

HACIENDO MÁS INTEGRADORAS LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Making more integrative children's classrooms: a practical experience

Faisant plus intégratives les cours de l'éducation maternelle: une expérience pratique

Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ, Remedios DE HARO RODRÍGUEZ, Isabel BLÁZQUEZ NAVARRO
Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Campus de Espinardo 30.100 Murcia. E-mail: parnaiz@fcu.um.es

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 249-263]

Ref. Bibl. ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., DE HARO RODRÍGUEZ, R. y BLÁZQUEZ NAVARRO, I. Haciendo más integradoras las aulas de educación infantil: una experiencia práctica. Enseñanza, 1998, 16, 249-263

RESUMEN: Este trabajo presenta la investigación llevada a cabo en un centro de Educación Primaria, al que asisten alumnos con necesidades educativas especiales, con el fin de conocer el modelo de atención a la diversidad existente en el mismo, concretamente en la etapa de Educación Infantil. Dicho estudio se llevó a cabo utilizando los parámetros de la investigación cualitativa y desde un modelo ecológico de análisis del acontecer en el aula. Con este fin se analizaron la práctica docente de un aula de educación infantil y se entrevistó a la profesora responsable de la misma. Describir, analizar y verificar los datos obtenidos, objeto del presente trabajo, nos permitirá presentar y valorar el modelo de atención a la diversidad existente en el aula analizada, así como presentar una serie de propuestas para su mejora.

SUMMARY: This paper is based on the research carried out in a Primary School with children with special education needs. We have tried to know the kind of attention paid to diversity in this centre, particularly at the first stages. In this study, we used the parameters of a qualitative research and a ecological model to analyse life in the classroom. We studied the practice in the children's classroom and interviewed the teacher in charge. Describing, analysing and verifying the data obtained with allow us to present and value the model of attention paid to the diversity in the classroom studied as well as suggesting some ways of improving it.

RÉSUMÉ: Cet article présente une recherche réalisée dans une école de l'Éducation Primaire. À cette école assistent des élèves avec besoins éducatifs spéciaux afin de connaître le modèle pour répondre à la diversité existant dans le même, d'une façon précise dans le moment de l'éducation maternelle. Ce projet a été effectué utilisant les paramètres de la recherche qualitative et depuis un modèle écologique d'analyse de ce qui se passe dans une classe. À cette effect on a analysé la pratique d'une enseignant d'un cours de petits (5 années) et l'entrevue que nous l'avons faite. Décrire, analyser et vérifier les données obtenis, le propos de ce travail, nous permettra présenter et évaluer le modèle de l'attention à la diversité que cette école était réalisant, ainsi comment présenter une serie de proposition pour leur amélioration et change.

INTRODUCCIÓN

Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo. Estamos, pues, en un momento educativo en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los alumnos, lo que específicamente ha conducido a que aparezcan nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuela «comprensiva», escuelas «eficaces» o escuelas «inclusivas».

Con la aparición de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) la educación infantil centra su atención en el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con el aprendizaje constructivo y significativo.

Este marco planteado por la LOGSE nos sitúa ante una visión de los alumnos en tanto que individuos considerados en un contexto determinado, en el que el progreso de cada alumno sólo puede ser entendido y valorado en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. Un marco en el que los equipos docentes de los centros, viendo las dificultades que tienen los alumnos en las clases, deberían tratar de mejorar las condiciones de aprendizaje de los mismos. Desde este punto de vista, todos los alumnos serán considerados como fuente de información y como una posibilidad para reflexionar y cambiar las condiciones del trabajo en el aula, lo que redundará en beneficio de todos los alumnos (Arnáiz, 1996).

Desde esta perspectiva, presentamos el presente trabajo que forma parte de una investigación más amplia dedicada a valorar el modelo de atención a la diversidad que un centro de Educación Infantil y Primaria venía desarrollando desde que se inició el proceso de integración en el centro (curso 90-91). Dicha investigación se realizó durante dos años en el marco de un grupo colaborativo de trabajo formado por los profesores del centro y cuatro personas externas a él. Presentamos un estudio correspondiente a la etapa de Educación Infantil, integrada por dos aulas con alumnos comprendidos entre las edades de 4 a 6 años. Concretamente, haremos referencia a una experiencia llevada a cabo en el aula de 5-6 años.

1. EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se enmarca en una perspectiva cualitativa, debido a la naturaleza de su objeto de estudio. Utilizando los parámetros de la investigación interpretativa, y desde un modelo ecológico de análisis del acontecer en el aula, iniciamos nuestra experiencia (Doyle, 1979, 1985, 1986; Clark, 1979). El hecho de situarnos bajo los parámetros de la investigación cualitativa determinó que la definición del problema de investigación no estuviera cerrada previo al inicio del estudio de campo, y se fuera determinando a lo largo del proceso de estudio (Hammersley y Atkinson, 1983; Miles y Huberman, 1984). Nuestro fin ha sido observar cómo se desarrollan los fenómenos educativos en su entorno natural (aulas) a través de las interpretaciones de sus protagonistas, situándonos en un tipo de investigación abierta, participativa y democrática, centrada en los problemas de los profesores y dirigida, no sólo a describir y comprender su funcionamiento, sino a mejorar la práctica (Escudero, 1987).

