

Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidad escolarizados en centros específicos de educación especial

(Teaching strategies in the teaching-learning process of students with disabilities enrolled in special schools for special education)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 08/03/2011

Aceptación: 19/04/2011

M.ª del Carmen Pegalajar Palomino

(Universidad de Jaén)

RESUMEN

En este artículo se describe un estudio llevado a cabo en la Universidad de Jaén, centrado en conocer las percepciones y necesidades formativas del profesorado encargado de impartir docencia en Centros Específicos de Educación Especial de la provincia de Jaén. Se trata de una investigación de tipo descriptivo, la cual toma como principal instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado para tal fin.

Más concretamente, vamos a centrarnos tan sólo en una parte de la investigación, la cual consiste en describir las estrategias didácticas puestas en marcha por el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidades graves y permanentes en este tipo de centros.

ABSTRACT

This article describes a study carried out in the University of Jaen, centered in knowing the perceptions and formative needs of the teacher of the Specific Centers of Special Education of the province of Jaen. It is a question of an investigation of descriptive type, which takes as a principal instrument of withdrawal of information a questionnaire elaborated for such an end.

Concretely, in this article we are going to centre only on a part of the investigation which consists of describing the didactic strategies put in March for the teacher during the process of pupils' education - learning with serious and permanent disabilities in this type of centers.

(Pp. 103-116)

PALABRAS CLAVE

Estrategias didácticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, centro específico de Educación Especial, discapacidad, atención a la diversidad.

KEYWORDS

Didactic strategies, process of education - learning, specific center of Special Education, disability, attention to the diversity.

1. Introducción

Si consideramos la educación como un proceso de socialización y desarrollo a través del cual el alumno obtiene una comprensión de la realidad y participa activamente en los diferentes escenarios sociales, hemos de definir el aula como el marco privilegiado para su aprendizaje. Es un espacio formado por alumnos de la misma edad pero con diferentes capacidades, intereses, motivaciones, cultura, clase social...; en este marco, el docente, entendido como agente mediador, facilita la creación de vínculos, fomenta la interacción y promueve el desarrollo de sus alumnos (Aldámiz-Echevarría, Bassedas y Ortega, 2000, p. 70).

Gómez Montes (2005, p.202) establece dos factores esenciales a la hora de resumir la diversidad del alumnado en el aula: factores sociológicos, derivados del propio contexto sociocultural y económico así como de otros factores de carácter geográfico, étnico y religioso; factores psicopedagógicos, derivados de las diferencias en las capacidades intelectuales de cada alumno, de la motivación por el aprendizaje, los intereses académicos y profesionales, diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje...

Tal y como afirma Parcerisa (2006, p.25) admitir que cada alumno es diferente de los demás es algo relativamente fácil; la dificultad radica en tratar educativamente esas diferencias y ayudar a que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una cuestión de carácter filosófico, ético o ideológico ante la cual el colectivo de un centro escolar debe plantearse hasta qué punto está de acuerdo en aceptar que cada uno de los alumnos tiene derecho a que la enseñanza se adapte el máximo posible a sus posibilidades y potencialidades específicas.

Según lo dispuesto en el artículo 6 de la **Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los centros específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios:**

“La programación tiene por finalidad planificar las sesiones de trabajo de ca-

da grupo de modo que permita el desarrollo de los objetivos y contenidos propuestos en el proyecto curricular a ese ciclo, ámbito y tipo de actividad de modo coordinado con las prioridades o la especificidad que para un alumno/a se han determinado en la correspondiente adaptación curricular individualizada. Las actividades propuestas en la programación tendrán un carácter globalizador y en las mismas participarán los diferentes alumnos/as que componen el grupo según sus posibilidades”.

Por su parte, el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, en su artículo 27 establece cómo “*las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada área del currículo establecido por la normativa vigente*”. En los centros específicos de Educación Especial, dichas programaciones deben incluir:

- a) Los objetivos, contenidos y su distribución temporal y los criterios de evaluación para cada ciclo, posibilitando la adaptación de la secuenciación de contenidos a las características del centro y su entorno.
- b) La contribución de las áreas a la adquisición de las competencias básicas.
- c) La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo.
- d) La metodología que se va a aplicar.
- e) Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.
- f) Las medidas previstas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la mejora de la expresión oral y escrita del alumnado en todas las áreas.
- g) Las medidas de atención a la diversidad.
- h) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso del alumnado.
- i) Las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currí-

culo, que se proponen realizar por los equipos de ciclo.

- j) Diseño y organización de los espacios necesarios para el desarrollo de la programación.

La programación de aula permite adaptar la planificación para un grupo de alumnos concreto en cuanto a finalidades, organización de espacios, tiempos, orientaciones metodológicas y didácticas...; programar consiste en *“diseñar la experiencia educativa que vamos a ofrecer a nuestros alumnos”* (Blanchard y Muzás, 2005, p. 59).

En el momento de realizar la programación de su grupo, el docente puede encontrar ayuda en todas las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo a nivel de Proyecto Educativo, como pueden ser: gradación y secuenciación de los contenidos de las diferentes áreas y/o ámbitos de experiencia, materiales adaptados ya elaborados para ayudar a los alumnos con dificultades (Aldámiz-Echevarría, Bassedas y Ortega, 2000, p. 70).

La respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en centros específicos de Educación Especial comporta la incidencia de otros profesionales especializados (logopeda, orientador, fisioterapeuta, auxiliar técnico educativo...) los cuales deben implicarse en la toma de decisiones que afectan a la programación de aula. Su participación no puede quedar circunscrita a su trabajo concreto y especializado, sino que debe extenderse a cualquier aspecto del trabajo con estos alumnos, independientemente de las condiciones o lugar dónde se lleve a cabo.

2. Objetivos e hipótesis de la investigación

A través de esta investigación se pretende conocer, estudiar e indagar las necesidades formativas que presenta el profesorado de los centros específicos de Educación Especial en la provincia de Jaén. Éste debe ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado que, dada su discapacidad grave y permanente, no puede ser escolarizado en un centro educativo ordinario.

De manera más específica, hemos de concretar las siguientes finalidades:

- a) Analizar la adecuación de la práctica docente según la edad del profesorado, titulación, antigüedad en el centro...
- b) Conocer la atención educativa que recibe el alumnado con discapacidad en este tipo de centros
- c) Examinar el desarrollo profesional del docente según la formación (inicial y permanente) recibida
- d) Detectar las necesidades formativas más relevantes desde el ámbito organizativo, didáctico y curricular de la Educación Especial
- e) Establecer propuestas de mejora en la formación de dichos profesionales de la educación

Por ello, la hipótesis de trabajo planteada en este proyecto de investigación consiste en describir las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes en los centros específicos de Educación Especial de la provincia de Jaén.

3. Diseño metodológico

Tras analizar y contrastar literatura especializada (Colás y Buendía, 1992; Fox, 1981; Bisquerra, 1996) hemos optado por una investigación de tipo descriptivo a través de los cuales se pretende *“describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”* (Colás, 1992, p. 177).

Dentro de la metodología de tipo descriptivo, se ha seleccionado a la encuesta como la principal técnica orientada a la descripción de la situación dada (Van Dalen y Meyer, 1980; Bartolomé, 1984), tomando como principal instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado para tal fin.

3.1. Muestra

En este estudio, hemos optado por trabajar con toda la población del profesorado de los centros específicos de Educación Especial de la provincia de Jaén. Concretamente, en nuestra provincia existen un total de treinta y cinco profesores distribuidos en tres centros docentes de Educación Especial, siendo uno de ellos de carácter público y dos privados concertados.

La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o causal, estando formada por todos aquellos docentes que han aceptado participar en la investigación contestando a los cuestionarios que se enviaron; en total, han sido veintiún profesores los que han accedido a participar de tal estudio.

3.2. Cuestionario sobre necesidades formativas del docente en centros específicos de educación especial

El procedimiento de recogida de información para esta investigación corresponde a un cuestionario semi-estructurado elaborado para tal fin y dirigido al profesorado de los centros específicos de Educación Especial de la provincia de Jaén. A través de éstos, pretendemos *“conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador”* (Buendía y Colás, 1998, p. 124).

Para dicho instrumento, se ha optado por una escala tipo Likert definida ésta como *“aquella que está formada por un conjunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de ellas de igual valor”* (Bisquerra, 1996, p. 110) cuyas respuestas oscilan entre 1 y 4; siendo 1 *“Plenamente de acuerdo”* y 4 *“Totalmente en desacuerdo”*.

Una vez seguidos los pasos oportunos para la construcción de este instrumento (Fox, 1981; Ary, Jacobs y Razavieh, 1982; Buendía, 1996) se ha generado una primera versión del cuestionario, el cual consta de tres dimensiones claramente diferenciadas:

- a) *“Atención educativa al alumnado en centros específicos de Educación Especial”* la cuál alude a cuestiones generales sobre la atención a la diversidad y necesidades educativas del alumnado escolarizado en este tipo de centros educativos.
- b) *“Desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial”* pretende conocer la adecuación

de la formación del docente (inicial y permanente).

- c) *“Currículum y Atención a la Diversidad en centros específicos de Educación Especial”* intenta dar a conocer cuestiones de carácter didáctico y curricular, orientación y acción tutorial, participación de las familias así como colaboración entre el profesorado.

Además de estas dimensiones, en el cuestionario se ha incorporado un apartado referido a datos sociodemográficos del profesorado los cuáles atienden a aspectos tales como: edad, sexo, titulación, antigüedad como docente....

3.2.1. Validez

Entendemos que nuestro cuestionario es válido *“si mide verdaderamente lo que dice medir”* (Bisquerra, 1996, p. 91). En nuestro caso, hemos utilizado la validez de contenido basándonos en el juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto.

Para el primero, solicitamos a varios profesores especialistas en el campo de la Didáctica y la Educación Especial de diferentes universidades andaluzas que analizaran el cuestionario y nos entregaran las oportunas correcciones. Una vez incorporadas las modificaciones al cuestionario que, básicamente, eran cuestiones gramaticales, de redacción, eliminación de algún ítem, incorporación de alguna temática nueva..., nos dispusimos a la aplicación de la prueba piloto.

