



FORMACIÓN ON-LINE PARA ADULTOS CON DISCAPACIDADE INTELLECTUAL: UNHA PROPOSTA DE TRABALLO BAIXO UNHA MIRADA DIDÁCTICA

M^a Dolores FERNÁNDEZ TILVE¹
M^a Laura MALVAR MÉNDEZ²

RESUMO

Un problema que, en certa medida, obstaculiza a inserción laboral das persoas discapacitadas ten que ver coa falta de formación para o desenvolvemento dunha actividade profesional. O feito de que, por exemplo, as propostas formativas (presenciais e/ou e-learning) se esquezan -na maioría dos casos- das persoas que presentan discapacidade intelectual dificulta enormemente que estas poidan acceder a un sistema de formación profesional. A concreción de pautas didácticas, sen dúbida, constitúe unha das súas maiores dificultades. Este traballo, particularmente, quere aportar o seu grao de area reflexionando sobre a teoría curricular na que debe asentarse calquera proposta de formación dirixida neste caso a persoas con discapacidade intelectual, así como nos plantexamentos metodolóxicos básicos.

RESUMEN

Un problema que, en certa medida, obstaculiza la inserción laboral de las personas discapacitadas tiene que ver con la falta de formación para el desarrollo de una actividad profesional. El hecho de que, por ejemplo, las propuestas formativas (presenciales y/o e-learning) se olviden -en la mayoría de los casos- de las personas que presentan discapacidad intelectual dificulta enormemente que éstas puedan acceder a un sistema de formación profesional. La concreción de pautas didácticas, sin duda, constituye una de sus mayores dificultades. Este trabajo, particularmente, quiere aportar su grano de arena reflexionando sobre la teoría curricular en la que debe inscribirse cualquier propuesta de formación dirixida en este caso a personas con discapacidad intelectual, así como en los planteamientos metodológicos básicos.

¹ Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Didáctica e Organización Escolar, campus universitario sur, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña.

² Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación, Avenida de Buenos Aires, s/n, 36002 Pontevedra.

SUMMARY

A problem, which is an obstacle for the labour integration of people with disabilities to a certain extent, has to do with the lack of training possibilities to be able to develop a professional activity. The fact that, for instance, training offers (in a classroom and/or e-learning) forget – in most cases – people with special intellectual needs makes it really difficult for these people to access a vocational training system. The decision taking about didactic guidelines, no doubt, is one of the hardest difficulties. This piece of work, concretely, aims at providing a reflection about the curricular theory on which all training proposals addressed to people with intellectual disabilities are based, as well as basic methodological suggestions.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Mellorar as posibilidades de integración social e laboral das persoas adultas con discapacidade intelectual, hoxe por hoxe, segue sendo unha materia pendente.

A situación de desemprego, como todos sabemos, afecta a toda a sociedade e individuos en xeral. Estamos ante unha situación laboral certamente complexa. Esta situación si de por si xa é complicada para todos os suxeitos, agravase moito máis no caso das persoas discapacitadas, especialmente aquelas que presentan unha discapacidade intelectual. Basta con revisar os datos ofrecidos polo INEM para darnos conta desta cruel realidade.

Si para todos os individuos ter un posto de traballo é importante, moito máis o é para as persoas discapacitadas. Para estas persoas, como manifiesta Álvarez Fontenla (1999), ter un emprego non é só desempeñar unha actividade profesional e obter unha remuneración económica por elo senón tamén ocupar un espacio na sociedade, sentirse verdadeiramente útil.

Un problema que, en certa medida, obstaculiza a inserción laboral das persoas discapacitadas ten que ver coa falta de formación ou preparación para o desenvolvemento dunha actividade profesional.

Deseñar un curso de formación profesional pode constituir un bo referente. Na maioría dos casos, a formación é de carácter presencial e é impartida por organizacións non lucrativas cuxo obxectivo é a promoción das persoas con discapacidade. Últimamente contamos con un maior número de experiencias de formación a distancia, pero isto en ningún caso significa que sexan suficientes e se adecuen ás necesidades reais das persoas discapacitadas, sobre todo aquelas cunha discapacidade intelectual. Non esquezamos que estas persoas presentan grandes dificultades, tanto por as características da súa discapacidade como por a súa situación xeográfica.

O feito de que, por exemplo, as plataformas informáticas como as metodoloxías desenvolvidas se esquezan -na maioría dos casos- das persoas que presentan discapacidade intelectual dificulta enormemente que estas poidan acceder a un sistema de formación profesional. Por outro lado, tampouco se lles ofrece a posibilidade de familiarizarse con as TICs (Tecnoloxías das Información e Comunicación).

Cando se diseña un programa de formación a distancia, unha das maiores dificultades é a que se refire a concreción de pautas didácticas. Sen dúbida, un dos elementos fundamentais de toda proposta formativa. Neste eido, faise necesario facer unha reflexión sobre a teoría curricular na que se esta se asenta como nos seus plantexamentos metodolóxicos básicos. Iste será o noso cometido nas páxinas que seguen.

