

6. Estrategias metodológicas diferenciadas en el alumnado que presenta dificultades durante el proceso formativo.

La diferenciación metodológica como respuesta estructurada a la dificultad detectada

Los epígrafes anteriores de este capítulo han desarrollado los instrumentos de verificación del aprendizaje, la identificación e individualización de la atención a las necesidades específicas, la elaboración de cronogramas adaptados, y los procedimientos para potenciar las capacidades individuales y la autonomía decisoria del alumnado. Este epígrafe se detiene en un aspecto de notable relevancia práctica que conecta directamente con varios de los anteriores: las estrategias metodológicas concretas que la persona formadora puede aplicar de manera diferenciada cuando detecta que una persona, o un conjunto de personas, del grupo presenta dificultades a lo largo del desarrollo del proceso formativo.

Conviene distinguir, antes de desarrollar estas estrategias, entre la dificultad de naturaleza puntual y transitoria, vinculada a un contenido concreto que resulta especialmente exigente para una persona determinada, y la dificultad de naturaleza más sostenida, que puede requerir un acompañamiento diferenciado a lo largo de un periodo más prolongado del proceso formativo. Ambos tipos de dificultad exigen respuestas metodológicas distintas, que conviene analizar de manera diferenciada.

Estrategias ante dificultades de naturaleza puntual

Ante una dificultad de naturaleza puntual, vinculada a un contenido o a una tarea concreta, resulta habitualmente suficiente la aplicación de los procedimientos de refuerzo ya estudiados en el capítulo dedicado a las estrategias metodológicas: la reformulación de la explicación original con un enfoque distinto, la propuesta de práctica adicional variada, o el apoyo individualizado breve durante el desarrollo ordinario de la sesión. Estas estrategias, de aplicación relativamente ágil e integrada en el desarrollo normal de la acción formativa, no requieren, con carácter general, una modificación sustancial de la planificación prevista, sino un ajuste puntual y localizado ante la dificultad concreta detectada.

Resulta importante, en estos casos, que la persona formadora actúe con la mayor prontitud posible una vez detectada la dificultad, evitando que esta se consolide o que genere, en la persona afectada, una acumulación de desajustes que resulten posteriormente más complejos de abordar, en coherencia con lo ya señalado en capítulos anteriores de este manual respecto a la importancia de la identificación temprana de cualquier tipo de incidencia dentro del proceso formativo.

Estrategias ante dificultades de naturaleza sostenida

Cuando la dificultad detectada presenta una naturaleza más sostenida, afectando de manera continuada al progreso de una persona a lo largo de varios contenidos o de un periodo prolongado del proceso formativo, resulta necesario aplicar estrategias de mayor alcance, que es preciso sistematizar en varios niveles de intervención progresivamente más intensivos.

Un primer nivel de intervención consiste en la **adaptación metodológica dentro del marco ordinario del grupo**, sin que ello implique una segregación de la persona respecto al conjunto de la acción formativa: la asignación preferente a subgrupos con un clima especialmente favorable a su integración, ya apuntada en el capítulo dedicado a la cohesión grupal; la priorización de determinados canales de comunicación o de determinados formatos de actividad que resulten especialmente adecuados a su perfil, ya estudiados en el capítulo dedicado a los estilos de

aprendizaje; o la concesión de un margen de tiempo ampliado para la realización de determinadas tareas, sin que ello resulte visible ni genere una situación de exposición incómoda ante el resto del grupo.

Un segundo nivel de intervención consiste en el **refuerzo individualizado sistemático**, mediante la habilitación de espacios específicos, dentro o fuera del horario ordinario de las sesiones, dedicados de manera exclusiva al acompañamiento de la persona con dificultades sostenidas, en los que se pueda revisar de manera pausada el contenido que presenta mayor dificultad, aclarar dudas específicas, y proporcionar una práctica adicional cuidadosamente calibrada al nivel real de partida de la persona.

Un tercer nivel de intervención, reservado para aquellos casos de mayor complejidad que exceden de la capacidad de respuesta ordinaria de la persona formadora, consiste en la **derivación a recursos de apoyo especializado**, cuando la naturaleza o la intensidad de la dificultad detectada así lo aconseje, actuando en tales casos la persona formadora como agente de identificación y de coordinación, más que como responsable exclusivo de la resolución de la dificultad detectada.

El equilibrio entre la atención diferenciada y la cohesión del grupo

Conviene, finalmente, subrayar que la aplicación de estas estrategias diferenciadas debe realizarse con especial cuidado para no comprometer la cohesión grupal ya desarrollada con detalle en un capítulo anterior de este manual, evitando que la persona con dificultades sostenidas experimente una sensación de segregación o de trato marcadamente distinto respecto al resto del grupo, circunstancia que podría generar, paradójicamente, un efecto contraproducente sobre su motivación y sobre su percepción de pertenencia al grupo. Resulta recomendable, en este sentido, que buena parte de las adaptaciones metodológicas diferenciadas se apliquen de la manera más discreta y naturalizada posible dentro de la dinámica ordinaria del grupo, reservando las intervenciones más visiblemente diferenciadas, tales como los espacios de refuerzo individualizado fuera del horario ordinario, para aquellos casos en que la naturaleza de la dificultad así lo requiera de manera ineludible.

ACTIVIDAD 46

Tipología: caso práctico de intervención escalonada (individual)

Una persona participante en una acción formativa de treinta y cinco horas sobre soldadura industrial muestra, a lo largo de las tres primeras semanas, un progreso notablemente más lento que el resto del grupo en la adquisición de determinadas técnicas de soldadura, pese a mostrar un interés y una implicación evidentes en cada sesión.

A partir de este supuesto, responde de forma razonada:

1. Diseña una intervención de primer nivel, aplicable dentro del marco ordinario del grupo, para atender esta dificultad sin generar una situación de exposición incómoda para la persona afectada.
2. Diseña una intervención de segundo nivel, de refuerzo individualizado sistemático, en caso de que la dificultad persista pese a la intervención anterior.
3. Identifica qué indicios te llevarían a considerar necesaria una intervención de tercer nivel, con derivación a un recurso de apoyo especializado.
4. Explica cómo aplicarías estas tres intervenciones sin comprometer la cohesión y la percepción de pertenencia de esta persona dentro del grupo.

SOLUCIÓN

1. Intervención de primer nivel.

Se asignaría a esta persona, de manera discreta y sin explicitarlo ante el resto del grupo como una medida diferenciada, a un subgrupo de prácticas con un clima especialmente favorable a su integración, y se le concedería, de forma igualmente discreta, un margen de tiempo ligeramente ampliado para completar los ejercicios prácticos de soldadura, evitando que esta ampliación resulte visible o genere una situación de exposición incómoda ante el resto del grupo. Asimismo, se reforzaría puntualmente la demostración de la técnica concreta que le resulte más difícil, ofreciéndole una explicación adicional breve durante el desarrollo normal de la práctica, sin necesidad de detener la sesión completa.

2. Intervención de segundo nivel.

Si la dificultad persistiera pese a la intervención anterior, se habilitaría un espacio específico de refuerzo individualizado, fuera del horario ordinario de las sesiones (por ejemplo, quince minutos antes del inicio o al finalizar alguna sesión), dedicado de manera exclusiva a revisar de forma pausada la técnica concreta que presenta mayor dificultad, proporcionando una práctica adicional cuidadosamente calibrada a su ritmo real, y verificando de manera más cercana su ejecución paso a paso, sin la presión implícita de estar siendo comparada con el ritmo del resto del grupo durante la sesión ordinaria.

3. Indicios para considerar una intervención de tercer nivel.

Se consideraría necesaria una intervención de tercer nivel si, pese a las dos intervenciones anteriores, la dificultad persistiera de manera notablemente desproporcionada respecto al resto del grupo, si se detectaran indicios de que la dificultad pudiera derivar de una circunstancia no identificada hasta el momento (por ejemplo, una dificultad motriz o sensorial no diagnosticada previamente que afecte específicamente a la precisión requerida en la técnica de soldadura), o si la persistencia de la dificultad comenzara a generar un impacto negativo evidente en su estado emocional o en su motivación, circunstancias que excederían de la capacidad de respuesta ordinaria de la persona formadora y aconsejarían la derivación a un recurso de apoyo especializado (por ejemplo, un servicio de orientación o un profesional médico, según la naturaleza de la dificultad detectada).