Para ello, se aplicó el cuestionario a varios profesores de un centro específicos de Educación Especial de la provincia de Jaén con la misma finalidad que en el juicio de expertos. Una vez fueron incorporadas dichas objeciones, el cuestionario quedó terminado y enviado a los distintos centros específicos de Educación Especial de nuestra provincia.

3.2.2. Fiabilidad

La fiabilidad está referida al *“grado de consistencia del instrumento de medida”* (Bisquerra, 1996, p. 92). Para expresar dicho grado, hemos utilizado el método Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0.945. Además, se ha hallado el coeficiente para cada una

de las dimensiones (oscilando entre 0.874 y 0.989) y cada uno de los ítems (oscilando entre 0.942 y 0.947) lo que nos permite asegurar que cada una de las dimensiones mide realmente aquello que pretendemos medir.

Para cerciorarnos aún más de la fiabilidad de tal instrumento, aplicamos el método de las dos mitades obteniendo un valor de Alpha para la primera subescala de 0.901 y para la segunda de 0.938. Además, el coeficiente de fiabilidad Spearman-Brown es bastante alto, situándose en 0.723.

4. Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: resultados

Para el análisis de datos, nos hemos servido del paquete informático SPSS versión 19 (Statistical Product and Service Solutions) a través del cual se ha configurado una parrilla con la que, contrastando los datos obtenidos y finalidades e hipótesis de estudio, hemos aplicado un análisis descriptivo.

Los métodos descriptivos pretenden, tal y como indica su nombre, la descripción de los fenómenos que se investigan (Bisquerria,

1996), es decir, mediante éste se pretende conocer las necesidades formativas del profesorado de centros específicos de Educación Especial para ofrecer una atención educativa al alumnado allí escolarizado.

A continuación, exponemos algunos de los resultados que consideramos más significativos.

4.1. En relación a los objetivos y contenidos propuestos

Según se muestra en el gráfico, un alto porcentaje del profesorado encuestado (80.9%) se muestra a favor de que los centros específicos de Educación Especial ofrezcan una respuesta curricular diferenciada según edad, base de conocimientos, ritmos de desarrollo, tipo y grado de ayuda que necesitan así como expectativas de progreso del alumno en concreto; priorizar los objetivos y contenidos definidos en la propuesta curricular, definiendo aquellos que guardan mayor relación con las finalidades generales del centro educativo en el que desarrollan su labor docente y dedicar mayor tiempo al aprendizaje de las habilidades básicas en el alumnado, capaces de fomentar un desenvolvimiento óptimo de éste en el entorno.

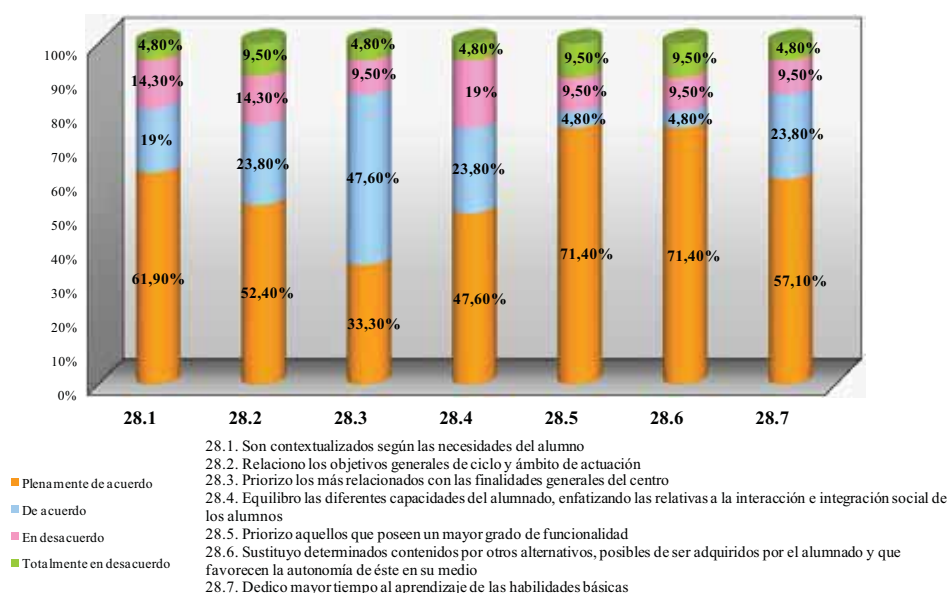


Gráfico 1. En relación a los objetivos y contenidos propuestos:

Un porcentaje algo menor de docentes (76.2%) consideran que debe existir una correlación entre los objetivos propuestos y los ámbitos de actuación establecidos en cada una de las enseñanzas así como también éstos opinan que la naturaleza, volumen y complejidad de los conocimientos, habilidades y destrezas esenciales prioritarias para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, exige una selección y secuenciación de los objetivos y contenidos orientada por criterios de funcionalidad.

Por su parte, un 71.4% del profesorado encuestado declara establecer un equilibrio en el desarrollo de las capacidades en los alumnos, poniendo mayor énfasis en aquellas vinculadas a la integración social de los alumnos.

