

externos, como yo, trabajan al lado de los maestros y profesores cuando tratan de poner en práctica "lo que funciona en teoría".

Esa orientación contribuye a salvar la tradicional distancia entre la investigación y la práctica. Como dice Robinson (1998), se da por supuesto, en general, que esa distancia se debe a unas estrategias inadecuadas de divulgación. De ello se infiere que la investigación educativa *se refiere* a los problemas de la práctica sólo si están a la escucha las personas adecuadas. Presenta la autora una explicación alternativa, señalando que es posible seguir pasando por alto los descubrimientos de las investigaciones, con independencia de la mejor o peor forma de comunicarlos porque no tienen en cuenta el modo de formular los problemas a los que se enfrentan los profesionales ni las limitaciones con las que tienen que trabajar.

Como hemos visto, las investigaciones de los profesionales están plagadas de dificultades. Por otra parte, los beneficios potenciales son enormes, entre otras cosas porque las ideas extraídas de ellas pueden tener una influencia inmediata en el desarrollo del pensamiento y de la práctica. En los capítulos que siguen, estudio lo que supone avanzar hacia formas de práctica de clase y de organización escolar que puedan alcanzar efectivamente a todos los alumnos, presentando y utilizando pruebas procedentes de una serie de actividades que han empleado métodos colaborativos de investigación del tipo expuesto en este capítulo. En esencia, esto exige que los maestros y profesores y quienes trabajen con ellos colaboren para examinar las prácticas al uso en sus propios contextos de escuela y aula, incluyendo el pensamiento *que se esconde tras* el pensamiento que informa esas circunstancias.

Esta orientación puede resultar decepcionante para algunos lectores al no traducirse en generalizaciones y listas de estrategias que puedan tomarse y transportarse de unos contextos educativos a otros para informar los trabajos de mejora. En cambio, presenta finas descripciones que ilustran unas prácticas dentro de los contextos concretos en los que se produjeron. Su mayor valor reside en su potencial para estimularnos a examinar y reflexionar nuestras propias formas de trabajar y a cuestionar las premisas que informan y configuran esas prácticas. En consonancia con esta postura, mis exposiciones y argumentos utilizan constantemente ejemplos de mis observaciones en escuelas y aulas, más las interpretaciones que de estas descripciones hacen quienes participaron en los acontecimientos. De este modo, pretendo evitar el tradicional error académico: "interpretar erróneamente los problemas de la escuela".

## 4

### Aulas en movimiento

LOS ÚLTIMOS AÑOS han contemplado los grandes esfuerzos realizados en muchos países para garantizar que el derecho a la educación se extienda a todos los miembros de la comunidad. A medida que se han ido desarrollando estas actividades, se ha puesto de manifiesto cada vez más que las formas tradicionales de escolaridad ya no bastan. Los alumnos de hoy viven en un mundo muy sugestivo y estimulante. Muchos tienen oportunidad de viajar e incluso quienes no lo hacen están acostumbrados a una dieta rica en estimulación a través de la televisión, el cine y los ordenadores. En este sentido, plantean unos problemas a los que no se ha enfrentado ninguna otra generación de docentes. En consecuencia, los alumnos actuales son exigentes y críticos y, sin duda, aportan al aula unas experiencias e ideas que pueden constituir fundamentos importantes sobre los que planificar las clases.

Ante esta mayor diversidad, a la que contribuye la presencia de alumnos cuya experiencia cultural e, incluso idioma, pueden ser diferentes de los del profesorado y de otros muchos que tendrán dificultades para aprender en los medios convencionales, los docentes no tienen más remedio que pensar en cómo han de responder. Así, se plantean preguntas de este tipo: ¿qué tipos de prácticas pueden ayudar a los maestros y profesores a "llegar" a todos los miembros de la clase? ¿Qué dicen las investigaciones acerca del modo en que los docentes y las escuelas pueden desarrollar unas prácticas que hagan a éstas más inclusivas? Al extenderme sobre estas cuestiones, me baso, en gran medida, en mi propia experiencia de trabajo con escuelas y docentes, empleando las ideas de la investigación colaborativa para dar una idea de cómo conseguir ese movimiento.

## PARTIR DE LA PRÁCTICA Y LOS CONOCIMIENTOS EXISTENTES

No hace mucho, tuve ocasión de observar una clase de lectura impartida por Janice, la vicedirectora de una escuela primaria del centro de una ciudad del sur de Inglaterra. Estaba presente también una de sus compañeras, Felicia, una maestra recién titulada. Después de la clase, estuvimos los tres cambiando impresiones.

Estaban en clase 27 alumnas y alumnos de cuatro años. En la fase inicial, los niños estaban sentados en una alfombra, formando una circunferencia y sosteniendo cada uno su libro de lectura. En su introducción, Janice expuso la idea de los "protagonistas" de un relato. Hizo diversas preguntas para poder basarse en los conocimientos previos de los niños, p. ej.: "¿Cómo llamamos a la persona que escribe un libro?". Después, les pidió que trabajaran por parejas, hablando de los personajes principales de sus respectivos libros. Janice fue rodeando la circunferencia para indicar a cada niño con quién tenía que colaborar. A continuación, explicó que después, cada persona tendría que hablar sobre lo que le hubiera comentado su compañera o compañero. Un niño, Gary, iba a trabajar con ella.

Muy poco después de iniciarse esta actividad resultó evidente que había algunos niños que no tenían claro lo que se les pedía. En consecuencia, Janice detuvo la clase y aclaró en qué consistía la tarea. A continuación, los niños estuvieron dialogando por parejas durante cinco minutos.

Posteriormente, se pidió a los alumnos que terminaran de hablar con sus compañeros y, por turno, presentaran sus informes a la clase. Tras escuchar el resumen de cada niño, Janice escribió determinadas palabras en un cartel. A veces, hacía preguntas a los niños para suscitar un vocabulario adecuado, p. ej.: "¿Le gustarías a él?... ¿Por qué no?" Muchas preguntas parecían orientadas a establecer relaciones con la experiencia cotidiana de los niños, a profundizar en su forma de pensar y, al mismo tiempo, ampliar su vocabulario, p. ej.: "Expulsar; ¿qué quieres decir?" A pesar de que esta fase de la clase llevó bastante tiempo y exigía escuchar, los niños permanecieron atentos. De hecho, al final del proceso, Janice felicitó a todos por su concentración. A continuación, les hizo leer a coro las palabras que ella había escrito.

Después les dijo que tenían que volver a sus mesas para realizar un trabajo escrito acerca de lo que ocurriría si su personaje visitara la escuela. Cuando se trasladaron a sus sitios, un niño, evidentemente muy implicado en lo que se había estado diciendo, preguntó si eso iba a ocurrir de verdad.

Los niños estaban sentados en cinco mesas, agrupados de acuerdo con su rendimiento en lectura. Cuando empezaron a trabajar, Janice repartió varias fichas de trabajo. A continuación, se acercó a determina-

das mesas para ayudar a iniciar el trabajo a algunos niños. Un rato después, detuvo la clase y les pidió que escucharan a un compañero mientras leía en voz alta su texto, de manera que, entre todos, le ayudaran a determinar dónde había que situar los puntos.

Después de la clase, los tres adultos reflexionamos sobre los hechos acaecidos. Por ejemplo, hablamos del cuidado que ponía Janice en el lenguaje y su forma de utilizar las preguntas para comprobar las ideas de los niños acerca de las palabras empleadas. Hablamos también de su forma de utilizar el diálogo. Era obvio que los niños estaban acostumbrados a este enfoque, al haberlo utilizado en clases anteriores. Desde luego, estábamos impresionados por su concentración y su capacidad de expresión. Mencioné el modo que había escogido para trabajar con Gary. Había ocurrido por casualidad, aunque ella lo había llevado a la cabecera del aula para "no perderlo de vista". Parece que, a veces, Gary trastornaba la clase. Hablamos de las distintas tácticas para no perder de vista a alumnos potencialmente difíciles.

