

Atención a la diversidad y formación del futuro maestro

Juan Casanova Correa

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real, Cádiz. Tlfno. (956) 016258. Fax (956) 016253. E-mail: juan.casanova@uca.es
(Recibido Octubre 2006; aceptado Diciembre 2006).
Biblid (0214-137X (2005) 21; 185-196)*

Resumen

En este artículo se pretende realizar una aportación a la formación de los futuros maestros para la integración educativa. Para ello partimos de lo expresado por Porras (1998) en relación al perfil necesario para que un maestro pueda ser considerado como un profesional que atiende a la diversidad del alumnado. La aportación consiste en la descripción de cuatro tipos de actividades que el autor ha estado desarrollando en sus clases de la asignatura Didáctica de la Integración Educativa en la Universidad de Cádiz.

Palabras clave: Escuela inclusiva; Formación del profesorado; Reflexión en la acción.

Summary

In this essay we will try to provide a contribution to the future primary school teachers training in regard with educational integration. In order to do so, our starting point is what Porras (1998) states in relation to the profile required for a primary school teacher to be considered as a professional who is able to attend pupils' diversity. Our contribution lies in the description of four different types of activities the author has been carrying out in his classes focused on the subject "Educational Integration Didactics" in the University of Cadiz.

Key words: Inclusive School, Teachers training, Reflection in action.

Résumé

Cet article se prétend une contribution à la formation des futurs professeurs des écoles qui travaillent pour l'intégration scolaire. Le point de départ est ce que Porras (1998) a exprimé, par rapport au profil nécessaire pour qu'un professeur puisse être considéré comme un professionnel qui prend en charge la diversité des élèves. Il s'agit de la description de quatre types d'activités que l'auteur a développées dans ses cours de Didactique de l'Intégration Éducative, à l'Université de Cadix.

Mots-clé : École inclusive ; Formation des professeurs ; Réflexion dans l'action.

1.- Introducción

Hasta cierto punto resulta desesperanzador seguir tratando el tema de la formación del futuro maestro para la integración educativa. La literatura científica generada en torno a la necesidad de educar en un sistema educativo abierto, que acepte las diferencias, así como las posibles acciones a desarrollar para que esto pueda producirse, es ingente. Sin embargo, el sistema sigue siendo cerrado, segregador y selectivo en un grado nada aceptable. Las reformas y directrices aprobadas desde instancias políticas y las iniciativas de profesionales comprometidos con estas ideas no se han mostrado suficientemente efectivas. Todo cambio ideológico necesita tiempo y esfuerzo continuado. De esta forma, debemos situarnos en una postura reiterativa de seguir apostando por algo que se considera ‘mejor’, y como tal, merece la pena los esfuerzos continuados de tantos que creemos que el cambio es posible. Como dicen Pearpoint y Forest (1999:15) “para nosotros, no es sólo una cuestión de situación o de cambios del currículo; no se trata de algo que se haga de 9 a 5. La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores”.

Figura clave en este proceso es el profesor. El profesorado necesita de una formación específica en esta línea para que la asuma y la defienda. Sin embargo, los problemas que se generan son muchos. La naturaleza de la realidad sobre la que actúa es cambiante y desconcierta al más experimentado. Dicho con otras palabras, el profesor actúa e interviene en un ecosistema complejo y cambiante en el que se enfrenta a problemas de naturaleza práctica, fundamentalmente, cuya definición y evolución son inciertas y en gran parte imprevisibles, con lo cual no pueden resolverse con la aplicación de una técnica (Pérez Gómez, 1988). La técnica favorece la intervención cuando la naturaleza del objeto sobre el que se actúa es fija e inalterable, o al menos, previsible, si sobre él intervienen factores conocidos e identificables.