4. Aplicación sin comprometer la cohesión y la pertenencia.

Las tres intervenciones se aplicarían procurando la máxima discreción posible: la intervención de primer nivel se integra en la dinámica ordinaria del grupo sin resultar visiblemente diferenciada; la intervención de segundo nivel se ubica fuera del horario y del espacio compartido con el resto del grupo, evitando así cualquier exposición ante las compañeras y compañeros; y, en caso de resultar necesaria, la derivación de tercer nivel se gestionaría siempre mediante una conversación individual y confidencial con la persona afectada, nunca comunicada ni justificada ante el conjunto del grupo. Además, a lo largo de todo el proceso, la persona formadora seguiría reconociendo explícitamente, ante el propio grupo, el interés y la implicación que esta persona muestra en cada sesión, reforzando su valor como miembro activo del grupo más allá del ritmo concreto de adquisición de la técnica, y evitando así cualquier percepción de segregación o de trato desigual que pudiera dañar su sentido de pertenencia.

ACTIVIDAD 46 bis

Tipología: caso práctico de intervención escalonada (individual)

Una persona participante en una acción formativa de treinta horas sobre peluquería técnica avanzada muestra, a lo largo de las tres primeras semanas, un progreso notablemente más lento que el resto del grupo en la adquisición de determinadas técnicas de corte, pese a mostrar un interés y una implicación evidentes en cada sesión.

A partir de este supuesto, responde de forma razonada:

1. Diseña una intervención de primer nivel, aplicable dentro del marco ordinario del grupo, para atender esta dificultad sin generar una situación de exposición incómoda para la persona afectada.
2. Diseña una intervención de segundo nivel, de refuerzo individualizado sistemático, en caso de que la dificultad persista pese a la intervención anterior.
3. Identifica qué indicios te llevarían a considerar necesaria una intervención de tercer nivel, con derivación a un recurso de apoyo especializado.
4. Explica cómo aplicarías estas tres intervenciones sin comprometer la cohesión y la percepción de pertenencia de esta persona dentro del grupo.

7. Establecimiento de cauces de comunicación sistemáticos y de carácter personalizado, ofreciendo feedback sobre el progreso, refuerzo o reconducción del proceso de aprendizaje.

La sistematización como garantía frente a la comunicación ocasional

Los epígrafes anteriores de este capítulo han desarrollado, de manera progresiva, los instrumentos de verificación del aprendizaje, la identificación e individualización de la atención a las necesidades específicas, la elaboración de cronogramas adaptados, el desarrollo de las capacidades individuales y la autonomía decisoria, y las estrategias metodológicas diferenciadas ante dificultades de aprendizaje. Este epígrafe se detiene en un elemento que atraviesa y sostiene, en gran medida, la eficacia de todos los anteriores: el establecimiento de cauces de comunicación sistemáticos y de carácter personalizado, que garanticen que la información sobre el progreso, el refuerzo o la reconducción del proceso de aprendizaje llegue de manera efectiva y regular a cada persona en formación, y no de manera meramente ocasional o dependiente de la iniciativa espontánea de la propia persona formadora.

Conviene precisar la diferencia sustancial entre una comunicación personalizada de naturaleza sistemática, planificada con antelación como parte integrante del diseño de la acción formativa, y una comunicación personalizada de naturaleza meramente ocasional, que se produce únicamente cuando surge una dificultad especialmente visible o cuando la propia persona en formación toma la iniciativa de solicitarla. Esta segunda modalidad, aunque valiosa como complemento, resulta claramente insuficiente si constituye la única vía de comunicación personalizada disponible, puesto que deja sin atender a aquellas personas que, por su carácter más reservado o por una menor capacidad de autoabogacía, no toman la iniciativa de solicitar dicha comunicación pese a experimentar dificultades que merecerían ser atendidas.

El diseño de un calendario de comunicación personalizada

La sistematización de esta comunicación exige que la persona formadora diseñe, desde la fase de planificación de la acción formativa, un calendario explícito de momentos de comunicación personalizada con cada persona del grupo, con independencia de que dicha persona esté o no atravesando dificultades evidentes en ese momento del proceso. Este calendario puede articularse mediante entrevistas individuales breves, distribuidas a intervalos regulares a lo largo de la duración de la acción formativa, cuya frecuencia debe ajustarse a la duración total de dicha acción formativa: en acciones formativas de corta duración, puede resultar suficiente una única entrevista individual hacia la mitad del proceso, mientras que en acciones formativas más extensas, resulta recomendable prever varios momentos de comunicación personalizada distribuidos de manera más regular.

Este calendario puede complementarse, en las modalidades semipresencial y virtual, con comunicaciones personalizadas de naturaleza asincrónica, tales como comentarios individualizados en las entregas periódicas del alumnado a través de la plataforma virtual, que permiten una comunicación personalizada de carácter regular sin exigir necesariamente la coincidencia temporal propia de una entrevista sincrónica.



El contenido de la comunicación personalizada sistemática

Resulta necesario que estos momentos de comunicación personalizada, para resultar verdaderamente útiles, incorporen un contenido estructurado que aborde de manera explícita varias dimensiones del proceso de aprendizaje de cada persona. En primer lugar, una valoración del progreso alcanzado hasta ese momento, fundamentada en las evidencias recogidas a través de los instrumentos de verificación, evitando valoraciones genéricas o impresionistas no sustentadas en información concreta y contrastada.

En segundo lugar, la identificación conjunta, entre la persona formadora y la persona en formación, de aquellos aspectos que requieren un refuerzo específico, aplicando los criterios de retroalimentación equilibrada ya estudiados en el capítulo dedicado a las estrategias metodológicas: el reconocimiento explícito de los logros alcanzados, combinado con la indicación precisa y constructiva de los aspectos susceptibles de mejora. En tercer lugar, cuando resulte pertinente, una reconducción explícita del proceso de aprendizaje de la persona, ajustando, de común acuerdo, el cronograma adaptado ya elaborado, o introduciendo modificaciones en la estrategia metodológica diferenciada que se estuviera aplicando hasta ese momento.

En cuarto lugar, un espacio explícito para que la propia persona en formación exprese su percepción sobre su propio proceso, sus dificultades, sus dudas o cualquier circunstancia relevante que pudiera no haber sido detectada por la persona formadora a través de los procedimientos de observación ordinarios, garantizando así el carácter genuinamente bidireccional de esta comunicación, coherente con el conjunto de principios comunicativos desarrollados en el capítulo dedicado a este ámbito.

Registro y trazabilidad de la comunicación personalizada

Resulta recomendable que la persona formadora mantenga un registro sistemático, aunque sea breve, del contenido y de las conclusiones de cada uno de estos momentos de comunicación personalizada, empleando instrumentos similares a las fichas de seguimiento individualizado ya apuntadas en capítulos anteriores de este manual. Este registro cumple una doble función: por una

parte, permite a la persona formadora mantener una memoria precisa de los acuerdos y compromisos adoptados con cada persona a lo largo de un proceso formativo que puede prolongarse a lo largo de numerosas sesiones, evitando contradicciones o pérdidas de información relevante; por otra parte, permite constatar, a lo largo del tiempo, la evolución real del progreso de cada persona, contrastando la situación descrita en sucesivos momentos de comunicación personalizada y facilitando así una valoración longitudinal del proceso que difícilmente resultaría posible a partir de valoraciones puntuales y desconectadas entre sí.

La comunicación personalizada como manifestación del clima integrador

Resulta pertinente cerrar este epígrafe señalando que el establecimiento de estos cauces sistemáticos de comunicación personalizada constituye, en última instancia, una manifestación concreta y sostenida del clima integrador ya desarrollado en el primer capítulo de este manual: una persona formadora que dedica tiempo y atención estructurada a conocer, de manera regular y personalizada, la situación de cada persona del grupo, transmite un mensaje claro de valoración individual que difícilmente podría transmitirse mediante una comunicación exclusivamente grupal o mediante una comunicación personalizada de naturaleza meramente reactiva ante dificultades ya manifiestas. Esta dimensión relacional de la comunicación personalizada resulta, con frecuencia, tan relevante para el sostenimiento de la motivación y del compromiso del alumnado con la acción formativa como el contenido estrictamente informativo que dicha comunicación transmite.

ACTIVIDAD 47

Tipología: actividad de planificación y diseño (individual).

Diseña un calendario de comunicación personalizada para una acción formativa de cincuenta horas sobre gestión de proyectos culturales, distribuida a lo largo de diez semanas, dirigida a un grupo de veinte personas.

