

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS  
Y DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DESARROLLADAS  
EN UN CENTRO DE PRIMARIA PARA ATENDER  
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SUS  
ALUMNOS

Ayuda a la investigación educativa 1995.

Resolución 29.12.94 (B.O.E. 16.01.1995)

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS  
Y DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DESARROLLADAS  
EN UN CENTRO DE PRIMARIA PARA ATENDER  
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SUS  
ALUMNOS

Departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de les Illes Balears.

Palma de Mallorca

Septiembre de 1998

## **AUTORES**

**Director:** Joan J. Muntaner Guasp

**Colaboradoras:** María Rosa Rosselló Ramón

María Dolores Forteza Forteza

Joana Maria Morey Pizà

Margalida Gelabert Rossinyol

Isabel Payeras Gil

Saskia Roca Allessie

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	
<b>CAPÍTULO 1: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR COMO PROCESO DE INNOVACIÓN .....</b>	<b>12</b>
1.1. LA CATEGORIZACIÓN DE LOS ALUMNOS .....	12
1.2. LA LÓGICA DE LA HOMOGENEIDAD VERSUS LA LÓGICA DE LA HETEROGENEIDAD .....	13
1.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	17
<b>CAPÍTULO 2: EL MODELO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	<b>21</b>
2.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN .....	23
2.1.1. <i>La formación inicial</i> .....	23
2.1.2. <i>La formación permanente</i> .....	24
2.2. FORMACIÓN EN CENTROS .....	27
<b>CAPÍTULO 3: LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO MEDIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....</b>	<b>34</b>
3.1. EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA COMPRENSIVA.....	37
3.2. LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM COMÚN .....	40
<b>CAPÍTULO 4: LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.....</b>	<b>48</b>
4.1. CONCEPTO DE ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI) .....	49
4.2. DEFINICIÓN DE ACI.....	51
4.3. DIFERENTES TIPOS DE ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS .....	52
4.4. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA ACI .....	54
4.5. NUEVOS PAPELES Y RESPONSABILIDADES PARA LOS PROFESIONALES IMPLICADOS EN LA ACI.....	57
<b>CAPÍTULO 5: PERSPECTIVA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO .....</b>	<b>60</b>
5.1. LAS INVESTIGACIONES DESDE LA PERSPECTIVA POSITIVISTA.....	60
5.2. LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	62
5.3. NUESTRA OPCIÓN METODOLÓGICA: EL ESTUDIO DE CASOS .....	65

## SEGUNDA PARTE: EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>CAPÍTULO 6: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>69</b>
6.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	69
6.2. FASES DEL ESTUDIO.....	75
6.3. LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	77
6.3.1 <i>La entrevista</i> .....	77
6.3.2. <i>La observación de las clases</i> .....	79
6.3.3. <i>Seguimiento de las reuniones de apoyo</i> .....	81
6.3.4. <i>El análisis de documentos</i> .....	83
6.4. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	84
6.5. ELABORACIÓN DEL INFORME.....	92
6.5.1. <i>Decisiones relacionadas con el contenido y la estructura del informe final</i> .....	93
6.5.2. <i>Decisiones relacionadas con el estilo formal</i> .....	95
<b>CAPÍTULO 7: EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN .....</b>	<b>97</b>
7.1. LA CONVOCATORIA DE LAS REUNIONES.....	97
7.2. EL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE NEGOCIACIÓN.....	98
7.3. LAS INTERVENCIONES SUSCITADAS EN LAS REUNIONES .....	100
7.4. LAS EXPECTATIVAS DE LAS PARTICIPANTES .....	102
7.5. LA CAPACIDAD DE NEGOCIACIÓN AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN .....	104
7.6. LA NEGOCIACIÓN AL FINAL DEL ESTUDIO .....	105
<b>CAPÍTULO 8: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ALGUNOS DATOS SOBRE EL CENTRO.....</b>	<b>106</b>
8.1. EL ENTORNO.....	106
8.2. LA CONFIGURACIÓN DEL CENTRO.....	107
8.3. LA HISTORIA DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN .....	108
<b>CAPÍTULO 9: DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS .....</b>	<b>115</b>
INTRODUCCIÓN.....	115
9.1. EL CASO DE MARISA, MAESTRA DE PRIMERO–A .....	117
9.1.1. <i>Estructura cognitiva</i> .....	118
9.1.2. <i>Estructura académica</i> .....	120
9.1.3. <i>Estructura participativa</i> .....	124
9.1.4. <i>Estructura relacional</i> .....	127
9.2. EL CASO DE AINA, MAESTRA DE PRIMERO–B.....	129
9.2.1. <i>Estructura cognitiva</i> .....	130
9.2.2. <i>Estructura académica</i> .....	133
9.2.3. <i>Estructura participativa</i> .....	137

9.2.4. Estructura relacional.....	140
9.3. EL CASO DE MARTA, MAESTRA DE SEGUNDO–A.....	144
9.3.1. Estructura cognitiva.....	146
9.3.2. Estructura académica.....	148
9.3.3. Estructura participativa.....	154
9.3.4. Estructura relacional.....	156
9.4. EL CASO DE LAURA, MAESTRA DE SEGUNDO –B.....	159
9.4.1. Estructura cognitiva.....	161
9.4.2. Estructura académica.....	163
9.4.3. Estructura participativa.....	171
9.4.4. Estructura relacional.....	174
9.5. EL CASO DE CONXA, MAESTRA DE TERCERO–B.....	177
9.5.1. Estructura cognitiva.....	179
9.5.2. Estructura académica.....	183
9.5.3. Estructura participativa.....	187
9.5.4. Estructura relacional.....	190
9.6. EL CASO DE CRISTINA, MAESTRA DE CUARTO–A.....	193
9.6.1. Estructura cognitiva.....	195
9.6.2. Estructura académica.....	197
9.6.3. Estructura participativa.....	205
9.6.4. Estructura relacional.....	207
9.7. EL CASO DE NEUS, PROFESORA DE CUARTO – B.....	210
9.7.1. Estructura cognitiva.....	213
9.7.2. Estructura académica.....	216
9.7.3. Estructura participativa.....	220
9.7.4. Estructura relacional.....	223
9.8. EL CASO DE PILAR, MAESTRA DE APOYO.....	227
9.8.1. Estructura cognitiva.....	228
9.8.2. Estructura académica.....	231
9.8.3. Estructura relacional.....	236
9.9. EL CASO DE IMMA, MAESTRA DE APOYO.....	242
9.9.1. Estructura cognitiva.....	243
9.9.2. Estructura académica.....	247
9.9.3. Estructura relacional.....	253
9.10. EL CASO DE SILVIA, LOGOPEDA.....	258
9.10.1. Estructura cognitiva.....	259
9.10.2. Estructura académica.....	262
9.10.3. Estructura relacional.....	267

<b>CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. ANÁLISIS DESCRIPTIVO. EL CONTRASTE DE CASOS .....</b>	<b>271</b>
10.1 LA ESTRUCTURA COGNITIVA.....	271
10.1.1. Concepto de Integración.....	272
10.1.2. Valoración global .....	272
10.1.3. Concepto de maestra tutora/ maestra de apoyo/ logopeda.....	273
10.2. ESTRUCTURA ACADÉMICA.....	274
10.2.1. Programación del trabajo.....	274
10.2.2. Adaptación curricular individualizada .....	275
10.2.3. Los objetivos de los alumnos con nee .....	276
10.2.4. Las actividades que trabajan los alumnos con nee.....	277
10.2.5. Libros de texto.....	278
10.2.6. Las secuencias de trabajo en las clases .....	279
10.2.7. Evaluación .....	280
10.2.8. Modalidad de apoyo .....	281
10.3. LA ESTRUCTURA PARTICIPATIVA .....	282
10.3.1. Estructura física de las aulas.....	282
10.3.2. Ubicación del alumno .....	283
10.3.3. Cargos.....	284
10.3.4. Disciplina y gestión del aula.....	284
10.3.5. Problemática de los alumnos con nee.....	285
10.3.6. Relación de la maestra con los alumnos con nee.....	286
10.3.7. Actitud del grupo clase frente a los compañeros con nee .....	287
10.4. ESTRUCTURA RELACIONAL.....	287
10.4.1. Relación con las familias .....	287
10.4.2. Relación con la Administración y el EOEP .....	288
10.4.3. Relaciones de las maestras tutoras–equipo de apoyo.....	289
10.4.4. Reuniones de coordinación .....	289
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>292</b>

## INTRODUCCIÓN

Cuando en 1995 comenzamos la relación entre algunos profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la UIB y un centro concertado de primaria de nuestra ciudad, pretendíamos desarrollar un proyecto de investigación que permitiera aunar esfuerzos en dos sentidos claves: Por una parte, promover un proceso de innovación y de cambio en un centro educativo que provocara una mejora en el proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado; Por otra parte, era un medio de intercambio y de relación entre dos esferas de la educación que demasiado tiempo han estado enfrentadas: La Universidad y la escuela primaria. A su vez, queríamos desarrollar un proceso de asesoría externa, que desde la reflexión y la colaboración del profesorado, estrechara esta relación y permitiera un proyecto de mejora.

El punto de partida de este proyecto conjunto de investigación era los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) y su proceso formativo en la escuela ordinaria. Creíamos que un proceso de enseñanza–aprendizaje adaptado a las nee de todos los alumnos implicaba un cambio y un proceso de innovación en la escuela ordinaria que beneficiaría no solo a estos alumnos sino al conjunto del centro. Para ello fijamos nuestra atención en las adaptaciones curriculares y en su proceso de elaboración como elemento nuclear que nos permitirá desentrañar, no sólo las características curriculares y académicas que se proponen, sino también la base conceptual que las sustenta; y desde ahí analizar todo el proceso de integración educativa seguida en este centro, con el fin de promover un cambio y una mejora en todo el desarrollo curricular y docente.

Este proyecto de investigación está presentado en dos partes que se complementan e interrelacionan directamente. La primera parte está constituida por el marco teórico del estudio, que configura los límites y los planteamientos de base que lo sustentan. Esta contextualización se ha concretado en cinco capítulos que se superponen y se proyectan en el proceso de investigación y análisis posterior. Se inicia este apartado con un capítulo general que sitúa la integración escolar como motor del cambio y de la innovación en la escuela ordinaria, pues la llegada de alumnos con nee que se integran de pleno derecho en las aulas, eligen un proceso de adaptación y mejora de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Este cambio en los planteamientos generales, abarca todos los aspectos de la escuela, precisa un ambiente de colaboración y de cooperación entre los profesores como el instrumento fundamental para potenciar este proceso de mejora y de cambio en la escuela. La integración escolar sólo puede desarrollarse correctamente si se produce un cambio en las actitudes y en las relaciones entre los profesores, que ahora se basan en la confianza, lo cual provoca un proceso de reflexión y de formación de todo el profesorado.

El tercer capítulo se centra en la adaptación del currículum común como punto de referencia para proponer una respuesta idónea a las nee de cualquier alumno, pues la atención a la diversidad y el proceso de integración educativa debe surgir de lo común y ordinario para abrirse y adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos. Este proceso debe estar presente en todos los puntos de toma de decisiones de la concreción curricular, pues solamente con un currículum abierto y flexible pueden los alumnos con nee participar de la dinámica creada en las aulas y en los centros.

En el cuarto capítulo se concretan las adaptaciones curriculares individualizadas como el último eslabón de la cadena de adaptación del currículum común y ordinario, no como un añadido o una única solución, sino participe del contexto y en un continuo de respuesta de las adaptaciones globales del proceso educativo. Las ACI's se plantean no como un documento inconexo y especial, para niños especiales, sino como un instrumento para adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos en un contexto normalizado y formativo.

El último apartado esboza el marco metodológico idóneo para nuestra investigación, tras realizar un recorrido por las distintas perspectivas actuales se sitúa el proceso en la vertiente interpretativa para concretar en el estudio de casos como opción metodológica más adecuada a las características del estudio y que mejor recoge las exigencias determinadas por las finalidades y objetivos de la investigación, que se desarrolla en la segunda parte del informe.

Esta segunda parte recoge con detalle todo el proceso desarrollado en esta investigación, así el capítulo sexto se dedica a determinar todos los aspectos referidos a l proceso de investigación: Desde la definición de los objetivos hasta la elaboración del informe final, pasando por la exposición de los instrumentos de recogida de la información y el análisis de datos.

La explicación del proceso de negociación seguido entre los asesores externos y los profesores del centro ocupa el séptimo capítulo y la descripción del centro escolar realizada en el octavo capítulo, son dos aspectos relevantes para la composición del lugar y la contextualización en el proceso de investigación interpretativo, los cuales nos permiten conocer la idiosincrasia del estudio y nos ayuda a comprenderlo en su conjunto.

Por último, los capítulos nueve y diez se refieren a la descripción de los casos de todas y cada una de las maestras participantes en la investigación. Cada caso comprende todos los aspectos que explican su propia evolución tanto en su pensamiento y planteamientos teóricos, como en sus prácticas y sus relaciones, a lo largo del periodo del estudio. Finalmente, un capítulo de conclusiones, donde se analizan en conjunto todo el proceso a partir de cuatro grandes categorías: la estructura cognitiva, la estructura

académica, la estructura participativa y la estructura relacional. Estas componen las partes de un todo, que recoge todos los ámbitos del proceso de cambio e innovación recogidos en este trabajo.

Solamente nos resta agradecer a todos los participantes en este estudio, su esfuerzo y dedicación a lo largo de estos años, pues todo proceso de cambio e innovación en la escuela lleva consigo sus dudas, sus lagunas, sus fracasos y sus luchas, pero siempre acarrea la satisfacción del trabajo bien realizado y permite recoger los frutos de la reflexión y la colaboración. Mención especial merecen los becarios y alumnos que han colaborado en esta investigación, María, Begoña, Juan Antonio y José Luis, por su esfuerzo y dedicación desinteresada, creativa y siempre animosa.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

## **CAPÍTULO 1**

### **LA INTEGRACIÓN ESCOLAR COMO PROCESO DE INNOVACIÓN**

La llegada de alumnos con necesidades educativas especiales a los centros y a las aulas ordinarias con la intención de participar activamente en las actividades y en la dinámica general que se establece en estos centros desde la igualdad de oportunidades y no desde la marginación, representa una novedad tanto para los profesores, como para todos los implicados en el proceso educativo de la escuela. Esta situación obliga a la escuela a modificar sus planteamientos básicos tanto al nivel de actuación curricular, como en las estructuras organizativas para ofrecer respuestas satisfactorias a las necesidades educativas de todos sus alumnos.

Este proceso, que es complicado y difícil, precisa una remodelación de los valores de la cultura escolar, que se fundamenta en dos pilares básicos, que a continuación vamos a exponer:

#### **1.1. La categorización de los alumnos**

Los sistemas convencionales de categorización del alumno no sirven para plantear la diversidad de necesidades especiales en el aula. El diagnóstico no determina ni ofrece ningún elemento potenciador del alumno. Debemos fijarnos en sus capacidades y no en sus déficits, pues es imposible plantear un proceso de integración del alumno con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria partiendo de sus discapacidades, sólo puede hacerse si se inicia pensando en sus potencialidades.

Apostamos por la eliminación del término diagnóstico en la Educación Especial y sustituirlo por el de Evaluación, debido a tres razones principales:

1. Las connotaciones médico-asistenciales del término, que fijan su atención en las dificultades y problemas individuales de cada alumno.

2. Evaluar significa tomar decisiones a partir de una referencia determinada, se pretende decidir y fundamentar el tipo y el grado de apoyo que el alumno requiere para progresar.

3. Se introduce un interés por el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje, pues no sólo debemos conocer las demandas del alumno, sino también las posibilidades de interacción que se le ofrecen.

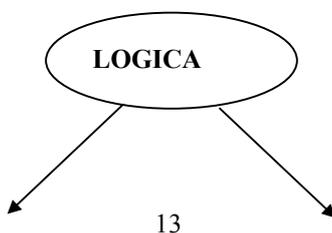
La respuesta educativa, que se plantea desde la escuela en su conjunto, tiene su punto de partida en los elementos comunes para alcanzar la diversidad, pues siempre son más los elementos comunes entre los alumnos que sus diferencias.

### **1.2. La lógica de la homogeneidad versus la lógica de la heterogeneidad**

La escuela actual está regida por la lógica de la homogeneidad, que impone la realización de composiciones uniformes, basadas en las similitudes. Ello conduce al “etiquetaje” de los alumnos y a una igualdad mal entendida, pues se subrayan las diferencias como elemento clasificador. Este modelo de escuela mantiene una mayor preocupación por seleccionar que en educar, pues sus métodos están encaminados, casi exclusivamente, a la adquisición por parte de los alumnos de ingentes cantidades de información pasiva con el fin de recordarla y repetirla a la hora de demostrar sus conocimientos: “El cerebro del alumno es como un odre por llenar”. (Titone, 1981)

Este contexto promueve la competición y la selección en todos los aspectos de la escuela y los alumnos que no pueden seguir los objetivos marcados –no sirven– y son excluidos, segregados, pues tienen problemas de aprendizaje, que son básicamente de su responsabilidad y ellos son los máximos responsables.

Frente a estos planteamientos surge la lógica de la heterogeneidad como base para potenciar y posibilitar una nueva escuela abierta a la diversidad. La lógica de la heterogeneidad reconoce y acepta las diferencias individuales, conduce al desarrollo de estrategias pedagógicas que asuman las diferencias entre los alumnos, con el fin de garantizar la igualdad y superar las dificultades en el aprendizaje de los alumnos.



<b>HOMOGENEIDAD</b>	<b>HETEROGENEIDAD</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamos basándonos en las similitudes</li> <li>- Estratificamos centrándonos en las diferencias.</li> <li>- Realizamos composiciones uniformes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, admitir, aceptar las diferencias individuales</li> <li>- Desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas adecuadas para asumir las diferencias entre los alumnos.</li> </ul>
<p>Esquema lógicas (Brown, Nietupski y Hamre Nietupski (1976;22)*)</p>	

Esta lógica conduce a un replanteamiento de la acción educativa en la escuela que proporcione a todos los alumnos una posibilidad de formación, pues no son los “buenos” alumnos, quienes precisan mayor atención por parte del profesorado, sino aquellos que presentan mayores dificultades, pues debemos encontrar **alternativas** para darles la oportunidad de aprender. Como escribe Hegarty (1992): “Los niños que adolecen de discapacidades, que paradójicamente son los que más necesitan la educación, son los que menos probabilidades tienen de recibirla”.

En esta línea de actuación se potencia el respeto a la diversidad, donde las dificultades educativas aparecen como un elemento más positivo, por considerarlas una indicación de una mejora general de la escuela, en dos elementos significativos:

a) Las dificultades de aprendizaje de los alumnos se observan como un elemento para la mejora de la actividad docente. La diversidad del alumnado se convierte en una realidad positiva, pues nos obliga a modificar nuestra actuación docente para responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos, lo cual redundará en beneficio del conjunto y no sólo del grupo de sujetos excepcionales.

b) Introducir la cultura de la colaboración en oposición a la cultura de la individualidad, con el objetivo de buscar soluciones cooperativas a los problemas del proceso de enseñanza–aprendizaje.

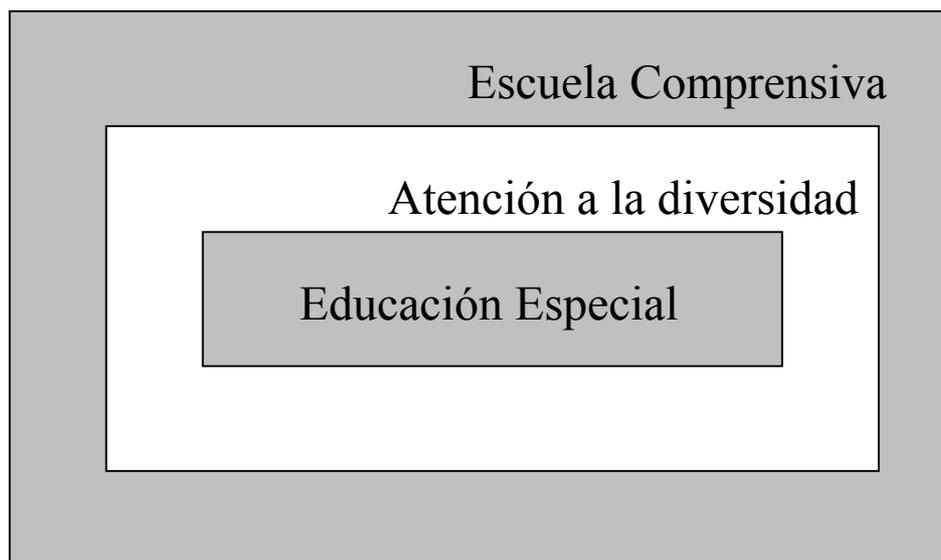
Estas premisas conforman una escuela presidida por un proyecto global y conjunto de todos los implicados que incluye la educación en la diversidad como elemento que se desarrolla en el marco de la

llamada “Escuela Comprensiva”, que se adapte a las necesidades del alumno y no a la inversa. Giné (1995, 6) lo clarifica: “no es posible hablar de Educación Especial sino es el marco de la atención a la diversidad de necesidades de los alumnos”.

Esta escuela comprensiva se contrapone a la selectiva y a la compensatoria, pues promueve respuestas diversas para atender necesidades educativas de los alumnos desde el respeto a la diversidad nunca desde la desigualdad, potenciando la igualdad de oportunidades y no la jerarquía. Las características de estos dos modelos de escuela podemos definirlos con un cuadro a partir de términos antagónicos:

<b>Escuela Selectiva</b>	<b>Escuela Comprensiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jerarquía.</li> <li>– Compensatoria.</li> <li>– Individualista.</li> <li>– Uniformidad.</li> <li>– Competitividad.</li> <li>– Rigidez.</li> <li>– Basado en el resultado.</li> <li>– Dependencia.</li> <li>– Segregacionista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Igualdad.</li> <li>– Educativa.</li> <li>– Cooperativa.</li> <li>– Diversidad.</li> <li>– Competencia.</li> <li>– Flexibilidad.</li> <li>– Basado en el proceso.</li> <li>– Autonomía.</li> <li>– Participativa.</li> </ul>

La Educación Especial se sitúa como una parte integrante dentro de la atención a la diversidad en el marco contextual de la escuela comprensiva, como se refleja en el esquema siguiente, tomado de Muntaner, Forteza, Rosselló (1996).



Esquema 1  
Esquema inclusividad

Este modelo de escuela, en la cual la Educación Especial ha entrado a formar parte con un rol relevante, representa una opción y una toma de decisiones coherente con los valores que la sustentan en su puesta en práctica. El objetivo es conseguir mejorar la escuela y para ello debemos aprender a resolver los problemas y dificultades que en ella se plantean. En cualquier acción de la vida reconocemos a los buenos profesionales cuando las dificultades obligan a buscar alternativas distintas a las generalmente utilizadas para resolver cada situación concreta. De forma similar, en el proceso de enseñanza–aprendizaje, las escuelas más efectivas serán aquellas que cuando nos encontramos ante alumnos que no aprenden al ritmo o de la misma forma que la mayoría, debemos recurrir a formas distintas que nos permitan alcanzar las metas señaladas.

En este sentido, las escuelas que ofrecen respuestas idóneas a las necesidades educativas especiales presentan unas características determinadas que coinciden con las que se considera deben cumplir las escuelas eficaces. “Nuestra propuesta –escribe Ainscow, (1995,35)– tiene por finalidad crear una cultura en las escuelas regulares que les permita atender con más flexibilidad a todos los niños de la comunidad. Gracias a esta cultura, los maestros verán en los alumnos que experimentan dificultades no un problema sino un medio de aprender a perfeccionar su práctica”.

Esta escuela que presenta entre sus valores más relevantes la atención a la diversidad, promueve el nuevo concepto de Educación Especial centrado en una perspectiva curricular, donde su objeto de estudio no está en los problemas de aprendizaje de sus alumnos, sino en los contextos donde se desarrolla este aprendizaje, que debe adaptarse a las demandas de cada individuo concreto, por medio de estrategias,

modelos de intervención y organización. Se trata de ayudar al maestro para que elabore los elementos que componen su respuesta y no al alumno como sujeto individual.

### **1.3. La atención a la diversidad**

La atención a la diversidad en educación es un tema con una larga historia de pensamiento, de investigación y de práctica que ha justificado distintas respuestas pedagógicas en todos los niveles escolares. Los antecedentes pedagógicos del concepto de diversidad los encontramos en dos términos surgidos del activismo:

a) La individualización de la enseñanza como medio para adecuarla a las necesidades de los alumnos en un equilibrio con el trabajo cooperativo y de socialización.

b) La heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso de enseñanza–aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Este concepto actual de diversidad es polivalente en una doble perspectiva educativa y social:

1. La diversidad hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa:

1.1. Alumno: diversidad de capacidades, de motivaciones, de intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.

1.2. Profesor: diversidad de características, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.

1.3. Materias curriculares: diversidad en las estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, en la metodología, en los materiales disponibles.

1.4. Social: diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios.

2. La diversidad se fundamenta en cuatro razones (Muñoz, Rué y Gómez, 1993, 52):

2.1. Sociales: al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales.

2.2. Culturales: al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa.

2.3. Éticas: al considerar la profesión educativa como una actividad promocionadora y no sancionadora ni selectiva.

2.4. Psicopedagógicas: al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

La introducción de este concepto de “atención a la diversidad” en la escuela no se debe ni se puede identificar con medidas extraordinarias que den respuesta, en un momento dado, a las dificultades de aprendizaje, que ciertamente se dan en determinados alumnos de manera más o menos permanente. No hay alumnos normales y alumnos diversos, sino personas diferentes que requieren un proceso de enseñanza–aprendizaje, que por su propia naturaleza, es individualizado; es decir, distinto y peculiar en cada caso al interactuar dos polos –profesor y alumno– que le aportan sus características diferenciales.

La atención a la diversidad no puede reducirse a la asimilación de diverso al alumno escolarmente problemático y a la utilización de los apoyos especiales para este alumno concreto, sino que como apuntan Martín y Mauri (1996, 14): “La calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos”. La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta. Se plantea decididamente que la misión olvidada de la escuela es poner en marcha un modelo de formación de los ciudadanos en el que se permita y se potencie la inclusión de todos en el concierto intercultural, que caracteriza la vida en las sociedades industrializadas occidentales. (Solá, 1996, 14)

Estas premisas promueven un modelo de escuela que se sustenta en tres pilares claves, afirma Gimeno (1993, 44–45):

a) La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una *filosofía democrática*, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la

igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.

b) *Una filosofía humanista* de la educación que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrásico de desarrollo y su peculiar proyecto vital.

c) *La aceptación del pluralismo* como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común.

El reconocimiento explícito de la heterogeneidad de los diferentes participantes en el proceso de enseñanza–aprendizaje, que se desarrolla en la escuela; la constatación de la necesidad de convertir estos pilares teóricos de la escuela en realidades didácticas, nos lleva a promover un modelo de escuela en el cual se señalan dos condiciones importantes:

– Primero. Afirma López Melero (1993, 40): “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”. Esta afirmación aporta dos significados controvertidos y complementarios, que merecen ser explicados: por una parte, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias. Es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades. Por otro lado, la atención a la diversidad se fundamenta en la cooperación entre todos los participantes en la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros y todos necesitan las ayudas de los demás, no desde la competición sino desde la colaboración.

– Segundo. Esta realidad tangible en las aulas “ha de convertirse en un motivo de perfeccionamiento profesional y la diversidad misma en un referente de valor para cambiar la escuela, el pensamiento del profesorado, la cultura escolar e influir en el entorno social”. (López Melero, 1997, 132) La atención a la diversidad exige modificaciones en las estrategias organizativas y didácticas que permitan ajustar la acción educativa a las demandas de los alumnos, desde la perspectiva de que esta heterogeneidad sea vivenciada no como problema, sino como ocasión para mejorar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje en una escuela para todos.

Esta escuela comprensiva, que tiene en la atención a la diversidad un puntal básico, es una escuela en la que todos los alumnos caben en igualdad de condiciones y de calidad mayor en el proceso de enseñanza–

aprendizaje, que precisa para ello una serie de cambios en su organización e intervención didáctica para dar respuesta adaptada a las exigencias de sus alumnos. Sin la intención de ser exhaustivos, queremos señalar algunos elementos a tener en cuenta para proporcionar una educación adaptada (Gimeno, 1993, 43):

- Las condiciones de trabajo de los profesores, junto a la falta de una preparación de éstos para trabajar con la diversidad de alumnos, llevan a una estereotipación de los contenidos y de las tareas.

- Las tareas son las que crean el ambiente inmediato de aprendizaje, las que marcan las exigencias y las que promueven ambientes variados donde quepa la diversificación. Sólo en la variedad cabe la diversidad; sólo en clases donde se hagan cosas distintas, personalidades singulares, tipos de capacidades e intereses distintos, tienen oportunidad de verse amparados.

- La organización del tiempo, en que se desarrollan estas tareas, determina la posibilidad de diversificación. Cuando la actividad se estructura y se desarrolla de acuerdo con la pauta de organización monocrónica, la acción transcurre linealmente, en etapas sucesivas, atendiendo más a las exigencias de la tarea que a la de los sujetos que la realizan o a las circunstancias del entorno y a las reacciones interpersonales, lo que hace que se toleren mal los posibles desajustes individuales a la pauta de progresión establecida. El tiempo organizado policrónicamente permite actividades simultáneas combinadas, admite la sensibilidad al contexto, está más orientada hacia las personas que hacia las tareas o que hacia la eficiencia.

La atención a la diversidad se convierte en la alternativa que dinamiza la escuela, a partir del reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y las estrategias educativas que requieren en su proceso formativo, no sólo porque provoca un cambio en la cultura escolar y del docente, sino porque posibilita una enseñanza de mayor calidad para todos los alumnos, respetando las diferencias y proporcionando igualdad de oportunidades.

## CAPÍTULO 2

### EL MODELO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El papel de los profesionales en el ámbito de la educación en general, desde la perspectiva actual de la Educación Especial, debe considerarse como un elemento clave e imprescindible en los procesos de atención a la diversidad en el aula y fuera de ella. Reynolds (1990) insiste en la importancia conceptual y práctica que la perspectiva integradora genera de cara a la formación de los distintos profesionales para el trabajo en contextos educativos integradores.

El conjunto de profesionales que dedican sus esfuerzos en dar respuesta a la diversidad y los niveles de formación y actividad, pueden concretarse atendiendo a la clasificación clásica elaborada por Birch y Reynolds (1982), de la siguiente manera:

- Los profesores tutores, que tendrán alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, cuya formación recae en las diplomaturas de maestro en todas sus especialidades de la Facultad de Educación.

- Los profesores de apoyo y especialistas en audición y lenguaje, que trabajan en los centros escolares ordinarios o son tutores en los centros específicos de Educación Especial, reciben formación de especialista en Educación Especial dentro de la titulación de maestro.

- Personal especializado de formación y asesoramiento que apoya a todos los profesionales de la escuela, tanto en relación con los problemas relativos a la Educación Especial como en general, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos reciben formación al nivel de licenciatura en la Facultades de Educación o Psicología.

- Profesorado de la Universidad dedicado a la formación de personal de distintos niveles. Su formación se realiza en las mismas Facultades señaladas en el apartado anterior.

Para cada uno de estos profesionales existe una relación directa entre la concepción teórica y general que se tiene sobre la Educación Especial y su papel en la escuela y el modelo de formación del profesorado

que se asuma. La principal diferencia vendrá determinada por una fundamentación deficitaria o categorizada o por una concepción integradora.

Desde el enfoque deficitario se forma a los profesionales en conocimientos que inciden sobre las diferencias individuales, los métodos y programas educativos individualizados dirigidos a cada diferencia con metodologías de intervención y técnicas de investigación educativa diferenciales. Este enfoque criticado de manera especial por Cuomo (1991), que pretende la formación de especialistas en el déficit, no responde a las demandas de la escuela comprensiva como señala García Pastor (1993; 220): “No necesitamos especialistas en distintos tipos de niños, necesitamos especialistas en distintos tipos de problemas educativos”.

El enfoque integrador aboga por promover unos ámbitos en la formación de los docentes centrados en potenciar el valor de la educación en los procesos de diferenciación humana, en la enseñanza flexible y adaptada, a posibilitar procesos desde grupos heterogéneos, en estrategias y técnicas de colaboración entre profesionales, “dirigido a formar a todos los profesores para hacerse responsables de las necesidades especiales de todos sus alumnos”, escribe Hanco (1993). El perfil profesional que permitirá adoptar las medidas oportunas para fomentar un proceso de integración y una real atención a la diversidad en la escuela ordinaria, basado en la transformación y mejora de la enseñanza para todos, puede situarse en los parámetros que determinan cuatro rasgos significativos (Porrás 1998):

1. Asume y define valores de emancipación, pues debe tener un pleno convencimiento, tanto teórico como práctico, de que la diversidad es en sí un valor, que enriquece los procesos educativos, con todo lo que ello conlleva de cambio de valores en la escuela: tolerancia, equidad, libertad, democracia, solidaridad y cooperación.

2. Es un práctico reflexivo, capaz de ser consciente de su propia práctica, de la que surgen las teorías y los modelos de intervención que permitirán el cambio y la innovación de la escuela para dar respuestas adaptadas a los alumnos con nee.

3. Es un profesional crítico, como agente de cambio para superar las barreras del inmovilismo y la axiología de una sociedad competitiva.

4. Es un profesional solidario y colaborativo, pues no se puede entender la diversidad como intentos aislados de profesionales en sus aulas que luchan por la integración. En este planteamiento de profesional colaborativo es necesario romper con la tradición de las fronteras en conocimientos, funciones, jerarquía y responsabilidades entre distintos especialistas. Todos han de asumir la solución de

problemas en colaboración a través de plataformas de trabajo no jerárquicas que hagan cambiar las actitudes y la práctica.

## **2.1. Necesidades de formación del profesorado en el marco de la integración**

Todos los profesionales de la educación precisan en la actualidad alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora para posibilitar la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa. Esta formación, que posibilitará la escuela comprensiva abierta a la diversidad, se fundamenta en un modelo de profesional reflexivo y colaborativo, que ve en las diferencias entre sus alumnos no un problema añadido, sino una realidad que enriquece la práctica educativa.

### **2.1.1. La formación inicial**

La formación inicial del profesorado respecto de la diversidad ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente integrador. Esta formación, que se imparte desde la Universidad en las Facultades de Educación, debe preparar al profesorado para dar respuesta a las necesidades que presenten cualquier grupo de alumnos con características diferentes entre sí.

Esta formación inicial debe ser polivalente, no categórica, para potenciar un desarrollo de la atención educativa al alumno, y de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales y no en su condición deficitaria, ofreciendo una formación que prepare al profesor para atender a niños con una gran variedad de características (Parrilla, 1992). Los futuros profesores deben recibir una adecuada preparación para trabajar con niños que presenten n.e.e, niños a los que habrá de considerar como miembros, a todos los niveles, de su grupo clase, y a los que deberá dar una adecuada respuesta educativa. (Balbás, 1994). “La educación en y para la diversidad precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender”, escribe López Melero (1995; 15).

En este sentido, podemos especificar una propuesta para la formación de los futuros profesores para posibilitar una actitud positiva hacia la integración, que contemplaría los aspectos siguientes, escribe Rosales (1987):

a) Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teórica y práctica.

b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus posibles formas de atención e intervención.

c) Conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo cooperativo y socializado frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.

d) Intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales que desarrollarán una actitud positiva hacia la integración.

#### 2.1.2. La formación permanente

Nadie se atrevería a cuestionar la necesidad de la formación permanente del profesorado que trabaja en la integración. Un tema bien distinto, es el grado o nivel de acuerdo en cómo plantearla, qué finalidades y objetivos ha de cumplir, cómo debe desarrollarse y evaluarse. En este sentido, la variedad y diversidad de fórmulas, procedimientos y filosofías de base es la característica más general en el ámbito internacional. Así, señala Balbás (1993; 251): “Existen diferencias en los sistemas de formación de los diferentes países de Europa en cuanto a requisitos, currículum, duración, nivel académico y titulación. En algunos países como Alemania, España e Italia la formación especializada se da a nivel inicial. Sin embargo, en el Reino Unido, Holanda o Portugal consideran que la formación especializada sólo debe darse a profesores con experiencia y a nivel de formación permanente”.

Para empezar, las mismas metas o referentes generales de la formación permanente puede responder a una triple función:

1. Función de especialización: dirigida a profesores de educación general que se especializan en educación especial o en atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

2. Actualización de conocimientos de los profesores tutores: dirigida a mejorar y actualizar el conocimiento de los profesores en los temas más actuales de la educación especial: modificaciones curriculares, modelos de asesoramiento y otras actividades vinculadas a los programas de integración.

3. Profundización y desarrollo: en este caso la formación permanente proporciona un grado superior de especialización, ya que se dirige a profesores de educación especial, pedagogos o especialistas asesores, etc.

Desde esta perspectiva, la formación permanente de los profesionales para la integración, puede ser vista como un espacio amplísimo y diverso, en el seno del cual se desarrollan estilos y modelos formativos de muy diferente valor y utilidad. Pueden referirse, por ejemplo, con seminarios, cursillos, cursos, talleres y jornadas; también con enfoques modulares, centrados en la escuela, la investigación–acción, etc.

Debido a esta enorme disparidad, es difícil demarcar y sintetizar en pocas líneas el amplio abanico de posibilidades y respuestas que se están generando en la actualidad. Podemos agrupar en cuatro grandes modelos o enfoques la formación permanente (Balbás, 1994):

a) Talleres y cursos cortos: incluyen actividades que pueden organizarse en torno a un día o incluso horas de duración. Suelen dirigirse a metas y destrezas de aprendizaje muy específicos y delimitados de antemano.

b) Formación entre compañeros y programas colaborativos: incluye aquellas actividades formativas en que la cooperación e intercambio entre compañeros del centro es la clave de las actividades y aquellas otras que la formación de un profesor individual de la plantilla de un centro lo que da lugar con posterioridad a la formación de sus propios compañeros.

c) Formación modular: son cursos de corta duración sobre temas relacionados con las n.e.e., que se organizan basándose en módulos formativos. La característica común de esta formación modular es que los profesores completan un número de unidades o cursos de corta duración, a su propio ritmo, y según sus posibilidades. Son, sin embargo, cursos estándar en contenidos y estrategias.

d) Formación centrada en la escuela: son actividades en las que la escuela es la unidad básica de aprendizaje, no el profesor individual. Esta formación trata de responder a los procesos y necesidades escolares desde dentro de la escuela, ya que se asume que la formación colaborativa y la flexión serán la clave del desarrollo profesional y organizativo.

Balbás (1994; 294–296) ha realizado un estudio de análisis de estos modelos de formación permanente del profesorado ante la integración y ha planteado las conclusiones siguientes:

1. Los destinatarios. La mayoría de los programas van dirigidos a profesores tutores de educación ordinaria que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, es frecuente que sean cursos abiertos a otros profesionales o especialistas.

2. Los objetivos. Se pueden agrupar en cuatro grandes bloques:

- Formación del profesor en el campo específico de las necesidades educativas especiales.
- Formación en actitudes hacia la integración.
- Desarrollo de técnicas de colaboración y trabajo en equipo.
- Lograr el autodesarrollo profesional.

3. Los contenidos son diversos, en función de los objetivos que se pretendan lograr. Podemos hablar de las siguientes áreas de contenidos:

- Conocimientos básicos sobre integración y educación especial.
- Diseño y desarrollo del currículum para adaptarlo a las situaciones de aprendizaje.
- Técnicas para el control y modificación de conducta.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo y destrezas de comunicación.
- Funciones del profesor y los diferentes profesionales.

4. Los métodos y estrategias utilizados son muy dispares y van desde los métodos tradicionales de exposiciones orales y lecturas de textos, hasta fórmulas de trabajo en equipo, formación entre compañeros o estrategias de orientación y consulta.

5. La organización más frecuente son los cursos cortos y talleres realizados en horarios extraescolares, aunque se van implantando los cursos en los propios centros, aplicando los principios de sectorización.

En definitiva, podemos concluir que la formación permanente de los profesionales de la integración responde a una diversidad organizativa y de planteamientos muy elevada, sin embargo pensamos que es necesario potenciar una actuación formativa más coherente con los principios de la escuela comprensiva y abierta a la diversidad y que responda más adecuadamente a las reales necesidades de los profesores en ejercicio. En esta línea de actuación, planteamos un modelo formativo más atento al contexto y a la propia capacidad reflexiva y generadora de soluciones por parte del propio profesor, que se desarrolla en los contextos más próximos al ejercicio profesional. Este planteamiento surge ante las deficiencias y problemáticas experimentados por otras alternativas en la formación permanente del profesorado (Pugach, 1986; Echeita 1988):

1. Los modelos tradicionales de formación, basándose en cursos alejados de la escuela, con objetivos, contenidos e incluso una estructura temporal específica, son disfuncionales para el trabajo colaborativo.

2. Los cursos pensados y articulados desde planteamientos estandarizados, dominados por los distintos déficits, no ofrecen al profesor más que una visión parcial, sectorizada e individualista de su trabajo. Debe imponerse una formación centrada en el currículum, de forma que las dificultades de aprendizaje de los alumnos se contemplen y formen parte del currículum ordinario.

3. La formación de los profesores ha de tener como objetivo último el permitir a las escuelas el desarrollo de enfoques donde éstas sean el principal eje del cambio. La formación debe, por tanto, estar centrada en la escuela, atender a los roles, responsabilidades y tareas que los profesores deben realmente desarrollar y posibilitar que éstos acometan e inicien los cambios que la integración demanda tanto al nivel de institución escolar, como en el ámbito específico del aula.

Desde estos planteamientos surge una propuesta formativa que pone el énfasis en vincular la teoría con la práctica, la formación con el desarrollo profesional de los profesores desde el propio ejercicio docente (Parrilla, 1992; 55).

## **2.2. Formación en centros**

“La formación en centros representa –escribe Escudero (1993 a; 82)– uno de los exponentes más claros de un amplio movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de sus objetivos, metodologías y resultados”. Estos programas de formación utilizan la reflexión y el trabajo en

grupo como herramientas básicas de la formación individual, pero aportan mecanismos de formación en el trabajo del centro que aseguran el aprendizaje y la puesta en marcha de nuevas técnicas y modelos de enseñanza. Esta tradición entiende la escuela y la formación de sus profesores como elementos esenciales en la transformación social, señala Fernández Pérez (1995; 48) “El lugar real y más eficaz para institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado en su centro, su aula y/o su entorno escolar concreto”.

Escudero (1993 b; 329) nos propone los pilares conceptuales en que se fundamenta la propuesta de formación basada en centros:

a) Una determinada concepción de las escuelas, de su naturaleza, sus estructuras y funciones, así como de ciertos procesos y dinámicas que han de tener lugar en su seno para ir haciendo posible su desarrollo progresivo y la mejora de la educación.

b) Una concepción del currículum y de la enseñanza como tareas que representan el núcleo fundamental de la misión social y educativa de los centros escolares.

c) Una manera de pensar en los profesores como profesionales de la educación, en la que se parte del reconocimiento de su bagaje pedagógico, sin renunciar al propósito de facilitar y promover su perfeccionamiento continuado y su autonomía profesional a través de actividades de trabajo cooperativo con los compañeros.

La formación en centros constituye un modelo de perfeccionamiento de la mejora educativa que requiere trabajar conjuntamente los tres frentes mencionados: el desarrollo de la organización, el desarrollo curricular y el desarrollo docente.

### *El desarrollo de la Organización*

Martín–Moreno (1996; 215) señala: “La organización de centros educativos está inmersa en el proceso de transformación que requiere su adecuación a las nuevas demandas, esto es, la consecución de una educación de calidad que satisfaga las necesidades e intereses de todos los estudiantes”. Para la consecución de este objetivo es preciso que se produzca un cambio en la organización de las escuelas que promueva y permita la puesta en práctica de un proceso de formación de los profesionales en el propio centro. Martín–Moreno (1996) plantea un recorrido por los paradigmas que estimulan nuevos modos

institucionales de organización y de investigación: el paradigma de las escuelas eficaces, el paradigma del desarrollo organizativo y el paradigma de la mejora escolar, que sitúa en el paradigma cultural pluralista. Estas tres perspectivas constituyen la base en la que se sustenta la formación centrada en la escuela y que propone un modelo de escuela y su mejora que sintetizamos en los siguientes cuatro principios (Granado, 1997; 44):

1. La escuela como centro de cambio:

- Conectar formación y realidad de los centros.
- Naturaleza contextual e idiosincrásica del currículum.
- Características internas de la escuela marcan diferencias en el progreso de los alumnos.

2. Cultura escolar y colaboración:

- Unicidad de la escuela, su cultura, la hace inmune a cambios externos.
- Incidir en la cultura del centro como propósito fundamental de un esfuerzo de mejora.
- Cultura de aprendizaje colaborativo: fin y principio de procedimiento.

3. La organización al servicio del currículum y del aprendizaje.

- La mejora de la escuela ha de contribuir al desarrollo curricular.
- El fin último del cambio organizativo es la mejora de las condiciones y oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

4. La escuela que resuelve problemas:

- La escuela que aprende: la mejora escolar como modelo habitual de funcionamiento de un centro.
- La autonomía como reivindicación: equilibrio descentralización– centralización.

### *El desarrollo curricular*

Esta propuesta organizativa va acompañada de una concepción sobre el currículum y la enseñanza, que se concibe como un proceso de reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la indagación y la mejora, en la medida –afirma Escudero (1993 b)– en que es reflexivo, crítico y adaptado en su elaboración y es empleado de modo real por la escuela en su conjunto como un recurso que orienta, coordina y define lo que se enseña.

El currículum será formativo siempre que el profesorado participa en su construcción desde la discusión y deliberación, si se toma como una hipótesis de trabajo para ser llevada a la práctica y revisada en su desarrollo, representando una ocasión privilegiada para contrastar ideas, experiencias y alternativas prácticas para la práctica docente.

Esta conceptualización de la organización de la escuela y del currículum se asocia directamente a una imagen del profesor que excede su rol como técnico que domina y pone en práctica una serie de destrezas, habilidades o tecnologías determinadas. Se trata de un profesor al que se añaden los adjetivos de práctico reflexivo, investigador en el aula y colega. Todo ello, afirma Granada (1997), ha permitido trascender las recetas de la investigación sobre enseñanza eficaz y han concluido en recomendaciones no tanto dirigidas al contenido de la actividad de formación, como al proceso por el que han de discurrir.

### *El desarrollo docente*

Si las instituciones educativas tienen que mejorar, los individuos que trabajan en ellas deben de cambiar; hablar de mejora de la escuela es hablar de mejora de la gente que forma parte de ella. De Vicente (1996) indica los dos grandes motores de la acción profesional, de sus creencias y teorías implícitas de su conocimiento que promueven y posibilitan este cambio en los profesionales de la educación: *la reflexión y la colaboración*.

La formación centrada en la escuela es un modelo formativo que genera conocimiento práctico a partir de la investigación individual y colectiva de los profesores en los centros, desde la reflexión y la crítica pedagógica realizada conjuntamente y catalizador del encuentro necesario entre la teoría y la práctica para lograr la innovación y la mejora del currículum escolar. Holly (1989) (citado por León, 1997; 416) resume los supuestos de los que parte el proceso de formación basado en la escuela:

- La escuela es la unidad de cambio y no el profesorado aislado.
- La participación y el aumento de autonomía/poder del profesor.
- La conciencia del profesor de su papel en los procesos de cambio.
- Necesidad de apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para favorecer el proceso de desarrollo.
- Utilización de un modelo de proceso o de resolución de problemas.

En esta línea de actuación, los profesores en lugar de ser vistos como alumnos con deficiencias en algunas dimensiones, necesitados de enseñanza en los correspondientes cursos escolarizados, son profesionales que trabajan y se esfuerzan para hacerlo mejor, en unión con sus colegas, en sus contextos naturales de trabajo, afirma Bolívar (1997; 380). El proceso de mejora e innovación de la escuela sólo podrá realizarse desde la reflexión de los propios profesionales sobre los problemas específicos del aula, que le permitan nuevos modos de comprender y hacer, tal como define De Vicente (1995; 65): “el profesor reflexivo es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura”.

Pero esta reflexión no puede ni debe hacerse en solitario, sino en un marco de colaboración y cooperación entre colegas. La escuela ha funcionado durante demasiado tiempo como un conglomerado de profesores que trabajaban de forma aislada y sin ninguna forma productiva de relación. Cuando se ha documentado en la literatura y evidenciado en la práctica, que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas “aprender juntos” suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. El modelo organizativo y curricular propuesto permite romper con la tradición de nuestras escuelas que tiene en el individualismo y la incomunicación dos de sus características principales, para proponer una cultura de la colaboración. Así Bolívar (1997; 385) conjuga todos estos elementos para plantear una formación y desarrollo de la escuela como institución: “Tomar en serio la idea de los centros escolares como unidades básicas del cambio significa recolocar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra parte, promover una formación centrada en la escuela de modo que permita inscribirla en el propio proceso de construcción del cambio como tarea colegiada y en equipo”.

La implantación de la colaboración y la reflexión en la cultura de la escuela promueve un mayor respeto a los enseñantes como profesionales– afirma De Vicente (1996)– pues se les considera una parte activa en la toma de decisiones, pues son ellos los responsables primeros del proceso instructivo y de sus resultados. Y, para ello, se piensa en una educación que viene determinada por el contexto y por todos los

acontecimientos que en él tienen lugar. Esta propuesta de formación en centros facilita el cambio y la innovación global de la escuela, que permitirá, entre otras muchas modificaciones, adaptar la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos que lo precisen. Pues desde la reflexión colaborativa los profesores podrán plantear nuevas estrategias en el proceso de enseñanza–aprendizaje que posibilite una formación más abierta y flexible que de cabida a todos los alumnos.

Este proceso de formación colaborativa de los profesores como profesionales surge de la relación entre colegas, que hablan sobre la práctica, observándose unos a otros, trabajando juntos sobre el currículum y enseñándose unos a otros, donde se comparte el poder y hay una renuncia a las relaciones de tipo jerárquico, que como apunta De Vicente (1996; 307):

“Las asociaciones colaborativas priman los intereses del grupo sobre los del individuo, se produce un giro desde la estructura jerárquica del poder a otra fundamentada en la búsqueda de metas y objetivos nacidos del compromiso”.

En este contexto se sitúa la figura del asesor, que como escribe Bolívar (1997; 388):

“La labor del asesor, como agente de cambio, no consiste en pretender ofrecer soluciones a todos los problemas, sino en contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y profesores a resolverlos por sí mismos. Es un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, estando llamados a ser dinamizadores de la acción educativa de un centro, mediante un conjunto de funciones:

1. Promover un trabajo cooperativo, que incremente la colaboración entre los profesores.
2. Contribuir a generar una visión global del centro y de las tareas educativas.
3. Proporcionar apoyo, recursos e incentivos para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
4. Ejercer de monitor el desarrollo, especialmente en las primeras fases.
5. Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas”.

Ese asesoramiento puede desarrollarse tanto como asesores externos o internos, como destaca De Vicente (1994; 54):

– Facilitadores externos. Es decir, personas expertas que ocasionalmente pueden prestar apoyo al personal del centro a lo largo de todo el proceso. Sería el caso de la colaboración entre Escuelas y Universidad.

– Facilitadores internos. O sea, personas que facilitan el cambio desde dentro, sea desde un cargo formalmente establecido o surgido de una manera informal en el proceso de mejora.

Este asesoramiento, tanto externo como interno, pretende contribuir a potenciar la capacidad de los centros para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y a su mejora, en una relación cooperativa con los centros y profesores (Escudero y Moreno, 1992). Como pueden ser las situaciones creadas por la incorporación de los alumnos con n.e.e. en las escuelas ordinarias, en este caso Hanco (1993; 30) plantea la formación de grupos de trabajo, que tienen en las discusiones entre profesores sobre casos concretos su punto de encuentro: “este análisis centrado en casos debe ayudar a un proceso de formación en el cual las ideas logradas a partir de un caso específico pueden ser conceptualizadas y pasar a formar parte de un arco que permita manejar problemas similares cuando aparezcan”.

Este asesoramiento plantea una actuación del asesor que se delimita por tres grandes principios de procedimiento en los procesos de innovación–formación centrada en la escuela (Bolivar, 1997; 388):

a) Trabajar “con”, en lugar de intervenir “en”. Desde una relación de colaboración, el trabajo “con” los centros es ofrecer herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen.

b) Más que aplicar, desarrollar. El asesoramiento se orienta al desarrollo del currículum por los centros.

c) Función de mediación–enlace. Mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. De este modo, se pretende apoyar y facilitar, al nivel de centro y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular.

En el largo camino de la mejora de la educación, la formación centrada en la escuela se dirige a reconstruir la cultura profesional de colaboración pedagógica, mediante espacios de formación y formas de hacer conjuntas, de conectar la formación con el desarrollo y mejora del currículum escolar.

## CAPÍTULO 3

### LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO MEDIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La escuela ha propuesto tradicionalmente una actuación selectiva para sus alumnos que debían adaptarse a sus características y demandas, creyendo en la necesidad de homogeneizar para ofrecerles una enseñanza común que aprovechaban según sus capacidades. Aquellos alumnos, que por cualquier circunstancia no conseguían superar el nivel exigido, eran responsables de su fracaso y se les ofrecían dos alternativas: la repetición –más de lo mismo– o la segregación –huida– por incompetente.

La escuela era una institución fundamentalmente instructiva, donde se realizaba la reconstrucción del conocimiento, desde una perspectiva únicamente positivista y en ella la diversidad no tenía cabida y la calidad de la institución se medía por la eficacia de sus resultados en aquellos alumnos que mejor se adaptaban a sus demandas y valores. Las dificultades educativas se explicaban en función de las características del sujeto, pues se imponía un modelo deficitario que se basaba en la estereotipación, como describe Torres Santomé (1993;69): “Las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a estos colectivos diferentes. Se recurre a explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad basándose para ello en estereotipos”.

En este modelo de escuela, se plantea un único currículum unilateral que propone un comportamiento lineal por parte de los profesionales, que no contempla la posibilidad de diversificación en la oferta educativa. En consecuencia los alumnos con necesidades educativas especiales no tienen cabida en una escuela selectiva, pues su presencia representa la máxima heterogeneidad: “En estas circunstancias no sólo es posible atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que muchos de los alumnos considerados normales no reciben el apoyo necesario, viéndose abocados, en mayor o menor grado, al fracaso” (Giné, 1994; 65).

La realidad educativa actual ha modificado sus planteamientos y convicciones generales en muchos aspectos, entre los cuales podemos destacar:

a) Los docentes reconocen, en términos generales, la existencia de la diversidad, se entiende que el hecho educativo puede ser todo, menos homogeneidad.

b) Se entiende la educación como un instrumento de democratización, por lo cual se amplían sus objetivos a la formación global de la persona.

c) El currículum se abre a una diversidad de perspectivas y enfoques, que promueven una diversificación en su aplicación.

d) Se modifica el concepto de igualdad de oportunidades, que se entiende como la posibilidad que tiene todo ciudadano de acceder a la cultura y desarrollar sus destrezas y conocimientos.

Este contexto promueve un modelo distinto de la institución escolar, que pasa a potenciar una escuela comprensiva, es decir aquella que acoge a todos los escolares sin distinción de ningún tipo. Se trata de construir una escuela para todos, que garantice el derecho a la educación que tienen todos los individuos de una sociedad.

La comprensividad se fundamenta en la diversidad, pues como afirma López Melero (1997; 190): “La diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, y la educación escolar tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad de los alumnos”. Así, la escuela se ve abocada a la urgencia de arbitrar los mecanismos oportunos que permitan atender a todos y cada uno de los alumnos de acuerdo con sus necesidades, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

La puesta en práctica de una escuela comprensiva exige responder adecuadamente al reto que plantea la diversidad y para ello es preciso recorrer un proceso con tres etapas fundamentales:

Aceptar la diversidad es	SENCILLO
Entender la diversidad es	COMPLICADO
Potenciar la diversidad es	COMPLEJO
La diversidad es	EVIDENTE

ANTE LA EVIDENCIA  
ALGO DEBE HACERSE

Esta perspectiva de análisis considera al alumnado como un conjunto de personas diferentes, donde todas ellas en algún momento de su escolaridad requieren atención y ayuda y es la propia escuela que ha de ofrecer los recursos precisos para adecuar su respuesta a las necesidades de todos sus alumnos. Ello no conduce a centrar el debate de la integración o inclusión escolar no sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, sino sobre la atención a la diversidad.

La escuela comprensiva educa desde la diversidad y en la diversidad, lo cual redundará en una mayor calidad y eficacia de la escuela, en dos líneas básicas: por una parte, la escuela selectiva o tradicional potencia y celebra a unos pocos para marginar o eliminar a otros muchos; por otra parte, la mejora de la calidad de la institución se alcanza ofreciendo una respuesta diversificada y comprensiva, que se adapte a las necesidades de los alumnos, pues cualquier alumno va a la escuela para aprender y para que se le enseñe.

Esta atención a la diversidad de los alumnos se fundamenta en entenderla como un valor social y político, que se traduce en el ámbito didáctico en la propuesta de potenciar diversas posibilidades de intervención, pues la formación y el aprendizaje no pasan necesariamente por un único y exclusivo camino. Atender adecuadamente y con eficacia a la diversidad de alumnos no es ninguna fantasía. Es posible técnicamente, a condición de que se desarrollen los instrumentos necesarios para llevarlo a la práctica y se generalice su uso.

El elemento capital, que se precisa para promover una escuela comprensiva, está en desarrollar un currículum capaz de tender puentes entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir una cultura; se trata de lograr el equilibrio necesario –escriben Gairín y Antúnez (1996; 194)– entre la comprensión del currículum y la innegable diversidad de los alumnos. Para ello debemos fomentar un currículum flexible, que pueda adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos, que han de percibirse no como el resultado de un déficit, sino como la consecuencia de una determinada interacción entre las características propias de éste y las características del proceso de enseñanza aplicado. Así la igualdad de oportunidades se entiende como la confluencia entre las diferencias de estos alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje, aunque no necesariamente de los mismos aprendizajes.

### 3.1. El Currículum de la escuela comprensiva.

La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. En este contexto, nos fijaremos en un modelo de escuela cuyas intenciones son educar a niños diferentes en situaciones de enseñanza distintas para alcanzar el máximo desarrollo y formación en cada uno de ellos. Una enseñanza que, desde una oferta básicamente común, proporcione respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades de los alumnos.

El modelo de currículum entendido como proceso, el cual abarca no sólo la creación de un plan de enseñanza sino los procesos de la enseñanza (Angulo Rasco; 1994; 19), es el más apropiado para conformar una escuela comprensiva, pues permite desarrollar de forma coherente sus objetivos y procedimientos para que se adapten a las necesidades de los alumnos y no a la inversa con el fin de diversificar las respuestas y acoplarse a las diferencias, ello requiere dos condiciones básicas, apuntan Forteza y Pomar (1997; 231):

- Flexibilidad para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los alumnos dadas sus características personales.

- Abertura para ser sensible a los rasgos distintos del contexto donde adquieren sentido.

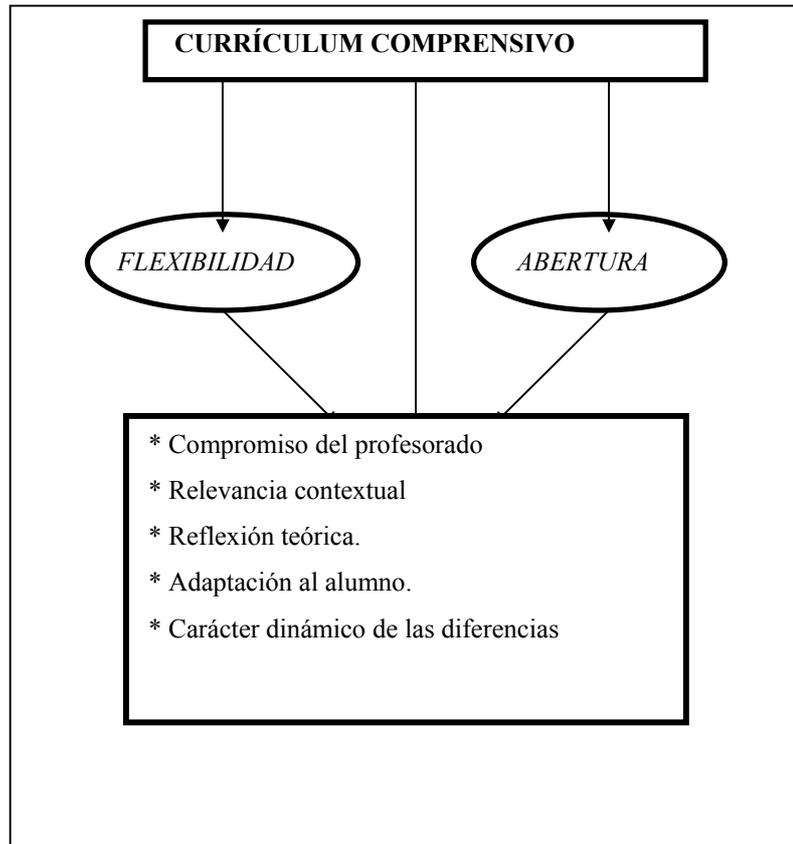
Estas condiciones son necesarias, pero no suficientes para hacer efectiva la atención a la diversidad, pues se requiere también la conjugación de toda una serie de elementos significativos:

- a) Un compromiso del profesorado para promocionar una perspectiva curricular que contemple las necesidades educativas especiales, el cual exige un cuestionamiento sistemático de la práctica docente.

- b) Abandonar la concepción individualista de la enseñanza para centrar su atención en los aspectos contextuales.

- c) Se exige una tarea de reflexión teórica sobre la práctica educativa para adaptar el proceso de enseñanza–aprendizaje a las diferencias individuales.

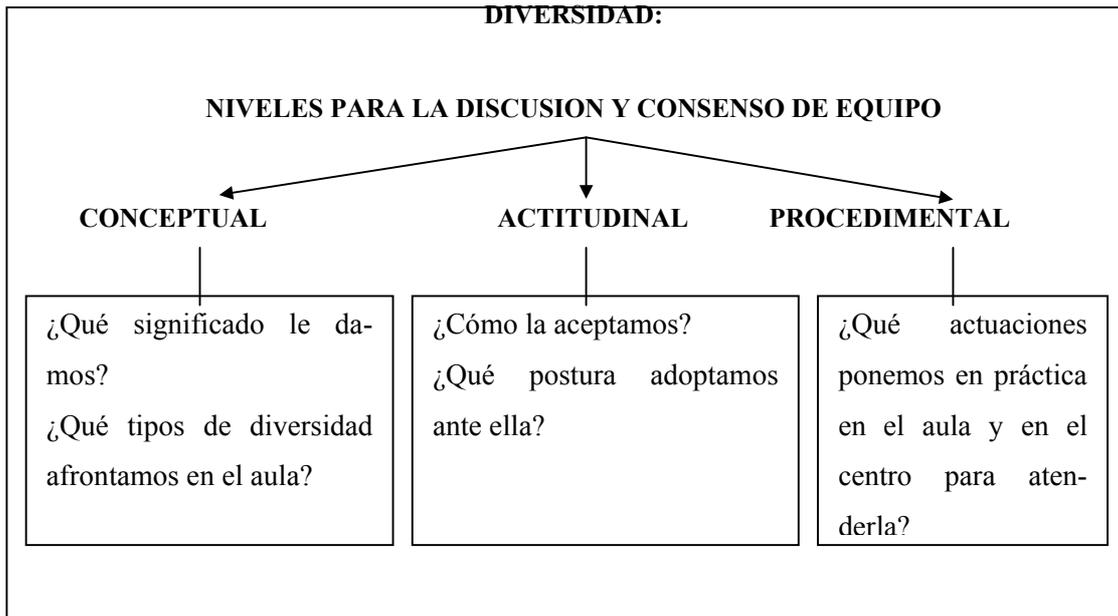
- d) Se contemplan las diferencias individuales en el aprendizaje no como situaciones estáticas, sino como procesos dinámicos y por tanto en continua evolución.



El currículum comprensivo se constituye como un espacio de toma de decisiones donde el profesor articula sus marcos de intervención en niveles consecutivos, cada uno de los cuales tiene un significado, unas posibilidades y unas responsabilidades diferentes, pero todas mantienen un referente único, que se representa por el marco curricular común, a partir del cual pretendemos que todos los alumnos aprendan más y mejor, como reflejo de una manera real de atender a la diversidad.

El punto de referencia será siempre el currículum común, que deberá adaptarse a las demandas educativas de los alumnos con la finalidad de satisfacer su aprendizaje, lo cual provoca que surja una pregunta clave que plantea García Pastor (1993): *¿Qué debe ser común y qué individual en el currículum?*.

La respuesta a esta cuestión tiene su origen en la concepción que tengamos sobre la diversidad, que se establece a tres niveles, tal como refleja Grau (1998; 23) en el siguiente esquema:



Una escuela para todos debe no sólo reconocer, sino respetar las diferencias y ello exige un alto grado de individualidad, que no puede significar un recorte en la parte común del currículum, pues no debemos restringir las posibilidades de adquirir unos conocimientos y habilidades que podrían ser útiles en un futuro. “A tal efecto, cabe buscar el equilibrio –escribe Gairín (1994b; 99)– entre las finalidades individuales (fomentar el desarrollo de las potencialidades y facilitar la formación de una escuela de valores propia) y sociales (favorecer la socialización) que se asigna a la educación”. En esta disyuntiva debe potenciarse el respeto a la individualidad desde lo común, con el fin de desmitificar la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, como una respuesta específica, a diferenciar necesariamente de la dinámica común de la enseñanza. Se trata de potenciar que la actividad permita el aprender juntos con el fin de que todos los alumnos estén expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje, pues no existe un único camino para alcanzarlo, sino que deben ofrecerse diferentes oportunidades para conseguir los objetivos previstos (García Pastor, 1993).

El currículum de una escuela para todos ha de permitir a los profesores diversificar su respuesta educativa para que todos los alumnos se beneficien de las actividades y experiencias desarrolladas en cada grupo, para ello han de promoverse procesos de enseñanza no homogéneos que posibiliten aprendizajes no uniformes. Este proceso requiere la adaptación del currículum a las demandas de los alumnos y para ello se precisan instituciones más autónomas. Así lo ratifican Forteza y Pomar (1997; 235): “Adaptar la respuesta educativa al entorno de un centro concreto es una finalidad que beneficia a todos. Y ello es así, porque desde este planteamiento es más fácil ofrecer los instrumentos para atender la diversidad”.

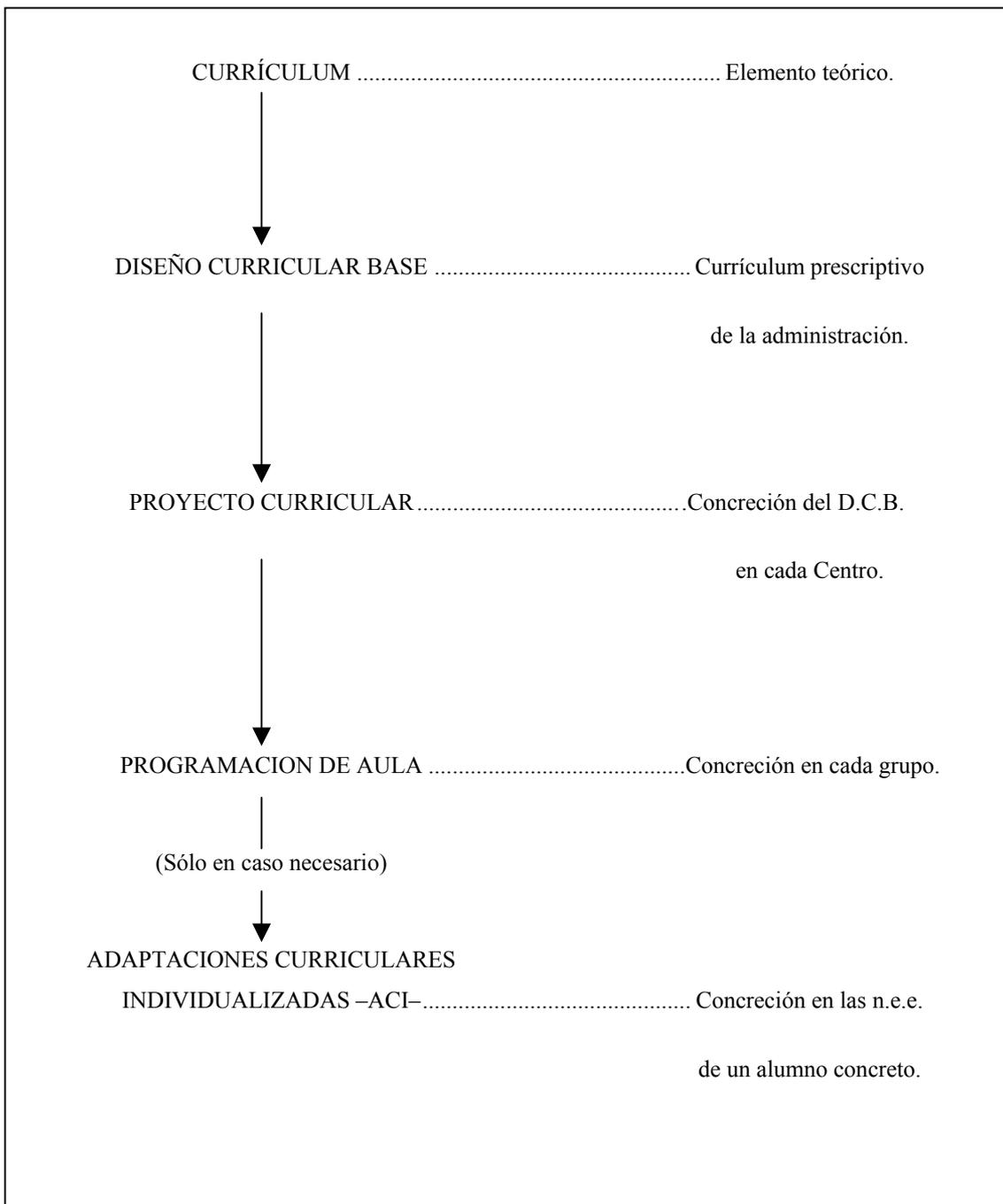
### **3.2. La adaptación del currículum común**

Adaptar el currículum es un proceso natural y consustancial a la tarea de enseñar que siempre han hecho y hacen los profesores de una u otra manera para facilitar y posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Este proceso de adaptación del currículum se realiza a través de un proceso de toma de decisiones para planificar la enseñanza en un doble y concluyente aspecto:

a) Por una parte, las decisiones relativas al proceso dinámico y abierto del currículum, ya sea en relación a los problemas básicos de la enseñanza (qué, cuándo y para qué enseñar) o sobre cómo hacerlo (cómo enseñar), incluso en relación al proceso de evaluación, que se repiten en cada uno de las etapas siguientes.

b) Por otra parte, la progresiva concreción y contextualización del currículum propuesto por la administración para adaptarlo al centro, al aula y al individuo en una progresión continuada del desarrollo de la autonomía del centro, pues la respuesta no puede ser genérica.