Nuestro objetivo prioritario se centró, pues, en describir, analizar y verificar cómo se estaba llevando a cabo la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Infantil (4-6 años), a través de la implementación de unidades didácticas globalizadas.

El contexto

El centro donde se ha desarrollado este estudio se encuentra situado en un pueblo cercano a la ciudad de Murcia (10 km.) y a él asisten alumnos con un nivel sociocultural medio/bajo, entre los que se pueden encontrar bastantes casos de niños con problemas familiares y económicos. Es un centro relativamente pequeño (10 unidades), puesto que sólo existe una línea de enseñanza por nivel educativo. El número de alumnos escolarizados en el mismo durante los dos años que duró nuestro estudio estuvo en torno a los 240, con una media de 23 alumnos por aula, y una ratio de 1 a 3 alumnos con necesidades educativas especiales.

El 90% del profesorado tiene una situación administrativa de propietario definitivo, con una plantilla de 15 profesores y una cuidadora, distribuidos de la siguiente manera: 8 profesores de aulas regulares, 5 profesores especialistas

(Inglés, Matemáticas, Educación Física, Lengua Castellana y Religión) y 2 profesores de apoyo (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje) y el psicopedagogo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona. Casi la totalidad del claustro de profesores se implicó en la presente investigación.

Las personas externas al centro, que formamos parte del grupo de trabajo, éramos una profesora de la universidad, una profesora de apoyo, ambas integradas en el grupo de investigación *«Educación Especial-Psicología de la Educación»* de la Universidad de Murcia y dos alumnas de prácticas de los estudios de Pedagogía. Nos constituimos en un grupo de trabajo cuyo objetivo fundamental era la mejora educativa en la atención a los alumnos con n.e.e., no desde una vertiente individualizada, sino como mejora educativa para todos los alumnos escolarizados en el centro.

El modelo organizativo de apoyo a los alumnos con n.e.e. se desarrollaba de manera combinada dentro y fuera de las aulas en grupos de 4-5 alumnos. Y el apoyo externo con que contaba el centro era de una mañana a la semana, en la figura del psicopedagogo del equipo correspondiente que atiende la zona.

Descripción del aula

El aula donde se ha realizado esta experiencia corresponde al segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil y a ella asisten 19 alumnos. Solamente una niña presenta necesidades educativas especiales asociadas a síndrome de Down. Se encuentra situada en un edificio dedicado exclusivamente a la etapa de Educación Infantil, muy amplio, soleado y con buena luz, separado por una verja del edificio y patio de educación primaria.

El espacio físico del aula es bastante amplio (60 m²), disponiendo los alumnos y la profesora de gran movilidad para todo tipo de actividades. La niña con n.e.e. estaba sentada en uno de los grupos cercanos a la mesa de la profesora, siguiendo los movimientos de su grupo, según las actividades lo requirieran. Destaca la existencia en el aula de gran cantidad de materiales didácticos de todo tipo.

Los alumnos estaban agrupados habitualmente en grupos de 4, con las mesas distribuidas en forma circular. No obstante, esta distribución se cambiaba si la actividad lo requería, formando grupo mayores o un gran grupo. La mesa de la profesora estaba entre la pizarra y las mesas de los alumnos.

La profesora del aula es definitiva en el centro, con una amplia carrera docente y experiencia, siguiendo el ciclo de los niños desde los 4-6 años.

La programación que seguía estaba fundamentada en el desarrollo de unidades didácticas, acordes a lo establecido en el Proyecto Curricular del Centro. Su estilo de enseñanza combinaba las explicaciones al gran grupo, instrucciones y la atención personalizada a los alumnos en los equipos de trabajo en los que estaban organizados o individualmente. Su capacidad de motivar y centrar la atención de los alumnos era muy grande, partiendo siempre de los conocimientos previos de

los niños y organizando los aprendizajes con una gran dosis de experimentación con variadas actividades y materiales.

Su nivel de exigencia y atención a la alumna con n.e.e. no se diferenciaba del resto de sus compañeros, exigiéndole un comportamiento adecuado, la terminación de las tareas y motivándola continuamente. No la eximía de actividades que supusiesen una cierta dificultad, como por ejemplo, su turno de hablar para explicar algo o contestar cualquier pregunta; su única ayuda era explicar a los otros niños lo que iba diciendo para que todos lo entendiesen (dadas sus dificultades de expresión).