Tu propuesta debe incluir:

1. El número y la distribución temporal de los momentos de comunicación personalizada previstos con cada persona a lo largo de las diez semanas, justificando dicha distribución.
2. Un guion estructurado, de un máximo de seis preguntas, que emplearías en el primero de estos momentos de comunicación personalizada, incorporando las cuatro dimensiones (valoración del progreso, identificación de refuerzos, reconducción cuando proceda, y espacio para la percepción de la propia persona).
3. Un modelo sencillo de ficha de registro que emplearías para documentar el contenido y las conclusiones de cada uno de estos momentos.
4. Una reflexión sobre cómo gestionarías, dentro de un grupo de veinte personas, la carga de tiempo que supone mantener este calendario de comunicación personalizada de manera sostenida a lo largo de las diez semanas.

8. Selección de técnicas, estrategias didácticas, recursos y materiales que permitan la transmisión de los contenidos a trabajar.

La convergencia de todo lo estudiado en una decisión operativa concreta

Los epígrafes precedentes de este capítulo han desarrollado los instrumentos de verificación, la identificación e individualización de la atención, la elaboración de cronogramas adaptados, el desarrollo de capacidades y autonomía, las estrategias diferenciadas ante dificultades, y el establecimiento de cauces de comunicación personalizada. Este epígrafe aborda una cuestión de naturaleza más operativa, que exige poner en relación todo lo anteriormente estudiado con una decisión concreta que la persona formadora debe adoptar de manera constante a lo largo de toda la acción formativa: qué técnicas, estrategias didácticas, recursos y materiales resultan más adecuados para transmitir cada contenido concreto, atendiendo simultáneamente a las características del grupo en su conjunto y a la diversidad individual ya identificada dentro de dicho grupo.

Conviene precisar que esta selección no constituye una decisión aislada, sino que integra y sintetiza buena parte de los criterios ya desarrollados a lo largo de este manual: los criterios de selección metodológica estudiados en el capítulo dedicado a las estrategias metodológicas, los estilos de aprendizaje y las necesidades específicas ya analizadas en este mismo capítulo, y los principios de individualización proporcional.

La selección de técnicas didácticas: entre la demostración, la práctica guiada y la práctica autónoma.

Entre las técnicas didácticas más habitualmente empleadas para la transmisión de contenidos de naturaleza procedimental, particularmente relevantes en el ámbito de la Formación Profesional, cabe distinguir tres modalidades que conviene combinar de manera secuenciada. La **demostración**, en la que la persona formadora ejecuta ante el grupo el procedimiento que se pretende enseñar, verbalizando de manera explícita cada uno de los pasos y las decisiones que va adoptando, ofrece al alumnado un modelo de referencia claro sobre el que construir su propio aprendizaje, resultando especialmente valiosa en las fases iniciales de la adquisición de una nueva destreza técnica. La **práctica guiada**, en la que la persona en formación ejecuta el procedimiento bajo la supervisión y el acompañamiento directo de la persona formadora, que interviene para corregir desviaciones y para reforzar los aspectos correctamente ejecutados, permite consolidar de manera progresiva la destreza inicialmente observada, evitando la consolidación de errores que resultarían más difíciles de corregir en fases posteriores. La **práctica autónoma**, finalmente, en la que la persona en formación ejecuta el procedimiento sin una supervisión directa y constante, aunque con la posibilidad de recurrir a la persona formadora cuando surjan dudas, favorece la consolidación definitiva de la destreza y el desarrollo de la autonomía necesaria para su aplicación en el desempeño profesional futuro.

La secuenciación de estas tres modalidades, de la demostración hacia la práctica guiada y de esta hacia la práctica autónoma, debe ajustarse, en su ritmo concreto, a las características individuales de cada persona, de manera coherente con los principios de gradualidad y de individualización ya defendidos en capítulos anteriores de este manual: determinadas personas pueden requerir un periodo de práctica guiada considerablemente más extenso que otras antes de estar en condiciones de afrontar con solvencia la práctica autónoma, circunstancia que la persona formadora debe valorar

de manera individualizada, evitando una transición uniforme y poco sensible a esta diversidad de ritmos.

La selección de estrategias didácticas complementarias

Junto a esta secuenciación básica, propia de contenidos de naturaleza procedimental, resulta necesario que la persona formadora disponga de un repertorio de estrategias didácticas complementarias, aplicables tanto a contenidos procedimentales como a contenidos de naturaleza más conceptual o actitudinal. Entre ellas cabe destacar el empleo de analogías y de metáforas, que facilitan la comprensión de conceptos nuevos o complejos mediante su relación con conceptos ya familiares para la persona en formación, técnica especialmente valiosa para satisfacer las necesidades de las personas con un estilo de aprendizaje predominantemente teórico.

También resulta valioso el empleo de organizadores gráficos, tales como esquemas, mapas conceptuales o diagramas de flujo, que facilitan la percepción y la organización visual de la información, en coherencia con lo ya estudiado al tratar la percepción como activador del aprendizaje, y que resultan especialmente útiles para sintetizar contenidos de cierta complejidad o para mostrar de manera visual las relaciones existentes entre distintos elementos de un mismo bloque de contenidos.

Resulta igualmente relevante el empleo del andamiaje instruccional, entendido como el conjunto de apoyos y ayudas que la persona formadora proporciona de manera decreciente a lo largo del proceso de aprendizaje de un determinado contenido, comenzando con un apoyo intenso en las fases iniciales, e ir retirando progresivamente dicho apoyo conforme la persona en formación demuestra un dominio creciente del contenido correspondiente, favoreciendo así el tránsito hacia una autonomía plena de manera gradual y ajustada al ritmo real de cada persona, en coherencia con la secuenciación entre demostración, práctica guiada y práctica autónoma.

ACTIVIDAD 48

Tipología: caso práctico de secuenciación didáctica (individual).

Vas a enseñar a un grupo de doce personas, en el marco de una acción formativa sobre mantenimiento de bicicletas, el procedimiento de ajuste del cambio trasero, contenido de naturaleza eminentemente procedimental que ninguna persona del grupo domina previamente.

A partir de este supuesto, responde de forma razonada:

1. Describe cómo aplicarías la secuencia de demostración, práctica guiada y práctica autónoma para la enseñanza de este procedimiento concreto, especificando qué harías en cada una de las tres fases.
2. Identifica a dos personas hipotéticas del grupo con ritmos de aprendizaje distintos, y explica cómo ajustarías la duración de la fase de práctica guiada para cada una de ellas.
3. Propón un organizador gráfico que podrías emplear como apoyo visual complementario a la demostración inicial de este procedimiento.
4. Explica cómo aplicarías el concepto de andamiaje instruccional a lo largo de las siguientes sesiones dedicadas a procedimientos similares de mantenimiento de bicicletas.

De las estrategias didácticas a los soportes materiales que las vehiculan

La primera parte de este epígrafe ha desarrollado las técnicas y estrategias didácticas que la persona formadora puede emplear para transmitir contenidos de naturaleza diversa, atendiendo a la secuenciación entre demostración, práctica guiada y práctica autónoma, y a estrategias complementarias como las analogías, los organizadores gráficos y el andamiaje instruccional. Esta

segunda parte se detiene en un aspecto complementario e igualmente necesario: los criterios que deben orientar la selección de los recursos y materiales concretos que sirven de soporte a dichas estrategias, cuestión que enlaza directamente con lo ya estudiado en el primer capítulo de este manual al tratar las condiciones materiales previas a la acción formativa, pero que aquí se aborda desde una perspectiva más específicamente pedagógica, centrada en la adecuación de dichos recursos a la transmisión efectiva de cada contenido concreto.

El criterio de adecuación al contenido y al resultado de aprendizaje

El primer criterio que debe orientar la selección de cualquier recurso o material didáctico es su adecuación real al contenido y al resultado de aprendizaje que se pretende trabajar, evitando la tentación, con frecuencia presente en la práctica docente menos rigurosa, de emplear un determinado recurso simplemente por su atractivo o su novedad, sin una valoración previa de si efectivamente contribuye a la consecución del objetivo formativo perseguido. Un recurso audiovisual llamativo, por ejemplo, puede resultar contraproducente si su contenido no se ajusta con precisión al resultado de aprendizaje trabajado, o si su empleo desplaza un tiempo que resultaría más eficazmente empleado mediante otras estrategias más directamente vinculadas al objetivo perseguido.

Este criterio de adecuación exige que la persona formadora se formule, ante cada recurso o material que valore incorporar a su acción formativa, una pregunta previa y sistemática: qué aporta específicamente este recurso a la consecución del resultado de aprendizaje correspondiente, y si dicha aportación resulta superior a la que ofrecerían otros recursos o estrategias alternativas disponibles, evitando la incorporación de recursos por su mera disponibilidad o por una tradición de uso no suficientemente cuestionada.