2. APROXIMÁNDONOS Á PROPOSTA

O modo de enfocar a formación ocupacional para adultos con discapacidade intelectual,

obedece, dende o noso punto de vista, a un modelo educativo baseado no constructivismo.

Dunha forma breve, podería apuntarse que o constructivismo non se identifica con ningunha teoría da aprendizaxe. É unha concepción da aprendizaxe e da intervención do profesorado que recolle gran parte das aportacións máis actuais no eido da psicoloxía.

Tal e como apuntan Arroyo, Castelo e Pueyo (1994), o constructivismo concibe o coñecemento como unha construción que realiza o alumno/a na súa interacción co medio. O proceso de coñecemento está ligado ó concepto da intelixencia, entendida non só como capacidade de razoamento senón de adaptación ó medio.

En base a este planteamento, imos a analizar os seguintes aspectos que dende o noso modo de ver xustifican e constitúen un revulsivo para a implementación da formación ocupacional:

- Aprendizaxe significativa.
- A zona de desenvolvemento próximo.
- Autonomía da aprendizaxe.
- Motivación.
- Globalización da aprendizaxe.
- Papel do profesorado.
- Individualización da aprendizaxe.

Aprendizaxe significativa

A aprendizaxe significativa entendese como un proceso de relación entre as novas ideas e as que o alumno/a posúe, sendo o profesorado o mediador que facilita esa interrelación. Na mesma liña que Arroyo, Castelo e Pueyo (1994), a aprendizaxe significativa ten lugar cando ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo non arbitrario senón sustancial co que o alumnado coñece. Para que esto se produza son necesarias as seguintes condicións:

1. O contido ten que ser potencialmente significativo, tanto desde o punto de vista da

estructura lóxica da área como da estrutura psicolóxica do alumnado.

2. O proceso de ensino-aprendizaxe (E-A) debe conectar coas necesidades, a experiencia e a vida cotiá do alumnado. Ten que haber unha disposición favorable do alumnado cara a aprendizaxe. O alumnado debe estar motivado.

En base a esto, no traballo co alumnado con discapacidade intelectual, deberíase:

- Potenciar a presentación dos temas con vocabulario propio, dende a experiencia e a estrutura mental do alumnado.
- Partir dos coñecementos do alumnado.

A zona de desenvolvemento próximo

A zona de desenvolvemento próximo refírese ás condicións en que se produce a aprendizaxe, zona límite do coñecemento do alumnado. O lugar definido entre a capacidade autónoma para desenvolver unha tarefa e a posibilidade de chegar a un punto máis avanzado a partir da axuda dun intermediario.

Nesta dirección Vidal y Manjón (1993) plantexan que Vigotskye distingue entre o desenvolvemento real (adquisicións que poden realizarse sen axuda doutros) e o desenvolvemento potencial (conxunto de adquisicións que o suxeito pode facer coa axuda doutros máis capaces) denominando “zona de desenvolvemento próximo”.

En palabras de Arroyo, Castelo e Pueyo (1994), a zona de desenvolvemento próximo é o espacio entre a capacidade autónoma do alumnado e o que pode realizar mediante apoios específicos. O tránsito por esta zona deberá contar coa axuda do profesorado e dos compañeiros.

En base a isto pódese afirmar que a elaboración de estruturas máis complexas exige o dominio de estruturas máis sinxelas, co cal a presentación de contidos ten que

moverse do xeral e simple cara o particular e complexo.

Autonomía da aprendizaxe

Como sinalan Santamarta y Espín (1996), a autonomía da aprendizaxe supón adicar tempo e esforzo á adquisición dos procesos e estratexias para aprender e unha vontade do profesorado de dar participación ó alumnado tanto na organización do traballo como nos procesos de avaliación. Deberíanse deseñar actividades e preparar materiais para o traballo de destrezas cognitivas que favorezan o proceso de metacognición, a capacidade de iniciativa e toma de decisións.

Motivación

García Vidal (1999) define a motivación como o conxunto de variables e procesos implicados na activación, dirección e mantemento da conducta. Constitúe o mecanismo básico de entrada para que o organismo humano desencadene os procesos de aprendizaxe.

A motivación do alumnado depende tanto das metas da aprendizaxe como da regulación do propio proceso de aprendizaxe. Alonso Tapia (1997), particularmente, sinala como básicos aspectos como:

- Buscar que valor positivo ten que aprender ou ten que estudar.
- Afrontar o estudio como un desafío no que poden lograr algo positivo.
- Planificar os pasos ou actividades que poden axudarles a comprender, a resolver problemas e a aplicar o que tratan de aprender.
- Buscar positivamente modos de superar as dificultades.
- Controlar o nerviosismo e a ansiedade xerados polas dificultades.
- Buscar as razóns obxetivas dos erros cometidos.
- Prestar atención ó proceso que os levou a resolver de modo efectivo un problema ou a realizar ben unha tarefa.

- Disfrutar do progreso logrado.