En esta sucesión adaptativa del currículum, que se inicia en las prescripciones planteadas por la administración, podemos graficarla de la forma siguiente:



Las adaptaciones del currículum representan un continuo que se desarrolla bajo las condiciones de una doble vertiente: por una parte, la idea de que cuántas más medidas se toman a escala general, más fácil será dar una respuesta adecuada a las situaciones concretas; por otra parte, las adaptaciones surgen de la reflexión colaborativa del profesorado para encontrar alternativas didácticas que faciliten la participación de cualquier alumno en la dinámica de su centro y de su aula, desde el currículum común.

Las adaptaciones curriculares tienen su origen y su punto de referencia en el currículum ordinario y se hallan presentes en todas y cada una de las decisiones a tomar en la concreción curricular de cada centro

educativo, con la finalidad de permitir una adecuación de este currículo al alumno y no a la inversa, desde los mismos orígenes hasta la puesta en práctica concreta de todos y cada uno de las fases que componen el proceso de enseñanza–aprendizaje (Muntaner y Rosselló, 1997). Este proceso no se realiza solamente para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, pues no se fundamenta en la homogeneidad, sino que surge desde la heterogeneidad de los alumnos para ofrecerles una diversidad de alternativas de enseñanza para su aprendizaje:

“(…) al igual que los profesores, las escuelas que tienen éxito funcionan de diversos modos, pues no hay una sola manera de hacer que la escuela sea eficaz. Las escuelas eficaces tienden a tener éxito con todos los alumnos: las mejores que se introducen para atender a los alumnos con dificultades redundan en provecho de todos los demás alumnos”. (Unesco, 1993; 92)

Las adaptaciones curriculares representan la dimensión curricular de la respuesta educativa, que cubre una de las bases –junto con la organización escolar y la programación del aula– que constituyen el armazón que permita la atención a la diversidad en la escuela. Basándose en el currículum, los profesores promueven una respuesta educativa que comprende tres fases (Giné, Herraiz, Salguero, 1996; 89):

- a) Un proceso de identificación de las necesidades educativas especiales.
- b) Un proceso de elaboración de la propuesta curricular ajustada.
- c) Un proceso de toma de decisiones en relación a los recursos necesarios.

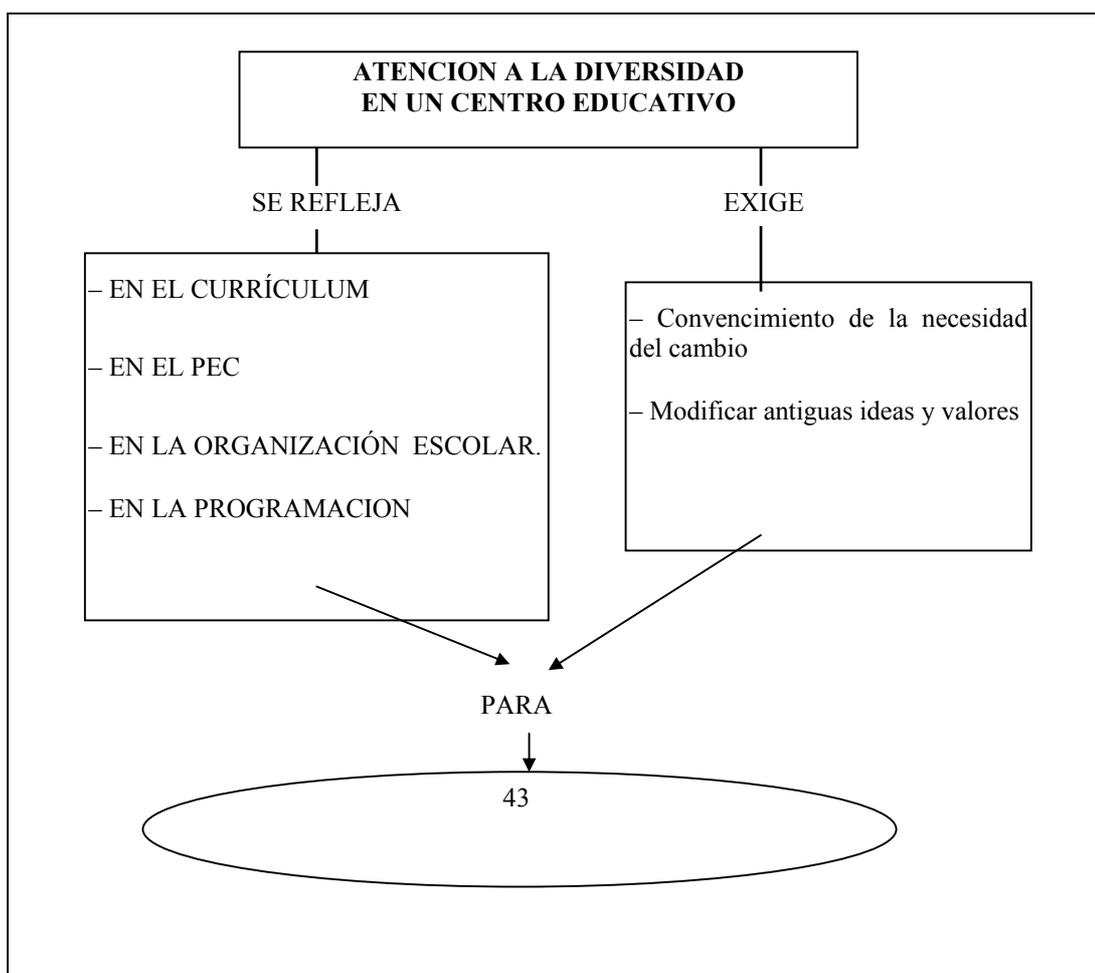
Esta respuesta educativa a la diversidad se inicia en un primer eslabón, que significa la elaboración del Proyecto Educativo de Centro –PEC–, que determina la autonomía institucional y explícita la propuesta educativa a desarrollar en cada caso. Este Proyecto de Centro supone un compromiso, que implica a toda la institución, –afirma Gairín (1997)– por el cual se explican los acuerdos que las diferentes personas de cada escuela asumen de una manera consensuada y coordinada. Por su parte, Santos Guerra (1994) señala al PEC como una plataforma de análisis sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de toda la escuela. Análisis que tiene como finalidad la comprensión y la mejora de la práctica educativa. Por todo ello, es fundamental que en el PEC se tenga en cuenta el tratamiento de la diversidad como primer paso en el proceso de las adaptaciones curriculares.

El PEC establece los criterios de valor que deberán regir los criterios de actuación docente, que se explicitan en el Proyecto Curricular de Centro –PCC–, donde los profesores plantean el qué, cómo y cuándo se debe enseñar a los alumnos de un centro determinado, a la vez que establece los criterios sobre

qué, cómo y cuándo evaluar sus adquisiciones. Marchesi (1992; 18–19) explica las principales decisiones a adoptar en la elaboración del PCC:

1. Objetivos generales de la etapa y su adecuación al centro específico.
2. La distribución de los contenidos en cada uno de los ciclos educativos en función de los objetivos educativos que se pretenden conseguir.
3. Establecer criterios comunes para la evaluación de los alumnos.
4. Proponer los principios metodológicos que orientan la práctica pedagógica.

En este contexto, el PCC ha de prever las medidas más adecuadas para ayudar a todos los alumnos del centro a conseguir los objetivos generales de la etapa según sus capacidades. Los proyectos curriculares, que contemplan la diversidad como un valor y no como un problema, promueven el desarrollo de nuevas habilidades o el uso de las antiguas de un modo nuevo, como nos recuerda Wang (1995; 148): “pues un proyecto curricular para la diversidad también se adapta a los profesores y no sólo a los alumnos. Así, los proyectos curriculares abiertos a la diversidad mantienen unos criterios comunes que se especifican en cada uno de los apartados que lo componen y en cada uno de ellos debe estar presente la adaptación como respuesta a la diversidad”. Esta situación podemos explicitarla en el gráfico siguiente:



## BUSCAR ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EFICIENTE PARA TODOS



El proyecto curricular de centro se fundamenta en una perspectiva curricular, donde los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje no son un problema, sino un medio para perfeccionar la práctica educativa del centro en su conjunto, pues se quiere construir un currículum que permita adaptarse a las demandas de todos los alumnos, desde lo ordinario y común hacia lo individual y específico. Para conseguir este objetivo proponemos a continuación unas breves reflexiones y variables a tener presente en la elaboración del PCC, que potencia una verdadera atención a la diversidad.

### *En relación al qué enseñar*

Los objetivos son las capacidades que han de desarrollar los alumnos como resultado de la intervención educativa y representan la guía de la práctica educativa. Mientras que los contenidos son cualquier aspecto de la realidad sociocultural susceptible de ser aprendida.

Los objetivos generales deben convertirse en el referente principal para la articulación de los diferentes elementos del currículum en el proceso de atención a la diversidad y de adecuación a las necesidades de los alumnos. En esta línea, los profesores al elaborar el PCC deben tener en cuenta las consideraciones siguientes en relación a sus decisiones sobre los objetivos, señalan Tirado y Fernández, 1993; 51):

1. Priorizar aquellas capacidades que podríamos denominar transversales a todas o la mayoría de las áreas.

2. Atendiendo al proceso de desarrollo de algunos alumnos puede resultar necesario priorizar o reforzar algunas capacidades o algunos aspectos de éstas, para cuya adquisición no han dispuesto de suficientes oportunidades.

3. Cualquiera de las capacidades propuestas tienen diferentes grados de desarrollo y se manifiestan en comportamientos distintos, por tanto el nivel que un alumno alcanzará respecto a cada una de ellas puede ser diferente.

4. La búsqueda de situaciones y contextos que permitan a cada alumno desarrollar mejor las capacidades que se han establecido para todos los alumnos.

Las decisiones referidas a los contenidos deberán tomarse atendiendo a dos condiciones claves: por una parte, fijar prioridades para distinguir lo sustancial de lo accidental, según su pertinencia a distintos objetivos y a su funcionalidad en relación con las intenciones educativas; por otra parte, establecer un equilibrio adecuado para garantizar la presencia de los tres tipos de contenidos – conceptos, procedimientos y actitudes– ya que se trata de fomentar el logro de objetivos variados por parte de todos los alumnos.

#### *En relación al Cómo enseñar*

Se parte de la reflexión metodológica como instrumento útil y necesario para posibilitar una verdadera innovación y cambio en la práctica educativa desarrollada en cada escuela concreta, con el fin de garantizar que los alumnos distintos tengan respuestas que se adapten a sus diferencias. En este sentido, Rodríguez Muñoz (1993; 53–54) propone tres principios determinantes para responder a la diversidad del alumnado:

1. Conocer la situación de partida de los alumnos, lo cual incluye su nivel de desarrollo, sus conocimientos previos y sobre todo su estilo de aprendizaje, con el fin de prever estrategias didácticas diferentes adaptadas a sus necesidades.

2. Posibilitar, que los alumnos realicen aprendizajes significativos y desarrollen sus capacidades para aprender con autonomía. Para ello se seleccionaran una gran variedad de recursos y se diseñarán actividades que potencien el trabajo autónomo y en grupo.

3. La metodología contribuye a que los aprendizajes se lleven a cabo de una forma globalizada e interdisciplinar, por lo cual se buscaran estrategias para implicar a varios profesores para trabajar contenidos y objetivos de distintas áreas curriculares.

### *En relación a la evaluación*

Los procesos evaluativos se plantean para reunir información sobre el aprendizaje de cada alumno, teniendo como referente los objetivos y contenidos destacados en el PCC. Se realizan valoraciones cualitativas, no meramente cuantitativas, pues el aprendizaje de cualquier contenido puede producirse en diferentes grados y con distintos niveles de apoyo, por tanto, la evaluación ha de ser sensible a ese hecho y debe plantearse de manera que se detecte el grado de aprendizaje alcanzado por cada alumno.

La evaluación es un proceso adaptativo de la enseñanza y no mero control de los aprendizajes realizados, “se trata de plantear, planificar y poner en común –escriben Dolz y Moltó (1993,; 60)– estrategias de evaluación que permitan conocer el grado de desarrollo alcanzado por cada alumno en relación a los objetivos marcados para un período determinado, su propio progreso en el proceso de aprendizaje y conocer también como ha aprendido y en que condiciones se ha enseñado”.

La adaptación del currículum es un proceso, que se inicia en el PEC y se desarrolla a nivel de centro en el PCC con la finalidad de potenciar una planificación preventiva, que posibilite la igualdad de oportunidades, que no se consigue con un tratamiento uniforme de los alumnos, que nunca ha sido sinónimo de igualdad ni de equidad, sino de selección y de segregación. El PCC debe garantizar una oferta variada de alternativas educativas para promover una escuela de calidad, donde cada alumno pueda encontrar respuesta idónea a sus necesidades, desde un currículum y una oportunidad común y ordinaria. Las adaptaciones deben cumplir los requisitos que García Pastor y Gómez Torres (1997) nos proponen:

a) Las necesidades educativas se deben establecer a partir de la situación de cada alumno frente a los aprendizajes que se le proponen, no porque sea deficiente o presente dificultades de aprendizaje.

b) Las adaptaciones provocan procesos de innovación escolar, que afectan tanto a la enseñanza como a la organización de la escuela en su conjunto.

c) Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos se consigue desde la utilización de estrategias que benefician a todos los alumnos: las adaptaciones no son métodos de enseñanza especiales para niños especiales, sino propuestas de enseñanza y aprendizaje eficientes para todos los niños.

d) Las adaptaciones promueven que todos los alumnos, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, aprendan lo mismo y sean tratados de la misma manera, sin privarles de las oportunidades comunes. Si se polariza hacia las áreas deficitarias en detrimento de las que no lo son, se hace cada vez más diferente el programa en relación al grupo.

e) Existe una contradicción entre la pretensión de flexibilizar el currículum y su desarrollo dentro de un contexto organizativo con espacios y tiempos inflexibles. Si no cambia el marco organizativo no es aplicable un currículum comprensivo y los profesionales no asumen la necesidad del cambio.

## **CAPÍTULO 4**

### **LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS**

La respuesta educativa, que desde los centros ordinarios, se ha dado a los alumnos con necesidades educativas especiales ha ido evolucionando desde sus inicios hasta la actualidad, siempre con el denominador común de buscar fórmulas para individualizar y adaptar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La publicación de la LOGSE introduce a nivel formal un cambio en esta perspectiva y plantea una visión curricular basada en la individualización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos; las variables a tener en cuenta surgen ahora del propio currículum ordinario y del contexto escolar concreto, los cuales se adaptan al alumno con la finalidad de acercar el proceso de enseñanza–aprendizaje, a partir de lo común para llegar a lo diverso, en una línea de potenciar la igualdad de oportunidades.

Las adaptaciones curriculares pretenden posibilitar la construcción de un sistema educativo, que incluya en su propia estructura una respuesta a las necesidades educativas de toda la población escolar por igual, o lo que los especialistas han denominado “Inclusive Education” (Stainback y Stainback, 1.992; Putman, 1.993). Estas adaptaciones tienen su origen y su punto de referencia en el currículum ordinario y se hallan presentes en todas y cada una de las decisiones a tomar en la concreción curricular de cada centro educativo, con la finalidad de permitir una adecuación de este currículum al alumno y no a la inversa, desde los mismos orígenes hasta la puesta en práctica concreta de todos y cada uno de los pasos que componen el proceso de enseñanza–aprendizaje.

#### **4.1. Concepto de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI)**

La escuela inicia un proceso significativo de cambio en sus estrategias para atender en igualdad de condiciones a todos sus alumnos. Las adaptaciones curriculares representan uno de los principales medios para conseguir este objetivo. Si bien, debemos tener presente que se trata de procurar mejoras en la manera de atender a todos los miembros de la clase como individuos, no de brindar ayudas sólo a determinados alumnos calificados de especiales (UNESCO, 1.993, 34). Estas adaptaciones son, pues, un proceso que se mantiene como denominador común de todas las decisiones tomadas por el maestro en su intervención.

Este proceso tiene su último eslabón en las adaptaciones curriculares individualizadas, pero no en el sentido de ser el último recurso como solución paliativa, sino desde la perspectiva en la que el propio sistema en su conjunto responde a un enfoque de inclusión previa y no determinada a posteriori. Por esta razón, debemos entender las ACIs como una estrategia más dentro del catálogo de atención a la diversidad de todo el alumnado, como una medida para adaptar el entorno a las necesidades educativas especiales, tal como escribe Ruiz (1994, 180):

“Las programaciones individualizadas podrían servir, por sí solas, y sin vinculación a otros elementos, a ayudar a un determinado alumno a mejorar sus capacidades; a reducir sus discapacidades. Pero sin otros elementos de diversificación de la intervención educativa en los entornos ordinarios, las programaciones individualizadas, por sí mismas no podrían facilitar la participación del alumno en estos entornos”.

En este contexto, podemos señalar tres aspectos desde los cuales se potencian las ACI y que ellas mismas promueven:

a) Pensar que la atención a las necesidades educativas especiales puede contribuir a mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pues la búsqueda de nuevas formas de responder a estas necesidades permite abrir nuevas perspectivas al conjunto de los alumnos.

b) Pensar que no puede hacerse una propuesta generalizada, puesto que debemos adaptarnos tanto a las condiciones particulares de cada centro como a la diversidad del profesorado. Como señala el informe de la UNESCO (1.993, 115) cuando se estudian los medios para transformar la práctica, las actitudes de los individuos y la atmósfera reinante en la escuela constituyen factores determinantes.

c) Pensar en las ACI como una oportunidad de desarrollar un proceso de mejora de la escuela. Planteamos un modelo de ACI basado en el trabajo colaborativo, a partir del cual se desbanca el “modelo de experto” para introducir el “modelo de usuario” (Cunningham y Davies, 1.985) que constituye el entorno ideal tanto para potenciar la formación permanente del profesorado como un elemento dinamizador de la formación centrada en la escuela.

Estas tres variables promueven un nuevo modelo de ACI basado en la participación del profesorado. Para ello, será importante que se trabaje al mismo nivel y que cada profesional reconozca la preparación y la función del otro, lo cual supone en opinión de Jonhson, Pugach y Devlin (1.990) seis consideraciones básicas:

1. Los esfuerzos colaborativos deben estar apoyados y refrendados en el nivel administrativo correspondiente, y se debe dar la suficiente libertad a los profesionales si queremos que esta colaboración funcione.

2. El profesional debe tener ayuda suficiente en su trabajo, para que pueda así disponer del tiempo necesario para interactuar con los otros profesionales, padres, etc.

3. Los profesores deben animarse a realizar reuniones de trabajo en las que exponer y debatir problemas comunes.

4. El profesor del aula y los especialistas deben tener la oportunidad de trabajar juntos en situaciones de enseñanza.

5. En los contactos entre profesionales debe buscarse un lenguaje común y huir del lenguaje especializado que puede entorpecer la comunicación.

6. Deben reservarse reuniones en las que plantear la solución de los problemas que plantea el propio trabajo en colaboración.

## 4.2. Definición de ACI

La definición de las ACIs y su planteamiento, así como el propio concepto, han ido evolucionando en el transcurso del tiempo. Las primeras referencias del término aparecen en Coll (1.986), el cual lo presenta ligado al concepto de Necesidades Educativas Especiales, pero asumiendo que han de generarse a partir de un currículum común. Estas definiciones iniciales se caracterizaban por su carácter marcadamente documental mostrando una gran preocupación en garantizar la participación de los padres del alumno en el proceso de toma de decisiones sobre su posible escolarización. Así, Ruiz (1.988; 96) propone la siguiente definición:

“Las ACI se concretan en un documento donde se describe y justifica la Educación Especial y Ordinaria que conviene dirigir a un determinado alumno durante un período determinado, y en el que se especifican los esfuerzos que se están llevando a cabo para promocionar al alumno hacia entornos educativos menos restrictivos y para disminuir la provisión de servicios específicos, siempre que ello sea posible y conveniente”.

Paulatinamente, las ACI se convierten en instrumentos para individualizar el proceso de enseñanza–aprendizaje desde la programación del aula en una doble perspectiva: concretar elementos significativos del currículum y determinar el tipo de escolarización, así como los recursos materiales y personales que se precisan en cada caso concreto. En esta línea trabaja Puigdemívol que define la ACI como: “una adecuación del currículum dirigida a un alumno en concreto, a causa de la especificidad de sus necesidades educativas y al requerimiento de medios no habituales en la escuela. Por tanto, deberá concretar el currículum en objetivos, procedimientos y maneras de organización factibles de llevarse a cabo en el entorno más adecuado para el alumno: la escuela conjunta, con la intervención del aula de educación especial o sin, en esta aula a tiempo parcial o completo, o compaginando la asistencia a la escuela ordinaria y a un centro de educación especial a tiempo parcial” (Puigdemívol, 1992; 52).

Muchas son, a partir de este momento, las perspectivas o interpretaciones que se hacen de este concepto, de entre las cuales cabe destacar dos aspectos:

– Por una parte, la conveniencia que la atención al alumno con necesidades educativas especiales esté presente en todos los niveles de la planificación del centro. De forma que las ACI sean un instrumento para facilitar la participación del alumno con discapacidades en los entornos menos restrictivos posibles y entenderlo como un elemento más de la diversificación educativa. En este sentido, destaca la definición planteada por González (1.993, 82): “La adaptación curricular puede definirse por tanto, son una secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada, que conduce a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y

evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidades educativas especiales”.

– Por otra parte, se corre el riesgo de confundir las ACI con la necesaria e imprescindible contextualización del currículum y plantear definiciones demasiado amplias del ACI, donde se mezclan la atención individualizada con la atención a la diversidad del alumnado.

En este punto, la propuesta realizada por el MEC (1992) plantea las ACI como un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, donde sólo en el último término, se convierten en una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos determinados, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

“Las adaptaciones curriculares son, por tanto, un continuo. En un extremo estarían aquellos cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. En el otro extremo estarían las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo o adaptaciones significativas”. (MEC, 1992, 22)

Esta compleja situación nos conduce a proponer una definición de lo que entendemos por ACI desde los planteamientos generales reseñados y la evolución seguida por el concepto en nuestro país: Las ACIs son un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios que se realizan a partir del Proyecto Curricular y/o la Programación de Aula, con la finalidad de responder a las necesidades educativas especiales de un alumno (sean por defecto o por exceso), resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan su proceso educativo global.

#### **4.3. Diferentes tipos de adaptaciones curriculares individualizadas**

En la bibliografía al uso, hay una clara coincidencia a la hora de plantear las modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos o los distintos tipos de ACI. Aunque las tipologías adquieren matizaciones personalares, en general los especialistas (Martín, 1988; Ruiz, 1988; González, 1993; etc.) diferencian dos tipos de adaptaciones básicas:

– Adaptaciones de acceso al currículo: Modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con nee puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

– Adaptaciones curriculares: Modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales (Blanco, 1992, 26)

Sin embargo, la definición de este segundo tipo de adaptaciones puede introducir rasgos de ambigüedad al no precisar el nivel de concreción de la Programación, pudiendo hacer referencia al mismo tiempo a distintos niveles (etapa, área, ciclo, grupo-clase), a distintos períodos de tiempo (quincenal, anual, bianual,...) y a diferentes elementos (objetivos, contenidos, etc.)

Por otra parte, dentro de la segunda categoría y siguiendo la misma propuesta, normalmente se habla de:

– Adaptaciones Curriculares no significativas: Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de una aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del Currículo Oficial. Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por un centro para todos sus alumnos, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del Currículo Oficial.

– Adaptaciones curriculares significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del Currículo Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Blanco, 1992, 27)

Según estos autores, no toda eliminación en los elementos que constituyen enseñanzas básicas del Currículo Oficial (objetivos generales de etapa, objetivos generales de área, bloques de contenidos y criterios de evaluación) debe considerarse significativa, sino que “la eliminación de determinados contenidos y/o criterios de evaluación no se considerará significativa si no afecta a los contenidos o capacidades consideradas nucleares o esenciales en las diferentes áreas curriculares y, por supuesto, si no afectan a los Objetivos Generales de la Etapa” (Blanco, 1992, 28)

Al introducir esta apreciación se posibilita que el grado de significatividad de la ACI sea de carácter contextual y variable en cada centro, introduciendo de nuevo, por un exceso de amplitud, elementos de confusión. En este sentido, y con la idea de que cualquier taxonomía debe servir para esclarecer el

máximo de dudas posibles, quizá sea más oportuno distinguir en las adaptaciones curriculares estos dos tipos:

a) ACI significativas: que incluye aquellas ACI en las cuales el alumno necesita cursar una determinada etapa con modificaciones (eliminación total o parcial, sustituciones, ampliaciones o enriquecimientos) del currículum común

b) ACI no significativas: que se concretarían en la individualización de algunos elementos del desarrollo del currículum en los centros docentes que no implicarían modificación del CP.

#### **4.4. El proceso de elaboración de la ACI**

El proceso de elaboración de las ACIs viene condicionado por los planteamientos teóricos en que se fundamenta cada una de las distintas definiciones que se hacen del concepto. Este proceso siempre implica una toma de decisiones constante, que viene determinado por las referencias teóricas concretas, lo cual produce una variedad significativa de propuestas. Aun a riesgo de ser simplistas, vamos a detenernos en el análisis de dos modelos, que por sus marcadas diferencias nos sirven como ejemplo de cuales son los elementos más relevantes a tener en cuenta en este proceso de toma de decisiones.

En primer lugar, el MEC (1992) plantea un modelo que se estructura en una secuencia de cinco preguntas que deben formularse secuencialmente, más una pregunta adicional en el caso de que la ayuda no funcione:

1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que su profesor quisiera que lograra? ; esto es: ¿Cómo detectar qué *objetivo* debería trabajar el alumno?

2. ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?; esto es: ¿cuál es el *punto de partida* para la ayuda?

3. De los siguientes pasos para ayudar al alumno a alcanzar ese objetivo, ¿cuál es el más estratégico?; esto es: ¿cuál es el *primer paso* en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?

4. ¿Cuáles son las *decisiones metodológicas* más adecuadas para el alumno para ayudarlo a dar ese paso?

5°. ¿La ayuda que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia el objetivo?”  
(MEC, 1992, 25)

Como puede observarse, esta estrategia se fundamenta en los planteamientos reflexivos que todo buen profesor realiza de su propia práctica, el cual introduce cambios a raíz de las respuestas que el alumno va dando a las tareas planteadas. En este modelo, la necesaria individualización de la enseñanza se basa en los ajustes y cambios que el profesorado realiza en sus actuaciones cotidianas, pero no supone cambios a priori de tipo organizativo y funcional; los cambios se delimitan en las fronteras del aula. Quizá sea una buena fórmula para responder a determinadas adaptaciones de carácter no significativo pero, sin duda, resulta insuficiente para aquellos alumnos con ventajas/desventajas significativas y continuas en sus procesos de aprendizaje.

Nuestra experiencia nos indica que la atención a estos alumnos requiere cambiar frecuentemente las estructuras organizativas del centro y tomar decisiones en un nivel de concreción curricular superior al del aula, en todos y cada uno de los documentos del centro.

Distintas administraciones autonómicas ya han recogido esta necesidad en sus normativas, tal como es el caso de la Generalitat de Cataluña, modelo que vamos a considerar a continuación.

Según la Orden del 25 de agosto de 1994, por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones en los elementos prescriptivos del currículum en la etapa de Educación Infantil y Primaria, la elaboración de la ACI supone contemplar los siguientes aspectos:

a) Datos del centro educativo, personales del alumno/a y de la etapa.

b) Adaptaciones del proyecto curricular. Supone plantear una relación de los contenidos seleccionados según la modificación autorizada y fijar los objetivos de ciclo correspondientes a la área/áreas objeto de modificación.

c) Adaptaciones de la programación de ciclo. Tomando como referente la programación diseñada para todos los alumnos de ciclo, se harán los ajustes necesarios en todos aquellos componentes de las unidades de programación (contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje y evaluación) en coherencia con las decisiones y opciones consideradas en el apartado anterior. Para determinadas

situaciones de aprendizaje podría ser necesario diseñar unidades de programación específica para un alumno/a. En cualquier caso, siempre se procurará facilitar, el máximo posible, su participación en situaciones de aprendizaje de grupo.

d) Distribución horaria semanal de las actividades en las cuales participará el alumno/a, emplazamientos y servicios.

e) Seguimiento de las reuniones realizadas por los diferentes responsables y profesionales implicados en la realización de la ACI. En este apartado deberá describirse, concretar y justificar los temas tratados y los acuerdos tomados y revisar las actuaciones educativas que conviene proporcionar a un alumno durante un período determinado.

f) Formalización del compromiso por las partes implicadas en el diseño, la aplicación de la ACI y la evaluación del progreso del alumno/a.

Como puede observarse, este segundo modelo proporciona un marco de referencia mucho más amplio al enmarcar la atención de los alumnos con nee en una perspectiva de ciclo, y al tomar decisiones sobre otros documentos (el proyecto curricular) abriendo las posibilidades de cambio en el ámbito de centro.

Sin embargo, no podemos ocultar a su vez que este modelo resulta sumamente complejo y que topa con ciertos inconvenientes:

– Al ser una propuesta de ciclo, se corre el riesgo de convertir la elaboración de la ACI en un documento meramente burocrático.

– Encierra una toma de decisiones que sigue un planteamiento deductivo –utilizando la terminología de Antúnez, 1993– con una clara orientación racionalista, camino que no siempre es posible en todos los centros puesto que depende de variables como el nivel de formación, los hábitos de trabajo en equipo, el tamaño, etc.

– Se enfatiza y sobrevalora el momento de planificación frente a la aplicación o evaluación. La dinámica de la vida del centro y la atención a los alumnos con nee plantea en ocasiones la necesidad de tomar decisiones curriculares, organizativas o normativas urgentes, de carácter inmediato y de cobertura parcial, para inferir paulatinamente otros acuerdos o principios de ámbito más general.

– Presupone la existencia de auténticos proyectos curriculares y programaciones de ciclo en los centros.

– Supone un proceso que deberá respetar los ritmos propios de cada centro para su cumplimentación.

En coherencia con los planteamientos anteriores, resulta difícil en el proceso de elaboración de la ACI seguir estricta y linealmente uno de los dos modelos anteriores. En la práctica se sigue siempre un itinerario en el que concurren acciones inductivas y deductivas a la vez. Así, por ejemplo, tomar una opción clara sobre las funciones del profesor de apoyo para un caso concreto puede hacerse compatible definiendo a priori ese principio general para derivar de él las consecuencias organizativas y curriculares y, simultáneamente, analizar también cuáles son las actuaciones concretas que ya se están desarrollando en el centro en relación con el tema, para a partir de ellas, llegar a establecer los acuerdos generales.

#### **4.5. Nuevos papeles y responsabilidades para los profesionales implicados en la ACI**

Tal como se desprende de los apartados anteriores, el poder potencial de toda adaptación curricular individualizada tiene su punto básico en el cambio de expectativas sobre quien es el protagonista central de la adaptación: no es el sujeto que aprende, sino la interacción docente–discente y la situación en la que la misma se da.

Esto supone un cambio tanto en la mentalidad del profesor tutor como en la mentalidad del profesor de apoyo y de los especialistas. Se trata de un proceso por el cual se pasa de “recibir consejo” a “considerar conjuntamente” (Pugach, 1989). Por ello, es necesario entender y plantear la ACI como una auténtica innovación que, como tal, debe ser planificada y deseada, porque ningún cambio se produce por arte de encantamiento. En este sentido, el esquema que proponen García, Cantón y García (1990) puede servir para convertir la ACI en una tarea colaborativa. Se trata de:

1. Revisar la práctica
2. Establecer prioridades
3. Introducir cambios
4. Evaluar

Obviamente en cada centro existen multitud de factores que, junto con los señalados en apartados anteriores, van a determinar y condicionar el desarrollo de este proceso. Nos referimos a:

- las actitudes hacia la integración,
- el apoyo del equipo directivo,
- una interdependencia profesional y un clima de relaciones positivas,
- la existencia de estrategias que permitan la continuidad del trabajo con independencia de los cambios personales
- y la credibilidad profesional del equipo de apoyo.

Sin embargo, de entre todos ellos, merecen una mención especial las funciones asumidas por el maestro tutor y el maestro de apoyo:

“Aquí se plantea una dificultad inicial si consideramos que el maestro se siente poseedor del problema (él es quien tiene el niño con dificultades integrado en su aula), pero no de la solución; siendo muy consciente que la respuesta le viene dada por una persona del exterior. Consecuentemente, uno de los objetivos iniciales del asesor será trabajar para y por el cambio de actitudes del profesor del aula, sin olvidar en ningún momento que éste tiene conocimientos muy válidos sobre su clase y sus estudiantes, facilitando la solución del problema”. (Jurado y Laborda, 1995, 513)

Este cambio de responsabilidades y roles que reclama el desarrollo de la ACI desde una perspectiva colaborativa, apunta en dos direcciones:

a) A nivel del maestro tutor:

- Cambio en la concepción del grupo clase como grupo homogéneo ..Sistema bien organizado de llevar la clase.

- Planificación cuidada.

b) A nivel del maestro de apoyo:

- Generar información válida.
- Mantener la autonomía de los profesores permitiéndoles escoger el método de intervención más adecuado según las necesidades y características de cada caso.
- Permitir y mantener un alto grado de implicación del profesor.

Considerada de este modo, la ACI se convierte en un excelente pretexto y contexto para cambiar las prácticas docentes y las relaciones que se establecen con otros profesionales, de manera que se pasa de realizar actividades meramente instrumentales a plantear la solución de problemas como estrategia de formación permanente.

## CAPÍTULO 5

### PERSPECTIVA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

Iniciar una investigación implica, necesariamente, asentar el marco conceptual de referencia sobre el cual se irán tomando decisiones a lo largo del proceso. En este sentido el posicionamiento metodológico es fundamental para captar la realidad que queremos estudiar.

Cómo acercarnos a esa realidad está condicionado por el planteamiento del problema de investigación y su naturaleza, pero también por el bagaje personal y profesional de los investigadores, lo que va a incidir en la opción metodológica que se plantee para analizar los fenómenos que se quiere comprender.

Decidir un planteamiento metodológico u otro constituye un proceso de reflexión dentro del grupo de investigación, llegando al convencimiento que para comprender la realidad desde una perspectiva holística la perspectiva interpretativa ofrecía unos fundamentos metodológicos adecuados para dar respuesta a dos aspectos claves (Gimeno Sacristán, 1987):

- a) qué tipo de información debíamos buscar;
- b) qué estrategias utilizar para encontrar y tratar dicha información.

En este capítulo expondremos, de forma sintética, los modelos más relevantes en la investigación educativa para, finalmente, exponer la perspectiva de investigación adoptada y que nos permite acercarnos al problema de estudio planteado.

#### **5.1. Las investigaciones desde la perspectiva positivista**

A lo largo de todo el siglo XX la investigación empírica se ha desarrollado intensamente en el campo de la educación. El modelo positivista triunfante en el ámbito de las ciencias naturales se impuso como un único modelo adquiriendo el monopolio de la cientificidad.

Las ciencias sociales se adhirieron al modelo positivista para superar el estadio de pura especulación filosófica en el que estaban inmersas. Este hecho, si bien implicó la superación del oscurantismo anterior (Pérez Gómez, 1992), tuvo consecuencias importantes en el estudio de los fenómenos sociales y, en concreto, de los educativos.

Popkewitz (1988b) indica cinco supuestos básicos en los que se fundamenta el paradigma positivista. Esquemáticamente hacen referencia a los siguientes aspectos:

1. La teoría ha de ser universal y, en consecuencia, no ha de limitarse a un contexto específico.
2. La finalidad de la ciencia es objetiva por lo que debe mantenerse al margen de las metas y valores humanos.
3. Aunque el mundo social existe como un sistema de variables interrelacionadas, éstas se pueden estudiar de forma independiente porque son distintas entre sí.
4. El conocimiento se puede formalizar en estructuras lógicas seleccionando las variables de manera precisa y clara.
5. La cuantificación de las variables es lo que permite evitar la ambigüedad y las contradicciones. Así, las matemáticas se convierten en un instrumento poderoso para la construcción de la teoría.

Teniendo como base estos supuestos se abordó la investigación en el campo de la educación desde planteamientos metodológicos de una gran rigidez, ofreciendo pocos medios para la comprensión y transformación de la práctica. Este hecho ha comportado un problema importante que en la actualidad todavía arrastramos: el alejamiento de la investigación educativa de la realidad de los profesionales que trabajan en los centros escolares.

A su vez, este alejamiento ha creado una gran distancia entre los que investigan y los “prácticos”, entre la teoría y la práctica, aspectos que han conducido a que los profesionales de la enseñanza vieran con escepticismo el conocimiento aportado por las Ciencias de la Educación.

La separación entre investigación y práctica ha implicado la división técnica del trabajo escolar, distinguiendo entre los investigadores, los planificadores, los evaluadores, los orientadores, quedando relegada la función de los docentes a la de ejecutores de la enseñanza.

Este tipo de concepción, dominante durante muchos años en el campo de la educación, ha incidido en la consideración de un estatus diferente para las personas que producen el conocimiento —los investigadores— y los que aplican sus resultados, el profesorado, convirtiéndose estos últimos en consumidores del conocimiento producido por otros. Como ha puesto de manifiesto Schön (1992, 80–81):

“Considerando la separación entre el mundo de la investigación y el de la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación, cuya objetividad y generalidad se derivan del método de la experimentación controlada. Considerando la separación entre el conocimiento y la acción, la acción es tan sólo una implementación y una comprobación de la decisión técnica”.

La escasa utilidad del enfoque positivista en el ámbito de la práctica profesional hizo que surgieran nuevos planteamientos que contemplen la complejidad de los fenómenos educativos y que sean válidos para orientar la solución de problemas que surgen desde la propia práctica.

## **5.2. La perspectiva interpretativa en la investigación educativa**

La perspectiva interpretativa en educación comprende una gran variedad de propuestas teóricas y metodológicas e, incluso, matices claramente diferenciales entre los distintos autores. Esta multiplicidad nos impide ser exhaustivos en la revisión de las diversas corrientes, pero sí pretendemos exponer los principios básicos de estos enfoques, englobados bajo el complejo paraguas de la perspectiva interpretativa, que nos han permitido asentar unas bases metodológicas para la comprensión de las situaciones educativas que tienen lugar en un contexto específico.

El paradigma de investigación interpretativo, como modelo alternativo a la investigación de corte positivista, se preocupa, fundamentalmente, por indagar el significado de los fenómenos educativos en su complejidad y en la realidad donde se producen.

Se concibe la realidad como un todo para resolver desde dentro —la propia práctica— las preocupaciones de los participantes. Por ello, será importante conocer las opiniones e interpretaciones de los implicados directamente en la práctica educativa.

La investigación interpretativa, como apunta Erickson (1989), exige captar los acontecimientos cotidianos en el escenario que tienen lugar y tratar de identificar el significado de las acciones desde los diferentes puntos de vista de los propios actores.

La perspectiva interpretativa se nutre de las reflexiones aportadas por la teoría crítica y, especialmente, de uno de sus mayores representantes, Habermas. Tiene sus orígenes más recientes en cinco grandes corrientes de pensamiento: la psicología ecológica, la antropología holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico (BatAinaz, 1996). Cada una de estas líneas de pensamiento tienen en común que destacan la necesidad de comprender los significados de las acciones humanas.

Algunos de los postulados asumidos desde esta plataforma epistemológica son:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social donde se desarrolla.
- La conducta humana es un fenómeno complejo y diferenciado y, por consiguiente, no se puede pretender alcanzar una explicación de ésta tal como se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- Las teorías científicas se caracterizan por su relatividad, porque se fundamentan en los valores propios de cada sociedad y estos evolucionan.

Desde las diversas orientaciones en el enfoque interpretativo —también denominado naturalista, etnográfico, cualitativo, fenomenológico... (Erickson, 1989)—, la investigación educativa tendría como objetivo los procesos de enseñanza–aprendizaje desde la perspectiva de los participantes. Por otra parte, los planteamientos metodológicos se caracterizan, como señala Guba (1989), por:

- la renuncia a la formulación de hipótesis previas;
- la preferencia por la teoría que nace de los datos en sí mismos;
- la adopción de estrategias cualitativas;

- la insistencia en el diseño abierto emergente que se desarrolla en cascada;
- la preferencia por escenarios reales...

En general, desde la perspectiva interpretativa la enseñanza se concibe como una actividad intencional, con una gran carga de valores, en un medio psicosocial de intercambios simbólicos donde los diferentes actores interpretan los acontecimientos desde su particular punto de vista. No hay, pues, una única forma de comportarse en el aula, ni un único modelo de actuación, porque el carácter complejo de la práctica educativa imposibilita prever todas y cada una de las competencias que ha de tener el docente.

Como ha puesto de manifiesto Schön (1992), la práctica profesional se caracteriza por la complejidad, la incerteza, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, en la que no existen problemas sino situaciones problemáticas.

Esta complejidad exige respuestas desde la propia práctica que suponen conocer y reflexionar para tomar decisiones en el propio contexto educativo, no reduciendo el papel del docente a la aceptación ciega de las situaciones y de las metas definidas externamente.

Pérez Gómez (1992) expone los supuestos que son la base de la investigación interpretativa. Estos supuestos se pueden sintetizar en los siguientes:

a) Para comprender la complejidad de los fenómenos educativos es imprescindible acceder al mundo conceptual de los individuos en el contexto donde se producen.

b) Todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social, caracterizado por su interacción que afecta tanto a la realidad estudiada como al propio investigador. Para alcanzar la comprensión del intercambio de significados es indispensable la contaminación mutua entre investigador y realidad analizada.

c) En el enfoque interpretativo la finalidad de la investigación es la comprensión de los fenómenos y la formación de los participantes para llegar a una actuación más reflexiva y rica.

d) El propósito de la investigación interpretativa es sumergirse en la comprensión de los acontecimientos reales, indagar sobre ellos, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales.

e) El investigador es el principal instrumento de investigación en la perspectiva interpretativa.

f) Se postula que la investigación se realice en el contexto natural, en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que se quieren comprender.

g) La credibilidad de la investigación se encuentra en el contraste permanente de las indagaciones y las inferencias provisionales, fruto de la reflexión y el debate. El rigor y la consistencia se alcanza mediante procedimientos metodológicos que destacan la identificación de diferentes puntos de vista y el contraste persistente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad. Respecto a la generalización de los resultados, se concibe como la posibilidad de transferencia de conocimientos extraídos de un contexto que faciliten la comprensión de otros contextos.

h) Los informes de investigación son el reflejo del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Con el informe se pretende acercar al lector a la realidad viva de los fenómenos estudiados, siendo la audiencia privilegiada los agentes participantes en la investigación y los “prácticos” de otros contextos similares al estudiado.

i) En el enfoque interpretativo los conocimientos teóricos tienen un valor instrumental. Son herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad en un proceso discursivo de investigación e interpretación en la realidad. De ello resulta que la teoría no dicta directamente la práctica.

Todos estos fundamentos conforman la base sobre la que situamos y orientamos la investigación. La perspectiva interpretativa nos ofrecía el marco conceptual de orden epistemológico sobre el que sustentar el trabajo, decantándonos por el estudio de casos a la hora de plantear el diseño del mismo.

### **5.3. Nuestra opción metodológica: el estudio de casos**

El estudio de casos, que pretende a grandes rasgos comprender los significados de una experiencia (Pérez Serrano, 1994), se nos planteó como una alternativa metodológica acorde con los planteamientos expuestos anteriormente.

Su adecuación a la elaboración de un diseño abierto y emergente nos influyó en la decisión de utilizar este método cualitativo, que presenta una serie de propiedades esenciales, señaladas por Merriam (1990):

- *Particularista*. Se centran en una situación, programa o fenómeno particular. El caso en si mismo es importante por lo que revela sobre los fenómenos y por lo que puede representar.
- *Descriptivo*. El producto final de un estudio de casos es una descripción densa y rica del fenómeno objeto de estudio.
- *Heurístico*. Ilumina al lector la comprensión del fenómeno estudiado.
- *Inductivo*. La mayoría de estudios se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen del análisis de los datos en el propio contexto.

Según Pérez Serrano (1994, 86), el método de estudio de casos puede contemplarse:

“(…) como medio de formación de profesionales y estudiantes, como modalidad de investigación educativa y como instrumento de conocimiento de un sujeto o realidad única con la finalidad de diagnóstico, terapia y orientación”.

Para Stake (1998) las personas y los programas son casos de interés en la educación:

“Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias”. (Stake, 1998, 15).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, 92) señalan:

“Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular [...]. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objetos de estudio”.

El estudio de casos se caracteriza por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos más que por la comprobación de hipótesis previamente establecidas. En este sentido, Stake (1994) considera que el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, o alcanzar un mayor conocimiento sobre un tema, o indagar un fenómeno, etc.

En definitiva, tal y como indican Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, 99): “los objetivos que orientan los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

A partir de las cuestiones hasta aquí planteadas elaboramos el diseño de la investigación tomando las decisiones metodológicas previas a su desarrollo y durante el proceso. Todo ello nos iba a permitir recorrer un trayecto hacia la comprensión de unas prácticas específicas en un contexto particular.

SEGUNDA PARTE:

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO 6

### EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentado el marco teórico que justifica y fundamenta el estudio, vamos a explicar en este capítulo el proceso que seguimos en el desarrollo de la investigación. En este sentido, explicamos en el apartado 6.1. de que forma se concretó el problema y como la opción metodológica supera, en cualquier investigación cualitativa, los problemas meramente técnicos. En el apartado siguiente presentaremos las tesis del trabajo de campo. Pasamos luego a explicar en el apartado 6.3. los instrumentos y las técnicas que se utilizaron para la recogida de información. A continuación describiremos como se procedió para llevar a cabo el análisis de la información. Finalmente, explicaremos el proceso que seguimos en la elaboración del informe final.

#### **6.1. Definición del problema y objetivos del estudio**

La investigación que se planteó bajo el título: “Análisis de las estrategias organizativas y de adaptación curricular desarrolladas en un centro de Primaria para atender a las necesidades educativas especiales de sus alumnos”, pretendía dar respuesta a dos cuestiones básicas:

1. Detectar las adaptaciones curriculares que se realizaban a nivel de centro para dar respuesta a las necesidades educativas especiales en la educación primaria.
2. Analizar y describir el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las ACIs que realizaban las profesoras tutoras y el equipo de apoyo.

Después de una primera etapa de intensa lectura, la revisión bibliográfica se convirtió en un auténtico revulsivo, por diferentes motivos, de entre los cuales destacamos los siguientes

1. En la literatura especializada encontramos multitud de ejemplos que describían el formato y los epígrafes que debía contemplar una “buena ACI”, pero en contadas ocasiones se hacía referencia a

los dilemas, las dificultades, las hipótesis y las decisiones que afrontaban los profesionales a la hora de diseñarla y llevarlo a cabo.

2. Entre los modelos revisados abundaban las propuestas que planteaban la elaboración de adaptaciones curriculares siguiendo un proceso lógico, ordenado y perfectamente secuenciado. La coincidencia o repetición de los planteamientos daba a entender, de alguna manera, que existía una única técnica o procedimiento a la hora de formatear una adaptación y esto nos parecía peligroso.

3. Finalmente, algunos especialistas (Parrilla, 1992, 1996; Puigdellívol, 1992; León Guerrero, 1993; Giné y Ruiz, 1996) recogían explícitamente la necesidad de iniciar investigaciones para conocer y valorar el uso que se hacía en las aulas y en los centros escolares del modelo de adaptaciones curriculares.

A partir de estas consideraciones, la idea de iniciar un estudio de casos sobre esta temática no sólo nos pareció interesante sino incluso urgente. Podía ser útil y, al mismo tiempo, podía llenar un vacío existente en la bibliografía. Con el transcurso del tiempo fuimos perfilando los objetivos de la investigación del modo siguiente:

a) Como objetivos generales:

1. Analizar las adaptaciones curriculares que se han desarrollado a nivel de centro.

2. Describir el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las adaptaciones curriculares a nivel de aula y a nivel de alumno.

b) Y como objetivos secundarios:

1. Elaborar instrumentos que permitan evaluar el proceso de implementación de las adaptaciones curriculares.

2. Detectar y valorar las estrategias organizativas y curriculares introducidas a nivel de centro.

3. Actualizar la coherencia entre la programación de aula y la adaptación curricular individual.

4. Emplear el estudio de caso como método de acceso a la realidad escolar y como dinámica de formación del equipo investigador.

De esta manera, nació la búsqueda que aquí os presentamos. Ésta ha tenido como finalidades básicas:

Primera, describir y analizar, a partir del seguimiento de casos concretos, el proceso de elaboración, puesta en práctica y evaluación de las adaptaciones curriculares a nivel de centro, aula y alumno.

Segunda, ensayar una propuesta de trabajo colaborativo que facilite una formación del profesorado fundamentada en la reflexión de la propia práctica.

El inicio de la búsqueda supuso una especie de círculo vicioso entre la selección temática y la concreción metodológica.

Pretendíamos conocer la complejidad de lo que es y lo que rodea la elaboración y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares. Queríamos también realizar un estudio que partiese de la práctica. Desde esta perspectiva era obvio que la visión reduccionista del paradigma positivista, con sus principios de generalización, explicación causal y predicción, no nos servían como referente.

En estas circunstancias, no dudamos demasiado a la hora de inclinarnos por un tipo de metodología cualitativa. Ahora bien, ¿qué significa investigar desde la perspectiva cualitativa?

Los ya clásicos trabajos de Bogdan y Biklen (1982), Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y LeCompte (1988) o los más recientes de Denzin y Lincoln (1994), Vidich y Lyman (1994), LeCompte (1995) y Stake (1995) aportan un conjunto de principios generales, de ideas-base, que sirven para delimitar y enmarcar este tipo de perspectiva. Estos principios son los siguientes (Taylor y Bogdan, 20–23):

1. La investigación cualitativa es inductiva. Quien investiga desarrolla y trabaja sobre conceptos y comprensiones partiendo de los mismos datos y no se recogen datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. El diseño de investigación es flexible y el investigador empieza a trabajar con algunos interrogantes vagamente formulados.

2. El escenario y las personas se ven y se conciben desde una perspectiva holística y no se reducen a variables. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

3. Los investigadores son sensibles a los efectos que provocan sobre las personas que son objeto de estudio. En este sentido, se dice que son naturalistas porque interactúan con los informantes de una manera natural y dentro de su propio medio y contexto.

4. Se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia. Para esta perspectiva es esencial experimentar la realidad tal y como nosotros la experimentamos. Los investigadores se identifican con las personas a las que estudian para poder comprender las cosas.

5. El investigador no puede dar nada por sobreentendido. Todo puede ser tema de investigación.

6. De esta manera, se consideran todas las perspectivas valiosas. No se busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre la forma en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en un terreno personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Se aprenden aspectos sobre conceptos como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, aspectos que se pierden con otros enfoques de investigación.

8. Es la misma persona que investiga la que da validez a su propia investigación. Los métodos cualitativos están destinados a asegurar una estrecha relación entre los datos y lo que la gente realmente dice o hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas, hablando sobre aquello que tienen en mente y viviendo las actuaciones y documentos que producen, el investigador obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrada por definiciones y escalas predeterminadas.

9. Para quien investiga desde esta perspectiva, todos los escenarios y personas son dignas de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden encontrar procesos sociales de tipo general. Son únicos porque en cada escenario, a través de cada informante, se puede estudiar de la mejor manera algún aspecto de la vida social. Las diferencias son tan importantes como las similitudes para comprender lo que está sucediendo.

10. La investigación cualitativa es un arte. La persona que investiga debe crear sus propios métodos. Es un artífice. Pueden seguirse orientaciones, pero no reglas. Los métodos están al servicio de la investigación, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica.

Por otro lado, estas coordenadas epistemológicas tienen importantes implicaciones tanto a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo como en el momento de concretar el tipo de cuestiones que se formula el investigador. En este sentido, resultan de especial interés las propuestas que formulan Erickson (1989, 199), Spindler y Spindler (1992, 63–74) o Miles y Huberman (1994, 25–34). Todos estos autores coinciden en señalar que, desde la perspectiva cualitativa, el trabajo de campo implica como mínimo:

- La participación intensa, prolongada y repetitiva en una situación de campo.
- El registro meticuloso de lo que ocurre en esa situación.
- La reflexión y análisis posterior del registro obtenido en el trabajo de campo.

En cambio, en relación a las preguntas que debe intentar responder el investigador, los autores antes citados las concretan en distintas cuestiones:

- ¿Qué está sucediendo, de forma específica, en la situación social que tiene lugar en un contexto determinado?
- ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tienen lugar?
- ¿Cómo están organizados los acontecimientos de la vida cotidiana y mediante qué patrones de organización social y con qué principios culturalmente aprendidos funcionan?
- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en un contexto determinado con lo que sucede en otros ámbitos del sistema?
- ¿Cómo se comparan las maneras con que está organizada la vida cotidiana en un contexto determinado y otras formas de organización de la vida social en otros lugares y momentos?

Los planteamientos anteriores junto con la revisión de otras obras de metodología cualitativa, nos han servido de referente fundamental para recoger con exhaustividad los rasgos diferenciales de la perspectiva interpretativa y para guiarnos en el desarrollo del proceso de investigación.

Más complejo, en cambio, ha resultado el intento de concretar y justificar, dentro de esta perspectiva, la estrategia metodológica seleccionada para poder llevar a cabo la investigación: el estudio de casos.

La problemática surge en el mismo momento en el que se pretende limitar el significado de esta expresión: se habla del estudio de casos dentro de la investigación evaluativa (Colas y Rebollo, 1993), también se utiliza este nombre en relación a los estudios realizados por los mismos profesores sobre su práctica docente (Stenhouse, 1990) y se utiliza igualmente como estrategia de investigación cualitativa (Wolcott, 1992; Denzin y Lincoln, 1994). Precisamente es este último significado el que resulta más cercano a la perspectiva que asumimos en la investigación.

En nuestra opinión, tal y como explica Yin (1993), el estudio de casos no tiene un método definido ya que puede ser utilizado desde cualquier campo disciplinar y puede servir para dar respuesta a cualquiera de los interrogantes que orientan la investigación. Pero, conviene matizar que en el estudio de casos que hemos llevado a cabo, aunque compartía muchos de los presupuestos de la Investigación–Acción y de la Etnografía, hemos preferido situarnos fuera de estas corrientes por diversas razones, entre las cuales nos gustaría destacar dos en concreto:

1. En primer lugar, porque ha existido siempre una separación de roles (investigadores–maestros), aunque no exenta de contradicciones.

En cambio, en los planteamientos de investigación–acción, la investigación y la enseñanza son funciones que desarrolla el mismo profesorado. Cuando participa un especialista externo (por ejemplo, un profesor universitario) asume el rol de formador y de facilitador, produciéndose un coliderazgo en la toma de decisiones que supone el propio proceso.

2. En segundo lugar, porque la investigación ha ido más allá de la simple interpretación cultural y ha quedado impregnada de una toma de decisiones a favor de determinadas ideas y planteamientos educativos, apostando siempre en favor de la mejora de la práctica.

Nuestra intención ha sido siempre realizar una investigación educativa, es decir, que tuviera una incidencia directa e inmediata en las situaciones de enseñanza–aprendizaje. Hemos compartido, en este sentido, las opiniones de autores como Fenstermacher o Contreras:

“La investigación sobre educación puede sostenerse por sus propios méritos–independientemente de cuáles sean– sin necesidad de demostrar su valor a partir del perfeccionamiento de la práctica educativa. No obstante, cuando se pretende que la investigación resulte beneficiosa para la práctica, el criterio de ganancia debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores y otros profesionales”. (Fenstermacher, 1989, 167)

“No se puede hablar en propiedad de una investigación educativa que no eduque a los participantes. No puede pensarse que se están promoviendo valores educativos si estos no son promovidos, en primer lugar, entre los mismos interlocutores”. (Contreras, 1991, 62).

En resumen, podríamos hablar de un estudio de casos de tipo colaborativo que se ha sustentado en dos pilares básicos: por un lado, el proceso de seguimiento de cada uno de los casos seleccionados con las técnicas habituales del estudio de casos; por otro, el trabajo conjunto y continuado con las maestras que participaron en el estudio durante el curso 1995–1996.

Ahora bien, no queremos terminar este apartado sin mencionar algunas críticas que se han formulado al estudio de casos. Walker, por ejemplo, expone tres “buenas” razones para no hacer estudios de este tipo. En su opinión, la investigación basada en un estudio de casos es: 1. una intervención y, frecuentemente, una intervención descontrolada sobre la vida de los demás; 2. una perspectiva sesgada, una pintura distorsionada de la realidad; y 3. conservadora, en el sentido que refleja un tiempo y un espacio determinados cuando la realidad es cambiante.

El resto de autores centran sus críticas en aspectos como: la falta de rigor, la falta de generalización, la insuficiente precisión, la falta de objetividad...

Finalmente, Stake (1988, 4–5) especifica los prejuicios que hay contra los estudios cualitativos: la excesiva subjetividad, la imprecisión del lenguaje, dificultades en la descripción del diseño de investigación, excesiva amplitud de los informes, una incierta generalización de los resultados y dilemas éticos en la relación entre los sujetos y los investigadores.

Realmente, toda esta revisión que hemos hecho sobre el estudio de casos y los problemas, críticas y dificultades que la mayoría de autores recogen, han sido para nosotros un referente importante durante todo el proceso de investigación, porque nos han orientado sobre aspectos polémicos y sobre los errores que debíamos evitar.

## **6.2. Fases del estudio**

Antes de explicar las fases del estudio creemos conveniente reflexionar sobre dos aspectos importantes. En primer lugar, aunque es posible diferenciar en el proceso de investigación diferentes etapas, cuando se utiliza una metodología cualitativa éstas no tienen un principio y un final claramente delimitado ya que, a menudo, se superponen en el tiempo y de alguna manera se producen a la vez diferentes tipos de tareas.

Así, durante el trabajo de campo, además de recoger los datos, iniciamos también los primeros análisis de tipo parcial que se concretaron en la redacción de diferentes documentos.

La segunda consideración se centra ya en el trabajo de campo y pretende resaltar el hecho de que detrás de cada fase se esconde un proceso continuo y progresivo de toma de decisiones. Por eso, la delimitación de dos fases en el trabajo de campo obedece más a razones didácticas que a una previsión anticipada del propio proceso.

Partiendo de estas consideraciones y en función de los objetivos del estudio es posible distinguir dos fases:

En la PRIMERA FASE pretendíamos estudiar las adaptaciones curriculares realizadas a nivel de centro.

Concretamente queríamos detectar las estrategias organizativas y curriculares introducidas en este ámbito para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La hipótesis de trabajo de la cual partíamos era que la historia, la configuración del centro y su entorno, constituían tres componentes clave para entender la idiosincrasia y, sobre todo, el trabajo de los maestros que participaban en el estudio. Debíamos acceder a un tipo de información que no podía ser observada. Por eso, las fuentes de información seleccionadas fueron de dos tipos:

- La entrevista a todas las participantes
- Los documentos escritos que el centro conservaba (actas del claustro) y los documentos de tipo institucional (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interno, etc.).

Si bien la recogida de información se produjo durante el primer trimestre, tuvimos que postergar su análisis hasta que finalizó el trabajo de campo.

En la segunda FASE pretendíamos describir y analizar el proceso de elaboración, puesta en práctica y evaluación de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas tanto en el aula como desde el equipo de apoyo, es decir, las estrategias educativas que utilizaban la maestra tutora y la maestra de apoyo en su trabajo cotidiano.

Las fuentes para recoger esta información fueron de diferentes tipos:

- La entrevista a todas las maestras implicadas en el proyecto
- La observación no participante en las aulas
- El seguimiento de las reuniones entre la maestra tutora y la maestra de apoyo
- Y el análisis del material de trabajo del alumno con n.e.e.

### **6.3. Los instrumentos de recogida de información.**

Vamos a exponer en este apartado los instrumentos y las técnicas que utilizamos en cada fase del estudio. Tal como hemos apuntado anteriormente estos instrumentos fueron los siguientes:

#### **6.3.1 La entrevista**

Blanchet (1985, 109) señala que la entrevista “invita a la persona a contar sus experiencias y a expresar sus sentimientos, es decir, a producir representaciones de hechos y opiniones y le posibilita interrogarse y reflexionar sobre aquello que dice”.

De hecho, la entrevista es un medio óptimo para realizar un análisis constructivo de la situación y para contactar con las perspectivas que tienen los participantes. Prueba de esto es que todos los manuales de metodología cualitativa dedican un capítulo entero a la entrevista. Particularmente en nuestro estudio nos sirvieron de gran ayuda dos tipos de consideraciones:

- Las sugerencias que hacen Clandinin y Connelly (1994) cuando explican el rol del investigador. Los autores comentan algunos aspectos del comportamiento que debe manifestar el entrevistador (las actitudes, el lenguaje, las explicaciones...), ya que éste, en su opinión, determina el tipo de relación y la forma en que responden y cuentan sus experiencias los informantes. Estas consideraciones nos ayudaron a conducir y ordenar las preguntas en el mismo momento en que realizábamos cada entrevista.
- Otro referente importante fue la lectura de MacDonald y Sanger (1982) en la cual se expone un aspecto que, a menudo, pasa desapercibido y que hace referencia a la capacidad que tiene la entrevista de provocar y dinamizar la reflexión. En palabras de los propios autores, las principales tareas del entrevistador son: “Crear las condiciones en las cuales el entrevistado dice

aquello que quiere decir, quiere decir aquello que dice, dice lo que piensa y piensa sobre aquello que dice” (MacDonald y Sanger, 1982, 11).

Compartimos esta afirmación pero, al mismo tiempo, queremos recoger también, desde otra vertiente, la opinión de Fontana y Frey (1994, 361) cuando afirman que “hacer preguntas y obtener respuestas es mucho más árido de lo que parece a primera vista”.

Partiendo de estas sugerencias y de otros aspectos extraídos del resto de lecturas que habíamos hecho sobre el tema, diseñamos un guión para orientar la entrevista inicial que debíamos mantener con cada maestra participante en el proyecto. El guión pretendía unificar las temáticas que serían abordadas, las cuales giraban en torno a cinco núcleos de interés:

1. Preguntas sobre los antecedentes profesionales, pretendiendo buscar datos sobre la trayectoria y autobiografía profesional de cada participante, poniendo especial interés en las experiencias previas que cada maestra había tenido con el tema de la integración.

2. Preguntas sobre la historia de la integración en el centro, para descubrir cómo se había dado este proceso y, sobre todo, qué valoración hacían las maestras y qué papel habían asumido.

3. Preguntas sobre algunas de las opiniones, los valores y los pensamientos que manifestaban cada una de ellas y que dibujaban sus creencias profesionales.

4. Preguntas que intentaban detectar indicadores de aquello que hacían las maestras tutores y las maestras de apoyo en relación a las ACIs, es decir, para adecuar el trabajo escolar a los alumnos con nee y para potenciar su participación en la dinámica del aula.

5. Y, finalmente, preguntas que nos informaran sobre el tipo de relación existente entre las maestras tutoras y las maestras de apoyo.

A partir de este guión, las entrevistas tuvieron lugar en un aula que nos cedió el equipo de apoyo. Todas fueron registradas en cinta magnetofónica y posteriormente transcritas. De hecho, estas transcripciones han supuesto una de las tareas más costosas y menos productivas de todos los trabajos de investigación realizados, debido a la cantidad de tiempo que requieren.

La aplicación del guión inicial de la entrevista tuvo la flexibilidad suficiente para permitir la inclusión de las particularidades y los comentarios diferenciales que cada maestra aportó en el relato de su experiencia y en la exposición de su perspectiva.

La información recogida en estas entrevistas fue clave para poder otorgar una comprensión y un significado más potente y completo al sentido que tenía el desarrollo de la práctica diaria de estas profesionales. Sirvió también para contrastar la información recogida a partir de otras técnicas como el seguimiento de las reuniones y las observaciones de clase.

### 6.3.2. La observación de las clases

Otra de las fuentes básicas de información que utilizamos fue la derivada de las observaciones realizadas en los diferentes grupos. Se trataba de observaciones no participativas dentro de las aulas de las maestras tutoras y recogidas en las asignaturas de Lengua Castellana, Conocimiento del Medio y/o Matemáticas.

La idea fundamental de estas observaciones era obtener una visión global del funcionamiento de las clases donde se impartían estas asignaturas que, en opinión de las maestras participantes, eran objeto de adaptación curricular.

Quizá habría sido más oportuno hacer observaciones intensivas y continuas, de toda una jornada escolar, pero las condiciones de disponibilidad personal y el interés por respetar el horario habitual de cada maestra condicionaron este aspecto de la investigación.

Volviendo, pues, al objetivo primordial de este apartado, debemos explicar ahora cómo llevamos a cabo las observaciones, qué mirábamos, qué buscábamos...

De las lecturas realizadas, teníamos claro que la observación no participante implicaba que debíamos mantenernos fuera de la dinámica del aula pero, al mismo tiempo, estar muy cerca para poder ver y escuchar todo lo que sucedía. También teníamos claro que aunque este tipo de observaciones eran abiertas, por el hecho de ser tres personas implicadas en la misma tarea, necesitábamos unificar unas pautas que nos ayudaran a orientar el trabajo.

Algunas de las decisiones que tomamos al respecto fueron las siguientes:

*a) En relación al rol de la observadora y su ubicación dentro del aula*

En las primeras observaciones nos colocamos en una esquina del aula para evitar contacto visual con la maestra y con los alumnos. Pretendíamos aligerar el temor inicial que provocaba en algunas de las maestras nuestra presencia en el aula y disminuir las reacciones de prestancia que podían manifestar algunos alumnos. Incluso, decidimos que cuando se produjera contacto visual con los alumnos, adoptaríamos la estrategia de agachar la cabeza y simular estar tomando notas.

Después de las primeras observaciones, cuando nosotras mismas habíamos superado la angustia de distorsionar el ritmo de la clase, empezamos a movernos gradualmente por el aula. Mientras los alumnos realizaban su trabajo individual, nosotros paseábamos por las mesas.

Procurábamos romper únicamente el papel de observadores no participantes cuando éste podía ser interpretado por los interlocutores (maestra o alumnos) como una falta de respeto hacia ellos; por ejemplo, cuando un alumno nos preguntaba sobre nuestra actividad o cuando la maestra nos comentaba algún aspecto de la dinámica del aula.

*b) En relación al tipo de información que debíamos recoger*

Por el hecho de ser muchos los acontecimientos que tienen lugar en una clase en un mismo momento, este tipo de observación comporta dificultades de focalización. Para salvar esta dificultad, al principio, procuramos tener en cuenta dos puntos de referencia:

- No pasar por alto los hechos que claramente marcaban la pauta de la dinámica del grupo.
- Adoptar una estrategia de zoom, por la cual periódicamente íbamos moviendo el campo de atención desde la observación específica de la actividad de los alumnos con n.e.e, o de un grupo reducido, a la globalidad del grupo.

Después de las primeras sesiones, decidimos fijarnos en concreto en los puntos siguientes:

1. Lo que decía la maestra.
2. El contexto conversacional.

3. La propuesta de trabajo que planteaba la maestra al grupo clase y a los alumnos con n.e.e.
4. La actitud y las reacciones de los alumnos con n.e.e ante la propuesta de trabajo.
5. Los períodos temporales que delimitaban los distintos tipos de actividades.
6. Y las actitudes de los compañeros especialmente cercanos al alumno de n.e.e.

Después de cada sesión, intentábamos no dejar pasar demasiado tiempo para pasar las notas del cuaderno al ordenador. Sabíamos que la inmediatez era importante para reconstruir el relato y aprovechar al máximo el recuerdo.

Con estas observaciones dispusimos del material necesario para la elaboración de relatos que reunían las condiciones antes apuntadas y que no son otras que las que describe Erickson (1989, 273).

### 6.3.3. Seguimiento de las reuniones de apoyo

Si con las observaciones de clase pretendíamos describir el funcionamiento de las ACIs en el aula, con el seguimiento de las reuniones de apoyo nos proponíamos registrar el momento de su elaboración y formalización. La idea era recoger los dilemas, las dificultades, las hipótesis y la toma de decisiones que afrontaban las maestras tutoras y las maestras de apoyo tanto a la hora de diseñar la ACI como en el momento de revisarla.

En la negociación inicial habíamos formalizado algunos acuerdos que afectaban a este tema:

- En primer lugar, habíamos decidido que las reuniones tendrían una periodicidad semanal y que participarían, además de los miembros del equipo de apoyo, las maestras tutoras de un mismo curso. Esto comportaba seguir cuatro reuniones a la semana, de martes a viernes y siempre de 12.10 a 13.10.
- Como en el caso de la entrevista, todas las maestras admitían la posibilidad de registrar en audio algunas de estas reuniones, con la contrapartida de apagar el magnetófono siempre que lo desearan o borrar alguna parte de la transcripción.