El criterio de accesibilidad universal

El segundo criterio, de creciente relevancia en la práctica formativa contemporánea, es la accesibilidad universal de los recursos y materiales seleccionados, entendida como su capacidad para resultar utilizables por la totalidad de las personas del grupo, con independencia de la diversidad de necesidades específicas. Este criterio exige valorar, entre otros aspectos, la existencia de alternativas textuales para los contenidos visuales, particularmente relevante para las personas con discapacidad visual; la existencia de subtítulos o de transcripciones para los contenidos audiovisuales, relevante para las personas con discapacidad auditiva o con dificultades de comprensión del idioma vehicular de la formación; y la adecuación del nivel de complejidad lingüística de los materiales escritos al perfil real del grupo, evitando un vocabulario innecesariamente técnico o complejo que pudiera constituir una barrera semántica no relacionada con el contenido sustantivo que se pretende trabajar.

El criterio de actualización y rigor técnico

El tercer criterio es la actualización y el rigor técnico de los recursos y materiales empleados, particularmente relevante en el contexto de la Formación Profesional, dado el ritmo de cambio normativo y tecnológico que caracteriza a numerosos sectores productivos, ya apuntado en el primer capítulo de este manual al tratar la vinculación de las acciones formativas con las demandas del tejido productivo. Este criterio exige que la persona formadora verifique de manera periódica la vigencia de los materiales que emplea de manera recurrente en sus acciones formativas, evitando la utilización de materiales desactualizados que pudieran transmitir información incorrecta o desfasada respecto a la realidad normativa o técnica actual del sector correspondiente.

El criterio de coherencia con la metodología seleccionada

El cuarto criterio es la coherencia entre el recurso o material seleccionado y la metodología didáctica que se pretende aplicar, ya estudiada en el capítulo dedicado a las estrategias metodológicas de este manual. Un recurso o material que resulte, en principio, de excelente calidad, puede resultar inadecuado si no se ajusta a la metodología concreta que se pretende emplear: por ejemplo, un material diseñado para el trabajo autónomo e individual puede no resultar el más adecuado para una estrategia de aprendizaje cooperativo que exige, por su propia naturaleza, la interacción y la construcción conjunta de conocimiento entre los miembros de un subgrupo.

El proceso de valoración y selección de recursos

Cabe, finalmente, sistematizar el proceso de valoración y selección de recursos y materiales didácticos, integrando los cuatro criterios anteriormente analizados en una secuencia de decisión coherente. En primer lugar, la persona formadora debe identificar con precisión el contenido y el resultado de aprendizaje que pretende trabajar, aplicando el primer criterio de adecuación. En segundo lugar, debe valorar la accesibilidad del recurso considerado para la totalidad del grupo, incorporando, cuando resulte necesario, las adaptaciones oportunas o descartando aquellos recursos que no admitan una adaptación razonable. En tercer lugar, debe verificar la actualización y el rigor técnico del recurso, particularmente cuando se trate de materiales de cierta antigüedad o de fuentes cuya fiabilidad no resulte plenamente contrastada. En cuarto lugar, debe valorar la coherencia del recurso con la metodología didáctica prevista, ajustando, cuando resulte necesario, bien el recurso seleccionado, bien la propia estrategia metodológica, hasta alcanzar una combinación coherente entre ambos elementos.

Este proceso de valoración, aunque pueda parecer, a primera vista, excesivamente sistemático para una decisión aparentemente sencilla como es la selección de un material didáctico concreto, contribuye de manera notable a evitar decisiones poco fundamentadas que, aunque individualmente puedan parecer de escasa trascendencia, terminan condicionando de manera acumulativa la calidad global de la acción formativa a lo largo de su desarrollo completo.



Dos docentes debaten sobre la elección de recursos didácticos

ACTIVIDAD 49

Tipología: actividad de búsqueda de información y evaluación de recursos (individual).

Localiza, o describe de manera hipotética si no dispones de acceso a búsqueda externa, un recurso didáctico (audiovisual, gráfico o textual) que podrías emplear para trabajar el contenido «normativa vigente sobre prevención de riesgos laborales en el sector de la construcción», dentro de una acción formativa dirigida a un grupo de dieciocho personas que incluye a una persona con discapacidad auditiva.

A partir de este supuesto:

1. Aplica los cuatro criterios estudiados (adecuación al contenido, accesibilidad universal, actualización y rigor técnico, y coherencia metodológica) a la valoración del recurso que has identificado o descrito.
2. Señala qué adaptación concreta introducirías en dicho recurso para garantizar su accesibilidad a la persona con discapacidad auditiva del grupo.
3. Explica qué procedimiento seguirías para verificar, de manera periódica, que este recurso se mantiene actualizado conforme a la normativa vigente en materia de prevención de riesgos laborales en el sector de la construcción.

9. Propuesta de actividades de aprendizaje con instrucciones claras y criterios de ejecución bien definidos.

La claridad instruccional como condición de equidad en el proceso de aprendizaje

Los epígrafes anteriores de este capítulo han desarrollado, de manera progresiva, los instrumentos de verificación del aprendizaje, la atención a la diversidad y a las necesidades específicas, la elaboración de cronogramas adaptados, el desarrollo de capacidades y autonomía, las estrategias diferenciadas ante dificultades, el establecimiento de cauces de comunicación personalizada, y la selección de técnicas, estrategias y recursos didácticos. Este epígrafe retoma y profundiza una cuestión ya apuntada en capítulos anteriores de este manual, particularmente en el dedicado a la cohesión y participación activa del alumnado, situándola ahora en el marco específico de la atención personalizada que da título a este capítulo final: la propuesta de actividades de aprendizaje con instrucciones claras y criterios de ejecución bien definidos.

Conviene, en este punto del manual, no limitarse a reiterar lo ya expuesto sobre la importancia general de la claridad instruccional, sino profundizar en su dimensión específicamente vinculada a la atención personalizada: una instrucción ambigua o insuficientemente precisa no afecta de manera uniforme a todas las personas del grupo, sino que perjudica de manera desproporcionada, precisamente, a aquellas personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo o formativo, para quienes la ambigüedad de una instrucción constituye una barrera añadida sobre las dificultades que ya de por sí puedan estar afrontando. La claridad instruccional constituye, en este sentido, no solo una buena práctica pedagógica general, sino un auténtico requisito de equidad dentro del proceso formativo, que garantiza que todas las personas del grupo, con independencia de su perfil particular, dispongan de la misma información precisa sobre lo que se espera de ellas.

Los componentes de una instrucción completa y bien estructurada

Una instrucción de actividad que aspire a la claridad y a la equidad ya señaladas debe incorporar, de manera explícita y ordenada, varios componentes que conviene detallar con precisión, ampliando lo ya apuntado en capítulos anteriores de este manual. El primer componente es el **objetivo de la actividad**, formulado en términos comprensibles para el conjunto del alumnado y no exclusivamente en el lenguaje técnico propio de la programación didáctica, de manera que cada persona comprenda con precisión qué se espera que sea capaz de hacer, o qué contenido se espera que adquiera, al finalizar la actividad propuesta.

El segundo componente son los **pasos o fases de desarrollo** de la actividad, desglosados con el nivel de detalle que resulte necesario en función de la complejidad de la tarea y del perfil del grupo, evitando tanto una excesiva fragmentación que pudiera resultar innecesaria para un grupo con un nivel de autonomía ya consolidado, como una excesiva concisión que pudiera dejar a determinadas personas sin la orientación suficiente para afrontar la tarea con seguridad. Resulta recomendable, en este sentido, prever la posibilidad de ofrecer, cuando la diversidad del grupo así lo aconseje, dos niveles de detalle en la formulación de estos pasos: una versión más sintética para quienes puedan beneficiarse de un mayor margen de autonomía, y una versión más desglosada y pautada, disponible para quienes la requieran, sin que ello suponga una segregación visible dentro del grupo.

El tercer componente es el **tiempo disponible** para la realización de la actividad, que debe comunicarse de manera explícita, permitiendo a cada persona organizar su propio ritmo de trabajo dentro del plazo establecido, y que, en coherencia con los principios de individualización proporcional, puede admitir márgenes de flexibilidad para aquellas personas cuya necesidad específica así lo requiera, sin que ello resulte necesariamente visible ni genere una situación incómoda ante el resto del grupo.