Por outra parte:

- Estimular a curiosidade, amosar a relevancia e facilitar o interese pola actividade.
- Facilitar a experiencia de aceptación e apoio durante o proceso de aprendizaxe.
- Evitar que o alumnado se sinta obrigado a facer algo sin sentido para el.
- Mellorar o impacto motivacional da avaliación da aprendizaxe.

Globalización da aprendizaxe

A LOXSE (Lei 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeneral do Sistema Educativo, BOE do 4 de outubro) plantéxanos que o enfoque globalizador da aprendizaxe parte da atención eficaz ó coñecemento da realidade do mundo e do home, non procede do campo dunha única disciplina senón que é o resultado do uso integrado dos contidos e recursos que aporta un conxunto delas cando concorren ó estudio dunha determinada situación. Frente ó estudio de diferentes disciplinas, como parcelas fragmentadas do saber, a globalización pretende que o alumnado integre na súa estrutura cognitiva a realidade dun conxunto contextualizado e mediante o uso das técnicas e instrumentos adecuados, a análise ou diferenciación dos elementos que constitúen o todo, as súas interrelacións, dependencias e aplicacións e así alcanzar unha mellor comprensión dos coñecementos.

Tal e como afirman Santamarta e Espín (1996), a globalización da aprendizaxe está intimamente relacionada cunha forma de organización dos contidos que permita alcanzar un mesmo obxectivo por distintas vías. En definitiva, unificar as aprendizaxes e axudar ó alumnado a atopar relacións entre eles. Para elo, é necesario deseñar actividades que impliquen traballar con contidos e obxectivos de diferentes áreas de coñecemento.

A función do profesorado desde esta perspectiva concíbese como mediador entre o alumnado e os contidos que este debe aprender. O papel de mediador de axuste, guía e orientador das actividades de aprendizaxe que realiza o alumnado interprétase como unha axuda sistemática e continua que se adapta ás características do alumnado.

A intervención educativa do profesorado debe posibilitar que o alumnado constrúa aprendizaxes significativas por sí solos. É dicir, que sexan capaces de “aprender a aprender” de forma activa e experimental. Concíbese o papel do profesorado como de axuda á actividade reconstructiva do alumnado. Esta axuda será eficaz si se axusta de forma constante ó proceso de reconstrucción que leva a cabo o alumnado. O seu papel é de axuda, porque o verdadeiro artífice dos procesos E-A é o alumnado. Sin esta axuda é probable que non se realice a conexión entre os esquemas cognitivos do alumnado e os novos contidos.

Deste modo, resulta interesante ter en conta aspectos como:

- As aportacións do alumnado, tanto no inicio das actividades didácticas como no transcurso das mesmas.
- Establecer retos razoables.
- Ofrecer axudas.
- Promover a actividade mental autoestructurante.
- Promover unhas relacións que faciliten a autoestima e o autoconcepto.
- Promover cauces de comunicación.
- Valorar o alumnado en función das súas posibilidades reais.
- Planificar de forma rigorosa a actividade E-A.
- Observación e reflexión constante do que ocorre.
- Actuación diferenciada en función dos obxectivos.

O profesor/a desenvolverá estratexias de actuación para todo o grupo, así como estratexias que atendan á diversidade do alumnado. Diversidade referida a intereses, capacidades, motivacións, estilos cognitivos, etc. Esta necesidade de adaptar os procesos a cada alumnado exige o coñecemento persoal de cada un.

É necesario adaptar os procesos E-A ás características diferenciais do alumnado. Sen dúbida, é importante ter en conta:

- As capacidades e coñecementos previos do alumnado.
- Un modo de planificación aberto ás diferenzas de ritmos nas aprendizaxes, de intereses, estilos cognitivos, etc.
- Uso de estratexias diversas para afrontar os procesos E-A.
- A titoría do alumnado.
- Os sistemas de apoio.

Dicir, por outra banda, que xunto co enfoque constructivista faise necesario facer visibles as propostas metodolóxicas das que se parten.

Detrás de calquera proposta metodolóxica escóndese unha concepción respecto a como se desenvolven os procesos E-A. Contamos con diversas formas de agrupamento ou organización da clase: traballo individualizado, traballo cooperativo (equipos fixos –de 5 a 8 alumnos/as durante un período de tempo-, equipos móbiles, traballo por parellas, gran grupo).

O traballo individualizado facilita a atención á diversidade, a ensinanza personalizada, o desenvolvemento dun currículo aberto e flexible, o respecto dos ritmos de aprendizaxe do alumnado.

O traballo cooperativo, pola súa banda, facilita o intercambio de coñecementos, experiencias e perspectivas.

Historicamente, a forma máis habitual de preparar ós alumnos/as foi a través de procesos xeralmente individuais. Este feito chama especialmente a atención, si temos en conta que os resultados de aprendizaxe que se obtéñen en intercambios grupais son enormemente positivos. Creemos que é necesario botar man de ambas opcións metodolóxicas.

A través destas formas de agrupamento podemos desenvolver diversas estratexias metodolóxicas: exposicións orais, postas en común, debates, contratos de traballo, investigacións, dosieres, informes de traballo, estudos de caso, diarios de clase, etc.