No obstante, el aspecto más interesante de nuestro debate quizá fuese en relativo al modo de atender a las diferencias en el aula. Yo expresé mi preocupación porque las llamadas estrategias de "diferenciación" tan actualmente de moda puedan fijar límites a nuestras expectativas acerca de ciertos niños, de manera que reduzcan su rendimiento. Janice explicó que una experiencia que tuvo al principio de su carrera profesional le hizo tomar conciencia de ese peligro. Dijo: "Todos los niños llevan consigo cosas que nos sorprenden... todos pueden sorprendernos". Felicia y yo recordamos diversas oportunidades de "sorpresa" que se produjeron en esta clase, que, al mismo tiempo, proporcionó a los individuos diversos grados de apoyo para que pudieran participar. Por ejemplo, recordamos cómo se estimuló a algunos niños para que respondieran, utilizando unas preguntas minuciosamente calibradas. Destacamos también de qué modo había brindado Janice distintos niveles de apoyo cuando los niños comenzaron la tarea escrita. Así, por ejemplo, se desplazó inmediatamente para facilitar más instrucciones orales a los alumnos que, desde su punto de vista, lo necesitaban. A algunos niños, también les dio unas hojas de estímulo escritas, pero de manera que no llamaran la atención por sus necesidades al solicitar más ayuda (de hecho, yo no me di cuenta de esta actuación suya). De este modo, todos los niños pudieron tomar parte en una clase común, en la que compartían el mismo plan, aunque de una manera que trataba de satisfacer las necesidades concretas de todos.

Creo que los tres descubrimos que nuestro diálogo nos había ayudado a reflexionar con detalle en ciertos aspectos de nuestra forma de pensar y de nuestra práctica. En este sentido, la experiencia demostró el valor de tener la oportunidad de observar la práctica y del tiempo de calidad para participar en un diálogo detallado sobre la experiencia compartida, tema

sobre el que volveré más adelante. Además, para mí fue otro ejemplo entre muchos de la magnitud del dominio de saberes y destrezas presente en las escuelas que puede constituir la base de los trabajos de perfeccionamiento. En realidad, mi experiencia de muchos años me lleva a creer que, en la mayoría de las escuelas, el profesorado en ejercicio tiene el dominio necesario para enseñar a todos los alumnos con eficacia. El problema está en que las personas que trabajan en la mayoría de las escuelas saben más de lo que utilizan. Así, la tarea de hacer avanzar las cosas consiste más bien en hallar el modo de hacer un uso mejor de los conocimientos y destrezas que ya se poseen, incluyendo la de trabajar juntos, a menudo en estado de letargo, para inventar nuevas posibilidades que permitan superar los obstáculos que se oponen a la participación y al aprendizaje. Otro ejemplo, tomado esta vez de una escuela secundaria, ilustrará lo que estoy diciendo.

En el contexto de un estudio que estoy llevando a cabo con mis colegas Tony Booth y Alan Dyson, estuve observando una clase de geografía de 7º. curso de una escuela secundaria unificada del norte de Inglaterra (Booth y Ainscow, 1998). Los alumnos estaban sentados en filas, dos en cada pupitre y cada uno con su libro de texto delante. El profesor comenzó la clase explicando: "Ésta es la primera de una serie de clases sobre los Estados Unidos de Norteamérica". Siguió diciendo que, antes de que abrieran los libros, quería saber lo que ya conocían sobre el tema. Inmediatamente, se levantaron montones de manos y, unos minutos después, el tablero estaba repleto de informaciones. A pesar de que ninguno de aquellos jóvenes de un barrio pobre había estado nunca fuera del país, su asiduidad como espectadores de películas y programas de televisión llevaba consigo un conocimiento muy amplio de la vida norteamericana. En primera fila estaba sentado James, un alumno con síndrome de Down. A su lado, estaba un ayudante cuya función consistía en apoyar la participación de este alumno. James levantó la mano y, cuando le señaló el profesor, dijo: "Tienen taxis amarillos".

En este caso, el profesor utilizó una táctica muy conocida para "calentar" la clase: la de hacer preguntas encaminadas a poner de manifiesto los conocimientos que ya se poseen antes de introducir materiales nuevos. Muchos profesores emplean este enfoque. Desde luego, no es "educación especial"; no obstante, demostró ser un medio adecuado para facilitar la participación de los alumnos, incluso de uno que, aparentemente, necesitaba la presencia permanente de un ayudante adulto.

Este relato ilustra lo que considero como el punto de partida más importante del desarrollo y del aprendizaje: los conocimientos e ideas que ya están presentes en un contexto. Es interesante señalar que esto puede aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como al de los profesores. El pensamiento vigente en la psicología cognitiva enfatiza la idea de que el

aprendizaje es un proceso personal de donación de sentido, de manera que cada participante en un acontecimiento "construye" su propia versión de la experiencia compartida (Udvari-Solner, 1996). La consecuencia de ello es que, incluso en una clase que pudiéramos calificar como tradicional, en la que el profesor hiciera pocas concesiones a las diferencias individuales entre los alumnos, cada uno experimenta y define a su modo el significado de lo que ocurre. Al interpretar la experiencia en relación con sus propios marcos mentales de referencia, los individuos construyen unas formas de conocimiento que pueden o no relacionarse con los fines y las ideas del profesor. El reconocimiento de este proceso personal de asignación de significado obliga al profesor a incluir en sus planes de clase las oportunidades de reflexión que puedan estimular a los alumnos a interesarse y a elaborar una lista personal de las ideas que están desarrollando.

Me ha llevado mucho tiempo percatarme de que la práctica al uso representa el mejor punto de partida de las actividades de formación, debido en gran parte a mi experiencia y preparación previas en el campo de la educación especial. Tuvieron que pasar muchos años hasta poder reconocer hasta qué punto anulaban sin querer nuestros esfuerzos los primeros intentos de crear unos ambientes integrados para los alumnos con presuntas necesidades especiales. Cuando tratamos de integrar a esos alumnos en las escuelas ordinarias, adoptamos prácticas derivadas de nuestra experiencia anterior de educación especial. Descubrimos que muchos enfoques de este tipo eran simplemente inviables en las escuelas primarias y secundarias. Me refiero aquí, en particular, a las respuestas individualizadas, basadas en evaluaciones minuciosas y en programas sistemáticos de intervención, que habían constituido la tendencia dominante en el mundo de la educación especial. Como ya he explicado, durante muchos años, ésta fue la orientación que configuró mi trabajo (p. ej., Ainscow y Tweddle, 1979 y 1984).

Con frecuencia, cuando visito escuelas para aconsejar acerca de cómo responder a los alumnos clasificados como con necesidades especiales, procuro ayudar al profesorado a elaborar programas individualizados de trabajo. Después, unas semanas más tarde, cuando hago mi visita de seguimiento, me reciben a menudo con cierta incomodidad. Las razones que se aducen para no haber seguido los programas son variadas: "hemos estado muy ocupados con la representación de Navidad"; "muchos profesores han faltado a causa de la gripe"; "en la última semana, ha hecho mucho viento y los chicos han sido malísimos". En esencia, los maestros y profesores explican que no han tenido tiempo de implantar el plan individualizado y detallado que habíamos convenido. Sin embargo, poco a poco, he ido dándome cuenta de que había otro problema, mucho más profundo, relacionado con mi enfoque. La experiencia me ha enseñado que no coincidía con la forma de planificar y realizar su

trabajo los maestros de la enseñanza básica. Por todo tipo de razones evidentes y comprensibles, el marco de referencia de la planificación de esos docentes ha sido la clase completa y no el marco individualizado que he aprendido a utilizar en los años en que he trabajado en contextos de educación especial. Aparte de otras consideraciones, los abultados números de alumnos por clase y la intensidad de la jornada de un docente hacen que esto sea inevitable.

En consecuencia, cuando los esfuerzos de integración dependen de la importación de prácticas de la educación especial, es casi seguro que acarrearán dificultades. También tienden a favorecer el desarrollo de unas formas nuevas de segregación, a menudo más sutiles y dentro del entorno de la educación general. Por ejemplo, en los últimos años, se han introducido los maestros y profesores de apoyo, que trabajan con el maestro o profesor titular con el fin de facilitar la presencia en el aula de aquellos alumnos categorizados como "con necesidades especiales", cuando realizan sus tareas individualizadas e independientes. Cuando se retira ese apoyo, es fácil que el maestro o profesor de aula no sepa qué hacer y, por supuesto, el requisito formal de unos planes de educación individualizada, impuesto por la legislación, ha estimulado a los colegas de algunas escuelas a considerar que son muchos más los niños que necesitan esas respuestas, provocando los masivos problemas presupuestarios a los que se enfrentan en la actualidad algunas administraciones educativas locales.