El profesor de Pedagogía Terapéutica no entraba a esta aula por no considerarlo necesario la profesora, no siendo excesivamente fluidas las relaciones entre ambos profesores. Según las manifestaciones de la profesora, la presencia de alumnos con n.e.e. no le ocasionaba problemas, sino que por el contrario encontraba gran satisfacción en enseñarles y nunca había tenido problemas con ellos. Esto es así, hasta el punto que la decisión de que la niña con n.e.e. no saliera al aula de apoyo las horas que tenía asignadas fue de ella, ya que consideraba que no era necesario y que podía seguir el curriculum de sus compañeros con ayudas precisas que ella misma podía darle. Esta profesora tiene muy claro que los niños en esta etapa educativa tienen niveles de desarrollo diferentes y sabe cómo atenderlos. La niña salía 3 h. por semana a recibir apoyo con el profesor de Lenguaje y Audición.

Desarrollo de la unidad didáctica «El viejo tren»

Se eligió esta aula para llevar a cabo esta experiencia debido a la metodología globalizadora y procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban en ella. Además, la profesora mostró gran predisposición a llevar a cabo la experiencia y que se le hiciera todo tipo de sugerencias para mejorar su práctica. El grupo de trabajo ayudó en la programación de la misma y en el diseño y preparación de los materiales que se habrían de utilizar.

El proceso de recogida de los datos y técnicas de análisis

El proceso de recogida de los datos que aquí se presenta se llevó a cabo durante un mes, tiempo en el que en el aula se desarrolló la unidad didáctica «El viejo tren», bajo la que se englobaron contenidos relativos a las tres áreas de educación infantil (Identidad y Autonomía Personal, Área del Medio Físico y Social y Área de Comunicación y Representación). Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

- **Observación no participativa.** Se llevó a cabo con el fin de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje tal y como acontecían en el entorno natural que constituye el aula. Se realizaron 6 observaciones en el siguiente horario escolar:

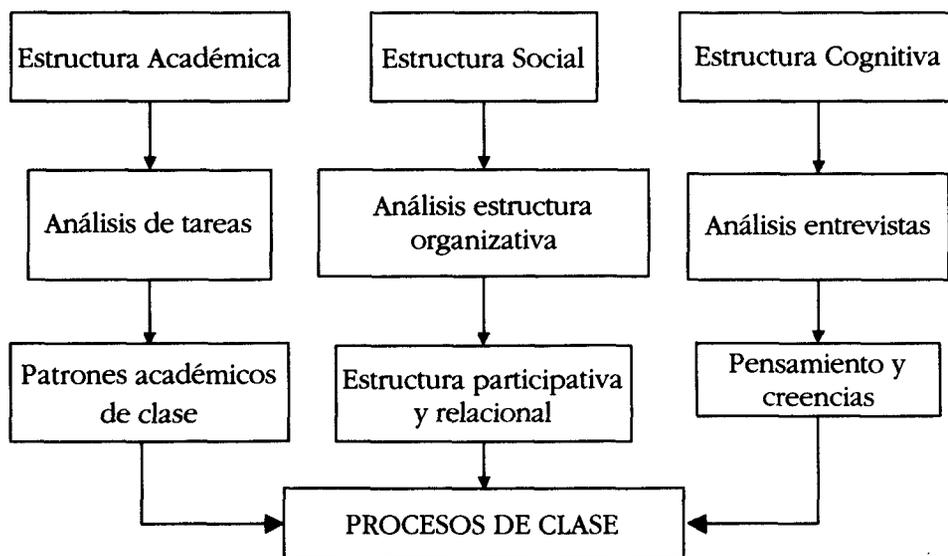
- 1º Observación: de 9-12,30
- 2º Observación: de 9-12,30
- 3º Observación: de 9-12,30
- 4º Observación: de 9-12,30
- 5º Observación: de 9-12
- 6º Observación: de 9-10,30

La observadora fue una alumna de prácticas componente de nuestro grupo de trabajo, conocedora de la técnica de observación utilizada. Los niños no la conocían y su presencia en el aula fue justificada, ante las preguntas y novedad para los niños, como una persona que iba a ver cómo trabajaban. Durante las observaciones, cambió alguna vez su posición en el aula, para poder observar mejor el acontecer de la misma.

- *Entrevista:* Se realizó a la profesora con el fin de conocer su opinión respecto de la atención a la diversidad en general y, en particular, respecto de la misma en su aula. Tratábamos de conocer, mediante una entrevista semiestructurada, qué tipo de estrategias y concepciones guiaban a esta profesora en la planificación de la enseñanza y cómo establecía la coordinación con los profesores de apoyo. Asimismo, nos facilitó su opinión acerca de lo que estaba suponiendo la realización de esta experiencia en el centro y su participación en el grupo de trabajo.