- En tercer lugar, aceptaban nuestra presencia a las reuniones como observadores no participantes, con la tarea de tomar notas y de registrar los contenidos de cada reunión.

Para llevar a cabo esta tarea, elaboramos una hoja de registro parecida a un acta, que nos permitió constatar los hechos, sin perder de vista la secuencia, el contenido y el contexto de cada reunión:

**Instrumento utilizado para confeccionar las actas de las reuniones**

Fecha: ..... Hora inicio: ..... Hora final: .....	
Asistentes:	
Temas tratados:	
Acuerdos:	Asuntos pendientes:
Revisión acuerdos:	Observaciones:

La hoja de registro reunía también la fecha, el nombre de las personas implicadas y una descripción, a veces utilizando citas directas, de los temas planteados en cada reunión.

En este caso, a diferencia de la transcripción de las entrevistas, esta tarea resultó en muchos momentos una buena estrategia para reflexionar sobre cómo nos implicábamos en estas reuniones, para aprender a aceptar puntos de vista y para ir modulando el papel que debíamos mantener como asesores externos.

#### 6.3.4. El análisis de documentos

El uso principal de los documentos en la investigación en el aula reside en proporcionar el marco referencial para entender un currículum o método de enseñanza (Hopkins, 1989, 79). Esta técnica consiste en utilizar los documentos como un material relevante de los problemas objeto de investigación y sirve para comprender aspectos difícilmente accesibles de otra forma. En nuestra investigación incluimos el análisis de distintos tipos de documentos:

##### *a) A nivel de centro*

Desde la dirección del centro se nos facilitó toda la documentación oficial que nos podía interesar: desde las Actas de los Claustros, el Proyecto Educativo..., hasta los mismos impresos de matrícula.

Fue una suerte poder disponer de toda esta información, porque su análisis nos permitió detectar las pretensiones educativas, los criterios organizativos, así como reconstruir un poco la historia de la integración en el centro. Pero en este mismo sentido, también fueron interesantes algunas de las preguntas incluidas en la entrevista inicial, sobre todo, las relativas a los mecanismos de producción, difusión y uso que se hacía de estos documentos.

Con todo esto, pudimos disponer de un contexto de interpretación muy importante para enmarcar el trabajo de los maestros participantes en la investigación dentro del contexto concreto del centro donde trabajábamos. Probablemente sin esta información no habríamos podido profundizar y entender el significado de muchos datos que teníamos recogidos en las observaciones y en las entrevistas.

##### *b) A nivel del trabajo del equipo de apoyo*

Las maestras de apoyo tenían toda la documentación que utilizaban para su trabajo, más o menos, organizada en tres tipos de carpetas: la información individual de cada alumno con nee, los materiales y las actividades de aprendizaje, y la documentación relativa a las ACIs.

A partir de la primera carpeta accedimos a toda la información que existía en el centro sobre cada alumno con nee y que conformaba su historia académica: los informes médicos y psicológicos, los cuestionarios pasados a los padres, los informes de evaluación de cada curso. Era una información dispar y variable en cada caso, que dependía de los años que llevaba cada alumno en el centro y de la problemática concreta que había surgido durante su escolarización.

A través de la carpeta llamada ACI, pudimos analizar toda la información que utilizaban en la planificación del trabajo de los alumnos con nee. En cambio, con el análisis del material pudimos analizar la coherencia existente entre la ACI y la propuesta de trabajo y actividades que tenía cada alumno para su aprendizaje.

En conjunto, el análisis de esta información permitió confrontar el significado y el sentido que las maestras de apoyo atribuían a su trabajo y que era captado en la investigación fundamentalmente a partir del seguimiento de las reuniones.

#### **6.4. El análisis de la información**

Tal y como afirma Ander-Egg (1990, 122), “los datos tienen una importancia limitada”. Constituyen un material en bruto, comparable a las piezas de un rompecabezas, que el investigador va encajando paulatinamente, a medida que se les da un sentido”.

Gil Flores (1994, 33) define el análisis como “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con la finalidad de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

El análisis no es una etapa aislada del resto del proceso. No es algo que ocurre una vez finalizado el trabajo de campo, sino una tarea que ya está presente durante todo el desarrollo de la investigación. Esto supone concebir el análisis como un proceso persistente y progresivo, que va siguiendo una especie de secuencia en espiral donde el nivel de comprensión del investigador es cada vez mayor. Por eso, algunos autores (González y Latorre, 1987, 45) afirman que “la etapa de análisis comienza en el mismo momento en que se plantean las hipótesis”, o que, simplemente, “es difícil establecer dónde acaba el dato y dónde empieza su interpretación” (Angulo, 1990, 41; Gil Flores, 1994,38).

La mayoría de textos metodológicos que hemos revisado muestran una gran dispersión, indefinición y variedad de métodos existentes para abordar esta etapa. Parece que cada investigador desarrolla una manera particular y propia de analizar los datos, que varía en función de sus cualidades y habilidades personales, combinando perspicacia, intuición y ciertas dosis de creatividad (Taylor y Bogdan; Woods, 1987; Tesh, 1990).

A pesar de esto, Gil Flores (1994, 43–45) apunta que, en mayor o menor medida, cualquier autor utiliza en su análisis una serie de principios o criterios básicos:

- Agrupamiento. Los datos aislados no son significativos; deben agruparse y/o categorizarse para llegar a conclusiones.

- Recuento. El cómputo de las unidades encontradas de cada tipo es una operación básica de cualquier análisis.

- Pasar de lo particular a lo general. En la elaboración de conclusiones es esencial moverse desde las observaciones empíricas hacia ámbitos más elevados de abstracción.

- Inclusión. Está presente la categorización e implica identificar en qué tipo de entidades se incluye un hecho o una circunstancia.

- Subordinación. Permite establecer jerarquías entre los elementos conceptuales identificados en el corpus de datos.

- Ordenación. Supone disponer los elementos de una determinada forma de acuerdo con algún criterio explícito.

- Concurrencia. Implica constatar la aparición simultánea de dos fenómenos, el que posibilita interrogarse sobre el tipo de relación que se oculta detrás de la coincidencia.

- Covariación. Implica una vinculación mayor entre distintos elementos, la cual supera la simple coincidencia.

- Causalidad. Se da cuando se puede considerar razonablemente que la presencia, ausencia o variación de un primer elemento es la causa de la presencia, ausencia o variación de un segundo.

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1986, 160–166) diferencian una serie de fases o etapas que orientan el proceso de análisis. Entre estas fases no siempre se establece una sucesión temporal, ya que pueden darse de forma simultánea o, incluso, en un orden diferente:

1. Leer los datos repetidamente.
2. Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
3. Buscar los temas emergentes.
4. Elaborar tipologías y/o esquemas de clasificación.
5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
6. Leer el material bibliográfico.
7. Desarrollar una guía de la historia.

Gracias a las sugerencias de estos y otros autores, contamos con algunas orientaciones e indicaciones para adentrarnos en esta tarea.

Cuando terminamos el trabajo de campo, nos encontramos con una cantidad considerable de información, pero que ya no estaba en bruto. Teníamos todas las cintas transcritas y lo teníamos todo a punto para iniciar el análisis definitivo y completo de todo el proceso. Además, a raíz de los análisis previo habíamos aprendido algunos puntos importantes:

1. En primer lugar, era necesario seguir el eje cronológico como dimensión fundamental para entender lo que había pasado.

A pesar de que, al final de la investigación, la priorización de los objetivos había cambiado, sin una descripción de la situación inicial resultaba difícil entender el proceso, el cambio experimentado por los distintos miembros del equipo. Por otro lado, éste había sido un proceso idiosincrásico y personal y, por eso, era necesario reflejar el diferente punto de partida que caracterizaba a cada participante.

2. En segundo lugar, debíamos delimitar el foco de análisis por dos razones fundamentales:

– La primera, por la cantidad de información reunida. Esto suponía dejar fuera del análisis elementos y aspectos de la investigación que siempre habíamos considerado importantes como, por ejemplo, toda la información relativa al medio familiar o a la historia personal de los alumnos con nee.

– La segunda, por el hecho de que eran las mismas informaciones que íbamos recogiendo las que definían los aspectos clave a considerar en la investigación y en la propia configuración de los resultados finales. A diferencia de otro tipo de estudio, las características de esta investigación–intervención no permitían prever con precisión lo que serían situaciones de cambio ni el impacto que las diferentes estrategias tendrían en cada participante.

A partir de estas consideraciones iniciamos el análisis siguiendo el orden cronológico. Sobre la transcripción de las entrevistas iniciales de cada participante y los documentos del centro recogidos y empezamos a escribir en los márgenes de la derecha los temas y las palabras clave que iban surgiendo.

Para este proceso no utilizamos ningún programa de análisis de datos cualitativas. Simplemente usamos las posibilidades que ofrece el procesador de textos Microsoft Word versión 6.0, con las funciones de corte, enganche y abrir carpetas nuevas para cada categoría seleccionada. De esta manera, rápidamente tuvimos agrupada la información correspondiente a cada tema.

Al final, la codificación resultante en el análisis de las entrevistas y los documentos institucionales, quedó agrupada en cinco grandes bloques o macrocategorías de análisis, que presentamos a continuación:

1. **El centro como contexto institucional.** Incluye elementos relacionados con los valores, los objetivos y las metas recogidos en los documentos oficiales del centro (perspectiva oficial) o bien las creencias y condicionantes manifestados por los participantes durante la entrevista en relación a la historia del programa de integración en el centro y sus repercusiones (perspectiva personal).

2. **La estructura cognitiva.** Hace referencia a los valores y las creencias más relevantes que manifiesta tener cada participante sobre la enseñanza y sobre el desarrollo de la propia profesión.

3. **La estructura académica.** Hace referencia a las descripciones y explicaciones que da cada participante sobre la forma en que planifica y adecua los procesos de enseñanza–aprendizaje a las necesidades educativas especiales, así como de los elementos y recursos educativos que utiliza.

4. **La estructura participativa.** Aglutina información descriptiva y valorativa sobre la dinámica del grupo clase y sobre las interacciones y los comportamientos que mantienen entre sí los alumnos, tanto dentro como fuera del aula.

5. **La estructura relacional.** Incluye afirmaciones y valoraciones de los participantes sobre las relaciones externas (con la Administración, los padres...) e internas (con el servicio de orientación, con las maestras de apoyo...) que se mantienen en el centro.

A la vez, cada una de estas macrocategorías quedó subdividida en distintas categorías tal como definimos a continuación.

## 1. EL CENTRO COMO CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1. Historia del programa de integración: son datos, anotaciones y acontecimientos que figuran en los documentos o que manifiestan las participantes y que explican el origen y la implantación del programa de integración en el centro.

1.2. Imagen externa: son reflexiones sobre la imagen del centro que, en opinión de las participantes, tiene la comunidad educativa (padres, administración...). Puede incluir afirmaciones sobre las características diferenciales del centro en relación a otros centros y sobre la identificación o no del profesorado con el programa de integración.

1.3. Repercusiones organizativas: son reflexiones sobre los efectos que a nivel institucional ha producido la integración en el centro y valoraciones que justifican algunas de las medidas tomadas.

1.4. Objetivos institucionales: proposiciones teóricas que figuran en los documentos de tipo general sobre los objetivos del centro a corto y largo plazo.

1.5. Necesidades formativas grupales: reflexiones, afirmaciones y orientaciones manifestadas por los participantes sobre las necesidades formativas del profesorado del centro a nivel global. Puede incluir valoraciones de la respuesta dada en el pasado y también algunas propuestas de cara al futuro.

## 2. LA ESTRUCTURA COGNITIVA

2.1. Antecedentes profesionales: explicaciones y valoraciones que hacen los participantes de su experiencia previa tanto docente como formativa. Puede incluir el relato sobre el contacto que la maestra tuvo con los alumnos con nee en los inicios del programa de integración en el centro o incluso antes.

2.2. Implicación del profesorado: Explicaciones sobre el papel que desarrolló cada participante en la implantación del programa de integración en el centro.

2.3. Necesidades formativas: reflexiones, afirmaciones y orientaciones sobre las necesidades formativas de cada maestra y sobre sus carencias personales.

2.4. Concepto de integración: afirmaciones teóricas, ideológicas y prácticas de carácter individual que manifiesta cada participante sobre la integración como filosofía o como programa educativo.

2.5. Dilemas y conflictos: preocupaciones o dilemas personales que expresa cada maestra cuando su actuación le resulta problemática o difícil.

2.6. Evolución profesional. Cambios personales en la manera de actuar en las clases, en las dificultades que ha tenido y cómo las ha afrontado...

2.7. Valoración: afirmaciones donde cada participante valora en sentido positivo o negativo el programa de integración y sus repercusiones. Incluye también afirmaciones sobre las ayudas y carencias que se han tenido.

2.8. Concepto de maestra-tutora: afirmaciones sobre las tareas y funciones que en opinión de cada participante comporta el hecho de asumir la tutoría de un grupo de alumnos. A veces se señalan matices diferenciales por el hecho de tener alumnos con nee.

2.9. Concepto de maestra de apoyo/logopeda: afirmaciones que hacen los miembros del equipo de apoyo a la hora de definir/explicar las tareas y funciones que comporta su trabajo, tanto desde una perspectiva teórica como práctica.

## 3. LA ESTRUCTURA ACADÉMICA

3.1. Programación: Descripciones y valoraciones sobre los diversos tipos de planificación del trabajo docente.

3.2. ACI: Declaraciones que explican el significado que tiene para cada participante este tipo de diseño, los elementos que incluye, el proceso de elaboración, así como valoraciones sobre su utilidad.

3.3. Libro de texto: Declaraciones que explican el uso que se hace de este recurso por parte del grupo clase y de los alumnos con nee.

3.4. Objetivos de los alumnos con nee: Afirmaciones y explicaciones sobre las metas que cada participante se ha formulado en relación a los alumnos con nee o las dificultades que han tenido para hacerlo.

3.5. Evaluación: Explicaciones sobre cómo se llevan a cabo las distintas modalidades de evaluación y sobre el significado de las mismas. Puede incluir matices diferentes en relación a los alumnos con nee.

3.6. Actividades: Hace referencia a las tareas concretas que trabajan los alumnos con nee tanto en comparación con el grupo como en relación al trabajo de apoyo.

3.7. Tiempo de atención a los alumnos con nee: Información de tipo descriptivo sobre la organización de los horarios que hace la maestra de apoyo o la logopeda para poder atender a todos los alumnos con nee.

3.8. Modalidad de apoyo: Afirmaciones, contradicciones y valoraciones de tipo teórico y de tipo práctico que hacen las maestras de apoyo y la logopeda sobre los criterios y las modalidades utilizadas en la organización del trabajo con los alumnos con nee.

#### 4. LA ESTRUCTURA PARTICIPATIVA

4.1. Actitud del grupo clase: Valoraciones y perspectivas de cada participante sobre las actitudes de los alumnos en general y en concreto hacia los compañeros con nee.

4.2. Ubicación del alumno con nee: Descripciones y explicaciones sobre el espacio físico que ocupa el alumno con nee en la clase.

4.3. Cargos: Descripción del sistema de responsabilidades que se establece en clase, con especial atención a las que son asumidas por los alumnos con nee.

4.4. Problemática de los alumnos con nee: Afirmaciones o descripciones específicas, en sentido positivo o negativo, sobre los comportamientos y las actitudes que pueden manifestar en determinados momentos ciertos alumnos con nee.

4.5. Situación de los alumnos con nee en el patio: Valoraciones y descripciones que hacen algunas participantes sobre las actividades, actitudes, relaciones y comportamientos que manifiestan los alumnos con nee durante el tiempo de ocio.

4.6. Relación maestra–alumno con nee: Descripciones y valoraciones que hace cada maestra sobre el trato igual o diferente que mantiene con estos alumnos.

## 5. LA ESTRUCTURA RELACIONAL

5.1. Padres–alumnos con nee: Expresiones descriptivas y valorativas que hacen referencia a las relaciones que se mantienen con los padres y el acogimiento del déficit en el núcleo familiar.

5.2. Aceptación padres matrícula ordinaria: Son opiniones y explicaciones de las participantes sobre las actitudes de los padres hacia la integración y sobre la valoración que estos hacen de las repercusiones del programa en la escolarización de sus hijos.

5.3. Reuniones padres–alumnos nee: Información descriptiva y valorativa sobre la cantidad, motivos, problemática y contenido de las reuniones que se mantienen con los padres. Puede incluir rasgos diferenciales en función de si trata de las reuniones que se mantienen con los padres de alumnos con nee.

5.4. Trabajo en casa: Explicaciones sobre el tipo de trabajo o deberes que el alumnado realiza en casa. Incluye una referencia especial al trabajo que realizan o no los alumno con nee.

5.5. Relaciones maestra tutora–maestra de apoyo: Percepciones y valoraciones sobre el tipo de relación que mantienen estas profesionales y sobre las atribuciones y contribuciones que cada parte realiza en la atención a los alumnos con nee.

5.6. Coordinación interna–externa: son explicaciones y valoraciones sobre las fórmulas que el equipo de apoyo ha establecido para coordinarse entre sí o bien para coordinarse con las maestras tutoras. Puede incluir opiniones sobre la cantidad y la calidad de las reuniones de coordinación.

5.7. Valoración información previa: Explicaciones, opiniones y valoraciones sobre las ventajas y/o inconvenientes de recibir/dar algún tipo de información antes de haber entrado en contacto con los alumnos con nee.

5.8. Relaciones administración: Percepciones y valoraciones sobre el tipo de relación que se mantiene con los representantes de la administración o algún servicio en concreto.

5.9. Relaciones orientadora del centro: Afirmaciones y expresiones que delimiten y expliquen el rol profesional y las relaciones mantenidas entre las participantes y esta figura profesional.

Cuando tuvimos todas las entrevistas y los documentos del centro analizados, entramos en una segunda tanda de análisis y de contraste, donde comparábamos toda esta información con los datos recogidos mediante las observaciones, el seguimiento de las reuniones y el material de trabajo, es decir, toda aquella información que había sido objeto del primer análisis simultáneo. Pretendíamos buscar las relaciones, conexiones, comparaciones y contradicciones existentes en este cúmulo de información, un conjunto de datos que provenían de diversas fuentes, lo cual permitía llevar a cabo la triangulación de métodos.

## **6.5. Elaboración del informe**

El informe es el producto final de cualquier investigación. Tal como dijo M.A Santos (1990, 137) “un mal informe invalida un buen proceso de investigación”. Por eso, los informes son la prueba de fuego de toda investigación. Y lo son, como mínimo, en un doble sentido. Por un lado, porque permiten al investigador contrastar sus puntos de vista y las interpretaciones que hace de la realidad con las que mantienen los participantes, asegurando así la credibilidad del estudio. Por otro lado, porque aportan al lector aquellas pistas de revisión que necesita para poder hacer una comprobación externa y la generalización de los resultados (McCutcheon, 1981; Stake, 1984; Walker, 1980).

De aquí la importancia de recoger en este apartado todas las decisiones, los dilemas y las reflexiones que afrontamos en la elaboración del informe. Para hacerlo de una forma ordenada, hemos optado por una estructura simple focalizada en distintos apartados: primero, planteamos algunos de los dilemas

relacionados con la estructura y el contenido del informe, y, en segundo lugar, mencionamos aquellas decisiones que guardan relación con su aspecto formal y su estilo de redacción.

#### 6.5.1. Decisiones relacionadas con el contenido y la estructura del informe final

Dentro de este apartado, un primer dilema que tuvimos que resolver hace referencia a la forma de estructurar los datos. No es fácil separar el proceso de investigación de su resultado.

Finalmente, optamos por seguir un orden lógico, presentando en primer lugar el proceso de investigación para, posteriormente, hacer referencia a sus resultados.

Por otra parte, en la redacción de cada capítulo han ido surgiendo dilemas específicos y concretos que de forma breve nos gustaría comentar:

1. En primer lugar, cuando empezamos a redactar el capítulo relativo a la escuela nos inquietó el hecho de que, si dábamos demasiadas pistas contextuales, se pudiera identificar de alguna manera a las maestras participantes. En una ciudad como la nuestra no era suficiente cambiar el nombre del colegio o el de todas las personas implicadas en la investigación para garantizar su anonimato.

Al mismo tiempo pensábamos que no era correcto iniciar la exposición y discusión de la información a partir directamente de los casos olvidando el contexto donde las maestras estaban trabajando. Como otros autores, compartíamos la opinión manifestada por A. Parrilla (1996, 213), según la cual, “situar el aula en el centro es una aproximación ineludible en cualquier informe ecológico”.

Por eso, decidimos no utilizar todo el grueso de la información que habíamos recogido en el análisis del contexto, sino únicamente aquellas pistas que resultaban imprescindibles para entender aspectos muy relacionados con la investigación. Por este motivo, los datos contextuales que figuran en el informe sobre el colegio se acompañan de algunos datos que son falsos y con cambios relativos a las características del entorno o a la temporalización de los acontecimientos.

2. Un segundo dilema surgió a la hora de redactar lo que sería la presentación de cada caso. Aunque nos hubiese gustado personalizar cada informe y huir del formato único, sabíamos que las

diferencias de estilo o de detalles en cuanto al contenido podían dar lugar a suspicacias o malentendidos gratuitos en el seno del grupo.

Este es un riesgo que corren los investigadores siempre que trabajan con un grupo de maestros de un mismo centro en lugar de una sola persona o de casos aislados. En este sentido, cabe recordar que los informes no son una propiedad secreta del investigador y deben ser consultados por los miembros del grupo, o mejor aún, deben ser leídos y reformulados.

3. Pero el dilema más importante de todos surgió a la hora de decidir la redacción. El plan de trabajo: las estrategias de intervención.

De entrada teníamos claro que tal y como habíamos decidido en la etapa de análisis, en este apartado debíamos intentar reflejar tanto el contenido (las estrategias o tareas tangibles, los acuerdos, las acciones y las decisiones) como el propio proceso de cambio. Precisamente, este último aspecto tenía que ver con los sentimientos y las relaciones, es decir, con un conjunto de cuestiones más intangibles sobre las cuales era más difícil escribir.

Se trataba, en el fondo, de hacer una interpretación y valoración del trabajo de todo el grupo, lo cual resultaba sumamente complicado por el número de personas involucradas. Pensamos que la mejor manera de valorar la propuesta era observar qué impacto había tenido el proceso de cambio en cada maestra, sin la pretensión de llegar a establecer relaciones de causa–efecto. Esta decisión supuso renunciar a una cantidad considerable de información que habíamos recogido y hay que reconocer que esta renuncia cuesta mucho al investigador.

Al final decidimos utilizar como referente para esta evaluación las estrategias de intervención: los planes personalizados, los planes conjuntos, el seminario de formación y el debate.

En la resolución de los dilemas anteriores fueron muy importantes diversos tipos de sugerencias, especialmente las de Erickson (1989, 269–272) a la hora de presentar la información. El autor ejemplifica claramente las finalidades que debe tener en cuenta quien investiga en relación a la redacción de un informe interpretativo:

“Al redactar el correspondiente informe, el objetivo de la persona que investiga no es presentar las pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones, sino demostrar su similitud. La finalidad es convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas (...). Al escribir el informe quien investiga tiene dos objetivos principales: explicar al

lector lo que significan las diversas afirmaciones y presentar las pruebas en las que se basan estas afirmaciones”. (Erickson, 1989, 271–272)

En este sentido, en la redacción del informe final hemos procurado fundamentar las afirmaciones que hacíamos a partir de las evidencias que recogíamos. Así, cada apartado se presenta con los datos correspondientes, lo cual puede ayudar a considerar plausibles y no arbitrarias las interpretaciones y las relaciones que establecemos entre los hechos y las descripciones.

#### 6.5.2. Decisiones relacionadas con el estilo formal

Dentro de este apartado una de las primeras cosas que tuvimos que decidir fue el estilo de presentación y redacción del caso. Tal y como apunta L. Stenhouse (1990, 77–78) “todavía no hay un cúmulo bastante importante de estudios y, por eso, es difícil encontrar modelos”.

Elliot (1981) sostiene que los informes deben tener un formato histórico y relatar la historia en su desarrollo a través del tiempo: cómo va evolucionando la idea general y la comprensión del problema y qué efectos pueden generar las acciones tomadas, qué técnicas se utilizaron para recoger los datos y con qué problemas se encontraron al utilizarlas y, finalmente, cualquier problema que se plantee. Hopkins (1985) cree que el informe debe reunir los datos de forma que: a) la investigación se pueda repetir en otra ocasión, b) la evidencia utilizada para generar hipótesis y la consecuente acción deben estar claramente documentadas y c) la acción tomada como resultado de la investigación debe estar bien controlada.

Por otro lado, Erickson (1989, 273) defiende la utilización del retrato narrativo y lo define como “una representación del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en el cual las visiones y los sueños de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en la cual se produjeron en el tiempo real... Esto permite al lector la sensación de estar presenciando la escena”.

En segundo lugar, otra decisión importante fue el estilo de comunicación que podría conectar con el tipo de audiencia que nos proponíamos. Nos sirvieron como referencia algunas consideraciones que hace Santos Guerra (1990, 137), cuando afirma que:

“El informe debe ser claro, preciso y debe buscar un lenguaje asequible al destinatario. Un lenguaje cargado de expresiones científicas, técnicas o artificiosas hace inútil el trabajo porque los interesados no tienen acceso a la decodificación de mensajes crípticos. La pretendida

cientificidad que se quiere hacer surgir de los tecnicismos lingüísticos oculta la verdadera riqueza del discurso y entra en contradicción, en este caso, con la naturaleza etnográfica del estudio”.

En tercer lugar, y ligado a esto, tuvimos que decidir qué protagonismo queríamos asumir en la redacción. Pero debíamos ser coherentes con el transcurso de la investigación. Si nos hemos presentado como autores del texto es, en primer lugar, porque queremos responsabilizarnos de las limitaciones y las incoherencias que se puedan dar en el informe. Segundo, porque no podemos renunciar a la finalidad y la intención inicial del estudio.

En resumen, comentado todo el repertorio de dilemas y decisiones que tomamos en la redacción de la información, creo que estamos en condiciones de afirmar que, en esta etapa, como en otras durante el proceso de investigación, a menudo, las decisiones que toman los investigadores son de un carácter más ético que estrictamente metodológico. O tal y como decía Elliot (1990, 125) “en función de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables”.

## CAPÍTULO 7

### EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN

Oficialmente la negociación inicial se produjo a lo largo de dos reuniones que tuvieron lugar el 14 de Junio y el 10 de Septiembre de 1995, con una duración aproximada de 90–60 minutos respectivamente. Ambas reuniones tuvieron como objeto central la presentación y discusión de un documento– el protocolo de negociación– que se repartió a cada participante, dedicando buena parte del tiempo de la primera reunión a su lectura y, el resto, al comentario y debate de aquellos puntos que, directamente o indirectamente, el documento había suscitado.

Pero, la formación de un equipo de maestros no es sólo consecuencia de un procedimiento racional directo que pueda ser resuelto en dos sesiones. Al contrario, la negociación inicial está influida y se ve mediatizada por los sentimientos y las reacciones que experimenta la gente frente a los investigadores, las compañeras del hipotético grupo y frente a la misma propuesta.

Por eso, debemos analizar todo aquello que precedió y rodeó el desarrollo de estas reuniones y que conforma lo que podríamos llamar la perspectiva oficiosa de la negociación. En concreto, haremos referencia a:

- 7.1. La convocatoria de las reuniones
- 7.2. El contenido del protocolo de negociación
- 7.3. Las intervenciones suscitadas en las reuniones
- 7.4. Las expectativas de las participantes
- 7.5. La capacidad de negociación al inicio de la investigación

#### **7.1. La convocatoria de las reuniones**

Tanto por nuestra experiencia como por las lecturas que habíamos realizado, sabíamos que plantear fríamente la propuesta podía resultar una estrategia poco motivadora y un tanto ineficaz. En un tipo de investigación como la que pretendíamos emprender era indispensable un mínimo de empatía antes de

empezar a trabajar, ya que tanto los investigadores como los participantes pueden experimentar el miedo al fracaso y el cuestionamiento de su competencia profesional. Este período de tiempo, en la práctica, abarcó aproximadamente tres meses. El objetivo de esta etapa preliminar era doble: por un lado, pretendíamos averiguar si encontraríamos suficiente apoyo para intentar formar un grupo de investigación; por otro, necesitábamos generar actitudes positivas y de implicación hacia el proyecto.

El resultado de esta etapa fue favorable. Rápidamente conectamos con Marta (la directora), Imma, Pilar y Silvia (componentes del equipo de apoyo) y, enseguida, vimos que detrás del proyecto de investigación podían existir algunos objetivos comunes. En este marco, decidimos que la tarea de convocar una primera reunión para presentar la propuesta debía ser promovida por el equipo directivo y que una buena manera podía ser utilizando los canales ordinarios de funcionamiento del centro: el proyecto fue expuesto por Marta, en el Claustro de día 12 de Junio, sin nuestra asistencia.

Dos días después, la misma directora convocó la primera reunión de negociación, a la cual asistieron únicamente las maestras que potencialmente estaban interesadas en el proyecto; un total de diez, las mismas que, al final, formaron el grupo de investigación.

Desde nuestra perspectiva, la incorporación al grupo fue completamente libre y voluntaria. No se hizo ningún tipo de selección ni en cuanto a la composición ni en cuanto a la medida del grupo. No obstante, hay que señalar que, cuando los investigadores se incorporan a un grupo con historia propia es como un intruso en un sistema social ya existente con sus propias dinámicas de interacción y reciprocidad tanto positivas como negativas y estas no son siempre fáciles de detectar.

## **7.2. El contenido del protocolo de negociación**

Como cualquier propuesta escrita que pretende sintetizar las líneas directrices de una investigación, el protocolo que redactamos para las sesiones de negociación incluía los siguientes elementos:

- a) Una presentación y justificación de las razones que fundamentaban la propuesta.
- b) Algunas pinceladas sobre el significado y las características básicas de una investigación participativa.
- c) Los problemas de la investigación.
- d) Los objetivos.

e) Los instrumentos y las fuentes de información que pretendíamos utilizar para la recogida de los datos.

f) Una temporalización orientativa, abierta y flexible

Los cuatro últimos puntos ya han sido expuestos en apartados anteriores, ya que fueron el esqueleto del primer esbozo que hicimos de la investigación. En cambio, de los dos primeros cabe comentar algunos aspectos:

*a) La presentación y justificación*

En este punto se anunciaba, en primer lugar, que el proyecto había sido presentado en la “Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa del MEC” (BOE, 16-1-95).

Todo y que la aceptación del proyecto por alguna institución oficial, en este caso por el MEC, podía concederle mayor credibilidad ante el profesorado, no fue en ningún momento un elemento prioritario ni condicionante para el desarrollo de la negociación. De hecho, cuando en la reunión del mes de septiembre se confirmó que contábamos con esta ayuda, nadie hizo ningún tipo de comentario al respecto con la excepción natural de compartir nuestra alegría.

Para nosotros, la obtención de una contrapartida económica y el reconocimiento oficial que obtenían las maestras, suponía un incentivo, una ganancia potencial que podía hacer más atractiva la oferta. Sin embargo, en la práctica comprobamos cómo las motivaciones de las maestras iban por otro camino, seguramente debido al tipo de escuela con el que estábamos trabajando.

*b) El significado y las características de una investigación participativa*

En este apartado, el protocolo recogía los principales rasgos que definen una investigación cualitativa, de tipo participativo. Era una visión muy resumida que condensaba en siete puntos las siguientes características: el sentido educativo de la investigación, la voluntariedad de participación de los miembros, la confidencialidad y anonimato en la recogida de los datos, la mejora de la práctica, la creación de significados compartidos, el rol del investigador universitario y, en último lugar, la publicidad y la autoría del informe final.

En el fondo, el protocolo de negociación no sólo sirvió para aclarar y pactar las finalidades y las condiciones de la investigación, sino que también supuso dos grandes ventajas:

– En primer lugar, sirvió de pretexto para manifestar que las maestras tendrían derecho a participar en algunas de las decisiones de la investigación, condición imprescindible desde la perspectiva de investigación que queríamos asumir, especialmente en el momento de la creación del grupo.

– En segundo lugar, nos obligaba a hablar de forma clara y explícita de los objetivos y los métodos que se utilizarían y de las obligaciones y expectativas mutuas que asumíamos todos los participantes.

No obstante, después de la experiencia vivida pensamos que el protocolo tenía algunas carencias, porque olvidaba fundamentalmente las implicaciones que supone negociar con un grupo. Este aspecto se obvia a menudo en la bibliografía, la cual se centra en prescribir orientaciones y ofrecer ejemplos de un tipo de documento centrado en el contrato bilateral investigador-participante. Algunos de los puntos que deberían añadirse al documento de negociación son:

– Confidencialidad externa / Confidencialidad interna

– Obligaciones del grupo / Obligaciones individuales

De la misma manera, en la planificación del trabajo y en el momento de elaborar el diseño de la investigación olvidamos ciertos detalles realmente interesantes:

– ¿Qué obstáculos pueden preverse para crear el grupo?

– ¿Qué pasos, o qué estrategias, deben ponerse en marcha para vencer los obstáculos y crear las condiciones adecuadas para iniciar el grupo?

– Líderes, ¿quién, cuántos, qué roles?

### **7.3. Las intervenciones suscitadas en las reuniones**

Los temas, las preguntas y las intervenciones que surgieron en el transcurso de las dos reuniones, tienen ahora un valor considerable porque nos sirven para dibujar la perspectiva conjunta de la negociación.

Tal y como hemos dicho anteriormente, en cada reunión participaron las diez maestras. Por otro lado, aprovechamos la segunda reunión para presentar a las dos alumnas (María y Begoña) que procedían de la licenciatura de Psicopedagogía y que habían seleccionado este centro para realizar sus prácticas.

En la primera reunión, después de una lectura individual del protocolo de negociación, inició el debate la directora del centro comentando las ventajas que, en su opinión, podía suponer el proyecto. Esta intervención dio lugar a una ronda de preguntas y comentarios centrados básicamente en tres temas:

- La mayoría de los miembros manifestaba la voluntad de participar en el proyecto porque podía suponer un enriquecimiento profesional.

- No ocurrió lo mismo cuando se planteó la utilización de las observaciones de clase como instrumento para la recogida de datos.

- Al final de la reunión, una maestra manifestó su desacuerdo en hacer público el nombre del centro en el informe final. En contra de la opinión de la directora, esta maestra mantenía que la publicidad de este dato reclamaba necesariamente la consulta a todo el Claustro. Como entre ellas no se ponían de acuerdo, comentamos que era una temática secundaria en la cual no valía la pena invertir más tiempo y que, personalmente, podíamos asegurar el anonimato del centro y de las maestras que participaban en el estudio.

A diferencia de la primera, la segunda reunión duró menos y los temas discutidos fueron menos interesantes. Nos limitamos a planificar un calendario para las entrevistas, a recoger los horarios de cada maestra y consensuar el horario semanal para las reuniones de cada curso con las maestras del equipo de apoyo.

El ambiente de esta reunión fue mucho más distendido en el sentido que se produjeron menos silencios. Había en el grupo una voluntad aparente de aceptar todo lo que se les proponía, sin demasiadas ganas de discutir nada, sino más bien de dar por terminada la reunión. La influencia del inicio del curso se dejaba sentir. Rápidamente, la discusión se fue desviando hacia temas de carácter anecdótico. Suponemos que, en este sentido, la historia y el funcionamiento anterior del grupo estaba inevitablemente afectando los roles y la conducta del grupo. Todas necesitaban un cierto tiempo y experiencia para descubrir, o mejor dicho, “redescubrir”, cómo puede beneficiar y rentabilizar el trabajo en grupo.

#### 7.4. Las expectativas de las participantes

Sobra comentar que en estas reuniones iniciales nuestra perspectiva y la de las maestras no eran idénticas. Por otro lado, en el sí del grupo tampoco todas las perspectivas coincidían plenamente. Por este motivo, resulta interesante completar la información del apartado anterior recogiendo también las perspectivas que manifestó cada participante durante la entrevista inicial. Este fue un buen momento para revisar y renegociar el contrato con cada miembro: permitió a cada maestra hacer preguntas sobre el grupo y el tipo de tareas que contemplaba el proyecto, a la vez que servía para remarcar la importancia que tendría la implicación y la participación activa de cada miembro en el desarrollo de la investigación.

Las expectativas manifestadas por las maestras giraban en torno a distintos temas. Para un sector mayoritario el motivo principal era el enriquecimiento personal que podía suponer la participación en el proyecto, y en segundo lugar, los beneficios que podía suponer y que revertirían en el alumnado:

“Bien, yo me he apuntado al proyecto por unas cuantas razones: primero, para ver si me enriquece un poco más, segundo, porque siempre aprendes de la relación con los demás, de las conclusiones que vosotros saquéis, de ayudas que nos podáis dar, orientaciones y todo esto. Y por otro lado, por los niños, por si pueden ir mejor, si los podemos guiar un poco mejor”. (Laura. Entrevista)

“Pienso que estamos muy poco preparados y un intercambio con vosotros será muy positivo, no para beneficiarnos a nosotros sino para que los niños puedan beneficiarse más de lo que lo están haciendo ahora.

(...) yo siento que la integración es mi asignatura pendiente (...)

Quiero decir, la integración me interesa por mi falta de información, yo aquí siempre he encontrado ayuda, pero considero que toda la ayuda que tengamos y todo el intercambio... es poco para estos alumnos”. (Neus. Entrevista)

No obstante, algunas de las maestras manifestaban el miedo y el riesgo que se añadían a la experiencia, sobre todo, en relación a las observaciones de las clases:

“Tal vez me corte, no el hecho de que vengáis a observar, me corta el hecho de darme cuenta que estoy muy equivocada..”. (Laura. Entrevista)

“La verdad es que como no sé muy bien vuestros objetivos, no te puedo decir si me aportareis algo o no, no conozco el trabajo. Pero supongo que el hecho de tener a alguien en la clase y que pueda comentarte al final lo que ha ocurrido, pues creo que puede ser muy bueno, muy bueno porque a lo mejor ese día tu estás totalmente despistada y se te pasan por alto muchas cosas que

pasan en la clase o que tú creías que ese contenido que ese día tu intentabas introducir no había manera, creías que entraba... y no entraba... yo creo que para esto puede ser muy positivo”. (Marisa. Entrevista)

Por otro lado, mientras unas esperaban recibir a cambio sobre todo información, orientaciones y estrategias:

“Yo creo que todo lo que sean experiencias de estas es positivo. Lo valoro como una información, cosas que nos servirán, ya sé que no vais a darnos ninguna receta. Y lo que espero es que saquemos entre todos diferentes estrategias que nos puedan abrir un poco el camino”. (Aina. Entrevista)

“Espero, en primer lugar, información. Es una especie de reciclaje que haremos. Yo confío en que estáis mucho más al día que nosotros. Contamos con que la parte teórica vosotros la tenéis. Nosotros tenemos la parte práctica, que os la ofrecemos. Y llegaremos: vosotros hacia nosotros y nosotros hacia vosotros”. (Pilar. Entrevista)

para otras, el elemento más importante era la reflexión y el contraste de perspectivas:

“ Hombre, yo creo que, de momento reflexión. Porque yo supongo que el poder hablar de las cosas ayuda mucho a cambiarlas para mejorar. Y supongo que vosotros tenéis otra perspectiva y otra manera de ver las cosas. También pienso que podemos hacer un intercambio de conocimientos, de experiencias”. (Cristina. Entrevista)

“(…) desde el momento en que hay profesionales que vienen a ayudar y a enriquecer todo lo que se pueda, esto quiere decir que nos estamos acercando. Creo que muchas veces hace falta una reflexión. De cara a los tutores pienso que esto los puede ayudar mucho y a nosotras también. Pero creo que todas las orientaciones que podamos recibir serán super positivas..”. (Silvia. Entrevista)

Ya de forma más concreta, algunas apuntaron la posibilidad de llegar a unificar criterios y conseguir estructurar mejor el trabajo:

“(…) pero nos servirá a nosotros, primero, para unificar criterios, que es una cosa para la que nunca tenemos tiempo, ni ocasión... también para una toma de conciencia: ¿qué es lo que hacemos?, porque tampoco lo sabemos”. (Imma. Entrevista)

“(…) De hecho, es a lo que vamos, a trabajar juntos, porque a la vez que vas haciendo día a día, después hablas sobre ello y haces reuniones, aprendes a estructurar más el trabajo que haces” (Pilar. Entrevista)

“... me he apuntado porque me apetecía mucho, cosas nuevas que me podáis aportar, que me puedan enriquecer... y que yo pueda ayudar a los niños que tenemos por aquí... Me gustaría tener mucho más clara toda la parte de adaptaciones, yo creo que no vamos mal, pero vamos muy al día, de forma improvisada... y en este sentido me gustaría tener, no documentos ni nada de esto, sino una cosa estructurada tanto para la adaptación como para la evaluación”. (Marta. Entrevista)

“Bien, me parece que es positivo un intercambio de criterios, de ver la realidad, tanto vosotros que domináis mucho más el marco teórico, como nosotros. Ver en la realidad qué problemas tenemos”. (Conxa. Entrevista)

En el fondo, pienso que ninguno de nosotros sabía con seguridad plena dónde nos metíamos, pero lo hicimos con grandes dosis de entusiasmo e ilusión.

### **7.5. La capacidad de negociación al inicio de la investigación**

Tal y como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, con las discusiones sobre el protocolo, el equipo de investigación comenzó a tener forma. Pero, además, estas sesiones fueron vitales como primera experiencia del rol que tendríamos en la investigación y de cómo funcionaría el proceso de toma de decisiones en el grupo.

Hay que reconocer que, al comienzo del estudio, partimos de una desigualdad inicial: como investigadores externos habíamos definido el problema, el interés y los métodos que íbamos a utilizar. En realidad, las maestras sólo decidieron si querían firmar o no el protocolo tal y como estaba definido, introduciendo algunos matices en relación al anonimato del centro o en la relación a la temporalización en la recogida de los datos. En estas sesiones iniciales, la capacidad de negociación de las maestras fue de tipo medio, en el sentido de que sólo tuvieron un cierto poder de decisión dentro de unos límites prefijados.

Quisiéramos comentar que, a medida que el grupo se iba desarrollando, el poder de negociación de los distintos miembros del equipo fue variando al compás de los cambios que experimentó el liderazgo del grupo, las expectativas de los miembros y los mismos objetivos de la investigación.

## 7.6. La negociación al final del estudio

La negociación del informe final fue una ocasión excelente para generar un proceso de discusión y de comprensión de la realidad que habíamos estudiado entre todos los miembros del grupo. Lather (1986, 267) denomina a este proceso “validez cara a cara” y para Guba (1985, 159) supone:

“... la acción aislada más importante que puede realizar quien investiga porque va al corazón del criterio de credibilidad”

De forma más concreta, Angulo (1990a, 105) matiza que, con la negociación final el investigador asume el principio esencial “de humildad metodológica”, al menos en tres sentidos diferentes:

“... el epistemológico– no existe el acceso privilegiado a la realidad–; el técnico– evita la imposición de preconcepciones extrañas–; y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada”.

En este estudio, la negociación final se produjo al inicio del curso siguiente (durante el mes de octubre de 1996). Decidimos hacer la devolución de esta información de forma individual para que cada maestra pudiera expresar abiertamente su opinión, sin ningún tipo de presión institucional o de grupo.

En general, las maestras mostraron su conformidad, exceptuando pequeños detalles que fueron incorporados como parte del texto. De hecho, cuando se les retornó la información muchas de ellas comentaron que “ya el curso había terminado” y que en aquellos momentos era poner en marcha aquellos cambios que habían detectado a raíz del informe. El informe que, en este sentido, se mostró eficaz para provocar la reflexión y la consciencia del cambio en los participantes.

## **CAPÍTULO 8**

### **EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ALGUNOS DATOS SOBRE**

#### **EL CENTRO**

Tal y como destacan hoy en día numerosos estudios e investigaciones, las prácticas que realiza el profesorado tienen relación, no sólo con su pensamiento y experiencia personal, sino también con las creencias, condicionantes, limitaciones... que caracterizan el contexto donde se realizan. El trabajo docente está condicionado por un conjunto de variables y de decisiones que provienen y se establecen con carácter general en el centro. Por eso, “ si queremos comprender lo que una profesora o un profesor hace y porqué, estamos obligados a comprender a la comunidad de enseñanza, la cultura de trabajo de la cual forma parte” (Hargreaves, 1992, 217)

Movidos por esta reflexión inicial pretendemos, con este capítulo, ofrecer al lector algunos de los rasgos específicos que singularizan el centro donde llevamos a cabo la investigación y que pueden ayudar a entender, desde una perspectiva más global, la actuación de las maestras participantes en el estudio.

No será una visión exhaustiva ni del todo exacta. El esquema que seguiremos para estructurar el capítulo se fundamenta en una propuesta de I. Puigdemívol (1996, 68–69), según el cual, la historia, la configuración del centro y su entorno constituyen los tres componentes claves para entender la idiosincrasia de cualquier institución.

#### **8.1. El entorno**

El colegio donde llevamos a cabo la investigación se encuentra ubicada en una zona periférica de Palma, inmersa dentro de un Polígono Industrial con todas las características que, habitualmente, acompañan esta situación. Por un lado, está rodeado de almacenes, naves industriales y algunos talleres artesanales; las calles son anchas y de fácil acceso y existe un buen sistema de comunicaciones con el centro de la ciudad. Por otro lado, se comunica con un núcleo de viviendas de muy diversa construcción: edificios de baja altura, casas unifamiliares, y las viviendas de protección oficial confluyen con hileras de chalets adosados

construidos durante estos últimos años. En general se trata de una barriada tranquila y sometida a una nueva revalorización urbanística y social

A pesar de este emplazamiento, la escuela se encuentra perfectamente integrada dentro de la ciudad. Según consta en la Memorias de estos últimos años, el centro participa y se beneficia de todas las actividades que promueven diversas entidades ciudadanas, tanto públicas (Ayuntamiento de Palma, Federación Deportiva, Museo de Mallorca...) como privadas (Fundación La Caixa, Fundación Miró...).

Por otro lado, la mayoría de los alumnos del centro no proceden directamente del barrio; de hecho, el alumnado tiene una procedencia muy dispar y heterogénea. Son alumnos que viven en zonas urbanas y barrios foráneos y acuden al centro desde cualquier punto de Palma.

En su mayoría el alumnado es de habla castellana y de clase social media-baja. En el PEC de 1995 se recoge la proporción siguiente: un 61% es de habla castellana, frente a un 39% que utiliza el catalán.

Esto, no obstante, tal y como también apunta el mismo documento:

“En los cursos inferiores de Primaria y Educación Infantil el porcentaje es a la inversa: hay un predominio del uso del catalán en la comunicación familiar” (PEC, 1995, 2).

## **8.2. La configuración del centro**

La escuela combina una modalidad mixta en cuanto a su titularidad: es privada en los niveles de educación infantil, BUP y COU y concertada en Educación Primaria, Secundaria y FP.

Está formada por dos edificios que están separados por el patio:

– En el primero, se encuentra la zona destinada a servicios (Secretaría, comedor, algunos despachos, gimnasio...) y los cursos de Educación Infantil que ocupan toda la planta baja. Diversos cursos de Educación Primaria se encuentran en la primera planta de este edificio; en cambio, los pisos superiores se dedican a los cursos de BUP, COU y FP.

– El segundo edificio se destina por completo a los cursos restantes de Educación Primaria y los cursos de Secundaria.

A pesar de que para acceder al centro hay una rampa paralela a la escalera, no ocurre lo mismo para circular por el interior de los dos edificios o para entrar–salir del patio, ya que el único elemento de conexión son las escaleras. También se detectan algunas barreras arquitectónicas en los lavabos, en la biblioteca y en el laboratorio.

En conjunto, durante el curso 95–96, el centro atendió a un número aproximado de 599 alumnos. Entre estos alumnos 14 figuraban en el listado de alumnos con ACI entregado a la Delegación del MEC, según O.M. 2–10–90.

Respecto a la plantilla de profesorado, el número total era de 40 profesores más un servicio de Orientación formado por un orientador, dos maestras de apoyo y una logopeda. Habitualmente, el profesorado es de carácter estable y sólo un 10% cambia de un curso a otro.

Este profesorado se encuentra organizado en diferentes órganos. Por un lado el equipo directivo, y por otro, los equipos de ciclo y de etapa en los casos de Educación Infantil y Primaria y los departamentos y las comisiones de coordinación pedagógica, en el caso de Secundaria y FP.

### **8.3. La historia del programa de integración**

Cronológicamente, las primeras noticias de la integración en el centro datan del año 1987, momento en que el Claustro decidió solicitar a la Administración el permiso para acoger un aula de Educación Especial según figura en las Actas del Consejo Escolar de EGB del mismo año (3–febrero–1987). De hecho, en esos momentos, tal como nos explican algunas de las maestras, ya había alumnos con nee en el centro, los cuales se habían matriculado en Preescolar siguiendo el procedimiento ordinario:

“Es una escuela que siempre ha estado muy abierta y que, de hecho, E. y C. que eran dos niños que el año pasado acabaron octavo, fueron niños que se cogieron sin que existiera ningún tipo de programa, se admitieron en el colegio, bajo la responsabilidad del mismo, integrados. O sea, no se llamaba programa de integración, pero ya estaban los niños”. (Silvia. Entrevista)

“(…) yo había tenido por ejemplo a J.C y a L.A y había recibido un poco de apoyo por parte de J., pero de todas maneras, me resultaba muy difícil... era eso de que ibas con buena voluntad..”. (Marta. Entrevista)

Seguramente las condiciones que acogieron estas primeras experiencias de integración no fueron demasiado idóneas y, por eso, la experiencia quedó sometida a la voluntad del profesorado. A aquellas

alturas, la queja principal de los profesores giraba en torno a la conducta problemática que manifestaban aquellos alumnos, tal como quedó reflejado en diversas Actas del Claustro de Preescolar y Ciclo Inicial (9.1.90; 24.10.90; 4.10.91).

A pesar de todo, la petición de acoger un aula de educación especial fue denegada por la Administración y el tema quedó aplazado hasta dos años después.

En el inicio del curso 1989–90, un grupo de profesores y el que en aquel momento era el inspector del centro retomaron de nuevo las conversaciones y presentaron el proyecto de integración a todo el claustro:

“Se da información sobre el AULA DE INTEGRACIÓN. Debido a la sugerencia del inspector se estudia la necesidad de pedir Integración para Preescolar y Ciclo Inicial. Esto supondría tener dos alumnos de integración por aula y una ratio de 25 alumnos como máximo y 20 alumnos como mínimo”. (Actas del Consejo Rector, del 12.10.1989)

Tanto en este Claustro como en la mayoría de las reuniones informales que se mantuvieron sobre el tema, los principales argumentos que se utilizaron para la discusión y valoración del proyecto de Integración fueron, por un lado, las ganancias económicas y, por otro, la mejora en las condiciones de tipo práctico, por ejemplo, la bajada de la ratio.

A partir de esta fecha, comenzó oficialmente la captación de profesores y se abrió una etapa de estudio, discusión y reflexión que duró aproximadamente unos dos años. Pero, como ocurrió en otros centros, el grupo de profesores que trabajaba en el tema no era muy numeroso y, a menudo, el resto del profesorado vivía y percibía el proyecto con ciertas dosis de imposición.

Durante los cursos 89–90 y 90–91, este grupo se dedicó a recoger información, revisar los datos legales, consultar a otros profesionales y solicitar un curso de formación al CEP para todo el colegio, tal como figura en las Actas del Claustro de Ciclo Inicial y Ciclo Medio (10.10.90, y del 24.10.90). Al mismo tiempo, durante este período el Claustro decidió solicitar la implantación del Servicio de Orientación, con la finalidad de preparar las condiciones adecuadas para cubrir las exigencias que comportaría la puesta en práctica del programa.

“Uno de los puntos del orden del día es: Solicitar la aprobación para presentar el proyecto para la implantación de programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en EGB. Se propone que J. desarrolle las funciones de orientación e intervención. Se aprueba por unanimidad”. (Actas del Consejo Escolar de EGB, 3.3.1990)

Llegamos así al curso 91–92, momento en que se inicia el programa de integración y se pone en funcionamiento el Servicio de Orientación. El programa empieza con la matriculación de siete alumnos en diversos cursos de Educación Infantil y en el primer ciclo de primaria. Este hecho provoca que el contacto con los alumnos con nee afecte sólo a un grupo reducido de profesores, probablemente los que ya estaban más sensibilizados por el tema y habían participado en todos los preparativos. El resto del profesorado, continúa al margen.

Durante este primer año, el contacto físico con la integración genera entre los profesores que atienden a estos alumnos muchos temores individuales y dudas sobre su capacidad y su competencia profesional. En el recuerdo de las maestras entrevistadas, esta etapa sobrevive caracterizada por dos componentes básicos, la seguridad y la incertidumbre:

“... nosotros comenzamos la integración sin tener ni idea de nada y en un claustro se nos reveló esto y yo me acuerdo que voté y luego yo me iba a Santa Ponça a hacer clases de catalán y me iba llorando, esta es mi imagen”.(Marta. Entrevista)

La puesta en marcha del Servicio de Orientación no contribuye a paliar estos temores, todo lo contrario. Por razones que no vienen al caso, y tal y como se desprende de las entrevistas realizadas a las maestras, desde el inicio se producen y generan muchos conflictos entre los miembros que se responsabilizan de este servicio. A la larga, esta conflictividad permanece presente y desemboca en un reparto de tareas y funciones que todavía hoy continúa inalterable: mientras el orientador se dedica a la atención de los alumnos con nee del ciclo superior de Primaria y a las tareas que le son propias en Educación Secundaria y Formación Profesional, el equipo de apoyo se responsabiliza de los alumnos con nee matriculados en Infantil y a los dos primeros ciclos de Primaria.

Indirectamente, este reparto de tareas desde dentro, entre los mismos especialistas que se han incorporado al centro a raíz del programa de integración, ayudará a reafirmar la creencia que la atención a los alumnos con nee depende única y exclusivamente del equipo de apoyo y que, el profesorado tutor, tiene una responsabilidad subsidiaria.

Un tercer elemento importante de esta historia, lo constituye la coincidencia temporal que se produce entre el inicio del programa de integración y la implantación de la L.O.G.S.E, ya que todo ocurre a la vez. Durante este mismo curso el profesorado se ve obligado, a instancias de la Administración, a elaborar el primer PEC. Esta tarea la asume el profesorado del ciclo inicial y ciclo medio, el cual resume en este documento la primera definición que hemos encontrado del centro sobre la integración:

“La línea metodológica del centro se define a partir de los siguientes principios: activismo, individualización, socialización, globalización, ambientalista, inductivo–deductivo, de normalización”. (PEC, 1991–92, pp.3)

En este documento el principio de normalización se concreta de la forma siguiente:

“Aceptar a las personas con nee y sus características, ofreciendo y poniendo a su disposición unas condiciones y pautas de comportamiento. Dentro de estas condiciones y pautas se incluyen: la educación, así como llevar a cabo las adaptaciones necesarias para facilitar la integración de estos alumnos, partiendo de los recursos materiales y humanos con los que contamos”. (PEC, pp. 3)

En el curso 92–93 el profesorado se ve envuelto en otra demanda burocrática, la elaboración del Reglamento de Régimen Interno, donde quedan reflejadas y concretadas las funciones de los profesores tutores:

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
- Coordinar junto con el profesorado de apoyo y, en su caso, el Orientador, las adaptaciones curriculares y la intervención educativa con los alumnos que presenten necesidades especiales”. (Artículo 9, punto 3 del RRI)

Tanto en el PEC como en el RRI, la concreción de la idea o filosofía de la integración se hace de forma precipitada y gira siempre alrededor del alumno con nee. Es una idea que se expresa en términos muy similares a los del lenguaje oficial, donde se diferencia muy claramente entre dos tipos de alumnos, los ordinarios y los especiales, y donde se entiende básicamente la integración como la posibilidad de facilitar el contacto físico entre estos dos tipos de alumnos durante determinadas actividades y momentos de la jornada escolar.

Desde el curso 93–94 hasta el curso 95–96 momento en que comienza la investigación y, por tanto, la recogida de los datos, el profesorado del centro no sólo continúa la redacción de distintos documentos, sino que también incorpora nuevas metodologías didácticas, de acuerdo con las exigencias y los planteamientos de la Reforma. En la revisión de las actas del Claustro de Educación Infantil y Primaria figura la revisión de los siguientes puntos:

- Incorporación de la metodología de proyectos en el ciclo inicial y medio (20.9.94)
- Seminarios dedicados a la elaboración de adaptaciones curriculares (6.10.94)
- Introducción de la metodología de rincones en el ciclo inicial, y evaluación del funcionamiento de los rincones en Educación Infantil (22.11.94)
- Seminario dirigido a la incorporación del método de lectura Teberosky (10.10.95), etc.

A pesar de esto, en relación al tema de la integración, las cosas no cambian demasiado: ni en la redacción del PCC, que se hace durante el curso 93–94, ni en las revisiones posteriores de este mismo documento. Cualquier referencia a los alumnos con nee figura como capítulo aparte, una medida especial desvinculada de las medidas que, con carácter ordinario, se dirigen al alumnado del centro. Un análisis más profundo del PCC revela ciertos datos muy significativos:

1. El PCC se estructura en áreas curriculares, cerradas y completamente diferenciadas, sin que haya ningún tipo de conexión entre las mismas.

2. No se recogen acuerdos relacionados con la acomodación del currículum a las diferencias individuales en aspectos importantes como los criterios de evaluación y promoción.

3. Al final del documento, se presentan a partir de dos capítulos complementarios: uno, relativo a la organización de la orientación y el Plan de Acción Tutorial (punto 2.5), y el otro a los Criterios y procedimientos para llevar a cabo las adaptaciones curriculares de los alumnos con nee (punto 2.6), poniendo de manifiesto la existencia de dos modalidades organizativas diferentes para dar respuesta a los alumnos con nee.

En el último apartado de este documento se resume de forma breve lo que piensan y practican los profesores del centro–mejor dicho, el equipo de apoyo– sobre el tema de las adaptaciones curriculares:

“Los profesores especialistas se ocupan de diseñar y desarrollar las adaptaciones curriculares individuales, para permitir a los alumnos con nee el acceso a los conocimientos, habilidades y actitudes elementales, podemos hablar, pues, del tratamiento a la diversidad”. (PCC, curso 94–95, pp. 35)

Después de este encabezamiento, a lo largo del apartado se va detallando el procedimiento que sigue el equipo de apoyo en la estructuración de su trabajo, donde se contemplan los pasos siguientes:

Para llevar a cabo estas adaptaciones, desarrollamos el siguiente programa:

2.6a. Análisis de la población

2.6b. Proceso de identificación y evaluación de las nee

2.6c. Proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares

2.6d. Evaluación del nivel de competencia curricular”. (PCC, curso 94–95, pp. 35–45)

En concreto, es en el punto 2.6c, donde se especifica y concreta todo el tema relativo a las adaptaciones curriculares y, por eso, lo recogemos de forma literal:

“Elaboración conjunta profesor–tutor y profesor de apoyo, tomando como referencia principal el Proyecto Curricular del Ciclo y posteriormente la Programación de Aula.

Las adaptaciones afectarán principalmente a los contenidos; las actividades vendrán guiadas mediante contenidos planificados. Se adecuará la temporalización. Se revisarán los aspectos metodológicos y didácticos utilizados, al igual que los recursos materiales del centro (...)

El horario de las actividades de las diferentes áreas, vendrá marcado por la programación de aula y lo elaborarán el profesor tutor con el profesor de apoyo, teniendo en cuenta que se trata de una temporalización abierta a la modificación”. (PCC, curso 94–95, pp. 35–45)

En resumen, después de una corta incursión por la historia del programa de integración y por los distintos documentos que la testimonian, nos gustaría concluir este apartado con tres consideraciones finales:

En primer lugar, se detecta una falta de debate a nivel ideológico por parte de todos los miembros del claustro, capaz de superar la visión particular que cada profesor pueda tener de la integración. Desde la primeras definiciones en el curso 91–92 hasta el momento actual, si bien se detectan cambios en relación a los términos utilizados (de acuerdo con la nueva terminología de la Reforma), las referencias que hemos encontrado reflejadas en los documentos no han evolucionado demasiado. Por eso, a medida que los alumnos matriculados en el curso 91–92 han ido pasando por los distintos cursos, la integración ha afectado a nuevos profesores y ha quedado sometida a su voluntad particular.

En segundo lugar, el equipo de apoyo, con la incorporación progresiva de distintos miembros ha ido cogiendo fuerza dentro del centro y esto no siempre se ha visto como un elemento positivo.

No es extraño, por tanto, que dentro de este contexto las adaptaciones curriculares a nivel de centro sean prácticamente inexistentes o, al menos, no quedan reflejadas sobre los documentos oficiales. Desde la perspectiva del centro, las adaptaciones son un conjunto de medidas y actuaciones específicas, a cargo sobre todo del equipo de apoyo, que se emprenden para facilitar la integración escolar de los alumnos con nee.

## CAPÍTULO 9

### DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS\*

#### Introducción

Entender y comprender que implica implícita y explícitamente el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas no es una tarea nada fácil. Y es difícil por la cantidad de aspectos, circunstancias, condiciones que acontecen en la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos con nee, tanto en el aula como en el apoyo. En nuestro caso esta tarea se complica porque el estudio abarca el seguimiento de siete maestras tutoras, las tres maestras especialistas que conforman el equipo de apoyo e, indirectamente, los catorce alumnos con nee presentes en estas aulas.

Para ello, hemos organizado una serie de cuadros que sintetizan las principales características de las maestras participantes en el estudio, así como de los alumnos con nee.

Esperamos que estos cuadros permitan al lector acceder a una primera visión rápida y global del conjunto de los casos estudiados, los cuales serán desarrollados en distintos apartados de este capítulo.

#### Presentación general de los maestros–tutores

Nombre	Curso	Edad	Titulación	Años exp. docent/integrac.
Marisa	1-A	26	Dipl. en Filología Francesa y Preescolar Licenciada en Pedagogía Terapéutica	1/0
Aina	1-B	29	Diplomada en Educación Infantil	7/5

---

\* El significado de las siglas que utilizaremos de ahora en adelante es el siguiente: pp.= página/s; E.= entrevista/s; Ob.= observación/nes; Re.= reunión/nes.

Marta	2-A	35	Diplomada Curso de Postgrado en Educación Especial	13/5
Laura	2-B	29	Diplomada en Educación Infantil	7/5
Conxa	3-B	45	Diplomada en Ciencias Sociales	13/5
Cristina	4-A	35	Diplomada en Ciencias Sociales	13/4
Neus	4-B	37	Diplomada en Ciencias Sociales	15/2

#### Presentación general del equipo de apoyo

Nombre	Edad	Titulación	Años exp. docent/integrac.
Imma	43	Licenciada en Pedagogía	7 maestra/5 equipo
Pilar	43	Licenciada en Pedagogía	7maestra/4 equipo
Sílvia	32	Licenciada en Psicología Curso Postgrado en Audición y Lenguaje	3 equipo

#### Presentación general de los alumnos con nee

Maestra	Curso	Alumnos nee	Origen nee	Resp. apoyo
Marisa	1-A	Josep Mercè	Retraso madurativo global Síndrome de Down	Imma Imma
Aina	1-B	Arantxa Bàrbara	Espina bifida Síndrome de Down	Imma Imma
Marta	2-A	Felip Natàlia	Problemas de Disfasia Retraso intelectual leve	Pilar Pilar
Laura	2-B	Andreu Toni	Retraso madurativo global Problemas de Disfasia	Pilar Pilar
Conxa	3-B	Alex Marc	Déficit auditivo Autismo	Imma Pilar
Cristina	4-A	Alicia Jaume	Retraso madurativo global Déficit visual e intelectual	Pilar Pilar
Neus	4-B	Eduard Martina	Retraso madurativo global Retraso madurativo global	Pilar Pilar

### 9.1. El caso de Marisa, maestra de Primero–A

Marisa es la maestra de Primero–A. Tiene veintiséis años y es diplomada en las especialidades de Filología Francesa y Preescolar. También es licenciada en Pedagogía terapéutica. Este es su segundo año en el centro ya que, el curso pasado, fué contratada a tiempo parcial para cubrir las horas que Marta dedicaba a la dirección y coordinación de las etapas de Infantil y Primaria. De todas las maestras que participaban en la búsqueda, Marisa es la única que no tiene una situación profesional estable y definitiva.

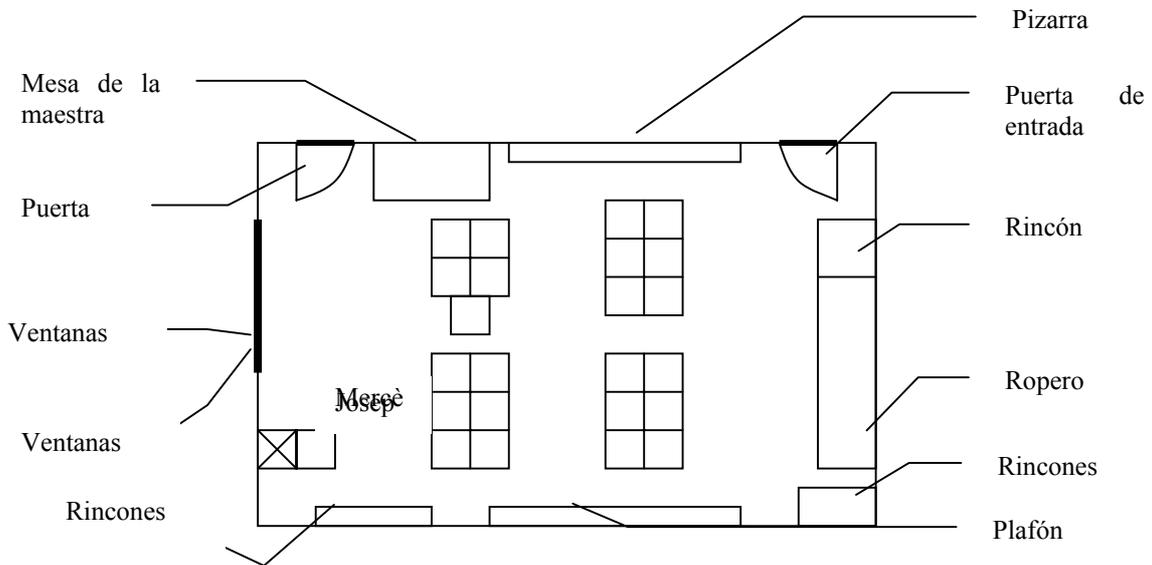
La clase de 1–A está formada por veintidós alumnos de los cuales dos presentan nee:

– *Josep*, que padece algunas lesiones físicas de tipo neurológico y que se traducen, sobretodo, en una dificultad para entender más de una orden a la vez, en una desestructuración espacio–temporal... Aún así, sigue el currículum ordinario con más o menos dificultades.

– Y *Mercè*, que tiene el Síndrome de Down y no sigue el currículum ordinario, sino que, generalmente realiza una tarea paralela al grupo–clase.

Tanto Josep como Mercè salen dos horas a la semana de la clase para acudir a logopedia con Silvia y se quedan dos días al mediodía para recibir apoyo con Imma.

La clase de Marisa se encuentra en la primera planta y se comunica con el aula de Aina (Primero–B), por un lado, y con la de Marta (Segundo–A), por el otro. Por tanto, se encuentra más cerca de las escaleras que la clase de Primer–B.



El criterio para distribuir el aula y agrupar a los alumnos es común en los dos cursos de Primero. Así, en el aula de Marisa, hay cuatro grupos de mesas, donde la disposición de los alumnos tiene una cierta relación con su nivel de lectoescritura.

La clase dispone de dos ventanas, una gran pizarra y de diversos rincones distribuidos alrededor del aula: rincón de juegos, de letras, biblioteca, rincón de plástica, de manos, de naturaleza y mesa de exposición. Estos rincones cobran sentido a partir de contemplarlos como complementos de las tareas anteriores. Se suelen trabajar en los últimos 10–15 minutos de la clase y sólo lo hacen aquellos alumnos que han acabado las tareas previas.

### 9.1.1. Estructura cognitiva

#### *a) Concepto de integración*

Para esta maestra existen distintos niveles de integración que dependen del tipo de deficiencia que presenta el alumno con nee. Interpreta la integración como un contacto físico y convivencia entre los alumnos:

“ Yo creo que depende un poco del niño, el tipo de deficiencia. Es que claro integración, puedes estar hablando de estar en clase con los compañeros y que haga un trabajo aparte, que es lo que normalmente suelo hacer, porque yo, los niños que tengo, no me he puesto, lo que se dice, a trabajar con ellos”. (pp. 1, E.)

De acuerdo con este concepto piensa que es importante que la maestra se acostumbre al niño; aunque a menudo, debido al protagonismo que atribuye al grupo-clase, tiene la sensación de no estar haciendo nada:

“Es bueno acostumbrarse a él, supongo, pero muchas veces te da la sensación, de que no estas haciendo nada. Mercè, por ejemplo, la que tengo yo, estoy diez minutos sentada con ella y el resto del tiempo tienes que estar atendiendo a la clase; que hace ella mientras... va de aquí para allá, te desmonta algún rincón, te trae algo y te lo enseña, a lo mejor no le puedes hacer el caso que necesita”.

#### *b) Valoración global*

En primer lugar, Marisa considera que hay una gran divergencia entre la práctica y el marco teórico en el ámbito de la integración. Pero más que cuestionar los planteamientos teóricos, ello lo atribuye a que, posiblemente los maestros, los prácticos, todavía no han sabido llevarla a cabo.