El reconocimiento gradual de que las *escuelas para todos* no podrán conseguirse mediante el mero trasplante del pensamiento y la práctica de la educación especial a los contextos de la educación ordinaria me abrió a otras muchas posibilidades nuevas que ni siquiera me había planteado. Muchas de ellas están relacionadas con la necesidad de abandonar el marco de la planificación individualizada, al que aludí antes, y la de adoptar una perspectiva que enfatiza la preocupación por la clase entera y el compromiso con ella. Así, como explicaba un docente, hacen falta estrategias que *personalicen* el aprendizaje, en vez de individualizar la lección. El estudio de la práctica, sobre todo de la práctica de clase de los maestros de las escuelas primarias y de los profesores de asignaturas de los institutos de secundaria, puede darnos una idea bastante aproximada de lo que esto pueda suponer. A medida que se ha ido desarrollando mi conciencia del valor de esos estudios, también ha ido aumentando mi interés por observar y tratar de comprender la práctica. Dicho en pocas palabras, afirmo que el examen de la práctica de los que a veces llamamos "maestros" constituye el mejor punto de partida para entender cómo podemos hacer que las clases sean más inclusivas.

Nuestras propias observaciones de los procesos de planificación utilizados por los maestros aparentemente más eficaces al responder a la

diversidad muestran ciertas pautas que conviene no perder de vista (Ainscow, 1995a; Hopkins, West y Ainscow, 1997). Por regla general, los docentes con experiencia han elaborado un conjunto de formas de clase que se convierten en su repertorio y a partir del cual crean ambientes que consideran adecuados para unos fines determinados. Parece que tienen en cuenta una serie de factores interconectados, como la materia que impartir, la edad y la experiencia de los alumnos, las condiciones ambientales del aula, los recursos disponibles y su propio humor, con el fin de adaptar uno de sus modelos habituales de clase. Esa planificación suele ser teórica y, en realidad, parece que se desarrolla a menudo en un nivel muy intuitivo. En este sentido, difiere del procedimiento racional que se enseña a los aspirantes a maestros, pues, en gran medida, consiste en un proceso continuo de diseño y rediseño de pautas establecidas.

En consecuencia, gran parte de esta planificación se desarrolla en segundo plano, mientras los docentes realizan sus quehaceres cotidianos. Otra parte puede llevarse a cabo durante el fin de semana o por la tarde, pero también continúa al ir a la escuela por la mañana y dentro del edificio, cuando el docente reúne los elementos necesarios para la clase. En realidad, a veces, me sorprende que los ajustes finales se hagan cuando el profesorado entra en el aula y juzga el estado de ánimo del alumnado.

Todo esto puede parecer informal e incluso un poco improvisado, pero mis observaciones indican que, para muchos profesores con experiencia, supone un proceso intelectualmente exigente de diálogo consigo mismo acerca del mejor modo de estimular el aprendizaje de la clase. Los intentos de estimular y apoyar otras mejoras de la práctica en este campo deben tener en cuenta, por tanto, la naturaleza de este complejo enfoque de la planificación.

Este enfoque de la clase presenta una limitación bastante evidente que se deriva del modo en gran medida subjetivo de organizarla. El maestro queda confinado al conjunto de posibilidades que le sugieren sus experiencias previas. Por eso, en nuestro proyecto IQEA animamos a las escuelas a que desarrollaran unas condiciones de organización que llevaran a dialogar sobre la enseñanza y a poner en común las experiencias de planificación de las clases (véase Ainscow y cols., 1994, en particular, el capítulo 7). Es también esencial reconocer que la planificación no concluye cuando comienza la clase. De hecho, con frecuencia, las decisiones más significativas son las que se toman mientras se desarrolla la clase, a través de lo que he caracterizado como un proceso de improvisación, hasta cierto punto análogo a la práctica de los músicos de jazz (Ainscow, 1995a). Veamos a qué me refiero.

No hace mucho, pasé tres días observando a los profesores del departamento de idiomas modernos de una escuela secundaria inglesa. Los profesores me explicaron su pleno compromiso con lo que llamaban

“enfoque del idioma como objetivo”. En pocas palabras, este enfoque implica sumergir a los alumnos en el idioma que se estudia durante todo el período de clase. De este modo, se prevé que descubran formas de encontrar los significados del idioma de un modo muy parecido al que utilizan los niños pequeños cuando aprenden su lengua materna en casa. El enfoque es intensivo y exige mucho, tanto a los profesores como a los alumnos. Mis observaciones confirmaron que los profesores de esta escuela concreta dominaban de un modo impresionante esta forma de trabajar con los alumnos de todos los niveles de rendimiento. Sin embargo, cuando estuve observando sus clases, noté que, a pesar de su evidente fe en la inmersión lingüística, a veces “rompían las reglas” y hablaban en inglés a los alumnos. Me dio la sensación de que esto ocurría cuando el profesor interpretaba que la situación exigía un breve cambio de medio. Por ejemplo, un profesor se percataba de que algunos alumnos no conseguían comprender una instrucción concreta, como la relativa al modo de realizar una tarea. Una breve aclaración en inglés solucionaba rápidamente el problema. En otras ocasiones, el profesor podía percibir la necesidad de aliviar un período intenso de trabajo contando un chiste en inglés. Me parece que ninguna de estas circunstancias estaba planeada de antemano y, de hecho, a los profesores les costaba aceptar que yo lo describiese como una táctica. Creo que se trataba de una forma de “improvisación” desarrollada en un nivel muy intuitivo, mientras los profesores desempeñaban sus funciones habituales y, de ese modo, respondían a las reacciones de su público.

Otro investigador utiliza un conjunto diferente de imágenes para explicar el modo que tenían los profesores de ajustar sus formas habituales de trabajo tratando de llegar a todos los alumnos. Compara el trabajo de los docentes con el de los artesanos (Huberman, 1993). Un ejemplo ilustrará su afirmación. Un fontanero con experiencia que se encuentra con el atasco de un fregadero se plantea el trabajo con la conciencia de poseer los conocimientos necesarios para resolver el problema. Como ya antes ha reparado muchos atascos similares, está seguro de que una de sus respuestas habituales solucionará el asunto. Sin embargo, a veces, surge la sorpresa: su repertorio habitual resulta insuficiente. ¿Qué ha de hacer? ¿Acude a un curso? ¿Pide ayuda? ¿Lee un manual? Lo más probable es que “enrede” con las tuberías problemáticas hasta que se le ocurra una solución. De este modo, añade a su repertorio una forma nueva de abordar esa clase de situaciones que, por supuesto, podrá utilizar en la siguiente que se le presente.

Parece que los docentes hacen algo parecido. Es posible que la diferencia clave esté en que la enseñanza es menos previsible que la fontanería, hasta el punto de que, en cada clase, surgen muchas “sorpresas” que afrontar y, por tanto, muchas más posibilidades de que haya que “enre-

dar”. Por ejemplo, está el alumno que, de repente, quiere contarle al maestro algo interesante que le haya ocurrido la noche anterior; otro hace una pregunta sobre un tema de la clase en la que el maestro o profesor nunca se ha parado a pensar e, inevitablemente, hay alumnos que pierden interés o se comportan mal. Todos estos hechos imprevistos exigen una decisión instantánea. Como el fontanero, el maestro no tiene oportunidad de pedir consejo. Por tanto, se ensayan respuestas nuevas que, si resultan útiles, se incorporan al repertorio habitual. Mediante esta forma de “planificación en la acción”, los maestros aprenden a crear ambientes de clase que sean más eficaces a la hora de responder a sus alumnos (Ainscow, 1996).

Mi colega Susan Hart ha puesto en marcha una organización interesante que los docentes pueden poner a prueba de forma más rigurosa y sistemática en situaciones de clase que no hayan reaccionado antes a sus respuestas intuitivas (Hart, 1996). Su enfoque, que ella llama “Pensamiento innovador”, es un medio de generar nuevas ideas en apoyo del aprendizaje de los niños. Se basa en los siguientes “modos interpretativos”:

- Establecer conexiones, por ejemplo: “¿Qué influencias contextuales puede tener la conexión con las respuestas del niño?”
- Contradicciones, por ejemplo: “¿De qué otra manera puede entenderse esta respuesta?”
- Adoptar el punto de vista del niño, por ejemplo: “¿Qué sentido y qué finalidad tiene esta actividad para él?”
- Calibrar el impacto de los sentimientos, por ejemplo: “¿Cómo me siento con respecto a esto? ¿Qué me dicen estos sentimientos de lo que está sucediendo aquí?”
- Suspender el juicio, por ejemplo: “Este paso supone reconocer que carecemos de información suficiente sobre los recursos para que podamos confiar en nuestros juicios y, en consecuencia, debemos abstenernos de hacer juicios sobre las necesidades del niño al tiempo que damos los pasos necesarios para disponer de más recursos” (Hart, 1996, pp. 8-9).