Para el análisis de las observaciones, es decir, de los procesos que acontecen en el aula, utilizamos el modelo de planteamiento educativo y curricular de Doyle (1979, 1986, 1987), en la adaptación a la diversidad realizada por Parrilla (1992a, 1996). Este es un modelo ecológico sobre el aula, que puede ser analizado a través de dos subsistemas o estructuras interdependientes: la estructura académica y la estructura social. Dicho modelo fue completado con una dimensión cognitiva, concretamente por la propuesta por Yinger (1986), con el fin de analizar las creencias y pensamiento de los profesores. El marco conceptual utilizado para el análisis de los procesos de clase donde se contemplan las necesidades educativas de los alumnos y las necesidades especiales de determinados alumnos, según Parrilla (1996), se puede ver en el cuadro 1.

CUADRO 1



A través del *análisis de la estructura social* obtuvimos información relativa a las secuencias e interacciones de participación, tipo de comunicaciones, de agrupamientos de alumnos, distribución y uso del espacio y del tiempo, características más significativas del ambiente de clase y normas y valores establecidos. *La estructura académica*, centrada en el análisis de tareas, nos informó de cómo la profesora planteaba a los alumnos los objetivos, cómo presentaba y utilizaba los materiales, cómo relacionaba los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los alumnos, cómo se establecían los apoyos y cómo se llevaba a cabo la evaluación.

El análisis de la entrevista nos permitió conocer las creencias, pensamiento y dimensión cognitiva de la profesora. Utilizamos la categorización de forma inductiva (Strauss, 1987) y los pasos seguidos fueron: lectura general de las mismas, codificación y categorización.

El análisis del aula

Una vez realizadas las observaciones y la entrevista a la profesora, procedimos al análisis de las mismas, según el proceso ecológico descrito. Una vez vaciada la información de los relatos en las correspondientes hojas de registro cualitativo, tanto de la estructura organizativa como de las tareas, de las cuales a modo de ejemplo presentamos una, pasamos a realizar las interpretaciones correspondientes.

CUADRO 2

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: Clase 2ª Educación Infantil

Nº	Estructura Organizativa	Tiempo	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part.	Contenido	Estructura Participación	Sucesos	Observaciones
1	Transición de entrada	9'		19	Todas		La profesora cuenta y sabe las personas. Piden que hacen la puzara. Cuenta los niños que hay en clase.		Le dice a la alumna con necesidades educativas especiales (n.e.e.) que le enseñe los regalos de su cumpleaños.
2	Indicación de tareas a realizar	1'	Idem	19	Todas	Lenguaje: Comprensión y expresión oral.	La profesora les dice que van a recordar el cuento "El viejo tico". Pide voluntarios. Casi todos los niños levantan la mano.		
3	Trabajo guiado en gran grupo	2'	Idem	19	Todas	Idem	Un niño cuenta el cuento, la profesora le ayuda con preguntas.		
4	Indicación de tareas a realizar	1'	Idem	19	Todas	Lenguaje	La profesora les dice que piensan palabras con la letra "r" porque van a salir a escribir las en la puzara.		
5	Trabajo guiado en gran grupo	25'	Idem	19	Todas		Los niños van diciendo las palabras y salen a la pizarra a escribirlas. Después la profesora dice las palabras y los niños salen a escribirlas.		La profesora le dice a la niña con n.e.e. que dice la palabra. Ayuda pero no contesta. Cuando la profesora señala los dibujos, dice: los nombres de los 4 primeros y ella los repite.
6	Presentación guiada de un nuevo trabajo	9'	Idem	19	Todas	Expresión pública Lenguaje	La profesora les enseña un dibujo del viejo tico (tamaño 2x1m.). Los niños tienen que dibujar en las ventanillas y poner su nombre. Les dice que colgan su dibujo y se sientan en el suelo.		
7	Presentación guiada de un nuevo trabajo	41'		19	Todas	Expresión pública Lenguaje	Los alumnos realizan los dibujos.		Refuerzo positivo de la profesora. Les indica que si se portan bien, les pondrá una canción.
RECREO									
8	Continuación de la tarea que estaban realizando antes del recreo.	16'	Idem				Van saliendo los alumnos que quedan a escribir su nombre.		Paqui se sienta en su mesa. La profesora le coge y la lleva a su sitio.
9	Presentación guiada de una nueva actividad	10'		19	Todas	Pintar un caballo o un coche. Luego recortar las piezas que lo forman (cuadrados y semicírculos). Puzzle.	La profesora enseña una ficha y explica su realización. Las reparte. Los encargados distribuyen el material.		
10	Trabajo guiado (dirigido individualizado)	35'	Idem	19	Todas		Los alumnos realizan la tarea. Se acercan a la mesa de la profesora para hacerle preguntas. La profesora les da indicaciones, estructura la tarea. 1- Pintar el coche/caballo. 2- Pintar cuadrados y semicírculos. 3- Guardar las piezas en un sobre con su nombre.		Paqui muestra su trabajo constantemente a la profesora (11:41, 11:46, 11:53, 11:54). La profesora le refuerza positivamente (aplausos, decir su nombre en voz alta). A las 11:54 la profesora le dice que si quiere que alguien le ayude. Contesta que sí, pero luego no la deja. Vuelve a las 11:59, 12:04 y 12:06. La profesora le da indicaciones para realizar la tarea.
11	Asamblea	15'	Idem	19	Todas		La profesora pregunta si alguien sabe por qué está enfadada. Salen 7 alumnos, entre ellos Paqui, a felicitar y a criticar a sus compañeros.		