En segundo lugar, Marisa cree que el hecho de tener alumnos con nee en el aula hace que el profesor deba enseñar de manera diferente determinados contenidos:

“Según que contenidos, sí, sobretodo si quieres que él también participe en esa sesión que estás haciendo. Según qué cosas las tienes que plantear de otra manera porque si no se pierde, y el tiempo que él podría haber aprendido lo que tú hacías, pues a los demás... los tienes por ahí haciendo otra cosa”. (pp. 2, E.)

“(…) pero sí es diferente porque tienes que tener en cuenta que lo que estás haciendo en la pizarra con tiza blanca, a lo mejor si lo haces con tiza de colores le serviría a él, o lo que haces en oral, pues a lo mejor tendrías que hacerlo con cartulina, o tipo juego”. (pp. 2, E.)

Ella valora estas modificaciones como positivas, ya que también benefician al resto de alumnos. Pero, curiosamente, manifiesta que los dos niños con nee que tiene en este curso, de momento, no le han implicado ningún cambio:

“Por ahora no me hacen variar la clase. Lo que yo he planificado hacer, se suele hacer, a no ser que, por tiempo y demás... pero, no, para nada”. (pp. 7, E.)

En tercer lugar, esta maestra afirma que, al nivel de ayudas, cuenta con el equipo de apoyo y que, por otro lado, no le falta de nada. Aún así, sí tiene algunos dilemas. Ella nos lo explica así:

“No sé si es bueno o malo que todo el mundo sepa que el niño es de integración y lo trates de una manera especial, diferente a los demás, no sé hasta qué punto esto es bueno”. (pp. 1, E.)

### *c) Concepto de maestra-tutora*

Con relación a su rol de maestra y además de tutora, Marisa cree que son diferentes. El trabajo con los niños es el mismo, pero por el hecho de ser tutora tienes que encargarte de organizar salidas, proyectos... para el grupo, así como solventar problemas tanto con los padres como con los mismos niños.

“Sí, es diferente. Yo el año pasado estuve junto con Marta, y ella era la tutora y en ciertos aspectos sí es diferente porque tú, por ejemplo, llevas las salidas que se organizan para el grupo, preparas algunos proyectos que no harías si no fueras la tutora, además, con los padres, con los mismos niños te ven de distinta manera y, sí, yo creo que sí, sí, es diferente”. (pp. 2)

## 9.1.2. Estructura académica

### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. Marisa explica que para planificar las clases, al principio del curso, se reunió con la maestra de Infantil y con las compañeras de curso y de ciclo, con el propósito de adivinar aspectos metodológicos relacionados, sobretodo, con el método de lectoescritura. Durante los primeros días se trata de hacer una exploración inicial de los niños para ver con qué nivel vienen. Esta evaluación tiene en cuenta “el grueso de la clase” (pp. 5, E.). Es decir, no se piensan tareas concretas en relación a los niños con nee.

Por otro lado, y con relación a estos niños, Marisa comenta que no tiene conocimiento de las *adaptaciones curriculares individualizadas*, ya que todavía no se ha reunido con las maestras de apoyo.

2. Por los mismos motivos, afirma que con relación a los *objetivos* a conseguir en el caso de Mercè, Marisa vuelve a enfatizar que:

“Yo no te puedo hablar de estos objetivos porque no me he reunido todavía”. (pp. 6, E.)

De todas formas, reconoce que a corto plazo, con la niña se debe trabajar el tema de hábitos (higiene, comportamiento, autonomía...). Y por lo que se refiere a Josep, Marisa explica que posiblemente se deberían reducir bastante los objetivos. A corto plazo, no se plantea unos objetivos distintos a los del resto de la clase.

“Para el otro niño, supongo que tendremos que reducir bastante los objetivos porque llegará un momento en que se perderá, se perderá bastante y tendremos que reforzarle aparte ese trabajo que necesita. Pero, no sé, no puedo decirte exactamente ahora si se van a reducir mucho, si se cambiará alguno, se incluirá otro, no lo sé”. (E. 6)

3. De acuerdo con estos objetivos tentativos de Marisa, ya que espera la confirmación de las maestras de apoyo, se explica el hecho de que Josep tenga los mismos libros de texto que sus compañeros, mientras que Mercè los tiene todos distintos.

4. Respecto a las actividades, Marisa dice que son las mismas para todos. En el caso de Mercè:

“Menos cuando hay cierto trabajo que es inútil que ella lo haga, porque de todas maneras no va a aprender nada y en el mismo momento le cambio un poco las actividades”. (pp. 8, E.)

Contrariamente a esto, las observaciones de aula realizadas durante el primer trimestre, permiten afirmar que casi nunca Mercè participa en lo que hacen el resto de compañeros de clase:

Profesora: “¿ Os acordáis de aquellas fotocopias que se veía...?”

La profesora explica que cada niña debe hacer un cómic, les da una hoja con una viñeta y unos bocadillos y ellas lo deben rellenar.

Reparte las hojas y a Mercè no le da. La niña tiene una bola de plastelina sobre la mesa. (Ob. aula, 24.11.95)

La maestra le ha dado a Mercè un cuaderno y unas pinturas. Le explica rápidamente lo que ha de hacer. Se trata de un cuaderno de grafías: horizontales, verticales..., para empezar a trabajar la escritura.

Mientras tanto reparte una ficha al grupo clase y dice: “Primero ponemos el nombre y el día”. La ficha ilustra una casa con diferentes elementos: ventanas, puertas, escaleras... Los niños deben escribir las diferentes partes y después pintar el dibujo”. (Ob. aula, 12.12.95)

*b) El funcionamiento de la clase de Primero–A*

La tabla siguiente ilustra la secuencia de trabajo que Marisa sigue con el grupo clase y como Mercè participa de ésta:

<b>GRUPO CLASE</b>	<b>MERCÈ</b>
1. Exposición por parte de la maestra de la tarea a trabajar.	1. Tiempo muerto
2. Trabajo individual de la tarea propuesta.	2. Tiempo muerto
3. Rincón de letras o biblioteca.	3. Tiempo muerto

Así pues, la secuencia de trabajo que sigue Mercè es muy variable y, además, difiere de la que siguen sus compañeros. A veces se le proporciona la tarea al inicio de la clase, otras veces, cuando la maestra ya ha dado trabajo al resto de compañeros y de esta forma, consigue que la niña acabe las tareas; ya que por otro lado, Mercè está poco habituada a trabajar en solitario, se despista y se cansa fácilmente “arrastrando” la misma tarea durante buena parte de la clase.

Por otro lado, la tabla también pone de manifiesto que Mercè no participa de la misma secuencia que el resto de compañeros; es decir, trabaja totalmente al margen del grupo–clase. Pero, además, los momentos de trabajo de Mercè son prácticamente inexistentes (excepto cuando la maestra la ayuda individualmente); de aquí que se hable de “tiempo muerto”. Esto pretende reflejar el desaprovechamiento que supone para Mercè tener que compartir una secuencia de trabajo que se escapa a sus posibilidades curriculares y de atención y, además, no contar como mínimo, con una planificación específica para ella,

ya que las tareas alternativas que se le asignan son puntualmente controladas por la maestra y, a menudo, no relacionadas con la asignatura que se trabaja con sus compañeros.

Así, Mercè dedica buena parte de la clase a jugar con la plastelina, pintar o pasear por el aula y ha demandar continuamente ir al baño a beber agua (a veces con permiso y otras sin el permiso de la maestra):

Mercè coge un vaso y se va a beber agua. La maestra no se ha dado cuenta (...).

Profesora: (refiriéndose a mí) “¿Y Mercè?”

Investigadora: “Ha ido a beber agua”.

La profesora va a buscarla.

Mercè está jugando con el agua (la veo porque tengo el baño justo enfrente de mí). Cuando Mercè llega a la clase va toda mojada. Se ha mojado toda la cabeza. (Ob. aula, 24.11.95)

La profesora reparte una especie de puzzle a los alumnos para que lo trabajen y lo monten correctamente. (...)

Mercè se ha sentado. Ella no tiene hoja. Se levanta, coge un vaso de agua y se va a beber.

Cuando Marisa se da cuenta, sale de la clase y va a buscar a Mercè. Vienen las dos. (Ob. aula, 28.11.95)

Por lo que respecta a Josep, sí que trabaja las mismas tareas que el resto de compañeros; no hay diferencia, ni en cuanto al material, ni al contenido. Pero las observaciones de aula ponen de manifiesto que el niño entiende las consignas dadas por la maestra y reclama constantemente la ayuda de ésta. Marisa le responde con breves explicaciones, o también colocándose al lado del niño durante unos minutos:

Profesora: “Ahora necesitamos todos el lápiz, doblamos la hoja dos veces. Ponemos el nombre y el día”.

Josep, para hacerlo, mira a los compañeros. (...)

Josep ha escrito muchas cosas en la hoja que le ha dado la maestra (*no había entendido la orden*) y la profesora le dice que vaya a coger otra hoja. (Ob. aula, 31.10.95)

Josep: “¡Marisa, Marisa, Marisa, Marisa!”

Levanta la hoja para que la profesora le atienda.

La maestra le da cuatro instrucciones rápidas. Josep no lo ha entendido.

Se levanta otra vez para preguntar a la profesora y va detrás de ella.

Profesora: “¡Josep! Ahora, mesa”.

Josep mira a la pizarra y copia la palabra “mesa” y vuelve a gritar: “¡Marisa!” (Ob. Aula, 07.11.95)

Los problemas de Josep para entender las consignas de la maestra, es un tema que preocupa a Marisa y, eso se constata en las reuniones que ésta mantiene con el gabinete de apoyo (ver Re. 23.11.95).

### 9.1.3. Estructura participativa

1. Tal y cómo manifiesta Marisa durante la entrevista, realizada al inicio del curso, Josep y Mercè están sentados cerca del pupitre de la maestra y cerca de la pizarra.

“Más que nada por la facilidad mía de si tengo que trabajar algo con ella, pues estoy ahí mismo y el resto de la clase, mientras, está trabajando y sí alguien tiene que decirme algo, pues viene por el otro lado y me lo dice”. (pp. 7–8, E.)

Pero, en el apartado dedicado a la Estructura Académica ha quedado constatado que los momentos en que Marisa atiende individualmente a Mercè y a Josep son muy puntuales, poniendo de manifiesto el protagonismo que atribuye al grupo-clase.

2. Respecto a las *actitudes* de los compañeros, Marisa comenta, con relación a Mercè que:

“Yo, por lo que veo en la clase, no están muy aceptados, claro, son niños que, de repente, se levantan y a lo mejor te dan una bofetada, te tiran las cosas al suelo y claro, pues esto te sorprende; (...) y a veces se les ve con miedo, un poco de miedo porque se acerca (...) y no sabes si te va a pegar o no te va a pegar”. (pp. 3, E.)

Aún así, también dice que los compañeros suelen mostrar interés por ayudar a la niña. Eso se constata en algunas observaciones:

“Mercè se sienta. Saca un cuaderno que no toca y P. le dice: “Haz lo que tengas que hacer, que lo haces muy bien” y le toca la cabeza cariñosamente”. (Ob. aula, 12.12.95)

3. De todas formas, las palabras de Marisa reflejan que Mercè tiene un comportamiento, a veces, agresivo con los compañeros, presentando conductas del tipo: tirar el material de los compañeros al suelo, pegar, etc. Además, a menudo, se aísla en un rincón de la clase y juega con una muñeca o se quita continuamente los zapatos:

No veo a Mercè. (Marisa se acerca a un rincón de la clase). Veo unos zapatos en el suelo; es Mercè que está sentada en el suelo.

Mercè se pone los zapatos muy poco a poco.

Mercè sigue sentada. Marisa le pone el zapato. La niña coge una muñeca y vuelve al rincón. (Ob. aula, 21.11.95)

Marisa atribuye el hecho de que Mercè no tenga una relación normalizada con sus compañeros, a que la niña todavía no sabe jugar con los otros:

“Todavía no sabe jugar en parejas, en grupo. Porque ellos juegan a escondite... y como que se pierde un poco (...); en Educación Física yo quería introducir una serie de juegos, que podrían luego hacer ellos en el patio, para ver si ella puede jugar con los demás”. (pp. 10, E.)

Realmente, en el patio, Mercè suele estar sola. Además, ella tiene pánico en el patio grande, ya que parece que se siente como muy perdida. Por ello, muchos días, le dejan que juegue en el patio de los más pequeños:

Cuando casi todos han ido al patio, ayudo a Mercè a recoger un juego y le digo que nos vamos al patio. Ella no quiere. Se sienta y juega con las letras de plástico. Le ayudo a formar su nombre con las letras. Entonces le vuelvo a decir que vamos al patio.

Mercè: “Me molestan”.

Investigadora: “¿Quién té molesta?”

Ella me contesta que unas niñas grandes. Yo le digo que bajaremos juntas y que nadie le molestará. (...)

Una vez allí Mercè se sienta a mi lado. En el patio hay mucho jaleo porque los mayores venden cocas, hay mucho ruido y, mucha gente aquí donde estamos. Mercè dice un par de veces “Me molestan”. (Ob. aula–patio, 24.11.95)

La problemática de Mercè en el patio también ha sido objeto de algunas reuniones de Marisa con el gabinete de apoyo (ver Re. 14.12.95).

El caso de Josep es diferente. El niño tiene una relación bastante normalizada con sus compañeros de clase. Eso también se pone de manifiesto en el patio. De todas formas, los niños ven claramente las limitaciones de Josep. Por ejemplo, cuando forman un rincón de juegos y juegan a cartas o a “Memory”, los compañeros llevan a cabo jugadas por él:

Josep está sentado con un grupo de compañeros que juegan a cartas.

Profesora: “Yo creo que Josep también puede jugar”. (dice a los compañeros)

Compañero: “Es que no se sabe”.

Profesora: “Entonces, le enseñáis a jugar”.

Josep juega con los compañeros a “Memory”. Él no gira las cartas, juegan por él. (Ob. aula, 07.11.95)

4. Finalmente, con relación a los *cargos*, estos se van rotando y TODOS los niños llegan a ser encargados, al menos, así nos lo dice la maestra:

“Sí, tenemos encargados, encargados de biblioteca, de cuidar las plantas y los animales que tenemos, luego tenemos el encargado de repartir el material, encargado de si tienes que enviar algún recado (...). No tenemos hechos los encargados todavía (...) cada semana iremos cambiando y serán dos niños y ellos lo harán perfectamente”. (pp. 7)

#### 9.1.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

Marisa comenta que la relación con los padres de los alumnos de integración es la misma que con los del resto de alumnos. Además, explica que se hacen el mismo número de reuniones, excepto si hay algún problema puntual.

Ante la actitud y la aceptación del déficit por parte de los primeros, Marisa enfatiza el caso de la madre de Josep:

“(…) es muy ansiosa. Siempre piensa que se perderá por el camino cuando llegue el autocar, que no llegará a clase”. (pp. 11, E.)

Respecto a las actitudes de otros padres, Marisa afirma no haber tenido ningún problema:

“Yo no me he encontrado con ningún problema por el hecho de que haya un niño de integración. Aparte de que te puede decir: “a mi hija le pega o a mi hija le ha quitado tal cosa..”. (pp. 3, E.)

##### *b) Con los maestros de apoyo*

Con relación a la información previa recibida sobre los alumnos con nee, Marisa explica que no ha tenido ninguna reunión con la maestra del curso anterior. Únicamente, algunos comentarios puntuales a escala informal (sobre el comportamiento de la niña, metodología a seguir...). Además, las maestras de apoyo ya le habían comentado algunas cosas sobre los niños y, aparte, Marisa ya los conocía del curso pasado.

La maestra nos explica, de esta manera, el significado que da o las funciones que atribuye a las maestras de apoyo:

“Normalmente pasamos, aparte de libros para leer sobre algún tipo de metodología o demás, material para trabajar con el niño, se discute con ellas qué se puede hacer y qué no, qué hago bien, qué hago mal y demás”. (pp. 3, E.)

Estas funciones que atribuye al equipo de apoyo, es decir, proporcionarle material, recibir confirmación para continuar o iniciar nuevas tareas con los niños con nee o, escuchar estrategias concretas para utilizar en el aula, también se ponen de manifiesto en las reuniones que mantienen tutora–apoyo (ver Re. 14.12.95). Se pone de manifiesto, así la asunción de un determinado tipo de rol con relación a las nee, que se caracterizaría por tener los problemas (dentro de clase) pero no las soluciones (que vienen dadas por las maestras de apoyo).

Marisa también utiliza estos encuentros para hacer demandas concretas, como la demanda conjunta de ella y de Aina de que tanto Bàrbara (Primero–B) como Mercè (Primero–A) salen del aula a la hora de proyectos. Para justificar esto, Marisa afirma que:

“Hasta ahora no ha participado. Claro que tanto yo como Aina, no nos habíamos planteado trabajar los proyectos con estos niños. La he tenido un poco olvidada (se refiere a Mercè). Me he centrado más en Josep”. (Re. Marisa/Aina–Apoyo, 16.11.95)

Finalmente, Marisa comenta que no cree que haya diferencias en la forma en que los niños con nee ven a la maestra–tutora, por un lado, y a las maestras de apoyo, por el otro:

“Yo no creo que haya diferencias. Yo creo que seguimos todas una misma línea, bueno, ahora no puedo decirte si seguimos la misma línea porque no hemos hablado nada, pero cuando tengamos la reunión, supongo que sí, seguiremos las mismas directrices, más o menos, pensando que aquí es diferente el trabajo individual que en clase, en grupo”. (pp. 10, E.)

## 9.2. El caso de Aina, maestra de Primero–B

Aina es la maestra de Primero–B y la coordinadora del primer ciclo de Primaria. Actualmente tiene 29 años y lleva siete años trabajando en el centro. Participa en el programa de integración desde sus inicios, aunque no ha recibido ningún tipo de formación específica. De hecho, ella se diplomó en Educación Infantil. Tal vez, por este motivo, cuando reconstruye la historia del programa, recuerda que aquellos primeros años fueron especialmente duros:

“Bueno había gente que estaba de acuerdo, yo lo estaba desde un principio. Lo que pasa es que no sabes con lo que te encontrarás. Pero bueno, siempre has pensado que esta muy bien y que es una manera de ayudar a estos niños. Lo que pasa es que, claro, no estas preparada y te piensas que será como más fácil, o como más no sé. Y cuando te encuentras hay momentos en que lo enviarías todo a..., pero bueno, es gratificante”. (pp. 2, E.)

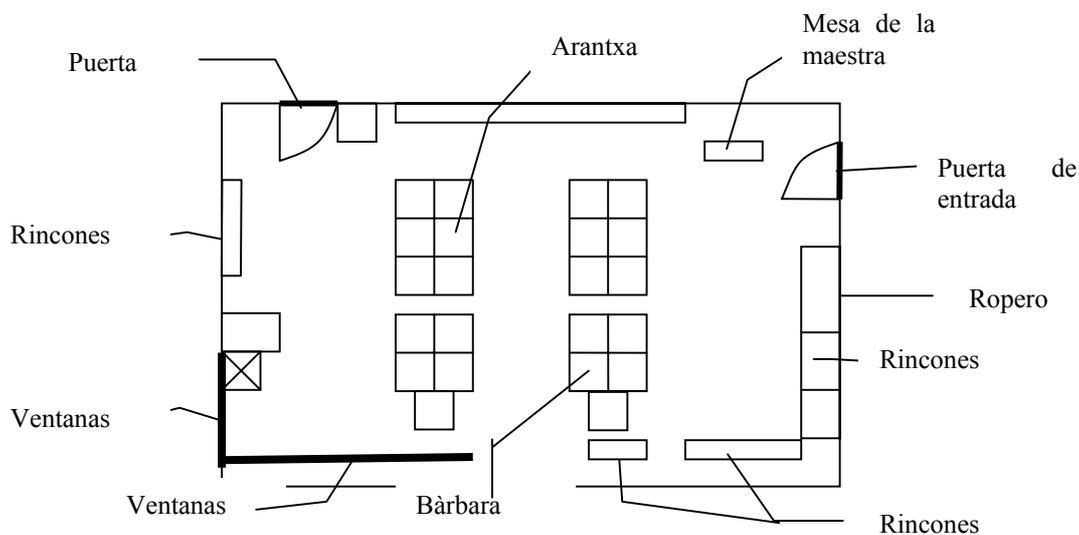
Por otro lado, la clase de Primero–B esta formada por veintiún alumnos, dos de las cuales pertenecen al programa de integración:

– *Arantxa*, que presenta necesidades de acceso. Esta afectada de espina bífida y se vale de unas muletas para desplazarse. Sigue completamente el curriculum ordinario con algunas modificaciones en lo que se refiere al área de Educación Física.

– Y *Bàrbara* que tiene el Síndrome de Down con un déficit intelectual muy considerable. Por este motivo, la escolarización de la niña es combinada: acude dos tardes a la semana al centro ASNIMO. No sigue el curriculum ordinario y casi siempre hace una tarea paralela al grupo clase.

Tanto la una como la otra reciben el apoyo de Imma, aunque Arantxa sólo recibe apoyo en momentos y actividades muy puntuales del curso escolar, como por ejemplo, en el desfile de disfraces que se hace en el centro o el festival de final de curso. En cambio, Bàrbara sale dos horas a la semana a logopedia (mientras el resto del curso hace catalán) y se queda dos mediodías en apoyo.

El aula se encuentra ubicada en el primer piso del primer edificio, al lado del despacho de dirección y, además, se comunica con el aula de Marisa (Primero–A). Esta ubicación resulta un poco problemática para Arantxa, ya que la niña ha de ser ayudada por algún compañero o por un adulto para poder acceder al patio, al gimnasio, a la sala de audiovisual o la misma aula. Recordemos que la escalera es la única manera de acceder a la primera planta.



En la clase hay cuatro grupos de mesas donde se sientan los niños, aparentemente donde quieren, pero, como después nos confirma la maestra, el criterio de agrupación guarda cierta relación con su nivel de lectoescritura.

En lo que se refiere a su distribución física, la clase dispone de dos ventanas, una gran pizarra y, alrededor del aula, se distribuyen los distintos rincones: biblioteca, rincón de juegos, de naturales, de inglés, letras, números, proyectos, plástica y rincón de manos. La clase esta decorada con dibujos de los niños que se cuelgan en la pared o a los dos hilos que se extienden de un extremo a otro del aula. Tiene forma rectangular y la distribución de las mesas facilita los desplazamientos, ya que hay suficiente espacio para pasar y acceder a los diferentes espacios de la clase. En este sentido, Arantxa no tiene problemas para moverse por el aula con las muletas o sin ellas.

### 9.2.1. Estructura cognitiva

#### a) *Concepto de integración*

Aina considera que la integración:

“... es un paso importante para que estos niños se vayan incorporando a lo que es la sociedad. Que yo encuentro que primero esto les ayuda bastante a integrarse o a hacer una inmersión dentro de lo que será después su vida cotidiana.(...) Y así, se ayuda no sólo a estos niños, sino que para los otros también encuentro que va muy bien, porque ven que no todos somos iguales y les ayuda bastante a comprender las situaciones”. (pp, 1,E.)

#### *b) Valoración global*

Este concepto de integración de Aina pone claramente de manifiesto una valoración positiva sobre la integración tanto para los niños–niñas con nee como para el resto de compañeros.

En el ámbito personal, la maestra valora la integración como una experiencia muy atractiva y enriquecedora, aunque suponga siempre más trabajo, de forma más complicada y con un componente más: la angustia.

“Es verdad que el trabajo es mucho más complicado, a todos los niveles: a nivel de clase, a nivel personal de preparar cosas y a nivel de angustia. O sea, yo he estado mucho más angustiada ahora que no cuando no tenía, pero bueno también después piensas que es como más divertido, como más diferente, más activo... el trabajo”. (pp. 2, E.)

Por otro lado, también considera que hay una gran divergencia entre las concepciones teóricas y la práctica de la integración. Afirma que es muy difícil llevar a la práctica los planteamientos teóricos y que, además, estos no siempre resultan útiles porque la deficiencia se concreta de forma diferente en cada niño. A pesar de todo, afirma de manera contundente que la integración:

“Ha enriquecido a todos y, sobretodo, a la convivencia”. (pp. 4, E.)

En cuanto a las ayudas y necesidades recibidas a lo largo del programa de integración, Aina cree que le falta más experiencia y más información ya que cada dos años cambia el tipo de deficiencia que tienen los alumnos. De nuevo, se confirma una concepción de la integración centrada en el alumno con nee.

Por otro lado, reconoce la gran ayuda que supone el equipo de apoyo. Aun así, considera que nunca es suficiente.

“Sí, hombre, nosotros estamos en contacto con el gabinete, y tal, pero supongo que nunca es suficiente. Yo encuentro que nunca es suficiente la ayuda porque, claro, el hecho de que haya leído mucho y que yo haya hecho, yo que sé, el hecho de que haya tenido sordos, normalmente, si has tenido un sordo, el año que viene volverás a tener un sordo si hay uno que sube, ¿no? Claro, tú te informas y, a lo mejor haces algún cursillo del CEP o lo que sea. Pero nunca encuentras que te sea suficiente, siempre querías más y claro, te encuentras con una insuficiencia”. (pp. 6, E.)

### *c) Concepto de maestra-tutora*

En relación con su rol de maestra-tutora, piensa que en estos niveles son como dos caras de una misma moneda:

“Es un trabajo encauzar a los niños hacia una reflexión. Más que nada es hablar mucho con los niños. (...)” (pp. 3, E.)

A lo mejor la tutoría añade a la tarea docente la responsabilidad de solventar los problemas de indisciplina que presentan los alumnos en otras situaciones y con otros profesores. En este sentido, afirma que, con las dos niñas de integración, el trabajo es prácticamente igual.

### *d) Dilemas y conflictos*

Uno de los dilemas que manifiesta tener Aina es como explicar a sus alumnos el déficit de Bàrbara y el porque de su comportamiento, ya que la niña suele presentar una conducta brusca y un tanto agresiva. Aina lo expresa así:

“Y mi trabajo es muy de hablar con ellos y, sobretodo, (...) recordarles que a Bàrbara debemos ayudarla porque esta un poco enferma y cosas de estas. No sé si es el camino, pero..”. (pp. 10, E.)

Otros dilemas que se plantea Aina con relación a Bàrbara hacen referencia al tema de los refuerzos. Es decir, Aina manifiesta la dificultad que tiene para identificar reforzadores. Uno que tiene claramente identificado es el de decirle a la niña que ira al gabinete de apoyo, pero no puede emplearlo ya que, a menudo, los horarios no se cumplen y no puede saber con seguridad si la maestra de apoyo acudirá a buscar a Bàrbara.

Ligado con el punto anterior, Aina comenta que se ha planteado muchas veces el tema de los rincones. No tiene muy claro si sería adecuado montar un rincón especial para la niña, el cual le serviría como refuerzo una vez acabadas las tareas:

“De hecho, yo esperaba la reunión con el gabinete porque, no sé de que manera me lo he de plantear con ella. He cambiado mil veces de idea y no sabía si montarle un rincón especial, porque ella de los rincones no podrá hacer nada”. (pp. 18, E.)

Por último, otro conflicto importante que manifiesta Aina es el referente método de lectoescritura más adecuado para emplear con Bàrbara.

### 9.2.2. Estructura académica

#### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. En primer lugar, la maestra no hace una planificación del trabajo en sentido estricto. Reduce la planificación en la elaboración de un material inicial que responde a una doble finalidad: sirve a los niños como recordatorio de lo que trabajaron el curso pasado y sirve a la maestra para diagnosticar la situación en que se encuentran. No se prepara un material concreto para Bàrbara, simplemente, se emplea el mismo de la clase; por este motivo, a la niña no le sirve como repaso, ya que se trata de contenidos que no tiene superados y, a la maestra tampoco le sirve para conocer el nivel de Bàrbara. De todas formas, Aina explica que lo que realmente le interesa es saber como reacciona, como se comporta la niña:

“Esto mismo, como reacciona en aquellas cosas tanto en el ámbito cognitivo como a escala emocional, o a escala general, porque no interesa como hace aquella ficha en concreto sino que, es para ver si puede seguir unas ordenes o si puede estar sentada en aquel momento... Y claro, de esta manera al principio, como todavía no conoces el qué, lo haces con el material de los demás”. (pp. 6, E.)

Esto es el punto de partida para plantear que tipo de trabajo se puede ir haciendo y que tipo de material se ha de preparar.

2. De la experiencia que tiene en cursos anteriores, reduce el concepto de ACI a la valoración del nivel de competencia curricular. Por eso valora negativamente su utilidad. Cree que las adaptaciones se deberían de hacer día a día y que no se han de plantear tanto en el ámbito de objetivos–contenidos, como tener presentes otros aspectos primordiales según el niño–niña en concreto. Por ejemplo, enfatizar en el tema de los hábitos o la socialización:

“Porque al principio te crees que la integración a de ser una adaptación de áreas y es el error más grande que tienes”. (pp. 16, E.)

Así, Aina afirma que las adaptaciones curriculares que se han realizado hasta ahora le han servido de poca cosa:

“A mi no me ha servido de mucho. Hombre, a veces, si son cosas como por ejemplo, con estos niños de Síndromes y tal, sobretodo a nivel de hábitos y eso... Claro, al principio te planteabas más de tipo conceptual, ¿no?, Y claro, no te servía. Y ahora, ya te das cuenta, puede ser un poco con la experiencia, que no son estas cosas simplemente adaptaciones, que son otras cosas, y sí. Pero claro, muchas veces nos quedaba el papel y ya está. (...) Y ves que si, que no siempre la adaptación ha de consistir en coger el programa y decir: “esto sí y esto no”, sino otras cosas como más generales”. (pp. 8, E.)

3. Las prioridades que señala la maestra, en el caso de Bàrbara, hacen referencia, sobretodo, a hábitos (especialmente a nivel comportamental) y a conseguir que la niña se encuentre bien dentro del aula. La lectoescritura, Aina la concibe como un objetivo más secundario; al menos, de momento.

4. Por otro lado, las modificaciones instructivas, que ha ido introduciendo Aina a raíz del programa de integración, han consistido fundamentalmente en nuevas estrategias y nuevos recursos:

“(…) aprovecho el momento en el que ellos hacen un trabajo individual para yo poder estar con aquel niño. Y claro, tal vez, antes te podías pasear más para estar con los otros niños y ahora te has de dedicar más ha estar con aquel niño de integración que te necesita”. (pp. 4, E.)

Tal como ella nos concreta en la entrevista, en su manera de dar las clases ha introducido dos cambios importantes:

–Ha modificado el tiempo de dedicación al grupo clase en el sentido de que ahora dedica una parte del tiempo a la atención individualizada de Bàrbara.

–Y sin cambiar de estilo, ha introducido nuevas estrategias, debido a que Bàrbara distorsiona la dinámica de la clase y esto supone a la maestra motivar más a los niños para que obtengan los comportamientos disruptivos; además, ha de dar más explicaciones para que puedan trabajar de forma autónoma.

5. Con relación a los libros de texto, Bàrbara sólo tiene el del Conocimiento del Medio igual que sus compañeros. Luego, tiene un material alternativo para Matemáticas (un libro de conceptos de Infantil) y Lengua Castellana.

Una vez expuestos los planteamientos académicos, se puede entender más claramente el funcionamiento y la estructura que Aina sigue en su aula y que pasamos a comentar en el apartado siguiente.

*b) El funcionamiento de la clase de Primero–A*

La dinámica de la clase, en las asignaturas observadas (Lengua Castellana y Matemáticas), gira alrededor de tres elementos básicos:

– La pizarra, como espacio donde la maestra introduce cada día una letra nueva o un nuevo concepto matemático.

– Las fichas, preparadas especialmente por la maestra (en coordinación con la otra maestra de primero), con la excepción de Bàrbara, que suele trabajar con el material facilitado por la maestra de apoyo.

– Y los rincones, donde se accede una vez han acabado las fichas y donde el control por parte de la maestra es casi inexistente. Son los propios niños los que controlan las actividades trabajadas en cada rincón anotando el número de las mismas en una tabla. Esto tiene una finalidad, no de corrección ni de evaluación, sino de control con tal de no repetir las tareas ya realizadas.

Así pues, se trata de una clase bastante estructurada, ya que existen unas pautas constantes que estructuran el que hacer diario.

Con tal de analizar la secuencia que se sigue en la ejecución de las tareas (en concreto por el área de lengua castellana, pero que también es aplicable para el área de matemáticas) puede resultar ilustrativa la

siguiente tabla, que recoge la secuencia que se sigue con el grupo clase y la manera en que se intenta que Bàrbara participe de la misma.

<b>GRUPO CLASE</b>	<b>BARBARA</b>
1. Lectura de frases que la maestra escribe en la pizarra  2. Trabajo individual de alguna ficha donde practican la lectoescritura  3. Rincón de letras o de biblioteca (sólo para los que han acabado las tareas anteriores)	1. Tiempo muerto  2. Ficha alternativa  3. Rincón de letras, de biblioteca o cocinilla

Este cuadro permite observar que Bàrbara difícilmente puede participar de la misma secuencia que siguen los compañeros de clase. Los ejercicios.explicaciones que se trabajan en la pizarra, aunque se intente que la niña participe puntualmente haciéndole alguna pregunta, no son aprovechados por Bàrbara porque distan enormemente de su nivel de competencia curricular y de sus posibilidades atencionales.

Por otro lado, su trabajo individual, en forma de fichas, también difiere radicalmente del de sus compañeros, además, precisa de la maestra para acabar los trabajos y “arrastra” la misma tarea durante buena parte de la clase.

Finalmente, por lo que se refiere a los rincones (en concreto al de letras o al de biblioteca) el grado de aprovechamiento de la niña también es cuestionable; entre otras cosas porque no hay un control por parte de la maestra. La alternativa a los rincones y, también, una manera de buscar reforzadores, ha sido la cocinilla (que dispone de ollitas, frutas, y otros comestibles con los que la niña puede trabajar el juego simbólico). Esta propuesta procede de las maestras de apoyo y tiene como finalidad que la niña tenga un vínculo con la tarea trabajada el curso anterior (ver reunión de día 16.11.95). Las observaciones de aula demuestran la preferencia de Bàrbara en relación con los rincones:

Profesora: “Bàrbara, ¿Has pegado todos los patitos? Venga te faltan dos”.

Profesora: “¡ Bàrbara ! ¡Tanto pegamento !”

La profesora va a buscar un trozo de papel higiénico y le quita un poco de “pegamento” de la hoja. Acaban la ficha.

Profesora: “Bàrbara, ¿Qué quieres hacer, biblioteca o un poco de cocinita?”

Bàrbara: “Cocinita”. (Ob. aula 12.12.95)

### 9.2.3. Estructura participativa

#### *a) Actitud grupo-clase*

Ni Bàrbara ni Arantxa están sentadas en ningún lugar especial dentro de la clase. Las relaciones que mantienen con los compañeros son bastante diferentes. Arantxa tiene una relación totalmente normalizada con los compañeros de clase, mientras que Bàrbara, por culpa de su comportamiento un tanto agresivo, no esta tan integrada. Aina lo explica así:

“Arantxa es una niña que se comporta igual que los demás, no molestará a nadie, lo normal, lo mismo que haría otro niño que no es de integración. Y claro, la actitud que tienen con ella de ayudarla es muy positiva. (...) Con Bàrbara también, a la hora de colaborar, todo el mundo colabora, no es que no quiera ayudar. Ahora bien, Bàrbara pega, les pinta las camisetas y, claro, los niños se cansan de eso. (...) Pero la actitud frente a ella yo creo que es la misma”. (pp. 10, E.)

#### *b) Problemática de la alumna con nee*

Con esto, Aina pone de manifiesto que los problemas de comportamiento de Bàrbara dificultan una relación más estrecha y normalizada de la niña con sus compañeros de clase. En el patio, este hecho también se observa. Aina dice que ve a la niña bastante integrada dentro del juego, pero puntualiza que:

“Después, claro, a veces el juego acaba mal por culpa de ella porque tiene mucha fuerza y no se da cuenta”. (pp. 11, E.)

Algunas observaciones realizadas en el patio contradicen un poco estas afirmaciones. Bàrbara, según se desprende de las observaciones en el patio, no esta tan integrada en las situaciones lúdicas y cuando lo hace asume un papel diferente al del resto de compañeros: es ella la que persigue a los niños y la que tiene

frecuentemente el papel de “el malo de la película”. La situación cambia bastante, cuando la niña tiene cerca la figura del adulto.

Bàrbara no se relaciona con nadie. Sólo tienen cierta relación con Mercè (la otra niña con el Síndrome de Down de la clase de Primero–A). (Ob. patio 27.10.95)

Hoy Bàrbara ha jugado un rato con los compañeros, se persiguen (Bàrbara perseguía a algunos compañeros), ha acabado “recibiendo” y se ha alargado sobre un banco (no se si llorando o únicamente enfadada). (Ob. patio 31.10.95)

(...) ha bajado Marta (la maestra de Segundo–A) con una cuerda y yo le he preguntado a Bàrbara si quería jugar, me ha dicho que sí y nos hemos ido hacia allí. Ha rodado, ha saltado... Ha estado la mar de bien. (Ob. patio 24.11.95)

De la misma manera, las observaciones de aula realizadas permiten afirmar que Bàrbara presenta un comportamiento un tanto distorsionador: quiere cambiarse de lugar constantemente, se pasea continuamente por la clase, quita el material a los compañeros, intenta llamar la atención quitándose la camiseta o tirándose por el suelo, se va a la clase de al lado, pega a los compañeros...

La profesora dice a los niños que están un poco nerviosos y hace sonar una flauta (la maestra lo emplea como sistema de control), lo que quiere decir que deben callar.

Bàrbara se alza el jersey y deja la barriga al descubierto. Se pasea enseñando la barriga a todos, hasta que acaba quitándose la camiseta.

La profesora le dice que si no se pone la camiseta y se sienta no irá al vídeo después de comer. Ella se pone detrás del perchero, deja allí la camiseta y se pone la chaqueta (sin la camisa debajo). (...)

Bàrbara juega constantemente con la ropa, se pone y se quita la chaqueta. Vuelve a intentar quitarse la camiseta. La profesora le llama la atención constantemente. La coge por la mano y la tiene cogida mientras los otros leen frases que la maestra ha escrito en la pizarra.

La maestra dice ahora que esta como un perrillo, atada “con una cadena” (sólo la tiene así un minuto) y entonces le dice que vuelva a sentarse. (Ob. aula 27.10.95)

(...) (Bàrbara) se ha ido a la clase de Marisa. La maestra ha ido a buscarla cuando ya tenía que empezar la clase y no la ha encontrado. Ha resultado que estaba con los astronautas enseñando el dibujo de Simba que tenían en la clase. La maestra le ha dicho que cuando acabara volviera a clase. (Ob. aula 28.11.95).

Profesora: “(a Bàrbara) ¿Por qué le has pegado a E.? ¿Te ha hecho algo? Venga pídele perdón”.

Bàrbara mira a E. pero no dice nada.

Aina insiste. Bàrbara no dice nada.

Profesora: “Bueno, sabes qué, no le dejes los colores hasta que no te pida perdón (le dice a E.)”.

Finalmente Bàrbara le dice: “Me perdonas”. E. asiente. (Ob. aula 12.12.95)

La preocupación de Aina, con relación al comportamiento de Bàrbara debido, especialmente, a la falta de adaptación –recordemos que hablamos del primer trimestre–, se hace patente en las reuniones mantenidas con la maestra de apoyo (ver reuniones de día 02.11.95 y de día 23.11.95)

A pesar de todo, muchas de estas conductas se han de entender también como llamadas de atención por parte de Bàrbara hacia sus compañeros o hacia la propia maestra, ya que es una forma eficaz de que estén pendientes de ella:

“Los niños no se dirigen a ella (a Bàrbara). Sólo están pendientes de ella cuando la maestra la riñe o cuando ella les molesta”. (Ob. aula 27.10.95)

De todas formas, se va constatando, progresivamente, una mejora de las relaciones con los compañeros (sobre todo en el segundo trimestre) que se empieza a entrever en algunas observaciones del primer trimestre:

“Ultimamente me estoy dando cuenta que la relación con los compañeros va un poco mejor (algunos tienen muchas muestras de afecto hacia Bàrbara). En el patio también he visto que Bàrbara juega bastante con las compañeras”. (C. ob. 21.11.95)

### *c) Relación maestra–alumnos con nee*

Por otro lado, Aina comenta, con relación a Bàrbara y a los conflictos que se dan dentro del aula, que:

“Siempre intento hablar con ella y llegar un poco al diálogo. Pero claro, el diálogo con ella es casi inexistente, lo comprende perfectamente. Lo que pasa es que siempre intenta que no. Ella lo que quiere es que te acerques bastante a ella. Yo creo que no está acostumbrada a tener un afecto como toca, está acostumbrada a ir a golpe de silbido”. (pp. 9, E.)

En las observaciones de aula realizadas se ven claramente las numerosas muestras de afecto de Aina hacia la Bàrbara y al revés (abrazos, besos, palabras afectuosas...). Siempre le explica con paciencia el porqué no ha de hacer determinadas cosas o como ha de pedir perdón a sus compañeros cuando pega. Otras veces, cuando la niña no le deja seguir con el curso normal de la clase, Aina emplea la advertencia de ponerle “la cadena del perrillo”, que consiste en tener cogida de la mano mientras acaba de dar la explicación al grupo-clase:

Profesora: “Siéntate, por favor”.

Bàrbara se niega.

Profesora: “Pues tendremos que poner la cadena del perrillo”.

Bàrbara se sienta y sigue trabajando.

Profesora: “Ve a buscar los rotuladores. Escucha, vas a pintar esto con rotulador, pero si te los comes, te los quito”.

Bàrbara tiene un rotulador en la boca.

Profesora: “Bàrbara, no te comas los rotuladores”. (Ob. aula 03.11.95)

Finalmente, hay que señalar que Bàrbara suele ser la encargada “permanente” de repartir hojas, plastelina, tijeras, etc.

#### 9.2.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

En primer lugar, sobre las actitudes que presentan los padres de los alumnos de la clase, Aina afirma que siempre existe un grupito de padres que cuestiona el programa de integración:

“Siempre te ponen el “pero”. (...) No todos, hay padres que están muy de acuerdo con la integración. Siempre les tienes que recordar que ellos escogieron una escuela donde hay integración”. (pp. 4-5, E.)

Las preocupaciones que suelen manifestar estos padres están relacionadas, sobretodo, con la problemática comportamental que presenta la alumna con nee y, más secundariamente, en cuanto al rendimiento académico. Es decir:

“(…) Al nivel de aprendizaje de que el nivel bajará y todo eso, no preocupa tanto. (…) como ven que, más o menos, el nivel se va conservando, no se quejan”. (pp. 5, E.)

En segundo lugar, y respecto a los padres de los alumnos con nee, Aina considera que el ambiente familiar condiciona mucho el aprendizaje, y que, muchas veces, los padres exigen cosas a sus hijos que están fuera de sus posibilidades o bien que las adquirirán de forma más lenta y gradual.

En este sentido, con los padres de Bàrbara siempre ha existido una relación un poco tensa ya que, según explica Aina “esta acostumbrada a ir a golpe de silbido” (pp. 9, E.). Por este motivo es muy difícil hacer un trabajo conjunto escuela–familia:

“Y la madre, cuando ve que se le da un poco de manga ancha, vuelve a coger las riendas y es muy difícil. (…) o sea que hemos de buscar una cosa que compense, que sea complementaria, porque cambiarlos a ellos no los cambiaremos. Porque la madre sí, va aflojando, y cuando afloja la niña esta mejor”. (pp. 17, E.)

En las reuniones que mantiene Aina con los maestros de apoyo, el tema de los padres de Bàrbara se comenta frecuentemente (ver reuniones de día 02.11.95 y de día 23.11.95), debido a que la disciplina fuerte y dura que emplea, en particular, la madre de Bàrbara, choca frontalmente con el planteamiento de centro y, en concreto, el que emplea tanto Aina como las maestras de apoyo.

Por otro lado, Aina comenta que con los padres de los niños con nee suelen hacerse más reuniones; además de las que se realizan con el equipo de apoyo, participan como los otros padres en las reuniones de trimestre y siempre que surge algún problema concreto.

Finalmente, Aina considera que los padres no hacen excesivas diferencias entre la maestra tutora y la maestra de apoyo. Tanto pueden recurrir a una como a la otra.

*b) Con las maestras de apoyo*

Aina explica que supo cuál sería el curso que le tocaría durante el verano y, en concreto, qué niños (niñas, en este caso) de integración tendría. En relación con la información previa recibida sobre Arantxa y Bàrbara fue prácticamente nula, ya que se decidió que era más positivo que las maestras fuesen evaluando a los niños/niñas sin ningún prejuicio inicial. Así entonces, no recibió ninguna información por parte de las maestras de apoyo, únicamente hablaron, alguna vez y en el ámbito informal, por el pasillo o en el bar.

Durante el mes de septiembre, tuvo un poco de intercambio con las maestras del año anterior, con el fin de enterarse un poco de los problemas fundamentales y conocer el material que se había trabajado en los cursos anteriores. En el mes de octubre fue cuando comenzaron las reuniones tutora–apoyo.

Con relación a estas reuniones, hay que señalar, en primer lugar, que Aina valora la tarea del equipo de apoyo desde una doble perspectiva: desde la vertiente del trabajo que se realiza con el alumno, valorando especialmente el apoyo fuera del aula, y desde el trabajo con ella en el sentido de aportación de material y de terapia personal.

“(…) en momentos te sacan al niño y, después, las reuniones que tienes, te sirven para ver que no sólo estas angustiada tú”. (pp. 5, E.)

todo esto se constata en las reuniones que Aina mantiene con el equipo de apoyo, es decir, estos encuentros sirven para que la maestra de aula:

– Haga demandas concretas, como la demanda de Aina de que el trabajo de lectoescritura se introduzca en el gabinete, o la posibilidad de hacer un taller de recuperación para aquellos niños que van un poco atrasados en lectoescritura o la demanda conjunta de Aina y Marisa solicitando que Bàrbara (Primero–A) y Mercè (Primero–B) saliendo del aula mientras los compañeros hacen proyectos (ver reunión de día 16.11.95)

– Recoja material preparado por la maestra de apoyo (ver reunión de día 02.11.95)

– Concrete la línea a seguir con Bàrbara, pidiendo el visto bueno de Imma sobre las tareas a trabajar con la niña (ver reunión de día 02.11.95)

Por todo esto, Aina cree que es fundamental una buena conexión y coordinación con la persona de apoyo:

“ No quiere decir que hagamos lo mismo pero que las ideas sobre lo que se ha de seguir sean, yo qué sé, del método de lectoescritura, actitudes que has de tomar sobre ciertos conflictos, como actuar en determinadas ocasiones, yo creo que a de ser una línea muy igual”. (pp. 6, E.)

Esta declaración de Aina procede de algunas trabas que se ha encontrado a raíz del trabajo conjunto entre ella y la maestra de apoyo. Estas trabas la llevan a afirmar que:

“(…) tiene que haber una vinculación muy estrecha entre nosotros porque sino, no funciona. O sea, por ejemplo, yo qué sé, si tú piensas una cosa y la otra piensa en otra y llevas un programa diferente o las adaptaciones no son las mismas, veo que el camino es más dificultoso. A veces a pasado que, a lo mejor, con la persona que tenemos el apoyo piensa que “aquella hace esto y va muy bien”, y tú ves que en tú clase no lo puedes hacer o que lo tienes que adaptar de otra manera, claro, ves que la cosa no tira igual que cuando las dos pensamos de la misma manera”. (pp. 7, E.)

Ligado con esto, piensa que el trabajo docente tiene fuertes dosis de soledad:

“Más que nada cuando a lo mejor, yo qué sé, pruebas estrategias que a lo mejor se deciden conjuntamente o te dicen, no las hagas que no funcionan y te encuentras como un poco sola porque ves que lo que habías previsto no te da resultados, hasta después cuando pides la ayuda de la familia ves que, en lugar de darte apoyo, te dan, yo qué sé, una de cal y otra de arena, y te encuentras...”(primer debate, 10)

### 9.3. El caso de Marta, maestra de Segundo–A

Marta es la tutora de Segundo–A. Tiene treinticinco años y lleva trece años trabajando como maestra. Antes de su incorporación al centro –ahora hace siete años– había trabajado en diversas escuelas privadas o concertadas. Desde el curso pasado, además de la tarea docente, se encarga de coordinar y dirigir las etapas de Infantil y Primaria. Por este motivo, Marta tiene libre una hora cada mañana, después del tiempo de recreo, momento en que los alumnos trabajan con otra profesora las áreas de matemáticas y educación física.

Actualmente está acabando el Curso de Postgrado en Educación Especial. A partir de la información recibida y de la experiencia acumulada durante los cinco años que ya lleva trabajando con alumnos con nee, Marta resume así su posición personal sobre la experiencia vivida:

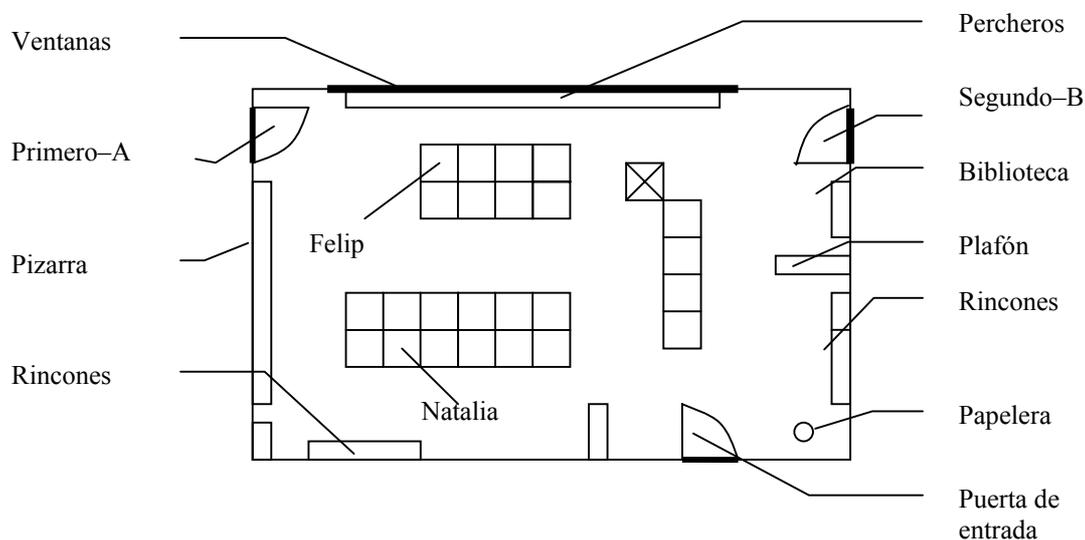
“(…) yo había tenido una serie de niños y había tratado con niños de integración social, pero, con Síndromes de Down o con deficiencias ya muy marcadas, no, y me daba miedo; me sigue dando miedo, pero tienes como más tranquilidad, sobretodo al ver los frutos que hay al final”. (pp. 3, E.)

Por otro lado, respecto al grupo de alumnos que Marta tiene a su cargo, nos encontramos con una clase que ha sufrido dos cambios importantes. En primer lugar, al acabar el curso pasado se dio de baja –por traslado laboral de la familia– *Bernat*, el cual presentaba rasgos psicóticos y trastornos graves de la personalidad. En segundo lugar, después de las vacaciones de Navidad del presente curso *Natalia* se incorporó a la clase, una alumna con un retraso intelectual leve.

Todo ello ha hecho que durante el primer trimestre, coincidiendo con la primera etapa de la búsqueda, en la clase de Segundo–A, sólo encontremos un alumno con nee: es el caso de *Felip* diagnosticado de problemas de disfasia. En consecuencia, ha sido este alumno el protagonista principal de la entrevista, las observaciones de clase y el seguimiento de las reuniones, instrumentos que hemos utilizado en la confección de este informe.

Hecha esta aclaración, pasamos a comentar el aspecto y los principales rasgos que caracterizan la clase de Segundo–A.

En lo referente a la estructura física del aula, tenemos que decir que se encuentra situada en la primera planta del primer edificio. Como se observa en el plano tiene tres puertas, una de entrada y dos que comunican con las clases vecinas.



Los pupitres están organizados en forma de U en la parte central del aula. En los laterales se reparten los distintos rincones (de biblioteca, de proyectos, de lengua catalana, etc.), que se utilizan como tareas complementarias al finalizar el trabajo individual.

Otro rasgo característico de esta clase es la utilización, en sentido estético y motivador, que se hace del espacio general. Los murales, carteles, trabajos de los alumnos, etc. llenan muchos de los rincones, desde el plafón hasta la columna o la misma puerta de entrada. Además, estos elementos decorativos, que habitualmente hacen referencia al proyecto de investigación que los niños están estudiando, varían con cierta periodicidad.

En definitiva, se trata de una clase muy dinámica donde los alumnos tienen espacios temporales propios y de libre elección cuando empiezan a trabajar por rincones. El trato familiar que Marta da a los alumnos e incluso, al mismo contenido, hace que existan constantemente nexos de unión entre el mundo académico y la vida cotidiana, lo que confiere al aula un cierto aire dinámico, distendido y familiar.

### 9.3.1. Estructura cognitiva

#### *a) Concepto de integración*

Aunque no formula una definición explícita del concepto, tanto en la entrevista como en el primer debate, Marta centra el protagonismo de la experiencia de integración en el propio maestro. Así, desde su perspectiva, la aceptación voluntaria y consciente por parte de este profesional llega a ser una condición indispensable para llevar hacia adelante el programa:

“(…) y el problema es que para tener niños de integración, tienes que quererlos tener, no te tienen que dar niños de integración, tú tienes que decir: “Quiero tener o no quiero tener”, es una putada, es un problema, nosotros desde el momento en que dijimos que sí desde Primero a Octavo, no nos podemos permitir ese lujo, porque los tenemos que tener a todos, ahora, yo creo que la gente tiene el niño de integración sin estar de acuerdo, creo que él lo pasa muy mal, pero creo que lo pasa peor la persona que no el niño”. (Marta, pp. 15, E.)

Además, añade también como condición complementaria a la primera, la adecuada formación sobre el tema:

“(…) pero no es todo, tiene que haber buena voluntad y tiene que haber fundamentos teóricos, porque si no, no puedes ir a ningún sitio. (...)” (pp. 1, E.)

#### *b) Valoración global*

Partiendo de los planteamientos anteriores Marta estructura la valoración que hace del programa de integración sobre cuatro ejes:

1. En primer lugar, hace una valoración positiva de los planteamientos teóricos, enfatizando el continuo existente entre la teoría y la práctica:

“Y hombre, lo que es la teoría de la integración, es muy bonita, maravillosa y yo creo que se acerca mucho a la práctica, pero claro, todo depende del interés que tú tengas a la hora de llevarlo a la práctica (...). Pero, sí, creo que más o menos hay una aproximación de lo que es teorizar sobre la integración, que se trabaje tanto la parte social como la parte cognitiva, creo que se acerca y creo que nosotros, bien, la escuela, creo que intenta acercarlo bastante”. (pp. 1, E.)

2. En segundo lugar, afirma que a raíz del programa de integración, no se han modificado los aprendizajes conceptuales o procedimentales que realiza el grupo-clase. El cambio principal se ha producido, según su parecer, en el terreno actitudinal:

“Mira, la parte de contenido, yo me atrevo a decir que es la misma, no ha cambiado, (...) ahora bien, sí toda la parte de humanidad, sensibilidad y toda la parte afectiva”. (pp. 3, E.)

3. En tercer lugar, confiesa haber disfrutado de muchas ayudas facilitadas, sobretodo, por el equipo de apoyo. De hecho, cuando Marta es interrogada sobre posibles carencias, responde lo siguiente:

“(...) si ya hemos echado de menos alguna ayuda, para mí, ha sido una ayuda de un padre, por ejemplo, que no ha aceptado, que no lo tiene claro. Pero, en el ámbito de recursos, no. Hombre, que si hubiese tenido más, mejor, pero no los veo como muy condicionantes para poder llegar a un determinado objetivo”. (pp. 6, E.)

4. Finalmente, Marta comenta que el hecho de tener alumnos con nee no le ha supuesto tanto cambio en el ámbito didáctico, como una mayor reflexión y la utilización de estrategias diversas (recursos visuales, comunicación gestual, etc.) que va variando en función de las necesidades de cada caso.

Maestra: “Bien, no toda la parte, puede ser, didáctica no. Ahora, tal vez reflexionar más, ahora por ejemplo, como es el caso de Felip, de haber expresado más las cosas en el ámbito gestual, eso sí, ahora, lo que es un cambio radical, no. Puntualizar una serie de cosas, sí, con los casos de niños que hemos tenido, pero esta cosa, puede ser la puntualizas un año, y tal vez otro año, puntualizas otra, depende del tipo de niño que tienes. Pero, de forma general, un cambio, no”. (pp. 3, E.)

### *c) Rol de maestra-tutora*

Desde la perspectiva de esta maestra, la acción tutorial se confunde y forma parte de la tarea docente, sin que sea posible delimitar estos dos aspectos.

“(...) como tutor, aparte de todo, es un educador, y después, una persona con conocimientos, pero que va encaminando al niño hacia el aprendizaje”. (pp. 4, E.)

Por ello, la tarea con los alumnos con nee se realiza exactamente igual, aunque comporta una mayor dedicación para la preparación del trabajo.

“Supone encaminarlo más, tal vez, dedicarle más tiempo, no sólo más tiempo en la clase, sino también más tiempo en la preparación del trabajo”. (pp. 4, E.)

En la práctica, estos planteamientos se traducen en el intento de que Felip y Natalia sigan casi siempre un currículum ordinario.

### 9.3.2. Estructura académica

#### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. Con relación al tema de la *planificación* Marta reconoce, en primer lugar, que ella improvisa bastante, especialmente al inicio del curso. No hace ningún tipo de programación porque lleva bastantes años trabajando en el ciclo inicial. Lo que sí hace es elaborar un material, unas fichas de trabajo, que va cambiando en función de los intereses o las propuestas de los niños.

Maestra: “No, yo voy a lo bestia, yo improviso bastante, y sobretodo, antes de empezar el curso. Siempre tienes, claro, tal vez se convierte en monotonía, yo hace bastantes años que estoy a caballo entre Primero y Segundo y puede ser que se convierta ya en un poco de monotonía, pero, siempre, los primeros días hay toda una serie de historias y entonces, siempre depende de los intereses de los niños que ya te planteas lo que preparar, para esos quince días o esa semana y media, durante el mes de septiembre, te dedicas a prepara un material u otro, pero lo que es una preparación formal, una preparación previa, todo eso..., no”. (pp. 7)

De todas formas, eso no significa que Marta se muestre partidaria de una total improvisación, más bien al contrario. Precisamente es en los momentos previos y posteriores a impartir las clases, cuando ella misma sitúa sus carencias personales:

“(…) creo que no se puede ir como voy yo, no puedes ir improvisando, yo voy mucho y, afortunadamente, no he tenido ninguna desgracia, las cosas me han ido mínimamente bien, pero eso que tienes pendiente, tenía apuntado eso, recordar aquello, pero aquella información, un

momento determinado, pasarla a otra persona, sobretodo en mi caso que estoy compartiendo el curso con otra persona (...). (pp. 14, E.)

2. Consecuentemente, cuando empieza a hablar de las *adaptaciones curriculares individualizadas* vuelve a comentar que, tanto ella como la maestra de apoyo, van un poco al día. No suelen hacer adaptaciones formales, ni queda constancia en ningún lugar y, mucho menos, se hace un seguimiento ni una evaluación. De nuevo, Marta explica que:

“(...) me gustaría tener toda la parte de adaptación más clara, yo creo que vamos mal, pero vamos muy al día, de manera improvisada, no vamos de forma, más que nada, estructurada, es aquello de decir: “necesito más estructuración, sobretodo de estos niños, pero no sólo de estos niños, sino de todos en general”. (pp. 15, E.)

En este sentido, la adaptación curricular es vista por Marta como un apoyo y excusa para la estructuración y esclarecimiento de conceptos.

3. En tercer lugar, considerando que Felip trabaja el mismo currículum que la clase, los *objetivos* que se propone la maestra en su caso hacen referencia a la parte de expresión y comprensión del lenguaje, y especialmente a su integración social.

Maestra: “Lo prioritario es la participación en grupo, es una cosa prioritaria para Felip, porque es un niño que se va. En un momento dado, si una cosa no le interesa, el tío, directamente desconecta, y es uno de los objetivos prioritarios, éste, y después, de trabajo individual, el tío no tiene ningún tipo de problema, la parte de creatividad, tampoco, y entonces, la parte de lengua, sí”. (pp. 9)

Para trabajar estos objetivos, Marta piensa que será necesario sobretodo desglosar un poco más las consignas.

4. De acuerdo con estos objetivos, Felip tiene los mismos *libros* de texto que sus compañeros. Incluso, no hace falta preparar un material específico porque entre las propuestas que ya existen en los rincones algunas han sido diseñadas específicamente para él, aunque resultan muy útiles a otros compañeros de la clase.

“Si por ejemplo hay veinte juegos, perfectamente más de diez los podrá llevar a cabo, Felip. Y material específico para él, no hay, por ejemplo, el rincón de lengua, yo tengo material específico

pero para todo, de cosas de refuerzo de sílabas trabadas, inversas, directas... pero son para todos, no sólo para él”. (pp. 11)

5. En último lugar, en lo referente al tema de evaluación Marta es partidaria de hacer una evaluación global, valorando el interés, participación y motivación que el alumno demuestra dentro y fuera del aula:

Maestra: “Bien, yo en general, es que claro... se evalúa todo, evalúo el interés de los alumnos, evalúo la participación, evalúo, incluso, lo que traen de su casa, el interés que tienen, no sólo dentro del aula, si no fuera del aula, al buscar información, pedir..”. (pp. 13)

No obstante, tal y como hemos empezado anteriormente, el problema surge cuando la maestra ha de llevar a la práctica este concepto. Como pasaba con el tema de la planificación, Marta confía bastante en su intuición, hasta el punto en que planificación y evaluación se confunden, ya que ambas son anotadas en el memorándum:

“(...) es que yo la evaluación la tengo muy al aire, con este aspecto, porque creo tenerla muy aquí dentro, quiero decir, y no tienes una cosa formalizada, después en el memorándum, cuando ponemos, más o menos, lo que hacemos, las cosas que han quedado pendientes y los niños que han necesitado este apoyo..”. (pp. 14)

#### *b) El funcionamiento de la clase de Segundo-B*

Según las observaciones realizadas (10.11.95; 24.11.95; 01.12.95 y 15.12.95) la clase de segundo-A en el área de lengua castellana, se estructura alrededor de tres momentos o situaciones, que la maestra delimita de forma clara haciendo sonar la flauta o con ejercicios de relajación. Estos momentos son: el saludo, la secuencia de trabajo del grupo-clase y los rincones. Los tres comparten la característica de plantear las mismas propuestas de trabajo al grupo clase y a los alumnos con nee.

##### *El saludo*

Bajo este término englobamos un tiempo que oscila entre veinte y treinta minutos desde el comienzo de la clase, un tiempo que Marta destina a hablar con los alumnos, interesarse por sus problemas, recoger sus propuestas y, sobretodo, provocar con la ayuda de algún material el intercambio personal entre algunos niños de la clase.

Una tarea importante de este momento consiste en la recogida de las “papeletas de lectura” o el control que hace Marta, cuando se acerca el fin de semana, de los libros que los niños se llevan para leer en casa.

09.20h. Marta: “Felip, ¿has merendado huevos estas mañana, con esa voz?”

Felip: “No”. (contesta riendo)

Los niños hablan sobre lo que han merendado. Un alumno pide si puede cambiar el agua a los peces. La maestra contesta que, este año, la pecera tiene depuradora, y que no toca hasta finales de mes.

Marta: “¿Quién falta del papel?”

Echa una ojeada y los alumnos que todavía no habían entregado la papeleta de lectura se acercan y se la dan. Después reparte lo que ella denomina “maíz de fuerza” a algunos niños que todavía no había hablado”. (Ob. 1.12.95)

Las “papeletas de lectura” son una estrategia que utiliza la maestra para motivar a los niños e involucrarlos en el hábito de la lectura; supone que el alumno trae a clase un papel firmado por los padres donde se concreta el tiempo que el niño ha dedicado en casa a la lectura. Cuando un alumno tiene algún tipo de problema, la maestra aprovecha este momento para que lo exprese en voz alta ante sus compañeros, los cuales le proponen diversas soluciones.

#### *La secuencia de trabajo del grupo-clase*

Después del saludo, el trabajo en el área de lengua castellana se realiza siguiendo este esquema: 1. motivación, 2. ejecución de un ejemplo, 3. trabajo individual, y 4. corrección de la tarea.

*1. Puesta en situación y motivación por parte de la maestra.* Marta presenta normalmente la tarea mediante la narración de un sueño que supuestamente ha tenido la noche anterior, o a partir, simplemente, de refuerzos como “es muy fácil”, “es un trabajo muy importante”, etc.:

Marta: “¿Sabéis qué soñé? He soñado que alguien estaba paseando por el pasillo y hubo algo que le gustó muchísimo, y comentó “¡Qué pena! A mí también me gustaría que alguien me hiciera algo tan bonito” (se refiere a las descripciones que hay en el pasillo de la clase). ¿Sabéis quién era?”

Marta: “Vamos a descubrirlo, pero no vales decirlo a nadie”.

Marta les reparte una ficha donde esta la foto de Miguel López Alegría. Inmediatamente un niño contesta: “Es Miguel López Alegría”. (Ob. 10.11.95)

2. *Ejecución de un ejemplo en gran grupo o por parejas.* Cuando los alumnos están suficientemente motivados, se hace una demostración de la tarea en gran grupo, mientras la maestra apunta en la pizarra algunos datos que después utilizarán los alumnos como modelo; en otras sesiones, se resuelve la tarea por parejas.

Marta: “Recordar la entrevista que leímos. ¿De dónde era M. L. A.? ¿Por qué sabía hablar español? Los niños van contestando... Bien, se trata ahora de hacer esta ficha explicando cosas de como es, como está, etc. ¿Qué tenemos que hacer?”

Alumno: “Pensar y hacer bien la letra para que os entienda”.

Marta: “¿Qué podemos decir? La primera pregunta sería: ¿como es M. L. A.?”

Felip: “M. L. A. ríe”.

Marta: “¿Por qué?”

Felip: “Porque ha ido a la luna”.

Marta se dirige a la pizarra y apunta:

“Su cara creo que ríe”.

“Su cara parece suave”.

Repite: “apuntamos creo o parece porque no lo sabemos exactamente”.

Marta: “Bien, ahora respiramos y empezamos a trabajar”. (Ob. 10.11.95)

3. *Ejecución individual de la tarea.* Los niños empiezan a hacer el trabajo individual o por parejas. Hablan, a veces, se levantan para mirar la marcha de la tarea de algunos compañeros.

Marta, aprovecha este momento para ayudar a Felip, quien realiza la misma tarea que sus compañeros pero con un doble nivel de adaptación.

Con relación al tipo de ayuda. La maestra normalmente le formula preguntas cerradas que faciliten al niño la comprensión de la tarea.

Marta se acerca a Felipe y le formula una pregunta: “¿Cómo son sus ojos?” Primero lo dice en voz alta, después el niño lo escribe.

Y así, con otras preguntas: “¿Cómo es su pelo? ¿Cómo va vestido?” (Ob. 10.11.95)

En otras sesiones, lo que cambia es el nivel de exigencia del producto final.

En algunas de las observaciones realizadas (10.11.95), el niño ha pedido ayuda a un compañero e incluso el mismo ha proporcionado ayuda saliendo, por ejemplo, a la pizarra.

*4. Corrección del trabajo por parte de la maestra.* Mientras los alumnos van trabajando alzan la mano para pedir ayuda o la corrección de la maestra. Por ello, a menudo, las ayudas de Marta se convierten en una forma de control individual de la tarea de los alumnos. En un momento determinado, cuando Marta se encuentra ayudando a un alumno determinado, los niños empiezan a levantarse del pupitre en lugar de alzar la mano. Este hecho ocasiona pequeñas filas y un cierto grado de ruido en el aula.

Por otro lado, Marta no da tiempo determinado para la realización del trabajo individual, si no que tiene en cuenta los diferentes ritmos y, a medida que los alumnos van acabando, proporciona nuevas tareas o, sencillamente, les propone trabajar las fichas de un rincón. De esta forma, Marta va variando las tareas a lo largo de la sesión. Casi siempre anota este cambio en la pizarra, pero debido al ruido y al hecho que muchos alumnos todavía trabajan en una tarea anterior, este cambio no es percibido por la mayoría de la clase. Se crea, así, un círculo difícil de romper porque cada vez son más los alumnos que terminan y necesitan confirmar con Marta la continuación de su trabajo.

#### *Los rincones*

Los rincones existentes en el aula se utilizan cuando los alumnos han acabado la tarea individual. Eso provoca que no siempre todos los niños puedan acceder y participar de este tipo de trabajo; de hecho, a menudo son los mismos niños los que se quedan sin poder trabajar las tareas de los rincones. De aquí, su sentido complementario.

Por otro lado, normalmente las propuestas de los rincones son fichas o juegos que se pueden trabajar por parejas o, como mínimo, que requieren una corrección entre dos. Así, estos alumnos tienen la oportunidad de un aprendizaje compartido y de tipo cooperativo.

A medida que van acabando, cuando la tarea ya está corregida, Marta les envía al rincón amarillo (que es el de lengua). Marta lo apunta en al pizarra.

Los niños escogen un juego y cuando lo han hecho pintan el recuadro correspondiente a la hoja de autoevaluación y salen al patio. (Antes piden la corrección a dos compañeros). A. le ha pedido la corrección a Felip. (Ob. 10.11.95)

### 9.3.3. Estructura participativa

De acuerdo con la estructura académica, la dinámica de la clase de Segundo–A se caracteriza, sobretodo, por una total naturalidad en el trato y el tipo de relaciones que se establecen entre la maestra, el grupo–clase y los alumnos con nee. Esta tendencia general se observa en todos y cada uno de los factores que conforman el análisis de este apartado.