Por otro lado, coincidimos con Jiménez y Vilá (1999), cuando afirman que “el proceso formativo y de cualificación del profesorado no puede circunscribirse de forma exclusiva en el ámbito de la formación inicial, más bien entendemos que esta cualificación ha de concebirse como un proceso de formación permanente que conjugue una preparación teórica adecuada con la actitud reflexiva, investigadora y crítica del profesorado en y sobre su práctica habitual” (Jiménez y Vilá, 1999:368). Desde esta perspectiva, nos corresponde al profesorado universitario velar para que se adquieran los conocimientos necesarios (incluyendo los actitudinales) y ofrecer formas de actuar que tengan a la reflexión sobre la práctica a un aliado. Es decir, la búsqueda de una capacitación para que puedan construir su propia competencia pedagógica-educativa que se vea enriquecida conscientemente de sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre los distintos aspectos relevantes de su quehacer profesional cotidiano (la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje).

En el presente artículo se pretende hacer un breve repaso por las acciones que desde la universidad (la Universidad de Cádiz), y desde una asignatura, ‘Didáctica de la Integración Educativa’ se está haciendo para aportar algo a este cambio, revolucionario aunque lento. No se pretende, por tanto, tener la aspiración de definir con claridad lo que es necesario hacer, sino más bien aquello que se ha podido hacer hasta ahora y que, aunque no es suficiente, sí consideramos que es un paso adelante, pequeño, pero en la dirección ideológicamente adecuada.

2.- Primero, ¿qué futuro maestro queremos formar?

En las primeras líneas hemos dado pistas importantes de hacia dónde hay que dirigir los esfuerzos formativos. Sin embargo, creemos necesario dejar constancia de ese perfil que consideramos ideal para que los futuros maestros sean maestros que apuesten por una escuela abierta, respetuosa de las diferencias y acogedora.

El perfil de maestro para la integración educativa que propone de Porras (1998) nos parece muy completa y en línea con lo planteado hasta ahora. Hay que tener en cuenta que este autor aclara, como no podía ser de otra forma, que no pretende "definir con precisión un perfil acabado y válido para cualquier contexto y situación social e histórica, pero sí describir una serie de rasgos que nos den una aproximación dentro de un marco de adaptabilidad y transformación hacia la mejora personal y profesional" (Porras, 1998:255). Este autor identifica cuatro rasgos fundamentales que comentamos a continuación.

Primer rasgo: asume y defiende valores de emancipación

- Estar convencido de que la diversidad es un valor. Es decir, que las diferencias entre personas enriquecen los procesos educativos, que el respeto a otras culturas es necesario, y que la diversidad implica construir una cultura propia en cada escuela.
- La equidad como valor importante. Es decir, defender la igualdad de oportunidades y la justicia social a través de educación de calidad para todos.
- Valorar la libertad para decidir. A través de la organización democrática de los centros, pensando en el currículum más adecuado para las personas que conviven en el mismo.
- Entender la democracia como la profundización real de las posibilidades de tener y compartir el poder en los centros y en las aulas

Segundo rasgo: es un práctico reflexivo

- Que sean conscientes de que cuando actúan lo hacen desde unas teorías más o menos implícitas.
- El profesor reflexivo es aquel que parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías.
- Entender que el conocimiento es válido en un contexto y ha de ser probado de nuevo si el contexto es diferente, con lo que el saber no es estático, sino que se va construyendo a partir de reinterpretaciones de la práctica en una situación dada.

Tercer rasgo: es un profesional crítico

- La perspectiva social crítica anima a la reflexión del docente sobre su propia práctica, pero también anima a la reflexión sobre las condiciones sociales e históricas en las que sus prácticas se desarrollan.

Cuarto rasgo: es un profesional solidario y cooperativo.

- La cultura de la integración no se puede entender como intentos aislados de profesionales en sus aulas que luchan por la integración. Es una tarea colectiva y cooperativa

- Es necesario romper con las fronteras en conocimientos, funciones, jerarquía y responsabilidades entre distintos especialistas. Todos han de asumir la solución del problemas en colaboración.
- Defender plataformas de trabajo no jerárquicas que hagan cambiar las actitudes y la práctica.

Como hemos visto, este perfil es un perfil muy comprometido socialmente que se opone al perfil más tecnológico o de experto. Estos rasgos se sitúan más en la justicia social y en el aprendizaje compartido. Es un perfil muy ambicioso que pretende profundizar en un cambio social donde predominen unos valores frente a otros y donde la forma de trabajar esté inspirada en principios contrarios a la competitividad darwiniana.