Especialmente importante é a acción tutorial, entendida como unha axuda educativa baseada en considera-lo alumnado particular como centro do proceso E-A. A súa finalidade é favorecer unha maior e mellor aprendizaxe.

Pero, tendo en conta todo o sinalado anteriormente, ¿que posibilidades temos para abordar o desenrolo de contidos, actividades, avaliación nos procesos E-A?

Ó falar de contidos, normalmente nos referimos a feitos, ideas, problemas, principios, estratexias, normas, valores... incluídos nunha etapa, ciclo ou nivel de estudos. A organización dos contidos é necesaria para facilitar a aprendizaxe dos mesmos. Contribúe a que exista un equilibrio entre as diferentes materias do currículo nunha etapa concreta da aprendizaxe do discente.

Despois de seleccionar os contidos é preciso secuenciarlos. Secuenciar significa arbitrar uns criterios para situar de maneira progresiva ante os discentes os contidos previamente seleccionados polo docente. A secuenciación depende, en boa medida, da selección. De feito, aqueles criterios ou principios da secuenciación deberán estar presentes xa na selección dos contidos. Os principios nos que se debe basear a secuenciación de contidos poderían ser, entre outros:

- Coherencia lóxica na organización das materias.
- Planteamento cíclico do proceso (inclusión gradual dos contidos).
- Partir da etapa na que se atopa o discente. É dicir, partir do momento evolutivo do discente, adaptando os contidos á súa situación e posibilidades.
- Proporcionar ó discente un enlace entre os seus propios esquemas e os novos contidos (facilitar a integración e interrelación dos contidos novos cos xa adquiridos previamente para lograr así unha aprendizaxe significativa).

A concepción constructivista está na base de todo o proceso de concreción dos obxectivos e os contidos. Co obxecto de promover unhas aprendizaxes que permitan o desenvolvemento global do alumnado, é convinte que o docente teña en conta:

- Partir do nivel de desenvolvemento do discente.
- Asegurar a construción de aprendizaxes significativas.
- Facer posible a realización de aprendizaxes significativas por sí mesmas.
- Promover a modificación dos esquemas de coñecemento.
- Basearse na actividade do discente.

Que as actividades haberán de:

- Relacionarse coa vida real dos discentes.
- Favorecer a conexión do que xa se sabe cos novos contidos.
- Potenciar o interese polos instrumentos da cultura e códigos convencionais.
- Adaptar os métodos e recursos ás peculiaridades do alumnado (tanto a nivel grupal como individual).
- Utilizar medios que permitan comprobar como os alumnos/as incorporan e aplican as novas aprendizaxes a situacións cotiás.
- Empregar métodos e recursos diversificados que potencien a creación de estratexias persoais para a resolución de problemas.

- Proporcionar información ós discentes sobre os momentos do proceso E-A onde están.
- Impulsar as relacións entre iguais que supoñan confrontación e modificación de puntos de vista, coordinación de intereses e toma de decisións colectivas, axuda mutua, etc.
- Promover a cooperación mediante a organización de equipos de traballo, distribución de tarefas e responsabilidades.
- Coordinar actividades de aula (neste caso virtual) con outras que se realizan no programa formativo.

Resulta importante sinalar que a avaliación é un compoñente máis do proceso E-A. Orienta o proceso de aprendizaxe no seu conxunto. Detectar dificultades ou erros, analizar as súas posibles causas e tomar decisións para corrixilos é unha das funcións esenciais da avaliación como instrumento de aprendizaxe.

A avaliación debe converterse nun proceso de recollida e organización de información para poñela ó servizo dos propios participantes (alumnado, profesorado, etc.) a fin de facilitarlles a comprensión e a mellora da acción.

O sistema de avaliación debería plantexarse, entre outras, as seguintes aspiracións:

- Destacar a constatación e valoración das melloras e acertos (as teorías da aprendizaxe infórmanos da importancia do recoñecemento, a aceptación e o acerto para motivar e aprender).
- Que o alumnado e o profesorado cheguen a localizar obxectivamente erros ou lagoas.
- Que o alumnado chegue a coñecer as súas propias estratexias, posibilidades e limitacións ante a aprendizaxe (metacoñecemento).
- Que lle axude a mellorar os seus hábitos de traballo e a rentabilizar o esforzo.
- Que sirva para potenciar a motivación intrínseca, valorando máis o aprendido que as cualificacións obtidas.
- Debe promover a valoración do esforzo e a satisfacción por superar dificultades.

- Debe axudar ós docentes a valorar o seu traballo, a atopar os aspectos positivos e a localizar os que requiren algún tipo de mellora.

Nos últimos tempos aprécianse cambios nos contidos suxeitos a avaliación; así ós contidos académicos clásicos engádense os contidos procedimentais e actitudinais.

