modo de ejemplo, presentamos una adaptación en la programación curricular de aula que contempla ajustes en casi todos los elementos del currículo. Para un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a déficit intelectual, integrado en segundo básico, en la asignatura de lenguaje y comunicación se establece lo siguiente:

De acuerdo a sus necesidades educativas especiales y a su nivel de competencias curricular en este sector de aprendizaje, se simplifica el grado de complejidad del objetivo. Se adecua el nivel de exigencia en la ejecución de las actividades de aprendizaje planteadas para su curso, así como en la evaluación.

Objetivo fundamental:

“Escuchar atentamente y expresarse en forma oral de manera comprensible, con pronunciación y articulación, utilizando vocabulario y estructuras oracionales adecuadas a la edad y a distintas situaciones comunicativas”.

Objetivo adaptado:

“Escuchar atentamente y expresarse en forma oral de manera comprensible, utilizando un vocabulario mínimo que le permita comunicarse con su entorno en forma atingente”.

Contenidos Mínimos:

Comunicación oral: Darse a conocer, preguntar, responder, expresar sentimientos, contar anécdotas, sueños, fantasías, experiencias propias y familiares.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA⁹

Estrategias Metodológicas	Actividades	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. (Guiar al alumno con NEE para que también cuente la manera cómo él expresa sus emociones, necesidades o ideas) • Reflexión sobre el tema del lenguaje gestual. (Estimular al alumno con NEE a que identifique algunos gestos que utiliza para comunicarse y los asocie a un significado). • Observar vídeo. (El profesor ayuda al alumno con NEE a mantener la atención destacando las acciones e ideas principales expresadas en las imágenes del video y haciéndole preguntas específicas que guíen su comprensión). • Juego de mímica (al alumno con NEE se le enseña en forma previa la expresión de los sentimientos y emociones básicas, de manera que tenga una mayor preparación para participar en el juego de mímica). • Relato breve de una historia. (Seleccionar una historia que el alumno con NEE haya escuchado con anterioridad). • Trabajo colaborativo en pequeño grupo. (al alumno con NEE se le pide que elija el personaje que mejor conoce de la historia). • Dramatización. (al alumno con NEE se le otorga el tiempo y la ayuda necesaria para memorizar el dialogo y preparar la representación de su personaje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregan una lluvia de ideas sobre las formas que utilizamos comúnmente para expresar lo que nos sucede. • Conversan sobre otras formas de comunicación (lenguaje gestual y corporal) y de los beneficios que tiene el lenguaje gestual para facilitar la comunicación. • Buscan diferentes personajes que se comunican con gestos. • Observan en un video distintas escenas interpretadas por “mimos” y dialogan acerca del significado de sus expresiones. • En pareja, realizan juegos de mímica, utilizando lenguaje corporal y gestual expresan emociones, estados de ánimo, y necesidades a su compañero, quien debe adivinar lo que desea expresar. Posteriormente intercambian roles. • Escuchan el relato de la historia. • En grupos pequeños, designan los personajes y analizan sus características compartiendo ideas de cómo podrían representarlo. • Dramatización de la historia frente al curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa. (Levantar la mano, opinar, comentar, contar una anécdota personal, etc.) (Al alumno con NEE se le considera a lo menos una intervención de las anteriormente descritas). • Establecer un diálogo fluido sobre el tema. (Al alumno con NEE se le considera a lo menos una respuesta a la pregunta dirigida). • Mantener una actitud de escucha y mirar con atención las imágenes del video. (Al alumno con NEE se le pide lo mismo). • Relatar la secuencia de acciones dramatizadas por los “mimos” (Al alumno con NEE se le hacen preguntas simples). • Utilizar variedad de forma de expresión no verbal, tanto corporales, faciales y gestuales en forma atingente. (Al alumno con NEE se le exigen los mismos criterios en función de lo trabajado previamente). • Actitud de escuchar. (Para el alumno con NEE lo mismo). • Capacidad para ponerse en el lugar del otro y representar un personaje en forma adecuada. (Al alumno con NEE se le evaluará lo mismo en relación al personaje que ha elegido, porque lo conoce bien). • Calidad de la dramatización En relación a la representación teatral del personaje, el desarrollo adecuado del diálogo, la interacción entre los distintos personajes de la historia. (Al alumno con NEE se le exigirá la reproducción de un diálogo más corto y simple).