1. En primer lugar, está presente la actitud global que el grupo clase manifiesta hacia Felip, una actitud de tipo paternalista como muy bien nos explica la maestra:

Marta: “Yo creo, bien, los compañeros son conscientes de la deficiencia que tiene Felip y le ayudan, (...) los niños son conscientes que él tiene una deficiencia pero, por otro lado, no hay una sobreprotección”. (Marta, E. 11)

“Y él respeta a sus compañeros, él es un niño muy sociable, es un niño que tiene una serie de amiguetes más, por ejemplo J. L., G..., son más amigo suyo que otros..., como todos los otros, pero la relación con los compañeros es buena. En un momento determinado, lo que tiene Felip, cuando ve que un compañero no le da una respuesta, él se entristece, como que es un niño muy expresivo con gestos, le ves que se entristece y el lugar de volver a insistir, lo deja y se va hacia otro, yo creo que claro, Felip es consciente de esta deficiencia que tiene, como que es inteligente, lo que pasa es eso, en momentos determinados creo que lo pasa mal, porque piensa..”. (Marta, E. 12)

2. También se observa en cuanto al lugar físico, ya que Felip no ocupa un pupitre o lugar especial.

Marta: “No, Felip no. Todos tienen su lugar, pero así como con Bernat, yo intentaba que estuviese en un lugar donde pudiese controlar más, sobretodo por la parte de delante..., Felip no, no hay ningún problema”. (Marta, E. 10)

3. En tercer lugar, Marta suele utilizar los cargos que existen en la clase de forma intencional, es decir, procura distribuir estas responsabilidades formando parejas de niños que, en cierta forma, se complementen. La asignación de cargos en el caso de los alumnos con nee obedece también esta norma.

Marta: “Sí, sí, cambian cada mes... uno cada mes... no es que le des un cargo apostando... Siempre intentas..., él u otro niño, por ejemplo, D., le he hecho encargado de los recados porque es un niño muy introvertido, y al menos, que sea una manera de poder ayudarlo, claro, pero va con todos, no sólo con los niños de integración, si no que va con todos”. (Marta, E. 10)

4. En cuanto al sistema de control, el tipo de gestión que utiliza Marta para regular el funcionamiento de la clase se define a partir de tres elementos claves:

– La utilización de estrategias como “hacer sonar la flauta”, los ejercicios de relajación, etc., mediante los cuales conduce a los alumnos hacia la propuesta de trabajo.

– La permisión–aceptación de un cierto grado de ruido, fruto de que los alumnos hablan y se ayudan a la hora de realizar las tareas.

– Y como ya hemos dicho, la exposición de los problemas personales que tienen los alumnos ante el grupo clase. Hay acuerdos conjuntos en cuanto a las normas de disciplina y, a menudo, son los mismos alumnos los que proponen las soluciones a los problemas de comportamiento que ocurren dentro del aula o el tiempo de recreo.

#### 9.3.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

Marta afirma que normalmente el programa de integración tiene una buena acogida entre los padres y que, incluso, ha notado como en estos últimos años algunos padres manifiestan el deseo explícito de que su hijo se eduque con niños con nee.

Al referirse a las relaciones que mantiene con los padres de los alumnos con nee, explica que varían mucho en cada caso y que dependen, sobretodo, de la aceptación y la acogida que los padres manifiestan frente a las nee de su hijo.

“Yo creo que depende del caso del niño, del tipo de niño y del tipo de padres que son, porque claro, hay todo un trabajo de concienciar a los padres de que su hijo está dentro del programa de integración, que su hijo no es normal, que su hijo presenta unas deficiencias determinadas... y que todo eso se debe trabajar y se debe trabajar conjuntamente, pero después tienen niños, como el caso de C., que yo tenía, el año pasado, una reunión cada quince días con la madre para evaluar... que depende del niño... y depende un poco de los padres”. (Marta, E. 4)

No obstante, en ella siempre existe una tendencia a manifestar una actitud tranquilizadora, comunicando a los padres todos y cada uno de los avances que experimenta el alumno con nee, valorando su progreso, y demostrando una actitud de solidaridad frente a la problemática familiar:

“(...) con un niño de integración, siempre tienes tendencia a tranquilizar a los padres, (...) sobretodo, porque ya que tienen un hijo con estas características, y ver que su hijo no llegará, que tendrá unas limitaciones, esos pequeños pasos que da, darles un toquecito de ánimo, a los padres, “Mira, tu hijo va mejor”, o “Tu hijo debería hacer esto..”. (...) no sé, es una manera, puede ser, más que profesional, eso es humano, el hecho de decirle: “Ya que la vida te ha dado esta pasada, no te preocupes, yo te ayudaré por este otro lado” y, sobretodo, no engañarlos nunca. (...)” (Marta, E. 5)

##### *b) Con las maestras de apoyo*

Cuando tenía que hacerse cargo de este grupo, al inicio del ciclo, Marta no quiso recibir ningún tipo de información previa, porque quería huir de aquello que interpretaba como predisposición o

condicionamiento de tipo negativo. En este sentido, Marta fue partidaria –y, puede ser también, promotora– de la medida que se adoptó en el centro para luchar en contra del efecto Pigmalión.

Marta: “Yo no quise, no lo quise saber. Preferí no tener información, por la diferencia de persona a persona, por ventura es un problema mío, esto. Y preferí más no tener ningún tipo de información porque esta información, un buen profesional parece que no le ha de condicionar, pero a veces, dices bien, te puede condicionar, ¿no?, todos somos humanos. Y yo quise más no saberla para que no me condicionase, para que después no repercutiese sobre el niño”. (Marta, E. 7)

Aún con esta medida y la posición personal que Marta adoptó resultaba, más bien, utópica dada la idiosincrasia del centro.

Marta: “No, hombre, yo, por ejemplo, aquí, en el fondo, somos una escuela pequeña y conocemos a los niños. Yo sabía que tendría a Felip y a Bernat y sabía, que yo a veces había hecho turnos de patio y había estado con ellos, y sabía, porque nosotros somos horrorosos, en el ámbito de comunicación, el tipo de recreación, cuando lo sabes, quiero decir, que siempre estamos hablando de lo mismo... (...). Y claro, a los niños, yo había tenido, concretamente, hermanos de estos niños de integración, es decir, que ya tenía ventajas y yo, antes de tener a los niños no quise ninguna información, diríamos, formal, ahora, yo sabía las deficiencias que tenían estos niños y tenía un poco de información sobre el seguimiento de estos niños”. (Marta, E. 7)

Con relación a las sesiones mantenidas entre Marta y Pilar, comparándolas con otros casos, hay un incremento considerable del número de encuentros y del contenido de los mismos.

En estas reuniones, Marta concreta, detecta y puntualiza mucho los problemas de aprendizaje que presenta Felip, manifestando la asunción de un rol activo. Paralelamente, la búsqueda de soluciones se produce de forma colegiada, lo que supone una situación atípica y exclusiva en sus reuniones. Ello, provoca que se llegue a acuerdos con relación a:

– Elaborar material para trabajar en clase (es un material compartido por los compañeros).  
(3.11.95)

– Proponer material para trabajar en casa. (21.11.95)

– Priorizar objetivos. (15.11.95)

– Anticipar tareas al apoyo. (3.11.95; 15.11.95)

– Y utilizar las mismas consignas. (19.10.95)

Sorprende, eso sí, una falta de revisión de las decisiones tomadas. Aparecen también, en estas reuniones, demandas explícitas que formula Marta a Pilar con relación al tipo de ayuda que debe facilitarse al alumno.

Como en el caso anterior, la última sesión se utiliza para elaborar el informe del alumno sin que haya un protagonismo tan evidente por parte de Marta.

#### 9.4. El caso de Laura, maestra de segundo –B

El grupo de segundo–B esta formado por veintitrés alumnos, dos de los cuales pertenecen al programa de integración. A Andreu le ha sido diagnosticado un retraso madurativo global; y Toni presenta problemas de disfasia. Los dos reciben el apoyo de Pilar y acuden a sesiones de logopedia con Silvia. Pero mientras que Toni participa regularmente de las mismas actividades que sus compañeros, Andreu trabaja casi siempre un curriculum paralelo y adaptado a sus capacidades.

Laura, la maestra tutora, tiene veintinueve años. Es diplomada en Magisterio con la especialidad de Preescolar; no ha recibido ninguna formación específica en relación con el tema de las nee. Este es su quinto año de participación en el programa y su segundo año como tutora de este grupo.

Cuando Laura recuerda la etapa en que empezó el programa de integración en el centro, alude a la carga de ingenuidad e inconsciencia que presentaron muchos de los miembros del claustro. Así nos lo pone de manifiesto:

“(…) yo creo que al principio la gente no era consciente de lo que era la integración. Y yo puedo decir que era una de ellas. O sea, al principio sí, sí muy bien, podré ver niñitos, muy “bonito”, muy “bonito”, ¿ no? Como aquella gente que, tal vez, quiere adoptar un niñito de Bosnia”. (Laura, E. 1)

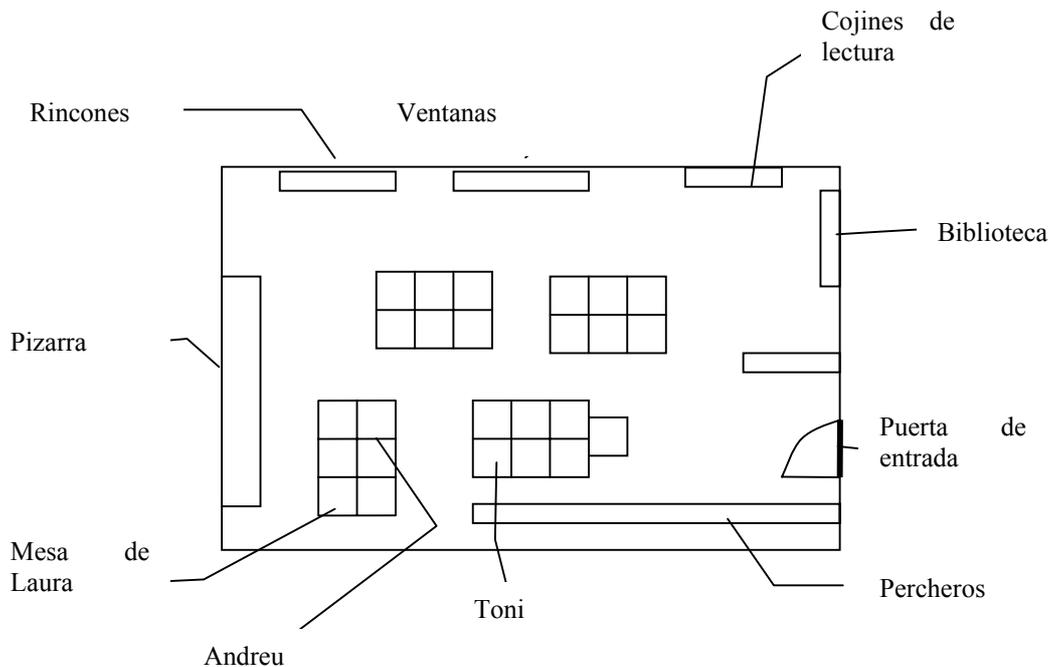
“Y claro, después te das cuenta de la realidad y claro es cuando empiezas a pasarlo un poco mal (...)”. (Laura, E. 2)

“Reconozco que después, tal vez al cabo de dos años, dije: “¡Ojalá hubiera dicho que no!, no sabía lo que era y nos metemos dentro de cosas de las que no nos informamos”. (Laura, E. 2)

Por otro lado, el curso de Segundo–B ocupa un aula que se encuentra situada en la primera planta del edificio de entrada, muy cerca de las escaleras. El aula tiene una estructura física parecida a las otras aulas de este nivel; quizás se diferencia por tener una forma más cuadrada y por una columna ubicada justo frente a la puerta de entrada.

La ambientación del aula esta hecha a partir de las contribuciones de los niños, los cuales han decorado con títulos los diferentes rincones: el de plástica, el de naturales,... Estos rincones se emplean, sólo cuando los alumnos han acabado la tarea de trabajo individual. Al lado del estante de la biblioteca hay

unos cojines que, en forma de pequeño sofá; abren un espacio para que los niños puedan consultar los libros de forma relajada.



No hay la típica mesa de profesor, y la maestra emplea un pupitre idéntico al de los alumnos. Normalmente, cuando se sienta lo hace en el pupitre que está delante de Andreu. El resto de mesas se encuentran organizadas en grupos de seis, conformando un total de cuatro grupos.

Finalmente, los elementos generales que caracterizan el funcionamiento y la dinámica de esta clase son:

- La pizarra, como espacio donde la profesora plantea, con la participación del grupo-clase, la resolución de un modelo de las tareas que hay que realizar.

- Las fichas o actividades de trabajo individual, elaboradas casi siempre por la misma maestra

- y, ocasionalmente, la utilización de los rincones o la propuesta de actividades complementarias para algunos alumnos de la clase (sólo aquellos que han acabado su trabajo individual)

#### 9.4.1. Estructura cognitiva

##### *a) Concepto de integración*

Laura define la integración desde una vertiente asistencial, reivindicando la existencia de los centros de educación especial. Según ella, la atención a los alumnos con nee pasa necesariamente por mantener distintas modalidades de escolarización:

– mientras algunos alumnos tienen que recibir una escolarización en centros específicos:

“Después lo que encuentro, a veces, es que hay casos que no sé hasta que punto deberían estar integrados. Porque, tal vez serían... ya no es cuestión de que aprendan más dentro de un colegio en condiciones normales, sino que se trata de su parte afectiva. Tal vez son más felices siendo así como son y con la gente como ellos. No lo sé, creo”. (Laura, E. 1)

– otros pueden disfrutar de los beneficios que comporta su entrada dentro de un aula ordinaria:

Maestra: “Ahora bien, hay otros a los que les haces un favor, que al menos saben llevar una vida con los demás aunque intelectualmente no lleguen o en según que habilidades. Pero bien, pueden ir por el mundo que digamos, entonces sí, estoy totalmente de acuerdo con este aspecto”. (Laura, E. 1)

Esta forma de entender la integración se traduce en la práctica en una atención prioritaria al grupo-clase en detrimento de los alumnos con nee, aspecto que es fuente de conflicto para Laura y que incide, especialmente, en las valoraciones que realiza en el apartado siguiente:

“En el momento de la práctica es que tienes que tener a los niños trabajando, enseñándoles alguna cosa. Y en aquel momento viene, “ahora prepararé trabajo para él”, porque sabes que uno solo no aguantara tal vez el “show”, veinte sí, y vas a arreglar a estos veinte”. (Laura, E. 1)

##### *b) Valoración del programa*

Aún así, Laura piensa que el principal beneficiario del programa de integración es exclusivamente el alumno con nee. Desde que se implantó el programa de integración, el grupo-clase recibe menos atención docente, aunque este factor no incide significativamente sobre el aprendizaje escolar:

Maestra: “Bueno, aprender de una manera diferente, creo que no. Aunque, tal vez no tengan tanta atención, de acuerdo, pero de forma diferente, no. Las cosas se trabajan igual, todo se hace igual: las excursiones se hacen igual, si se ha de buscar un apoyo se busca, para otras actividades también..., esto no”. (Laura, E. 6)

En este mismo sentido, Laura reconoce que las modificaciones instructivas que han ido realizando varían en función del comportamiento que el alumno con nee manifiesta dentro de clase. Al inicio del programa de integración tuvo algunos niños que desestructuraban mucho la dinámica del aula y fueron precisamente estos los que le acarrearón una mayor dedicación:

Maestra: “Los primeros años creo que sí. Es que también depende del niño de integración que tienes, porque claro, si tienes un niño que se mueve por toda la clase, tienes que estar pendiente de él todo el tiempo. Y claro, té quita atención para los otros. (...) Y antes, cuando no tenían integración, cuando iban a hacer el trabajo, tú te pasabas por las mesas y dabas el apoyo a cada uno...” (Laura, E. 3)

En cambio, los alumnos que tiene en el grupo de segundo–B le permiten ir combinando perfectamente la dedicación al grupo–clase y a los alumnos de integración:

“Y después hay, a veces, los niñitos como los que tengo ahora, como el Andreu, que es un niño que esta a un nivel de tres años y medio, o una cosa así, que puede hacer un trabajo él solo, éste sí que me va bien. Es decir, me va bien para distribuirme entre los otros y entre él, ¿me entiendes? Porque él puede trabajar solo y solamente hace un trabajo diferente. Y claro, en el tiempo que lo vas mirando a él, también vas mirando a los otros, y no le tienes que estar encima. Bueno, alguna actividad sí, pero puedes hacer muchas sin tener que estar con él...”(Laura, E. 3)

Este hecho también está presente cuando pasa a hablar de las ayudas y ausencias recibidas a propósito del programa de integración. Como positivo, valora sobretudo la tarea que realiza la maestra de apoyo:

Maestra: “Hombre, la parte más positiva es tener la persona de apoyo que te viene a buscar al niño o esta en clase y, yo qué sé, se encarga de introducir aquellos conceptos, aquellos contenidos, de trabajar aquellas cosas, tanto en el ámbito afectivo como personal, como de contenidos, con el niño”. (Laura, E. 8)

En cambio, Laura cita en la valoración negativa tres aspectos importantes: la falta de tiempo, material y preparación del trabajo que realiza con el alumno con nee. Ella lo resume de forma muy gráfica y concluye diciendo:

“Tendría que ser cuatro manos y dos cabezas. Eso es y no otra cosa”.(Laura, E. 8)

### *c) Concepto de maestra–tutora*

Laura mezcla estos dos conceptos pero matiza que la función del tutor es ser una guía de los niños en todos los aspectos:

“Y no sé, creo que un tutor no es sólo impartir unos conocimientos, es enseñarles a ir un poco por la vida, ¿no? Es un poco utópico, pero digamos que se intenta”. (Laura, E. 3–4)

Paralelamente con el alumno con nee, Laura afirma que el trabajo de maestra y tutora es prácticamente igual. Cambia con los conocimientos que ella imparte y, sobretodo, con la actitud que adopta especialmente cuando el niño se encuentra inmerso dentro del grupo–clase. Entonces, ella lo protege. Para ella, esta es una reacción lógica atribuible a la condición humana.

Maestra: “Yo intento que el trabajo de tutor, con los de integración... bueno, es especial con los conocimientos que impartes. Con los demás intento ser igual. Tal vez, un poco de protección, sí que reconozco que a veces la tengo. A veces protejo un poco, sobretodo a este más debilucho y tal, lo mimo un poquito. Pero le mino en relación con los otros, no cuando esta solo. Cuando esta solo, igual que los otros, porque claro según el trabajo que tienes pues exiges. Pero cuando está con los otros si que, tal vez, le mimo un poco. Pero, no sé, yo creo que esto ya es una condición natural porque los otros niños también le miman”. (Laura, E. 4)

## 9.4.2. Estructura académica

### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. Laura reconoce que debería planificar el trabajo de clase, pero, al mismo tiempo argumenta que no tiene tiempo para poder realizar esta tarea y que siempre le faltan datos de los alumnos (E, 10).

Nos comenta que, algunas veces, a hablado del tema con distintas compañeras del centro, pero no encuentran el mecanismo o la fórmula para que la programación resulte útil y práctica:

Maestra: “Sí. Y esto es un problema que nosotros, a veces, hemos hablado con otros tutores, de que tipo de programación podemos hacer, pero que no sea, digamos, muy laboriosa y que sea muy práctica. Porque claro, tampoco interesa hacer: objetivo número tal, objetivo número cual..., venga la lista de objetivos, ahora la de actividades. ¡No!, O sea, cuatro objetivos muy claros, pero no sabemos como hacerlo para que nos salga bien, para que sean prácticos, para que abras el cuaderno y digas: “¡pam esto, pam lo otro!”, ¿Me entiendes?” (Laura, E. 10)

En su opinión, esta es una característica común a todo el profesorado. Para ella, la planificación y la enseñanza son dos facultades muy diferentes; mientras la planificación es de tipo teórico, la enseñanza hace referencia a la práctica. Por esto, siguiendo su concepción uno puede ser muy buen maestro sin saber planificar:

Maestra: “Yo lo que creo es una cosa, que tal vez vaya errada, pero veo que los maestros siempre han fallado por lo mismo. O sea que no creo que sea una cosa personal. Claro, una cosa es la parte de enseñar y otra es la parte teórica. Y yo lo que creo es que hay maestros que saben enseñar, que saben estar dentro de un aula y después son nefastos, como es mi caso y lo reconozco, a la hora de hacer una cosa teórica, a la hora de programar teóricamente. Creo que son facultades muy diferentes y creo que es aquí donde hay siempre el error de los maestros, o de la educación de los maestros, o tal. O sea, se supone que el maestro a de ser programador tal, cual y no sé qué más. Ahora realmente si un maestro tiene que hacer lo que le corresponde, es que tiene que ser la hostia, no ha de ser un maestro”. (Laura, E. 23)

Esta concepción que Laura tiene sobre la planificación toma todavía más fuerza cuando nos comenta que las decisiones teóricas sobre el qué enseñar corresponden a los especialistas:

“...tienes que saber qué debes enseñar a un curso, pero, claro, esto ya te lo dan los expertos, que según la etapa evolutiva de estos niños entonces esto es lo que consideramos que se ha de aprender, ¡para eso están los expertos! Y son ellos quiénes deben decirlo”. (Laura, E. 24)

Por esto, el tipo de programación que ella utiliza en el trabajo cotidiano es una programación basada en las actividades:

Maestra: “Es qué nosotros, ahora te diré lo que empleo: esto del Ministerio lo empleo para hacer los contenidos pero después ya esta: empleas la hoja de contenidos de trimestre de cada área y el cuaderno de programación semanal, y ya esta. Y a partir de aquí te lo montas. Nosotros cogemos como base los contenidos y a partir de aquí “pam”. Claro, te miras... estas un poco atado por los objetivos generales de etapa y, sí, has de saber por donde vas”. (Laura, E. 25)

“Y yo, normalmente, la programación semanal, no sé mis compañeras, lo que hago yo es programación de actividades. O sea, actividades que sabes que con aquella actividad trabajas aquél contenido y consigues aquél objetivo. Pero no te formulas que objetivo, o sea... Y esta es la manera que me va mejor”. (Laura, E. 25)

Por otro lado, Laura manifiesta que con relación a los alumnos con nee no sabe como se ha de hacer la programación, motivo por el cual ella prefiere ir al día:

“Con este niño, sí con este niño porque el otro sigue el curso, no sé realmente hacer una programación, como la tengo que hacer. Lo único que puedo hacer es, al nivel de lectoescritura sí, poner como esta ahora, hacerte alguna programación y al nivel de matemáticas también, experiencias... pero todo muy al aire. Y como esta todo tan al aire prefiero hacerlo todo al día. Yo encuentro que se debería hacer, tal vez, la programación pero, casi me va mejor ir al día”. (Laura, E. 10)

Además, según su punto de vista es muy difícil prever la implicación que el niño con nee tendrá con el trabajo de clase y el tiempo que dedicara.

Maestra: “Esto, claro, a escala general lo puedes hacer, pero al nivel de Andreu yo ayer, por ejemplo, yo estas cosas las voy haciendo día a día, cuando ves que salen. Ahora necesita, una temporada en la que debe ser muy pautado, pues lo haces. Y no ves que esto realmente deba ser así porque debía estar programado”. (Laura, E. 24)

2. Laura afirma que participa en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas. Estas se realizan a principio de curso de forma conjunta con la maestra de apoyo y giran normalmente sobre tres áreas concretas: lengua castellana, matemáticas y conocimiento del medio. Pero igual que pasaba con la programación, este documento en opinión de la maestra no resulta de gran utilidad:

Maestra: “Si tengo que hacer una valoración de lo que es la programación *—en realidad hace referencia a la ACI—*, de los papeles de la programación, le pondrían un dos o un tres, las cosas como son. Ahora, después, si tengo que hacer una valoración de la programación práctica,

aquello que dices cada semana que te ves y dices: “a ver, que hacemos la semana que viene. Seguimos con esto y esto y lo otro”. Pues no, aquí ya puedo puntuar bastante alto”.

Maestra: “Porque realmente no tiene una lógica, no sé, no esta de acuerdo con nada”.

Maestra: “¡No!, Con nada. No esta de acuerdo con lo que se hace. Alguna cosa sí, pero. Bueno, yo realmente, la hago y no la vuelvo a mirar, tal vez la persona del Equipo la vuelve a mirar pero yo no”. (Laura, E. 11)

3. Los objetivos generales que la maestra se propone con relación a los alumnos con nee varían en cada caso. Así, mientras Toni comparte los mismos objetivos que el resto de la clase, con Andreu, Laura se propone unos objetivos relacionados con los hábitos de autonomía y con las interrelaciones sociales.

Maestra: “Bueno, en primer lugar lo que té propones es la integración dentro de clase y la buena relación con los compañeros, la buena relación contigo, que haya cierta afectividad. Y después, cuando ya hemos conseguido esto, unos hábitos, importantísimo. ¡Ah! En los otros me he olvidado, en los objetivos generales, hábitos a tope: hábitos de trabajo, hábitos de limpieza, hábitos de respeto... estos son objetivos que yo, no me vienen a la cabeza pero bueno. Y con los de integración, también hábitos sobretodo y cuando tienes más o menos esto encaminado, vas a los objetivos..”. (Laura, E. 12)

4. De acuerdo con los objetivos, Toni comparte los mismos libros que los alumnos de la clase. Por su parte, Andreu sólo tiene los libros de conocimiento del medio y de música. Para trabajar el área de lengua castellana, este alumno dispone además de los mismos cuadernillos que emplean los alumnos de educación infantil

Maestra: “Bueno, los libros de texto, en este caso sólo tiene el de conocimiento del medio y bien, no es que no lo pueda hacer, ni que lo pueda seguir, ni mucho menos, pero le gusta hacer cosas igual que sus compañeros, y por lo menos, siempre escucha un poco, sigue los dibujos, y también habla él..., a veces intenta hablar un poco..”. (Laura, E. 14)

“Bueno, de lengua y de..., de lengua hace o bien cosas de preescritura, tiene unos cuadernos para él y esto, unos cuadernos infantiles, que le encantan, o sea..., pero bueno, a él le gusta y sabe que es él que sabe hacerlo y que puede hacerlo, y además le gusta que le pongan cara de alegría, ¿No? Ahora, cuando ve a los otros con el libro, le da envidia”. (Laura, E. 16)

4. En opinión de la maestra, la evaluación en estos cursos se reduce a valorar el esfuerzo y el progreso que cada alumno demuestra en sus aprendizajes. El curso pasado, dado que los alumnos eran de primero, realizó la evaluación a partir de las actividades y producciones que los niños hacían diariamente en el aula. No es hasta el segundo curso cuando los alumnos empiezan a realizar pruebas trimestrales. Por este motivo, Laura afirma que todavía no a previsto de que manera realizará la evaluación en el caso de Andreu.

Maestra: “Bueno, ¿Como evaluamos? Hombre, normalmente evaluamos sobre el esfuerzo de acuerdo a unas metas a conseguir. Aunque te digan, la Reforma predica trabajo individual, siempre se procura llevar y tal, pero evalúas el esfuerzo y más en estos niveles. Y al nivel de integración evalúas el progreso que pueda hacer partiendo de donde estaba”.

Maestra: “No, bueno, nosotros hacemos unas pruebas solo en segundo, que son trimestrales, y a los otros... Bueno es que yo con estos todavía no he hecho”. (Laura, E...)

#### *b) El funcionamiento de la clase de Segundo–B*

Según las observaciones realizadas en el área de Lengua Castellana (30.10.95; 13.11.95; 27.11.95) y Matemáticas (10.11.95; 01.12.95), la clase de Segundo–B presenta una serie de características fácilmente diferenciables que están muy de acuerdo con los planteamientos manifestados por Laura en las paginas precedentes.

Este conjunto de características se concreta en torno a tres momentos: la salutación, la secuencia de trabajo del grupo–clase y el trabajo en paralelo de Andreu.

#### *El saludo*

La clase de Lengua Castellana normalmente se imparte a primera hora de la mañana. Por este motivo, nos encontramos que en algunas observaciones (30.10.95; 13.11.95; 27.11.95) existe una especie de rutina que se mantiene de forma constante: es el momento del saludo.

Esta rutina supone la utilización expresa por parte de la maestra de los primeros 15 o 20 minutos de la clase. Laura empieza la clase pidiendo a todos los niños que hicieron durante el fin de semana o en el día anterior, donde fueron, con quien... El grado de participación en este momento de la clase es bastante alto, ya que los niños quieren contar sus vivencias personales. Andreu también participa de esta rutina. Requiere, para ello, que la maestra le formule un tipo de preguntas cerradas y encadenadas:

09:00h: Los niños van entrando y se sientan.

Laura: “¡Buenos días!”

Grupo-clase: “¡Buenos días!”

Laura: “¿ Quién a traído la cartilla de lectura? Alejandro,... continua contando (los niños tienen la mano alzada) Sólo 6, vaya que lunes más flojo. Muchos no han traído el libro, muchos no han hecho la ficha (...)”.

09:15h: Laura toca la flauta y los niños se vuelven a sentar (van recogiendo las invitaciones).

Laura: “¿Como habéis pasado el fin de semana? ¿Bien? ¿Alguien a hecho alguna cosa especial?”

Alumno: “He ido a hacer fotos al parque del mar”.

Distintos niños cuentan lo que han hecho el fin de semana. Después Laura pide a algunos niños que no han dicho nada. Toni ha contestado que fue a casa de su abuela. Andreu ha tenido el dedo levantado un buen rato, después a explicado que fue a la feria, pero no recuerda dónde. La maestra le ha hecho preguntas cerradas. (Ob. 13.11.95)

La otra tarea del saludo consiste en que Laura recoge las “cartillas de lectura”. Hace un recuento en voz alta y en función del número de cartillas recogidas, dibuja en un recuadro que hay al lado de la pizarra una cara contenta o triste. Las “cartillas de lectura” es una estrategia que emplea la maestra para motivar a los niños e involucrarlos en el hábito de la lectura; supone que el alumno trae a clase un papel firmado por los padres donde se concreta el tiempo que el niño a dedicado a la lectura en casa.

#### *La secuencia de trabajo del grupo-clase*

Después del saludo, normalmente la secuencia de trabajo en las asignaturas observadas transcurre de la siguiente manera:

<b>GRUPO CLASE</b>	<b>BARBARA</b>
1. Modelo en la pizarra	1. Tiempo muerto
2. Ronda de preguntas y comprobación de la maestra	2. Tiempo muerto
	3. Presentación-ejecución de la tarea

3. Ejecución individual de la tarea	4. Corrección maestra. Nueva tarea
4. Corrección maestra	5. Corrección maestra. Actividades libro
5. Rincones o tareas complementarias	

5. Modelo en la pizarra: Se trata de resolver un ejercicio parecido al que después se trabajara de forma individual. La demostración puede correr a cargo de una pareja de alumnos (especialmente, en la asignatura de matemáticas), la misma maestra o de todo el grupo-clase (los alumnos participan a medida que la maestra les va llamando):

09:30h: Laura cuelga una foto de Claudia Schifer en la pizarra y dice: “vamos a decir ahora entre todos como es esta persona. Podemos decir como la vemos, como va vestida..”.

Los alumnos levantan la mano y van diciendo cosas. Cuando han acabado la maestra lee las oraciones que ella a escrito en la pizarra mientras los niños las iban formulando, remarcando la necesidad de emplear la mayúscula y el punto. (Ob. 13.11.95)

2. La maestra hace una breve explicación que, en forma de resumen, sirve para presentar la propuesta de trabajo. Va comprobando con algunas preguntas sí todo el mundo lo a entendido. En matemáticas normalmente Laura recuerda el procedimiento que hay que seguir para resolver los ejercicios. Éste está escrito en un pequeño cartel que se encuentra encima de la pizarra, y todos los alumnos lo leen en voz alta.

11:25h: Laura: “Ahora sentáos porque vamos a empezar el trabajo que va a consistir en dos cuentas y en la parte de abajo contar de 5 en 5 hasta 100. Y de problemas, vamos a recordar que hay que hacer”.

Primero lo dice Laura y los niños lo van repitiendo:

1° Leer el problema

2° Subrayar

3° Volver a leer el problema

4° ¿Qué nos pide la pregunta? Y si pensáis muy bien sabéis si es de sumar o de restar.

5° Hacer la cuenta

6° Hacer el dibujo

7° Poner el resultado (Ob. 01.12.95)

6. La maestra vuelve a motivar a los niños, reparte las hojas y espera que todo el mundo se disponga a trabajar. Los niños empiezan a hacer el trabajo individual o por parejas. A veces hablan, se levantan para mirar la marcha del trabajo de algunos compañeros.

7. Mientras los alumnos van trabajando levantan la mano para pedir ayuda o la corrección de la maestra. Por esto, frecuentemente, las ayudas de la maestra se convierten en una forma de control individual de la tarea de los alumnos. En un momento dado –normalmente cuando Laura se encuentra sentada trabajando con Andreu– los niños empiezan a levantarse del pupitre en vez de levantar la mano. Este hecho ocasiona pequeñas filas y un cierto grado de griterío en el aula.

5. A medida que los alumnos acaban la tarea, se dirigen hacia la maestra, la cual dictamina un trabajo complementario. Este es variable y esta en función de cada niño: algunos, pueden ir al rincón de lectura; otros, rellenan un cuaderno de caligrafía. De todas formas, son pocos los alumnos que participan de las tareas complementarias.

### *c) El trabajo paralelo de Andreu*

Mientras dura la ejecución de un modelo en la pizarra o la ronda de preguntas de comprobación, se produce para Andreu un “tiempo muerto”, un espacio de tiempo desaprovechado porque el niño no participa de la experiencia del gran-grupo ni tiene una tarea asignada. Sólo cuando Laura ha comprobado que los alumnos están trabajando se acerca Andreu y le propone la tarea. Ésta varía mucho de una sesión a otra: mientras algunas veces participa con una tarea adaptada (de forma inmediata por la maestra en el caso de los ejercicios del libro, o con un nivel de exigencia diferente en el caso de la descripción de un personaje), en otras, trabaja una tarea claramente específica (lista compañeros-clase, fichas compañeros, ejercicios cuadernillo). En matemáticas trabaja sólo tareas individualizadas que la maestra improvisa sobre la marcha.

Por otro lado, la explicación que Laura da al niño sobre la tarea que ha de realizar transcurre muy rápidamente ya que el niño conoce la mecánica de la tarea, que resuelve de forma rápida. Esto supone una nueva demanda de trabajo, seguida de una nueva corrección... dentro de un ciclo rápido que se repite unas cuantas veces.

Andreu inmediatamente ha acabado y le enseña el trabajo a Laura, que esta de pie en medio de la clase. Es el primero que ha acabado. La maestra le comenta a Andreu: “¿Qué número es este? Te has equivocado”.

Andreu se va y lo corrige y vuelve a enseñárselo, después la maestra le pone otro ejercicio de numeración. Los niños empiezan a levantarse para hacer la corrección. Si lo han hecho bien van a los rincones. (Ob. 10.11.95)

Además, frecuentemente este periodo de tiempo se ve interrumpido por la demanda de ayuda que realizan los compañeros de la clase. Finalmente, en ninguna de las sesiones observadas, Andreu ha pedido ayuda a un compañero para la resolución de dudas.

#### 9.4.3. Estructura participativa

Para completar la estructura académica, nos falta revisar el tipo de relaciones y la dinámica que se establece en el aula, según el análisis que estamos realizando esta dinámica se explica a partir de una serie de factores, de entre los cuales destacan los siguientes:

1. En primer lugar, la actitud del grupo-clase. En este sentido, la primera característica que sobresale en el grupo de Segundo-B hace referencia al hecho que el grupo-clase percibe a Toni como un compañero “normal”. Así lo explica Laura:

Maestra: “Sí, bueno, uno no importa ni hablarlo, o sea, Toni muy bien, o sea, igual que los otros. Hay momentos, lo típico: peleas, que el no quiere a alguno, o no lo quieren a él, pero bueno, como todos. Y el otro, a veces, has de apretar para que este dentro de la dinámica”. (Laura, E. 18)

Por el contrario, con Andreu el grupo-clase manifiesta una actitud claramente paternalista, de la cual Laura esta muy contenta porque piensa que los niños le ayudan mucho y le quieren bastante:

“De este grupo estoy contenta en relación con los niños de integración, porque nunca, nunca, nunca,... se les a ocurrido decir: “es tonto”. Así como en otros años algún niño..., ellos nunca, nunca. El año pasado lo único que dijeron alguna vez: “esto lo hace Andreu”, como diciendo “si

lo hace él..”, si tú no lo haces es que ya es “el colmo”, ¿Me entiendes? Pero, a parte de esto, le quieren bastante”. (Laura, E. 6)

Aún así, hay momentos en que los alumnos marcan claramente las diferencias, pero este es un comportamiento que, en opinión de la maestra, depende mucho de la reacción familiar:

“Y yo creo que le ven como si, quizás fuera “el tontito”, tal vez, esto depende de si en su casa se ha dicho esta palabra o no. Me da la impresión que le ven bien, que le ven como a aquel niño que no llega, que es un poco pequeño, no saben por qué aquel niño es más pequeño. Creo que no se han parado a pensar nunca por qué aquel niño que es más pequeño está dentro de su clase, y por qué aquel niño es igual de alto que ellos, pero que es más pequeño, y esta dentro de la clase, creo que esto es lo que piensan”. (Laura, E. 6)

Frente a estas reacciones “discriminativas” en el terreno académico que manifiestan algunos alumnos de la clase, la maestra reacciona hablando y explicando la problemática del niño con nee:

“Y nosotros no sé si a veces deberíamos aclarárselo un poco más a los niños, tal vez los nuestros también sean demasiado pequeños, estos niños que hacen en nuestra aula. Porque nosotros siempre les damos la explicación de que, bueno, según el caso, pues que quizás estuvo enfermo y tal y cual... y que por esto no puede aprender las cosas tan deprisa, que tiene que aprender cosas que nosotros aprendimos cuando éramos más pequeños... y esto es la explicación que normalmente damos a los niños”. (Laura, E. 7)

En cambio, en situaciones de juego o en el patio, la actitud –especialmente de los niños– de la clase cambia y Andreu disfruta de mejores relaciones sociales.

“Esto con respecto al trabajo, pero cuando se refiere al juego, no tanto, si es un juego de tipo intelectual, sí. Ahora, por ejemplo, le encanta jugar al fútbol, en mi clase son muy futbolistas, cosa que no me gusta nada pero bueno lo tengo que respetar, ¿No?, Muy, muy futbolistas siempre estarían jugando al fútbol. Se hacen los jugadores con canicas y bolitas, y esto. Él es uno de los que son muy futbolistas, porque en su casa se ve que a su padre le gusta mucho el fútbol, y es entonces en este momento cuando juega con los otros, buscan a Andreu y Andreu busca a los otros. Es un momento muy bueno”. (Laura, E. 18)

2. En segundo lugar, esta la ubicación, el lugar físico que los alumnos con nee ocupan en el aula. Mientras Toni no esta sentado en ningún lugar especial, Laura ha cambiado la situación de Andreu, designándole aquel pupitre que le resulta más comodo a ella para dedicarle una atención específica:

“Ahora, Andreu, yo lo que he hecho... alguna temporada, es dejarle donde quiere, por ejemplo, ahora hasta la semana pasada se sentó donde quiso, pero claro, donde estaba, que estaba en la otra punta, pues a mi no me iba nada bien para ayudarle, para darle las tareas y demás... y yo lo que he hecho, eh..., como normalmente no empleábamos la mesa de profesores, pues he colocado un pupitre junto a un grupo de mesas, y dentro de este grupo esta él, y lo tengo así delante, que no quiere decir que después de quince días lo tenga al lado... y voy cambiando un poco y.. Y así le puedo estar encima, porque, además se nota mucho la diferencia cuando le estas encima que si.... que si lo hace por su cuenta”. (Laura, E. 15)

3. Un tercer factor importante que hay que considerar son los cargos o responsabilidades que la maestra asigna al alumnado. En el caso de los niños con nee, Laura procura distribuir estas responsabilidades formando parejas de niños de forma que queden compensadas las deficiencias de los alumnos:

Maestra: “Sí, bueno, ellos participan, lo que pasa es que siempre procuro combinar, o sea, ponerlo con otro, esto es, que le estire. Ahora, por ejemplo, los dos (...) Y claro, envíe al otro para que les ayude, y a lo mejor un día digo: “Toni tienes que decirlo tú hoy”; y así va y lo dice, pero si se equivoca tienes la seguridad que el otro lo arregla un poco, porque sino hay unos líos...impresionantes”. (Laura, E. 16)

4. En cuarto lugar, hay que hablar también del sistema de control o el tipo de gestión que emplea la maestra para regular el funcionamiento de la clase. En este sentido, según se desprende de las observaciones, Laura utiliza distintos tipos de estrategias: tocar la flauta, decir en voz alta el nombre del niño que causa problemas o no esta trabajando, separar el pupitre del alumno, anunciar el tiempo que queda para la realización de la tarea, etc. Cuando el problema de disciplina es más grave, la maestra actúa con una amonestación en voz alta delante de toda la clase:

Laura: “Antes de empezar las cuentas, Pau (que había vuelto de la clase de Conxa) ¿Nos explicas qué a pasado?”

Pau: “Yo le he pegado a X durante el tiempo del patio y por esto Conxa a pedido que fuera a su clase”.

Laura: “No lo vuelvas a hacer; tú sabes que eso no esta bien. Por favor, no lo vuelvas a hacer”.  
(Ob. 10.11.95)

5. Por último, la última característica de la estructura participativa hace referencia a las relaciones que la maestra mantiene con los alumnos con nee. Estas, en el caso de Laura, se definen por un doble juego de relaciones: con Toni son las mismas que para el grupo-clase; con Andreu vienen condicionadas y se explican por la actitud de Laura.

#### 9.4.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

Superada la preocupación que los padres, al inicio del programa de integración, demuestran en torno a la incidencia que este tendría sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, Laura piensa que, hoy por hoy, la mayoría de familias se muestran partidarias del programa o, al menos, no plantean ningún inconveniente. (E, 7).

En relación con los padres de los alumnos con nee, la maestra comenta que se producen más reuniones, de más larga duración y que, habitualmente, han sido preparadas con la maestra de apoyo. En estas reuniones se ve claramente que hay muchos padres que no aceptan la deficiencia. En concreto, Laura apunta que en el caso de los alumnos de su aula, los respectivos padres ejemplifican dos tipos de aceptación:

“Nosotros, es nuestro caso, tenemos uno que perfecto, lo aceptan y tal, y colaboran muy bien. Y otro que no, no porque no quieran sino por su situación cultural. No lo ven, vaya no tienen... no quiero decir que no tengan capacidad para verlo, pero no tienen tampoco suficientes referencias, conocimientos ver lo que puede llegar a ser su hijo. Y claro, tienes que ir... es difícil porque no puedes decir según qué”. (Laura, E. 5)

Para resolver este problema, la maestra piensa que sería necesario la creación de un servicio o, al menos, la coordinación entre los diferentes especialistas a la hora de transmitir la información a la familia:

“Y éste es un problema para el que debería haber una solución por algún lado: o bien no sé si tiene que ser el Equipo del Ministerio, no sé si tienen que ser los médicos, si tenemos que ser nosotros, pero que a esta gente se le debería poder decir un poco la verdad. Porque claro, si te viene un padre, y tú ves que su hijo esta con un retardo madurativo, tal vez tiene siete años y esta

en una edad de tres años, pero te viene y lo primero que te dice es: “el médico me ha dicho que está muy bien, que fisiológicamente está muy bien, el neurólogo... y está muy bien”. Pero como se lo dices a este padre y: “¡No!, Y no me ha enviado al psicólogo”, porque tal vez le dices: “Bueno pero, ¿le ha enviado al psicólogo?”. “¡No, que va!”. Como le dices a éste padre que su hijo... es que no te puede creer, no te cree. Encuentro que esto siempre se debería aclarar, a ver quién es el que lo dice: ¿Si tiene que ser en conjunto? Da igual”. (Laura, E. 5)

Ella misma, frecuentemente, se encuentra con la necesidad moral de enfrentar a los padres con la cruda realidad y, este hecho, le comporta altos niveles de ansiedad.

Maestra: “Yo creo que se tiene que decir. Que se tiene que esperar el momento adecuado, vale. Pero que se tiene que decir, se ha de decir. Porque un niño tal vez, una madre que hace cinco años que viene por aquí, tal vez, y el niño es de integración y todo eso, y al cabo de siete años le dices, ya prácticamente porque no puedes más, porque hay un problema muy grave o lo que sea, y te puede decir: “¿Por qué me habéis engañado tantos años?”. “Es que tenias una venda delante de los ojos”. “Me la hubierais quitado”, te puede decir. Habría quien no, pero habría quien sí”. (Laura, E. 5)

Maestra: “Es muy complicado, yo esto lo encuentro... A veces te angustia muchísimo y esto hace que no puedas avanzar con los niños. Porque si un padre acepta que esta en aquel momento en aquella situación, pues vale: “¿qué tengo que hacer? ¡Esto!, Ta, ta, ta, ta”. En cambio, uno que no lo acepta: “¿Y cuando ha de leer?, ¿Y cuando esto? ¿Y cuando lo otro?” (Laura, E. 5)

Por otro lado, la falta de mentalización por parte de la familia obstaculiza mucho el trabajo del niño dentro del aula, hasta tal punto que, resulta casi imposible hacer una propuesta de trabajo para casa, tal como sucede con los padres de Andreu:

“Nosotros, a veces, hemos hablado y hemos dicho: “es que no hay más”, ¿Me entiendes? Porque claro, a este niño le hemos dado orientaciones hasta por escrito, yo que sé: “haced gusanos con plastilina, esto, esto, lo otro”. Claro, ella –hace referencia a la madre– llega un momento que, no quiero decir que encuentre que son tonterías, pero no le ve la misma utilidad que le podemos ver nosotros”. (Laura, E. 22)

#### b) *Con las maestras de apoyo*

Laura tuvo noticias sobre cuales y como eran los alumnos con nee del grupo, entonces, de Primero-B, poco antes de empezar el curso. Esta información fue transmitida de manera informal por la tutora de

infantil y un poco también por la maestra de apoyo. Recordemos que, en aquel momento, todavía no se había tomado la decisión institucional de no pasar información previa, decisión que, en opinión de Laura, resulta del todo apropiada:

“Porque hubo una sospecha de que esto podía influir. Y yo reconozco que, el año anterior en concreto, me influyó. Porque lo típico, me dijeron que “son niños..”, es verdad que son... como un poco bebés, un poco flojillos y esto y lo otro, pero esta bien, era la verdad y yo pienso lo mismo ahora, pero me influyó tanto que, tal vez algunas cosas no las cogieran: “va, es normal que no lo cojan”, ¿me entiendes? Y cuando me di cuenta, ya era mitad de curso. Normal, normal, pues a pringar si es normal, no porque sea normal tenemos que pasar”. (Laura, E. 21)

Por otro lado, durante el primer trimestre Laura ha mantenido tres reuniones con Pilar, la maestra de apoyo, un promedio que esta por debajo de la media. De estas reuniones destaca, en primer lugar, su contenido el cual hace referencia mayoritariamente a un solo niño, Andreu.

En la primera reunión (08.11.95), las dos maestras van comentando algunas reacciones que manifiesta este niño en situaciones de clase o de apoyo. Aunque Laura formula una demanda explícita sobre como continuar, el único material que se discute en esta reunión son las “fichas de los compañeros de la clase”.

En la segunda reunión (29.11.95), después de dar una hojeada al material que el niño a trabajado en el aula, se pasa a discutir que ficha de observación se podrá utilizar para elaborar su informe. Se hacen algunos comentarios con relación a la bajada de atención e interés que ha experimentado el niño, sin que suponga un problema a debatir.

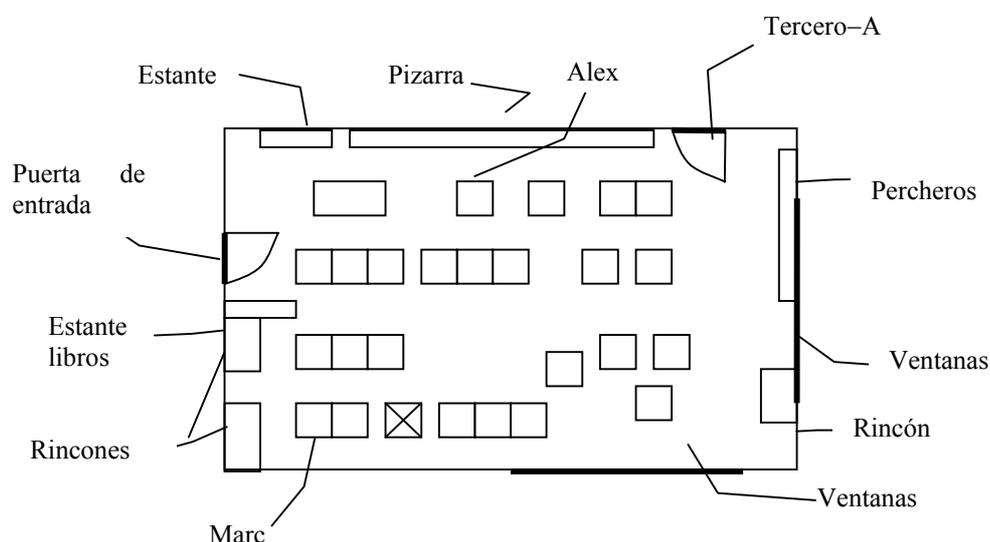
Finalmente, la tercera reunión se aprovecha para rellenar el informe de Andreu, tarea en la cual Laura asume el protagonismo.

## 9.5. El caso de Conxa, maestra de Tercero-B

Conxa tiene 45 años. Empezó a trabajar en el centro impartiendo la asignatura de Plástica –era dibujante publicitaria– en todos los cursos, desde infantil hasta primaria. De esto, hace ya trece años. Entonces, decidió compaginar el trabajo con los estudios de Magisterio y se diplomó en la especialidad de Ciencia Sociales. Por otro lado, su formación en los temas de las nee viene dada por cinco años de participación en el programa de integración; además, realizó un curso de especialización en el CEP sobre secuenciación de contenidos.

Este es el primer año que Conxa se hace cargo del curso de Tercero-B, un grupo formado por veintidós alumnos, de los cuales dos niños presentan nee: Alexandre y Marc. Alex tiene un déficit auditivo grave, el cual le obliga a hacer uso de audífonos y aparato de FM. Por otro lado, Marc está catalogado como autista y recibe un tipo de escolarización combinada con el centro Gaspar Hauser, al que asiste a partir de las 12:10h.

El aula de Tercero-B se encuentra ubicada en el primer piso del primer edificio del centro. Es de forma rectangular y tiene dos puertas: la primera, de entrada y salida de la clase, y la segunda, que comunica con el aula de Tercero-A.



El espacio del aula no es excesivo y se ve invadido por una columna, que disminuye la visibilidad del ángulo derecho de la clase. La pizarra ocupa casi toda la pared y se encuentra detrás de la mesa de la maestra.

Por otro lado, en las paredes laterales se encuentran los espacios dedicados a los llamados “rincones” de las diferentes materias (Conocimiento del Medio, Inglés, Matemáticas, Lengua y Catalán), aunque sólo se emplean para el almacenamiento de material didáctico en estantes diferenciados.

Como se observa en el plano correspondiente, la distribución de las mesas es de tipo lineal, es decir, los alumnos se sientan formando filas horizontales. Esto no quiere decir que todo el mundo se sienta con un compañero, sino que algunos alumnos están en parejas, otros de tres en tres, hasta alguno se sienta sólo..., todo depende del comportamiento del grupo-clase y de cada alumno en particular. Este tipo de distribución ira cambiando a lo largo del curso, a veces, para determinadas tareas (controles,...) y, a veces, como medida de disciplina o, simplemente, para ver si mejora el funcionamiento de la clase. Aun estos cambios de organización, Marc mantendrá siempre su lugar y Alex sólo cambiara para pasar más cerca de la pizarra.

La estructura de las clases suele ser de tipo tradicional: el momento de entrada es muy breve ya que, cuando llegan los alumnos al aula, se encuentran con la propuesta de trabajo escrita en la pizarra o con el material sobre la mesa. Después, Conxa o un alumno leen el enunciado, el cual es comentado por la maestra y da lugar al trabajo de tipo individual. Sigue la corrección del ejercicio en la pizarra por parte del alumno y la copia en el cuaderno de la actividad corregida. Vemos entonces, que es una estructura centrada en la pizarra y que se mantiene constante a lo largo del trimestre.

La modalidad e apoyo que se acuerda para dar respuesta a las nee de los alumnos difiere en cada caso. Marc ya no entra en el aula cuando acaba el tiempo del recreo de los martes y los viernes, sino que acude al aula de apoyo donde se encuentra con Pilar. En cambio, Alex recibe teóricamente el apoyo de Imma dentro del aula, aunque el único día que se ha podido observar esta situación, Conxa decidió que era mejor que saliesen fuera (Ob. 11.11.95). de hecho, la modalidad de apoyo será un dilema constante para esta profesora, dilema que Conxa ira expresando en distintos momentos del trimestre:

“Yo, uno de los problemas que se plantea, a veces, dentro de mi grupo es que cuando viene el profesor de apoyo me crea una dispersión dentro del grupo. O sea, que aquí pone (refiriéndose al caso de simulación repartido con la intención de empezar el debate): “Con ella trabaja fuera de clase”. Alguna vez, el trabajo que se hace dentro de la clase parte de una cosa que hacemos, pero se va a una cosa muy diferente, no sé hasta que punto es mejor que se trabaje dentro del aula o que se trabaje fuera”. (primer debate, 7)

### 9.5.1. Estructura cognitiva

#### *a) Concepto de integración*

Para Conxa la integración se define desde una doble vertiente: por una parte, supone la ubicación del alumno/a con nee dentro de una aula ordinaria; por otra, implica facilitar su proceso de socialización.

Desde esta concepción, Conxa formula diversas definiciones del termino incorporando siempre la palabra “problema”:

“El problema es meterlo dentro de un grupo y después socializarlo. Después, el otro problema que te encuentras es dirigir los trabajos que sean específicos para el problema que tiene el niño..”. (Conxa, E. 1)

“El primer problema es integrarlo dentro del grupo, después ir trabajando de alguna forma que les motive y que sé no encuentren rechazados ni inferiores”. (Conxa, E. 1)

“Y el otro gran problema que te encuentras dentro del aula son los celos que montan estos niños, de alguna forma, porque tienen una atención específica”. (Conxa, E. 2)

Por otro lado, también es relevante la conexión que establece esta maestra entre el concepto de integración y el tipo de déficit. En opinión de Conxa, el déficit que presenta el alumno con nee puede condicionar el concepto y la filosofía de la integración hasta el punto de desvirtuar el programa y hacer necesario un tipo de escolarización especial:

“...nos encontramos con el problema de que aquí no habrá nada más que hacer. No se podrá ofrecerle unas soluciones. Tendrá que haber un cambio de centro, una adaptación nueva. Y al fin y al cabo, ¿ hasta donde podemos llegar con él?” (Conxa, E. 10).

“...si un niño esta integrado dentro de un grupo pero no puede hacer nada de lo que hacen los compañeros; además, él pasa olímpicamente de los compañeros... esta dentro del grupo, pero no está. Es una situación irreal. Seria una integración, pero irreal porque él no se siente integrado. Supongo que se sentirá igual de integrado con unos compañeros que estuvieran como él..”. (Conxa, E. 15).

Esta misma idea se ve reafirmada en la intervención que Conxa tiene durante el primer debate:

“Ya, pero hay niños que no lo hacen, no pueden hacer absolutamente nada de lo que se hace dentro del aula, y es una integración que esta..., digamos física, social pero no de..., ni de conocimientos, ni de contenidos, ni de nada. Y de forma, quizás, se le dirá eso, pero se necesitaría, quizás, otro tipo de cosa. Quiero decir que es un poco problemático esto, crea conflictos, te crea conflictos a la hora de ubicar este niño dentro de su momento evolutivo, dentro de un aula donde están en otro momento”. (primer debate, 16).

#### *b) Valoración global*

En primer lugar, Conxa cataloga la intervención del equipo de apoyo como la principal ayuda recibida desde que participa en el programa de integración. No obstante esto, piensa que esta ayuda resulta siempre escasa:

Maestra: “Bueno, tengo las ayudas del gabinete de apoyo. Lo que pasa es que siempre te parece poco lo que te ayudan. Si te sacan dos horas, puntualmente, un niño de dentro del aula, pues, sabes que si te pueden ayudar más, este niño podrá hacer más”. (Conxa, E. 2).

También afirma que el programa ha resultado positivo tanto para los alumnos con nee como para el resto de la clase:

“Y cuando vayan por la calle y vean un Síndrome de Down que no se giren a ver el niño raro. Como un valor humano lo considero positivo”. (Conxa, E. 2).

“Sí, se han enriquecido, han tenido que ceder tiempo, ayudar a los compañeros que lo necesitan y aceptarlos. Y les a enriquecido en muchos campos”. (Conxa, E. 4).

Desde una vertiente negativa, Conxa señala como principal carencia el hecho de que se queden sin catalogar y, por lo tanto sin atender, algunos niños que por sus problemas de aprendizaje podrían formar parte del programa de integración. Este hecho le provoca un gran conflicto personal:

“Sí, es un conflicto personal, una frustración, una angustia de decir: Éste también me necesita”. (Conxa, E. 2).

Otro de los problemas mencionados es el de sentirse muy sola a la hora de trabajar, ya que falta continuidad a la tarea escolar dentro de las familias.

*c) Concepto de maestra-tutora*

Conxa focaliza la tarea docente en la atención individual de las demandas de aprendizaje que experimentan cada uno de los alumnos del aula. Desde que participa en el programa de integración, ella reconoce que no ha modificado su forma de enseñar.

Investigador: “Desde que tienes integración, ¿Has cambiado tú forma de enseñar?”

Maestra: “No”.

Maestra: “Bueno, te enriquece, e angustia, te agota... y te da satisfacciones... de alguna manera poder... el fin primordial, el primer reto dentro del aula es poder llegar a todos los niños. Esto es indudable. Entrar dentro del aula y ver que conozco a todos los niños, que puedo llegar a ellos y el por qué no llego a ellos..”. (Conxa, E. 3).

Además, entiende el hecho de ser tutora como una cosa muy distinta a la de sólo ser maestra y centra mucho la tutoría en la relación niño-tutora-familia:

“Se tiene que ir enlazando lo que puede ser el hijo o lo que el padre le exige o al revés, que le exige menos de lo que puede hacer o que no le respeta el nivel que tiene, le consiente demasiado en muchos casos y se conocen poco y se dedican poco tiempo”. (Conxa, E. 3).

“Si el niño ha tenido un problema en casa, que me lo comuniquen y yo, que soy la tutora, soy más la unión entre el niño y la familia y de alguna forma, coordinar los dos puntos, tanto si hay mucha unión, como si hay demasiada presión... Y si hay conflictos entre la pareja... aquí ya..”. (Conxa, E. 3)

Esta manera de entender y pensar la propia profesión genera en Conxa un gran dilema a la hora de compaginar la tarea del grupo-clase con la atención que reclaman los alumnos con nee, un dilema que está presente a lo largo de todo el curso y que Conxa sólo resuelve parcialmente, otorgando el protagonismo al grupo-clase ya que, en su opinión, los alumnos con nee tienen la ayuda de las maestras de apoyo y de otros especialistas:

“ Él ha de entender que hay más compañeros, que él ya tiene mucha ayuda”. (Conxa, E. 6)

Por esto, Conxa manifiesta que la dedicación a los alumnos con nee disminuye el tiempo de atención para el resto de alumnos de la clase:

“...el resultado cambia para estos niños si no tuvieras un niño autista. Obviamente, estos 6 o 7 (refiriéndose a los niños con problemas pero que no están catalogados) niños tendrían más tiempo mío”. (Conxa, E. 10)

*d) Miedos, temores, conflictos y/o dilemas*

Ya hemos señalado en el apartado anterior el conflicto personal que experimenta Conxa con la autoexigencia que se crea para satisfacer las necesidades de todos los alumnos sólo a partir de la atención individual.

Por otro lado, esta maestra expresa frecuentemente el miedo a no llegar a todos los alumnos por la falta de hábitos de convivencia y por el comportamiento problemático que manifiesta todo el grupo, del cual se queja con frecuencia en las reuniones que mantiene con las maestras de apoyo (Re. Conxa, 14.11.95 y 28.11.95) Esta situación provoca, al mismo tiempo, un sentimiento de frustración en Conxa ya que no puede trabajar con comodidad dentro del aula, hasta el punto que, la dedicación a los alumnos con nee es vivida como una sobrecarga:

“La problemática que te plantea el niño específico dentro del aula..., sus reacciones a veces no son previstas, o las tensiones que te puedan cargar a ti como persona, o sea, te puedan cargar de los nervios, o enfrentamientos que pueda tener. Y de alguna manera te disparan a ti o te hacen tener una tensión grave, o sea, desgaste personal, psicológico,... Además de esto, el problema es aceptarlo”. (primer debate, 7)

“... lo que estoy haciendo es que a este niño le estoy ofreciendo un camino, o intento que este aparcado tipo guardería para que no moleste. Es muy poco lo que le estoy dando. O sea, él esta aislado del resto”. (Conxa, E. 10)

Además, complica esta situación la gran duda que tiene Conxa con relación al sistema de control y disciplina que ha de tener dentro del aula y el miedo en cuanto a que la conducta de los alumnos con nee no sea un ejemplo negativo para el resto de la clase:

“... cuando aceptamos unos niños especiales dentro del aula nos crean una serie de dificultades o angustias, no sólo de cara a los niños, a su comportamiento, sino que te crea unas tensiones y unas..., digamos de alguna manera, como lo diría..., unos ejemplos negativos y positivos frente a los otros. O sea, si el niño especial tiene un comportamiento muy negativo frente a los otros, a los otros niños tú les pides un comportamiento correcto de alguna forma, y ellos, de alguna

manera están mirando, están respirando y ven un comportamiento que tú, a lo mejor, a ellos no los aceptas”. (Primer debate, 4)

Finalmente, Conxa manifiesta en distintas ocasiones y contextos el miedo de ser evaluada por “expertos”:

“El nivel de aceptación de lo que tú hagas con estos niños no se puede evaluar. O sea, un maestro, según su sensibilidad, su dedicación, su humanidad, su experiencia personal,... podrá dar más o menos a este niño. Pero es una cosa que no se puede valorar, o sea, tú no puedes poner que con este niño se tiene que llegar hasta este punto, no se puede cuantificar esto”. (primer debate, 4)

“La función de un maestro dentro de una clase, dentro de un aula, hasta donde llega con los niños... es de una manera que no se puede evaluar, o sea, no sé si me entendéis lo que quiero decir”. (primer debate, 4)

Este último miedo, también fue expresado en una reunión con las maestras de apoyo cuando la profesora dijo: “esto parece un examen” (Re. Conxa, 28.11.95).

### 9.5.2. Estructura académica

#### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. En primer lugar, Conxa manifiesta conocer las adaptaciones curriculares individualizadas de cada uno de los niños que tiene este año, así como haber participado en la elaboración de las ACIs de los alumnos con nee de los cuales era tutora el año pasado. Concibe como prioritarias, a la hora de hacer una adaptación curricular, las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

De hecho, asistimos a diferentes reuniones que mantuvo Conxa con Imma (maestra de apoyo de Alex) donde las dos revisaron conjuntamente lo que llaman ACI, aunque sólo recoja el Nivel de Competencia Curricular del alumno en cuestión (Re. Conxa, 14.11.95; 21.11.95).

2. En segundo lugar, con relación a los libros de texto, Alex emplea los mismos que el resto de los compañeros, excepto el de catalán y el de inglés, ya que el niño está exento de estas asignaturas. El niño realiza así las mismas actividades que el grupo-clase, con la variante de que Conxa suele introducir

una serie de niveles diferentes con tal de dar posibilidades de éxito tanto a él como a los alumnos que presentan más dificultades:

“Procuro partir de un nivel que sea muy sencillo, debido a que los niños ya han cambiado de grupo, de curso, que ahora ya son más grandes, pero que puedan llegar todos a aquello que estoy planteando”. (Conxa, E. 8)

En el caso de Marc, todo el material es específico para él. De hecho, las actividades que el alumno trabaja en el aula tienen por finalidad prioritaria mantenerlo ocupado mediante fichas, cuadernos de caligrafía, cómics, etc...

3. En cuanto a los objetivos, Conxa pretende que Marc se vaya socializando con el grupo de poder introduciendo los conceptos de comunicación, lenguaje, lectoescritura...

En el caso de Alex se tiene como objetivo general que llegue a hacer el máximo de lo que hacen sus compañeros.

*b) El funcionamiento de la clase de Tercero-B*

Tal como veníamos comentando, la clase de Tercero-B, en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas, se caracteriza por transcurrir a partir de una estructura de tipo tradicional, muy centrada en el trabajo individual del alumno y con la ayuda que constantemente proporciona la maestra.

Los cuadros siguientes ejemplifican la secuencia de trabajo seguida en estas asignaturas:

**Área de Matemáticas**

<b>GRUPO-CLASE</b>	<b>ALEX</b>	<b>MARC</b>
1. Presentación de la actividad, escribiendo el enunciado en la pizarra o haciéndolo leer a algún	1. Tiempo muerto.	1. Trabajo alternativo.

alumno.		
2.Explicación de la maestra sobre el procedimiento a seguir para realizar la actividad.	2. Tiempo muerto.	2. Trabajo alternativo.
3.Tarea individual.	3. Explicación individual de la maestra.	3. Trabajo alternativo.
4.Corrección del ejercicio en la pizarra.	4. Tiempo muerto.	4. Trabajo alternativo.
5.Copia del ejercicio corregido al cuaderno.	5. Participa.	5. Trabajo alternativo.

### Área de Lengua Castellana

<b>GRUPO–CLASE</b>	<b>ALEX</b>	<b>MARC</b>
1.Lectura en voz alta por parte de la maestra o de un alumno.	1. Tiempo muerto.	1. Trabajo alternativo.
2.Explicación de los términos nuevos por parte de la maestra.	2. Participa.	2. Trabajo alternativo.
3.Ejercicios de comprensión sobre la lectura: dibujo sobre el texto, preguntas orales o del libro.	3. Participa si la maestra le atiende individualmente.	3. Trabajo alternativo.

Estos patrones o secuencias de trabajo demuestran la existencia en el aula de tres líneas de actuación no siempre fáciles de compaginar.

En primer lugar, la atención al grupo–clase, donde la maestra empezando por un alumno va ampliando la atención individual al resto. El ritmo y la cantidad de niños que Conxa atiende en cada sesión lo determinan los mismos alumnos, que ha medida que acaban o tienen problemas reclaman la atención de la profesora.

En segundo lugar, la maestra compagina la atención al grupo-clase con momentos de atención específica a Alex. No obstante esto, frecuentemente el niño manifiesta comportamiento de distracción durante las explicaciones de la maestra en la pizarra y durante la tarea individual, ya que son espacios de tiempo donde la maestra no está pendiente de él y donde se acentúan sus necesidades:

“La profesora se sienta cerca de Alex (mientras el grupo-clase trabaja individualmente). A las 09.41h. Alex hace solo el ejercicio. Después, tira gomas al compañero de al lado y se pelean en broma. A las 09.42h la maestra explica el ejercicio 2 en la pizarra. Alex no atiende y la maestra le llama la atención. Alex habla con el compañero”. (Conxa, Ob. 27.10.95)

Finalmente, cualquiera de las secuencias anteriores se ve rota por las frecuentes interrupciones de Marc. A veces, la maestra responde a estas interrupciones (Conxa, Ob. 31.10.95), pero, a veces, no (Conxa, Ob. 27.10.95) y esto incide sobre la marcha del trabajo del grupo-clase.

Por otro lado, hay que aclarar que cuando hablamos de “trabajo alternativo” nos referimos a que Marc empieza la clase haciendo unas páginas de caligrafía y coloreándolas de diferentes colores. Cuando acaba de hacer unas páginas, se levanta para ir a buscar un cómic u otro tipo de material. Lo que pasa es que Marc no siempre está sentado trabajando, sino que se levanta constantemente, chilla, ríe en voz alta, se pone sobre la mesa o la silla..., lo que rompe la dinámica del grupo-clase:

Marc se levanta y se va a la estantería chillando.

Conxa: “¿Te sientas a trabajar? ¡Venga que los niños tienen que trabajar! ¡Tú tienes que trabajar!” (lo sienta).

Marc pega a Conxa y chilla: “¡No!” Y se protege la cabeza pensando que Conxa le agrediría. Le cae la caja de rotuladores y la recoge la niña de delante. Cuando esta se la da, Marc le pega. (Conxa, Ob. 31.10.95)

### 9.5.3. Estructura participativa

#### *a) Ubicación de los alumnos con nee*

Marc esta situado de tal forma que puede acceder, dejar, emplear... el material autónomamente, es decir, sin tener que pedir nada a nadie. Justo a su lado derecho hay un pupitre vacío pegado a la columna, mientras que a su lado izquierdo tiene el pasillo que le permite acceder al material y a los estantes de las diferentes áreas (biblioteca, rincón de inglés...).

Por otro lado, Alex se sienta justo delante de la pizarra para que vea y oiga mejor la explicación de la maestra. Este alumno, normalmente, suele estar cerca de un compañero con el objetivo de que le sirva de ayuda. Hay que decir que uno de los hábitos del grupo-clase es el de tener cuidado a la hora de copiarse. En general, los alumnos no contemplan la posibilidad de ayudar al compañero de mesa y esto repercute negativamente en Alex, porque cuando se despista o se pierde no puede contar con la ayuda de nadie.