CUADRO 3

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA (TAREAS): Clase 2º Educación Infantil

Nº	Tarea	Nº Part./Gr.	Tipo	Tempo	Material	Demanda	Tempo	Ayuda Requiere	Clima Evaluativo	Generación	Proceso	Ciclo	Observaciones
1	Compenación y reparación	19	Todas	Pequeño		La profesora pide a los alumnos que cuenten un cuento. (E n sólo la cuenta y la demanda y la demanda	7	Si	La profesora ayuda y corrige al niño con preguntas	Procedimental, narran un cuento	El niño cuenta el cuento y los demás escuchan	2º ciclo de Educación Infantil	
2	Presión pública con la letra y dispositivos en la pizarra.	19	Todas	Pequeño	Idem	La profesora pide que dibujen palabras y que las dibujen en la pizarra.	24	Pizarra, tiza y alumnos.	Corrección pública en la pizarra	Vocabulario con la letra (diferenciación) audición de la ti.	Los niños van saliendo a la pizarra a escribir la palabra que han pensado. La niña con n.e.e. sólo escucha.	2º ciclo de Educación Infantil	
3	Dibujar y recibir el nombre de dibujo individualizado	19	Todas	Mediano		La profesora pide a cada niño que se dibuje en una recuadro del libro y escriba su nombre.	60'	Papel cuadras, lápices de colores, rotuladores de identificación.	La profesora observa	El libro	Los niños se sientan en el suelo se van dibujando con la recuadro del libro. La profesora observa y ayuda a la niña con n.e.e.	2º ciclo de Educación Infantil	
4	Coloreado y recorte de fichas geométricas	19	Todas	Mediana	Idem	La profesora pide a los alumnos que coloreen y recorten las figuras geométricas que forman un coche/caballo.	45'	Fichas, rotuladores, lápices de colores.	Corrección individual por demanda del alumno. Refuerzo positivo y motivación a la alumna con N.E.E.	Fichas geométricas	Los niños realizan la tarea y acceden a la meta de la profesora cuando lo recorta la alumna con N.E.E. demanda la atención de la profesora.	2º ciclo de Educación Infantil	
5	Asamblea	19	Todas	Pequeño	Idem		15'						

• Estructura organizativa

Cabe ser destacado que, en las observaciones realizadas, siempre ha habido una *organización común* para todos los alumnos, con el mismo contenido académico y de tareas. Esto se observa en las diferentes formas de organización constatadas, tales como transición de entrada, trabajo guiado en gran grupo, pequeño grupo, individual o por parejas. En ningún momento, se han generado dos flujos de enseñanza, ni actividades diferenciadas para la alumna con n.e.e. u cualquier otro alumno y del grupo.

En cuanto a la *distribución y uso del espacio* constatamos que, aunque no explícitamente separados, existían dos espacios claramente diferenciados en el aula, debido a su gran dimensión: el ocupado por las mesas de los alumnos (parte delantera y central de la clase) y otro el del fondo del aula, que se utilizaba para dejar materiales y realizar diferentes actividades. La distribución de las mesas de los niños era en grupos de 4, coincidiendo con el número de integrantes de los equipos de trabajo en que estaban organizados. Esta distribución de las mesas era flexible y se variaba si las actividades y situaciones de trabajo lo requerían.

La *estructura de participación* muestra que la profesora marca las pautas en las intervenciones de los alumnos, dirigiendo las preguntas y las respuestas. Utiliza, sobre todo, interacciones bidireccionales con todo el grupo (preguntas-respuestas), en las que generalmente todos los niños participan. Guía bastante los trabajos, utilizando siempre explicaciones con soporte verbal, dibujos y escritos en la pizarra, para luego introducir la tarea que hemos observado que es, por orden de frecuencia, de gran grupo, pequeño grupo, individual y en parejas.