3.- Aportaciones desde ‘Didáctica de la Integración Educativa’

Debemos tener en cuenta que estamos inmersos en el denominado ‘proceso de convergencia europea’. Esto significa que nuestras formas de ‘hacer’ deben cambiar para adaptarse a las nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Por tanto, debemos tener en cuenta que ‘las competencias y destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)’ (González y Wagenaar, 2003). No pretendemos en este apartado incluir el diseño-programa de una asignatura. Lo que pretendemos es dar algunas ideas de posibles actividades y recursos que se pueden emplear y que nos pueden ayudar a acercarnos a ese perfil de maestro que hemos esbozado en el punto anterior, y que están muy en línea con lo defendido desde el punto de vista pedagógico en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

Cuatro son los recursos que vamos a comentar: el uso de audiovisuales comerciales, actividad de campo, trabajo por proyectos, y la evaluación de las actividades por el alumnado.

3.1.- Recursos audiovisuales: cine y televisión

La ficción y la realidad documentada pueden ser unos excelentes aliados en la formación de los futuros maestros. No debemos olvidar que hace tiempo que pasamos de una sociedad de la letra impresa a otra más audiovisual. Los códigos audiovisuales son manejados con mayor eficacia por los jóvenes. Han tenido y tienen una mayor influencia de estos medios y, además, se mueven por la tecnología digital con una gran facilidad: es el medio en el que se están desarrollando. Para Martínez-Salanova (2003:47) “usar el cine no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas”.

Sin menospreciar ni rebajar de categoría al mensaje escrito elaborado, pensamos que tampoco debemos ignorar lo que es una realidad asentada y predominante: vivimos en una era digital audiovisual. Es por ello que queremos comenzar este apartado con la descripción del uso que hacemos de algunos recursos en las aulas universitarias. En Casanova y Pavón (2005) se puede ver más ampliamente el uso que de estos recursos se puede hacer en un aula universitaria.

a.- Educando a Peter (Educating Peter)

Este vídeo es un documental diseñado para la televisión de 30 minutos que a través de la red se puede adquirir. Desde el punto de vista del contenido se trata de un vídeo que narra la historia de un niño síndrome Down de 8 años que se incorpora a un colegio ordinario después de haber estado escolarizado en un centro de educación especial. Los hechos ocurren entre 1970 y 1971, fecha en que se aprueba en EEUU una ley federal sobre integración educativa.

Los objetivos que nos planteamos se sitúan tanto en el desarrollo de las capacidades para el análisis y la reflexión sobre una realidad dada, como en la línea de que tomen conciencia de los recursos que ya poseen (son alumnos de 3º de carrera) para poder atender a la diversidad sin necesidad de realizar estudios más específicos. Por tanto, los objetivos planteados han sido:

- Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.
- Percatarse de la cantidad de recursos que ya tienen para poder atender a un grupo heterogéneo.
- Identificar las claves que caracteriza a una escuela comprensiva

El desarrollo de la actividad es el siguiente. En primer lugar, se informará al alumnado sobre el contenido del vídeo y la dinámica de la actividad. El proceso a seguir se caracteriza por seguir unas etapas definidas que les van a ayudar a analizar y solucionar el problema planteado. Estas etapas son, básicamente, tres: identificar y definir el problema, identificar sus posibles causas, y proponer soluciones.

Para la primera etapa se visualizan los primeros 8 minutos, donde se recoge la problemática surgida durante las tres primeras semanas del curso 1970/1971. La consigna es que recojan todo lo que les resulte significativo a nivel descriptivo, sin interpretar nada (Peter golpea a los compañeros, los compañeros le tienen miedo, su profesora lo considera un reto, Peter entorpece el normal funcionamiento de la clase, etc.). Al finalizar los 8 minutos, se hace una puesta en común para identificar entre todos el problema que se plantea a partir de lo observado y de las declaraciones de los afectados a base de frases descriptivas.