En su libro, Susan demuestra cómo pueden utilizarse estas preguntas para desarrollar el “pensamiento rápido” que los docentes han de utilizar en sus clases para descubrir nuevas posibilidades de acción.

## LAS DIFERENCIAS COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Recientemente, observé a una profesora maravillosamente dotada que impartía una clase de francés a un curso de 7º de la escuela que mencioné

antes, en la que los profesores emplean el enfoque del idioma como objetivo. Me sorprendió que su estilo adoptara la forma de una "representación teatral" en la que utilizaba un conjunto de lo que me parecieron técnicas dramáticas para crear unos elevados niveles de participación de todos los alumnos. Todo esto comenzó ya al llegar los alumnos, pues, a medida que entraban en la aula, iban uniéndose al coro que cantaba los días de la semana, el alfabeto, los números, etc. Una vez que se sentaron todos, la clase adoptó un tono más dirigido, aunque la introducción de la clase del día resultó fluida e interesante. Había veintitrés alumnos, de los cuales once eran niñas. Estaban repartidas por el aula y la mayoría de ellas estaba sentada al lado de niños. Posteriormente, la profesora explicó que había impuesto la distribución de los alumnos al principio del trimestre, aduciendo que "es importante crear modelos".

Tras pasar lista, la profesora empezó rápidamente una sesión de preguntas y respuestas, practicando el vocabulario. El inglés se utilizaba poco y el ritmo impuesto era rápido. A veces, daba la impresión de que se trataba de una "vendedora"; parlotando otras veces, parecía una "prestidigitadora", sacando objetos de su mochila y preguntando: "¿Qué es esto?". A veces, señalaba ilustraciones y leyendas de los carteles de la pared para apuntar la respuesta a un alumno. En un momento determinado, les invitó a cantar cancioncillas sobre los días de la semana. Para asombro mío, rápidamente, todos se prestaron voluntariamente a hacerlo de forma individual.

Durante casi treinta minutos de inmersión intensiva en el idioma objetivo, dirigida por la profesora, se utilizó un vocabulario bastante amplio. Parecía que una de las claves del mantenimiento de la atención y participación de los alumnos era la variedad de contenidos. Sin embargo, también era evidente la variedad de tareas. Por ejemplo, en un momento de la clase, se lanzó un gran dado de plástico blando alrededor del aula, de un alumno a otro. Cuando caía, el número indicaba la palabra escrita en la pizarra que el alumno correspondiente tenía que leer en voz alta. Se utilizaban con profusión los nombres propios para llamar a los alumnos y la profesora les felicitaba con frecuencia. Dados el ritmo y la ligera sensación de incertidumbre que provocaba la profesora, ya que en cualquier momento podía pedirle a un alumno que respondiera, no había muchas posibilidades de distracción y, de hecho, pocas ocurrían. Sin embargo, parecía que esta presión se compensaba con la atmósfera de apoyo que era capaz de crear.

Durante los momentos finales de la clase, me percaté de la presencia de Geoffrey, que estaba sentado inmediatamente detrás de mí. Era evidente que no tenía muy claro lo que debía hacer. De hecho, en un momento, se acercó a mí y me pidió ayuda. Una niña que estaba sentada a mi lado me dijo en voz baja: "Es un poco lento". Después de la clase, la

profesora explicó que, a menudo, Geoffrey tenía dificultades para seguir las instrucciones. "Es mi gran fracaso", dijo. A continuación, describió sus intentos de estimularle a responder. Reflexionando, recordé su actuación, aunque en su momento no me llamó la atención.

Me daba la sensación de que estos comentarios resumían el enfoque de su trabajo. Era evidente que se consideraba responsable de ayudar a todos sus alumnos a aprender y que, si tenían dificultades era "por culpa suya". Así, interpretaba la situación en el sentido de que sus alumnos la animaban a pensar en el modo de adaptar su repertorio con el fin de superar los obstáculos con los que se enfrentarían. Yo contrasto esto con la evidente disposición de algunos profesores a dar por supuesto que las dificultades que surgen en sus clases son consecuencia directa de las limitaciones de sus alumnos o de sus circunstancias familiares.

Una vez más, es posible que algunas tradiciones del campo de las necesidades especiales hayan estimulado este tipo de respuesta. Como expliqué en el capítulo 2, la introducción del concepto de "necesidades educativas especiales" durante la década de 1980 fue, en gran medida, un intento de quitar importancia a la categorización de los alumnos por su discapacidad o incapacidad, centrada en una minusvalía o defecto, enfatizando el examen de lo que cada niño necesitara para superar sus dificultades educativas. Esto suponía extender el ámbito de atención de un pequeño grupo de aprendices categorizados como "minusválidos" y encuadrados, por regla general, en escuelas especiales a todos los alumnos que tienen dificultades en la educación, dentro o fuera de la enseñanza ordinaria. En la práctica, a quienes participamos en esta reformulación nos resultó muy difícil liberarnos del legado de nuestro pasado, en el que los alumnos se dividían en "normales" y "subnormales", para dar a este último grupo una forma diferente de educación, a menudo separada de la mayoría de los alumnos, aunque siempre adicional con respecto a ella.

A pesar de las buenas intenciones, los enfoques desarrollados en el marco de lo que ahora se conoce como educación de alumnos con necesidades especiales siguieron creando obstáculos al progreso cuando se urgió a las escuelas a que los acogiesen. En particular, la preocupación por las respuestas individualizadas desvió la atención de la creación de enfoques de la enseñanza que llegaran a todos los alumnos de una clase y del establecimiento de formas de organización escolar que estimularan esos enfoques. Ha continuado y, en realidad, se ha extendido el agrupamiento de los alumnos de acuerdo con la categoría de las necesidades educativas especiales, exagerando, por tanto, las diferencias entre éstos y los demás. En algunos casos, esto puede haber creado incluso una sensación de temor entre los docentes con respecto a su capacidad de tratar con alumnos de ciertas características. Por ejemplo, no hace mucho me contaron lo impresionados que quedaron los maestros de una escuela pri-

maría inglesa cuando vieron un vídeo de dos ayudantes de aula no titulados, "enseñando" en un pasillo a tres niños clasificados como "con dificultades de aprendizaje moderadas". Se manifestó que los maestros no estaban "seguros" de sus capacidades para trabajar con estos alumnos.

A veces, la clasificación "necesidades educativas especiales" se convierte también en un cajón de sastre que recoge a diversos grupos que padecen discriminación en la sociedad, como los pertenecientes a minorías (p. ej., Artiles y Trent, 1994). Hace unos años, asistí a una impresionante producción musical interpretada por alumnos de un internado especial de Hungría. Mis preguntas confirmaron mis sospechas de que todos aquellos alumnos eran gitanos. De manera un tanto paradójica, teniendo en cuenta la caracterización que se hace de los gitanos en muchos países europeos, se trataba del musical "Oliver" e incluía una excelente interpretación de la canción "Gotta pick a pocket or two" ("Roba una cartera o dos"). Parece que la educación especial puede ser, a veces, una forma de ocultar la discriminación contra ciertos grupos de alumnos tras una denominación aparentemente benigna y, de ese modo, justificar su bajo rendimiento y, en consecuencia, su necesidad de un medio educativo separado.

### DEL EXAMEN DE LOS OBSTÁCULOS A LA PARTICIPACIÓN

El enfoque de la inclusión que estoy adoptando implica un proceso de incremento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos. De este modo, las ideas de inclusión y exclusión se unen, pues el proceso de incrementar la participación de los alumnos supone la reducción de las presiones a favor de la exclusión. Esta relación nos anima también a contemplar las diversas constelaciones de presiones que actúan sobre diferentes grupos de alumnos y sobre los mismos alumnos desde distintas posiciones. Llama nuestra atención hacia la "comedia" que se desarrolla en algunas escuelas cuando dan la bienvenida en la puerta principal a los alumnos previamente enviados a escuelas especiales mientras se despide a otros por la puerta trasera. Mientras tanto, parece como si otras escuelas tuvieran puertas giratorias que permiten que entren los alumnos con una etiqueta, como "con dificultades de aprendizaje", sólo con el fin de reclasificarlos y excluirlos a continuación con otra etiqueta distinta, como "con dificultades emocionales y conductuales".