Las *interacciones entre los alumnos* son elevadas, puesto que muchas de sus tareas las realizan en grupo o por parejas. Muchas de las actividades están organizadas de manera que cada uno tiene que realizar una parte para poderla concluir,

lo que les exige una interacción continua. En este tipo de situaciones, hemos observado un apoyo puntual y atento de la profesora a la alumna con n.e.e. para que pueda seguir el trabajo con sus compañeros. A veces, esta ayuda es prestada por uno de sus iguales en el grupo sin necesidad de ayuda de la profesora.

La *interacción alumnos-profesora* está centrada en las respuestas que emiten ante las preguntas de la profesora en las situaciones de explicación; durante la realización de tareas en preguntarle dudas o enseñarles el trabajo desde su sitio, yendo al lugar que constituye la mesa de la profesora (en un porcentaje más amplio de ocasiones) o preguntándole cuando se pasea por la clase mirando y resolviendo dudas (en menores ocasiones); y, con bastante frecuencia, en situaciones de trabajo individual, cuando terminan la tarea y van a que se la corrija la profesora.

En general, se observa que los niños requieren la continua aprobación de la profesora en la realización de sus tareas, lo que determina que le pregunten continuamente y se levanten a la mesa, haciendo cola para mostrarle sus trabajos. De forma particular, observamos en algunos momentos (tanto en la columna de estructura de participación como de sucesos y observaciones) una mayor interacción de la alumna integrada con la profesora que sus compañeros. Pensamos que esta dependencia, necesidad de ayuda y supervisión era mayor con la dificultad de la tarea, especialmente cuando es una tarea individual.

- Estructura académica

La primera característica a resaltar con relación a la estructura académica es que todos los alumnos del aula realizan las mismas tareas y que tal desarrollo de los contenidos es globalizado, con actividades diseñadas a distintos niveles de complejidad. No obstante, se observa ciertas ayudas/adaptaciones de la profesora a la niña con n.e.e., como por ejemplo, escribirle algo que debe ser copiado de la pizarra, repetirle lo que tiene que hacer, por dónde continuar, etc.

El *tamaño de las tareas* generalmente es pequeño, teniendo en cuenta el tiempo que los alumnos emplean para la realización de las mismas, terminándolas todos los niños en el tiempo previsto tanto si son individuales como grupales. Una estrategia frecuentemente utilizada por la profesora es ayudarse unos niños a otros, cuando se retrasan o tienen dificultad.

Referido a la *forma en que se plantean las tareas* en el aula, hemos encontrado que las *demandas* son casi siempre de la profesora a los alumnos, diciendo cómo hacer las tareas. Las demandas de los alumnos a la profesora son menores, individuales y en relación con el desarrollo o corrección de las tareas; las realizan en voz alta o yendo a preguntar a su mesa. Las demandas de la profesora a la alumna con n.e.e. son del mismo estilo, marcándole de manera muy concreta los pasos a realizar en las tareas.

Los *materiales* son los mismos para todos los alumnos y los recursos utilizados muy variables. Hasta los propios alumnos son utilizados por la profesora como recurso en la resolución de algunas tareas.

Los *criterios de evaluación* son los mismos para todos los alumnos; los más utilizados por la profesora son correcciones públicas ante las tareas de gran y pequeño grupo, e individuales ante este tipo de tareas, dando siempre refuerzos positivos a los alumnos.

El *patrón académico* más utilizado fue exposiciones, aclaraciones, instrucciones y correcciones.

- Entrevistas

Como se indicó anteriormente, realizamos una entrevista semiestructurada a la profesora del aula donde se realizó esta experiencia. La guía de la entrevista se centró en obtener información acerca de los siguientes puntos:

- Opinión sobre la experiencia del grupo de trabajo del centro, del que ella forma parte.
- Implicación en la misma.
- Repercusión de la formación recibida respecto al centro y su aula.
- Opinión sobre la continuidad de la experiencia después de dos años de trabajo, en qué línea y si pensaba que el grupo era capaz de continuarla sin la ayuda externa de las personas de la universidad.
- Forma de planificar la enseñanza en su aula, el trabajo a través de las unidades didácticas, coordinación con los profesores de apoyo, métodos de aprendizaje cooperativo.

Para analizar las entrevistas hemos recurrido a la categorización inductiva, a partir de los datos de las propias entrevistas. Las categorías extraídas del análisis han sido las siguientes:

- *Formación recibida*: bajo la misma hemos recogido información relativa al grado de satisfacción por la dinámica de formación establecida en el grupo, si había resultado formativo para ella o no. También valoramos si sus expectativas se habían cumplido. Las respuestas dadas por la profesora muestran que la experiencia de trabajo en el grupo ha sido formativa para ella. El hecho de participar de la misma ha determinado que empiece a introducir cambios en su práctica y vislumbre nuevas formas de trabajar:
 - «Desde mi punto de vista, la experiencia ha sido positiva, una invitación a cambiar.
 - He visto una forma diferente de trabajar».
 - «Yo pienso que he ido cambiando poco a poco... introduciendo cosas».
- *Grupo de trabajo colaborativo e implicación en el grupo de trabajo*: con ella pretendíamos saber en qué medida esta profesora valoraba el grado de colaboración conseguido y su implicación en el grupo. La información recogida bajo esta categoría indica que esta profesora ha empezado a salir del aislamiento en el que trabajaba, con relación a los compañeros de primaria,

a ver que estos pueden hacerle aportaciones a su trabajo y ella a ellos. Su opinión respecto a la colaboración y ayuda desarrollada en el grupo la ve muy positiva, puesto que ha puesto de manifiesto nuevas metodologías de trabajo para mejorar la práctica. También el clima de cooperación ha limado algunas tensiones presentes en el centro y entre compañeros. Algunas de sus respuestas completan estos comentarios:

«Hemos trabajado bien y además con armonía [...] Yo me he encontrado a gusto y para trabajar uno tiene que sentirse bien en el grupo, hemos trabajado sin tensión ni agresividad».

«Como grupo de trabajo lo he visto bien, pero todo el mundo no se ha implicado de la misma manera [...], si las personas (profesores) se implican tienen otros campos, otras posibilidades donde coger y engancharse y no sólo la pizarra y el libro. Los niños hace tiempo que no quieren pizarra y libros [...]. Ya no lavamos a mano, lavamos con lavadoras, hacemos muchas cosas que antes no se hacían, los niños tienen otros estímulos, pero hemos avanzado poco en educación, por lo menos desde mi punto de vista».

- *Aplicación en el centro y en su aula:* bajo esta categoría hemos valorado si el trabajo realizado se había empezado a materializar en el centro, su opinión respecto al trabajo de las unidades didáctica, la experiencia de trabajo a través de las mismas en su aula y la participación e integración en la misma del alumnado con n.e.e.

«Que exista un grupo de trabajo en el centro es positivo para el centro y sobre todos para los alumnos».

«El desarrollo de unidades didácticas a mi no me ha supuesto nada [...] La observadora me pregunta: ¿no se extrañan los niños de esta forma de trabajo? No hubo ningún problema [...], ellos no se extrañan porque están acostumbrados a trabajar así [...] La gente que se mete en infantil le tiene que gustar porque hay que trabajar mucho, hay que tenerlo claro; pero, aparte de esto, es que los niños te lo piden, te lo reclaman, no puedes estar con ellos en clase con la pizarra. Cuando pasan de infantil ya son más maduros, ya pueden trabajar de otra forma y entonces [...] nos volvemos un poco más cómodos».

«En la unidad didáctica utilizamos metodologías de aprendizaje cooperativo; primero fueron trabajos de cuatro o cinco niños, segundo un trabajo de gran grupo, después fueron trabajos de dos en dos, programados de diferente forma para poder trabajar en gran grupo y grupos pequeños».

«La tarea cooperativa donde trabajaban de dos en dos salió muy bien, ellos cortaron, pegaron, todo lo hicieron perfecto. La del cómic fue preciosa, en vez de exponerlo hice un libro y ellos se vuelven locos cuando ven su libro».

«Para hacer este tipo de trabajo se necesita un apoyo y ayuda para el diseño de materiales».

«Jamás he tenido problemas con los alumnos con n.e.e. Nunca. Mira D. que se fue, nunca tuve problemas con él; tampoco con P. Los problemas empiezan cuando cambia el sistema, la forma de trabajar en los cursos superiores».

- *Continuidad de la experiencia*: dado que era el segundo año de nuestro trabajo en el centro, nos habíamos planteado la continuación del grupo como tal, y la salida de las personas externas al mismo.

«A mí me parece estupendo [...] Se tendría que continuar [...] sin ansiedades, intentando cambiar la mentalidad»

«El centro necesita ayuda externa [...]. Tenemos el problema dentro y tenemos que cambiar. Si tu te vas, volveremos a donde estábamos [...], se cierra la puerta y se acabó. Necesitamos más tiempo, dentro de unos años, una vez que se haya visto la movida y tengamos una seguridad será más fácil. Así y todo va a costar trabajo introducir cambios porque las cabezas son muy cerradas».

«Desde mi punto de vista deberíamos empezar desde 1º [...] y cada año para arriba [...], tu puedes contar con esa persona y vamos a diseñar esto y lo otro, esa es mi opinión».

«Uno de los objetivos que debemos marcarnos es empezar a diseñar unas cuantas unidades didácticas a partir de 1º de Primaria [...]. La dinámica de trabajo es esa y cada año continuar hacia cursos superiores [...], esa es mi opinión».

- *Asesoramiento al grupo*: con esta categoría se pretendía conocer la opinión de la profesora respecto al asesoramiento prestado al grupo por las personas externas al mismo, para hacer una valoración de la misma después de dos años de trabajo y para ver si pensaba que en el centro seguía necesitando esta ayuda o no.