El cuarto componente son los **recursos y materiales** que se pueden o deben emplear para el desarrollo de la actividad, especificados con precisión suficiente para evitar dudas innecesarias sobre su disponibilidad o sobre las condiciones de su empleo, y acompañados, cuando resulte pertinente, de las alternativas de accesibilidad.

El quinto y último componente son los **criterios de ejecución y de valoración**, que merecen un desarrollo específico en la segunda parte de este mismo epígrafe, dada su especial relevancia para garantizar que la persona en formación comprenda, desde el inicio de la actividad, no solo qué debe hacer, sino conforme a qué estándares de calidad se valorará el resultado obtenido.

ACTIVIDAD 50

Tipología: actividad de rediseño de instrucciones (individual).

La siguiente instrucción, empleada por una persona formadora en una acción formativa sobre atención telefónica en servicios de emergencias, ha generado confusión en varias personas del grupo: «*Preparad un role-play sobre una llamada de emergencia y luego lo comentamos*».

A partir de este supuesto:

1. Identifica qué componentes de los cinco estudiados están ausentes o resultan insuficientemente precisos en esta instrucción.
2. Reescribe la instrucción completa, incorporando de manera explícita los cinco componentes analizados (objetivo, pasos, tiempo, recursos y, de manera orientativa, criterios de ejecución, que se desarrollarán con mayor detalle en la parte siguiente de este epígrafe).
3. Propón una versión alternativa, más desglosada y pautada, de los pasos de esta actividad, pensada para una persona del grupo que requiera un mayor nivel de estructuración.

La necesidad de explicitar los criterios antes de la realización de la tarea

La primera parte de este epígrafe ha detallado los primeros cuatro componentes de una instrucción completa: el objetivo, los pasos de desarrollo, el tiempo disponible y los recursos y materiales necesarios. Esta segunda parte se detiene en el quinto componente, de especial relevancia para la atención personalizada que da título a este capítulo: los criterios de ejecución y de valoración, entendidos como los estándares explícitos conforme a los cuales se considerará que una actividad ha sido correctamente resuelta, y que deben comunicarse a la persona en formación con carácter previo al desarrollo de la tarea, y no únicamente al ofrecer la retroalimentación posterior a su realización.

Esta anticipación de los criterios resulta determinante desde el punto de vista de la equidad y de la atención personalizada, puesto que evita que la persona en formación deba adivinar, mediante ensayo y error, qué es exactamente lo que se espera de ella, circunstancia que perjudica de manera especialmente notable a las personas con mayor inseguridad, con menor experiencia previa en procesos formativos estructurados, o con determinadas necesidades específicas de apoyo, para quienes la incertidumbre respecto a los criterios de valoración puede generar una ansiedad añadida que interfiere en el desarrollo mismo de la actividad.

Características de unos criterios de ejecución bien definidos

Para que estos criterios cumplan efectivamente su función orientadora, deben reunir determinadas características que conviene precisar. En primer lugar, deben resultar **observables**, es decir, deben referirse a aspectos del desempeño que puedan constatarse de manera directa, evitando formulaciones excesivamente abstractas o genéricas que resulten de difícil aplicación práctica tanto para quien debe cumplirlas como para quien debe valorarlas. Un criterio como «demostrar buena actitud» resulta, en este sentido, considerablemente menos útil que un criterio como «formular al menos dos preguntas de clarificación antes de proceder a la resolución del caso planteado», puesto que este segundo criterio permite una constatación mucho más precisa de su cumplimiento efectivo.

En segundo lugar, deben resultar **graduables**, permitiendo distinguir entre distintos niveles de logro, cuando la naturaleza de la actividad así lo permita, en lugar de limitarse a una valoración dicotómica de cumplimiento o incumplimiento que no siempre refleja con precisión la riqueza real del desempeño observado. Esta graduación puede articularse mediante escalas descriptivas sencillas, del tipo empleado habitualmente en las rúbricas de evaluación, que especifican qué características debe reunir un desempeño para considerarse de un determinado nivel de calidad.

En tercer lugar, deben resultar **coherentes con el resultado de aprendizaje** que se pretende verificar mediante la actividad, evitando la introducción de criterios que, aunque puedan resultar deseables en términos generales, no guarden una relación directa con el objetivo específico de la tarea propuesta, circunstancia que podría generar confusión sobre qué es realmente lo relevante dentro de la actividad concreta que se está desarrollando.

La comunicación de los criterios como parte integrante de la instrucción

Resulta recomendable que estos criterios se comuniquen, siempre que la naturaleza de la actividad lo permita, mediante un soporte escrito accesible durante todo el desarrollo de la tarea, y no únicamente mediante una explicación oral que la persona en formación deba recordar sin posibilidad de consulta posterior, en coherencia con lo ya señalado en capítulos anteriores de este manual sobre las ventajas de la comunicación escrita en términos de permanencia y de posibilidad de consulta reiterada. Esta disponibilidad continuada de los criterios durante el desarrollo de la actividad permite a cada persona autorregular su propio desempeño conforme avanza en la tarea, contrastando de manera autónoma su trabajo con los estándares establecidos, sin depender exclusivamente de la intervención externa de la persona formadora para valorar si su proceder resulta adecuado.

Es preciso, finalmente, que la persona formadora verifique, antes del inicio efectivo de la actividad, que estos criterios han sido efectivamente comprendidos por el conjunto del grupo, aplicando las mismas estrategias de comprobación activa ya estudiadas en el capítulo dedicado a la comunicación de este manual, evitando dar por supuesta una comprensión que la mera exposición de los criterios no garantiza necesariamente, particularmente en el caso de criterios de cierta complejidad o de actividades especialmente novedosas para el grupo.



Una docente prepara los criterios de una formación

ACTIVIDAD 51

Tipología: actividad de diseño de rúbrica (individual).

Retomando el supuesto de la actividad anterior sobre atención telefónica en servicios de emergencias, diseña una rúbrica sencilla de criterios de ejecución para la actividad de role-play sobre una llamada de emergencia, que incluya:

1. Al menos cuatro criterios observables, redactados con la precisión suficiente para permitir una constatación directa de su cumplimiento.
2. Una graduación de al menos dos niveles de logro (por ejemplo, «logrado» y «en desarrollo») para cada uno de los cuatro criterios propuestos.
3. Una breve justificación de por qué cada criterio propuesto resulta coherente con el resultado de aprendizaje que se pretende verificar mediante esta actividad concreta.
4. Una propuesta sobre el momento y el formato en que comunicarías estos criterios al alumnado, antes del inicio de la actividad.

10. Empleo de técnicas de dinamización que motiven la implicación y participación del grupo en el desarrollo de la acción formativa.

La dinamización como función continua de la persona formadora

Los epígrafes anteriores de este capítulo han desarrollado la mayor parte de los instrumentos y procedimientos que configuran la supervisión y la atención personalizada del proceso de aprendizaje: la verificación del aprendizaje, la atención a la diversidad, la planificación adaptada, el desarrollo de capacidades, las estrategias diferenciadas, la comunicación personalizada, la selección de recursos y la claridad instruccional. Este penúltimo epígrafe del manual retoma, desde una perspectiva más aplicada y sintética, una cuestión que ha atravesado transversalmente buena parte de los capítulos anteriores, particularmente el dedicado a la cohesión y participación activa del alumnado: el empleo de técnicas de dinamización que sostengan, a lo largo de toda la acción formativa, la implicación y la participación efectiva del grupo.

Conviene, en este punto del manual, distinguir con precisión la dinamización de la mera animación superficial de las sesiones: mientras que esta segunda se limita a introducir elementos de entretenimiento con escasa conexión con los objetivos formativos, la dinamización, tal y como se entiende en este epígrafe, constituye una función pedagógica de pleno derecho, orientada a sostener las condiciones relacionales y motivacionales que hacen posible el aprendizaje efectivo del grupo, en plena coherencia con el conjunto de contenidos desarrollados a lo largo de este manual.

Técnicas de dinamización aplicadas a distintos momentos de la sesión

Resulta útil sistematizar las técnicas de dinamización en función del momento concreto de la sesión formativa en que se aplican, dado que las necesidades de implicación del grupo varían de manera notable a lo largo del desarrollo de cualquier sesión. Al **inicio de la sesión**, resultan especialmente útiles técnicas breves de activación, orientadas a recuperar la atención y la disposición del grupo tras el periodo de descanso o de transición previo, tales como preguntas rápidas de recuperación de lo trabajado en la sesión anterior, o breves ejercicios de anticipación sobre el contenido que se va a abordar en la sesión que comienza, que generan una expectativa activa hacia dicho contenido.