4.2. Respeto a la metodología y organización del aula

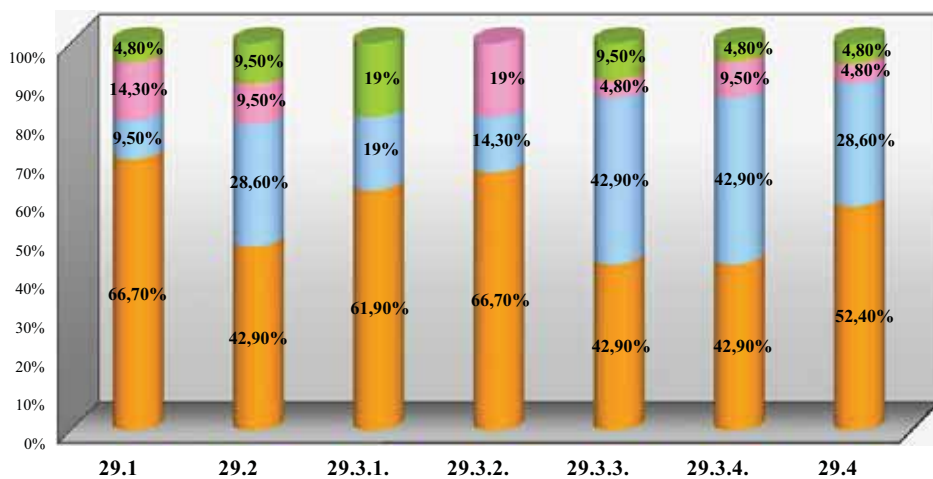
Tal y como esperábamos obtener en vista de los resultados obtenidos anterior-

mente, un alto porcentaje de profesores (81%) afirman que la propuesta metodológica desarrollada en su aula permite a los alumnos alcanzar diferentes grados de ejecución según sus capacidades; mientras tanto, un 76.2% del profesorado encuestado considera que la propuesta metodológica y de organización del aula ha de estar basada en los principios del aprendizaje significativo.

También hemos de destacar el alto porcentaje de profesorado (71%) el cual plantea situaciones de aprendizaje en el aula en la que es el alumno el protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado encuestado considera, además, que la base fundamental de la propuesta metodológica es, según orden de prioridad:

- a) Globalización de los aprendizajes y participación en el aula (85.8%)
- b) Flexibilización del proceso de enseñanza de aprendizaje (81%)
- c) Individualización de la enseñanza (80.9%)



- 29.1. Está en consonancia con los principios de aprendizaje significativo
- 29.2. Planteo situaciones de aprendizaje variadas y flexibles en las que el alumno sea autor de su propio aprendizaje
- 29.3.1. La base fundamental de la propuesta metodológica está en la individualización de la enseñanza
- 29.3.2. La base fundamental de la propuesta metodológica está en la flexibilización del proceso de E-A
- 29.3.3. La base fundamental de la propuesta metodológica está en la globalización de los aprendizajes
- 29.3.4. La base fundamental de la propuesta metodológica está en la participación en el aula
- 29.4. La metodología permite a los alumnos alcanzar diferentes grados de ejecución

Gráfico 2. Respeto a la metodología y organización del aula:

4.3. Respeto a las actividades propuestas

En relación a las actividades propuestas en el aula, destacamos cómo un 81% de docentes se muestra a favor de realizar actividades introductorias que motiven y sitúen al alumnado en el tema a tratar. Afirman, además, que la propuesta curricular ha de tomar en consideración la relevancia psicológica de las actividades planteadas, de tal manera que se desarrollan aquellas tareas que mejor se adecuan a las posibilidades de los alumnos así como a sus necesidades individuales. Los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje también se consideran que deben ser adaptados según las posibilidades, habilidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Asimismo, el interés del alumnado puede mantenerse mediante una propuesta educativa dónde se desarrollen actividades cercanas a la realidad vital del alumno; de la misma forma, se plantean actividades capaces de asegurar la adquisición de los objetivos didácticos previos así como las habilidades y técnicas instrumentales bá-

sicas en el alumnado así como también se proponen nuevas actividades para aquellos alumnos que hayan alcanzado los objetivos propuestos. Al menos, eso es lo que considera el 76.2% del profesorado encuestado.

Un dato bastante positivo es el revelado en el ítem 41.3 y 41.6, pues un 61.9% del profesorado testifica informar al alumnado acerca de la importancia de su aprendizaje, aplicación en su entorno más inmediato... así como también afirma comunicar al alumnado acerca de la ejecución de la tarea y cómo poder mejorarla, estableciendo procesos de autoevaluación y coevaluación.

4.4. Respeto a los recursos y materiales

En primer lugar y teniendo en cuenta aquellos recursos de tipo humano, destacar cómo casi la totalidad del profesorado (71.4%) considera que el centro dispone de suficientes recursos (docentes y no docentes) capaces de atender las demandas y necesidades del alumnado escolarizado.