A continuación, segunda etapa, de cada frase descriptiva se abre un turno de participaciones para identificar el por qué ocurre lo que está ocurriendo (una hipótesis, como mínimo para cada frase descriptiva). En esta fase ya se crea un debate. Parte del alumnado considera como más probable una hipótesis explicativa, mientras otros plantean una alternativa. En principio, no se rechaza ninguna (por ejemplo, a la frase descriptiva: 'Peter golpea a sus compañeros', se pueden plantear explicaciones del tipo: porque es S. Down, porque se siente aislado, porque quiere llamar la atención, porque no le han enseñado a no golpear, etc.).

La tercera etapa consistirá en plantear posibles soluciones para superar los distintos problemas planteados. Estas soluciones estarán en función de las hipótesis planteadas como explicativas de los hechos. Se discuten para intentar llegar a un acuerdo sobre cuáles pueden ser más adecuadas.

En último lugar, se visionan los 22 minutos restantes y se anotan las soluciones planteadas en el mismo.

Se finalizaría con una puesta en común en la que se recogerían todas las impresiones que se han generado, las soluciones coincidentes, las reacciones de los participantes, los recursos didácticos que han sido empleados y la posibilidad de hacer algo parecido con los conocimientos que tienen en la actualidad.

El proceso puede durar unas 2 horas y media. Los resultados dependen de cada alumno, de sus ideas iniciales, de su actitud ante el problema planteado, de su capacidad para comprender y aceptar soluciones diferentes.

b.- El color del paraíso (Rang-e-khoda)

Se trata de una película iraní dirigida por Majid Majidi que ganó en el año 2000 el Gran Premio de las Américas del Festival de Montreal y el Premio Especial del Jurado y el del Jurado Joven en el festival de Gijón. Tiene una duración de 90 minutos y narra la historia de Mohamed, un niño ciego de ocho años que estudia en un colegio específico para ciegos en Teherán. En el colegio es un niño independiente, adaptado a su contexto, y que, por tanto, es capaz de desarrollar un conjunto de conductas autónomas adaptadas a sus necesidades. El profesorado lo educa para la autosuficiencia. Por otro lado, la familia, a través de su padre, abuela y hermanas adopta diferentes roles que pueden ayudarnos a construir el tipo de persona que puede desarrollarse en función de quien predomine en su vida. Del rechazo encubierto del padre, a la sobreprotección de la abuela, pasando por la plena aceptación de sus hermanas pequeñas.

Los objetivos que nos planteamos aquí se relacionan de nuevo con la capacidad de análisis y síntesis del alumnado, pero también, debido al contenido de la película, nos podemos sumergir en los condicionantes socioculturales y personales que pueden estar detrás de un desarrollo parcial de una personalidad en construcción. La necesidad de tomar en consideración estos condicionantes por su relevancia y la forma en que podemos identificarlos a través de las expresiones verbales y otras conductas manifestadas por los participantes, van a ser los ejes conceptuales de esta actividad. Los objetivos, por tanto, serían:

- Identificar las adaptaciones de la deficiencia visual a la vida cotidiana y sus posibles implicaciones en el ámbito escolar
- Analizar los distintos roles familiares y sus consecuencias en el desarrollo infantil
- Identificar las variables socioculturales y sus efectos en la vida cotidiana.

Para el desarrollo de esta actividad básicamente utilizamos la aportación de González Martel (1996) sobre el cine-forúm. La duración de esta película condiciona en parte el desarrollo. Va a depender, a su vez de la duración de la sesión de clase (unos años son de hora y cuarto, otros de dos horas y otros de dos horas y media). Es importante comenzar expresando los objetivos básicos que se persiguen con la actividad y unas breves pinceladas del argumento con el que se van a encontrar. De esta manera conseguimos centrar al alumnado. Durante el visionado pueden tomar algunas notas que al final del mismo pueden ordenar (teniendo a los objetivos presentes aunque sin dejar pasar otros aspectos que les hayan suscitado interés).