“Alex no sigue el punto y mira a S. para que le diga por donde van. S. no se lo dice, pero él observa por donde mira y, al fin, se engancha a la lectura”. (Conxa, Ob. 03.11.95)

#### *b) Actitud del grupo-clase*

La descripción hecha en el apartado anterior muestra la exigencia de igualdad del grupo-clase hacia Alex. Los alumnos consideran a Alex como un alumno más, con los mismos derechos y deberes, aunque tenga un tipo de deficiencia auditiva:

Alex se dispone a hacer los ejercicios 3-4-5-6-7 de cálculo en lugar de hacer el control de inglés. El resto de compañeros deberán hacer estos ejercicios después de haber hecho el control.

La profesora empieza a repartir las fichas y V. dice: “¡ALE!”, Señalando a Alex porque no hace el control. Conxa responde: Ya lo sabe, es que no va a hacer el control, yo ya se lo he dicho. V. vuelve a interrumpir diciendo: “¡Mira a Alejandro, usa las tablas para hacer el cálculo!” (Conxa, Ob. 12.12.95)

El caso de Marc es diferente ya que está totalmente aislado. El tipo de interacción que establece con los compañeros se limita a la demanda de algún tipo de material (lápiz, goma...) cuando la maestra así se lo ordena y ocasionalmente, establece contacto físico para demostrar tanto afecto como rabia:

Marc sale del baño y vuelve a darle un beso a S. (Ob. 27.10.95)

*c) Sistema de control y evaluación:*

La maestra se pasea continuamente por el aula para observar el proceso que siguen los alumnos a la hora de realizar los diferentes ejercicios propuestos. Además de la observación directa, se emplea la autocorrección con el modelo presentado en la pizarra o en el mismo libro.

En el caso de Alex, Conxa emplea mucho la estrategia consistente en formular preguntas de comprensión con la finalidad de comprobar si el alumno sigue su explicación. Durante una de las reuniones, la profesora y la maestra de apoyo analizaron los controles que Alex había hecho, igual que el resto de sus compañeros, en los cuales se evidenciaba un claro fracaso del niño (Re. Conxa, 12.12.95). En cambio, el trabajo de Marc no suele ser revisado siempre, ya que él mismo lo recoge cuando a acabado de hacerlo.

Con tal de mantener el silencio dentro del aula, la maestra hace servir las llamadas de atención en voz alta como medida de disciplina, así como la estrategia de separar los pupitres:

Como medida de disciplina, Conxa separa dos niños, envía a una niña a un rincón del aula y le dice: “¡aquí solita!” (Conxa, Ob. 31.10.95)

También hay que destacar, el hecho de que la maestra ha cambiado el tipo de evaluación inicial que realiza durante los primeros días del curso:

“... el principio de curso, intento ver todo lo que se ha hecho el año anterior, en segundo. Tengo actividades de segundo y procuro plantear cosas de segundo con pequeñas novedades de tercero, introducción de conceptos nuevos; los voy introduciendo gradualmente. De cualquier forma, antes hacia quince días de repaso y después empezaba por octubre a dar una cosa nueva. Y me parece que es mucho más productiva esta manera, empezando con cosas sencillas de tercero. Trabajando así, introduciendo cosas nuevas..”. (Conxa, E. 7)

*d) Relación alumnos de integración–maestra:*

A principio de curso, predominaba el miedo y el distanciamiento entre Marc y Conxa, la cual cosa hacia aumentar la desilusion de cara a preparar algún tipo de actividad para el alumno. Por culpa de este hecho

y de las fichas que el niño hacía en las clases de apoyo no eran aceptadas dentro del aula, Marc se pasaba las horas de clase pintando un cuaderno de caligrafía o interpretando cómics de manera individual.

Por otro lado, la relación de la maestra con Alex se basa en la exigencia. La maestra parte de la idea de que Alex puede seguir, perfectamente, el curriculum ordinario y que se excusa con su deficiencia cuando no quiere trabajar:

“... Alex es un niño al que le gusta que estés pendiente de él. Posiblemente, se reserva dentro de su mundo, que no oye, para hacer menos de lo que puede”. (Conxa, E. 4)

*e) Problemática de los alumnos con nee:*

Alex presenta un déficit auditivo grave el cual se intenta minimizar con la ayuda de un audifono y del uso del aparato de FM (durante los últimos meses del curso). La problemática que presenta este alumno dentro del aula se basa en la falta de atención en las cosas que le suponen un esfuerzo, tanto para oírlas y entenderlas, como para ejecutarlas. Por este motivo, la tarea de la maestra de apoyo se basa en la comprensión previa de los nuevos conceptos que aparecerán en las futuras lecciones, las cuales se verán durante las próximas clases. Así, se intenta evitar una posible dispersión cada vez que se introducen nuevos conceptos dentro del aula. Hemos de decir que este alumno también presenta problemas de estructuración de las frases, así como de su emisión. La tarea logopédica le va ayudando a superarse en este campo.

Marc está catalogado como autista y, por tanto, presenta los rasgos característicos de este déficit: aislamiento, bajo nivel de abstracción, deseo de inmutabilidad del entorno (no acepta los cambios de fichas, no quiere que le cambien de sitio cuando llueve...), facilidad para aprender de memoria y de manera mecánica secuencias de números, juegos repetitivos y estereotipados, problemas de lenguaje (sobre todo de carácter funcional ya que no lo emplea para establecer intercambios), se expresa de manera primaria cuando no acepta las cosas (chilla, muerde...)... la problemática de Marc es expresada por la maestra, durante las reuniones con Pilar, los días 24.10.95 y 07.11.95.

Existe una correlación entre el comportamiento del alumno con nee y el tipo de problema que se le crea a la maestra, sobre todo, este año ya que la problemática del alumno es el autismo:

“... después de cada año, te encuentras con un problema diferente; si has tenido un Síndrome de Down, si has tenido un niño atrasado, un autista en este caso, el problema es más grave, pues claro, te has de buscar estrategias nuevas y buscar, dentro de ti, soluciones”. (primer debate, 18)

“ Después, querría preguntar, tal vez es una tontería, ¿hasta qué punto se puede dar el caso de que tengamos a un niño que sea muy, muy específico, muchísimo, o que haya realmente una incompatibilidad? ¿Hasta que punto lo hemos de aceptar? O sea, si realmente vemos que no podemos trabajar con él, o sea, no es que haya un nuevo planteamiento, sino que realmente se pudiera dar este caso”. (primer debate, 7)

*f) Situación de los alumnos en el patio:*

Sobre este punto, la respuesta que da a Conxa en la entrevista no queda nada clara; de hecho, parece no haber entendido la pregunta. Aún así, a partir de las observaciones podemos decir que Alex participa con los compañeros en todos los momentos del juego. Mientras, Marc juega solo justo al lado del patio de los alumnos de Infantil.

*g) Cargos*

No ha habido un establecimiento de los cargos por el hecho de no querer marcar diferencias entre los alumnos del año pasado y los alumnos nuevos. La maestra piensa que no estarían en igualdad de condiciones. Además, vuelve a aparecer la concepción del grupo como difícil y problemático:

“Cuando estén más socializados y se quieran más..”. (Conxa, E. 11)

#### 9.5.4. Estructura relacional

*a) Con los padres*

En principio, Conxa manifiesta no haber tenido muchos problemas de cara a la aceptación de la integración por parte de los padres de matrícula ordinaria:

“Siempre lo enfoco como una cosa positiva...(…), que es una manera de que sus hijos acepten y creen unos valores personales”. (Conxa, E. 4)

En segundo lugar, de acuerdo con la manera de entender la acción tutorial, Conxa entiende la familia como un eje básico para la continuidad de la tarea escolar. Coherentemente, el aula esta abierta a la presencia de los padres en cualquier momento del día con tal de facilitar la comunicación maestra–familia.

Respecto a los padres de alumnos con nee, se siguen las mismas pautas de actuación que con el resto de familias:

“Yo siempre digo a los padres que vengan al aula cuando quieran: sea hora de clase o sea horario extraescolar, o sea fuera de horario normal... porque considero que es importante cuando un niño tiene un problema que llegue al profesor para saber por donde has de ir”. (Conxa, E. 3) (Conxa, Ob. 27.10.95)

Este curso, los padres de los alumnos con nee, en opinión de Conxa, muestran una actitud favorable a la participación y continuación de la tarea escolar dentro del hogar. El padre de Marc viene cada mañana a acompañar a su hijo, lo cual facilita una comunicación permanente. Mientras que los padres de Alex: “vienen si necesitan alguna cosa” (Conxa, E. 9), pero sé esta intentando que vengan cada mañana y que luchan para tomar decisiones y mejorar las carencias con las que se encuentran.

#### *b) Con los maestros de apoyo*

Recordamos que el tipo de apoyo que recibe Alex es de dos horas semanales dentro del aula con Imma, mientras que Marc va al gabinete con Pilar, cada martes y jueves después del patio hasta la hora de comer.

Ya hemos comentado como, durante la entrevista, Conxa valora como positiva la ayuda recibida por parte del equipo de apoyo, aunque siempre piense que no es suficiente:

“Si te sacan dos horas, puntualmente, un niño de dentro del aula, pues, sabes que si te pueden ayudar más, este niño podrá hacer más”. (Conxa, E. 2)

Desde su perspectiva, la mejor manera de ayudar al niño con nee sin distorsionar la clase es el apoyo fuera del aula:

“... yo prefiero más cuando lo traiga al aula que salga afuera... (...), sino me crea una dispersión..”. (Conxa, E. 6)

“Me molesta que Imma entre dentro del aula y hable fuerte porque encuentro incoherente hacer callar a los otros”. (Conxa, Ob. 11.11.95)

Las reuniones hechas al inicio del curso con tal de recoger información sobre los dos casos de integración que tiene actualmente la profesora se redujeron a una entrevista oficial y a tres o cuatro conversaciones mantenidas durante el tiempo de recreo. Los temas versaron sobre la situación psicológica de los alumnos y sobre el posible trabajo a hacer con ellos.

En este sentido, hay que señalar que Conxa ve incompatible el trabajo que se prepara en el gabinete de apoyo para la realización dentro del aula:

“Yo aquí tengo una cuestión: es decir, por un lado, posiblemente los niños, por la experiencia que tengo, tienen un rol diferente con la persona que trabajan, incluso la situación y la ubicación. Entonces, a veces, un trabajo que se prepara el profesor de apoyo lo acepta y lo hace, en cambio, llevas este mismo trabajo dentro del aula y no lo acepta”. (primer debate, 7)

Es importante remarcar que la situación de tener dos maestras de apoyo diferentes dificulta la coordinación con la profesora a la hora de trabajar.

Respecto a la relación de Conxa con Pilar (maestra de apoyo de Marc), durante el primer trimestre, podemos extraer una constante valoración negativa hacia el trabajo que, desde el gabinete, se pretende que Marc haga dentro del aula. La profesora se queja de que es imposible hacerle hacer cosas nuevas a Marc dentro del aula porque reacciona de forma violenta frente a cualquier cosa que no sea el cuaderno de caligrafía (Re. Conxa, 24.10.95).

Por otro lado, la relación existente entre la maestra e Imma (maestra de apoyo de Alex) empezó con una actitud de Conxa basada en recibir información de Alex, ya que había detectado problemas en algunas situaciones de aprendizaje:

Conxa: “Tengo un problema cuando Alejandro no entiende una cosa y quiero saber como actuar, ¿Qué nivel de exigencia puedo tener?.. (...). Quiero saber si es mejor empezar desde esto o de cosas más específicas”. (Re. Conxa, 31.10.95)

En lo que respecta a la continuación de las reuniones con Imma, hay que decir que se dedicaron, básicamente, a elaborar lo que llaman ACI donde se especifica aquello que el alumno es capaz de hacer y los objetivos a los que quieren llegar (Nivel de Competencia Curricular).

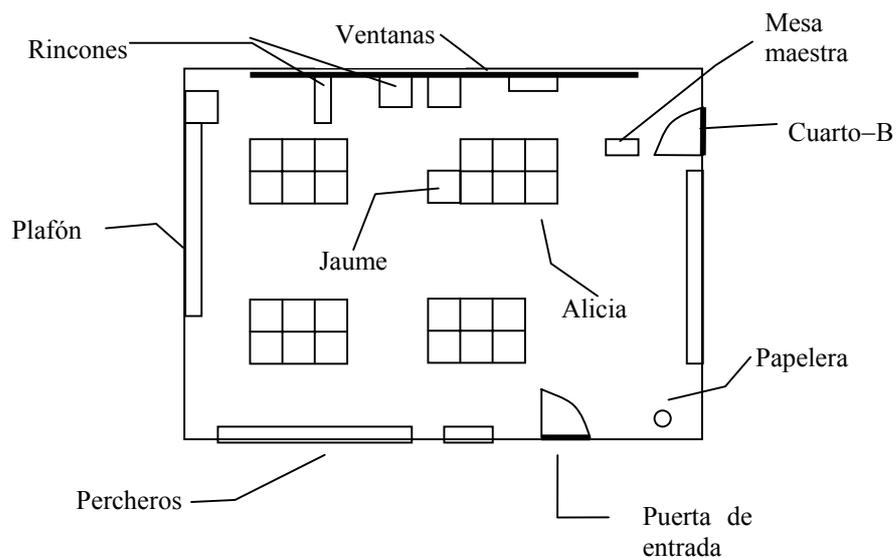
## **9.6. El caso de Cristina, maestra de Cuarto–A**

Cristina tiene 35 años. Además de la diplomatura de Magisterio (en la especialidad de Ciencias Sociales) a cursado diversas asignaturas de la Licenciatura de Filología Catalana. Desde 1982 trabaja en el centro y este es el cuarto año que participa en el programa de integración. Su dedicación no es a tiempo completo; sólo trabaja por las mañanas y cuenta con otra profesora, Remeis, que imparte por las tardes las asignaturas de Educación Plástica, Educación Física, e Inglés. Compagina su tarea docente con la coordinación del segundo ciclo de primaria.

Desde el curso pasado es la tutora de Cuarto–A, una clase formada por veinticinco alumnos, de los cuales dos pertenecen oficialmente al programa de integración: Alicia, que presenta un retraso madurativo global y Jaume que tiene una deficiencia visual y psíquica. El apoyo de estos niños, durante el primer trimestre, se ha concretado en dos sesiones fuera del aula a cargo de Pilar, y dos sesiones de logopedia a cargo de Silvia.

Aun así, en opinión de Cristina, existen en la clase dos alumnos más que presentan nec: David H. que reúne rasgos de superdotación y David P. que tiene unas carencias derivadas de una situación familiar de inadaptación social.

La clase de Cuarto–A es la primera de una larga hilera de aulas que configuran el segundo edificio y donde se imparten los cursos del segundo y del tercer ciclo de Primaria y los dos cursos de octavo de EGB.



Esta clase tiene forma rectangular, con unos amplios ventanales que ocupan toda una pared. Entrando dentro del aula, a mano derecha hay una gran pizarra, y a mano izquierda, un enorme plafón que sirve para exponer los trabajos que los niños realizan en tiempo de proyectos o bien a raíz de las salidas. Ocasionalmente, se cuelgan también artículos de prensa y materiales de procedencia diversa. La mesa de la maestra se encuentra al lado de la pizarra, pero Cristina sólo la emplea de tanto en tanto.

El resto de mesas están distribuidas en grupos de seis o siete alumnos, formando un total de cuatro grupos. Por su lado, cada grupo tiene un nombre asignado que identifica a sus miembros, nombre que ha sido elegido en los primeros días de clase y que se mantendrá a lo largo del curso.

La decoración del aula esta hecha a partir de distintas modalidades de carteles: mientras algunos recuerdan reglas de ortografía, otros, hacen referencia a normas de disciplina. En la puerta que comunica con la clase de al lado se expone un mural relativo a los derechos de los niños. Existen además algunos rótulos que indican diferentes rincones (el rincón de la biblioteca, el rincón de plástica,...) pero que no son más que una forma de identificar los estantes donde se ordena cada tipo de material.

Por otro lado, a la hora de presentar algunos de los rasgos que caracterizan el funcionamiento de esta clase, a partir de las observaciones realizadas en el área de Lengua Castellana y de Proyectos (ver el informa), en realidad, sólo se puede concluir que la estructura varia mucho en función de la asignatura que se esta trabajando.

En la asignatura de Lengua Castellana nos encontramos con una clase muy estructurada y formal. Existen unas pautas constantes de actuación que se repiten en el tratamiento de los distintos temas y que giran alrededor del trabajo individual sobre el libro de texto.

Además, en esta asignatura es en la única donde hemos podido observar la modalidad de apoyo dentro del aula: cada martes Silvia a partir de las 10 entra para apoyar el trabajo de Jaume y, algunas veces, el de Alicia.

En cambio, en el Área de Proyectos nos encontramos con una falta de estructura definida, con un trabajo centrado en el gran grupo y con grandes dosis de dirección por parte de la maestra. Un motivo importante que explica, en parte, estas características es la inexperiencia que tiene Cristina en la metodología de proyectos tal como nos comento en distintas ocasiones:

Al final de la clase le comento a la profesora que tal vez convendría anotar una palabra entre el dibujo –un castillo– y los recuadros, que explicara el tipo de relaciones que mantienen los distintos conceptos. Lo hago porque ella me vuelve a decir que se encuentra muy angustiada con el tema de los proyectos. Me comenta que tiene la información teórica pero que no sabe como llevarla a la práctica y que necesita mas organización. Le comento que si quiere la puedo ayudar (anotaciones del 28.11.95, proyectos).

#### 9.6.1. Estructura cognitiva

##### *a) Concepto de integración*

Cristina define la integración escolar como la posibilidad de ofrecer a los niños con nee un entorno normalizador con tal de poder trabajar con ellos la autonomía personal que es, en su opinión, un paso previo y necesario para la integración social.

“Bueno, yo creo que la integración es lo que dice la palabra, que los niños que tengan discapacidades puedan estar dentro de un entorno donde ellos se integren y creo que nuestro objetivo es que tengan autonomía e independencia y que puedan moverse solos, tanto por dentro del centro como, más adelante, dentro de la calle o allí donde estén”. (Cristina, E. 1)

## *b) Valoración global*

De acuerdo con esta concepción, a la hora de poner en la balanza la experiencia de integración diferencia tres tipos de valoraciones:

1. En primer lugar, hace una evaluación positiva por lo que respecta a las repercusiones del programa sobre los alumnos del centro, ya que este incide tanto en la adquisición y desarrollo de unas actitudes más solidarias y abiertas como en realizar un tipo de aprendizaje más significativo:

Maestra: “Les hace tener actitudes que de otra manera no tendrían y son actitudes, sobretodo, de características un poco más solidarias, más abiertas, tienen las miras más amplias, supongo, me parece. Ahora bien, aprender de una manera o de otra, no. Tal vez es más significativo, porque el aprendizaje que hacen los niños de integración es mayor, muchas veces, tocando las cosas, no es tanto a nivel abstracto y creo que lo entienden mucho mejor también, porque si lo haces para ellos, lo haces para todos”. (Cristina, E. 4)

2. En cambio, no se muestra tan optimista cuando entra a valorar la temática en relación con los alumnos con nee. De hecho, piensa que es en el grado de autonomía y de relación social que mantienen estos alumnos en el centro donde hay que concentrar todos los esfuerzos y continuar trabajando.

“Por ejemplo, el tema este de la relación social es el que más me preocupa, el tema que cuando salen de aquí son niños a los que no les invitan a fiestas de aniversario, a dormir en casa de un amigo y cosas de estas, pero que supongo que más adelante podrán, es la parte que más me preocupa”. (Cristina, E. 1)

3. En tercer lugar, Cristina afirma que el programa ha tenido serias repercusiones en ella misma. Ha cambiado su forma de trabajar y su manera de pensar y sentir la profesión:

“Mucha metodología, sobretodo. De todas maneras creo que es una metodología que se adapta muy bien con la Reforma, porque el tema de aprendizaje significativo creo que se adapta mucho tanto a la integración como a todos los niños. Y supone tener muchos más niveles dentro del aula y supone, pues, hacerlos participar mucho más. Y me ha hecho cambiar, un poco con esto, un poco..., me ha hecho, sí con la metodología y de aquí también”. (Cristina, E. 2)

“Porque a veces no sólo es la metodología, porque quizás sigues haciendo lo mismo, pero la postura que tú tienes, no sé si ahora es la palabra intelectual o no se como se dice, frente a

aquello, ya ha sido diferente. A parte de que, seguramente he dado... si me tengo que decidir siempre a dar prioridad, siempre doy prioridad a la integración, siempre. Y si necesito cambiar una actividad y he de tener en cuenta la integración, la cambio. No digo: “¡No!, Esto no lo cambiare porque ellos no puedan llegar a aquello, o ellos no puedan participar”, no, lo cambio”. (Cristina, E. 2)

De este párrafo, hay que remarcar las últimas líneas porque la prioridad que Cristina otorga a los alumnos con nee quedara reflejada en todos los cambios que introducirá a raíz de la búsqueda.

Por otro lado, cuando es interrogada sobre las ayudas y necesidades recibidas a raíz del programa de integración, no destaca nada en especial, y comenta que siempre se podría pedir más pero que está conforme con lo que tiene. Recuerda, eso sí, que la situación ideal sería una profesora de apoyo a tiempo completo dentro del aula.

#### *c) Concepto de maestra-tutora*

Finalmente, en lo que se refiere al concepto de maestra y tutora, afirma que, en estas edades, ambos aspectos del trabajo coinciden plenamente. Además, puntualiza que en relación con los alumnos con nee cumple los dos roles de la misma forma que para el resto de la clase, con la pequeña diferencia del contenido y de una relación más estrecha con los padres.

Maestra: “Sí, sí que es el mismo papel porque para mí simplemente es ser un guía, un acompañante con ellos igual que lo eres de maestra. Yo no le encuentro diferencias al tutor, a parte de la burocracia que puedas tener de rellenar cosas, pero en la relación con ellos no le encuentro ninguna diferencia”. (Cristina, E. 3)

### 9.6.2. Estructura académica

#### *a) Planteamientos académicos de la maestra*

1. En primer lugar, Cristina, no hace una programación en el sentido estricto del término. Para ella, la planificación implica distribuir-repasar los contenidos correspondientes a cada trimestre. En este

esquema añade aquellos contenidos que va incorporando y que no figuran en el libro de texto. Por otro lado, el quehacer diario no se planifica, sino que tal como ella nos lo explica:

“(…) lo voy haciendo así como va saliendo, sí porque el método que tenemos aquí para trabajar es un poco cuando va saliendo todo. Y de las conclusiones que sacan ellos, a partir de aquí pues vamos haciendo”. (Cristina, E. 6)

Con los alumnos con nee, la maestra emplea este mismo tipo de planificación aunque, a principio de curso, dedica parte del tiempo a decidir y preparar un material específico para ellos.

“Y las decisiones antes del curso... pues de material que ellos emplearan, más que decidir, mirar que es lo que hay, que lo que se adapta a lo que necesitamos y mirar a ver si hay algo que podamos adquirir que ya este montado. Normalmente, siempre hemos de montar el trabajo porque no-basta, tal vez, con lo que esta echo, o no hay nada hecho que se pueda adaptar, pero esto es lo único”. (Cristina, E. 6)

2. Por lo que se refiere a los libros de texto, los niños con nee de esta clase tienen los mismos que el resto de compañeros, con dos curiosas excepciones: Jaume no tiene el de matemáticas y Alicia no tiene este ni el de lengua castellana. En opinión de Cristina, esta decisión se explica porque tanto ella como Pilar piensan que es un gasto inútil ya que los alumnos no pueden asimilar este tipo de contenidos:

“¿El libro de texto? No, bueno, de hecho, Alicia no tiene todos los libros de texto y Jaume tampoco..., Jaume tiene más. Y lo que pasa es que Alicia, muchas veces, le tengo que dar el libro, de todas formas lo quiere tener abierto allí delante y no esta pendiente de lo que hace. O sea que esto nos lo tendremos que replantear. Y Jaume lo tiene delante pero no le hace nada de caso (...) Y encontramos que es un gasto un poco inútil. Pero vaya a nivel de texto, no, no lo emplea. Alicia sólo tiene el de inglés, el de música, el de plástica y el de medio. Y Jaume tiene estos más el de lengua, el que no tiene es el de matemáticas. Y después también tienen los diccionarios porque les hace muchas ganas..”. (Cristina, E. 9)

En realidad, esta explicación resulta, más bien, un poco contradictoria –¿puede, por ejemplo, Alicia conseguir los contenidos de inglés?– Y viene más condicionada por el sentido y el significado que Cristina y las maestras de apoyo atribuyen al trabajo que los alumnos con nee realizan dentro/fuera del aula. Precisamente, es en las sesiones de apoyo fuera del aula cuando estos dos niños trabajan la lengua castellana y las matemáticas.

3. En tercer lugar, la explicación anterior guarda cierta relación con los objetivos que después Cristina marca como prioritarios en el trabajo de estos alumnos. De entre todos, la maestra destaca la autonomía personal y el autoconcepto positivo como plataforma para la adquisición del resto de aprendizajes:

“Cada uno quizás será diferente. De hecho con Alicia ahora es bastante importante el hecho de que pase de la letra mayúscula a la letra enlazada e incluso a la letra de imprenta. Y después esta haciendo traducciones, nosotros hemos hecho muchas traducciones. Y Jaume es, sobretodo, darle más herramientas para que él vea las cosas, si necesita lupas, si necesita tener una luz adecuada, todo esto, porque por lo demás él se desenvuelve perfectamente dentro del aula. Y, por ejemplo, David P..., David ya es más difícil. Yo creo que el objetivo de David... Esta plenamente integrado lo que pasa es que David debería hacer todo un trabajo de recuperación”. (Cristina, E. 8)

4. Al referirse a la evaluación, Cristina recuerda que al inicio del curso pasado realizó una exploración previa mediante actividades, juegos y algún control o prueba para saber el nivel de los niños y la dinámica interna existente en el grupo-clase. Esta exploración no ha sido necesaria este año porque ya conocía a los alumnos del curso pasado.

También comparte con la otra maestra de cuarto el hecho de realizar casi quincenalmente unas pequeñas pruebas que le sirven para comprobar el nivel de consecución de los contenidos y que culminan en unas pruebas más serias al final de cada trimestre. Para los alumnos con nee, Cristina nos comenta que ella realiza las mismas pruebas y que estas son adaptadas a su nivel:

“Ahora bien, yo lo que hago son las mismas pruebas que hacen los otros, les pon... tippex y se las cambio un poco, pero de hecho, si tú miras así desde lejos, no ves la diferencia entre uno y otro, disfrutan con esto”. (Cristina, E. 14)

No obstante esta opinión, en las observaciones encontramos algunas pistas que cuestionan la afirmación anterior:

Alicia y Jaume hacen el mismo examen que el resto. El niño que repartía las fotocopias del examen le ha pedido a la maestra si también les tenía que dar una y la maestra ha respondido que sí.

Cristina lee el examen y va comentando cada pregunta (...).

Se dirige hacia Alicia y saca el libro de debajo de la mesa. Le comunica que puede hacer el examen mirando el libro. Después se dirige hacia Jaume y hace lo mismo. (Ob. 05.12.95, proyectos)

En cambio, Cristina enumera una serie de instrumentos propios que ella emplea en la evaluación del curso:

–Un listado de los ítems de los informes donde va anotando como cada alumno consigue los distintos aprendizajes.

–Un cuaderno que utiliza para recoger algunas notas relativas a los aprendizajes de contenido actitudinal y comportamental, de gran utilidad en las reuniones de padres y a la hora de redactar el informe.

#### *b) El funcionamiento de la clase de Cuarto–A*

Como ya hemos comentado en la introducción la dinámica de la clase varía en función de la asignatura motivo por el cual hemos organizado la información en dos grandes apartados:

#### *Área de Lengua Castellana*

Las clases de Lengua Castellana se imparten tres veces a la semana a primera hora de la mañana\*. Por este motivo, antes de la secuencia de trabajo se produce lo que podríamos denominar la entrada.

Esta “entrada” se caracteriza por ser un momento en que los niños preparan el material para trabajar, mantienen relaciones informales con los compañeros, se cuentan sus cosas o, simplemente se sientan en el pupitre como ocurre en el caso de Alicia. Es en contadas ocasiones que Alicia se relaciona con alguien y cuando lo hace, normalmente es con Jaume (Ob. 31.10.95).

---

\* Nosotros hemos podido observar las clases de cada martes y viernes desde finales de octubre a finales de diciembre (un total de cinco observaciones).

La maestra no hace una salutación especial, sino que emplea este tiempo para atender a aquellos padres o madres que acuden para comentar–comunicar algún tema que les preocupe o para resolver algunas cuestiones organizativas.

Después de la entrada, la secuencia de trabajo en la asignatura de Lengua Castellana gira fundamentalmente en torno al libro de texto. Normalmente esta secuencia supone: (Ob. de día 31.10.95; 07.11.95; 14.11.95; 28.11.95)

<b>Grupo clase</b>	<b>Jaume</b>	<b>Alicia</b>
1. Lectura individual en silencio.	1. Participa.	1. ¿Demanda profesora?
2. Ronda de preguntas sobre la lectura.	2. Participa	2. Tiempo muerto.
3. Explicación/demanda maestra.	3. Participa	3. Tiempo muerto.
4. Ejecución individual de la tarea.	4. Recibe la ayuda del apoyo.	4. Algunas veces recibe la ayuda de la maestra.
5. Corrección individual tarea.	5. No siempre acaba la tarea.	5. No siempre se corrige.

1. Los niños sacan los libros sobre la mesa y por indicación de la maestra empieza la lectura en silencio y de forma individual.

2. La maestra empieza leyendo el título del tema. Ordena a los niños que lo copien al cuaderno y va haciendo preguntas individuales que pretenden relacionar lo que dice el libro con experiencias personales o aprendizajes anteriores.

3. Hace una breve explicación, a veces en la pizarra, otras sólo en voz alta, y va comprobando con algunas preguntas si todo el mundo lo ha entendido.

4. Vuelve a motivar a los niños y enumera brevemente los ejercicios que tienen que hacer antes de salir al patio (“el pasaporte”), los enunciados que se han de copiar en el cuaderno o aquellos que se pueden resolver en el mismo libro. Los niños trabajan individualmente o por parejas. Hablan entre sí, a veces, comprueban la marcha del trabajo... Si tienen dudas levantan la mano.

5. A medida que van acabando, muestran el trabajo a la maestra para su corrección, la cual decide, en función del tiempo que falta para salir al patio, actividades complementarias.

En esta secuencia participan todos los alumnos con la excepción de Alicia. Para ella se emplea otra secuencia, que denota un trabajo en paralelo y una gran cantidad de tiempo muerto: un espacio temporal de inactividad que coincide con el tiempo que transcurre mientras la profesora explica al grupo-clase en que consiste el trabajo y comprueba que lo empiezan a hacer.

La duración de este tiempo varía de una sesión a otra. En algunas sesiones (31.10.95; 14.11.95) cuando la maestra ha ordenado al grupo-clase la lectura individual y en silencio, se acerca inmediatamente a Alicia y le propone un trabajo en el cuaderno, actividad que ella realiza con mucha concentración. La presentación de la tarea es siempre individual en la mesa de la niña y de muy corta duración. El contenido de entrada es diferente.

Cristina ha ordenado una lectura individual y en silencio del libro de texto. Cuando los niños empiezan a leer, Cristina se acerca a Alicia y le ordena que saque el cuaderno, y copie, la fecha, el título del tema. (Ob. 31.10.95, Lengua Castellana)

En otras sesiones, durante el tiempo que dura la atención al grupo-clase, Alicia no tiene ninguna tarea asignada: se gira, saca los libros, ordena el pupitre, o aparenta estar pendiente de la explicación. No habla ni se mueve de su sitio. Sólo cuando la niña a lo largo de la explicación muestra interés y saca el libro, entonces la maestra le propone un trabajo parecido. Hay como un pacto entre la niña y la maestra en cuanto a cambiar el tipo de actividad y en cuanto a su intervención.

La maestra continúa corrigiendo los ejercicios en voz alta, pidiendo las respuestas que han puesto a aquellos niños que tienen la mano alzada o a aquellos que están distraídos. De pronto, se fija en Alicia la cual está con la cabeza alzada. Ha dejado de trabajar.

Le hace una pregunta a Alicia sobre si dos palabras suenan igual. Es una pregunta que no tiene nada que ver con la corrección de los ejercicios que está haciendo. La niña con un movimiento de cabeza, primero dice que sí y, después dice que no. (Ob. 14.11.95)

Pero esta participación de la niña en la dinámica del gran grupo se produce en contadas ocasiones. Por otro lado, la tarea de la niña no es siempre corregida (tal como lo pone de manifiesto el análisis del material).

Por lo que se refiere a Jaume, ya hemos comentado antes que el niño participa de la misma secuencia que el grupo-clase y que, de entrada, tiene la misma propuesta de trabajo. No obstante, tanto él como David H. tienen un protagonismo evidente, ya que provocan interrupciones y llamadas de atención tanto de la maestra como de sus compañeros.

Cristina empieza a hacer preguntas sobre la lectura: “¿Qué es una luciérnaga?”

Jaume con la mano alzada: “¡Yo, yo...!” Lo repite en cada pregunta que formula la maestra. A la tercera ronda de preguntas Cristina le da la palabra: “¡Piensa antes de hablar, Jaume, eh!”

Jaume da la explicación y esta es reforzada por la maestra. (Ob. 31.10.95, Lengua Castellana)

Por otro lado, cuando entra Silvia para reforzar el trabajo de Jaume este se muestra contrariado. Su ayuda consiste en trabajar los mismos ejercicios que el resto y por eso, la logopeda, repite como una especie de ritual:

... entra la logopeda, coge una silla y se sienta al lado de Jaume. Le pide donde esta y que ejercicios a de hacer, mientras le mira el cuaderno. El niño no le contesta, rechaza la pregunta o dice vaguedades. Parece enfadado.

Silvia le hace algunas advertencias. Le coloca bien el libro y el cuaderno y le guarda todo aquello que tiene sobre la mesa y que no sirve para trabajar (un cromó, una regla,...). (Ob. 31.10.95, Lengua Castellana)

En estos momentos se produce un tercer flujo de actividad dentro del aula, a cargo de Jaume y Silvia, que estará presente hasta la salida al patio.

### *Área de proyectos*

En contraposición a la asignatura anterior, el área de proyectos se caracteriza por:

1. La posibilidad que tienen los niños de escoger, en forma de votación, las tareas que se harán en la clase (07.11.95)

Después de la explicación Cristina pide a los niños si se aburren, si quieren continuar con la lectura. Hacen una votación a mano alzada y la mayoría de niños votan continuar con la lectura. (Ob. 07.11.95, proyectos)

2. El predominio de las tareas de gran grupo como escuchar la información que lee un compañero o la maestra en voz alta, o completar un esquema que propone la maestra en la pizarra (21.11.95; 28.11.95). Tan solo en la primera sesión observada se ha trabajado en pequeño grupo.

3. Al inicio de cada clase algunos alumnos presentan de forma individual la información que han encontrado en casa sobre el tema o las producciones escritas que por iniciativa propia han realizado (07.11.95; 21.11.95).

4. La falta de propuestas y de participación de Alicia. Como que no se le asigna ningún tipo de tarea, la niña se implica cuando ella quiere y de la forma en que lo desea. Cuando la sesión tiene una estructura de gran grupo, la niña mantiene una participación pasiva, de simple espectadora:

A la salida, Cristina me comenta que Alicia ha hecho un dibujo de un castillo y ha apuntado Castillo de Bellver, y “eso que parecía que no se enteraba de nada” (en ningún momento Cristina le ha dado una orden o una atención especial). (Ob. 07.11.95, proyectos)

5. En cambio, la participación de Jaume se produce en distintas sesiones y asume distintas formas: lee en pequeño grupo la información que ha recogido, participa de la lectura en voz alta delante de toda la clase.

En pocas palabras, todas estas características ponen de manifiesto la improvisación de algunos de los trabajos de la clase reconocido por la misma maestra, la cual señaló que:

Mientras están haciendo el examen, Cristina se acerca y me comenta que ayer estuvo revisando el tema de proyectos. Piensa que su error fue no hacer una programación. Le digo que si quiere, le puedo ayudar. Piensa intentarlo este fin de semana. (Ob. 05.12.95, proyectos)

### 9.6.3. Estructura participativa

Con correspondencia con la estructura académica, la dinámica de esta clase viene dada por los siguientes aspectos:

1. Actitud grupo-clase. Cristina define la actitud que demuestra el grupo clase hacia Jaume y Alicia, como una actitud claramente paternalista. Aunque pueden trabajar juntos, no hay una relación de igual a igual y, de hecho, los alumnos reivindican siempre cual ha sido su aportación en la realización de cada tarea.

Maestra: “Son un poco paternalistas, hay que decirlo todo. Es verdad, lo son un poco y ...pero no tienen problemas para hacer el trabajo juntos, ¿eh?, No. Lo que pasa es que después me viene un niño y me dice: “esto lo he hecho yo solo”, por ejemplo, si en su grupo hay un niño de integración: “esto lo he tenido que hacer yo solo, tú ya lo sabes, ¿eh?”. Después tengo que hablar con él, le tengo que hacer toda una comida de coco, pero claro, al niño no le dirá nada pero él piensa que... O sea, ellos tienen..., juzgan, bueno juzgan, ven lo que hay y son un poco así: “bueno, pobrecito no lo sabe hacer”. Yo creo que..., no lo verbalizan así, pero creo que es un poco esto, ¿No?” (Cristina, E. 10)

En este sentido, el trabajo en paralelo que realiza Alicia no contribuye en nada a aumentar sus relaciones sociales. En otro lugar ya hemos comentado que para realizar las tareas tanto en la asignatura de lengua castellana como en la de proyectos, la niña nunca ha pedido ayuda a un compañero.

Otro factor que dificulta las relaciones que mantienen estos alumnos con sus compañeros es la costumbre existente en el centro de acudir a las sesiones de apoyo en pareja:

“De hecho, creo que es una cosa como ya típica de aquí, que normalmente, si tenemos dos niños de integración, se procura desde infantil que se ayuden mucho, que vayan muy juntos, que sean muy amigos y va muy bien, porque a la hora de trabajar también va muy bien. Y sí, muchas cosas que adaptamos sirven para los dos, tanto para Alicia como para Jaume”. (Cristina, E. 8)

No serán ajenos tampoco a esta situación el resto de factores de la estructura participativa que pasamos a comentar a continuación:

2. Con relación a la ubicación dentro del aula: A principio de curso, los alumnos escogieron su sitio y esta distribución, con pequeñas variaciones de algunos casos concretos, se mantendrá a lo largo de

todo el curso. En cierta manera, el único que no pudo escoger fue Jaume, ya que debido a su deficiencia visual, Cristina lo colocó en un sitio estratégico. En cambio, Alicia decidió estar sentada en el mismo lugar que Jaume.

3. Cargos: En opinión de la maestra del aula los cargos se hacen: “se hacen por riguroso orden de lista y ellos entran directamente”. (E, 8) Esta opinión se contradice con la información que se extrae de algunas de las sesiones observadas como por ejemplo:

Cristina da a Alicia y Jaume unas fotocopias para que estos las repartan a todos los niños de la clase. Explica que son una encuesta que tienen que rellenar sus padres y que va sobre el uso del catalán y el castellano. (Ob. 07.11.95, proyectos)

Cristina: “Alicia, quieres ir a pedir a Neus (la otra profesora de cuarto) si lo tiene todo arreglado... ¿Lo ensayamos antes?” La maestra le dice a la niña lo que ha de decir y Alicia lo repite en voz alta.

Cristina: “Jaume, ¿quieres acompañar a Alicia?”

Los dos niños salen a la clase de al lado. (Ob. 07.11.95, Lengua Castellana)

4. Sistema de control: con relación al sistema de control que emplea la maestra para controlar la ejecución de las tareas hemos observado como va combinando distintas estrategias: llamar la atención en voz alta; avisar del tiempo que falta; separa los pupitres de los que hablan o se pelean, o ignorar aquellas conductas que resulten problemáticas. Esta última estrategia es una de las herramientas clave que emplea la maestra con relación al protagonismo evidente que reivindican Jaume y David H.

5. Por último, todos estos factores están presentes en el tipo de relación que mantiene Cristina con los alumnos con nee. Aunque ella manifiesta que la relación es diferente en cada caso porque depende de épocas y momentos, existe una característica constante, tal como hemos comentado al explicar la estructura académica, que la define y determina: la relación depende del comportamiento problemático o del protagonismo que el alumno con nee manifiesta en la dinámica del grupo-clase. En este sentido, Cristina mantiene menos relaciones con Alicia y con David P.

Maestra: “Pues depende, depende de épocas y de momentos”.

Maestra: “Hombre, sí. A veces sí. Alguna vez nos hacen ir de... porque me cuentan una cosa a mí y después a ella le cuentan otra, esto sí que lo hacen alguna vez. Pero hay momentos, hay

momentos que, por ejemplo, parece que tengan más confianza con Pilar otros momentos parece aquí”. (Cristina, E. 12)

#### 9.6.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

Sobre la temática de los padres, Cristina afirma, en primer lugar, que la aceptación del déficit es una pieza clave y determinante del trabajo escolar y de la situación vital del alumno con nee. En concreto, nos comenta que con relación a los niños de la clase se encuentra frente a cuatro situaciones diferentes:

–Los padres de David H. colaboran y han accedido a realizar fuera de la escuela un diagnóstico completo del alumno.

–David P. esta bajo la tutela de su abuela con las implicaciones que este hecho comporta.

–La familia de Alicia tiene asumido su déficit y mantiene unas buenas relaciones con la escuela.

–Y por ultimo, los padres de Jaume llevan la temática muy mal:

“Los padres también tenían, o tienen, este tema muy, lo llevan muy mal y creo que esto de alguna manera se lo pasan a Jaume. Y él hace muchas preguntas y pide muchas cosas: “¿y por qué yo no puedo hacer esto?, ¿Y yo como es que no lo veo?, ¿Y por qué tengo esta herida?, ¿Y esto que tengo aquí, como es que no puedo comer esto porque me hará daño?..”. Muchas, muchas preguntas”. (Cristina, E. 12)

En segundo lugar, otro factor que en opinión de la maestra que determina estas relaciones es la coordinación que requiere el trabajo en casa en el caso de los alumnos con nee:

“Además, también es cierto que tenemos una relación mas estrecha por el tema que ellos nos ayudan fuera del aula y, sobretodo, los niños que tienen otra persona u otro especialista, pues claro, procuramos ir paralelos. Y claro, supone que esto has de enseñárselo: “hemos hecho esto,

tal. Me gustaría que hicierais esto otro. O, ¿tú que has hecho?” Y un poco este intercambio. Tenemos que hablar más veces, con más frecuencia”. (Cristina, E. 3)

Concretamente, el trabajo para casa supone, en opinión de Cristina, trasladar los temas tratados en clase mediante tareas concretas que implican tanto la aplicación de contenidos como el repaso o estudio del tema. Los padres colaboran siempre y cuando las actividades propuestas sean de tipo académico, en el sentido más tradicional del término:

Maestra: “Normalmente sí, normalmente sí. Hay cosas que no porque, muchas veces, encontramos que hacen cosas de muy pequeños y esto es la queja que tienen. Ellos querían que hicieran cosas muy, muy de trabajo intelectual, mucho. Tienen muchas ganas de que hagan cosas de escribir, estudiar, escribir, estudiar... Les explicas que los otros tampoco lo hacen escribir y estudiar, pero ellos tienen muchas ganas de hacerlo. Cuando les dices: “recorta una revista y no sé qué y pega..”, eso no les va bien. Ahora, por ejemplo, les dices: “bueno, vamos a estudiar las partes del cuerpo. Estudiad y hacéis..”, esto les va muy bien”.(Cristina, E. 4)

En las reuniones del primer trimestre la maestra ha ido comentando en distintas ocasiones el trabajo de casa de Jaume, una propuesta que hace empleando la agenda escolar. En cambio, de los otros alumnos con nee nunca se ha hablado del tema.

#### *b) Con los maestros de apoyo*

Al inicio del curso pasado, Cristina fue informada por la tutora y por los maestros de apoyo sobre los casos de Alicia y Jaume. En cambio, por lo que respecta tanto a David P. como a David H. fue ella misma quién fue descubriendo las necesidades a mediados de curso.

En este sentido, la información previa que recibió Cristina de los maestros de apoyo fue diferente a la que tuvieron otros maestros participantes en la búsqueda. En su caso, tuvo lugar una reunión donde se repasaron los informes de los alumnos con nee:

“Sí, sí, antes de empezar también. Sí, sí, para hablar de los informes que estaban hechos, del trabajo que habían hecho, del nivel donde se encuentran los niños, como podíamos adaptarlo a los contenidos de nuestro ciclo... Sí, actividades sí que hicimos, todo esto”. (Cristina, E. 4)

Además, para ella, esta fue una información muy útil aunque no fuera un retrato exacto de la situación de cada niño:

“Pero, no, me fue muy bien la información que me dieron. Yo prefiero que me la den que no saber nada, después lo que hay es un poco de maduración del niño. O sea, él también va madurando, sí que cambia, pero evidentemente, la información que le pueda dar a los de quinto no creo que sea la misma que me dieron a mí. Porque el niño ha crecido”. (Cristina, E. 4)

Por otro lado, en cuanto a las reuniones mantenidas durante el primer trimestre se caracterizan por un clima agradable y amistoso. No obstante, los temas tratados versan mayoritariamente sobre el comportamiento de los alumnos con nee –sólo Alicia y Jaume– manifiestan en la clase o en el apoyo. Cristina va comentando de forma general las reacciones problemáticas que ha tenido Jaume (20.10.95; 27.10.95). De Alicia, repite siempre el mismo comentario:

Cristina: “No quiere hacer nada más –refiriéndose a Conocimiento del Medio–. Quizás porque es muy repetitiva. Ahora la vuelvo a encontrar muy dormida, sobretodo por la tarde”. (Re. 27.10.95)

Cristina: “Jaume se empeña en hacer números romanos, pero no sabe. Alicia vuelve a estar dormidísima”. (Re. 10.11.95)

En cambio, la tarea que asume Pilar en estas reuniones consiste normalmente en explicar a Cristina el contenido de las sesiones de apoyo, donde los dos niños trabajan la asignatura de matemáticas. No hay relación entre las tareas que se trabajan en el apoyo y el trabajo dentro de clase E. incluso, en la reunión del día 10.11.95 se produce un repartimiento claro y explícito del trabajo (asignaturas/lugar de trabajo) que se ha de preparar:

Pilar: “Yo doy madadura en matemáticas, Silvia en conocimiento del medio y tú en lengua”. (Re. 10.11.95)

En algunas ocasiones, Cristina apunta distintos problemas, pero estos no son tratados con detenimiento:

“Jaume no esta centrado, no escucha y siempre mira... esta pendiente de los otros”.

Los pocos acuerdos que se toman en las reuniones normalmente son de carácter implícito, sin que nadie se responsabilice de su puesta en práctica. En ninguna sesión , se produce una revisión de acuerdos tomados con anterioridad. Tampoco en ninguna sesión se toman decisiones de trabajo conjunto.

Por último, la última reunión de trimestre (01.12.95) se dedica a confeccionar el informe de Jaume; el de Alicia lo hará después la maestra en solitario con tal de avanzar el trabajo.

### **9.7. El caso de Neus, profesora de Cuarto-B**

Neus tiene 37 años. Cuenta con 15 años de experiencia docente y ha trabajado siempre en ese centro. Actualmente está cursando el reciclaje de Catalán y algunos cursos de Inglés para obtener la habilitación correspondiente. Respecto al tema de las nee, no ha recibido ninguna formación específica.

Cuando Neus nos explica su experiencia previa, no duda en reconocer la posición personal que asumió en aquel claustro donde se tomó la decisión institucional de participar en el programa de integración:

“Yo te tengo que ser sincera, no firmé porque no creía en la integración, lo veía muy difícil, no habíamos montado todavía el gabinete, no teníamos la experiencia del gabinete y lo veía muy difícil”.(Neus, E. 1-2)

Tampoco duda en cualificar su primer año de trabajo con alumnas con nee como una experiencia dura, difícil y, en cierta forma, solitaria:

“En septiembre, muy mal. Porque, claro, después de tantos años, las clases, mi experiencia, la manera de tratar con los niños... no tenía problema (...) estuve un año de excedencia y cuando volví, cogí un quinto curso, sin reforma y un grupo muy tranquilo, muy pausado, muy trabajador, y después de este año bajé a un tercer curso con integración y reforma... o sea que se me juntó todo”. (Neus, E. 4-5)

“Me sentí muy sola cuando cogí los dos niños de integración que tengo este año. Los cogí por primera vez. No había tenido nunca la experiencia y los primeros quince días de septiembre pensaba que me moriría, no pensaba que podía al día siguiente volver a las nueve. Era una jornada intensiva, en el gabinete había habido problemas y yo me encontraba fatal”. (Primer debate, 10)

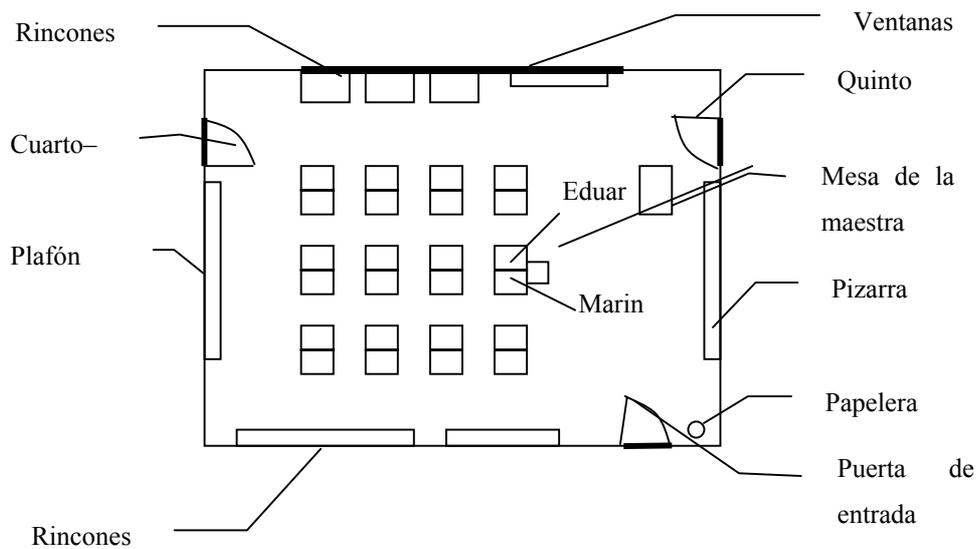
Precisamente esta primera experiencia transcurrió el curso pasado, cuando Neus asumió la tutoría del grupo de Cuarto-B, entonces, Tercero-B, una clase formada por veintitrés alumnos además de dos alumnos con nee: Martina y Eduardo. Ambos están catalogados en el informe psicopedagógico con la etiqueta de “retraso madurativo global”, aunque presentan unas características personales y de comportamiento radicalmente distintas.

Eduard sufre deficiencias auditivas (lleva un audífono en un oído), deficiencias psicomotrices (sobre todo en la psicomotricidad fina) y problemas de lenguaje (pronunciación, estructuración y coordinación). Todas estas dificultades hacen que todavía no haya asimilado las nociones básicas de lectoescritura. Pero tiene una gran capacidad de expresión mímica y rítmica y no posee ningún tipo de problema a la hora de relacionarse con los compañeros (aunque lo rechacen cuando tiene conductas destructivas) y con los adultos.

Martina es una niña tranquila y metida en su mundo. Tiene asumidas las nociones básicas de lectoescritura, pero necesita alguien al lado suyo para leer y para entender lo que realmente dice el texto. En el ámbito relacional, es aceptada por los compañeros de manera sobreprotectora y busca la aprobación constante de los adultos.

La modalidad de apoyo que reciben Eduard y Martina, por parte de Pilar, es siempre fuera del aula y en pareja. Con Silvia, tienen tres sesiones de logopedia a la semana fuera del aula, una de las cuales es conjunta.

Con relación al aula que ocupa el grupo de Cuarto-B, podemos decir que se encuentra situada en el segundo edificio del centro, justo al lado de la clase de Cuarto-A. Es de forma rectangular y tiene tres puertas, una que comunica con un gran pasillo que conduce al patio, otra que comunica con la clase de Cuarto-A y la otra que comunica con el aula de quinto (esta última puerta no se abre nunca). Tiene unos grandes ventanales que ocupan toda una pared lateral.



En el aula hay una mesa grande, la de Neus, que se utiliza para almacenar material y cuando la profesora ha de realizar tareas de corrección. Es necesario decir que esta mesa también se utiliza cuando Neus decide separar alguna pareja de alumnos que, en repetidas ocasiones, han hablado en voz alta dispersando al grupo-clase. Detrás de la mesa hay una pizarra que ocupa toda la pared de mano derecha.

A mano izquierda, tal como se observa en el plano, hay estantes y un gran plafón para la exposición de trabajo de los alumnos. Martina y Eduard se encuentran situados en dos mesas de dimensiones más pequeñas que el resto de compañeros, muy cerca de la profesora, no obstante, durante el curso, esta situación así como la distribución de las mesas, han ido cambiando.

El funcionamiento de las clases responde a una estructura fija que se va repitiendo en las distintas sesiones observadas. Esta estructura contempla las siguientes rutinas: un momento de entrada del patio; la ronda de lectura o la resolución de algún ejercicio en la pizarra; la explicación de la profesora al grupo clase; las numerosas intervenciones de los alumnos (de entre los cuales está Eduard); y el trabajo individual de los alumnos sobre el tema explicado (este último momento es que aprovecha Neus para leer con Martina).

### 9.7.1. Estructura cognitiva

#### a) *Concepto de integración*

Neus concibe la integración como el emplazamiento físico del alumno dentro de un aula ordinaria, con tal de facilitar su proceso de socialización en un marco normalizado.

“Es más importante que estén integrados que no dentro de un centro específico para ellos, pero que tienen otros comportamientos a imitar que no son positivos para ellos. Integración, pues sí, es integrar niños que tal vez no sigan el ritmo de los demás niños dentro de un colegio de niños normales, porque tienen los derechos iguales que los demás”. (Neus, E. 1)

Completa este concepto recogiendo la idea de que existen distintos niveles o tipos de integración, que varían en función del déficit que tiene el alumno. Desde esta perspectiva, Neus se pone siempre como ejemplo un caso de integración *muy fuerte* (afirmación que es repetida tanto durante la entrevista, como en el primer debate y a lo largo de distintas reuniones).

“Ahora bien, dentro de la integración hay muchos niveles y yo el problema que he tenido... claro. Mi primera experiencia con integración, han sido estos dos niños que pueden hacer muy poco (...) los míos no pueden hacer nada ellos solos, únicamente colorear, pero llega un momento que se cansan... y, claro. Tienes que estar mucho con ellos”. (Neus, E. 2)

“Yo creo también que, a parte de lo que han dicho de la inexperiencia, la falta de contacto que muchos han tenido y ahora han empezado, también está en los niveles en que se encuentran los niños de integración porque dentro del grupo de niños de integración hay niños con los que puedes adaptar mucha cosa, que pueden hacer mucho trabajo autónomamente dentro de la clase. Hay otros casos que si tu no estás constantemente con ellos no trabajan, incluso, a veces, fichas que ya las tenemos hechas y las tienen sabidas y requetesabidas”. (Primer debate, 8)

Esta manera de entender la integración se traduce a la práctica en una atención prioritaria al grupo-clase en perjuicio de los alumnos con nee, aspecto que produce un fuerte sentimiento de insatisfacción en la profesora:

“Pero no me siento nada satisfecha. Ha habido muy pocos momentos en los que haya dicho: vale la pena, vale la pena. Siempre vale la pena luchar por estos niños y, es más, yo tuve un momento en el que me emocione y me cayeron las lágrimas. Yo el año pasado, cuando les vi a los dos

sobre un escenario con los demás, os lo juro, las lagrimillas me empezaron a brotar porque dije: es verdad, vale la pena, tenemos que luchar. Pero hay momentos en los que me desanimo mucho”. (Primer debate, 25)

De hecho, Neus considera el grupo-clase como un grupo muy movido y que estira mucho. Así, en distintas reuniones (17.11.95; 20.10.95) comenta que puede dedicar muy poco tiempo a los alumnos con nee porque el resto de alumnos necesitan constantemente su atención.

“(…) cuando nos toca lectura con Martina son incapaces (se refiere al resto de compañeros no dejan de pedir la atención de la profesora el tiempo que ella dedica a leer con Martina). Llevamos un año, un curso y medio repitiendo esto. Begoña lo ha visto diariamente: voy a leer con Martina, no estoy para nadie, ¿está claro? He explicado el trabajo, hemos estado haciendo expresión oral, lo han comentado, lo han requetexplicado... Todavía no he conseguido que me respeten estos minutos, ¿sabes lo que te quiero decir? El grupo estira muchísimo. Claro, a veces, tienes grupos más tranquilos..”. (Primer debate, 24)

#### *b) Valoración global*

De acuerdo con el concepto de integración, Neus interpreta que esta experiencia beneficia sobretodo a los alumnos con nee:

“Bueno, yo veo que la integración para estos niños, es muy positiva, porque aprenden conductas de niños normales, y un detalle que me emocionó mucho el año pasado fue cuando les vi en el festival, encima de un escenario, haciendo una obra de teatro con los demás, me emocioné mucho y dije: es lo positivo”. (Neus, E.)

Desde otra perspectiva Neus detecta tres tipos de carencias:

1. De tiempo, debido a la cantidad de tiempo que le absorbe el grupo-clase. Ella piensa que si dedicara más tiempo a los alumnos con nee, estos avanzarían más:

“Para mi lo más importante es el tiempo. Porque a mí me gustaría sentarme más tiempo con ellos solos y avanzarían más rápido..”. (Neus, E. 1)

2. De material, porque ella y la profesora de apoyo han de buscar o elaborar el material que utilizan los alumnos con nee:

“ Puede ser, por parte del Ministerio creo que tendríamos necesidad de más material, porque, claro. Lo tenemos que buscar para nosotras ( refiriéndose a ella y a la profesora de apoyo)..”. (Neus, E. 1)

3. Y de un poco de ayuda dentro de clase, argumentado con el mismo significado que la falta de tiempo:

“(…) Y, tal vez, dentro de la clase un poquito de ayuda; salen al gabinete, pero es muy poco tiempo, y claro, el trabajo que puedes hacer con ellos, los dos solos, este trabajo es cuando más avanzan..”. (Neus, E. 1)

### *c) Concepto de profesora–tutora*

Para atender las nee, Neus reconoce que no ha cambiado su manera de dar las clases:

“Procuró cambiar lo mínimo posible e intento que participen de todo lo que pueden participar dentro de clase”. (Neus, E. 2)

Por otro lado, Neus entiende la tutoría como una función diferente a la de la profesora: se trata de “solucionar problemas” de comportamiento que se producen en tiempo de complementarias, de mediar en la relación entre los alumnos, de resolver los problemas del tiempo de ocio, etc. Esto le supone mantener un difícil equilibrio entre el amor maternal y la rectitud que requiere la tarea docente:

“Yo procuro no viciarlos, no soy una persona de viciar, soy una persona de quererlos mucho, de acercarme mucho a ellos, de estar mucho con ellos, de hacer las clases lo más divertido que puedo, de soltar bromas cada dos por tres, para que ellos se encuentren bien en el colegio y, bueno, tengo el “seudónimo” entre comillas de “simpática”, si le preguntas a cualquier niño por Neus: “es muy simpática”, pero procuro no viciarlos, porque encuentro que es una equivocación. **Bueno, lo hago como profesora y como madre**, les quiero mucho, soy muy severa con ellos, pero, al mismo tiempo, estoy muy cerca de ellos. Ellos vienen con mucha confianza a hablar conmigo, lo mío es suyo y nos queremos mucho y tenemos mucha confianza. Pero también soy severa, cuando toca”. (Neus, E. 4)

#### *d) Miedo, temores, conflictos y dilemas*

En general, Neus piensa que están muy poco preparados y que tienen falta de información. Este pensamiento le crea un sentimiento de insatisfacción personal, pero no manifiesta en estos momentos ningún tipo de miedo, ni temor. Sí que expresa el proceso inicial como mucho traumático:

“ (...) Lo dije, o sea, en el cambio de ciclo, cuando coges... como nosotros les tenemos dos años, cuando recibes a este grupo con unos niños de integración que están acostumbrados a la señorita del año pasado y que tienen una conexión muy fuerte con la gente del gabinete, tú les coges de nuevo, a parte de que has de recibir también todo un grupo, todo un colectivo que lo has de recibir con las manos abiertas a ellos y al grupo. Y claro, te encuentras con que no les conoces, que las jornadas continuas son muchas horas seguidas y que aquel año, por problemas de organización del gabinete, aquel mes de septiembre fue mucho... **Yo pensaba que al día siguiente o podría volver, quiero decir, fue una montaña tan grande que subir que había momentos en los que decía: no podré, no podré**”. (Primer debate, 11)

“Pero yo creo que al principio es una reacción muy humana. Gente que no ha tenido nunca integración, y según en que casos te encuentras en integración, al principio es una reacción muy humana. Te encuentras con esto, no estás acostumbrado y dices: **Yo esto no lo podré... no puedo, es decir, esto es una montaña para mí**”. (Primer debate, 3)

#### 9.7.2. Estructura académica

##### *a) Planteamientos académicos de la profesora*

1. En primer lugar, Neus manifiesta conocer las **adaptaciones curriculares** de los alumnos con nee que tiene en clase. Más concretamente, nos explica que el aci de Eduard es muy reducida y que la de Martina está centrada en la lectoescritura. Por otro lado, también nos habla del proceso que siguen a la hora de hacer la adaptación:

“ Programamos conjuntamente con el gabinete, porque claro, como tenemos toda la burocracia, toda la programación de nuestro curso, lo que hacemos es programar conjuntamente: Pilar y yo nos vemos y **buscamos los textos, dentro de los textos que tienen los niños del curso** cogimos los que creíamos que se podrían hacer y después miramos de cursos inferiores, y ahora tengo

mucho material. Yo ya tenía material guardado del año pasado, que no acabamos, lo que han hecho este septiembre es acabar la programación del año pasado y ahora nos tenemos que ver ya, porque estoy acabando todo lo que tenía por programar conjuntamente y queda todavía mucho material pendiente”. (Neus, E. 5)

A pesar de estas afirmaciones, no se ha constatado ninguna reunión con la profesora de apoyo donde se elabore una adaptación o cualquier cosa parecida de manera conjunta. (Ver el apartado de relaciones con las profesoras de apoyo)

2. En segundo lugar, con relación a los **libros de texto**, Eduard y Martina tienen el libro de Conocimiento del Medio y el de Inglés como sus compañeros, pero no los utilizan demasiado. El resto de libros que utilizan son específicos para ellos y, normalmente, son libros de cursos inferiores o fichas:

“ Tienen, Martina tiene el de Conocimiento del Medio, porque a nivel de vocabulario trabajamos un poquito, después tienen de Inglés, uno que es de repasar figuras, repasar los nombres y colorear, porque también les gusta tener alguna cosa del grupo-clase, y después, este año no hemos podido escoger demasiada cosa más, el año pasado sí, pero el de dibujo es muy complicado... el de el año pasado les iba muy bien porque era de completar, dibujar y repasar, pero este año ya hacemos sombras... y todo esto, y les cuesta mucho... y después lo que procuramos... Martina tiene el de segundo de lenguaje de aquí (se refiere al del gabinete de apoyo), y va haciendo... Pero Eduard no, le preparamos mucha fotocopia, mucha ficha... libros de preescolar, de trabajar mucho la motricidad fina..”. (Neus, E. 7)

3. En cuanto a los **objetivos**, Neus se plantea unos objetivos específicos para cada niño, en función a su nivel de desarrollo y de sus capacidades. En esta definición, no se tiene en cuenta en ningún momento los objetivos del grupo-clase. Así, respecto a Eduard la profesora anhela poder conseguir lo siguiente:

“ Que supiera estar dentro de la clase, dentro del aula, en silencio, el momento de silencio, y que procurara participar en todo lo posible dentro de las actividades de la clase, que es complicado, ya te digo, porque está muy limitado. Y después lo que estamos trabajando son las letras, y los números, porque tenemos que conseguir que sepa escribir su nombre y después a nivel de gimnasia, participa, a nivel de psicomotricidad también, por ejemplo, recortar, que le cuesta muchísimo, utilizar el punzón como toca, poner donde toca y coger... todo esto”. (Neus, E. 6)

En cambio, para Martina espera llegar a los siguientes objetivos:

“ Con Martina estamos con la lectoescritura, porque de matemáticas tampoco podemos avanzar mucho, porque resulta que a ella le cuesta secuenciar e ir con orden, y estamos con la suma y con la lectoescritura, que es lo que más preocupa a los padres, es lo que te da más salida a nivel de trabajo dentro del aula, la lectoescritura es lo que le podemos potenciar más, de momento”. (Neus, E. 6)

4. Todos los planteamientos que vamos considerando, se confirman de nuevo por la profesora de las **actividades** que llevan a término estos niños dentro de la clase. En su opinión las actividades y los contenidos que se proponen en los libros de texto de cuarto son muy elevados para que Marina y Eduard puedan participar:

“Pues mira, participan en la expresión oral, cuando hacemos un coloquio, participan, y en el otro, es que prácticamente no pueden participar en nada más, porque el dibujo de este año ya es mucho más técnico, de música, tocamos la flauta. Eduard, por ejemplo, a la hora de cantar, sí, sentido musical tiene mucho, y en la clase de música, cuando cantamos canciones, le va muy bien, el problema es que no vocaliza bien, claro la pronunciación... pero la canción la coge enseguida, antes que los demás... el grupo no tiene mucho de sentido musical y cuesta mucho arrancarlos, además a mí la música me gusta mucho. Es una asignatura que me gusta mucho, y Eduard, la melodía, la coge enseguida, antes que los demás. Pero lo otro, claro. De matemáticas ahora empezamos con las divisiones de dos cifras... es muy elevado..., lenguaje, ahora estudiamos adjetivos, verbos, ortografía, lectura comprensiva y claro, esto no lo pueden hacer”. (Neus, E. 8)

Las actividades, entonces acontecen específicas para cada uno de los alumnos con nee. Además, estas actividades, a veces, tienen la finalidad de servir de entretenimiento a los alumnos para así poder atender mejor al grupo-clase:

“Hemos de ser realistas, y esto me da mucha pena decirlo, pero es que es así. Muchas veces damos estos trabajos para que trabaje dentro de la clase y pueda continuar con el grupo, quiero decir, es así de claro”. (Primer debate, 21)

5. Finalmente, aunque Neus no explica su concepto de **evaluación**, nos habla de los aspectos que evalúan con relación a los alumnos con nee. También nos explica como confeccionan el informe para estos niños: del informe que nos da el resto de los alumnos, cogen todo aquello que sirve para los dos niños de integración; en cambio, las actividades específicas evalúan en el apartado llamado Adaptación Curricular:

“Dentro del informe que doy a los otros niños, todo lo que podemos coger de este informe, lo cogemos, y, lo que no, hacemos una adaptación curricular, conjuntamente con Pilar (profesora de apoyo), de lo que se está trabajando”. (Neus, E. 9)

Como hemos dicho antes, no se ha podido constatar ninguna reunión donde Neus elaborara estos informes de manera conjunta con las profesoras de apoyo.

*b) El funcionamiento de la clase de Cuarto–A*

De acuerdo con los planteamientos académicos de la profesora, el funcionamiento de la clase de Neus responde a una estructura fija que se repita en las clases de Lengua Castellana y Matemáticas.

<b>GRUPO-CLASE</b>	<b>EDUARD</b>	<b>MARTINA</b>
1. Lectura del tema o del ejercicio.	1. Tiempo muerto	1. Tiempo muerto
2. Explicación de la profesora e intervenciones de los alumnos	2. Participa en las intervenciones	2. Tiempo muerto
3. Tarea individual.	3. Tiempo muerto	3. Lectura con la profesora
4. Corrección oral o en la pizarra.	4. Tiempo muerto	4. Tiempo muerto

Vemos que el tiempo que se dedica a leer un tema o un enunciado de un ejercicio no es un tiempo donde Martina y Eduard aprovechan para trabajar. Normalmente, Neus empieza en primer lugar, a centrar la atención del grupo-clase y, una vez conseguido este pasa, atiende a los dos alumnos de integración. Se produce, entonces, para estos niños un “tiempo muerto” un espacio de tiempo desaprovechado porque no participan de la experiencia del gran grupo ni tienen ninguna tarea asignada.

Después, durante la explicación de Neus; Eduard tiende a escuchar y a fijarse en las representaciones, o gestos graciosos, que hace la profesora. Así, a la hora de intervenir los alumnos, si la profesora lo permite, Eduard también participa y cuenta alguna cosa relacionada con el tema en cuestión. En cambio, Martina permanece en su mundo, chupándose el dedo o mirando lo que hacen sus compañeros.

Una vez acabada la explicación, pasan a hacer los ejercicios sobre el tema, explicado y aclarado, de manera individual. Este es el momento que Neus aprovecha para leer con Martina, aunque tenga

continuas interrupciones para atender las dudas del resto de alumnos o para hacer callar a aquellos que no están trabajando. Mientras tanto, Eduard ya empieza a sacar la merienda porque sino no se la come. Con todo esto, el tiempo de trabajo de Eduard resulta realmente limitado.

Cuando acaba la clase, se intenta corregir los ejercicios hechos o se pone en común aquello que han trabajado de forma individual. Esta última fase suele dejarse para la tarde o suele hacerse de manera más o menos rápida, ya que el tiempo que queda es muy reducido. Es necesario decir que esta es la descripción de la secuencia más repetida durante el trimestre, pero que, a lo largo del curso, hemos podido observar diferentes modificaciones.