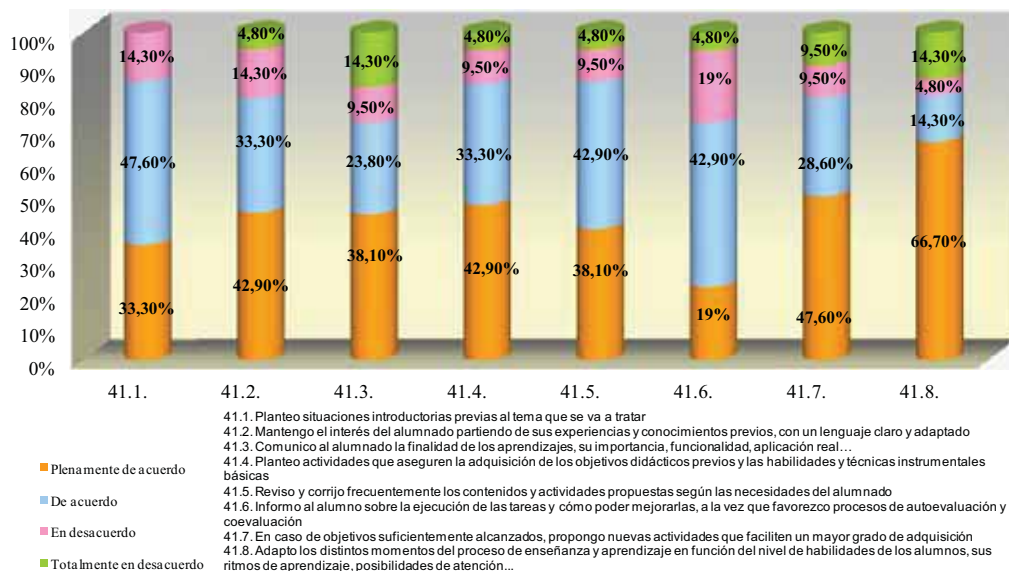


Gráfico 3. Respeto a las actividades propuestas:

Respecto a las infraestructuras, un 66.7% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo con las dependencias y condiciones de habitabilidad con las que cuenta el centro. En el aula, un 76.2% del profesorado encuestado considera que dispone de un mobiliario ajustado a las necesidades del alumnado; sin embargo, es positivo el que un 85.7% de los profesores realicen adecuaciones de mobiliario necesarios para eliminar o disminuir las dificultades que algunos alumnos presentan para participar en el currículo de su grupo de referencia.

En cuanto a los recursos de tipo material, un 61.9% de los encuestados creen que disponen de unos recursos materiales suficientes como para desarrollar una práctica docente de calidad. La ubicación de tales materiales en el aula, según un 76.2% de los profesores, se sitúa en un lugar accesible y visible para todo el alumnado, fomentando la participación de éstos en el aula.

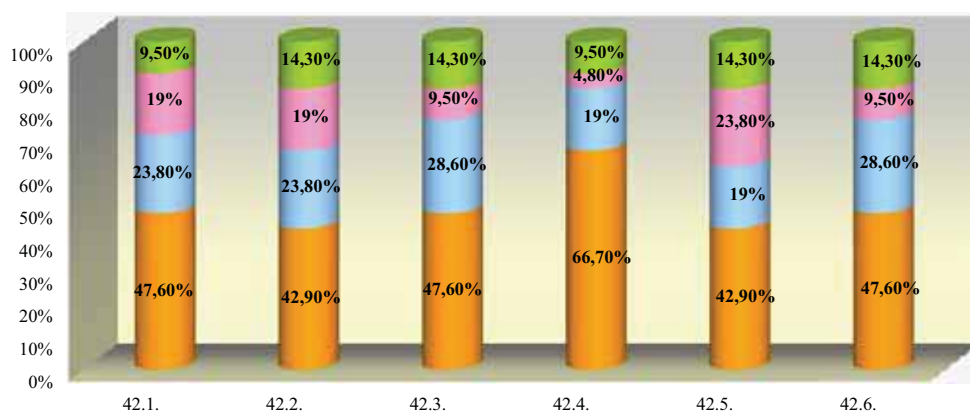
En relación al tipo de medios y recursos utilizados frecuentemente en la práctica docente diaria por el profesorado encuestado, según orden de prioridad, destacamos:

- Medios auditivos (radio, CD...): 90,5% de profesores.
- Medios manipulativos (aros, pelotas, juegos...): 81% de profesores.
- Medios audiovisuales (televisión, vídeo...): 80,9% de profesores.
- Medios informáticos (ordenador, DVD...): 71,4% del profesorado.
- Medios impresos (libros de texto, guías curriculares...): 47,6% del profesorado.

Finalmente, destacamos el alto porcentaje de profesorado encuestado (76.2%) que selecciona los materiales curriculares así como también elabora otros nuevos según las necesidades e intereses del alumnado.

4.5. Respecto a la evaluación del alumnado:

La mayor parte del profesorado encuestado (81%) manifiesta evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos con la intención de poder detectar el avance de



- Plenamente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

- 42.1. El centro dispone de suficientes recursos humanos (docentes y no docentes) como para atender a la totalidad del alumnado que asiste diariamente
 42.2. La infraestructura del centro está adecuada a las características del alumnado que atiende
 42.3. En el aula, dispongo de una distribución adecuada del mobiliario, ajustada a las necesidades del alumnado
 42.4. Realizo determinadas adaptaciones en el mobiliario del aula en función de las demandas del alumnado (auditivas, visuales, motrices...)
 42.5. Dispongo de suficientes y variados recursos materiales en el centro como para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad
 42.6. En el aula, los materiales están colocados en un lugar accesible y visible para todos.