A continuación se reúnen en pequeños grupos y sacan unas conclusiones parciales que serán compartidas con el resto de compañeros en forma de ‘puesta en común’. Para ayudarles en esta tarea, se les ha indicado que identifiquen claramente las conductas o hechos que han observado y que expresen hipótesis acerca de los posibles efectos que a largo plazo pueden

provocar en el niño. Además, tienen que hacer un esfuerzo para, salvando las diferencias culturales y económicas, piensen cómo podría abordarse, desde el punto de vista educativo, una situación parecida en nuestro contexto sociocultural.

3.2.- *Actividad de campo*

Durante seis cursos académicos hemos estado realizando una actividad de manera colaborativa entre el colegio ‘Tierno Galván’ de Castellar de la Frontera (Cádiz) y la Escuela Universitaria de Magisterio ‘Virgen de Europa’ (adscrita a la UCA). Con esta actividad se han querido cubrir objetivos tanto dentro del centro escolar como en el centro universitario. Estos objetivos han sido:

a.- para el colegio

- Tomar conciencia de la importancia del medio natural en nuestra calidad de vida
- Respetar los árboles del entorno partiendo del cuidado de los que han sembrado ellos mismos

b.- para el alumnado universitario

- Diseñar una salida al campo con un grupo de alumnos de primaria
- Saber realizar las modificaciones necesarias en la salida al campo en caso de que uno de los niños participantes presentara alguna dificultad sensorial, intelectual o motórica.

La actividad, aunque se ha ido modificando a lo largo del tiempo, se ha dividido en tres fases bien diferenciadas. La primera, la fase de diseño, ha consistido en la recogida de la información necesaria relativa a las características del alumnado y de las intenciones educativas del profesorado. Para ello, se previeron un contacto en la universidad maestros-alumnado de magisterio, y dos contactos más profesorado universitario-profesorado de primaria. En clase, con los datos recogidos y en grupos de 5 miembros, elaboraban un diseño de lo que podría ser la salida al campo. Una vez diseñados, se hace una puesta en común para determinar definitivamente la propuesta que se le presentará al profesorado de primaria. Una vez aprobada por el profesorado, se fija la fecha de la actividad y se pasa a la segunda fase.

Esta segunda fase, la salida al campo, consiste en la puesta en práctica de lo diseñado en el aula con seis grupos de unos 25 niños cada uno de segundo y tercer ciclo de primaria, y entre 20 y 25 alumnos universitarios que actúan de monitores. El profesorado de primaria permanece como observador y sólo actúan cuando consideran necesario su intervención. Esta fase ha incluido siempre una siembra de árboles.

La tercera fase, en la universidad, se plantea la siguiente cuestión, ¿qué cambiarías de lo diseñado si en uno de los grupos uno de los niños presentara una deficiencia visual o ceguera?, ¿y si presentara una deficiencia auditiva?, ¿y si presentara una deficiencia motora?. La idea es que se mantengan los objetivos que se plantearon inicialmente y que todos los niños participaran de las actividades sin exclusiones. ¿Es esto posible?. Con la experiencia vivida y el esfuerzo de diseño realizado, no es nada difícil afrontar esta tarea que de otra manera se hubiese planteado de una forma un tanto utópica y poco realista. Se puede hacer y además, se puede hacer de una manera más creativa, multisensorial, y con planteamientos más flexibles y dinámicos.

3.3.- Trabajo por proyectos o actividad académicamente dirigida

Trabajar por proyectos en el nivel universitario ha sido siempre un tanto complicado, sobre todo, cuando la valoración por parte del profesorado de lo que el alumnado puede hacer de manera autónoma es una valoración muy pobre. Con el cambio metodológico que se propone al incorporar el crédito europeo (ECTS) esta opción está mucho más reconocida y es más viable a través de las actividades académicamente dirigidas (AAD). El trabajo por proyectos incorpora la necesidad de partir de una pregunta que el propio alumnado se plantea el alumnado desde sus propias lagunas de conocimiento. Para Blanchard y Muzás (2005) esta estrategia es especialmente interesante para potenciar la motivación del alumnado y para poder atender a la diversidad en el aula (en nuestro caso un aula universitaria) a partir de los conocimientos previos del alumnado y de su nivel de competencia curricular. Además puede integrar actividades teóricas, prácticas, técnicas y tecnológicas. También el proceso que sigue el alumnado puede adaptarse a las capacidades de cada uno, permite la evaluación no sólo de los contenidos sino también de los procesos, facilita la comunicación de los alumnos entre sí y con el profesor, pretende dar significado personal a las experiencias de aprendizaje. En definitiva, una estrategia que cumple con las expectativas de centrarse en los procesos de aprendizaje del alumnado para la optimización de las actividades que se realizan en y desde el aula.