Las disposiciones para clasificar a los alumnos por grupos o clases basados en sus presuntas capacidades comunes de aprendizaje siguen siendo una práctica corriente en muchas escuelas a pesar de la enorme

cantidad de pruebas en contra con las que contamos, que indican la influencia negativa que pueden tener en la motivación y en el rendimiento de grandes grupos de alumnos (p. ej., Mehan, Villanueva, Habbard y Linz, 1996). No hace mucho, una de mis alumnas llevó a cabo un estudio detallado de la práctica de una escuela primaria del centro de una ciudad que ponía de manifiesto, una vez más, de qué modo pueden producirse estas influencias negativas (Vamvakdou, 1998). Explicaba la autora que los alumnos de la clase de acogida se distribuían en grupos según su capacidad. En el grupo rosa se reunían los niños de capacidad más elevada y, en general, los mayores; el grupo rojo recogía a los niños de capacidad mediana, y el grupo azul comprendía a los de capacidad inferior y, principalmente, a los menores. La maestra, que tenía mucha experiencia, explicó que el agrupamiento según la capacidad "hace mucho más fácil la organización y la planificación", añadiendo que "hay tiempo para todos, dependiendo del objetivo de la clase". Todas las actividades estaban organizadas en torno a estos grupos, incluyendo las actividades y encuentros sociales relativos a la lección. En realidad, los únicos momentos en que los alumnos se desenvolvían con independencia de los grupos eran el tiempo en el que se realizaban actividades de toda la clase y en los recreos.

Los niños eran claramente conscientes de cómo se les había incluido en sus respectivos grupos. Por ejemplo, un niño comentó: "Estamos en el grupo azul, no sabemos escribir". Otro niño del grupo rojo, hablando del trabajo de una niña del grupo rosa, dijo: "Está en el grupo rosa; estoy seguro de que lo ha hecho bien". En realidad, la maestra señaló que este niño debería haber estado en el grupo rosa, pero, al no haber sitio para él, se quedó con el grupo rojo, en el que podía "ayudar a los otros". Conviene recordar que estos niños, que ya han desarrollado una visión tan clara de sus posibilidades relativas como aprendices, sólo tienen 4 ó 5 años.

A menudo, los procesos que llevan a algunos alumnos a sentirse marginados son muy sutiles y forman parte de las interacciones normales de clase. Así, cuando no hace mucho estuve observando distintas clases de una escuela, pude apreciar que las indicaciones "despectivas" de los maestros y profesores daban a entender que preveían un nivel de participación bajo. Por ejemplo, un maestro daba por hecho que un niño no aportaría mucho a la clase: "Grant, la tarea para casa; doy por supuesto que no la has hecho; nunca lo haces, a pesar de las cartas que he enviado a tu mamá". De modo parecido, un profesor de inglés, al pasar lista a la clase, señaló: "Sorprendentemente, tenemos con nosotros a Shula". Podemos asegurar que esas interacciones contribuyen a reducir las expectativas y a configurar las ideas que los alumnos tengan de sí mismos como aprendices. Con ello, también se desalienta la participación y el aprendizaje. Por eso, precisamente, sostengo que cualquier punto de partida para el desarrollo de unas prácticas más inclusivas en una escuela ha de llevar

consigo el examen minucioso de la posibilidad de que la organización vigente actúe como un obstáculo para el aprendizaje.

Un aspecto de mi trabajo en las escuelas consiste en estimular al profesorado a examinar minuciosa y sistemáticamente sus prácticas con el fin de descubrir posibles obstáculos a la participación. La figura 4.1 es un ejemplo de actividad de formación permanente que se utiliza para estimular este enfoque. Idealmente, debe realizarse con todo el profesorado de la escuela.

Un ámbito de la práctica del sistema educativo inglés que parece llevar hacia unos sentimientos de exclusión es el de la función de los ayudantes de clase (es decir, adultos sin titulación que trabajan con los maestros y profesores para apoyar el aprendizaje de los alumnos categorizados como "con necesidades educativas especiales"). En este caso, es importante hacer hincapié en la idea de que tener cerca a unos adultos que puedan facilitar la participación de los alumnos es excelente. El problema es que muchas escuelas todavía tienen que descubrir cómo hacer que esta estrategia sea eficaz. Recientemente tuve oportunidad de observar con unos colegas la influencia que tenía un equipo de ayudantes en la participación de los alumnos de una escuela secundaria (Booth y cols., 1998). Por ejemplo, en arte, dos alumnos "clasificados" terminaron las tareas de clase aunque ambos estaban ausentes. En realidad, el ayudante de clase hizo el trabajo por ellos. Mientras tanto, otro grupo de alumnos de la misma clase carecía de apoyo y pasó la mayor parte del tiempo hablando. Es posible que alguien dijera al ayudante que se ocupase sólo de los alumnos señalados.

En general, tenemos la impresión de que, aunque los alumnos con necesidades especiales desarrollaran más o menos las mismas actividades que sus compañeros, la presencia constante de un "ayudante" supone, con frecuencia, una importante reducción del nivel de los problemas planteados por esas actividades. Por ejemplo, es fácil que el ayudante sostenga el papel a un alumno con una discapacidad física, escriba las palabras del alumno con dificultades de aprendizaje y así sucesivamente. Así, es probable que, en algún punto, la presencia continua del apoyo adulto deje de garantizar la participación en la clase, trivializando, al mismo tiempo, la actividad. Veamos un ejemplo concreto: observamos a Carol, una alumna con síndrome de Down, en una serie de clases. Dado el nivel de apoyo que recibía, siempre terminaba las tareas encargadas, aunque era obvio que algunas de ellas no podían tener mucho sentido para ella. Aparte de esto, en otros muchos aspectos, esta niña participaba plenamente en la clase.

Desde luego, la presencia constante de un ayudante puede servir para dar respaldo social a un alumno o alumna y hemos visto casos en los que esto puede facilitar las interacciones entre ellos; sin embargo, por otra parte, también hemos visto muchos casos en los que las acciones de los

En cualquier clase, algunos alumnos experimentan la presencia de obstáculos a su participación que limitan su aprendizaje. Para mejorar la tarea, es necesario examinar las barreras que existen. Esta información puede utilizarse después para crear las condiciones que contribuyan a superar esos obstáculos.

Los obstáculos pueden adoptar muchas formas. Unos aparecen a causa de circunstancias que están fuera del control de los maestros y profesores. Por ejemplo, unos recursos materiales deficientes o unas clases muy grandes pueden crear obstáculos. Asimismo, hay niños que llegan a la escuela cansados o trastornados a causa de experiencias vividas en sus hogares. Sin embargo, muchos obstáculos se deben a la organización de las escuelas y aulas. He aquí algunos ejemplos de posibles obstáculos a la participación:

- un currículo que no se relacione con las experiencias de los niños;
- clases mal preparadas;
- utilización de un lenguaje extraño, y
- maestros o profesores que rechazan a algunos alumnos a causa de algunas de sus características.

Algunos obstáculos son importantes y pueden inhibir la participación de muchos alumnos; otros son menores y es posible que sólo inhiban a uno o dos estudiantes.

El objetivo de esta actividad consiste en ayudarle a usted y a sus compañeros a centrar su atención en los factores de clase que puedan obstaculizar la participación de los niños en las clases.

#### Paso 1

Trabaje con un pequeño grupo de compañeros (tres o cuatro) para elaborar una lista de posibles obstáculos a la participación de los alumnos en el aprendizaje. En relación con cada ítem de la lista, haga algunos comentarios acerca de las acciones que puedan emprender los docentes para superar esos obstáculos. Elaboren un cartel que resuma sus ideas.

#### Paso 2

Cuelguen los carteles en las paredes del aula. Formen nuevos grupos, cada uno de los cuales cuente con un miembro de los grupos del paso 1. Los nuevos grupos se desplazan alrededor del aula, de un cartel a otro, dialogando sobre las ideas que representan.

#### Paso 3

Redacte para usted una nota breve que complete la frase siguiente:

"De estos diálogos, he sacado en limpio que..."

Dialogue con sus compañeros acerca de estas ideas.