Gráfico 4. Respecto a los recursos y materiales (I)

éstos respecto a su punto de partida así como también poder recoger datos para replantear la programación establecida. Un dato muy significativo también es que un 71.5% de los encuestados evalúen a sus alumnos con la intención de emitir un diagnóstico para la orientación de sus alumnos. Finalmente, destacamos cómo un 33.3% del profesorado evalúa a sus alumnos con la intención de cumplir con la obligación de calificarles.

Según los encuestados, los criterios que deben guiar la evaluación del alumnado, según orden de prioridad, son:

- Aprendizajes funcionales y útiles (81%), frente al 14.3% de los encuestados que se oponen.
- Aprendizajes importantes para la persona y para su entorno y aprendizajes deseables y positivos (80.9%), frente al 14.3% de los encuestados que se muestran en contra.
- Aprendizajes de competencias generales (71.4%), frente al 23.8% de los profesores que se muestran en desacuerdo.

- Aprendizajes adaptados a la edad cronológica (23.8%), frente al 66.6% de los encuestados que no se muestran de acuerdo.

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes destacamos, según orden de prioridad, los siguientes:

- Observación directa (81%)
- Escalas (47.6%)
- Revisión de cuadernos (42.9%)
- Inventarios (38.1%)
- Evaluación de trabajos (38%)
- Cuestionarios (23.8%)

Finalmente, destacamos el alto porcentaje de profesorado (81%) que valora las ayudas complementarias aportadas a cada alumno para que ésta pueda desarrollar un proceso de enseñanza de calidad así como la cantidad de ayuda prestada y el momento más adecuado para retirarlas o sustituirlas por otras más apropiadas.

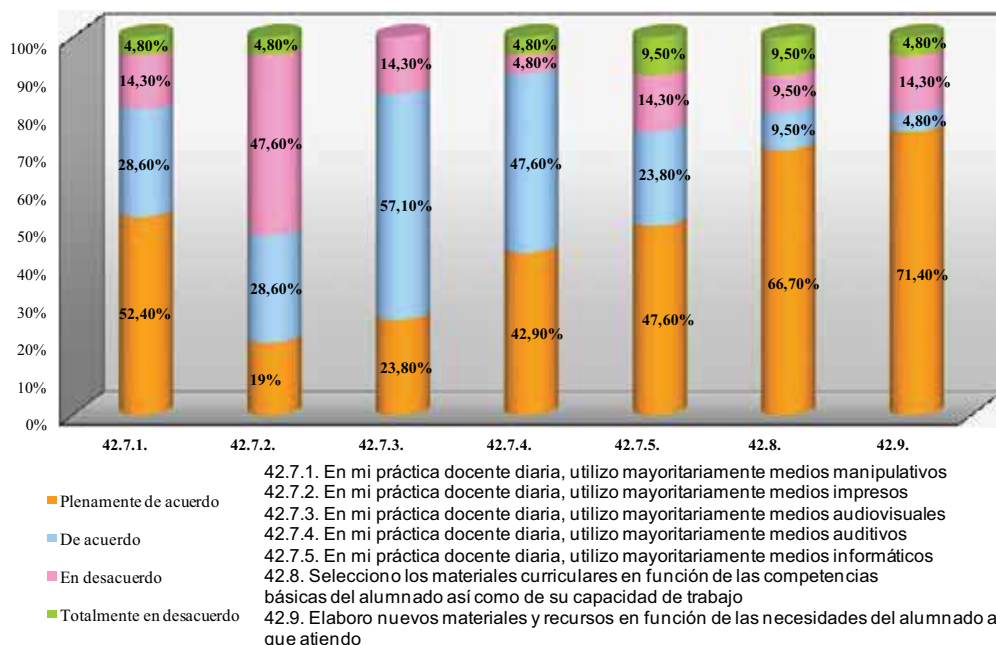


Gráfico 5. Respecto a los recursos y materiales (II)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ALUMNOS

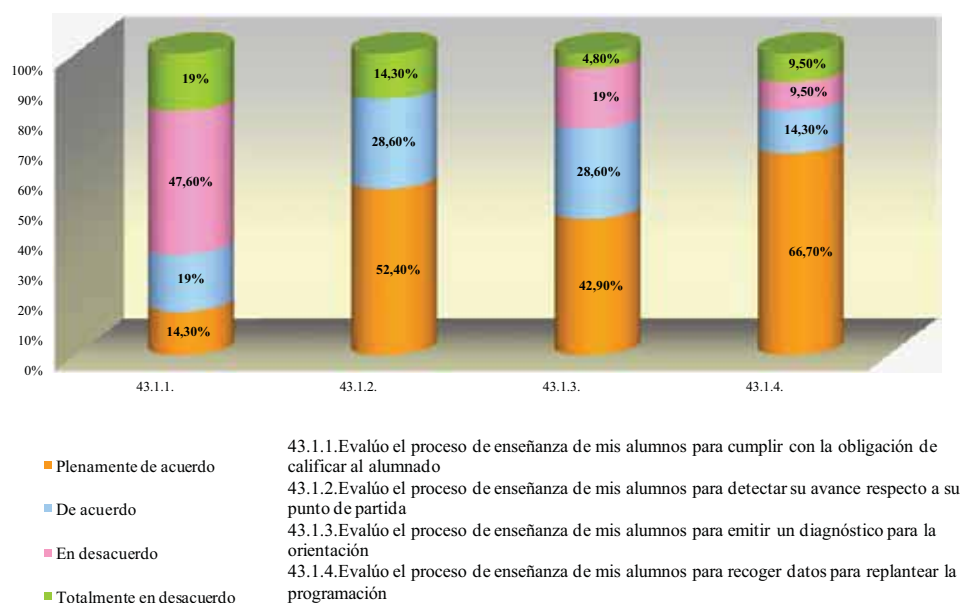


Gráfico 6. Respecto a la evaluación del alumnado (I)