Blanchard y Muzás (2005: 183-184), identifican una serie de fases que en nuestro caso son coincidentes en buena medida aunque adaptadas al nivel universitario. Estas fases son:

a.- Planteamiento e identificación del problema o cuestión en torno a la que se monta el proyecto. El alumnado universitario para esta fase suele plantearse preguntas del tipo ¿qué hago en mi clase para enseñar matemáticas o lengua si tengo un niño que no sabe leer ni escribir?, ¿hasta qué punto se puede hablar de integración en nuestras escuelas?, ¿cómo integrar en un aula ordinaria a un niño con una sordera profunda?... Ellos plantean las preguntas y a medida que avanzan en su estudio y resolución pueden ir cambiando algunos aspectos de la pregunta inicial o concretándola.

b.- Definición y análisis de la tarea. En este segundo paso se identifican las tareas a realizar y su secuenciación lógica. Es evidente que se tiene que plantear como una primera planificación de las acciones a llevar a cabo y que será susceptible de ser modificada en la medida que el proyecto vaya madurando y encontrando dificultades o imprevistos a lo largo del recorrido. El alumnado debe entregar un esquema del proyecto que incluya la justificación del mismo, la secuenciación de tareas y una temporalización lo más precisa posible.

c.- Búsqueda de información. Esta fase es primordial a nivel universitario. De esta manera, encontrar fuentes fiables más allá de la divulgación y la publicación ‘gratuita y sesgada’ que se puede encontrar, por ejemplo, en internet, se convierte en un asunto costoso para el alumnado. Sin embargo, lo costoso se ve compensado por la seguridad de que la fundamentación del trabajo realizado es la necesaria.

d.- Diseño de posibles soluciones y elección de la más adecuada. Responder a la pregunta suele conllevar el diseño de una intervención educativa en un aula ordinaria. Esto significa plantearse objetivos, definir la metodología de la intervención, secuenciar actividades, seleccionar los instrumentos de evaluación... Es la coherencia entre lo encontrado en las fuentes bibliográficas o personales (a través de entrevistas a expertos) y las propuestas diseñadas lo que debe primar.

e.- Elaboración de la solución ideada. Esta fase no tiene sentido en el marco en el que desarrollamos nuestra acción formativa. De esta forma, los autores la plantean para ser

aplicada en un aula de primaria o secundaria donde el proyecto puede ser la elaboración de una maqueta o la construcción de una maquinaria sencilla. En nuestro caso, en el paso anterior se ha diseñado una intervención didáctica donde solo tiene sentido su aplicación fuera del contexto universitario, es decir, en un colegio o instituto.

f.- Elaboración de la memoria. Todas las fases anteriores deben tener un reflejo en un documento escrito. En este documento se debe recoger tanto la fundamentación teórica de las propuestas de acción diseñadas como el proceso que se ha llevado a cabo para poder llegar a la elaboración última. La redacción debe ser en primera persona. El informe debe estar fundamentado con fuentes fiables, pero el análisis de los conceptos o propuestas encontrados debe ser propio. Se pretende que el discurso sea un discurso analítico que compare y fundamente las opciones elegidas.

g.- Evaluación del proceso seguido y del trabajo realizado. Para poder evaluar el trabajo es necesario haber establecido previamente varias sesiones de orientación alumnado-profesor. De esta manera, se puede hacer un seguimiento adecuado de todo el proceso vivido y se pueden dirigir los esfuerzos de una manera más racional y efectiva. Por otro lado, a modo de evaluación y autoevaluación final, cada grupo debe exponer su proyecto al resto de la clase y defender sus planteamientos y el proceso que han seguido. El resto de los compañeros y el propio profesor someten a análisis lo que han escuchado y preguntan sobre los aspectos más débiles, los puntos que no han quedado claro o resaltan aquello que es coherente, fundamentado y resulta novedoso o creativo.