Actualmente séguese avaliando os coñecementos de feitos, conceptos e principios, pero tamén se avalían os procedementos que formarían o “saber facer”. O alumnado ademais de recordar e coñecer unha serie de feitos, conceptos, principios e teorías debería poder poñer en marcha unha serie de procesos que o levasen á identificación e resolución de problemas, ou o que é o mesmo, á construción de coñecementos. Cando falamos de procesos referímonos a habilidades ou destrezas que os alumnos/as adquiren o longo do proceso de aprendizaxe. Finalmente, tamén deberán ser avaliadas as actitudes, normas e valores.

Así pois, a avaliación ha de abarcar o abanico total de posibles aprendizaxes, o que supón non limitarse ó terreo dos coñecementos, senón abarcar tamén a avaliación das habilidades e as actitudes, así como a de aquelas aprendizaxes que quizais non se tiñan previsto pero que de feito se producen.

Aínda que non o abordemos neste traballo, convén sinalar que non só se debe avaliar a aprendizaxe do alumnado -tendo en conta que este aparece condicionado por unha longa serie de factores-. A avaliación debe estenderse tamén a eles, e neste sentido convén avaliar, entre outras variables, a actuación do profesor, as características e uso dos materiais didácticos, etc.

No proceso avaliativo deberíase ter en conta consideracións tales como:

- Establecemento dos obxectivos da avaliación. É necesario establecer o dominio de contidos que se pretende comprobar.

- Asignación das tarefas a realizar polo alumnado. O dominio a avaliar debe ser concretado no tipo de tarefa sobre a que se recollerá información avaliativa.
- Fixación dos criterios de realización das mesmas. As tarefas ofrecen moitas variantes de realización, resulta preciso establecer criterios sobre a súa realización de forma que permitan ó observador concretar a focalización da información avaliativa.
- Explicitación dos estándares ou niveis de logro. É necesario establecer os niveis que permiten afirmar que a tarefa se ten realizado convincentemente dacordo ós niveis de logro preestablecidos.
- Tomar as mostras das execucións do alumnado. É o momento de seleccionar os procedementos ou estratexias para capturar a información. Da calidade da información recollida dependerá a substantividade da toma de decisións.
- Valoración de ditas execucións. Constitúe o momento propiamente avaliativo: o da asignación de xuízos a valorar respecto das execucións realizadas.
- Retroalimentar adecuadamente ó alumnado. A información avaliativa recollida debe ser usada extensiva e intensivamente, moi especialmente para retroalimentar os procesos formativos do alumnado. A retroalimentación constitúe a base da aprendizaxe autónoma. Só desde a reflexión avaliativa é posible capacitar ó alumnado para que tome conciencia da súa situación no continuum trazado polo proceso de aprendizaxe. Situar nese contexto resulta primordial para graduar o esforzo, incrementar a atención sobre os elementos que o precisan e dirixir a acción de forma intelixente e apropiada.
- Toma de decisións. A información avaliativa deberá situarse no contexto estratéxico da institución para analizar e desenvolver o cúmulo de decisións que se poderán derivar dela, ben sexa directa ou indirectamente.

A avaliación cobra a súa importancia cando se fai ó inicio, durante e o concluír o

proceso E-A. Dacordo co momento en que se realiza diferenciamos entre avaliación inicial ou diagnóstica, avaliación formativa ou de proceso e avaliación sumativa ou final.

É necesario realizar unha avaliación inicial ou diagnóstica ao comezo dunha nova fase de aprendizaxe. Unha avaliación que nos aporte información e nos sirva para determinar a “líña base” sobre o nivel de coñecementos, motivacións, capacidades básicas (fundamentalmente cognitivas e relacionadas co rendemento académico), actitudes, etc. do alumnado. Este tipo de avaliación permitiríanos reorganizar o programa formativo e fixar os obxectivos de aprendizaxe dun modo realista e operativo. Trata de coñecer as potencialidades do suxeito para saber se pode levar a cabo unha serie de actividades cun rendemento aceptable.

No caso que nos ocupa, a persoa adulta con discapacidade intelectual decide participar nun proceso de formación pero, ¿posúe o nivel de entrada adecuado que garante un proceso formativo de éxito? A resposta a este interrogante require dunha avaliación inicial que consiste en dispoñer dun número suficiente de datos para tomar posicións respecto ó inicio do proceso de formación. Estas decisións pódense referir a cubrir lagoas de aprendizaxes (cognitivos, procedimentais, afectivos...), a estruturar distintos subgrupos de entrada, a introducir un curso ou programa previo que garante o éxito no rendemento do novo plan de acción deseñado. Por outro lado, non podemos esquecer que si se desexa obter aprendizaxes significativas existe a necesidade de coñecer as ideas previas, pois os estudantes afrontan as novas aprendizaxes desde a súa propia lóxica e con niveis de comprensión de aprendizaxes anteriores moi diversos. Polo tanto, é imprescindible efectuar actividades de avaliación inicial. O profesor/a non é o único interesado en coñecer o punto de partida dos alumnos/as, pois como poñen de manifesto os modelos de instrución constructivistas é necesario que o propio

alumnado sexa tamén consciente das súas ideas e concepcións previas.