⁹ Material extraído del texto “Servicios de apoyo a la integración Educativa: Principios y Orientaciones Blanco y otros Fonadis e Hineni. 2002. Santiago de Chile.

Se aprecia con claridad que el alumno con necesidades educativas especiales participa totalmente de las actividades propuestas para el grupo curso, a pesar que no ha alcanzado el nivel de competencias lingüísticas en relación a sus compañeros. Es por ello que el objetivo se modifica mínimamente, dejando los elementos básicos y relevantes que le ayudarán a desarrollar las mismas habilidades que se persigue con el curso. Por otra parte, a pesar de simplificarse el objetivo, los contenidos son exactamente los mismos, ya que todas esas habilidades comunicativas las tiene que desarrollar sin excepción cualquier alumno en la escuela, necesitando quizás, más tiempo y apoyo para lograrlas.

Otro alcance dice relación con las estrategias metodológicas y las actividades, dentro de las cuales se introducen algunas sugerencias para favorecer la participación plena del alumno con necesidades educativas especiales. Se utilizan materiales y actividades complementarias, en las cuales pueden participar los padres, los especialistas (si la escuela cuenta con ellos), otros profesores y los propios compañeros. También se introducen algunas indicaciones en la evaluación de manera que ésta se ajuste al objetivo establecido y a las competencias que el alumno ha desarrollado, cautelando que la evaluación se entienda como una forma más de aprendizaje. Finalmente es preciso señalar que en caso que el alumno no logre el objetivo planteado en el plazo previamente establecido, éste trasladarse al semestre o curso siguiente, incorporando nuevos elementos que faciliten este aprendizaje.

ADAPTACIONES DEL ESPACIO FÍSICO Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Eliminar las barreras arquitectónicas de las escuelas a fin de facilitar el acceso y la movilidad de determinados niños con discapacidad, es algo que muchas veces está lejos de poder implementarse debido a la inversión que ello supone, sin embargo, en la medida de lo posible, habrá que buscar soluciones creativas que no impliquen un gasto que la institución no pueda sostener. Este aspecto puede abarcar desde modificaciones estructurales de los accesos, hasta pequeñas modificaciones como reordenar el espacio con separadores, o señalar los distintos lugares de la institución con carteles o símbolos que faciliten la orientación (esto es especialmente importante si el edificio es muy grande y los niños se pueden perder).

Si hay personas con discapacidades motoras, el criterio será que los espacios permitan la movilidad y autonomía (como rampas y puertas abatibles), pasillos amplios que permitan transitar en sillas de rueda, apoyos en los sanitarios, etc.

Las características generales de las salas deben ser las indicadas para cualquier escuela, es decir, buena iluminación, adecuadas condiciones de ventilación, espacio suficiente para que los niños se puedan movilizar cómodamente, paredes en las que existan espacios para colocar sus trabajos, un diario mural, etc.

Es importante considerar, en lo posible, un espacio concreto en el que se puedan realizar apoyos específicos fuera de la sala, estos estarán destinados a los momentos en que se trabaje en forma individual, ya sea con especialistas o con el mismo profesor, también puede destinarse a las tutorías entre niños, trabajos en pequeño grupo, etc.

Por último, organizar y distribuir el tiempo disponible de modo que tanto el profesor como el alumno obtengan el máximo provecho de éste, es algo que debe estar presente a la hora de planificar la jornada de trabajo. Es importante involucrar a los niños en este aspecto por ejemplo, explicándoles qué se va hacer y cuándo se va hacer, haciéndolos participar en la confección de horarios, organigramas, mapas de actividades que les ayuden a orientarse temporalmente. Es importante además, organizar la rutina de trabajo de tal forma que los temas de mayor contenido y complejidad se ubiquen en los momentos en que los niños están más alertas y descansados, evitando dejar las actividades más difíciles o que exigen mayor concentración al final de la jornada.

Todas estas medidas de apoyo contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje de cualquier niño y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.