Figura 4.1. Actividad de seminario: obstáculos a la participación.



ayudantes sirvieron de obstáculo entre ciertos alumnos y sus compañeros. Esta situación se produce, sobre todo, cuando los ayudantes optan por agrupar a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que tiende a estimularles a hablar y acudir al ayudante, en vez de a sus compañeros e incluso al maestro. A consecuencia, en algunas clases, era evidente que el maestro estaba muy poco tiempo interactuando con los alumnos con necesidades educativas especiales, dirigiendo frecuentemente sus observaciones al ayudante. Por tanto, la presencia de un ayudante que actúe como intermediario de la comunicación y que se preocupe de la realización de las tareas señaladas permite que el maestro se responsabilice menos de lo que, en otro caso, sería normal de algunos alumnos. Es más, esto significa que la clase pueda desarrollarse del modo habitual, sabiendo que el ayudante se encargará de los problemas que se les planteen a estos alumnos. En consecuencia, podemos decir que la existencia del personal de apoyo puede obviar la posibilidad de que las demandas de estos niños obliguen a pensar en cómo modificar la práctica para tratar de facilitar su participación.

Por tanto, la vía de avance ha de consistir en el desarrollo de una política escolar que haga que los ayudantes no caigan en estas trampas en su trabajo. Con frecuencia, el análisis de la práctica al uso puede proporcionar ejemplos que se utilicen para estimular nuevos trabajos en la escuela. El siguiente ejemplo ilustra algunas posibilidades. Observé una clase de 2º. de una escuela primaria del centro de una ciudad inglesa, en la que la maestra y una ayudante trabajaban juntas. Al principio de la clase, todos los niños estaban sentados en una alfombra a un lado del aula. La maestra se dirigió a toda la clase, pidiendo a los niños que dieran ideas acerca de lo que harían cuando tuvieran 99 años. Surgieron montones de ideas interesantes, como: "Me comería litros y litros de helado y gelatina". Durante este período, la ayudante estuvo sentada detrás del grupo, participando a veces en los diálogos. Más tarde, los niños pasaron a las mesas, sentándose en grupos para realizar una tarea escrita individual. Quedó claro que todas las frases tenían que empezar con: "Yo haría..." Cuando empezaron a trabajar, la maestra atravesó el aula y se puso a trabajar de forma más intensiva con un grupo que, a su modo de ver, necesitaba dialogar con mayor detalle sobre la tarea de escritura. Mientras tanto, la ayudante fue pasando por los demás grupos, animando a los niños, prestando ayuda cuando era necesaria y sin perder de vista a toda la clase. Pasados diez minutos, intercambiaron sus papeles, de manera que la maestra comenzó a dar vueltas por la clase y la ayudante se quedó atendiendo al grupo que parecía necesitarla. Todo ello se realizó de forma relajada y fluida, dando la sensación de que las dos personas adultas se habían puesto previamente de acuerdo sobre cómo desempeñar sus funciones para prestar el máximo apoyo a todos los alumnos.

En consecuencia, la planificación orientada a lograr los máximos beneficios de la presencia de dos personas adultas en el aula es esencial y las escuelas tienen que desarrollar unas normativas que estimulen esos procesos de planificación. En una nueva edición de su influyente libro: *Help in the Classroom*, Maggie Balshaw presenta unos valiosos principios que orientan el desarrollo de una normativa de ese estilo. Dice que, con respecto a los ayudantes de clase o, como ella los llama, ayudantes de apoyo al aprendizaje, hay que:

- dejarles claras sus funciones y responsabilidades;
- incluirlos en el sistema de comunicación de la escuela y hacérselo comprender;
- contemplarlos de forma positiva, como un elemento más de la oferta educativa de la escuela;
- incluirlos en el equipo de trabajo;
- animarles a que utilicen sus destrezas personales y profesionales, y
- apoyar el desarrollo de sus destrezas profesionales. (Balshaw, en prensa).

#### UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DISPONIBLES EN APOYO DEL APRENDIZAJE

Una característica de las clases que parecen más eficaces para estimular la participación de los alumnos es el modo de utilizar los recursos disponibles, en especial los humanos, para apoyar el aprendizaje. Un ejemplo ilustrará lo que tengo en mente. No hace mucho, un profesor de historia me describió cómo había estado utilizando unos métodos de aprendizaje en grupo muy estructurados para mejorar el rendimiento de sus clases. Me explicó que había planeado una clase concreta en torno a la idea del "aula rompecabezas" (Ainscow, 1994; Johnson y Johnson, 1994). Dicho en pocas palabras, la idea en cuestión supone el empleo de pequeños "grupos expertos", cada uno de los cuales estudia por separado unos textos relacionados con los temas generales de la lección. Después, se forman nuevos grupos, en los que haya, al menos, un miembro de cada grupo experto que ha de poner en común su material.

Cuando llegó a la clase, el profesor se sorprendió al descubrir que el ayudante que solía acudir para ayudar a un niño sordo a comunicarse, estaba ausente. A pesar de ello, siguió adelante con su clase, minuciosamente preparada. Su evaluación no sólo recogió el éxito de la clase a la hora de facilitar el aprendizaje a todos los alumnos, sino también el hecho de que había sido la primera ocasión en la que el alumno sordo

parecía haber participado plenamente. Está claro que los procesos sociales de la clase, cuidadosamente planificados, habían suscitado oportunidades de que los demás alumnos superaran los obstáculos a la comunicación que, en clases anteriores, habían dejado marginado a este alumno.

Este ejemplo pone de manifiesto el potencial que encierran los enfoques que estimulan la cooperación entre los alumnos para crear unas condiciones que maximicen la participación y, al mismo tiempo, logren unos elevados niveles de aprendizaje de todos ellos. De hecho, hay pruebas que señalan con fuerza que, cuando el profesorado sabe planificar y gestionar el funcionamiento de las actividades de aprendizaje en grupo cooperativo, este sistema puede tener una influencia positiva en el rendimiento. Es más, hay pruebas que indican que el empleo de esas prácticas lleva a unos resultados mejores en relación con el desarrollo académico, social y psicológico (Johnson y Johnson, 1994; Slavin, Madden y Leavey, 1984). Descubrieron también que es un medio eficaz de apoyar la participación de los "alumnos excepcionales", por ejemplo, los que son nuevos en clase, los niños de contextos culturales diferentes y los que tienen discapacidades. No obstante, conviene hacer de nuevo hincapié en la necesidad de la posesión de destrezas para organizar este tipo de práctica de aula. Los enfoques de grupo mal gestionados suelen hacer perder mucho tiempo y facilitan en grado notable los trastornos en la clase.

Dada la importancia de los argumentos a favor del aprendizaje cooperativo, sería razonable suponer la generalización del uso de este enfoque. Sin embargo, mis propias observaciones apoyan las pruebas recogidas con anterioridad de que no es así (p. ej., Galton y cols., 1980). Por ejemplo, en las escuelas primarias inglesas, ha habido una larga tradición de aprendizaje por descubrimiento y de resolución de problemas en el currículo, de manera que podríamos prever que los maestros utilizaran con frecuencia unos enfoques que exigieran que los alumnos trabajaran en colaboración en tareas o actividades comunes. En realidad, aunque sea corriente ver a los niños de las escuelas primarias sentados en grupos alrededor de las mesas, una mirada más atenta confirma que, a menudo, trabajan en tareas individuales. En este sentido, es posible que se estén quedando con lo peor de ambos mundos. El trabajo individual requiere concentración, fácil de trastornar a consecuencia del diálogo de grupo accidental que esta distribución de clase estimula.

El trabajo eficaz en grupo puede adoptar formas diversas, pero su característica fundamental es que, para finalizar la tarea, hace falta la participación activa de todos los individuos que integren el grupo de trabajo y es imposible que un miembro del grupo tenga éxito sin el éxito de los demás. En consecuencia, es esencial que los miembros del grupo perciban la importancia de trabajar juntos y de interactuar de manera útil. Johnson

y Johnson (1994) dicen que esto puede lograrse incluyendo los elementos siguientes en las experiencias de los pequeños grupos:

- *Interdependencia positiva*: todos los miembros del grupo se sienten mutuamente conectados para la consecución de un objetivo común, de manera que, para que el grupo tenga éxito, todos los individuos tienen que lograr también el éxito.
- *Responsabilidad individual*: cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de demostrar sus aportaciones y su aprendizaje.
- *Interacción cara a cara*: los miembros del grupo se encuentran próximos y mantienen un diálogo que promueve el progreso continuo.
- *Habilidades sociales*: suponen la utilización de destrezas de interacción que hacen que los grupos funcionen con eficacia (p. ej., respeto de los turnos de intervención, estímulo, escucha, ayuda, clarificación, comprobación de la comprensión, prueba).
- *Seguimiento del proceso*: los miembros del grupo valoran sus esfuerzos de colaboración y la mejora en la consecución de sus objetivos.