«Este es un grupo muy especial [...], entre nosotros no nos podemos entender, pero tu marcas mucho [...], te respetan mucho, entonces puedes ayudarnos a hacer un cambio extraordinario dentro de la escuela [...], tu puedes ayudarnos a cambiar mucho para que los alumnos con n.e.e. se integren [...]. Es ahora cuando estamos preparados para empezar a trabajar».

2. COMENTARIOS FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Cabe destacar que en el aula analizada los procesos de enseñanza-aprendizaje se han desarrollado para todos los alumnos, garantizando que cada miembro del aula reciba en cada momento la respuesta educativa más adecuada. Asimismo, existe un ambiente de trabajo y un clima relacional entre la profesora-alumnos y alumnos entre sí bastante positivo y participativo. Creemos que los principios de igualdad y equidad tan necesarios para la atención a la diversidad de los alumnos están presentes en el aula.

Se confirma la idoneidad de una metodología globalizadora como estrategia para atender a la diversidad, ya que a través de ella el alumno percibe el aprendizaje de la misma manera que lo vivencia y experimenta.

El estilo de enseñanza de la profesora, aunque consigue la participación y aprendizaje de todos los alumnos, pensamos que podría mejorar si se introdujesen algunos principios relacionados con la teoría del constructivismo, ligados a una pedagogía de descubrimiento e investigación. Generalmente, la profesora marca bastante las pautas en las intervenciones de los alumnos y las interacciones cuando se introducen temas y actividades nuevas están muy centradas en dinámicas de pregunta-respuesta. Convendría, pues, que los alumnos fuesen más protagonistas de sus propios aprendizajes, de manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje estuvieran más relacionados con una búsqueda continua por su parte, que le permitiese la creación de nuevos significados a través de diversas experiencias. Para ello, los materiales se deberían utilizar no exclusivamente centrados en la manipulación, sino en el descubrimiento y razonamiento.

Unido a estos supuestos, se debería promover un mayor rol de la profesora como mediadora del aprendizaje de los alumnos, abandonando esquemas de actuación centrados en una enseñanza que no favorezca la reflexión, investigación y toma de decisiones por parte de los niños. En su lugar, debería potenciarse la figura del alumno como aprendiz capaz de aprender a aprender o aprender a pensar, fomentando el gusto por el aprendizaje, a la vez que se le facilitase experiencias motivadoras que, partiendo de sus conocimientos previos, le lleven a construir aprendizajes y sentirse seguros de sí mismos.

La existencia en el centro de un grupo de apoyo ha resultado una forma válida para la reflexión y ayuda entre el profesorado, facilitando y mejorando, entre otras, la respuesta educativa a la diversidad. Así, el ambiente de colaboración y formación propiciado en el grupo ha sido bastante positivo para esta profesora, a la vez que se ha sentido apoyada dentro del mismo. Por consiguiente, la formación en centros como proceso y con ayuda externa se ha constituido en el caso de este centro como elemento favorecedor de procesos de participación, innovación y cambio, especialmente ligados a la mayor o menor implicación del profesorado en el mismo. Trabajo que requiere un cierto tiempo (la experiencia mostrada abarca dos años) y continuidad para producir una mayor transformación en la cultura y vida del centro.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996): Las escuelas son para todos, *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- (1997): Innovación y diversidad. Hacia nuevas propuestas didácticas. En J.A. Torres González; M. Román Rayo; E. Rueda López: *La innovación de la Educación Especial*. Jaén, Servicio Publicaciones de la Universidad, 333-358.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (1997): *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CLARK, CH. (1979): Five Faces of Research on Teaching, *Educational Leadership*, Oct., 29-32.
- DOYLE, W. (1979): Classroom Tasks and Students Abilities. In P. Peterson & H. Walberg (Ed.). *Research on Teaching*. Berkeley, McCutcheon 183-209.
- (1986): Classroom Organisation and Management. In M. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan, 392-431.
- (1987): The Classroom as a workplace. Implications for staff development. En M. Wideen and D. Andrews (Eds.): *Staff Development for School Improvement. A focus on Teacher*. London, Falmer Press, 38-45.
- ESCUADERO, J.M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias, *Revista Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- HAMMERSLY, M. & ATKINSON, P. (1994): *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona, Paidós.
- MEC (1985): Plan Nacional de Integración. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1990): Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. (1984): *Qualitative data analysis*. Berberly Hill, Sage Publications.
- PARRILLA, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla, Universidad. Grupo de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- (1996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- STRAUSS, A.L. (1987): *Qualitative analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.
- YINGER, R. (1986): Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique or Research on Interactive, *Teaching and Teacher Education*, 2, 3, 263-282.