### 9.7.3. Estructura participativa

#### *a) Ubicación de los alumnos con nee:*

Eduard y Martina están colocados en la primera fila (para que la profesora les pueda controlar) y sentados en dos pupitres de un tamaño inferior al del resto de compañeros:

Maestra: “Normalmente, durante el curso cambiamos el sistema de las mesas. (...) **y después sus dos pupitres están juntos con otro pupitre que yo tengo**, porque claro, el tiempo que yo estoy mas con ellos, es cuando los demás trabajan, cuando hacen actividades... y claro, si les tengo uno a cada lado, no puedo trabajar con ellos, y a veces Eduard no deja trabajar a los demás. Sé que tal vez no es muy oportuno tenerlos así, pero es la única cosa con la que podemos funcionar. Ahora que **cuando hacemos un trabajo colectivo, agrupamos** y se van al grupo les toca (...)” (Neus, E. 7)

#### *b) Sistema de control:*

Con tal de conseguir un orden y el silencio dentro del aula, la profesora utiliza las llamadas de atención amenazantes, en voz alta, y dirigidas a un alumno en concreto:

Profesora: “¡D., no seas niño de dos años!”

Profesora: “¡Calla, calla!”

Profesora: “Si no te callas o te sientas aquí, te vas a la biblioteca”. (Neus, Ob. 31.10.95)

Otra estrategia de control es la de ponerse negativos en un listado que está colgado en la puerta de entrada dentro del aula. Los negativos se los ponen los mismos alumnos cuando Neus les ordena que lo hagan. Hemos de decir que, para mantener la atención, cuando ve que hablan entre los compañeros, Neus los separa y, a veces, coloca el pupitre de algún niño justo delante de la pizarra (así esto lo llama “la sala de tortura”, siempre en un tono divertido).

“Joan está en la “sala de tortura”, un pupitre girado hacia la pizarra”. (Neus, Ob. 17.11.95)

#### *c) Relación profesora – alumnos con nee*

El tipo de relación que se establecen entre Neus y los alumnos con nee parece un poco contradictoria, ya que no es la misma en los dos casos. A Martina se le dedica un tiempo individual de lectura, mientras que a Eduard se le atiende cuando distorsiona la clase o ha manifestado algún problema de conducta en el tiempo de recreo:

N: “¡Ah, no, acabo lo que estoy haciendo con aquel niño y después, enseguida, voy a solucionar el problema con él (con Eduard). Pero lo mismo hago cuando estoy leyendo con Martina..”.

Investigador: “¿Y cuando estás trabajando con Eduard?”

N: “Eduard es más complicado porque, claro, Eduard no es un trabajo de sentarme, de leer con él y hacer una comprensión lectora y después hacer unas preguntas de lo que ha leído, ¿sabes lo que te quiero decir? Eduard es diferente, tiene una dinámica de trabajo diferente. Ahora, cuando le estoy explicando una ficha o estamos haciendo aquel sistema que utilizamos en primero, segundo y tercero, estoy pendiente, esto sí que procura que lo respeten”. (Primer debate, 24)

#### *d) Actitud grupo–clase*

la actitud del grupo–clase respecto a los alumnos con nee es descrita por Neus con las siguientes palabras:

“La relación que tienen los niños de integración con el grupo–clase es fantástica, se preocupan muchísimo, les quieren mucho. Les ayudan mucho, en las excursiones a veces tengo que parar un poquito porque les llevan las mochilas, porque si tienen que bajar por un sitio que es un poquito difícil, enseguida les ayudan, les quieren mucho... lo que pasa que llega un momento que

tienen demasiada protección y les tienen que decir “no”, tienen que dejar que ellos solos se espabilen. Pero, muy bien, les quieren mucho, les aprecian mucho y les ayudan mucho”. (Neus, E. 2)

No obstante, a lo largo de la reunión del día 27.10.95 mantenida con Pilar, Neus explica que las alumnas de la clase utilizan a Eduard para que haga cosas como: ir a dar un beso a aquella niña, quitarle la maleta a aquel otro..., lo que contradice y cuestiona la relación descrita por la profesora durante la entrevista. Igualmente pasa con el tipo de relaciones observadas el tiempo de recreo: Martina “se pasea por el patio con una muñeca y con el jersey de chándal y por todo el patio para arriba, para abajo..”.(Neus, E. 6) Pero Eduard se mete en los juegos de los otros niños y comparte más con los demás, no obstante el patio es donde crea más problemas de conducta.

#### *e) Problemática de los alumnos con nee*

Martina es muy tranquila y no causa ningún problema de comportamiento a la profesora dentro del aula; incluso, a menudo pasa desapercibida. En cambio Eduard es muy movido, chilla mucho, rompe las cosas o manifiesta comportamientos destructivos. En opinión de Neus, estos comportamientos son debidos al medicamento que recibe el alumno por sus problemas de asma y se producen, a menudo, cuando ella está trabajando con el grupo-clase.

“Es por temporadas. Hay temporadas que está muy tranquilo y hay temporadas que viene muy movido... los cambios de estación son criminales. A parte, este niño tiene problemas de asma y el medicamento que le dan le altera mucho. El año pasado rompió muchísimas cosas de la clase. Este año veo que no, de momento. Pero todo viene condicionado a que en el momento en que y tengo que estar con el grupo-clase, ellos aprovechan. Martina, no, es más tranquila”. (Neus, E. 3)

La problemática de Eduard llega ser un tema permanente en las reuniones con la profesora de apoyo. Neus explica siempre a Pilar los conflictos que ha habido con el niño durante el patio, la clase, las asignaturas complementarias... (Reunión Neus, 20.10.95; 27.10.95)

#### *f) Cargos*

En la clase existen dos tipos de encargados, que cambian cada semana. Un responsable del trabajo de fuera de la clase (ir a secretaría, a la biblioteca...) y otro de los trabajos de dentro de clase. Pero Neus piensa que los niños con nee no pueden asumir ninguna de estas responsabilidades:

“(…) cada semana cambiamos y tengo dos encargados, uno que se encarga del trabajo de ir por fuera: ir a buscar las fotocopias de secretaría, (…) y después tengo otro que es el encargado de los trabajos de dentro de la clase, y cada semana cambiamos. Pero claro, a Martina no la puedo enviar a secretaría a buscar fotocopias, este año lo intentaré, pero es que se me pierde (…) Y Eduard claro, según que, (…) no sé si con Eduard llegaría, pero creo que este año empezaré a darles cualquier tipo de responsabilidad, empezaré a ver como va..”. (Neus, E. 8)

#### 9.7.4. Estructura relacional

##### *a) Con los padres*

Neus explica que no trata de forma diferente a los padres de los alumnos con nee. Ella está dispuesta a intercambiar todo tipo de problema y/o información, con cualquiera padre/madre, siempre que sea necesario:

“Normalmente, hacemos las mismas, si no hay nada de nuevo, ahora si hay un problema... El año pasado con Martina, en el ámbito familiar había un problema y tuvimos que reunirnos más veces, pero tenemos contacto casi diario, nos vemos casi cada día, cuando acompañan a los niños, si hay algún problema, enseguida nos lo dicen y normalmente hacemos la reunión conjunta con el gabinete: Pilar, Silvia, los padres y yo”.

La profesora da mucha importancia al papel de la familia a la hora de continuar la tarea escolar, pero piensa que los padres ya tienen demasiado trabajo como para ponerse a hacer actividades escolares con los niños cuando llegan a casa (ver observación día 14.11.95 y leer la cita siguiente):

“Mira, el año pasado sí que lo hicimos. Este año no les damos trabajo para casa. Durante el verano, sí, tienen que hacer un cuadernillo que Pilar y yo preparamos. I ahora Martina, que sabe escribir, lo que queremos hacer es, en la agenda, cada día ponerle un poquito de trabajo. Pero claro, en el ámbito familiar había un poquito de problema, pero ahora, este año, lo intentaremos: poca cosa, tal vez, contar que ha cenado hoy, porque ella tiene problema de secuenciación, de orden y cosas de estas. Eduard es muy complicado, porque hace muy poca cosa, hace nivel de preescolar, todavía no sabe escribir su nombre completo, y claro, hay muy poco cosa para dar. Pero el año pasado sí, el tercer trimestre, fichas que, puede ser nos venía muy justo acabar la

clase, entonces **los padres me ayudaban y les hacían en su casa y después las devolvían, el día siguiente, acabadas**". (Neus, E. 3-4)

Neus entiende que los padres de los alumnos con nee se desmoralizan y que exigen ver resultados (como fue el caso de Eduard):

“Porqué en los otros se ven unos avances, nosotros les vemos dentro de la clase pero, encima de un papel, ¿sabes lo que te quiero decir? Un padre viene a hablar contigo, tú le enseñas un control: mira que bien, ¡Cuánto estudió ese día!, O se lleva un par. Y ellos claro, hay mucho trabajo que..., es lo que pasa con los de preescolar, que no se ve reflejada en un papel y que los padres, tal vez, su ilusión es que aprendan a leer y a escribir: esto es el problema, y ven que esto no llega”. (Primer debate, 20)

“Se hace pero no es lo mismo, por ejemplo, que un padre vea que el año pasado sumaba, restaba, multiplicaba y, este año ha empezado a dividir por dos cifras, por ejemplo. O un trabajo, por ejemplo, como lo que hace Eduard que es muy repetitivo”. (Primer debate, 21)

En último lugar la valoración que Neus hace de los padres de los alumnos que tiene en la clase, la cual citamos a continuación se manifestó en una de las excursiones que hicimos durante el curso. Un grupo de padres se ofrecía voluntario (algunos pidiendo un día libre en el trabajo) para poder acompañar a los alumnos al mercado de Inca. Los comentarios que hacían los padres sobre los alumnos con nee dando las gracias de la relación que establecen con sus hijos y dando las gracias, también, por hacer ver a todos los padres que han de valorar en sus hijos muchas más cosas que los aprobados o los suspensos:

“¡Están encantados. Yo tengo un grupo de padres encantados, encantador! Son de aquellos grupos de padres que cada 10 años te encuentras. Pues eso es nuestro grupo, están encantados. Encuentran que la integración es muy positiva y están muy contentos de que sus hijos puedan tener la experiencia de estar con niños de integración. Pero, ya te digo, son un grupo encantador..”. (Neus, E. 4)

#### *b) Con las profesoras de apoyo*

Como ya hemos comentado en otro lugar, la modalidad de apoyo que reciben Eduard y Martina es fuera del aula y en pareja. Pilar es la maestra de apoyo que se encarga de atender sus necesidades así como de introducirlos en los contenidos y hábitos que se trabajan dentro del aula. Uno de los problemas con los que se encuentra Pilar es la diferencia que existe entre la personalidad de Eduard (activo, protagonista, divertido...) y la de Martina (tranquila, pasiva, inmersa en su mundo...), lo que hace que el niño eclipse a

Martina, dejándola en segundo plano. Esta problemática se intenta disminuir también con la colaboración de Neus dentro del aula (haciendo leer a Martina, haciéndola escuchar...). Hay que decir que la profesora de aula considera muy positiva la relación con la maestra de apoyo, lo que facilita la coordinación para trabajar con los alumnos:

“(...) con el equipo y con Pilar nos llevamos perfectamente, colaboramos y yo el año pasado busqué, ella buscó (se refiere a buscar material para poder trabajar con los niños de integración) ... y después ponemos en común y decidimos el trabajo que tenemos que hacer”. (Neus, E. 1)

Partiendo de las declaraciones de la maestra durante la entrevista y el primer debate podemos definir la visión de la maestra sobre lo que han de ser las funciones del gabinete de apoyo como: “funciones de tipo asistencial”:

“Es que yo, enseguida tenía alguna cosa, ellas ya me lo habían dicho: “Enseguida que tengas alguna cosa, ven”, y como nos veíamos cada semana, cada semana, cada martes nos veíamos y claro, todas las dudas que tenía las dirigía hacia aquí y de todas obtuve respuesta, no necesité ir más lejos, con lo que me ayudaban y las respuestas que me daban, ya me bastaba, (...)”. (Neus, E. 4)

A raíz de la adquisición de este rol, durante la reunión de día 20.10.95 la profesora realiza una demanda a las maestras de apoyo respecto al tema de Eduard. Ella piensa que le han pasado muchas cosas a este alumno:

Neus: “¿Qué hay que hacer ante la problemática de Eduard?”

Silvia (logopeda): “Déjalo que ría”.

Neus: “Así se vuelve a sacrificar al grupo clase”. (Re. Neus, 20.10.95)

Aunque cree en la constante coordinación con las maestras de apoyo, piensa que el trabajo que se hace con los alumnos es impracticable dentro del aula a causa de las diferentes condiciones en las que se llevan a cabo:

Neus: “El trabajo, lo mejor que hacen es la concentración, de avanzar más en el gabinete, es muy difícil hacerla dentro de la clase porque, claro, dentro del gabinete están ellos dos solos con Pilar y dentro de la clase, por ejemplo, para leer Martina es un verdadero drama, porque claro, ha de ser un momento en el que los otros estén callados, yo busco a Martina para leer, ¿qué pasa?”

Manos levantadas... A Martina una mosca le basta para despistarse. No se puede seguir la tarea tan bien..”.

Neus: “O sea, yo estoy en contacto, yo sé lo que hacen constantemente, pero, a veces, no puedo continuar el trabajo que se plantea dentro del aula porque no puede ser”. (Primer debate, 15)

Resumiendo la dinámica que se da en las reuniones que Neus mantiene con las maestras de apoyo gira alrededor de la siguiente estructura: se empieza con un planteamiento de la problemática de Eduard por parte de Neus; se sigue con la explicación de Pilar sobre la secuencia de trabajo de la que se sirve durante el tiempo que está con los alumnos; y se acaba la reunión cuando la profesora ha recogido un par de fichas para hacer dentro de la clase. (Re. Neus, 17.11.95). Así vemos que el trabajo que hacen Eduard y Martina en el aula no parte de este contexto, si no de la situación que trabajan en las sesiones de apoyo.

### 9.8. El caso de Pilar, maestra de apoyo

Pilar tiene 43 años y es licenciada en Pedagogía en la especialidad de Educación Terapéutica. Empezó su carrera profesional en el centro dedicándose durante siete años a hacer de maestra de educación infantil en el grupo de cinco años. Después estuvo dos años en excedencia por problemas personales y familiares, momento que coincidió con la implantación del programa de integración en el centro y la organización del equipo de apoyo. Aun así, por la estrecha relación de amistad que mantenía con algunas compañeras, durante este tiempo estuvo informada de todos los acontecimientos:

“Bueno, yo cuando eso no estaba aquí, pero vaya, estuve al corriente de todo”. (Pilar, E. 3)

Fue a su vuelta cuando se incorporo al equipo de apoyo, el cual llevaba ya un año funcionando, circunstancia que, como veremos más adelante, tendrá una cierta incidencia sobre la coordinación interna de este servicio.

Este curso tiene a su cargo un total de diez niños con nee, que presentan deficiencias de etiología muy dispar y que se encuentran escolarizados en diversos cursos de Primaria:

ALUMNOS	CURSO (tutora)	TIPO DE AFECTACION
Natàlia	2n-A (Marta)	Retraso intelectual leve.
Felip	2n-A (Marta)	Disfasia.
Andreu	2n-B (Laura)	Trastorno del lenguaje.
Toni	2n-B (Laura)	Disfasia.
Marc	3r-B (Conxa)	Autismo.
Alicia	4t-A (Cristina)	Retraso madurativo global.
Jaume	4t-A (Cristina)	Def. visual e intelectual.
Martina	4t-B (Neus)	Retraso madurativo global.
Eduard	4t-B (Neus)	Retraso madurativo global.

Alumna	5o-B	Retraso madurativo global.
--------	------	----------------------------

En resumen, Pilar trabaja con seis tutores diferentes, cinco de los cuales como se muestra por los nombres empleados en la clasificación anterior forman parte de este proyecto de investigación; la excepción es la tutora de quinto. Pero, como descubriremos mas adelante, el tipo de tareas y el rol que Pilar asume en cada una de ellas no es idéntico ni se mantiene constante.

Por otro lado, las aulas de apoyo y logopedia están situadas en la primera planta de primer edificio, justo enfrente de las escaleras. Son tres espacios contiguos, de dimensiones más reducidas que un aula ordinaria, y comunicadas entre si por distintas puertas. La decoración es parecida a la de las clases: hay pósters, dibujos elaborados por los niños y unos cuantos estantes para almacenar el material.

De estos espacios, Pilar ocupa la sala C. En medio de la sala tiene dos pupitres de igual formato que el resto de las clases y destinado al trabajo individual de los alumnos con nee; en un rincón, hay una pequeña mesa de madera con dos sillas bajas y una pizarra móvil.

Este espacio tiene un funcionamiento parecido al de un aula ordinaria, ya que habitualmente Pilar realiza el apoyo fuera de la clase.

### 9.8.1. Estructura cognitiva

#### *a) Concepto de integración*

Aunque Pilar no da una definición explícita del termino, contempla la integración como un proceso largo, lento y costoso, donde la realidad cotidiana queda todavía muy lejos de lo que representa el modelo ideal. Remarca, eso sí, el peso decisivo que en este proceso tiene, primero, el trabajo o trabajo de aula y, segundo, la aceptación en el núcleo familiar de la deficiencia:

Maestra: “Claro, una cosa es lo que sabe la gente de la calle de la integración y lo que nosotros pensábamos que podía ser la integración antes de tener el programa. Ya dentro del programa, pues claro, el trabajo más importante es el aula, (...) Y claro, esto es un trabajo de ir muy poco a

poco, que no conseguiremos que todo el mundo piense en el ideal. Es muy a poco a poco, hablando un poco con los profesores, hablando mucho con los padres también. Cuando aceptan la deficiencia que tiene su hijo es un paso muy importante”. (Pilar, E. 2)

*b) Valoración global*

De acuerdo con esta concepción, Pilar afirma que en el centro todavía queda mucho por hacer, valorando como un rasgo de extraordinaria importancia la disposición de la gente que trabaja y los pasos que poco a poco se van haciendo en este sentido:

Maestra: “(...) Porque al principio, yo recuerdo que me dijeron: “este niño es tuyo”, con Marc, cuando tuvo problemas en el comedor. Yo me quede helada: “Bueno sí, este niño es mío”, pero primero es de la madre. Pero claro, la gente del comedor, las cocineras, ves quienes serán que, tal vez tienen..., la gente que esta fuera de lo que es llevar el cotarro. Y ves un poquito por donde has de ir trabajando con esta gente. Bueno, es mío, pero lo importante es que este niño este dentro de todo el centro y cuando viene al comedor, también vosotros tenéis que ver como son estos niños, los tenéis que saber tratar y ellos han de saber hablar con vosotros..”.(Pilar, E. 2)

Esta insinuación que hace en el párrafo anterior de la integración como planteamiento global de toda la escuela, se complementa después cuando valora positivamente la incidencia que el programa ha tenido sobre las estrategias docentes del profesorado:

Investigador: “¿Ha llevado a los niños, a los otros niños, a aprender de manera diferente?”

Maestra: “Es que, yo creo que hace que el tutor se plantee, no sólo el qué enseñar, sino como. Y detalles muy pequeños, por ejemplo, en la clase, niños que necesitan un orden, hacer en el rincón de la clase el guión de todo lo que irán haciendo durante la mañana, después irán al patio... y tener unos puntos de referencia, no sólo les van bien para los niños psicóticos, les va bien para los niños que están retrasados, que van despistados, que un día no están muy bien... y tienen este punto de referencia y no has de ir siempre: “¿y ahora que toca, y ahora que toca?”. Da mucha autonomía. Después, muchas veces te sientas y hablas de los niños, no siempre hablas de los niños de integración, hablas de otros tipos de niños. Y muchas veces te da ideas para, lo que va bien a uno, va bien a todos”. (Pilar, E. 6)

Por otro lado, dentro de este apartado de valoraciones Pilar coincide con la mayoría de los participantes en el proyecto en afirmar que la necesidad más importante que tiene en el ejercicio de su trabajo es la disponibilidad limitada de tiempo y la falta de material:

Maestra: “(...) No, porque claro, tú ves a un niño y, a partir de este niño es cuando tú empiezas: “necesito todo esto”, y quizás, en quince días te tienes que leer libros, no tienes tiempo, te agobias porque no tienes tiempo, también por falta de material”. (Pilar, E. 5)

*c) Concepto de maestra de apoyo*

En cuanto a su rol como maestra de apoyo, Pilar reconoce que su trabajo es complementario a la de la maestra de aula que no esta exenta de contradicciones. Algunas de ellas hacen referencia a la misma responsabilidad de los alumnos:

Maestra: “Sí, de hecho es verdad que mucha gente pensaba que estos niños son nuestros. Pero nosotros los sentimos como nuestros, pero claro, es una cosa que nosotros les tenemos que quitar de aquí”. (Pilar, E. 3)

Otros, al tipo de relación que hay que mantener con las maestras–tutores:

“Esta bien claro que nosotros estamos a su disposición, que pidan, que no porque nosotros no lo digamos es que nosotros nos escondemos. Alguna vez, no sé, me he sentido mal porque: “No me avisaste”. “No te avise, ¿de qué?, ¿De que le niño tira cosas al aire?”. “Bueno, y cuando hablábamos de problemas de conducta, ¿te acuerdas que comentamos?” Claro, no puedes desmenuzarlo todo, punto por punto, lo que hace el niño. Además, cuando cambian de grupo los niños prueban..”. (Pilar, E. 13)

Y otros, a las tareas que ha de desarrollar con relación a las maestras–tutores:

“Hay tutores a los que les gusta preparar mucho las cosas y hay tutores que: “Mira, no me da tiempo y, ¿por qué no lo hacemos juntas?, O, para que no lo hagas tú, nos lo dividimos un poco” Hay profesores que prefieren más, por ejemplo, que lo haga yo (...) No sé si es lo que se debería hacer o no, pero como estamos de apoyo, por eso, pues no lo sé”. (Pilar, E. 15)

Pero este tipo de contradicciones se verán más claramente cuando hablamos de relaciones que Pilar mantiene con las maestras–tutores.

## 9.8.2. Estructura académica

### *a) Coordinación interna*

Según explica Pilar, los criterios a la de hacer el reparto de los niños entre las dos profesoras de apoyo, obedecen primordialmente a una razón histórica. Como ya hemos comentado, ella se incorporo al equipo cuando el servicio de apoyo llevaba un año funcionando, y este hecho provoco que la otra profesora de apoyo le cediera, por decirlo de alguna manera, sus niños. Con el tiempo ambas profesoras se han ido especializando en distintos déficits y la distribución inicial se ha mantenido casi intacta:

Maestra: “(...) cuando yo vine, ella fue pensando con los que a mí me irían mejor, pobre, y me fue dando, de los niños que ya estaban más o menos encarrilados, (...) Y como ella hizo un curso de sordos y de Síndrome de Down: “¿Qué te parece si yo, niño que empiece que tenga esta deficiencia, me lo quedo yo?”. “¡Estupendo!, Y yo me quedo los otros que no tienen una etiqueta concreta de estas”. Y empezamos, más o menos, así. Y esto no quiere decir que, por ejemplo, si el año que viene hay una baja y viene un Síndrome de Down y yo tengo un niño menos, no lo pueda coger yo”. (Pilar, E. 12)

### *b) Tiempo de atención a los alumnos con nee*

El tiempo de atención directa a cada niño oscila en una media de dos horas semanales. Pilar también confiesa que siempre atrae apoyar a estos niños que están mas cerca del curriculum ordinario, pero reconoce que esto va en detrimento del apoyo que se puede dar a los otros alumnos.

“Porque claro, tú con un niño si ves que la adaptación es muy poco significativa, sabes que si fueras cada día, pues el niño llevaría una evolución muy buena. Pero, ¿Qué pasa?, A cambio de no dar apoyo a un tutor o no hacer apoyo a un niño. Y más o menos nos pusimos, fijamos, como dos horas fijas y después si te sobran horas..”. (Pilar, E. 12)

“Y claro, pruebas, procuras que estos niños que cansan tanto, tenerlo un poco más, ya que vienen de dos en dos, ya que son dos niños, quizás, en lugar de dos horas mirar tres horas e incluso si hubiera tres y media, mejor. No sé, como norma podría ser: “dos horas semanales, a parte de la logopedia”. Pero después miras estos agujeros vacíos”. (Pilar, E. 12)

Por esto, otra de las variables que maneja en la confección del horario es la situación que experimenta el alumno y la tutora dentro del grupo-clase:

“Por ejemplo, Eduard y Martina, es muy importante sacarlo de clase, por las características, tal vez de la tutora: Miras un poco si se agobian, si están cansados, si tienen mucha ilusión para..., o no la tienen tanto..”. (Pilar, E. 12)

### *c) Modalidad de apoyo*

Tal como argumenta Pilar, inicialmente, la modalidad de apoyo esta en función de tres tipos de variables: el nivel de adaptación que requiere el niño (que viene condicionado por su déficit), el tutor y el curso.

“(…) si el niño no sigue de lengua, de matemáticas, de conocimiento del medio..., más o menos las explicaciones generales, no atiende, de todas formas le has de hacer cosas totalmente a parte”. (Pilar, E. 13)

“Depende mucho del tutor, de como se siente el tutor a principio y a final de curso... ahora, por ejemplo, cuando has estado dos años con los mismos niños, pues el principio de curso no es tan importante como cuando empiezas con un grupo nuevo y con dos niños de integración, que uno de ellos es muy nervioso y que te desmonta, con un segundo, todo. Yo creo que todos se contagian y pronto tienes toda el aula... toda desbaratada”. (Pilar, E. 4)

“Y del curso. Porque claro, cuando estas en educación infantil, muchas cosas, casi todo, lo puedes hacer a la vez que los otros niños, con una pequeña ayuda, o sin ningún tipo de ayuda por nuestra parte. Basta la misma tutora, sobretodo, si no tiene problemas de conducta”. (Pilar, E. 4)

Pero, además de estas variables hay dos situaciones especiales que entran en juego y condicionan la modalidad y el tipo de apoyo. La primera se produce cuando el alumno manifiesta problemas graves de comportamiento, que generan altas dosis de ansiedad en la maestra y desestructuran el clima del aula. Entonces, la única solución es, siempre en opinión de Pilar, sacar al niño el máximo tiempo posible fuera del aula, a pesar de los inconvenientes que esta medida pueda comportar:

“O sea, cuando empezaba a provocar un problema, ¿cuál era la única solución a la que recurríamos? Salir, este niño, salir fuera. ¿Adónde? No podía estar en el pasillo, no podía estar en el baño, no teníamos un lugar de “tiempo fuera”. ¿Cuál era el único sitio a donde podía ir? Pues, aquí. Y claro, te das cuenta que el niño esta bien aquí porque hay un ordenador, estas sólo con él, que es lo que él también quiere, haces cosas que a él le van bien para evitar según que problemas...y tienes que empezar a hacer una serie de “trucos” para la clase, que se de cuenta que es la maestra la que manda y que él sube aquí arriba cuando la maestra le dice: “mira, ahora has conseguido hacer estas fichas, pues ahora si que puedes ir”, no él, que de tener un problema

de conducta: “bien pues sube allí arriba”. Que no fuera aquí un castigo, ni fuera un refuerzo”. (Pilar, E. 4–5)

La situación extraordinaria se produce cuando, aunque el niño requiere un apoyo dentro del aula, la tutora no esta de acuerdo:

“Ahora, el problema viene cuando se tiene que hacer el apoyo dentro del aula, sobretodo, un niño sordo y a la tutora no le gusta nada. Se tiene que ir haciendo muy poco a poco: al principio no, tal vez empleando un rato, a que vea la tutora que a lo que vas es a ayudar, que no vas a empreñar, ni a controlar ni a manipular... Pero esto es una cosa que tienen que ver ellos poco a poco. Y yo creo que, al final, llegaran a aceptar nuestra presencia allí..”. (Pilar, E. 13)

Estas excepciones, juntamente con la firme creencia que hay que respetar en todo momento las decisiones de la tutora, hacen decidirse a Pilar, en la mayoría de los casos por un tipo de apoyo fuera del aula.

Así, durante el primer trimestre, hemos constatado que Felipe, Andreu, Toni, Marc y el alumno de quinto reciben dos horas de apoyo individual fuera del aula cada semana. En el caso de Felipe y Toni se anticipan algunas de las tareas que se harán después en clase o se trabajan con ejercicios específicos los problemas de aprendizaje detectados por los maestros–tutores; en los otros casos, las actividades trabajadas en el apoyo confirman el curriculum paralelo de estos alumnos.

En cambio, Alicia y Jaume o Martina y Eduard acuden al apoyo siempre en pareja, trabajando unas actividades concretas y específicas de lectoescritura y calculo.

#### *d) Adaptación curricular individualizada*

Tal como se desprende de la revisión de las ACIs que la maestra había elaborado el curso anterior, como de las respuestas que da en la entrevista, Pilar reduce la ACI a la constatación del nivel de competencia curricular que presenta cada alumno: la aci es un cuadro de doble entrada donde figuran en una casilla los objetivos–contenidos del curso y en otra el nivel de logro que tiene el alumno con nee en cada objetivo y, en algunas ocasiones, las ayudas que necesita o bien la rebaja de los objetivos.

“Después, a la hora de la verdad, no coges estos papelotes y miras. Yo, por ejemplo, me va mejor este cuaderno e ir anotando y al final de trimestre hacer como un repaso para dar el informe a los padres. Hacer como un repaso de las actividades que has hecho, de lo que has hablado con la

tutora, de la adaptación que has llegado a la conclusión de hacer en el grupo, o con un niño determinado donde se ha de sentar, o como le tienes que hablar, o antes de darle una orden que te mire a la cara,... no sé. Son adaptaciones muy importantes pero que no quedan registradas guapas”. (Pilar, E. 15)

Tal vez por esto, hace una valoración negativa y emplea como herramienta de trabajo un cuaderno donde va anotando las actividades que cada niño ha realizado en el apoyo. La revisión de este cuaderno o de los informes elaborados por Pilar en cursos anteriores (Ver el anexo) confirman que en la mayoría de los casos el tipo de actividades trabajadas en las sesiones de apoyo son actividades específicas e individualizadas que nada tienen que ver con el contenido de la clase. De hecho, ella misma lo confiesa abiertamente en la entrevista cuando nos explica que:

Investigador: “¿Hasta que punto, cuando la adaptación es muy significativa, es más un PDI que una adaptación?”

Maestra: “Lo es, lo que pasa es que no se lo decimos. Yo creo que es la forma de decirlo. Ahora, que sea...”. (Pilar, E. 16)

Es más, desde la perspectiva de Pilar no se trata sólo de una simple cuestión de terminología, sino que, resulta del todo coherente con sus planteamientos, unos planteamientos que como venimos exponiendo focalizan todas las nee en el alumno individual:

Maestra: “Cuando te vuelves a leer: “¿a ver, en tercero que es lo que hacen?” Y leíamos si “animales, animales salvajes, domésticos”, y después “las plantas, tipos de plantas, partes de plantas...”.. (...) Y luego pienso: ¿Para qué? ¿No es más importante hacer lectoescritura sobre niños de la clase y que después tú le puedes decir: “ves a Sandra y dile que te dé el lapiz rojo?” (...) ¿No vamos a que tenga contacto con la realidad? ¿No es más real Sandra que un elefante? (...) ¿Nuestro objetivo, que no tenemos que olvidar, no es la relación con los otros, ya que esta en un centro ordinario? Vayamos a aprovechar esto”. (Pilar, E. 16)

Por otro lado, cuadrando con todos los planteamientos anteriores Pilar saca y remarca un nuevo concepto, las fichas de ocupar tiempo, sobre las cuales se articula buena parte del trabajo que los alumnos con nee hacen tanto en la clase como en las sesiones de apoyo.

“Esto que decimos nosotros de las fichas de ocupar tiempo. Hay niños que necesitan estas fichas. ¿Por qué? Porque sino se ponen a hacer desastres en la clase, molestan a los otros niños, crean una tensión dentro del aula que después es peor para todos los niños. Por lo tanto, ¿qué es mejor?

Que tengan esta ficha que hace en dos minutos, a él tal vez le calma, después la profesora le podrá decir: “mira, lo has hecho muy bien”, por lo tanto él se sentirá mejor, y evitas el gran lío que se monta después”. (Pilar, E. 16)

Se trata de un material que ella misma elabora, aun las contradicciones que esto le representa, con la doble finalidad que el niño se sienta bien, por una parte, y que la maestra pueda atender al grupo-clase, por otra.

“Yo creo que lo importante, no es cuando adaptas un material, sino cuando haces a propósito para aquel niño un material, es hacerlo para que él..., ¿qué quieres conseguir? Que tenga autonomía, que este unos minutos él sólo haciendo aquel trabajo sin necesitar a ningún compañero ni a un tutor, que después se sienta bien cuando ha acabado aquello. Y que además le sirva para alguna cosa. Porque claro, que se pongan a repasar primero de un color y después de otro, sólo por el hecho de repasar, no basta. Ahora, repasar para controlar la mano..”. (Pilar, E. 15–16)

Estas fichas son introducidas en el apoyo y después trabajadas en clase, configurando el curriculum paralelo que hemos estado exponiendo cuando presentábamos los casos de las maestras-tutores.

#### *e) Evaluación*

Pilar reduce y centra el concepto de evaluación en los resultados que cada niño va alcanzando, y en las dificultades que experimenta para llevarlo a termino. No emplea unos instrumentos especiales, sino que lo hace a partir de la ejecución que tienen los niños en la realización de las tareas que se hacen en el apoyo:

Maestra: “No. Bueno, se evalúan, no queda registrado, evaluado. Lo que pasa es que es una cosa que siempre nos evalúan, porque: “¿vamos por aquí, vamos bien? No. ¿Hemos de cambiar de sistema? ¿Hemos de continuar? ¿Qué tenemos que hacer para conseguir este objetivo, que de hecho estas actividades eran para conseguir este objetivo? No lo hemos conseguido. ¿Vamos bien? ¿Hemos de poner otro? ¿Lo tenemos que quitar? ¿Hemos de agregar actividades? No quedan registradas como: “conseguido, no–conseguido”, pero evaluadas, porque o continuamos o vamos por otro camino”. (Pilar, E. 19–20)

Este hecho explica, en parte, que con frecuencia no coinciden del todo las valoraciones de la maestra-tutora con las que ella misma realiza y que, de hecho, sea el momento de elaboración del

informe que se entrega a los padres el momento más parecido a una adaptación, en el sentido que se produce una discusión conjunta y una especie de planteamientos de los objetivos.

### 9.8.3. Estructura relacional

#### *a) Con los padres*

En general, Pilar opina que la mayoría de padres del centro están contentos con el programa de integración y que, hasta, para algunos de ellos este ha sido un factor importante a la hora de seleccionar la escuela. Tan sólo un grupo reducido, en su opinión, se manifiesta contrario al programa.

“Hay muchos padres que están muy satisfechos y hay muchos niños que vienen porque hay un programa de integración. Hay otros que no lo aceptan porque son..”. (Pilar, E. 6)

En cuanto a los padres de los alumnos con nee diferencia a los que han aceptado el déficit, de aquellos que todavía no lo han hecho, o bien, se han enterado una vez que el alumno estaba ya matriculado en el centro:

“Hay niños que vienen aquí con cinco años y los padres todavía no se han dado cuenta, o se piensan que es un retraso, que es una cosa que se curara, que será como los otros, que sólo es un retraso..., pero no ven que hay un problema muy importante. (...) Y claro, nosotros, estas terapias a los padres las podemos hacer muy poco y es muy necesario. Cuando un padre a aceptado que su hijo no sólo tiene un retraso sino que tiene un problema muy importante, el niño cambia bastante, esta de otra manera”. (Pilar, E. 9)

Por otro lado considera que la relación con los padres es una pieza clave para su trabajo ya que, como ella dice, necesitamos estar todos “confabulados”:

“Nosotros no podemos aceptar que unos padres estén tres meses en contra del colegio, en nuestra contra, les necesitamos al cien por cien a favor nuestro”. (Pilar, E. 9)

Por esto, piensa que la problemática que comporta la aceptación y el acogimiento del déficit en el núcleo familiar requiere la creación de un servicio especializado fuera de la escuela, servicio que todavía no existe en nuestra comunidad:

“Yo creo que hace falta otro SIF, otra ayuda, que nosotros podamos derivar a los padres, y estos padres, una vez por semana, ir a algún sitio con profesionales que han tratado padres, que les den unas salidas. Nosotros no bastamos, además, yo creo que nuestra función está aquí dentro con aquel niño, y debemos tener a los padres con nosotros. (...) El hecho de la culpabilidad, todos estos problemas que presentan los padres, ha de ser tratado fuera de la escuela”. (Pilar, E. 7)

En cuanto al tipo de relaciones que se mantienen con los padres piensa que se pueden establecer diferencias cuando el niño acaba de llegar al centro o cuando ya lleva algunos años. En este último caso, piensa que es muy importante demostrar a los padres que la responsabilidad es en primer lugar de la tutora y que, por lo tanto, es a ella a la que han de acudir para cualquier consulta o problema.

“Ahora, cuando hay un problema y el niño hace algunos años que está aquí, generalmente, a de ir a la tutora. Aunque vengan a nosotros, pues, nosotros lo derivamos a la tutora: “¿no lo has visto tú?, ¿Qué quieres que le diga?, ¿Quieres que la informe?”, Pero siempre a través de la tutora: “si tú quieres, nosotros también podemos estar, si encuentras que la reunión puede ser importante y podemos ser...” Pero siempre quitándonos, estando siempre en segundo lugar. Y a los padres les hemos de demostrar que estamos. Ahora, por ejemplo, en el cambio de ciclo, (...) Vienen a nosotros: “¿qué libros le tengo que comprar, (...) qué extraescolares me aconsejarías?”. “Bueno, yo hablare con la tutora y después te lo diremos”, (...) Pero vaya, no has de pasar delante de la tutora, creo que es muy importante”. (Pilar, E. 8)

#### *b) Con la administración y los miembros del EOEP*

Por lo que respecta a las relaciones mantenidas con la Administración, sin hacer una valoración del todo negativa, Pilar recuerda un ejemplo bastante clarificador:

“Ves, por ejemplo, en Verge de Lluc tuvimos un niño con rasgos psicóticos y en un aula que había doce niños pusimos una profesora, además de la de apoyo, para estar solamente con este niño. Esto nosotros, por ejemplo, cuando teníamos a B., cinco años, nos hubiera ido de cine. Y, tal vez, la Administración nos hubiera podido ofrecer, ya que sabía que teníamos este problema, nos lo hubiera podido ofrecer y hubiéramos quemado menos a la gente”. (Pilar, E. 7)

En cambio, a la hora de hablar de los contactos mantenidos con el EOEP resulta mucho más explícita y llega a establecer dos etapas o momentos radicalmente diferentes:

–una primera etapa, al inicio de la implantación del programa de integración en el centro, cuando los miembros del EOEP acuden de forma semanal (el primer curso) o quincenal (el segundo), momento en que compartían las tareas y hacían sesiones conjuntas con los miembros de este equipo:

“(…) nos pasábamos aquí el jueves, de las nueve hasta las tres, ayudándolas a pasar las pruebas, haciendo los informes... y, sobretodo, ellas lo que hacían era darnos muchas pistas. Fue un trabajo muy bueno, muy bibliográfica, nos daban la posibilidad como de reciclarlos un poquito”.  
(Pilar, E. 8)

–y un segundo momento cuando el centro fue designado simplemente de sector, donde los contactos y las visitas fueron disminuyendo. No obstante esto, continúan los contactos con los miembros del EOEP y con un equipo de atención precoz a raíz del proceso de matriculación de un alumno nuevo y su alta dentro del programa de integración y siempre que lo necesiten. En estos momentos todavía no conocen al orientador que se les ha adjudicado en el equipo.

De los informes que las maestras de apoyo han recibido de los equipos, Pilar hace una valoración muy positiva, aunque puntualiza que su utilidad depende del destinatario; en este sentido, piensa que los informes no son tan útiles para los maestros. El inconveniente más grande que tienen es que la información es de tipo confidencial.

Maestra: “Es confidencial, esto es un problema. Y siendo confidencial los tutores, por ejemplo, en teoría no lo pueden leer”.

Maestra: “yo creo que están muy bien hechos estos informes, tal vez, deberían ser más prácticos para un tutor, pero ¿qué es lo que necesita? Bueno, muy bien todo esto que me dices, pero: “¿mañana, qué hago?, ¿Qué le he de dar?, ¿Qué libros son los que le debo dar?”. Y aquí, creo que ya intervenimos nosotros más que los equipos. Pero, sí, yo..., nuestros equipos, no te puedo hablar de otros porque he visto otro tipo de información, de informes de otros equipos y no son tan positivos como los que nosotros hemos tenido. Yo creo que no se puede valorar a los equipos en general, el nuestro ha funcionado de esta manera y para nosotros a funcionado muy bien”.  
(Pilar, E. 11)

### *c) Relaciones con la orientadora del centro*

Desde que se inicio la experiencia de integración en el centro, ha habido distintos cambios en cuanto a la figura de orientador. Por esto, según Pilar no se puede extraer una opinión general. Las relaciones han fluctuado en función de la persona que asumía este cargo.

Durante los primeros años las relaciones no fueron buenas. Esto provoco un reparto claro y explícito de las funciones que asumían y las tareas que realizaban el departamento de orientación y el equipo de apoyo: mientras la orientadora del centro se dedicaba a la atención de los alumnos con nee del ciclo superior y a las tareas propias de la enseñanza secundaria y en la formación profesional, las maestras de apoyo se responsabilizaban de los alumnos de infantil y los dos primeros ciclos de primaria.

Maestra: “Con la orientadora que antes teníamos. Claro, fue una forma, tal vez, de evitar “tiras y aflojas”. Y en la Administración aceptaron. En lugar de decirle el trabajo de arriba a bajo, los mayores los llevaba ella y los pequeños nosotros... A medida que iban poniendo los cursos de primaria, nosotros íbamos aumentando los cursos y ella iba a menos cursos. Y en este momento, los EOEPs sólo venían cuando nosotros los reclamábamos”. (Pilar, E. 9)

En cambio, cuando el cargo de orientador fue asumido por otra persona se produjeron algunos cambios, pero sin modificar, la estructura anterior:

“(…) siempre tenemos a esta psicóloga que es Inés, no se si la conoces, pero es una persona que a nosotros nos ha ido muy bien. Tenemos un problema: “¿tú que harías?”. Y nos da como pistas para que nosotros empecemos a hacer nuestras indagaciones: “bueno, nosotros ahora tenemos esto, pero no nos acaba de gustar”. “Bueno, pues yo hablare con Ricard a ver que piensa”, ¿sabes?” (Pilar, E. 10)

### *d) Relaciones con las maestras–tutores*

Las relaciones que Pilar mantiene con las maestras–tutores de los niños que tiene asignadas vienen marcadas por dos ejes básicos:

–Por la necesidad de respetar las decisiones de la maestra–tutora en cuanto al tipo y modalidad de apoyo que ha de recibir el alumno con nee.

Maestra: “Sí, sí, sí. Hay tutores, y además, encuentro que lo hemos de respetar, que les molesta que tú vayas: que están incomodos, que no les va bien y, sobretodo, si el niño no sigue”. (Pilar, E. 13)

Maestra: “Yo creo que sí, yo creo que sí, ¿por qué, qué conseguirás? ¿Violentar a la gente? Después, ¿a qué llegarás si violentas a la gente? Claro, que “por narices”, ¿podemos ir, y? ¿El niño, saldrá beneficiado?” (Pilar, E. 13)

–y por la necesidad de no imponer las propias opiniones:

Maestra: “Y además, a lo que vamos es que todo el mundo acepte la integración así como, tal vez, nos gustaría. Qué no somos personas, nosotros, que vamos metiéndonos en sus cosas, que nosotros sabemos más que los otros... ¡No, ni de mucho!” (Pilar, E. 13)

Estos ejes explican que, en opinión de Pilar, las maestras hayan de ser informadas una vez que conocen a los niños con nee, facilitando un tipo de información específica en función de las demandas de cada maestra.

“Todavía los tutores no conocen a los niños nuevos, por lo tanto, prefieren conocerlo dentro del aula y nosotros mantenernos a parte, pues lo hacemos así como ellos quieren”. (Pilar, E. 14)

Por otro lado, en lo que respecta al análisis de las reuniones podemos decir, en primer lugar, que a lo largo del primer trimestre se realizan una media de cinco reuniones con cada una de las maestras–tutoras. En algunas de estas reuniones asistieron las dos maestras de un mismo curso pero fueron conversaciones que se produjeron de forma independiente y sin ningún tipo de conexión.

Con relación a las tareas que Pilar asumió en estas reuniones fueron las siguientes:

1. Presentar a la maestra–tutora las actividades que los alumnos han trabajado en el apoyo, remarcando muchos los pequeños éxitos alcanzados (Laura, 08.11.95; Conxa, 24.10.95).

2. Ofertar a la tutora las “fichas de ocupar tiempo” u otro tipo de material elaborado por ella misma, porque el alumno con nee lo pueda trabajar en la clase (Laura, 08.11.95).

3. Examinar el funcionamiento y la respuesta que tiene este material cuando es empleado por el alumno dentro de la clase o discutir el significado de las tareas que la tutora ha propuesto por iniciativa propia al alumno, especialmente en las reuniones mantenidas con Conxa (07.11.95; 24.10.95).

En cambio, con las reuniones mantenidas con Marta se observan tareas que no están presentes en las otras reuniones, como son:

1. Recoger la detección de problemas de aprendizaje que hace la tutora con relación al alumno con nee con tal de trabajarlas en las sesiones de apoyo.

2. Discutir como elaborar un material que será presentado en el apoyo pero que, después de clase, será empleado por todo el alumnado.

Obviamente, al asumir estas tareas, Pilar actúa en función de dos roles en cierta manera diferentes: primero, un rol más próximo al modelo colaborativo y de responsabilidad conjunta y compartida en el caso de Marta; y segundo, un rol más de tipo técnico y especializado con las otras maestras.

### 9.9. El caso de Imma, maestra de apoyo

Imma tiene 43 años. Tiene cuatro años de experiencia docente y lleva cuatro trabajando como maestra de apoyo, lo que supone todo junto, ocho años de trabajo en el mismo centro.

El título de Pedagogía, un curso de la UNED sobre integración y la participación en seminario permanente en el CEP sobre la temática de las adaptaciones curriculares, conforman su bagaje teórico. Por otro lado, su formación práctica se inició en la etapa de Infantil impartiendo clase al grupo cuatro años, donde coincidió con Pilar, entonces maestra del grupo de cinco años. Fue en aquellos momentos, cuando se inició también su experiencia en el mundo de la educación especial, ya que Imma accedió a tener alumnos con nee antes de que en el centro contase con el programa de integración.

De hecho, con ella misma reconoce, Imma tuvo un papel relevante y decisivo a la hora de impulsar y poner en marcha tanto este programa como la organización del servicio de apoyo:

“Bien, la historia fue por iniciativa de un par, tres o cuatro, porque fue a raíz de unas charlas con un amigo e inspector de educación i ciencia que nos hizo caer en la cuenta (...), nos animamos unos cuantos y vimos que le personal lo teníamos, que lo podíamos hacer y que nos podíamos autoabastecer bastante..”. (Bel, E. 2-3)

“Fui una de las personas que puse en marcha, tuve mucho apoyo, no de muchas personas, en principio, pero sí con fuerza”. (Imma, E. 3)

Actualmente, está trabajando con once alumnos con nee, tres de los cuales se encuentran en la etapa de infantil. De los alumnos de primaria atiende entre otros casos a Josep y Mercè (Primero-A), Arantxa y Bàrbara (Primero-B) y Alex (Tercero-B). Esto supone que, de las siete tutoras con las que se relaciona Imma, sólo tres participan en el proyecto: Marisa, Aina y Conxa. (Ver la tabla de la pp. siguiente).

Desde hace dos años, el horario de Imma para atender a estos alumnos es diferente al resto de las maestras tutoras y de las compañeras del equipo de apoyo. Ella empieza a las 09:00h y acaba a las 15:00h, ya que aprovecha el tiempo de espacio que tienen los niños después de comer para poder atender algunos casos.

ALUMNOS	CURSO (Tutora)	TIPO DE AFECTACIÓN
Alumno JF Alumno S	5 años (tutora-A)	Déficit sensorial severo Síndrome de Down
Josep Mercè Arantxa Bàrbara	Primero-A (Marisa) Primero-A (Marisa) Primero-B (Aina) Primero-B (Aina)	Déficit psíquico Síndrome de Down Déficit motórico Síndrome de Down
Alumno F Alumna M Alex	Tercero-A Tercero-A Tercero-B (Conxa)	Déficit psíquico y emocional Déficit psíquico Déficit auditivo
Alumna S Alumna V	Quinto-A Tercero-B	Síndrome de Down Déficit auditivo severo

Respecto al aula de apoyo que utiliza esta maestra, nos remitimos al plano que hemos presentado en el caso de Pilar. En concreto, de los espacios que configuran el servicio de apoyo, Imma ocupa el espacio B, una sala de dimensiones un poco más grandes que las otras dos. En el centro del aula Imma tiene cuatro pupitres y en un rincón un ordenador, aunque a menudo no funciona. Se encuentra también en esta aula mucho material de juego simbólico, aunque este es a menudo utilizado por sus compañeras.

#### 9.9.1. Estructura cognitiva

##### *a) Concepto de integración*

Imma concibe la integración escolar como el primer paso para que la sociedad empiece a aceptar las diferencias:

“(…) la integración en la escuela sólo es un primer paso indispensable(…). Creo que en principio no es posible una integración social si no hay una integración en la escuela”. (Imma, E. 1)

No está de acuerdo, pero, con el término de integración ya que comporta ciertas connotaciones de tipo negativo, dado que sólo tiene sentido cuando se habla de situar a alguien en algún lugar del cual previamente ha estado excluido:

“Yo creo que la palabra integración, es peyorativa, no debería de estar... no debería existir, porque se trata de que hay una cosa y de que hay otra que gira y que la integramos. Muchas veces hay problemas por esto, no dejándole desarrollar una cosa fantástica, le tenemos que integrar, le tenemos que adaptar lo más posible al esquema que ya tenemos..”. (Imma, E. 2)

Por esto, Imma reivindica el término de “desigualdad” y la filosofía que se deriva. Piensa que, en este sentido, debe recurrirse al ejemplo que nos ofrecen los niños pequeños cuando aceptan al compañero con nee sin ningún tipo de prejuicios:

“(...) es que desde el momento que te pones a aceptar a un individuo que es desigual, ya estás estableciendo que tú estás en la posición de poder aceptar y.. “Desde el pedestal de mi orgullo y de mi... “, pues una cosa así, “yo que soy más inteligente que tu..”, desde el momento que tenemos que aceptar o tenemos que hablar de integración es que hay un problema enorme de base. Y los pequeños nos dan la clave aquí, ellos no tienen ningún problema, no les tienes que hablar de integración, no les tienes que hablar de aceptación, no les tienes que hablar ni de iguales ni de desiguales, tú tienes que aceptar aquello y, desde aquel momento, ellos lo aceptan”. (Imma, E. 1)

Esta manera de ver la integración aparece ligada a dos problemas conceptuales básicos, que permanecen presentes en otros planteamientos y en el desarrollo profesional de esta maestra. Por un lado, la contradicción existente entre una escuela que intenta ofrecer un tratamiento equitativo y que, al tiempo, potencia las diferencias individuales:

“Es que todos somos iguales..”, no, es que falla por su base, o sea, no somos iguales, desde el momento en que nacemos somos diferentes, y después el mundo se encarga de hacernos más diferentes y además nos encanta ser diferentes y es que además tenemos que ser diferentes porque si no... todo estaría estancado y se potencia esta diferencia, en primera en la escuela ya se potencia, decimos que no, desde el primer momento en que se evalúa y esta evaluación es pública..”. (Imma, E. 1)

Por otro lado, el derecho a las diferencias profesionales que, según ella, entra en contradicción con los requisitos que debe tener un profesorado implicado en el programa de integración:

“No aceptamos al maestro como diferente”. (Imma, E. 2)

“(…) acepto la diversidad de niños, pero después, desde el momento en que estoy intentando que lo acepten (los maestros), yo debería aceptar que no se acepte, también”. (Imma, E. 2)

#### *b) Valoración global*

En primer lugar, Imma considera que los profesionales de este centro están en una situación económica y técnica inferior a la de otros centros:

“No lo sé, técnicamente supongo que estamos en unas circunstancias muy parecidas, hasta incluso diría yo que, técnicamente y materialmente estamos en franca desventaja, porque no hay unos patios adecuados, a veces nos encontramos con falta de espacio para tener un lugar donde la psicomotricidad sea maravillosa, entonces aquí... tenemos un taller allí abajo que nos sirve para muchas cosas, multiusos, es multiusos real porque hay más lugar. En cuanto a los materiales... podríamos tener un CD-ROM maravilloso que yo haría virguerías con los sordos, y de hecho, no lo podemos tener. Sí que puestos a hacer, si que hay una serie de escuelas que económicamente pueden y lo utilizan... en esta línea estamos en desventaja, hay carencias en este sentido”. (Imma, E. 3-4)

Por el contrario, y desde una vertiente positiva, piensa que el centro cuenta con un ambiente muy familiar y de gran calidad humana, ya que todo el personal conoce a los alumnos con nee y el profesorado tiene una gran estabilidad profesional:

“(…) pienso que el factor humano está muy cubierto, positivamente. Es una escuela después de todo pequeña, que este es un aspecto bueno dentro de la integración, muy familiar... que la misma gente, ahora mismo, de secretaria, es la misma que guarda a los pequeños y hace comedores, las cocineras siempre son las mismas, ya conocen a los niños (...), los profesores no cambian..”. (Imma, E. 4)

Precisamente, sobre este último punto, Imma opina que la estabilidad del profesorado resulta clave en el tema de las adaptaciones:

“(…) las mismas adaptaciones hay mucha diferencia de poder ir a una profesora de quinto con unos problemas que tú sabes que otra profesora desde cinco años ya los niños, o las va a

solucionar de una manera u otra y que se pueden poner en contacto... y hay más unión, en este sentido, y el niño se siente más abrigado. Sí, creo que es más familiar todo”. (Imma, E. 4)

Finalmente, cuando Imma es interrogada en relación con las repercusiones que el programa de integración ha tenido sobre el alumnado del centro, responde de forma taxativa y rotunda que el hecho de tener compañeros con nee, les ha ayudado:

“A aprender una sola cosa, aprender simplemente a aceptar porque sí”. (Imma, E. 6)

### *c) Concepto de maestra de apoyo*

Desde la perspectiva de Imma, el rol de la maestra de apoyo está definido en las directrices oficiales como una tarea de ayuda, orientación y complemento en la tarea docente. No obstante esto, en su realidad cotidiana, especialmente con aquel colectivo de maestros que tienen más experiencia docente, no han recibido una formación específica y que se encuentran impartiendo cursos en el ciclo medio o superior, este rol se invierte y, tal como ella nos explica, el trabajo de apoyo se convierte en solventar aquellas situaciones que se van de las manos de algunos profesores:

“(…) yo creo que hay dos cosas diferenciadas: una es la que se pide que hagamos y otra lo que dice el Ministerio que tenemos que hacer, y otra lo que en realidad hacemos. El programa en sí está ideado para que demos apoyo a una cosa que ya existe, por un lado, y nos encontramos que los maestros de niños más pequeños, los que ya han tenido toda una formación y, dentro de esta formación ya está incluida la idea de integración, pues, ya tienen una serie de ideas más claras y unas iniciativas y una seguridad en ellos mismos. Entonces, los otros, los que vienen de más antiguo, para empezar ya tienen una inseguridad, no están tan mentalizados y te piden a ti: “¿Qué hago?” y parece que tú haces y él te da apoyo en aquello que tú haces”. (Imma, E. 4)

Pero, aún teniendo en cuenta la coherencia de la exposición anterior, Imma se olvida de mencionar otros factores que también inciden en el desarrollo de su rol, un rol que, por otro lado, se mantiene constante, al menos con las distintas maestras implicadas en el proyecto (ver el apartado de relaciones con las maestras tutoras). Un de estos factores es la herencia de los dos primeros años en que entró en funcionamiento el equipo de apoyo:

“(…) en que el niño era tuyo y no del tutor, porque llegas y la maestra te contaba lo que había pasado en la clase y tu mirabas de ponerle remedio directamente, no indirectamente, con esto hemos tenido que rectificar... un poco de dar las cosas como muy hechas... `por la falta de

tiempo, también, elaboras una serie de materiales, una serie de cosas, una serie de ideas... y el tutor las pone en práctica, y eso tampoco es, así no le haces apoyo..”. (Imma, E. 5)

La otra, se refiere al desigual conocimiento que hay entre ella, que conoce y trabaja con el alumno desde que se matriculó en el centro, y la maestra tutora, que cambia cada dos años de curso. En este sentido, manifiesta que la profesora no está en condiciones de atender i de entender la realidad de aquel niño porque no le conoce, pero Imma no concibe que sea positivo dar una información previa a la tutora antes de que esta entre en contacto con el alumno con nee.

En estas circunstancias, Imma experimenta un grave conflicto en el desarrollo de su rol, ya que, por un lado, se siente indispensable para la evolución positiva del niño dentro del aula y, por el otro lado, piensa que es la tutora del alumno quien se debe encargar y responsabilizar de esta tarea:

“(…) el problema es mantenerse suficientemente alejado de este niño para que se dé la relación de tutor–alumno, por un lado, y no que tu llegues allí (refiriéndose al aula) y los ojos te miren y te digan “aquí viene mi salvador, porque aquí no me entienden”, hay este problema, que te tienes que mantener al margen, pero te exigen que te impliqués al 100% y también, todo el tiempo que estás al margen, te parece pierdes el tiempo..”. (Imma, E. 4)

En el fondo, todos estos factores contribuyen a dibujar un tipo de rol de carácter asistencial y técnico, y manifiestan las contradicciones existentes entre el pensamiento y la práctica que cotidianamente ejerce esta profesora.

“(…) porque ha habido veces, que sobretodo los primeros años, teníamos problemas de esto, de suplantación. Quieres solucionar el problema rápido y tal... y te encuentras que el tutor entonces te dice: “escucha, me lo podías haber dicho..”. y tiene toda la razón”. (Imma, E. 5)

### 9.9.2. Estructura académica

#### *a) Coordinación interna*

Como ya hemos dicho, cuando presentábamos el caso de Pilar, entre las dos maestras de apoyo se inicia una especie de reparto de casos que, con las consecuentes incorporaciones y bajas de alumnos, se ha

mantenido constante, lo que ha provocado una cierta especialización en el tratamiento de algunas deficiencias:

Maestra: “No, entre nosotras, quien viene bien. Entre nosotras no lo miramos. Hombre, yo sin querer me he hecho especialista en sordos, por la sencilla razón que cuando tienes un caso o dos, vas a más seminarios y ya vas a más... Juana María, por problemas de trastornos de desarrollo, tiene un autista... pero, bien, yo también llevo otro, yo tengo niños con Síndrome de Down... pero sin que haya obedecido... no ha habido criterio”. (Imma, E. 9)

#### *b) Modalidad de apoyo*

Imma piensa que en principio la modalidad de apoyo depende mucho del niño, del tipo déficit que presenta y de las posibilidades que tiene que seguir un currículum ordinario; en este sentido, afirma que las posibilidades son mayores cuando el déficit es de tipo sensorial:

Maestra: “Sí, desde sensoriales, que son niños muy inteligentes o inteligentes normales con este tipo de déficit i no porque tengan la psique bien necesitan menos horas, al revés, tal vez estos niños necesiten más horas que otro, claro, no molestan dentro de clase, no tienen ningún tipo de problema de relación con los demás... pero desde el momento que pueden seguir un currículum más o menos ordinario, con unas adaptaciones muy rápidas te necesitan dentro del aula mucho más y no puedes estar porque tienes que estar con otro que a lo mejor si que necesitas tener una serie de tiempo para hacer una serie de cosas que no puedes hacer dentro del aula, o sea que, la cuota de los niños es una cosa muy discutible”. (Imma, E.7)

Por otro lado, también nos explica que es más fácil no centrar el apoyo exclusivamente en el niño con nee, sea dentro o fuera del aula, cuando se encuentra en la etapa de Infantil o en los primeros cursos de primaria:

Maestra: “Alguna vez también depende del profesor, en principio del niño, hay niños que necesitan que tú estés ahí y que veas todo lo que hay y que él se sienta reforzado, no diferente... también es difícil, porque claro, tú nada más estás para aquel, bueno, también a veces puedes estar compartiendo con este o con aquel otro, pero en las clases de niveles más inferiores, que las cosas se hacen más en grupo, allí es fantástico, porque allí haces el grupo i fabuloso..., en quinto, por ejemplo ya está clarísimo que es para dar apoyo aquella niña o al que haya, pero se puede hacer mucho más individual..”. (Imma E.10)

Durante el primer trimestre del curso, los alumnos con nee de las profesoras que han participado en la búsqueda han recibido por parte de Imma una única modalidad de apoyo: (Nos faltan datos para acabar de redondear este apartado) el apoyo fuera del aula, con dos variantes que seguidamente explicaremos.

– Con Alex, de la clase de Conxa, Imma ha mantenido dos sesiones semanales fuera del aula, trabajando aspectos previos y paralelos a las tareas del aula.

– En cambio, con Bàrbara de la clase de Aina y con los niños de la clase de Marisa, ha mantenido dos sesiones semanales después de comer y consistentes en un trabajo específico de prelectura y preescritura.

En cuanto a las tareas concretas que los alumnos realizan al apoyo, nos resulta realmente difícil hacer un análisis porque Imma improvisa y cambia con gran rapidez y no aporta ningún tipo de registro.

Maestra: “Claro, ella es más metódica, es más cual... y le encanta elaborar una serie de materialitos..., yo soy más anárquica, más a ver por donde sale el niño y más rápida para inventarme una cosa u otra, con lo cual yo he de tener muchas hojas, unas tijeras al lado, un par de rotuladores y tarjetas y con eso puedo hacer cosas y con eso soy efectiva que si me siento..., y claro, este tipo de material yo no lo puedo dar a un tutor y me viene un tutor y me dice “Porque no me das..”, “Yo te puedo dar lo que yo ya tengo hecho y usado, pero no me puedo inventar lo que necesitarás tu el año que viene o la semana que viene”, y claro, todo es agua turbia..”.  
(Imma, E.16)

### *c) Tiempo de atención a los alumnos con nee*

De acuerdo con los planteamientos anteriores, Imma afirma que no obstante hay un promedio de dos horas a la semana para cada niño, el horario es siempre flexible y que, de hecho hay casos en que la atención de la profesora de apoyo es más decisiva que en otras.

Maestra: “En principio, sí, pero después siempre se desvirtúa porque al principio hay una serie de niños que podrían funcionar más dentro del aula, es un poco de exigencia para hacer justicia que hacemos, porque en realidad yo dedicaría más tiempo a una serie de niños que a otros que, de hecho, vas o los sacas un poco mas por el tutor, porque que estés tú dentro del aula a una hora que a aquel niño, en aquel momento puntual, no le va bien... es evidente que una ayuda, siempre es una ayuda igual que sacarle del aula, es una ayuda para el profesor, porque puede atender más

a los demos, porque ocupa un espacio y un tiempo, este niño..., ahora, si tenemos algún problema sí que tenemos muy claro el niño que se puede dejar tranquilamente y el que no”. (Imma, E)

#### *d) Adaptaciones curriculares individualizadas*

Imma concepto de adaptación curricular individualizada como la relación de aquellos “pasos” que es necesario dar para que el alumno con nee se acerque y trabaje el currículum de la clase.

Maestra: “Toda, la adaptación es un poco establecer los pasos que darás y como está basada en el trabajo diario que se hace dentro del aula, tú te tienes que ceñir a eso, estamos hablando de las adaptaciones individuales normales; ahora, las muy significativas, entonces, llega un momento que, a veces no hay ningún punto de unión, o sea el niño está repasando y mirando las letras, las aprende a distinguir y aquí la adaptación se convierte en programa, es un programa de lectoescritura, es un programa de refuerzo de coordinación visomanual o es un programa de orientación espacial, ¿Por qué?, porque sin esto no puede avanzar más y a las adaptaciones, te olvidas de adaptar esto y estás adaptando el que el niño respete el turno de palabra dentro... ya son más sociales dentro del grupo..”. (Imma, E.12)

Pero, en la práctica, tal como se deduce del análisis realizado sobre algunas adaptaciones elaboradas por ella misma en el curso pasado, esta aci se concreta en un cuadro de doble entrada donde figura una relación de los objetivos–contenidos del curso y el nivel logro que presenta el alumno con nee en el momento en que se elabora o se revisa; en síntesis, Imma concreta el concepto de aci en el nivel de competencia curricular.

Por otro lado, Imma diferencia dos tipos de adaptaciones, las normales o significativas, sobre las cuales aplica el concepto y la práctica que hemos descrito en las líneas precedentes, y las salvajes o muy significativas, que resultan, de hecho, más cercanas a un PDI.

Maestra: “Adaptaciones, para todos. Lo que pasa es que hay adaptaciones y adaptaciones, adaptaciones “salvajes”, que lo dejamos así porque no hay palabra, en principio sí que existe, la adaptación significativa y la muy significativa, ahora bien, lo que hacemos es, de lo que se puede sacar, fantástico, de lo que se trata es que el niño esté dentro del aula y vaya captando una serie de cosas, que según el canal que tiene mejor este niño, que es lo que hemos de priorizar, que es lo que tiene más relevancia... o bien un trabajo posterior o que se quede en este trabajo... y no darle otros..”. (Imma, E. 10)

Tanto en un caso como en otro desde su perspectiva la aci parte y se centra exclusivamente en las nee que presenta el alumno:

Maestra: “Sí, porque una adaptación es adaptada de lo que se hace dentro de la clase y un PDI es un programa especial para reforzar alguna cosa. Para hacer adaptaciones te vales de los programas, en cambio para hacer un programa, no necesitas hacer ninguna adaptación”. (Imma, E. 11)

De los modelos que tenemos de esta profesora, parece que ella sólo trabaja el área de matemáticas y de lenguaje, y que lo hace sólo en aquellos casos en que el alumno puede acceder casi completamente al currículum ordinario. En el análisis de las reuniones sólo encontramos dos sesiones relacionadas con esta temática y siempre relacionado con el caso de Alex.

Maestra: “Escogemos áreas prioritarias, pero pasó lo mismo, si tuviésemos pocos alumnos se podrían hacer unas adaptaciones... maravillosas, claro, evidentemente se priorizan aquellas áreas que después nos servirán de trampolín de apoyo para las habilidades sociales, que es hacia donde vamos, que el niño sea lo más autosuficiente posible, que nos interese mucho la parte de matemática, entonces nos interesa porque el niño al menos pueda comprar y pueda pagar un billete de autobús y se pueda desplazar, por ejemplo, muy bestia, pero es así, y porque es una manera de mover las estructuras mentales de estos niños y de agilizar la inteligencia..”. (Imma, E. 11)

Esto supone que estas adaptaciones se realizan a principio de curso, revisándose al final de cada trimestre. En cuanto al protocolo se utilizan unas hojas que hacen referencia sólo, como ya hemos comentado anteriormente, al nivel de competencia curricular:

Maestra: “Es que claro, modelo no tenemos, no tenemos un modelo específico, tenemos lo que son unas hojas las cuales hacemos servir a la hora de hacer una adaptación, lo que pasa es como no hay dos adaptaciones iguales... no tenemos un modelo... son muy anárquicos con esto..”. (Imma, E. 13)

“... es una cosa muy viva, muy viva... una adaptación, otra cosa es lo que queda en el papel... que en el papel hacer un principio, y después a aquel niño lo llegas a conocer tanto, hay muchas cosas que no quedan reflejadas y que se hacen... que tendrían que quedar reflejadas, pero como... hay falta de tiempo, hay falta de método para plantear lo que has hecho”. (Imma, E. 11)

Finalmente, al referirse a la participación de la tutora en el proceso de elaboración de la aci Imma expresa lo siguiente, entrando en contradicción con algunos de los planteamientos que manifieste en otros apartados:

Maestra: “Muy activamente, lo que pasa es que participa..., si el niño cambia de ciclo y es nuevo para aquel profesor, es lo que decimos, el profesor se apoya en nosotros y eso, el primer paso de una adaptación, cual es el currículum del aula y que es lo que es capaz de hacer este niño, yo le puedo contestar más de lo que puede hacer este niño que no ella en 15 días o un mes, con lo cual “Esto no lo puede hacer”, “Espera, ya verás como sí”, si le vas por aquí y por allá..., pero sí que se hacen conjuntamente, tal vez, en principio, tu elaboras un esquema..., pero siempre por lo mismo: FALTA DE TIEMPO, y con una reunión semanal con cada tutor, un tutor a lo mejor tiene dos , entonces no da para más”. (Imma, E. 11)

#### *e) Evaluación*

Imma reduce y centra el concepto de evaluación en los resultados que cada niño va logrando, y en las dificultades que experimenta para llevarlo a cabo. No utiliza unos instrumentos especiales o ningún tipo de registro, sino que lo hace a partir de la simple observación en el momento en que los niños ejecutan las tareas:

Maestra: “Con este sí que queda clarísimo y, con esto ayuda a los demás, que evalúas el procedo de este niño, con lo cual, yo creo que desmitifica un poco la tendencia de “Este niño ha llegado a...”. y lo acercas más al proceso y al como lo ha aprendido..., también es una necesidad que tiene toda enseñanza, necesita ver unos resultados, y unos resultados positivos, y si no los ves con una letra guapa, busca una manera de premiarse a él mismo y a la mínima que tú le dices: “Fíjate aquí que ha avanzado, yo le veo una mejoría” y enseguida te lo dicen, a parte de que normalmente es verdad, pocos niños van hacia atrás declarados..”. (Imma, E. 12–13)

Por otro lado, Imma reconoce que no se evalúan otros aspectos de la aci o del propio trabajo:

Maestra: “Esta es una asignatura pendiente que tenemos, que esperamos que esto nos ayude..”. (Imma, E.)

Maestra: “No, en cuanto a adaptación, no”.