Conviene tener en cuenta que el hecho de pedir a los alumnos que trabajen en colaboración supone plantearles nuevos desafíos. Por tanto, hace falta planificar y supervisar este aspecto del currículo tan minuciosamente como cualquier otro. Lo más importante del trabajo cooperativo debe consistir en la aceptación de los miembros del grupo de que sólo pueden alcanzar sus objetivos si otros miembros logran los suyos. Podemos llamar "interdependencia positiva" a esta idea de que "uno no puede aprender sin los demás".

La interdependencia positiva puede lograrse de distintas maneras, dependiendo de la naturaleza de las tareas, del contenido de la lección y de la experiencia previa de los alumnos, por ejemplo:

- puede pedirse a los alumnos que trabajen por parejas para preparar una formulación única de un tema que tendrán que exponer a un grupo mayor o, quizá, a toda la clase;
- un grupo puede participar en una tarea que sólo pueda terminarse si los materiales que posee cada miembro del grupo se ponen en común;
- pueden asignarse funciones diferentes a cada uno de los miembros de un grupo, p. ej.: presidente, secretario, redactor, informador;
- puede pedirse a cada miembro del grupo que realice el primer borrador de un trabajo que tendrá que completar el grupo como tal, y
- puede encargarse a un grupo que se puntúe o califique de acuerdo con rendimiento acumulado de cada componente.

Cuando pedimos a los alumnos que trabajen cooperativamente, estamos introduciendo, en realidad, un conjunto adicional de objetivos que conseguir. Además de que traten de lograr sus objetivos académicos, se les exige que tengan presentes los relacionados con su habilidad para trabajar con otros. Esto significa que es necesario introducir con mucho cuidado la complejidad y las exigencias del trabajo cooperativo, aumentándolas poco a poco. Por ejemplo, es posible minimizar las dificultades iniciales mediante el simple procedimiento de pedir a cada alumno que trabaje con un compañero conocido en una tarea relativamente sencilla. Posteriormente, pueden aumentarse las exigencias derivadas de la naturaleza de la tarea y el tamaño y la complejidad del grupo a medida que se incrementa la competencia y la confianza de los alumnos en sí mismos. Cuando el grupo tenga que utilizar en su trabajo ciertos materiales escritos, éstos han de seleccionarse y presentarse con mucho cuidado. Por otra parte, he descubierto que los procesos de grupo bien ideados, como los recomendados por Lunzer y Gardner (1984), por ejemplo, pueden constituir una forma poderosa de ayudar a los alumnos a utilizar la lectura de modo más eficaz y, al mismo tiempo, de dar apoyo a quienes encuentren dificultades al enfrentarse con los textos que se utilicen en clase. Este enfoque se enraíza en la idea de que la lectura deba considerarse como una estrategia de aprendizaje. En cuanto tal, supone descodificar un texto, dar sentido a lo que diga y relacionarlo con las ideas previas del lector. Mediante estos procedimientos, se hacen juicios y se extiende y modifica el conocimiento. En otras palabras: se produce el aprendizaje.

Desde luego, los alumnos tienen que aprender a trabajar cooperativamente con el fin de captar los significados de los materiales escritos. Esto puede suponer enseñarles determinadas estrategias para analizar un texto. Por ejemplo, en una clase de ciencias naturales o de humanidades, puede pedírseles que trabajen con otros alumnos para:

- Localizar e identificar determinadas informaciones en el material. Esto puede requerir el subrayado de ciertas partes del texto para indicar dónde encontrar unas informaciones concretas.
- Marcar de alguna manera la información localizada como ayuda para su comprensión. Pueden agruparse en categorías de especial importancia distintas secciones del texto.
- Organizar la información y presentarla de forma diferente, haciendo, quizá, una lista de elementos localizados en el texto o rellenando alguna forma de tabla o gráfico. También puede pedirse a los grupos que tengan en cuenta cuestiones o problemas de los que no se ocupe el texto o que no trate en grado suficiente, lo que puede llevar al grupo a reflexionar más allá del material escrito, conside-

rando cuestiones como: "¿Qué podría haber ocurrido si...?", o: "¿Cuál sería el resultado de...?"

Otras técnicas útiles pueden consistir en algunas modificaciones de los textos que utilizar, por ejemplo:

- actividades que consistan en que el grupo complete el material del que se hayan eliminado algunas palabras o secciones;
- presentación de un texto recortado por oraciones o párrafos que el grupo tenga que volver a unir, manteniendo su orden, o
- predecir los resultados probables antes de pasar a la siguiente página o sección.

Conviene señalar que todos estos enfoques se basan en que el maestro explique y, posiblemente, demuestre eficazmente qué llevan consigo los procesos antes de pedir a los grupos que empiecen a trabajar.

Sería una tontería pretender que este tipo de enfoque de la búsqueda de significado del material escrito, utilizando estrategias de grupo, resuelva todos los problemas a los que se enfrentan los alumnos que posean unas destrezas de lectura limitadas. Sin embargo, al menos, pueden ayudar a participar en las experiencias curriculares de las que, en otras circunstancias, quedarían excluidos. La experiencia de colaborar con unos lectores más eficaces puede ser un medio de ayudarles a reconocer la utilidad potencial y, de hecho también, el disfrute de la lectura, al tiempo que respalda los procesos de perfeccionamiento personal y social (Moss y Reason, 1998).

Estoy convencido de que el apoyo de niño a niño constituye un recurso infrautilizado que puede movilizarse para superar los obstáculos a la participación en las clases y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los miembros de la clase. Conviene señalar que los recursos esenciales para que esto se produzca están presentes en cualquier aula. De hecho, cuanto mayor sea el aula, más recursos potenciales habrá. El factor clave es la capacidad del maestro o profesor para movilizar esta energía en gran medida desaprovechada. Creo que el profesorado necesita ayuda y estímulo para desarrollar las destrezas necesarias para que esto ocurra, lo que nos lleva al tema siguiente.

## DESARROLLO DE UN LENGUAJE DE PRÁCTICA

Hace un par de años celebré una reunión con el vicedirector de una de las escuelas participantes en el proyecto IQEA. Hablamos de las notables

mejoras habidas en la atmósfera general de trabajo de la escuela tras el nombramiento de un nuevo director, dos años antes. A medida que hablábamos, explicó cómo, a pesar de estas indudables mejoras, el estilo de enseñanza utilizado seguía siendo prácticamente el mismo, que, en los últimos años, la escuela había atravesado un período de considerables dificultades, incluyendo una inspección, más bien dolorosa, a consecuencia de la cual se había implantado una especie de estilo casero. Esto significaba, básicamente, que algunos de sus mejores profesores habían adoptado un estilo de enseñanza poco exigente con los alumnos; con sus propias palabras: "habían dejado de hacer sus mejores actuaciones". Esto suponía que, con las formas de enseñanza ahora utilizadas, los docentes no corrían riesgos. Evidentemente, es difícil que tales actitudes favorezcan el uso de unas respuestas que lleguen a todos los alumnos.

Gran parte de nuestros primeros trabajos en escuelas como ésta, dentro del proyecto IQEA, llevaban consigo el intento de introducir determinadas políticas y, de ese modo, reforzar la capacidad de las escuelas para manejar el cambio. Sin embargo, poco a poco, nos dimos cuenta de que, incluso cuando tales iniciativas tenían éxito, no conducían necesariamente al cambio de la práctica de clase. Otros estudios semejantes llegan a conclusiones similares (p. ej., Elmore, Peterson y McCarthy, 1996). Las pruebas indican que es muy difícil que los maestros y profesores, sobre todo los que tienen experiencia, desarrollen su práctica sin detenerse a observar el aspecto que presenta la enseñanza cuando se realiza de otra forma, y cuenten con alguien que pueda ayudarles a percibir la diferencia entre lo que están haciendo y lo que pretenden hacer (Elmore y cols., 1996; Joyce y Showers, 1988; Hopkins y cols., 1994). Parece también que este tipo de problema ha de resolverse en el nivel individual antes de hacerlo en el plano de la organización. De hecho, hay pruebas de que el aumento de colegialidad, sin prestar una atención más específica al cambio en el nivel individual, puede acabar en que los maestros y profesores refuerzan juntos las prácticas al uso, en vez de afrontar las dificultades que se les planteen en diversos sentidos (Lipman, 1997).