Durante el **desarrollo central de la sesión**, particularmente en aquellos momentos de mayor densidad expositiva, resultan útiles técnicas de mantenimiento de la atención, tales como preguntas dirigidas de comprobación intercaladas a lo largo de la explicación, ya estudiadas en el capítulo dedicado a la comunicación, o breves pausas de reflexión individual antes de proseguir con el desarrollo del contenido, que permiten a la memoria de trabajo consolidar la información recibida antes de proceder a la incorporación de nueva información, en coherencia con las limitaciones cognitivas.

Ante signos de **descenso de la atención o de la implicación** del grupo, detectables mediante la observación de indicadores tales como el aumento de conversaciones paralelas, la disminución de las intervenciones espontáneas, o signos visibles de fatiga o de dispersión, resulta recomendable la introducción de técnicas de reactivación, tales como un cambio deliberado de formato de actividad, ya apuntado en el capítulo dedicado a las estrategias metodológicas al tratar la variedad de formatos, o una breve dinámica de movimiento o de interacción física que permita romper la inercia de una sesión predominantemente sedentaria.

Al **cierre de la sesión**, resultan útiles técnicas de consolidación y de proyección, tales como una breve síntesis conjunta de lo trabajado, elaborada con la participación activa del grupo y no únicamente mediante una exposición unilateral de la persona formadora, o una breve anticipación de lo que se abordará en la sesión siguiente, que favorece la continuidad percibida del proceso formativo entre una sesión y la siguiente.

La adaptación de las técnicas de dinamización al momento del proceso formativo global

Más allá del momento concreto dentro de una sesión, resulta necesario que la persona formadora ajuste las técnicas de dinamización empleadas al momento del proceso formativo global en que se encuentra el grupo, en coherencia con las fases de desarrollo grupal ya estudiadas en el capítulo dedicado a la cohesión grupal de este manual. En las fases iniciales del proceso, las técnicas de dinamización deben orientarse preferentemente a la generación de un clima de confianza y de conocimiento mutuo, ya desarrolladas con detalle en dicho capítulo; en fases más avanzadas, una vez consolidada la cohesión del grupo, las técnicas de dinamización pueden orientarse con mayor libertad hacia el mantenimiento sostenido de la implicación a lo largo de un proceso que, por su propia duración, corre el riesgo de generar cierta rutina, cuestión ya apuntada en el capítulo dedicado a los aspectos psicopedagógicos al tratar la necesidad de introducir estímulos innovadores a lo largo de todo el plan formativo.

ACTIVIDAD 52

Tipología: actividad de planificación (individual).

Diseña una propuesta de técnicas de dinamización para una sesión de dos horas y media, correspondiente a la octava sesión de una acción formativa de cuarenta horas sobre monitorización de actividades deportivas para personas mayores, dirigida a un grupo de catorce personas que ya ha alcanzado un nivel de cohesión notable.

Tu propuesta debe incluir, como mínimo, una técnica concreta para cada uno de los cuatro momentos estudiados: inicio de sesión, mantenimiento de la atención durante el desarrollo central, reactivación ante un posible descenso de la implicación, y cierre de sesión.

11. Canalización de incidencias y seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje de forma sistemática.

De la dinamización grupal a la atención individualizada continuada

La primera parte de este epígrafe se ha centrado en las técnicas de dinamización orientadas a sostener la implicación del conjunto del grupo a lo largo de la sesión y del proceso formativo global. Esta segunda parte retoma, desde la perspectiva específica de la atención personalizada que da título a este capítulo, dos cuestiones que enlazan directamente con contenidos ya desarrollados en capítulos anteriores de este manual: la canalización de las incidencias que puedan surgir a lo largo del proceso, y el establecimiento de un seguimiento individualizado que se aplique de manera sistemática y no meramente ocasional.

La canalización de incidencias desde la perspectiva de la atención individual

Ya se ha desarrollado, en el capítulo dedicado a la cohesión grupal, un tratamiento detallado de la canalización de incidencias y conflictos desde una perspectiva predominantemente grupal, orientada a favorecer actitudes de responsabilidad compartida dentro del conjunto del grupo. Corresponde ahora completar dicho tratamiento con una perspectiva complementaria, centrada en las incidencias que afectan de manera particular al proceso de aprendizaje de una persona concreta, y que exigen, por tanto, una respuesta específicamente individualizada más que grupal.

Estas incidencias pueden ser de naturaleza muy diversa: una dificultad técnica sobrevenida que impide a una persona el acceso a determinados materiales o plataformas, particularmente relevante en las modalidades semipresencial y virtual; una circunstancia personal imprevista que afecta a la capacidad de dedicación de una persona en un momento concreto del proceso; o una dificultad emocional o relacional que, sin llegar a constituir un conflicto grupal propiamente dicho, afecta de manera específica al bienestar y al aprovechamiento formativo de una persona determinada.

La canalización eficaz de estas incidencias individuales exige, en primer lugar, que la persona formadora haya establecido cauces de comunicación personalizada que faciliten que la propia persona afectada pueda comunicar la incidencia con la confianza suficiente, sin necesidad de que dicha incidencia deba manifestarse de manera pública ante el conjunto del grupo. Exige, en segundo lugar, una capacidad de respuesta ágil por parte de la persona formadora, que permita atender la incidencia comunicada con la prontitud que su naturaleza requiera, evitando que una incidencia de fácil resolución se prolongue de manera innecesaria por falta de una atención oportuna. Exige, en tercer lugar, la aplicación de los distintos niveles de intervención, seleccionando el nivel de intervención proporcionado a la naturaleza y a la gravedad de la incidencia concreta.

El seguimiento individualizado sistemático: integración de los instrumentos ya estudiados.

El seguimiento individualizado sistemático constituye, en cierto sentido, el resultado de la integración coherente de buena parte de los instrumentos y procedimientos ya desarrollados a lo largo de este capítulo: los instrumentos de verificación del aprendizaje adaptados a la modalidad de impartición, la identificación de necesidades específicas y de fortalezas individuales, el cronograma adaptado, los cauces de comunicación personalizada, y el registro sistemático de dicha

comunicación. Este seguimiento individualizado no constituye, por tanto, un procedimiento adicional y desconectado del resto de contenidos de este capítulo, sino la culminación práctica y operativa de todos ellos.

Para que este seguimiento resulte efectivamente sistemático, y no meramente ocasional o dependiente de la disponibilidad puntual de la persona formadora, resulta recomendable que se apoye en un instrumento de registro unificado, que integre en un único soporte la información relevante procedente de las distintas fuentes ya estudiadas: los resultados de los instrumentos de verificación del aprendizaje, las necesidades específicas y las fortalezas identificadas, el grado de cumplimiento del cronograma adaptado, y las conclusiones de los sucesivos momentos de comunicación personalizada mantenidos con cada persona. Este instrumento de registro unificado, que puede adoptar la forma de una ficha individualizada de seguimiento, permite a la persona formadora disponer, en cualquier momento del proceso formativo, de una visión de conjunto actualizada sobre la situación de cada persona, facilitando tanto la detección temprana de posibles dificultades como el reconocimiento oportuno de los progresos alcanzados.

La revisión periódica del seguimiento como garantía de su utilidad real

Conviene, finalmente, señalar que este seguimiento individualizado sistemático solo cumple su función si se somete a una revisión periódica por parte de la persona formadora, y no se limita a una mera acumulación de información que nunca llega a analizarse de manera conjunta ni a traducirse en decisiones concretas de ajuste. Resulta recomendable que la persona formadora dedique, con una periodicidad determinada a lo largo de la acción formativa, un tiempo específico a la revisión conjunta de las fichas de seguimiento de la totalidad del grupo, con el fin de identificar patrones, detectar personas que pudieran requerir una atención reforzada no evidenciada de manera aislada en cada fuente de información particular, y planificar, en consecuencia, los ajustes que dicha revisión pudiera aconsejar en el desarrollo posterior de la acción formativa, cerrando así el ciclo de práctica reflexiva ya defendido de manera reiterada a lo largo de este manual, aplicado en este caso de manera específica al seguimiento individualizado de cada persona en formación.

ACTIVIDAD 53

Tipología: caso práctico integrador (individual).

Una persona participante en una acción formativa semipresencial de cuarenta horas sobre gestión de comunidades de propietarios comunica, a través del canal de comunicación individual habilitado, que ha perdido el acceso a la plataforma virtual durante una semana completa debido a una incidencia técnica ajena a su voluntad, lo que le ha impedido realizar dos entregas previstas en el cronograma.