No proceso avaliativo tamén debe terse en conta a continuidade como un factor esencial. É dicir, que ó longo do curso han de programarse e levarse a cabo unha serie de avaliacións das diferentes actividades didácticas que realicen os alumnos/as; estas actividades non se refiren exclusivamente ás aprendizaxes de coñecementos senón a calquera tipo de actividade incluída no programa. A información obtida, a modo de feedback, motivará o estudante para darlle a oportunidade de poder aprender dos seus propios erros e das súas propias solucións. Esta avaliación suministra unha retroalimentación esencial, fundamental, efectiva e inmediata do proceso E-A. Esta avaliación formativa ou procesual é de vital importancia para coñecer os progresos, dificultades, bloqueos, etc. que caracterizan o proceso E-A.

O uso formativo das actividades de avaliación caracterízase por proporcionar ó estudante e ó profesor información sobre cal é o nivel de progreso en relación ós obxectivos propostos, cales son as principais dificultades atopadas e cal é a eficacia dos materiais, programación e metodoloxía empregada.

A avaliación sumativa ou final que se realiza no peche dunha fase de aprendizaxe trata de apreciar o rendemento final tras un período de aprendizaxe, detectando se o alumnado respondeu ás esixencias que se lle plantexaron inicialmente. Nela avalíanse os tipos e graos de aprendizaxe que estipulan os obxectivos a propósito dos contidos seleccionados. Esixe o deseño de actividades que:

1. Permitan demostrar o que se sabe facer.
2. Sexan representativas do traballo realizado.

Debemos ter en conta que se pretendemos realizar unha avaliación inicial, formativa e sumativa o tempo que debemos reservar para tipo de actividades debe ser maior que o que se viña asignando tradicionalmente.

Ó mesmo tempo, non debemos de esquecermos de sinalar a avaliación normativa e criterial, pois xuízos avaliativos baséanse necesariamente nalgún tipo de comparación e para exercela precisan do establecemento previo de referentes.

Na avaliación de referencia normativa a execución do alumno/a nunha determinada proba é comparada coa de outros estudantes que tamén pasaron a mesma proba. É dicir, na avaliación normativa determínase o que un estudante sabe en relación a outros. As probas deseñadas baixo os principios da referencia normativa están pensadas para poder avaliar o que os estudantes coñecen dunha materia particular en relación con outros estudantes nun momento determinado. Sen embargo, non miden efectivamente o que eles saben en termos absolutos.

A alternativa á avaliación normativa é a criterial. Este enfoque está deseñado para informar respecto da calidade dunha execución do estudante ou demostración dunha habilidade ou do grao de comprensión dun concepto por relación con algún tipo de criterio previamente establecido. A avaliación baseada en criterios, ou sexa en niveis de realización previamente establecidos, permite situar o alumnado respecto da tarefa que debe realizar e é independente do feito polos seus compañeiros. Para levala a cabo é necesario realizar un esforzo de definición: hai que expresar de forma xerárquica e concreta os diferentes niveis de realización. As probas construídas mediante este tipo de enfoque permítenos establecer o nivel de logro do alumnado por referencia cun obxectivo educativo específico. Indícanos o que os alumnos/as poden ou non poden facer respecto dun contido específico, habilidade ou actitude.

Para a recopilación de información é preciso determinar as técnicas e/ou instrumentos que se utilizarán. Xunto ás técnicas convencionalmente utilizadas asístese ultimamente o progresivo incremento das baseadas na obser-

vación, o estudio de casos e a análise de documentos.

Entre os procedementos máis habituais de avaliación das aprendizaxes podemos mencionar:

- Test de elección múltiple/probas obxectivas (inclúen ítems de elección múltiple, de completar, de verdadeiro/falso, afirmación/negación).
- Respostas curtas/cuestións estruturadas. Cuestións de resposta curta que poden estar ailladas nun só tema. Neste caso sóense chamar preguntas estruturadas.
- Cuestións de ensaio. Resolución de problemas.
- Probas/exames orais.

Existen, así mesmo, unha serie de procedementos alternativos de avaliación das aprendizaxes, entre eles:

- O portafolios virtual. Consiste nunha compilación de traballos do alumnado, recollidos o longo do tempo e que aportan evidencias respecto dos seus coñecementos, habilidades e incluso da súa disposición para actuar de determinadas maneiras. Os materiais que debe conter o portafolio é un aspecto a negociar entre o profesor/a e o alumnado. A información incluída no portafolios debe propiciar a xeración dunha película avaliativa completa das habilidades, competencias, coñecementos, disposición para actuar e disposición afectiva do alumnado. Poden utilizarse prácticas reais, nas que os alumnados tiveran que realizar tarefas que requiren a aplicación de destrezas en circunstancias semellantes e incluso idénticas ás requiridas na vida profesional.
- O desenvolvemento de proxectos, onde durante un período de tempo o alumnado debería realizar unha actividade complexa, cun obxectivo determinado que pode ter incluso carácter profesional. Pódense desenvolver tamén execucións en contextos de simulación por ordenador. Unha simulación supón o plantexamento dun problema

cambiante que representa vicariamente un caso real e que debe ser resolto polo alumnado (ou grupo de alumnado).