En el centro de los procesos que se desarrollan en las escuelas en las que se producen cambios de la práctica, está el desarrollo de un lenguaje común con el que los compañeros hablan entre sí y para sí acerca de aspectos muy concretos de su práctica. Parece que, sin ese lenguaje, es muy difícil que los maestros experimenten nuevas posibilidades. Con frecuencia, cuando informo a los docentes de lo que he visto durante sus clases, se sorprenden. Da la sensación de que gran parte de lo que hacen durante los encuentros intensivos que se producen se lleva a cabo de forma automática e intuitiva. Es más, no hay mucho tiempo para detenerse y pensar. Por eso es tan importante tener la oportunidad de ver a los compañeros mientras trabajan. A través de las experiencias compartidas,

pueden ayudarse mutuamente a articular lo que hacen y definir lo que les gustaría hacer. Es también un medio para someter a crítica los supuestos incuestionados acerca de determinados grupos de alumnos.

La figura 4.2 presenta las orientaciones para los tipos de actividades que recomiendo en las escuelas con el fin de estimular la idea de que el aprendizaje de los demás es un elemento esencial de la mejora de la escuela y que la observación mutua es una forma importante de promoverla. Esto significa que es vital para crear el clima en el que los compañeros se consideren capaces de asistir a las clases de los demás. También es necesario para los interesados en desarrollar las técnicas de observación y registro de la práctica y de dar una información constructiva sobre las consecuencias.

Además de la observación directa, creo que el uso de grabaciones en vídeo de las clases es útil para estimular el diálogo sobre todos los detalles importantes de la práctica del aula. Una vez más, para introducir este procedimiento, hay que actuar con sensibilidad, puesto que, en principio al menos, es fácil que los maestros presenten ansiedad ante el hecho de que se grabe su trabajo. Una recomendación útil a este respecto es que, cuando se graba una clase, la primera persona que debe verla en privado es el propio maestro, con el fin de que decida si es apta para exponerla ante los compañeros.

El vicedirector de una escuela secundaria explicó que había visto la grabación de sus clases de matemáticas en casa, con su esposa. Estaba muy contento con su actuación y manifestaba que había sido una clase muy buena. Su esposa estaba mucho menos impresionada, señalando que, a veces, hacía una pregunta a un alumno y, si no se la respondía casi inmediatamente, él mismo le daba la respuesta. "¿Por qué no les dejas más tiempo para que piensen?", le preguntó. Aunque aceptara la observación de su esposa, el vicedirector me reiteró que seguía siendo una clase muy buena.

Las grabaciones de vídeo pueden ayudar al profesorado a examinar diversos aspectos de su práctica que, en caso contrario, hubiesen pasado desapercibidos. Los profesores del departamento de historia de una escuela secundaria inglesa estuvieron observando la grabación de uno de sus colegas, Russell, impartiendo una clase sobre la situación de las mujeres que trabajaban en las fábricas en la Inglaterra del siglo XIX. Tras ver la grabación, los profesores dialogaron con Russell acerca de cómo había utilizado las preguntas para recordar a los alumnos los temas que habían tratado en la clase anterior. Un profesor señaló que Russell solía llamar a los que no levantaban la mano. Aparentemente, era una táctica deliberada para descubrir lo que recordaban. A medida que se ponían de manifiesto todas estas cosas, Russell parecía complacido por el hecho de que sus colegas hubiesen señalado y mostrado su admiración por esta técnica.

Esta actividad pretende identificar las características de las clases que estimulan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Con el fin de que desarrolle sus ideas, se le pedirá que observe a sus compañeros mientras imparten sus clases. Su observación ha de centrarse en los detalles de su práctica. Por ejemplo:

- los materiales que utilizan;
- su forma de introducir la lección;
- su forma de preguntar;
- su forma de animar al alumno a que hable;
- la utilización de actividades en pequeño grupo;
- la forma de alabar los esfuerzos y logros de los alumnos;
- la forma de ayudar a los alumnos a anotar y revisar su aprendizaje;
- el clima social del aula, y
- el apoyo prestado a los alumnos que tienen alguna dificultad.

La actividad le ayudará también a desarrollar sus técnicas de observación de la práctica y a hablar con los compañeros de su trabajo.

#### Paso 1

Trabajando solo, haga una lista de características que espere ver en una clase eficaz. Después de unos minutos, reúnase con un compañero y pongan en común sus ideas. Cada uno de ustedes debe escuchar con atención, de manera que pueda informar de lo manifestado por el compañero.

#### Paso 2

Con su compañero, forme un grupo de trabajo con otras dos parejas. Por turno, cada persona expone un resumen de lo manifestado por su compañero. A continuación, el grupo trabaja en colaboración para elaborar un pequeño número de "indicadores". Son enunciados descriptivos de lo que esperamos observar durante el desarrollo de una clase. He aquí algunos ejemplos de indicadores:

- Se utilizan las preguntas para ayudar a los alumnos a conectar el tema de la lección con sus experiencias.
- El profesor alaba los esfuerzos y logros de los alumnos.
- Se anima a los alumnos a que hablen entre ellos de su trabajo.
- Se utilizan diversos métodos de enseñanza.

Nótese que cada indicador se refiere únicamente a una característica y se redacta en presente. Es un enunciado claro de lo que queremos ver que ocurre.

#### Paso 3

En su grupo de trabajo, planeen cómo observar una clase con el fin de recoger información sobre cada indicador. ¿Qué tipo de información hace falta? ¿Cómo puede registrarse? (Si es posible, practiquen la observación utilizando una grabación en vídeo de una clase).

#### Paso 4

Trabajando por parejas, cada persona tiene ocasión de observar a su compañera, utilizando los indicadores como guía. Recuerden que esta observación *no* es una forma de evaluación, sino de ayudar a ambos a reflexionar sobre su enseñanza y cómo desarrollarla.

#### Paso 5

Después de la observación, deben reunirse, en privado, para hablar de lo ocurrido en la clase. Inicia la conversación el observador, proporcionando información sobre las consecuencias de las actuaciones. Esa información debe ser positiva y constructiva.

He aquí algunas expresiones para dar información positiva:

- Me ha gustado el modo de...
- Me he dado cuenta de...
- ¿Por qué ha...?
- ¿Ha pensado en...?
- A algunos profesores, les resulta útil...
- Gracias por dejarme observar su clase. Lo he pasado muy bien.

Al final de la conversación, pónganse de acuerdo en algunos objetivos: aspectos de la práctica de clase que cada uno quiera mejorar.

Figura 4.2. Actividad de seminario: revisión de la práctica de clase.

Sin embargo, pasados unos minutos, empezó a mostrarse preocupado y dijo: "¿Creéis que los alumnos se habrán dado cuenta? Quizá hayan comprendido que, si no saben la respuesta, lo mejor que pueden hacer es levantar la mano". Me sorprendió mucho esto, porque era un ejemplo espléndido del modo en que una experiencia compartida puede animar a todos a pensar con detalle en aspectos de la práctica, aparentemente de menor importancia, que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos en clase.

En muchos campos y profesiones, surgen con regularidad ocasiones en las que poner en común los conocimientos y destrezas mediante la observación y el diálogo (Schon, 1987). Así, por ejemplo, durante su formación, los médicos jóvenes están sometidos a la supervisión de profesionales con experiencia; a menudo, los arquitectos trabajan en estudios abiertos en los que pueden plantearse los problemas que surgen, y los músicos profesionales y los deportistas tienen oportunidades periódicas de observarse unos a otros de un modo que estimula la colaboración entre compañeros y el diálogo detallado sobre la técnica. Un aspecto significativo de las formas de organización escolar que hemos heredado de nuestros predecesores es que muchos profesores tienen pocas oportunidades o ninguna de considerar con detalle cómo se enfrentan sus colegas a los retos cotidianos de la vida en el aula. Esta tradición de aislamiento impide, más que ninguna otra cosa quizá, que los docentes corran riesgos que parecen esenciales para crear una pedagogía más inclusiva.