Como se puede deducir por lo expuesto anteriormente, trabajar por proyectos implica un cambio importante en la organización de los tiempos de la asignatura. Los cambios se refieren sobre todo a las tareas que deben realizar el profesorado y el alumnado y la ruptura de la relación diádica unidireccional (que se da a través del uso preferente de la lección magistral), para pasar a una relación multipersonal y multidireccional (alumnado-profesorado, alumnado-alumnado)

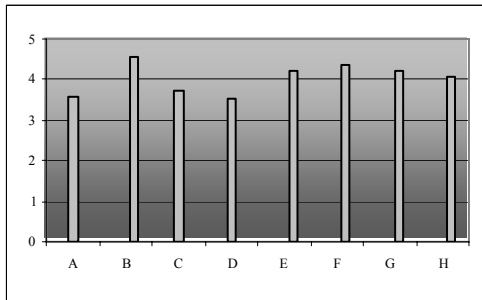
3.4.- La evaluación de las actividades por el alumnado

Hoy en día nadie cuestiona la valiosa aportación de la evaluación a todo proceso formativo. Con la evaluación podemos establecer el nivel competencial alcanzado por el alumnado. Sin embargo, en este apartado lo que queremos hacer notar es la validez de las actividades realizadas a través de las percepciones del alumnado. Es un factor muy a tener en cuenta. El alumnado debe ‘sentir’ que el proceso seguido ha significado un avance en sus adquisiciones, que sus esfuerzos le reporta una formación deseada. Para Salinas (2002:51): ‘la reflexión y valoración, entonces, sobre el sentido y alcance de la actividad en el aula, sobre la selección y organización del contenido, sobre los recursos y formas de organizar la clase, dependerán más del valor que le demos al tipo de aprendizaje que pretendemos desarrollar que a su definición explícita en formato observable en forma de conducta. No es un problema, pues, de “otro modelo de programación”, sino un problema de dónde situar el eje de reflexión cuando pensamos la enseñanza que queremos. Antes que definirla por objetivos de comportamiento, definámosla en primer lugar, por aquello que “valdría la pena” ser vivido en el aula’. Este ‘valer la pena ser vivido’, por supuesto, desde la perspectiva del alumnado. De otra manera no tiene sentido.

Dos son las técnicas que utilizamos habitualmente para conocer la visión del alumnado respecto a las tareas realizadas: el cuestionario de pregunta abierta y la puesta en común, y el cuestionario cerrado.

El primero, lo solemos aplicar a la actividad de campo y al trabajo por proyectos. Es una actividad muy amplia y compleja que suele provocar efectos más fácilmente expresables de una manera abierta y por escrito (también de forma oral). Las preguntas abiertas y poco concretas favorecen las más variadas respuestas. Ejemplos de preguntas son: ¿qué dificultades has encontrado a la hora de diseñar la actividad de campo?, ¿cómo valoras la coordinación con el profesorado?, ¿qué has aprendido con esta actividad?, si fueses un maestro de un colegio de primaria ¿serías capaz de organizar una actividad de este tipo?-¿crees que necesitarías algún tipo de apoyo o asesoramiento?-¿cuál?. Una vez contestadas por escrito y de manera anónima, se hace una puesta en común para que todos aquellos que quieran expresar públicamente sus impresiones tenga esta opción y, además, pueda servir para contrastar colectivamente lo que se ha vivido. Los resultados de esta forma de evaluar se centran en los aspectos prácticos de la actividad, entendiendo por práctico aquello que es necesario diseñar y llevarlo a cabo con alumnado real en un espacio real e implementado en una actividad de un centro de primaria. El esfuerzo realizado se considera recompensado por los resultados obtenidos.

El segundo, lo empleamos para que evalúen, cuantificando, las actividades de carácter audiovisual. En la figura 1 hemos recogido los objetivos que piensan que han alcanzado y en qué grado (puntuando el nivel de logro de 1 a 5).