Debemos ter en conta que cada procedemento presenta unha serie de aspectos positivos, pero tamén unha serie de problemas polo que se fai necesario a utilización dunha variedade de instrumentos de avaliación que aseguren, na medida do posible, uns resultados válidos e fiables.

Os axentes da avaliación son os executores da avaliación (profesorado, alumnado). Aquí gustaríanos destacar a participación do alumnado. Consideramos que a avaliación debe constituír unha función a asumir tamén polo alumnado, non só en canto as súas aprendizaxes (autoavaliación) senón tamén en canto á consideración das súas opinións sobre o conxunto total de compoñentes do proceso didáctico. A participación do alumnado na actividade avaliadora debe favorecerlle percibir os avances na súa propia aprendizaxe e non reducirse a un premio ou a unha sanción. O estudante ten ademais un papel relevante na avaliación doutros aspectos que rodean a aprendizaxe: a valoración dos materiais curriculares, papel do profesor/a, funcionamento do grupo, etc. As súas apreciacións deberán ser tidas en conta de forma clara.

3. CONCRETANDO A PROPOSTA

A aprendizaxe, como sabemos, é un proceso individual que se dá nun contorno social. Como proceso individual é necesario considerar que cada alumno/a constrúe as novas aprendizaxes dacordo con factores persoais (ideas previas, estilos de aprendizaxe, motivacións, intereses, capacidades, ritmos de aprendizaxe) e con factores de tipo social (xénero, entorno familiar, grupo social/cultural).

Na mesma liña que Giné (1996), pensamos que todo alumno/a, individualmente, require da acción tutorial para:

- Formar unha autoestima positiva e coñecer as súas posibilidades para aprender.
- Aproveitar as axudas que lle ofrecen para aprender.
- Avanzar en autonomía.
- Participar na colectividade.

Adoptar valores grupais que favorezcan a cohesión do grupo (diálogo, respecto, colaboración, etc.).

Todo alumno/a tamén require duns reforzadores que lle axuden a mellorar a aprendizaxe: valoracións positivas, incentivos positivos, incentivos negativos, metas a curto prazo, traballo con aplicacións inmediatas, etc.

O deseño das situacións de aprendizaxe de forma que todo o alumnado participe e prograse en función das súas posibilidades é unha tarefa difícil. Moita máis cando estamos a falar de persoas cunha discapacidade intelectual. A continuación recolleemos unha serie de aspectos a ter en conta na elaboración de programas de formación, especialmente on-line e dirixidos a adultos con discapacidade intelectual. A saber:

- Potenciar a presentación dos núcleos temáticos con vocabulario propio, dende a experiencia e a estrutura mental do alumno/a: deste modo trátase de evitar a aprendizaxe mecánica, repetitiva e potenciase unha aprendizaxe conectada coa súa vida real. Fai necesario botar man do vocabulario que soe utilizar (simple, básico, sen termos complicados). Incluso é interesante utilizar nalgún momento palabras coloquiais (“tío”, “pasar de todo”), gustos (comidas, deportes, referentes que lles digan algo). Nunca debemos perder de vista que o vocabulario utilizado debe ser acorde coa súa idade. Hai que intentar utilizar frases curtas e sinxelas para non engadir máis dificultades ás tarefas. Presentalas de forma clara e concisa.
- Partir dos coñecementos do alumno/a: como neste caso os coñecementos son moi básicos hai que utilizar frases curtas e pouco

elaboradas. Utilizar termos da vida cotiá. Podemos utilizar diversos tipos de imaxes para acercar a realidade ó alumnado, canto máis variopintas mellor (imaxes en diferentes códigos: fotos, cómics, debuxos animados, debuxos...).

- Potenciar a autonomía: introducir pequenas cuestións nas que o alumno/a teña que tomar decisións (por exemplo, poñerlle dúas tarefas fáciles e sinxelas e que teñan que optar por resolver unha delas).
- Buscar o valor positivo do que ten que aprender: hai que explicarlle en cada unidade ou sección cunha frase curta e sinxela a utilidade do que vai aprender: “esto vaiche a servir para...”, “se resolves esto serás capaz de...”, etc.
- Planificar os pasos para axudarlles a resolver as tarefas: propoñer tarefas moi simples, a continuación outras que vaian gañando en complexidade. É dicir, hai que introducir actividades graduadas.
- Buscar as razóns obxectivas dos erros cometidos: se non consegue realizar unha tarefa hai que analízala e buscar onde están os erros. Hai que intentar que os alumnos/as non se desmotiven e empecen a ter pensamentos negativos como: “non son listo dabondo”, “son un parvo”, etc.
- Buscar positivamente modos de superar as dificultades: naquelas tarefas nas que se vexa que poden ter dificultades poñerlle un debuxo animado que os anime a continuar, que lles reforce.
- Buscar os erros de forma positiva: poñer ó final da tarefa algo que chame poderosamente a atención, que os encamiñe a revisar cada actividade realizada.
- Disfrutar do proceso: hai que reforzar de maneira positiva cunha frase de ánimo cada pouco tempo.
- Coidar a forma en como o profesorado comunica os erros ó alumnado: hai que facelo sempre de forma positiva, de aprendizaxe, de axuda e non de fracaso.
- Que as activades recollan diversos obxectivos: poñer unha actividade na que lle digamos que se imaxine que traballa nunha ofici-