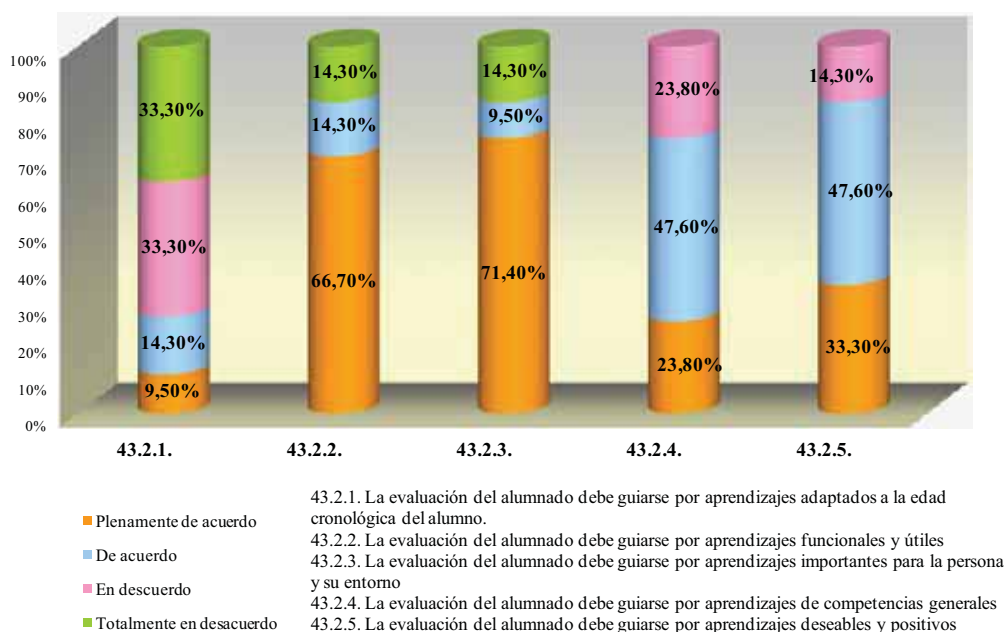


Gráfico 7. Respecto a la evaluación del alumnado (II)

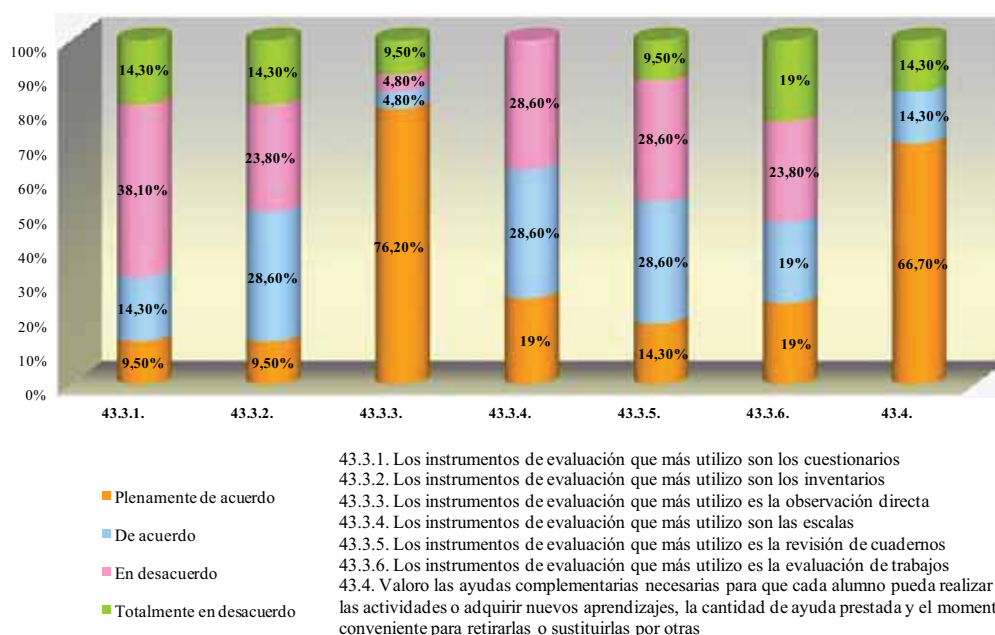


Gráfico 8. Respecto a la evaluación del alumnado (III)

4. Conclusión

La incorporación al currículum de las competencias y habilidades básicas en el alumnado permite poner el acento en aquellos aprendizajes considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de ahí su importancia para el alumnado con discapacidad.