- A.- Fomentar la participación
- B.- Comprensión de hechos
- C.- Fomentar criterio propio
- D.- Desarrollar la capacidad de generalización
- E.- Desarrollar la capacidad de analizar y comparar
- F.- Ayudar a sacar conclusiones
- G.- Motivar y mantener el interés
- H.- Reforzar contenidos ya conocidos

Figura 1: Resultados obtenidos en la evaluación

Esta tabla ha sido adaptada de Santibáñez y Gil (2003:156) y recoge las medias obtenidas por el alumnado que ha contestado a la encuesta, es decir aquel que ha tenido una asistencia a clase superior al 90 % (38 en total). Podemos observar que las puntuaciones son bastante altas para todos los objetivos perseguidos, estando todos por encima del 3,5.

4.- Conclusiones

A modo de conclusión, nos gustaría resaltar que las tareas de diseño de una asignatura de nivel universitario son complicadas por varias razones. En primer lugar las resistencias que el alumnado pueda manifestar a la hora de asumir como propio un sistema de trabajo para el que

no tienen las habilidades suficientemente consolidadas. Plantear al final de una carrera universitaria una metodología que no tenga al examen como eje básico de puntuación hace que algunos alumnos se sientan inseguros, duden de la objetividad del profesor a la hora de valorar su trabajo, duden de lo apropiado que pueda ser el adquirir conocimientos de manera autónoma sin que el profesor los haya seleccionado previamente... También surgen problemas organizativos y de coordinación muy importantes. Salir con un grupo de alumnos a realizar una actividad, por muy interesante y enriquecedora que sea, altera el normal funcionamiento del resto de asignaturas. La organización de los planes de estudios prioriza la independencia de la actividad docente frente a la cooperación y colaboración en proyectos comunes. De esta manera, la mentalidad del ‘profesor-isla’, en su clase con sus alumnos (cuando ni es su clase ni son sus alumnos), sigue predominando. Quizás este sea uno de los principales lastres del que tengamos que desprendernos si queremos realmente cambiar algo en nuestras formas de enseñar y de aprender ‘juntos’. El modelo o perfil de maestro para la integración educativa de Porras (1998) que hemos descrito al principio de este artículo, supone un cambio que hoy por hoy, en la universidad se está muy lejos de poder alcanzar. Pensamos que no es descabellado considerar la posibilidad de incorporar en el nivel universitario a un profesorado con un perfil parecido al expuesto. Es muy posible que esto implique cambios en la forma cotidiana de trabajar, pero creemos que también podría aumentar la satisfacción general por realizar un trabajo construido de una manera más comunitaria y menos competitiva, más centrada en la construcción social de un proyecto común que en la construcción de una carrera profesional individual.

Referencias

- Blanchard, Mercedes y Muzás M^a Dolores (2005), *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid. Narcea.
- Casanova Correa, Juan y Pavón Rabasco, Francisco (2005), “Televisión y universidad: un encuentro para la reflexión y la formación de futuros maestros”. Congreso Hispanoluso: la televisión que queremos. Hacia una televisión de calidad. Huelva. Grupo Comunicar.
- González, Julia y Wagenaar, Robert. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto. Bilbao
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999), *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga. Aljibe.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999), “Prólogo”, en Stainback, Susan y Stainback, William (autores) *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Pérez Gómez, A. (1988), “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”, en Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.
- Porras Vallejo, Ramón (1998), *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. Publicaciones MCEP.
- Martínez-Salanova Sánchez, Enrique (2003) “El valor del cine para aprender y enseñar”. En *Comunicar, revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. Nº 20, págs. 45-52.
- Salinas, Dino (2002), *¡Mañana examen!. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Graó.
- Santibáñez, J. y Gil, A. (2003) “Estrategias en medios en la formación inicial del profesorado. En *Comunicar, revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. Nº 21, págs. 154-160.
- Educating Peter (1992). Consultado el 10 de febrero de 2007.
<http://www.stateart.com/productions/disabilities/educatingpeter/>