- na (por exemplo) e que ten que facer de secretario do xefe. Neste caso terá que pensar en cales son todas as súas tarefas e cometidos.
- Presentar materiais didácticos atractivos: con moitas cores, sobre todo cores primarias (roxo, amarelo e azul). Mesturar estímulos visuais e sonoros. Introducir moitas imaxes. Xogar cos tamaños das letras.
 - Globalización: poñer unha actividade na que lle digamos que se imaxine que traballa nunha oficina e ten que levar a contabilidade do que se gastou ó longo do día. Ten que revisar os gastos de transporte, comida, folios, etc. por parte do xefe, da secretaria...
 - Establecer retos razonables: dar unha explicación curta do que se quere traballar en cada módulo formativo. Ten que facerse con vocabulario moi sinxelo e con frases de ánimo (por exemplo, “xa verás como non tes ningún problema”). Despois introducimos algún contido en pequenas dosis e propoñemos unha actividade de fácil aplicación (moi sinxela). A continuación unha actividade algo máis difícil, reforzada con palabras de ánimo. Deste modo introducimos os contidos do tema cada pouco. Explicamoslle que imos a darlle unha pequena volta ó visto ata agora. Rematamos cunha actividade de auto-avaliación, reforzada con palabras de ánimo e unha presentación moi vistosa.
 - Ofrecer axudas: nas actividades de maior complexidade dicirlle que se non pode facela que non se preocupe, que lle axudamos a través da titoría.
 - Explicar moi claramente os conceptos, os procedementos e actitudes: explicar de forma clara, simple e concisa os conceptos, procedementos (pasos a seguir) e as actitudes (que é necesario ter) nas diferentes actividades didácticas.
 - Traballar os contidos básicos ó longo de tódalas unidades didácticas: facer un pequeno apuntamento dos contidos chave ó longo de tódalas unidades didácticas para que se potencie a súa aprendizaxe.
 - Facer pequenas preguntas para comprobar o nivel de coñecementos que adquire: podemos utilizar preguntas directas.
 - Destacar os contidos chave: por exemplo con outro tipo de letra, cores, sons, imaxes, etc. Estes deben ser de fácil localización.
 - Secuenciación de contidos: hai que ir engadindo complexidade ós contidos. Por outra parte, estes teñen que ser concisos e claros nas frases. Partir de cuestións globais para ir despois ó detalle.
 - Introducir reforzadores: a través de valoracións positivas, incentivos positivos, incentivos negativos. Por exemplo, ó rematar a actividade introducir expresións tales como: ¡noraboa!, ¡hai que seguir traballando!, ¡ánimo, a próxima vez o conseguirás!, ¡case rematamos!, ¡falta pouco!
 - Utilizar diferentes estratexias de avaliación: debemos utilizar diferentes procedementos de avaliación dacordo coa natureza dos contidos e estilos, capacidades, posibilidades dos nosos alumnos/as.

4. PARA REMATAR...

Esperamos que a nosa proposta metodolóxica, neste caso enmarcada nunha concepción constructivista da aprendizaxe, contribua dalguna maneira a facer máis accesible os entornos de formación a distancia para as persoas con discapacidade intelectual. E que esta accesibilidade, ó tempo, potencie a súa integración laboral.

A mera presenza de recursos tecnolóxicos non garantiza o éxito dunha proposta formativa, on-line neste caso. Necesitase algo máis: unha concreción de pautas didácticas. Unhas pautas adaptadas ás características dos seus usuarios (necesidades, intereses, ritmos de aprendizaxe, capacidades, posibilidades etc.). É dicir, debidamente contextualizadas. O deseño de calquer proposta de formación, sexa presencial e/ou e-learning, debe necesariamente estar acompañado dunhas pautas didácticas debuxadas dacordo co perfil dos seus beneficiarios. Unha tarefa, sen dúbida, complexa pero necesaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo clase. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2000). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS, 210/1-210/22.
- Álvarez Fontenla, F. (1999). Proyecto Antear-Paideia. En Alberte, J.R. (Ed.). *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, 263-274.
- Arroyo, A; Castelo, A; Pueyo, M.C. (1994). *El Departamento de orientación: atención a la diversidad*. Madrid: Narcea.
- García Vidal, J. (1999). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Giné, N. (1996). *Acción tutorial*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santamarta, A. y Espín, J.V. (1996). Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS, 213-236.
- Vidal, J. y Manjón, D. (1993). *Cómo enseñar en la educación secundaria*. Madrid: EOS.