En cuanto a la metodología y organización del aula, los datos obtenidos nos permiten concluir cómo *“se ha pasado del énfasis en la idea del profesor que proporciona una información de forma directa, estructurada y organizada, al énfasis en el papel que cada uno de los que aprenden desempeñan en la construc-*

ción de la comprensión y en la influencia que el entorno social ejerce sobre esa construcción” (Bulumenfeld y otros, 2000, p.116).

Los resultados obtenidos en cuanto a las actividades desarrolladas en el aula coinciden con las pautas generales sobre cómo adaptar el proceso de enseñanza a las características generales de los alumnos con discapacidad establecidas por Ruiz Rodríguez (2003, p.2). Así, este autor propone flexibilidad en las presentaciones de las actividades, corta duración, entretenidas y atractivas. Dejarles tiempo para acabar y poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones. Dar al alumno la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito. Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.

En cuanto a los medios y recursos utilizados en el aula por los docentes de los centros específicos de Educación Especial, los datos obtenidos entran en contradicción

con diferentes estudios nacionales e internacionales los cuáles establecen cómo la utilización de medios y recursos en el procesos de enseñanza y aprendizaje es minoritaria; la enseñanza se sigue desarrollando en torno al profesor y a los materiales impresos como medios básicos a través de los cuáles es presentado el currículum.

En lo referido al uso de medios informáticos, hemos de aludir al hecho de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación no son un fin en sí mismas; se trata de medios y recursos didácticos que permiten ayudar a los docentes al desarrollo de su práctica diaria en el aula. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, se tiende a analizar la tecnología en base a sus características técnicas o estéticas, dejando en un segundo plano las potencialidades y/o limitaciones que ésta pueda presentar en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco escolar. Su introducción en el aula como recurso didáctico se ha limitado, en muchas ocasiones, a la simple presencia física de estos recursos o, en el mejor de los casos, a la creación por parte del docente de una página Web personal la cuál contiene determinados materiales, en formato digital, relacionados con su área de conocimiento.

Tal y como señala Cabero (2000, p.13): *“la importancia de las tecnologías no se encuentran en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas. Será necesario realizar un análisis para evaluar no tanto sus potencialidades tecnológicas como sus potencialidades para crear entornos educativos y comunicativos diferenciados”*. De igual modo, hemos de considerar cómo dichos recursos no deben sustituir a los tradicionales ya que suponen un instrumento más que pretenden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje al alumnado, aunque no se trate del único ni el mejor. Por lo tanto, los docentes han de saber globalizar la enseñanza e interrelacionar unos recursos con otros, ya que la diversidad y/o complementariedad metodológica es un hecho bastante enriquecedor dentro del ámbito educativo el cuál puede repercutir de forma positiva en el alumnado, aumentando la motivación y el interés de éstos ante los estudios.

Finalmente, en lo relativo a la evaluación del alumnado (lejos de la simple consideración calificativa) supone aportar a los alumnos un feedback sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Se ha de entender, por tanto, como un reconocimiento del adecuado o inadecuado resultado alcanzado (Hattie y Timperley, 2007, p.81). Dado que la evaluación permite al docente comprobar el nivel de competencia adquirido por los alumnos, el procedimiento utilizado para evaluar también es importante. Los maestros pueden elegir desde la observación para identificar los niveles de atención y participación de los alumnos, el cuestionario para hacer preguntas a la clase o las tareas para incidir en la evaluación de forma individual (Pellicer y Anderson, 1995).

5. Referencias bibliográficas

- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M^a M., BASSE-DAS, E. y ORTEGA, A. (2000). Las adaptaciones curriculares. En ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA y otros. (coords.). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Graó. Barcelona, 57-83.
- ARY, D., JACOBS, L.C. y RAZAVIEH, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México. Interamericana.
- BARTOLOMÉ, M. (1983). Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programas de la pedagogía experimental. Documento inédito. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona. CEAC.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar la diversidad en el aula*. Madrid. Narcea.
- BLUMENFELD, P. y otros (2000). La enseñanza para la comprensión. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.). *International Handbook of teachers and teaching*. Londres: Kluwer Academic Publishers. 115-184.

- BUENDÍA, L. (1992a). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M^a.P. COLÁS y L. BUENDÍA (Coords.). Investigación Educativa. Sevilla. Alfar, 201-248
- CABERO, J. (2000). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa? Red digital. Disponible en: <http://tecnologiae-du.us.es/cuestionario/bibliovir/red1.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2011).
- COLÁS, M^a P. y BUENDÍA, L. (1992). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial (B.O.J.A. 16-7-2010).
- FOX, D.J. (1981). El proceso de la investigación en educación. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra.
- GÓMEZ MONTES, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Pulso, 28, 199-214. Disponible en: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/51.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2011).
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research. 77, 1, 81-98.
- ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios (BOJA 25-10-2002).
- PARCERISA, A. (2006). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona. Graó.
- PELLICER, L.O. y ANDERSON, L.W. (1995). A handbook for teacher leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con Síndrome de Down. Revista Síndrome de Down, 76, 2-11.
- VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J. (1983). Manual de técnica de investigación educativa. Buenos Aires. Paidós.

Datos de la autora

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Licenciada en Psicopedagogía, actualmente desarrolla su actividad profesional en el área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Su investigación se centra en la formación del profesorado en la atención a alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros específicos de Educación Especial.