A partir de este supuesto, responde de forma razonada:

1. Describe el procedimiento que seguirías para canalizar esta incidencia, aplicando los tres elementos estudiados (cauce de comunicación, respuesta ágil y nivel de intervención proporcionado).
2. Explica qué información recogerías en la ficha de seguimiento individualizado de esta persona a raíz de esta incidencia.
3. Propón un ajuste concreto del cronograma adaptado de esta persona para compensar el tiempo perdido, sin generar una sobrecarga desproporcionada en las semanas siguientes.

12. Metodología accesible según los requisitos de accesibilidad del Diseño Universal de Aprendizaje.

Del ajuste individual a la accesibilidad diseñada desde el origen

Los epígrafes anteriores de este capítulo han desarrollado, de manera predominante, procedimientos de individualización y de ajuste dirigidos a personas o situaciones concretas, identificadas mediante los distintos instrumentos de observación, comunicación y seguimiento ya estudiados. Este último epígrafe del manual introduce una perspectiva complementaria y, en cierto sentido, culminante respecto a todo lo anterior: el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, que propone concebir la accesibilidad no como una serie de adaptaciones puntuales que se añaden a posteriori sobre un diseño formativo pensado originalmente para un alumnado homogéneo, sino como un principio que debe orientar, desde el origen, el diseño de cualquier acción formativa, anticipando la diversidad real del alumnado en lugar de reaccionar ante ella una vez manifestada.

Este enfoque conecta directamente con la reflexión ya avanzada al cierre del epígrafe dedicado a la caracterización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el que se señalaba que la diversidad constituye la norma, y no la excepción, dentro de cualquier grupo formativo. El Diseño Universal de Aprendizaje traduce esta constatación en un marco metodológico operativo, estructurado en torno a tres principios fundamentales que conviene desarrollar con precisión.

El principio de múltiples formas de representación

El primer principio del Diseño Universal de Aprendizaje establece que la información y los contenidos deben presentarse a través de múltiples formas de representación, evitando que el acceso a un determinado contenido dependa de una única vía sensorial o de un único formato de presentación. Este principio conecta directamente con lo ya estudiado en capítulos anteriores de este manual al tratar el refuerzo de la percepción sensorial mediante la combinación de canales múltiples, y con los criterios de accesibilidad universal ya desarrollados en el epígrafe dedicado a la selección de recursos y materiales didácticos.

La aplicación práctica de este principio exige que la persona formadora prevea, siempre que resulte posible, formatos alternativos para un mismo contenido: información visual complementada con explicación oral, materiales escritos disponibles también en formato de audio, esquemas gráficos que sinteticen visualmente la información desarrollada de manera textual, o subtítulos y transcripciones para los contenidos audiovisuales, ya mencionados en el epígrafe dedicado a la selección de recursos. Exige, además, una atención especial a la claridad expositiva del vocabulario empleado, evitando barreras semánticas innecesarias, ya estudiadas en el capítulo dedicado a la comunicación de este manual, y ofreciendo, cuando resulte pertinente, glosarios o explicaciones complementarias de la terminología técnica específica del sector profesional correspondiente.

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL: ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS (FPE)



El principio de múltiples formas de acción y expresión

El segundo principio establece que debe ofrecerse a la persona en formación múltiples formas de demostrar lo que sabe y lo que es capaz de hacer, evitando limitar la verificación del aprendizaje a un único formato de respuesta que pudiera favorecer sistemáticamente a determinados perfiles de alumnado en detrimento de otros. Este principio conecta directamente con la diversificación de instrumentos de verificación y con la diversificación de los canales de participación ya apuntada en el capítulo dedicado a la cohesión grupal.

Su aplicación práctica exige que la persona formadora contemple, siempre que la naturaleza del resultado de aprendizaje lo permita, alternativas en el formato de las actividades de verificación: la posibilidad de responder de manera oral o escrita según la preferencia o la necesidad de cada persona, la posibilidad de demostrar una destreza procedimental mediante una ejecución práctica directa o mediante una explicación detallada del procedimiento seguido, o la posibilidad de expresar una reflexión mediante un texto argumentativo o mediante un esquema gráfico comentado, entre otras alternativas posibles, siempre que dichas alternativas resulten igualmente válidas para verificar el resultado de aprendizaje correspondiente.

El principio de múltiples formas de implicación

El tercer principio establece que deben ofrecerse múltiples formas de motivar y de sostener el compromiso de la persona en formación con el proceso de aprendizaje, reconociendo que las fuentes de motivación, ya estudiadas con detalle en el capítulo dedicado a los aspectos psicopedagógicos de este manual, varían de manera notable entre distintas personas, y que un diseño formativo que apele a una única fuente motivacional difícilmente resultará igualmente eficaz para la totalidad del grupo.

Su aplicación práctica exige que la persona formadora incorpore, de manera deliberada, diversidad en los elementos motivadores presentes en la acción formativa: actividades que ofrezcan distintos grados de estructuración y de autonomía, para ajustarse a la diversidad de necesidades de autonomía ya estudiadas al tratar la motivación intrínseca; contenidos y ejemplos que conecten con la diversidad de intereses y de trayectorias profesionales presentes en el grupo, en coherencia con la vinculación con el tejido productivo ya defendida en el primer capítulo de este manual; y formatos de trabajo que alternen entre lo individual y lo grupal, atendiendo a la diversidad de preferencias relacionales presentes en cualquier conjunto de personas adultas.

ACTIVIDAD 54

Tipología: actividad de rediseño metodológico (individual).

Una persona formadora ha diseñado la evaluación final de una acción formativa sobre organización de eventos exclusivamente mediante una prueba escrita de desarrollo, en la que el alumnado debe redactar, en un tiempo limitado, un plan completo de organización de un evento hipotético.

A partir de este supuesto, responde de forma razonada:

1. Identifica qué principio del Diseño Universal de Aprendizaje se ve comprometido por este diseño exclusivo de la evaluación final, justificando tu respuesta.
2. Propón al menos dos formatos alternativos de evaluación, igualmente válidos para verificar el resultado de aprendizaje correspondiente, que respeten el principio de múltiples formas de acción y expresión.
3. Aplica el principio de múltiples formas de representación al diseño de las instrucciones y del enunciado de esta prueba de evaluación.

La igualdad como principio transversal que cierra el manual

La primera parte de este epígrafe ha desarrollado los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación. Esta segunda y última parte del epígrafe, con la que se cierra el contenido teórico de este manual, aborda un principio que atraviesa transversalmente la totalidad de los contenidos desarrollados a lo largo de los seis capítulos: la consideración de la igualdad, evitando discriminaciones directas o indirectas por razón de sexo, a lo largo de toda la tutorización y atención al alumnado.

Conviene precisar la distinción entre discriminación directa e indirecta, distinción de notable relevancia práctica para la persona formadora. La discriminación directa se produce cuando una persona recibe un trato desfavorable de manera explícita en razón de su sexo, circunstancia que la práctica totalidad de las personas formadoras rechazaría de manera consciente y deliberada. La discriminación indirecta, considerablemente más sutil y por ello más difícil de identificar y de corregir, se produce cuando una práctica, un criterio o un diseño formativo aparentemente neutro produce, en la práctica, un efecto desfavorable desproporcionado sobre las personas de un determinado sexo, sin que exista necesariamente una intención discriminatoria explícita por parte de quien diseña o aplica dicha práctica.

Manifestaciones de la discriminación indirecta en el contexto formativo

Esta discriminación indirecta puede manifestarse de diversas formas dentro del contexto de una acción formativa, y su identificación exige de la persona formadora un ejercicio de reflexión crítica sobre sus propias prácticas, coherente con el estilo didáctico crítico ya estudiado en el capítulo dedicado a los aspectos psicopedagógicos de este manual. Puede manifestarse, por ejemplo, en la selección de ejemplos o de casos prácticos que, de manera reiterada y no deliberada, presenten a personas de un determinado sexo en roles profesionales estereotipados, transmitiendo así, de manera implícita, una visión limitada de las posibilidades profesionales asociadas a cada sexo, particularmente relevante en sectores profesionales que han presentado tradicionalmente una distribución desequilibrada entre hombres y mujeres.

Puede manifestarse, igualmente, en la distribución desigual de la palabra y de las oportunidades de participación entre los miembros del grupo en función de su sexo, cuestión que enlaza directamente con la distribución equilibrada de las oportunidades de participación ya estudiada en el capítulo dedicado a la comunicación de este manual, y que exige de la persona formadora una atención específica a posibles patrones no deliberados de desigualdad en la distribución de dicha

participación. Puede manifestarse, asimismo, en la composición de los subgrupos de trabajo cuando estos se conforman de manera que perpetúen, sin una justificación pedagógica explícita, determinadas dinámicas de segregación o de desequilibrio entre sexos.

Puede manifestarse, finalmente, en el lenguaje empleado a lo largo de la acción formativa, tanto en las explicaciones orales como en los materiales escritos, cuando dicho lenguaje invisibiliza sistemáticamente a uno de los sexos o refuerza, de manera no deliberada, estereotipos asociados a determinados roles profesionales o sociales.

Estrategias para garantizar la igualdad a lo largo de la tutorización

Entre las estrategias que la persona formadora puede aplicar para garantizar esta igualdad a lo largo de toda la tutorización, cabe destacar, en primer lugar, la revisión periódica y deliberada de los materiales y ejemplos empleados, verificando que la diversidad de casos, referencias y ejemplos presentados no reproduzca, de manera sistemática y no cuestionada, roles profesionales estereotipados en función del sexo, e incorporando, cuando resulte pertinente, referentes profesionales diversos que amplíen la percepción del alumnado sobre las posibilidades reales de desarrollo profesional en el sector correspondiente, con independencia del sexo de la persona.

En segundo lugar, la aplicación sistemática de los instrumentos de observación y de registro ya estudiados a lo largo de este capítulo, orientando de manera específica dicha observación, con la periodicidad que se considere oportuna, a la detección de posibles patrones no deliberados de desigualdad en la distribución de la participación, en la composición de los subgrupos, o en cualquier otro aspecto de la dinámica formativa susceptible de reflejar una discriminación indirecta no advertida en el diseño inicial de la acción formativa.

En tercer lugar, la incorporación de esta perspectiva de igualdad como un criterio explícito más dentro del conjunto de criterios ya desarrollados a lo largo de este manual para el diseño de actividades, la selección de recursos y materiales, y la conformación de agrupamientos, de manera que la atención a la igualdad no constituya una consideración añadida y aislada, sino un elemento plenamente integrado en la práctica reflexiva y en el proceso de mejora continua que debe caracterizar, según se ha defendido de manera reiterada a lo largo de este manual, a cualquier persona que ejerza funciones docentes, formadoras o de asesoramiento dentro del Sistema de Formación Profesional.

El cierre del recorrido formativo propuesto en este manual

Con este epígrafe se cierra el contenido teórico del presente manual, dedicado al módulo «Procesos para impartir acciones formativas de los grados A, B y C del Sistema de Formación Profesional». El recorrido completo, desde las estrategias facilitadoras previas a la acción formativa hasta esta atención personalizada fundamentada en el Diseño Universal de Aprendizaje y en el principio de igualdad, configura un conjunto coherente de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicados de manera integrada y sostenida a lo largo de la práctica profesional, constituyen el fundamento de una impartición de calidad de las acciones formativas dentro de los grados A, B y C del Sistema de Formación Profesional español.

ACTIVIDAD 55

Tipología: puesta en común y debate grupal.

En pequeños grupos, revisen los ejemplos y casos prácticos que se han empleado a lo largo de este mismo manual en las actividades propuestas en capítulos anteriores (por ejemplo, los ejemplos referidos a los sectores de la electricidad, la peluquería, la hostelería, la mecanización agrícola, entre otros), y analicen si perciben algún patrón de distribución de roles profesionales asociados a un determinado sexo en dichos ejemplos.

A partir de este análisis:

1. Identifiquen si existe algún patrón reiterado que convendría diversificar en una eventual revisión de estos materiales.
2. Propongan dos estrategias concretas para incorporar la perspectiva de igualdad de manera sistemática en el diseño de nuevas acciones formativas.
3. Reflexionen conjuntamente sobre por qué la discriminación indirecta resulta, con frecuencia, más difícil de identificar que la discriminación directa, y qué papel desempeña la práctica reflexiva docente en dicha identificación.

13. Resumen.

A lo largo de este sexto y último capítulo se ha desarrollado la utilización de procedimientos e instrumentos que permiten la supervisión y la atención personalizada del proceso de aprendizaje. Se ha partido del estudio de los instrumentos de verificación de aprendizajes según la modalidad de impartición y según el nivel de complejidad cognitiva exigido, para avanzar hacia la caracterización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la individualización de la atención prestada. Se ha profundizado en la elaboración de cronogramas adaptados, en el desarrollo de las capacidades individuales y de la autonomía en la toma de decisiones, y en las estrategias metodológicas diferenciadas ante dificultades de aprendizaje, estructuradas en niveles progresivos de intervención. Se han sistematizado los cauces de comunicación personalizada y sistemática, así como los criterios para la selección de técnicas, estrategias, recursos y materiales didácticos. Se ha desarrollado la propuesta de actividades con instrucciones claras y criterios de ejecución bien definidos, las técnicas de dinamización del grupo, la canalización de incidencias individuales y el seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje. Finalmente, se ha cerrado el capítulo, y con él el conjunto del manual, con el estudio de la metodología accesible conforme al Diseño Universal de Aprendizaje y con la consideración de la igualdad como principio transversal que debe orientar toda la tutorización y atención al alumnado dentro del Sistema de Formación Profesional.

14. Autoevaluación.

Completa los siguientes veinticinco espacios en blanco con el término o expresión que corresponda, de acuerdo con los contenidos desarrollados en este capítulo.

1. La supervisión desarrollada en este capítulo tiene una finalidad predominantemente _____ y de acompañamiento, distinta de la evaluación formal y calificadora.
2. En la modalidad _____, la observación directa y continua constituye un instrumento de gran valor para la verificación del aprendizaje.
3. Los ítems de _____, verdadero o falso, selección y correspondencia resultan adecuados para la verificación de aprendizajes de naturaleza simple.
4. Las pruebas de _____, los ejercicios interpretativos y los trabajos de investigación resultan adecuados para la verificación de aprendizajes complejos.
5. La validez, la fiabilidad y la _____ constituyen los tres criterios comunes para la selección de instrumentos de verificación.
6. La dislexia, la discalculia y el trastorno por déficit de atención constituyen ejemplos de necesidades derivadas de _____ específicas de aprendizaje.
7. El principio de _____ exige calibrar el nivel de adaptación necesario en cada caso, evitando tanto la insuficiencia como la sobreprotección.
8. El cronograma de actividades adaptado favorece el desarrollo de la _____ y el sentido de la responsabilidad de la persona en formación.
9. La identificación de _____ individuales complementa la identificación de necesidades, evitando una atención personalizada exclusivamente compensatoria.
10. Ante una dificultad de naturaleza _____, resulta habitualmente suficiente la aplicación de los procedimientos de refuerzo ya estudiados en capítulos anteriores.
11. El primer nivel de intervención ante dificultades sostenidas consiste en la adaptación metodológica dentro del marco _____ del grupo.
12. La comunicación personalizada debe planificarse de manera _____, y no depender únicamente de la iniciativa espontánea de la persona formadora.
13. La demostración, la práctica guiada y la práctica _____ constituyen la secuencia básica para la enseñanza de contenidos procedimentales.
14. El _____ instruccional consiste en proporcionar apoyos de manera decreciente conforme la persona demuestra un dominio creciente del contenido.
15. La accesibilidad _____ constituye un criterio de creciente relevancia en la selección de recursos y materiales didácticos.
16. Una instrucción de actividad debe incorporar el objetivo, los pasos, el tiempo, los recursos y los criterios de _____.
17. Los criterios de ejecución deben resultar observables, _____ y coherentes con el resultado de aprendizaje correspondiente.
18. La dinamización, a diferencia de la mera animación, constituye una función _____ de pleno derecho.
19. Ante signos de descenso de la atención del grupo, resultan recomendables las técnicas de _____.

EDITORIAL TUTOR FORMACIÓN

- 20.El seguimiento individualizado sistemático se apoya en un instrumento de _____ unificado que integra la información procedente de distintas fuentes.
- 21.El Diseño Universal de Aprendizaje se estructura en tres principios: múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de _____.
- 22.El principio de múltiples formas de _____ reconoce que las fuentes de motivación varían de manera notable entre las personas.
- 23.La discriminación _____ se produce cuando una práctica aparentemente neutra produce un efecto desfavorable desproporcionado sobre un determinado sexo.
- 24.La revisión periódica de los materiales y ejemplos empleados permite detectar roles profesionales _____ asociados a un determinado sexo.
- 25.El conjunto de los seis capítulos de este manual configura el fundamento de una impartición de _____ de las acciones formativas en el Sistema de Formación Profesional.