### 9.9.3. Estructura relacional

#### *a) Con los padres*

La forma en que Imma define su rol profesional se extiende, incluso, a las relaciones que mantiene con los padres de los alumnos con nee. Cuando estos tienen algún problema acuden antes a ella que a la maestra tutora, hecho que resulta del todo lógico y comprensible, desde su perspectiva:

Maestra: “Si tienen un problema..., por dos cosas, primera, porque es más fácil encontrarlos, sabemos que nosotros cuando acabamos siempre estamos aquí, segunda, porque nos paseamos mucho de aula en aula y nos pescan por el pasillo, y tercera ya nos conocen, con lo que, lo primero que hacen es recurrir a nosotras, lo que pasa es que nosotras tenemos que pensar, es una cosa que tenemos que tener como una especie de diez mandamientos, detrás de la puerta, de derivar “Escuche, y el tutor qué dice, el tutor qué piensa..”, porque ha habido veces, que sobretodo los primeros años, teníamos problemas de esto, de suplantación. Quieres solucionar el problema rápido y tal (...) y te encuentras que el tutor entonces te dice: “ Escucha, me lo podrías haber dicho..”. y tiene toda la razón”. (Imma, E. 5)

Precisamente, será en el campo de las relaciones con los padres donde Imma detectará una de las principales lagunas, primero, en cuanto a su formación. El equipo de apoyo no está preparado para tratar la problemática emocional que provoca el déficit en el núcleo familiar, especialmente cuando los padres no aceptan la deficiencia, o aceptándola demuestran una actitud sobreprotectora, o tienen sentimientos de culpabilidad.

“(…) Hay veces que no lo aceptan, que se refugian en una serie de faltas suyas o de prepotencias suyas o de padres que no aceptan al hijo y es muy difícil hacerles ver a ellos, de una manera muy sutil, que son ellos los que no han aceptado al niño y que si no, no funcionará el niño, ni su relación de pareja..”. (Imma, E. 5)

Además, los padres transportan el modelo médico y formulan un tipo de demandas que son difíciles de responder desde el marco educativo, y al mismo tiempo, contribuyen a reafirmar el rol de especialista implícito en el trabajo de apoyo:

“Otra cosa para la que no estamos preparados (...) es el trato con los padres, que necesitas una preparación que nadie te da y aquí has de cargar tú con unos padres y madres, con unas cargas emocionales brutales (...) y acostumbrados a ir al médico, y el médico, hace una radiografía y te

dice cual es el jarabe que te has de tomar y con que periodicidad y además, normalmente siempre aciertan y siempre tienen la recompensa de que el niño ya no tiene fiebre, y claro, vienen con esta mentalidad a nosotros y “¿Qué hago?” (Imma, E.5)

Paralelamente, la segunda falta que Imma detecta hace referencia a la necesidad de un servicio externo al centro, donde se trabaje algún tipo de terapia familiar que aligere la problemática exterior:

“(…) aquí hay una falta enorme, por ejemplo, terapias de familia que no se pueden hacer en ningún sitio, asistencia a padres, no al niño..., al niño simplemente le han de dejar ser como es y tiran para adelante..”. (Imma, E. 6)

En último lugar, las relaciones que Imma mantiene con los padres se concretan en una entrevista inicial en el momento de la matriculación del alumno en el centro y en tres reuniones a lo largo de cada curso, eso sí, suponiendo que no surge ningún tipo de problema especial:

Maestra: “En principio tres. Tres con el tutor, con todo el grupo y tres más(...), yo soy partidaria de, ves una de las cosas que salen de las anteriores, antes teníamos las reuniones primero con los padres de integración y después con todos los demás, con lo cual el padre no venía y ya desintegrábamos al padre y se trata también de integrar al padre, con lo cual tenemos primero la de los padres y después llamamos a los padres individualmente. Todo el curso con el tutor y él es del hablas y el que (...) y después tenemos reuniones, además, cuando se presenta cualquier tipo de problema o cuando al padre lo pregunta, hay padres que vienen cada semana, te encuentran por el pasillo y te comentan y tal... y si hay algún tipo de problema te haces el “remolón” por allí abajo y siempre nos tienes..”. (Imma, E. 9)

#### *b) Con la Administración y con los miembros del EOEP*

En opinión de Imma, tanto el centro como la tarea que se realiza en el equipo de apoyo están muy bien valorados desde la administración. Disfrutan, en este sentido, de una buena imagen externa:

Maestra: “ Con el tema de integración muy bien, no creo que tengan... cuando ha habido algún malentendido o alguna cosa la hemos podido aclarar con ellos... no hemos tenido ningún problema... muy abierta. En este sentido tienen la puñeta de tener la ley detrás y no te puedes salir de ahí, pero yo creo que en el sentido de integración..”. (Imma, E.6)

Por otro lado, al referirse a las relaciones que se mantienen desde el apoyo con los miembros de servicios de orientación de MEC, Imma diferencia un cambio significativo en el sentido que, con el transcurso del tiempo, han ido disminuyendo tanto en cantidad como en calidad:

“(…) y en principio tuvimos mucha por parte de los equipos multiprofesionales que venían cada semana y podíamos comentar toda esta serie de problemas”. (Imma, E. 5)

“Ahora tenemos muy poco... tratamiento... porque aquí ya hay un orientador y nosotros, en teoría, hemos de cubrir estas necesidades”. (Imma, E. 8)

Por último, en este apartado destaca también el paralelismo que Imma establece entre el uso que ella hace de los informes que provienen de los EOEPs o del INSERSO y que conformen la historia personal del alumno con nee y la manera en ella transmite esta información las profesoras–tutoras:

“Yo aparco (la información dada por la EOEP) dentro de la carpeta, espero y cuando tengo formada mi opinión con la opinión un poco de la profesora, es cuando abro aquello a ver si estoy de acuerdo o no “(…) si ya partimos de un esquema que ya han enviado de otros colegios y yo les transmito el mismo esquema a los profesores, estoy cerrando las posibilidades de este niño, de reacciones nuevas”. (Imma, E. 8)

### *c) Con las profesoras–tutoras*

Recordemos, en primer lugar que, de las profesoras–tutoras con las cuales trabaja Imma, sólo tres han participado en este proyecto. Es el caso de Marisa; Aina y Conxa. Evidentemente, esto ha reducido nuestro campo de análisis y nos obliga, por tanto a presentar las conclusiones con algunas limitaciones.

Hecha esta advertencia, Imma nos presenta en la entrevista inicial tres ideas claves que condicionan y enmarcan el tipo de relaciones que ella mantendrá con las profesoras–tutoras.

En primer lugar, el dilema personal que le produce el hecho de no aceptar la diversidad del profesorado:

“El problema es que hay una diversidad aquí, pero de profesores, también, y yo soy la primera que no les acepto como diferentes, no señor, les digo lo que tienen que hacer, lo que no tienen que hacer, les digo lo que han de pensar, quienes tienen que ser, en pocas palabras, sus ideales, y

ellos me vienen con unas cosas muy prácticas... “Yo es que, este niño, que le doy dentro de la clase”, claro a él le empreña... y ya esto mismo... ¿entiendes? Y yo, sin querer, estoy exigiendo un ideal, el ideal que este profesor ha de ser, yo hago un estereotipo de profesor y le estoy exigiendo, dentro de mí misma, como ha de ser, como se ha de comportar... y cuales son los valores que tienen que tener... y evidentemente, esta persona no los tiene, porque no es más que un adulto (...). (Imma, E 2)

En segundo lugar la firme creencia que dar algún tipo de información previa a la profesora-tutora puede condicionar su actuación y relación futura con el alumno con nee:

Maestra: “No. Lo cual no es entendido por parte de ellos: “¿Por qué no me dices como es este niño?”, “Por qué no, dímelo tú a mí”, “¿Qué ves?” “No es que yo encuentro que cuando tal ..”. y es mucho más enriquecedor porque encuentran cosas que tú no habías visto nunca y te aportan... y este triángulo entre el tutor, la persona de apoyo y el alumno, hay una cosa más viva, en cambio, si ya partimos de un esquema que han enviado de otros colegios y yo les transmito este mismo esquema a los profesores, estoy cerrando las posibilidades de este niño de reacciones nuevas”. (Imma, E. 8)

Y en tercer lugar, la sospecha que el trabajo que hacen las profesoras de apoyo no es entendida ni comprendida por las profesoras-tutoras:

Maestra: “No, cuando ven el trabajo que hay aquí dentro y han vivido este estrés ven que nosotros, no porque tengamos menos, tenemos menos trabajo, porque siempre comparan, y esto es un problema que hemos tenido y que siempre tendremos..”. (Imma, E 12)

“(...) Pero muchas veces de lo que hacemos ahora a lo que hacíamos antes, nos hemos tenido que dar muchos patinazos, no tortazos, pero patinazos sí, por ejemplo, los profesores no entienden que es lo que se hace aquí, no basta ser bueno sino que lo tienes que parecer, te has de justificar... yo estoy en contra de tenerme que justificar de nada, pero reconozco que lo tienes que hacer, yo comprendo que además gente, cuando me dice: “Explicame, ¿Pero tú qué haces?, porqué lo tengo que explicar si yo lo hago..”. (Imma, E.14)

Por otro lado, en cuanto a la información que se extrae del seguimiento de las reuniones podemos empezar explicando que el número de las mismas es bastante variable: mientras con Conxa ha mantenido un total de cinco reuniones (sólo en una de ellas estuvieron presentes Pilar y Silvia), con Aina y Marisa ha quedado reducido a tres.

No obstante, en cuanto a las demandas y a las tareas que Imma asume en estas reuniones destacan los siguientes rasgos:

– Normalmente las reuniones transcurren sin ningún tipo de guión, especialmente en el caso de Marisa y Aina. Esto provoca que sean escasos los acuerdos que se toman o la revisión de aquellas propuestas formuladas en reuniones anteriores. Puede ser, en este sentido, sólo encontramos dos excepciones: la primera reunión con Aina (2.11.95) donde se discute y prepara la entrevista que se mantendrá con los padres de Bàrbara, y, la reunión con Conxa (...) donde se revisa y se confecciona el documento de adaptación curricular:

– Ofrecer y dar a la tutora algún tipo de recurso y/o material, adelantándose algunas veces a su demanda o a la exposición del problema que tiene en la clase.

– Nombrar ejemplos en sentido negativo que utilizan otros profesores.

– Decirle a la tutora que tiene que hacer, sugiriéndole intervenciones no siempre fáciles de encajar dentro de la dinámica de la clase.

– Tranquilizar a la tutora lo que provoca a menudo, la resolución del problema o de la demanda que plantea la profesora-tutora de forma rápida, sin reflexionar y sin hacer un análisis del mismo.

– Cambiar a menudo horarios y la modalidad de apoyo.

– Trabajar en función de la respuesta que el alumno con nee va dando al apoyo y no en función de los objetivos pactados con la profesora.

– Exigir de la tutora una relación de aquellas actividades que el alumno trabajará en clase sin ofrecer a ella idéntica relación del trabajo que el alumno ha hecho el apoyo.

– Centrar el contenido de las reuniones en algunos casos (como, el caso de Bàrbara), causando ciertas desigualdades en la revisión del apoyo por otros alumnos.

### 9.10. El caso de Silvia, logopeda.

Silvia nació en 1964. Se licenció en Psicología en la UIB y, después, realizó un curso de Postgrado en Audición y Lenguaje en la UB. Desde que acabó los estudios trabaja en una consulta privada, trabajo que compagina con el trabajo en la escuela, primero, en un centro específico donde cubrió una baja por maternidad y, desde hace tres años, en este centro como miembro del equipo de apoyo.

Obviamente, en el equipo ha asumido las tareas propias de logopeda aunque, como ella nos explica, por el hecho de haberse incorporado cuando este servicio ya llevaba algunos años funcionando, se ha encontrado con unas pautas de actuación profesional predeterminadas, en cierta manera, por la persona que ocupó su lugar anteriormente:

“Mira, yo llegué aquí y estaban Pilar e Imma y yo vine para substituir, bien a substituir, sí, a ponerme en el lugar de la logopeda que se formó aquí, con Imma, las dos que iniciamos la integración. Y yo me encontré una cosa ya montada y hecha, prácticamente”. (Silvia, E. 3)

Desde el comienzo Silvia se ha encargado de ocho alumnos con nee. En concreto, este curso atiende a cinco alumnos de educación infantil y a trece alumnos de Primaria. Forman parte de estos trece todos los alumnos que hemos presentado en los casos anteriores con tres excepciones: Arantxa (de la clase de Primero-A), Natalia (de la clase de Segundo-A) y Marc (de la clase de Tercero-B).

Ello supone que Silvia mantiene relaciones con todas las maestras implicadas en el estudio, compartiendo las sesiones de apoyo con Imma y con Pilar. También supone que no puede asistir a todas las reuniones, porque estas se producen de forma paralela:

“Pero después está el trabajo con tutores, que yo estoy siempre de un lugar a otro porque yo no tengo horario. Yo tengo, todos ellos pasan por mí, prácticamente, menos dos, y yo no tengo horarios para tutorías. Tu sabes que de doce a una, cada una de ellas tiene a una tutora o un a un tutor, y yo he de estar de un lugar a otro. Y si tienen que pedirme algo, me lo piden”. (Silvia, E. 3)

Por otro lado, con relación al desarrollo de las sesiones de logopedia podríamos decir que Silvia normalmente combina el apoyo individual con el apoyo en pequeño grupo; recordemos, como ejemplo, que en el caso de Martina o Eduard, o Alicia y Josep, hace una sesión en pareja y otra individual. En otros casos, especialmente de Infantil, va combinando las modalidades de apoyo dentro/fuera del aula. De la

misma forma, respecto al contenido que los alumnos trabajan en las sesiones de logopedia, Silvia utiliza tres modalidades diferentes:

– El apoyo previo, donde se anticipan algunos de los términos que aparecerán después en el trabajo de aula.

– El posterior, donde se refuerzan y trabajan aquellas dificultades que ha tenido el alumno en la ejecución de las tareas de clase.

– Y el apoyo en paralelo, donde se trabajan mayoritariamente ejercicios de tipo articulatorio, fono–audiológico y tareas morfo–sintácticas.

Por ello, es difícil extraer en el caso de Silvia una norma que sintetice todas las combinaciones que lleva a cabo en la concreción de su trabajo; puede que sólo se pueda afirmar que éste depende del niño, el curso y la modalidad que estaba establecida cuando ella empezó a trabajar.

Finalmente, con relación al contexto físico nos remitimos de nuevo al plano que figura en la presentación de Pilar. De las dependencias que configuran el servicio de apoyo, Silvia ocupa la primera (marcada con la letra “A”). Este es un espacio relativamente pequeño, donde las únicas características diferenciales son, por una parte, el enorme espejo que ocupa la pared de la izquierda y por la otra, el hecho de ser un espacio de paso para acceder al resto de aulas del servicio de apoyo, con los inconvenientes que ello comporta.

#### 9.10.1. Estructura cognitiva

##### *a) Concepto de integración*

En opinión de Silvia, es difícil resumir y generalizar en una única expresión el concepto de integración, porque la “bondad” del programa depende de cada caso en concreto. De hecho, ella afirma que no es partidaria de la integración en sí misma y que la experiencia puede incluir una variedad tan grande de casos que resulta necesario priorizar en función de las posibilidades de progreso y aprendizaje que tiene el alumno con nee:

Maestra: “Depende de cada niño, y creo que el niño te lo da. (...). De hecho, todos los niños, todos se benefician siempre pero no podemos olvidar que si hacemos una integración ha de ser dar una oportunidad a los que pueden llegar más arriba también dentro de esta integración: según que sordos que pueden incluso acudir a la Universidad si quieren, si pueden, ...eh?” (Saskia, E. 2)

Por otro lado, y ligado con la idea anterior, Silvia reconoce que la escuela ordinaria no siempre puede cubrir todas las nee, circunstancia que se agrava a medida que el alumno de integración abandona la etapa de Infantil y va pasando los distintos cursos de Primaria:

“Que en los niveles más bajos, en Educación Infantil, la integración que he podido ver es buenísima, la integración social, tanto para los niños “normales” como los del programa. O sea que es super positivo. Después, depende del caso, cuando van subiendo más arriba, te planteas que llega un punto en el que es verdad que hay un techo y que la integración no es válida sólo en ella misma, esta integración debe de estar toda la vida. Y que el niño tiene otras necesidades que aquí no las podemos cubrir”. (Silvia, E. 2)

No obstante, más que cuestionar los planteamientos curriculares Silvia centra todo el peso de las nee en las posibilidades de cada alumno considerado individualmente:

“Pero el techo llegará y está llegando, porque llegará un punto en que necesitará hacer tres horas más de trabajo adecuada a él, que no estar tres horas dentro de la clase y que le digan: “¡calla!, ¡siéntate!”; ¿sabes lo que te quiero decir? Pero que el techo te lo dice el niño, yo creo”. (Saskia, E. 2-3)

#### *b) Valoración global*

Cuando entra a hacer una valoración global del programa de integración, Silvia manifiesta que como punto de partida, y no obstante la problemática que comporta con los padres o con los tutores, en todas las circunstancias resulta positivo, aunque introduce de nuevo la necesidad de matizar la valoración en función de cada caso:

“Pero pienso que sí, que siempre, en todas las circunstancias, de punto de partida es positiva. Teniendo en cuenta todos los problemas que lleva, como tu ya sabes, del profesorado, de los padres, de los tutores... todo eso”. (Silvia, E. 2)

También reconoce que el programa repercute de forma positiva sobre el alumnado del centro, especialmente porque ofrece unas posibilidades de aprendizaje ligadas al campo de los valores y la aceptación de las diferencias individuales:

Maestra: “Yo sobretodo pienso que se forman de otra manera. Es cuestión de formar personas y desde abajo lo que es un poco formar más éticamente. Son personas, es decir, ver que el respeto, que hay gente que no es como tu, pero que es diferente y no pasa nada... eso, ¿no? Yo pienso más en formar personas en la escuela, personas, en el equilibrio”. (Silvia, E. 4)

Por otro lado, cuando es interrogada sobre las ayudas y carencias, Silvia remarca y valora por encima de todo el excelente grado de coordinación que existe en el equipo de apoyo, idea que va repitiendo en distintas ocasiones de entrevista:

Maestra: “La carencia es el tiempo, lo primero de todo. ¿Qué valoro? Valoro mucho el equipo que tengo aquí, muchísimo. Esta comunicación que tenemos tan fantástica la valoro mucho. Y la predisposición de según que tutores también”. (Silvia, E. 4)

En cambio, como carencias menciona la limitación de tiempo y el problema que comporta tener que demostrar y justificar en todo momento el propio trabajo ante las maestras-tutoras:

“Carencias, a parte del tiempo, que alguna vez te tienes que estar justificando... de parte de los tutores es el problema que tenemos. Muchas veces, te tienes que justificar, eso de “la mujer del Cesar no sólo tiene que serlo, si no parecerlo”, pues aquí... ¡yo lo comprendo!” (Silvia, E. 4)

### *c) Rol de Logopeda*

Silvia afirma que el rol de logopeda implica fundamentalmente dos tipos de tareas: unas, de atención directa a los problemas que presenta el alumno con nee; las otras, relacionadas con el trabajo de preparación de las maestras tutoras.

Respecto al primer tipo de tareas, ella se encarga sobretodo del diagnóstico y tratamiento de los problemas articulatorios y fono-audiológicos de los alumnos, sin que eso suponga que las otras maestras de apoyo no trabajen el área de lenguaje:

“Y el trabajo de apoyo, prácticamente, las cosas más concretas de lenguaje las hago yo. Yo lo que, puede ser, no apporto es la parte de lógica–matemática. En concreto, hago todo lo que sea articulación, cosas así más técnicas. Pero después, ellas (refiriéndose a Imma y Pilar), lenguaje hacen continuamente, o sea que hacen de logopedas también”. (Silvia, E. 8)

En cambio, el trabajo con las maestras–tutoras resulta, en su opinión, bastante complicado, porque exige altas dosis de diplomacia e incluye un buen componente de terapia individual en el sentido más clínico de la palabra:

“Un poco como Imma. Aquí, en este trabajo tienes que hacer de diplomático total, y de psicólogo muchísimo, muchísimo”. (Silvia, E. 4)

Maestra: “Nosotras ayudamos para que allí dentro vaya bien. Nosotras somos orientadoras, en teoría, para que vaya bien. También somos muy psicólogas en según que cosas, pero..., somos como un complemento pero, ¿me entiendes? Por mucho que yo... es como un niño que tiene un lenguaje muy pobre y el niño debe ir a logopedia dos horas a la semana, un niño pequeño. Si tú no trabajas con los padres, si los padres no tienen una relación u una estimulación correcta con el niño, por mucho que tu hagas dos horas a la semana no sirve para nada. ¿Me entiendes? **O sea que nosotras, sin el otro no hacemos... O sea, mejor para el niño tenernos a nosotros que no tener nada, porque al menos el momento que está con nosotros, está bien.** Pero no es lo suyo, lo mejor es que funcione dentro del aula. Y por descontado, nosotros somos un complemento para que pueda funcionar lo mejor posible”. (Silvia, E. 14)

Pero, tal y como se observa en este último párrafo en la ejecución de este rol Silvia menciona también el conflicto anotado cuando hablan de sus compañeras: a menudo, no queda nada claro quién se responsabiliza/tutoriza al alumno con nee.

#### 9.10.2. Estructura académica

##### *a) Coordinación interna*

Desde la perspectiva de Silvia la coordinación que existe entre los miembros del equipo de apoyo es realmente excelente, opinión que, además, repite y remarca en distintos momentos de la entrevista:

“¿Qué pasa? Lo hablamos con Pilar, todo lo hablamos, todo es decidido: “escucha, ¿qué te parece si...?”. Es super conjunto nuestro trabajo. Estamos todo el rato pidiéndonos: “¿qué harías, qué no harías, te parece bien?”. Y a veces..., me voy un poco”. (Silvia, E. 4)

“Lo que veo es que aquí, no sé en otros lugares, se hace muy intensamente, se procura que el niño desde todos los lados esté coordinado al máximo”. (Silvia, E. 3)

Incluso, a veces resulta difícil establecer los límites entre el trabajo de logopedia y el trabajo que hacen las otras maestras de apoyo:

Maestra: “Sí. Pero ya te digo, te insisto en que nosotras tres tenemos las mismas vivencias, prácticamente. Yo soy la logopeda, la terapeuta de lenguaje, pero estamos tan una aquí como allá, excepto lo más concreto y puntual de articulación, de lo técnico, ¿sabes lo que te quiero decir? Pero vaya, con eso estoy de acuerdo y pensamos exactamente lo mismo”. (Silvia, E. 5)

#### *b) Tiempo de atención a los alumnos con nee*

El horario varía en función de la modalidad de apoyo:

“Y ahora, este año he hecho un horario, que tenemos en cuenta las necesidades de los más pequeños, que lo máximo que tengo a cada niño son tres cuartos de hora, dos veces por semana, pero lo hago un poco elástico. Tal vez hay un niño que me necesita más que otro. Lo que he hecho este año es que cada día, cada día, a los pequeños, cada día harán estimulación: de la parte articulatoria, de todas esas cosas que parecen una tontería pero que si las haces cada día mucho mejor. (...) A los pequeños los juntaré cada día, que son tres o cuatro, puede ser, y después uno por uno, un día más. Mi horario es un poco complicado. Después, este año estamos viendo que depende de la necesidad del niño”. (Silvia, E. 4)

Pero, a menudo, es una fuente de angustia, especialmente cuando ha de abandonar el trabajo que está haciendo con un niño para atender a otro caso:

“Y sobretodo esta presión que a veces notas: “es que ahora me debería quedar media hora más con este niño porque me necesita, pero no puedo”, porque si no vas a buscar al otro, aquella dirá: “¡Y esta no viene!”, ¿comprendes? Y yo me encuentro que voy como una moto, y cada media hora ir cambiando de niño y de problemática, “¡tela marinera!”. Pero bien, lo llevamos lo mejor posible, no..”. (Silvia, E. 5)

*c) Modalidad de apoyo*

Silvia piensa que las sesiones de logopedia de entrada se han de realizar fuera del aula, especialmente cuando se trabajan ciertos tipos de ejercicios que pueden cohibir e interrumpir al resto del alumnado y a la misma profesora.

“Sí, yo en plan de logopeda, lo tengo que hacer fuera para estimular muchas cosas. Porque si no todos los niños se desorientan, y he de hacer cosas que no puedo hacer allí. Yo interrumpiría el funcionamiento de la clase”. (Silvia, E. 10)

Pero debido a que trabaja, tal como hemos apuntado en el apartado anterior, otros aspectos, en la práctica Silvia combina y realiza otras modalidades de apoyo:

“Pero, teniendo en cuenta que yo soy logopeda pero que procuramos hacerlo todo en conjunto, el caso que te he dicho antes, o habíamos pensado eso si yo pudiese esos días primeros estar dentro de la clase y que vea un poco a la profesora, que vea que puede hacer un poco más, en este caso”. (Silvia, E. 10)

Y dentro de estas funciones una de ellas es dar pautas de actuación a las maestras, este es uno de los motivos por los cuales entra a las aulas.

“A lo mejor, esta profesora, al niño, necesita que yo esté, durante unos días al principio, para animarla un poco a ella, para que vea que la niña puede hacer más cosa de las que le hace hacer, por ejemplo”.

Hay momentos en que ella trabaja más la parte de conocimientos del medio, lo dice en la entrevista y también en las reuniones, especialmente en los casos de Pilar:

“Tenemos que hacer muchas estimulaciones, muchas praxias y eso no tiene mucha relación con la clase. Pero, con los niños que son un poco más grandes, por ejemplo Alex, S..., bien los niños que son un poco más grandes, el área de conocimientos del medio la hacen con migo. O sea, lo que podemos, como que en general, el área de conocimiento del medio tienen el mismo libro los niños de integración, estos que te digo que están un poco más..., podemos sacar alguna cosa. Cogemos este punto de referencia, con este libro, y hacemos lo que podemos. Eso sí que tiene que ver con la clase. Y con los sordos, por ejemplo Alex sí, muy coordinados con la clase, porque lo necesita”. (Silvia, E. 12–13)

*d) Adaptación curricular individualizada*

Silvia nos confiesa en la entrevista que sobre la temática de las adaptaciones no tiene mucha información:

Maestra: “La adaptación curricular..., yo es que de estos temas en plan de teoría estoy muy pez, pero... ¿por adaptación curricular tú que entiendes? ¿contenidos?” (Silvia, E. 11)

De hecho, en su respuesta se observa una cierta confusión entre el significado que tiene este instrumento y el proceso de adaptación que experimente el niño con nee:

Maestra: “Por ejemplo, hablando de casos concretos, que normalmente me va mucho mejor. El año pasado, S. A., es un niño que está en Infantil, Síndrome de Down tenía un programa de estimulación muy fuerte, no había compartido vida con niños, estaba estresadísimo, tenía un montón de problemas de comunicación y además escolar fatal. ¿Qué hacía? Pues nos hemos pasado prácticamente los dos primeros trimestres para que se integre o para que las relaciones con los niños no sean hostiles, de pegarse. Y hemos ido al patio y le hemos dicho: “S., le quiero, no le pegues, tal?, porque pegaba unas castañas que casi los mataba. Eso es una adaptación porque si no puedes empezar a trabajar. Y yo que sé, muchos..., **cada uno tiene su necesidad y la adaptación la haces a partir de la necesidad del niño**”. (Silvia, E. 11)

En cualquier caso, desde su perspectiva, y cuadrando con los planteamientos que venimos exponiendo, la ACI se realiza a partir de las nee que presenta cada niño, sin considerar otro tipo de elementos:

Maestra: “Desde que sale el problema, o desde que hay la necesidad”. (Silvia, E. 11)

Incluso, cuando es interrogada sobre qué áreas se trabajan en la adaptación la respuesta es parecida:

Maestra: “Hombre, es que siempre depende del niño. De todas manera, en general, depende también de la edad del niño. Porque claro, abajo no hace falta hacer tantas, están haciendo muchas más actividades que todos aprovechan a la vez. Pero, después cuando más arriba subes hay casos que todas las áreas... bien es que depende de si son casos muy significativos o no. F., por ejemplo, desde que está aquí no tiene una adaptación es una adaptación pero el currículum no se puede partir. En cambio, Alex tiene adaptaciones. En matemáticas son pequeñas las que tiene, en lengua tampoco son muy, muy..., en conocimiento del medio tampoco. Ni hay en casi todas las áreas, pero depende del niño. Yo es que no puedo decir, en general, no puedo”. (Silvia, E. 12)

Por ello, Silvia utiliza como herramienta de planificación el informe:

Maestra: “Hombre, nosotras lo que hacemos es que, cada final de curso, hacemos una valoración resumen de como ha ido el curso, de lo que ha pasado en el curso, el niño qué ha hecho. Yo tengo mío más concreto dijésemos, la parte de comunicación y de lenguaje, de habla. Y, ¿sabes qué pasa? ¡Qué ahora me los conozco tanto! Si lo dejo escrito y tal, pero...” (Silvia, E. 12)

Maestra: “Tengo unos informes, que no son informes porque un informe no es eso, si no que es como una valoración de la evaluación del niño durante el curso. Y voy anotando. Y lo que hago mucho, voy haciendo observaciones, sobretodo de los pequeños, de los pequeños hago observaciones. A principio de curso, ahora he hecho estos días pasados, de todos los pequeños, los pequeños y los que han pasado a Primero, para ver como están. Después, a mediados del curso, intento hacer otra, o casi al final, depende después del tiempo que tienes”. (Saskia, E. 12)

#### *e) Evaluación*

Confunde la evaluación de los niños con la ejecución cotidiana del trabajo:

Maestra: “¡Claro!, es que aquí, te digo, además físicamente también lo da a eso, ¿no?, el lugar, que estemos aquí todas juntas... quieras o no. Es que vamos con todo muy unido, nos revisamos continuamente: “y es que, y que eso, y ahora como lo hacemos...”.. Es que es continuo, cada día estamos revisando, cada día. Nos preguntamos: “¿lo hacemos bien, no lo hacemos bien...? La reflexión aquella es continua”. (Saskia, E. 15)

Y la evaluación del trabajo que realizan habla constantemente del tema. Está muy ligado con su forma de ver la coordinación:

Maestra: “Hombre, continuamente. Pero de día a día. No está escrito en ningún lugar eso, pero de día a día entre nosotras”. (Silvia, E. 14)

### 9.10.3. Estructura relacional

#### *a) Con los padres*

Silvia reconoce que el centro tiene muy buena acogida y no sólo entre los padres sino también entre los especialistas de este ámbito y que son muchas las solicitudes que se tienen que desestimar:

Maestra: “Vienen los padres, pero siempre enviados por..., “Nos dijeron que aquí, por favor..”.. A veces lo envía la misma Esperança Quintana y a veces profesionales. En el caso de los sordos por ejemplo, aquí hay varios y el equipo este GEA, que era de ASPACE, ¿sabes que vienen aquí también a hacer tratamiento? Claro, les gusta este centro. (...) Nosotras tenemos que decir sinceramente: “no hay ninguna plaza, pero rellene la solicitud, o lo que sea, y si tenemos plaza le entraremos”. (Silvia, E. 7)

En cuanto a los padres nos cuenta que normalmente se hace la entrevista previa, la entrevista inicial y otras entrevistas a lo largo del curso, en las cuales ella está presente.

“Y después, los padres nos paran por los pasillos y tal, ¿no? . Lo que pasa que bien: “tengo un problema, quiero hablar con vosotros”. “No te preocupes, tal día ven a tal hora y hablamos”. Y hacemos reuniones trimestrales con tutor, o sea, de tutor y yo voy de un lugar a otro. Yo procuro estar , ¿no?” (Silvia, E. 9)

Desde el año pasado se ha decidido debido a la problemática que presentan algunos padres cuando el niño ha de cambiar la modalidad de escolarización, la necesidad que esté la figura de la orientadora:

“Con los padres, un vez que está matriculado, hay un punto nuevo que hemos pensado para este año debido a los problemas que llegan al techo, que este caso de este niño que se ha ido, los padres reaccionaron muy mal echándonos la culpa... Aquí hay alguna cosa que no funciona. Entonces pensamos que iría bien, y así lo hemos pensado con la orientadora, que cuando un niño entra aquí , por primera vez, no está de más, y además encuentro que se ha de hacer, que haya una reunión con una persona, una figura externa a nosotras, que no sea la persona que después hará el apoyo con el individuo, que diga: “vosotros sabéis que tenéis un niño de integración que tiene tal problema, sabéis que quiere decir tal problema, vosotros sabéis que estamos aquí en la escuela pero con todo el trabajo que tenemos que hacer, por tanto se ocupa de eso, de eso, y de eso... pero también tenéis que saber que este es un proceso largo, que no se cierra, que llega un punto en que el niño se para y el niño necesitará otras cosas que hacer, y puede ser nosotras no se

las podremos ofrecer”. Sin que sea ningún trauma, se hacen unas revisiones, siempre pensando que el niño puede ser que tenga que ir a otro lugar”. (Silvia, E. 9)

*b) Relaciones con la administración y con los miembros del EOEP*

Habla de los dos momentos y de la buena relación mantenida con los profesionales de este servicio. Primer momento, en que le centro era preferente:

Maestra: “Cuando yo empecé, esto era un centro preferente, pero después ellos han tenido cambios internos. Siendo un centro preferente venían una vez cada quince días, cada semana venían al centro. Y ayudaban mucho en todo lo que era pasar tests, a organizar, ¿no? Pero después, como está la figura del orientador, ya no somos centro preferente”. (Silvia, E. 7)

Segundo momento:

“Ellos vienen para unas cosas muy concretas: alguna propuesta de escolarización, o un cambio de propuesta, o para hacer revisiones. Las revisiones que se hacen cada dos años para ver si el niño está bien, si se le ha de hacer un cambio de escolarización, o lo que sea. Pero que vienen ahora mucho, mucho menos. Lo que pasa es que nosotras hemos tenido una relación muy buena con los profesionales que han venido, de amistad, y muchas cosas se han continuado haciendo por eso. Pero quiero decir que no es obligación”. (Silvia, E. 7)

El informe que reciben de estas profesionales se tiene como punto de referencia pero se vuelve a hacer la exploración:

Maestra: “¡Hombre! Cuando vienen los pequeños, los pequeños si vienen de Atención Primaria, los miramos... Pero sobretodo lo que hacemos es tenerlo como punto de referencia. Pero nunca te fías a tope, ni..., no. Es un punto de referencia y entonces tú vas comprobando y haces las exploraciones. Nosotras hacemos las exploraciones”. (Silvia, E. 8)

*c) Relaciones con la orientadora del centro*

Tal como hemos explicado, Silvia reivindica una nueva función de la orientadora, especialmente ante los padres de los alumnos con nee:

Maestra: “La haría el orientador. La hará el orientador. Y así, siempre podrás recurrir a decir: “¿recordáis cuando entró...?”. Y además, yo también comprendo a los padres. Las primeras entrevistas son importantes y les tienes que dejar las cosas bien encuadradas, porque después hay sorpresas. Y eso es lo nuevo, dijésemos, un poco”. (Silvia, E. 9)

#### *d) Relaciones con las maestras tutoras*

Silvia nos explica el papel que tiene la maestra tutora y aquellos aspectos que valora de su trabajo:

Maestra: “Primero, la relación del maestro con aquel niño en concreto, la capacidad que tenga para hacerlo relacionar con los otros, y de hacerlo sentirse bien dentro de la clase, de saberle coger el truco, de hacerlo funcionar, de que el niño esté bien allí donde está. Eso de la parte humana, para mí es la más importante. Recursos materiales siempre puede haber, pero la personal, la relación, creo que con estos niños sobretodo es básica”. (Silvia, E. 13)

“Y la figura del tutor es muy importante, como coordinador, saber hacer que los niños tengan una actitud positiva, es quien lleva el barco, ¿no?” (Silvia, E. 13)

Por otro lado, opina que las relaciones con las maestras tutoras pueden ser una fuente de conflicto y por eso remarca, en distintos momentos de la entrevista, la necesidad de poner mucho cuidado:

Maestra: “¡Uh! Es un tema con el que se va muy alerta. Yo desde que entré aquí es lo primero que me dijeron: “alerta con los maestros, alerta”. Se con mucho tacto y tal, pero a veces no hay más tampoco, a veces, ¿eh?, en algún caso”. (Silvia, E. 14)

Maestra: “No, yo creo que sí que se pueden decir. Según como lo digas. Y se te hacen caso o no después ya es su problema no el nuestro. Pero, se mira mucho como se dice, apúntalo. Aquí se mira mucho como se dicen las cosas. A veces te está machacando para ver la estrategia que irá mejor..., gastamos energía para eso, gastamos energías”. (Silvia, E. 14)

Nos explica que debido sobretodo a la opinión de Imma, las tutoras no reciben información y tienen los primeros quince días de clase para conocer los alumnos sin ningún tipo de prejuicios:

Maestra: “Mira, el sistema que yo me he encontrado aquí, eso sí que es una cosa muy, una cosa de Imma, ¿eh? (...) yo te explico el sistema que se sigue, que me parece bien también, ¿no? Es que, cuando hay un profesor nuevo, durante los quince primeros días, que ellos sin prejuicios, observen, valoren...”. (Silvia, E. )

Esto provoca en Silvia una gran duda porque ella no está muy de acuerdo:

“Yo pienso que en según que casos iría bien..., pienso que ha de ser una cosa para la reflexión, que no es una cosa que digas: “tiene que se así, ¡y ya está!”, sino: “de momento va así y yo me he encontrado con esto y bien”, con respeto. De todas formas, según que casos te preguntan porque se encuentran muy perdidos los tutores. “Yo no sé hasta donde llega este niño, yo no sé nada de este niño, qué le puedo decir”. Se encuentran muy atados, pero después de estos quince días, sí que se hace el intercambio de información y lo que siempre vemos es que no sabemos nunca si es de aquí hacia allá o de allá hacia aquí que debe ser”. (Silvia, E. 8)

“Claro, tú dices que tienes la historia clínica aquí. Si yo fuese profesor, que no lo soy, diría que quiero ver la historia clínica de aquel niño, pero yo no tengo la formación de maestra, ni lo soy, por eso pienso de otra forma. Pero ellos no lo piden. Y no sé si es nuestra obligación decírselo: “escucha, tenemos la historia clínica, ¿te la quieres mirar?”. O pasan. No lo sé. O deberían de ser ellos los que dijese: “la quiero ver”. Tal vez es que no tienen la formación para saber que lo tienen que pedir, no lo sé”. (Silvia, E. 8)

El papel y las tareas que asumen en las reuniones es difícil de perfilar, dado que no siempre está presente, y que la batuta de las reuniones la lleva la maestra de apoyo. En este sentido, Silvia asume un papel más pasivo. Aún así, se pueden apuntar los siguientes aspectos:

– Silvia normalmente asiste a las reuniones que Imma realiza con Aina y Marisa; en cambio, no asiste a las reuniones que Pilar realiza con Laura y Marta. (Esto también disminuye las posibilidades de análisis)

– No siempre hay una coincidencia entre Silvia e Imma en cuanto a los objetivos que se deben trabajar con los alumnos. (Reunión con Aina, sobre como enfocar los objetivos de lectoescritura)

– A veces, Silvia sugiere intervenciones no siempre fáciles de encajar dentro de la dinámica de aula.

– A veces, la idea de tranquilizar a la maestra provoca una resolución inmediata y externa del problema que plantea la tutora.

Todo esto, refuerza de nuevo un tipo de rol de especialista.

## **CAPÍTULO 10**

### **CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.**

#### **ANÁLISIS DESCRIPTIVO. EL CONTRASTE DE CASOS**

Después de la revisión de los casos, estamos en un momento idóneo para hacer un balance sobre los puntos de divergencia/coincidencia existentes entre las diversas maestras que participaron en el estudio. Lejos de pretender hacer estadísticas o generalizar resultados, intentaremos simplemente sintetizar las principales conclusiones que pueden extraerse del análisis cruzado de los casos. Este proceso supondrá traspasar las fronteras de cada caso para poder articular unos patrones y ejes de explicación que nos permitan dar respuesta a una de las preguntas que motivaron el inicio de la investigación: ¿Cómo se desarrolla en la práctica el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las ACIs?

A partir de los datos del estudio de casos, es posible elaborar una exploración de "segundo grado" (Elliot, 1990, 1993), un modelo de reflexión que procure describir y explicar los elementos y factores que intervienen en las adaptaciones curriculares que se dan dentro del contexto escolar que acabamos de estudiar. Conviene recordar que el valor de las constataciones que haremos será exclusivamente interno. El contraste de casos sólo tiene sentido en la medida en que puede facilitar al lector la comprensión de determinados aspectos y, al mismo tiempo, le puede clarificar el punto de partida sobre el cual se articula la segunda fase de la investigación.

Hechas estas consideraciones previas, resta comentar que el capítulo se estructura en torno a cuatro macrocategorías que hemos utilizado para el análisis de los datos y la presentación de los casos: la estructura cognitiva, la estructura académica, la estructura participativa y, finalmente, la estructura relacional.

##### **10.1. La estructura cognitiva**

En este primer apartado contrastamos y recogemos las opiniones más relevantes que manifiesta cada participante sobre la integración y sobre el desarrollo de su profesión.

### 10.1.1. Concepto de Integración

En primer lugar, casi todas las maestras tutoras coinciden en definir y entender la integración escolar como el emplazamiento físico del alumno con nee dentro del aula ordinaria y remarcan una clara opinión favorable de los efectos positivos que tiene la integración en el desarrollo social de estos alumnos. Una concepción similar aparece también reflejada en los documentos del centro.

Cinco de las maestras entrevistadas (Marisa, Neus, Conxa y Laura, con las cuales coincide también Silvia del equipo de apoyo) llegan más lejos y plantean que la escuela ordinaria no siempre puede cubrir todas las nee y que, en algunos casos, se hace necesaria la escolarización en centros especiales; todo depende del tipo de déficit y de las posibilidades que tenga el alumno de integración considerado individualmente.

Por otro lado, las maestras de apoyo coinciden con las tutoras en entender la integración escolar como un paso previo e ineludible para la integración social; pero, sin dar una definición explícita del término, la contemplan como un proceso largo, lento y costoso, donde la realidad cotidiana queda todavía muy lejos del modelo ideal.

### 10.1.2. Valoración global

En segundo lugar, las coincidencias son limitadas cuando se entra en el terreno de las valoraciones. Por un lado, existe un grupo de maestras (Marisa, Laura, Conxa y Neus) que opinan que la atención a los alumnos con nee repercute de forma negativa reduciendo el tiempo de dedicación que la maestra puede dispensar al grupo clase. Es significativo, que ninguna de estas maestras afirme haber introducido cambios o modificaciones en la manera de impartir la enseñanza a raíz del programa de integración o que, por ejemplo, las observaciones del primer trimestre no corroboren su opinión.

Por otro lado, el resto de maestras (Aina, Marta y Cristina) hacen una valoración en sentido contrario, argumentando que el programa de integración incide positivamente sobre el grupo clase ya que facilita la adquisición y desarrollo de unas actitudes más solidarias y abiertas en los alumnos y obliga a la maestra a desarrollar un tipo de aprendizaje de tipo más significativo. Esta es también la visión que manifiesta el equipo de apoyo. Con más detalle, Cristina y Marta matizan esta valoración general y plantean también la posibilidad que la integración escolar puede tener efectos emocionales y de relación de tipo negativo para alguno de los alumnos con nee.

En relación a las ayudas y carencias, todas las maestras citan como principal ayuda la que proviene del equipo de apoyo, a pesar de que Conxa y Aina afirmen que no siempre resulta suficiente este tipo de ayuda. Entre las carencias, todas las maestras, incluso las maestras de apoyo, destacan por este orden, primero, las limitaciones de tiempo para atender a los alumnos con nee y, segundo, la falta de materiales. Curiosamente, sólo son tres las maestras (Aina, Marta y Neus) que remarcan sentir lagunas y carencias de tipo formativo, sin precisar, pero, el carácter de las mismas.

### 10.1.3. Concepto de maestra tutora/ maestra de apoyo/ logopeda

En tercer lugar, utilizando expresiones diferentes, la mayoría de las maestras coinciden en entender y explicar el concepto de maestra-tutora como las dos caras de una misma moneda, en el sentido en que la acción tutorial se confunde y forma parte de la tarea docente, sin que sea posible establecer unos límites claros y coherentes. Sólo algunas de ellas matizan que la acción tutorial añade a la tarea docente la responsabilidad de planificar las salidas del grupo clase, resolver los problemas de disciplina o, sencillamente, atender las demandas de los padres, lo que nos conduce a pensar que la mayoría de las maestras conciben y practican la tutoría desde una vertiente de guardia y custodia de los alumnos.

A pesar de que, cuando preguntamos a las maestras qué repercusiones tiene el desarrollo de la tutoría en la atención de los alumnos con nee, responden de forma negativa, en otros momentos de la entrevista ponen de manifiesto datos realmente interesantes:

– Para tres de las maestras (Cristina, Laura y Neus), aparte de una mayor dedicación de tiempo, la tutoría de los alumnos con nee sobredimensiona los elementos de protección y fomenta en la maestra actitudes de tipo paternalista.

– En cambio, para Aina y Conxa la atención a los alumnos con nee se vive con un gran sentimiento de soledad, provocado fundamentalmente por unas relaciones no demasiado satisfactorias con el equipo de apoyo.

– En tercer lugar, Neus, Conxa y Laura manifiestan el dilema que se crea entre atender al grupo clase y atender a los alumnos con nee. Este dilema supone una cierta percepción de "no estar haciendo todo lo que se podría" con los alumnos con nee, y se acompaña con un cierto sentimiento de frustración.

– Finalmente, en el caso de Marta y Aina queda siempre pendiente el gran interrogante de cómo explicar al grupo clase las nee que presentan sus compañeros.

Por su parte, Imma y Pilar reconocen que el rol de la maestra de apoyo viene definido, en las directrices oficiales, como una tarea de ayuda, orientación y complemento de la tarea docente. No obstante, en la práctica cotidiana experimentan graves contradicciones y dilemas a la hora de asumir este rol. En concreto, las dos maestras señalan los siguientes:

- en relación a la responsabilidad y tutoría de los alumnos con nee;
- en relación al tipo de relación que debe mantenerse con las maestras tutoras;
- en relación a la definición y reparto de tareas que debe asumir cada profesional
- y finalmente en relación a la asunción de responsabilidades y protagonismo ante los padres de los alumnos con nee.

En último lugar, Silvia afirma que el rol de logopeda implica fundamentalmente dos tipos de tareas: unas, de atención directa (diagnóstico y tratamiento) de los problemas que presenta el alumno con nee; las otras, relacionadas con el trabajo de preparación de las maestras tutoras. A pesar de esta clara visión de competencias, Silvia tampoco puede huir de experimentar cierto tipo de contradicciones originadas, en su caso, por dos factores básicos: la percepción incorrecta que tienen las maestras tutoras de su rol profesional y una cierta confusión y duplicidad de tareas con las maestras de apoyo. A menudo, Silvia repite que, en el fondo, trabaja como una maestra más del equipo de apoyo.

## **10.2. Estructura académica**

Dentro de este apartado analizamos los elementos que las maestras tutoras y las maestras de apoyo tienen en cuenta a la hora de organizar la actividad educativa (la programación, la ACI, los objetivos, las actividades, etc) y que en gran medida condicionan y explican la adaptación curricular.

### **10.2.1. Programación del trabajo**

Tal y como se desprende de la revisión de los casos, ninguna de las maestras tutoras que participa en la investigación cuenta con programaciones o planificaciones escritas de su tarea. Sólo algunas de ellas

comentan tener planificaciones anuales o trimestrales, ligadas siempre a una cierta temporalización de los objetivos y contenidos que deben trabajarse en cada trimestre, o bien al tema de las salidas que se llevarán a cabo durante el curso escolar. Estas programaciones son realizadas habitualmente de forma conjunta por las maestras de un mismo ciclo; responden, por tanto, a la intención de armonizar el trabajo entre las maestras que dan clase a un mismo curso o ciclo. Sin embargo, Marta y Cristina reconocen la necesidad de encontrar algún mecanismo capaz de prever, sistematizar y reajustar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De esta forma, la acción directa y cotidiana de la maestra está en función, o viene determinada, primordialmente, por el contenido que tienen los libros de texto, las guías didácticas o la secuencia que debe seguirse en el aprendizaje de la lectoescritura (en el caso de las clases de primero). La excepción lógica en este punto se da cuando las maestras trabajan la metodología de proyectos.

Consecuentemente, podemos afirmar que en ninguna de las situaciones estudiadas se procura dar respuesta a las nee de los alumnos a partir de la propia programación, aspecto que no sorprende ya que se encuentra íntimamente relacionado, tal y como explicaremos a continuación, con otros factores que determinan y explican el trabajo con los alumnos de integración (las actividades, la modalidad de apoyo, las mismas ACIs).

#### 10.2.2. Adaptación curricular individualizada

Sólo tres de las maestras tutoras (Aina, Laura y Conxa) reconocen haber participado, en cursos anteriores, en la elaboración de las ACIs. Estas maestras manifiestan tener la misma concepción del proceso que las maestras de apoyo. Tanto en un caso como en otro, la adaptación curricular individualizada se entiende en su aspecto más formal: consiste en la elaboración de un documento que recoge con más o menos fidelidad el nivel de competencia curricular del alumno con nee y con un formato similar a las orientaciones oficiales (cuadro de doble entrada, donde figuran en una casilla los objetivos–contenidos del curso y, en otra, el nivel de logro que tiene el alumno con nee).

Desde esta perspectiva, la elaboración de la ACI se contempla por parte de todas (con excepción de Imma) como una tarea paralela y añadida, de la cual se podría prescindir, ya que nada tiene que ver con el trabajo diario del alumno con nee. Más bien, obedece a las posibles demandas que se puedan hacer desde ámbitos externos a la escuela (la inspección, el equipo de orientación psicopedagógica, etc.).

Por otro lado, en los ejemplos de ACIs que hemos revisado no hemos encontrado reflejadas todas las áreas curriculares; sólo aparecen un selectivo y coincidente grupo de áreas (normalmente, Lengua Castellana y Matemáticas), lo cual hace pensar que la elaboración de la ACI no se realiza en función de las capacidades del alumno, sino a partir del intento de acercarlo al dominio de la lectoescritura y el cálculo. Dicho de otra manera, con independencia de las nee de cada alumno, las áreas que figuran en la ACI son siempre las mismas, lo que contradice, en parte, la concepción ideológica y las necesidades detectadas por las maestras tutoras y las maestras de apoyo. Posiblemente, esta selección de áreas se corresponde con las actividades que trabaja el alumno con nee en el apoyo y con el sentido y el significado que dan las maestras tutoras al trabajo que realiza en clase.

Las maestras de apoyo diferencian dos tipos de adaptaciones: las normales o significativas, que se corresponden con el concepto y la práctica que hemos descrito en líneas precedentes; y las salvajes o muy significativas, que resultan más cercanas a un PDI. Mientras las normales se elaboran cuando el alumno con nee puede acceder casi completamente al currículum ordinario, las salvajes desembocan en actividades específicas e individualizadas que nada tienen que ver con el contenido de la clase. Es más, en opinión de Imma y Pilar, esta clasificación no responde sólo a una simple cuestión terminológica, sino que, resulta del todo coherente con su manera de entender las nee, la cual está directamente relacionada con el déficit que presenta el alumno de integración.

### 10.2.3. Los objetivos de los alumnos con nee

El conjunto de las maestras-tutoras –a excepción de Marisa, que en la entrevista inicial confiesa no haberse planteado es tema– señalan dos grandes bloques de objetivos importantes para los alumnos con nee:

– En primer lugar, las maestras hablan de unos objetivos de tipo estrictamente académico, directamente relacionados con unos aprendizajes escolares, para los casos de los alumnos más cercanos al currículum ordinario.

– En segundo lugar, cuando los alumnos presentan un desfase pronunciado entre su nivel de aprendizaje y el del resto del grupo clase, las opiniones de las maestras se encaminan en la dirección de unos objetivos ubicados plenamente en el campo de la socialización y la autonomía personal.

No obstante, desde nuestro punto de vista, estas opiniones se quedan en el terreno de las declaraciones. Un análisis más profundo de las reuniones de apoyo y de las observaciones de clase pone de manifiesto un significativo grado de imprecisión en el trabajo de estos objetivos, ya que la propuesta de trabajo para estos alumnos recae casi siempre en actividades de lectoescritura y cálculo.

Paralelamente, esta diferenciación en relación al tema de los objetivos que expresan las maestras tutoras se corresponde también con otros elementos que determinan la actividad docente (las actividades, las secuencias de trabajo, las instrucciones...), marcando unas pautas de atención y de adaptación del currículum claramente diferenciadas y estableciendo un tratamiento diferenciado entre los alumnos de integración de una misma clase, en función del acercamiento que hace en cuanto al trabajo del resto de compañeros.

#### 10.2.4. Las actividades que trabajan los alumnos con nee

Se constata una clara contradicción entre las declaraciones que manifiestan la mayoría de las maestras en la entrevista y las observaciones realizadas en las aulas. O sea, cuando entrevistamos a las maestras sobre las actividades que trabajaban los alumnos con nee, casi todas señalan como actividades predominantes las mismas que trabaja el grupo clase, lo cual no se corrobora con los registros de observación.

Más bien, a raíz de las observaciones hemos detectado la coexistencia, en las clases de Marisa, Aina, Laura, Conxa y Cristina, de dos tipos de propuestas claramente diferenciadas: unas actividades específicas, dirigidas a los alumnos que presentan un desfase curricular más pronunciado; y la misma propuesta de actividades que el resto de la clase para aquellos alumnos con nee que no tienen aparentemente un desajuste tan grande.

La única excepción a esta norma se produce en las clases de Marta y Neus. En la clase de Marta, Felip trabaja siempre la misma propuesta de actividades que sus compañeros, aunque con algunas adaptaciones en cuanto a la simplificación en la demanda de cada tarea o al tipo de ayuda que la maestra le proporciona. En cambio, en la clase de Neus los dos alumnos con nee trabajan siempre unas actividades específicas y diferenciadas que pueden pertenecer, incluso, a áreas que están al margen de las que trabajan sus compañeros.

Pero, tanto si se trata de actividades adaptadas como de actividades específicas lo cierto es que, en términos generales, la propuesta de actividades de aprendizaje de los alumnos con nee no siempre tiene una calidad suficiente. Tres razones básicas nos llevan a hacer esta consideración:

– Primera, porque la adaptación depende mucho del conocimiento que tiene la maestra tutora de las dificultades de aprendizaje que experimenta el alumno y de la capacidad que manifiesta para proporcionarle de forma inmediata las ayudas que necesita. En este sentido, pensamos que sin una reflexión o planificación previa del trabajo, cualquier adaptación resulta difícil.

– Segunda, porque las actividades específicas son elaboradas por las maestras de apoyo, o bien improvisadas por la misma tutora en el transcurso de la clase y a menudo reproducen un tipo de tarea de carácter mecánico. Estas actividades –"las fichas de ocupar tiempo", tal como las denomina Pilar– tienen un valor puramente ocupacional, pero distan bastante de lo que sería conveniente para optimizar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con nee.

– Tercera, porque cuando hemos revisado los materiales que los alumnos con nee han trabajado durante el primer trimestre, hemos podido constatar la falta de consignas escritas o visuales y un bajo nivel de elaboración del trabajo realizado por parte del alumno con nee.

#### 10.2.5. Libros de texto

Desde el punto de vista de la metodología podemos constatar en las clases de ciclo medio una presencia absoluta del libro de texto, al menos en las áreas que hemos observado (Lengua castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio). En cambio, en el ciclo inicial los libros de texto no tienen una presencia tan importante y son sustituidos frecuentemente por unas fichas elaboradas por la propia maestra o intercambiadas con la maestra del mismo curso. Únicamente, cuando las maestras trabajan con la metodología de Proyectos (de una a dos horas semanales) prescinden del libro y utilizan otros referentes para conducir el proceso de enseñanza–aprendizaje.

A pesar de todo esto, no todos los alumnos con nee tienen los libros de texto. La posesión de los libros responde a la misma clasificación que hemos establecido cuando hablábamos del tema de los objetivos: mientras un grupo de alumnos con nee tienen los mismos que sus compañeros, el resto de alumnos o bien no tienen ninguno, o bien tienen el de Conocimiento del Medio, Inglés o Música. Además, el hecho de que estos alumnos tengan estos libros no significa que los utilicen.

Hemos intentado encontrar una explicación lógica y coherente que justifique la selección y el reparto que las maestras hacen de los libros de texto en cada caso. De todas las respuestas que se nos ocurren, puede ser que la que resulte más plausible sea la siguiente: para estos alumnos, los libros no son un instrumento de aprendizaje, sino sólo un recurso para fomentar aparentemente su integración social.

#### 10.2.6. Las secuencias de trabajo en las clases

Todas las secuencias de trabajo que hemos analizado en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas responden a una misma estructura, consistente en combinar la explicación de la maestra, la propuesta de trabajo y la posterior realización de un trabajo individual a cargo de los alumnos. Se trata de una secuencia de trabajo dirigida al gran grupo y fundamentada en el trabajo individual. Esta estructura permanece, más o menos, inalterable aunque cada maestra introduce pequeñas modificaciones, las cuales responden sobre todo a la evolución en los aprendizajes que experimentan los alumnos a medida que cambian de curso.

Mientras dura la explicación y la presentación del trabajo al grupo clase, algunos de los alumnos con nee quedan al margen. Este hecho lo hemos podido verificar en todas y cada una de las aulas con la excepción de la clase de Marta.

La no-participación de estos alumnos en las explicaciones puede ser más o menos amplia y puede cubrir largos períodos de tiempo especialmente cuando la maestra no ha previsto, de entrada, un trabajo autónomo o específico para el alumno con nee.

Este periodo de tiempo sólo se interrumpe cuando los compañeros de clase comienzan las tareas individuales, momento en que la maestra se dirige al alumno con nee y le propone un trabajo específico: la presentación de esta tarea es siempre individual y de corta duración; el contenido siempre es diferente y específico; y, finalmente, la corrección es rápida y muy irregular, ya que no siempre se corresponde con la ejecución que ha hecho el alumno.

En resumen, en todas las aulas (con excepción de la clase de Marta) hemos podido constatar la existencia de dos líneas de actuación no siempre fáciles de compaginar. La opción mayoritaria de cada maestra es mantener el frente principal, que obviamente está ocupado por el grupo clase y cuando queda tiempo atender al alumno con nee. Desde nuestra perspectiva, de este hecho se derivan tres tipos de consecuencias:

- Primera, en algunas ocasiones el alumno con nee pasa desapercibido a la maestra.
  
- Segunda, en otras ocasiones, el alumno manifiesta constantes llamadas de atención y salida fuera del aula.
  
- Y en tercer lugar, en algunos casos las dificultades de aprendizaje del alumno con nee se diluyen en el sí del grupo y se atienden de una forma demasiado genérica e improvisada.

#### 10.2.7. Evaluación

Todas las maestras confiesan elaborar un material para la evaluación inicial, que sirve tanto para valorar la situación de los alumnos como para recordarles los contenidos básicos trabajados en el curso anterior. No se prepara un material concreto para los alumnos con nee, simplemente, la maestra utiliza el mismo que para el resto de la clase. Así, la evaluación inicial resulta un poco ficticia: al alumno con nee no le sirve como repaso, ya que se trata de contenidos que no tiene asimilados y a la maestra tampoco le sirve para conocer el nivel de competencia que tiene el alumno.

Durante el curso, la evaluación se lleva a cabo a partir del control y las correcciones de los trabajos, los ejercicios y las actividades que realizan los alumnos. A partir de Tercero las maestras empiezan a realizar exámenes, los controles, que se hacen sobre todo cuando acaba el trimestre. Desde la perspectiva de las maestras los exámenes tienen un peso muy relativo. En realidad, todas las maestras priman el interés y la motivación manifestada por el alumno por encima de los propios resultados, aunque no utilizan ningún instrumento o registro de observación para anotar esta evolución.

Este hecho provoca graves dificultades a la hora de elaborar los informes, especialmente en los casos de los alumnos con nee, donde no siempre coincide la visión y la valoración de la maestra tutora con la que realiza la maestra de apoyo. Con todo, el momento de elaboración del informe es, según nuestro punto de vista, cuando se vive una situación más próxima a la adaptación curricular, en el sentido que comporta una discusión conjunta del trabajo realizado por el alumno.

#### 10.2.8. Modalidad de apoyo

En opinión de las maestras de apoyo, el tipo y modalidad del apoyo depende y se ve condicionado por distintos criterios:

- El nivel de adaptación que requiere el alumno, lo cual está en función del tipo de déficit que presenta, existiendo mayores posibilidades de seguir un currículum ordinario cuando el déficit es de tipo sensorial.

- La opinión y las preferencias de cada maestra tutora

- Y el curso en el cual está escolarizado el alumno, ya que resulta más factible practicar la modalidad de apoyo dentro del aula en las clases de educación infantil y en los primeros cursos de primaria.

A pesar de esto, Imma y Pilar realizan mayoritariamente el apoyo fuera del aula.

Por su parte, Silvia afirma que las sesiones de logopedia de entrada deben realizarse fuera del aula, especialmente cuando se trabaja con el alumno cierto tipo de ejercicios fono-articulatorios que pueden cohibir e interrumpir al resto de alumnado y a la misma profesora. Pero dado que también trabaja otros aspectos (fundamentalmente el área de Conocimiento del Medio), Silvia, a menudo, combina y realiza otras modalidades de apoyo, sobre todo en las clases de educación infantil.

Otro aspecto a comentar es que aspectos muy resaltados como el desarrollo de la autonomía y la sociabilidad del alumno, quedan totalmente relegados por la configuración del apoyo y el trabajo dentro del aula que se ofrece en el colegio.

Por otro lado, el tiempo de atención que el equipo de apoyo dedica a cada alumno oscila entre dos o tres horas semanales, en sesiones individuales o por parejas, y no siempre coincide con el horario docente. Precisamente, es este punto uno de los temas más polémicos y conflictivos en la relación que mantiene el equipo de apoyo con las maestras tutoras.

### **10.3. La estructura participativa**

En este tercer apartado, después de revisar diversos factores que inciden en la dinámica del grupo clase, presentamos algunas consideraciones sobre las relaciones que mantiene cada maestra con los alumnos con nee y sobre las interacciones que se dan en el sí del grupo, tanto dentro como fuera del aula.

#### **10.3.1. Estructura física de las aulas**

Las aulas de los grupos que hemos estudiado en este trabajo presentan características similares en relación a la cantidad de espacio disponible y a su distribución. En general, se trata de aulas con unas condiciones de espacio aceptables ya que las dimensiones oscilan entre los 50–60 metros, con una ratio que va de los 22 a los 25 alumnos. Un espacio inferior sólo se da en la clase de Conxa, donde sobresale la existencia de dos columnas que disminuyen la visibilidad general. También son más reducidas las aulas de apoyo.

En todas las aulas hay unos espacios comunes: la zona de trabajo, formada por los pupitres o las mesas; la zona destinada a almacenar el material que se utiliza en la clase; y, finalmente, la zona destinada a que los alumnos cuelguen la ropa y cosas personales (mochilas, carteras, meriendas...) que utilizan para ir y venir del colegio.

En las aulas de ciclo inicial, a estos elementos se añade también los rincones (de juegos, de letras, de biblioteca, de naturales...), aunque estos son utilizados como complemento del trabajo docente, durante los últimos minutos de la clase y sólo cuando los alumnos han terminado las tareas que tenían asignadas. Sólo en la clase de Marta los rincones son utilizados como un recurso para acompañar los diferentes ritmos de trabajo que existen entre los alumnos. Del uso que hace esta profesora de los rincones se deriva una cierta flexibilidad organizativa, que permite detectar simultáneamente diferentes tipos de actividades en el aula, cosa que no es frecuente en los otros grupos donde esta compaginación de actividades se da únicamente para el caso del alumno con nee que trabaja un material específico y diferente al de sus compañeros.

Otro aspecto a analizar lo constituye la distribución de las mesas o pupitres y paralelamente, de los propios alumnos. Sobre este punto hemos podido detectar dos grandes opciones: la disposición por grupos de cinco o seis alumnos y la disposición por parejas, tríos o mesas individuales, con los alumnos mirando hacia la pizarra y a la mesa de la maestra. Todos los grupos se distribuyen en función de alguna de las

posibilidades anteriores a excepción de la clase de Marta, que adopta una disposición de las mesas en forma de U.

En nuestra opinión esta distribución puede responder a una determinada concepción que cada maestra tiene de la actividad escolar y la manera de aprender de los alumnos.

Finalmente, todas las clases cuentan con materiales y libros de consulta de diferentes tipos a disposición de los alumnos. En algunos casos los alumnos tienen todo el material directamente a su disposición, mientras que en otros, una parte del material sólo pueden obtenerlo a través de la maestra.

### 10.3.2. Ubicación del alumno

Otra cuestión a tener en cuenta es la ubicación concreta de los alumnos con nee en el espacio configurado con los criterios que acabamos de exponer. De entrada, parece ser que las características del alumno con nee no influyen en la distribución del espacio; incluso, en el caso de Arantxa que presenta nee de acceso no se ha considerado necesario tener en cuenta estas dificultades a la hora de seleccionar la clase.

En cambio, la ubicación del alumno con nee dentro del aula sí que responde a determinados criterios:

– En primer lugar, las maestras argumentan y justifican una especial ubicación de Jaume y de Alex, los dos únicos alumnos que presentan un déficit sensorial, en función de su proximidad a la pizarra.

– En segundo lugar, a partir de las observaciones realizadas, también hemos detectado una ubicación especial y diferente en las clases de Marisa, Laura y Neus, que responde a un doble objetivo: favorecer el control inmediato y directo del trabajo individual y específico que realizan los alumnos con nee y la necesidad de controlar su comportamiento para hacerlo lo menos perturbados posible al grupo.

Por último merece una consideración especial la ubicación de Marc (el único alumno con graves problemas de comportamiento y de adaptación a la dinámica del grupo), que se encuentra colocado de forma separada en las últimas filas de la clase. En este caso, Conxa intenta con esta ubicación favorecer los constantes desplazamientos que manifiesta, intentando disminuir el efecto de los constantes comportamientos disruptivos que manifiesta el alumno hacia el grupo.

### 10.3.3. Cargos

En todos los grupos que hemos estudiado, excepto en la clase de Conxa, hay una distribución rotativa de los cargos necesarios para el funcionamiento de la clase (reparto y recogida del material, registros de campo, cuidado de animales y plantas...). Normalmente estos cargos cambian de forma mensual y por ellos van rotando casi siempre en pareja los distintos alumnos de la clase. De hecho, desde la perspectiva de los alumnos, especialmente en el ciclo inicial, estos cargos son vividos como un auténtico privilegio. De hecho, desde la perspectiva de los alumnos, los cargos suponen una oportunidad privilegiada para trabajar la autonomía personal y la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas.

A pesar de ello, en opinión de las maestras no todos los alumnos con nee pueden llevar a cabo las tareas que comportan cierto tipo de cargos. Por eso algunas veces las maestras opten por relegar a estos alumnos a un cargo que permanece prácticamente inalterable a lo largo del curso.

En otras ocasiones, como en la clase de Neus, los alumnos con nee quedan al margen de esta temática.

### 10.3.4. Disciplina y gestión del aula

Para regular el funcionamiento de la clase, especialmente en el ciclo inicial, las maestras utilizan distintos tipos de estrategias: hacer sonar la flauta, introducir ejercicios de relajación, separar el pupitre del alumno que habla y no trabaja, etc. En cambio, en el ciclo medio normalmente la maestra enuncia el poco tiempo que queda para la realización de la tarea, "amenaza" en continuar las tareas fuera de la sesión o habla del castigo a través de tareas extras.

Por otro lado, hemos podido observar que existe una gran coincidencia entre todas las maestras en relación a la forma de abordar los conflictos, ya que normalmente las maestras utilizan la acción directa o inmediata, consistente en una amonestación verbal y directa al alumno delante del resto de la clase. Sólo en los casos más extremos, las medidas sobresalen el comentario o la reflexión en el conjunto de la clase y el alumno es castigado a terminar sus tareas en una clase de un curso inferior o amenazado con presentarse a dirección.

En relación a los alumnos con nee, normalmente, se aplican las mismas normas que rigen al resto de los alumnos, todo y que con unos matices bastante importantes, los cuales serán comentados cuando hablemos de la relación que mantienen las maestras tutoras con estos alumnos.

### 10.3.5. Problemática de los alumnos con nee

De todos los casos que hemos seguido en este estudio, a través de las observaciones de aula, hemos podido comprobar que adoptan un comportamiento problemático los alumnos siguientes:

– Mercè de la clase de Primero–A: tira el material de los compañeros al suelo, se aísla en un rincón de la clase y juega con una muñeca, se quita continuamente los zapatos y mantiene constantes salidas fuera del aula.

– Bàrbara, de la clase de Primero–B: quiere cambiarse de lugar, se pasea continuamente por la clase, quita el material a los compañeros, intenta llamar la atención quitándose la camiseta o tirándose al suelo, se va a la clase de al lado, pega o escupe a los compañeros...

– Marc, de la clase de Tercero–B: presenta los rasgos típicos del autismo: aislamiento, bajo nivel de abstracción, deseo de inmutabilidad del entorno (no acepta el cambio de fichas, no quiere que le cambien de lugar...), problemas de lenguaje (sobre todo a nivel funcional ya que no lo utiliza para establecer intercambios), se expresa de forma primaria cuando no acepta las cosas (grita, muerde...). El tipo de interacción que establece con los compañeros se limita a la demanda de algún tipo de material (lápiz, goma...) cuando la maestra se lo ordena y, ocasionalmente, establece contacto físico para demostrar tanto afecto como rabia.

– Finalmente, Eduardo de la clase de 4–B: manifiesta muchos tics hiperactivos, grita muy fuerte, rompe las cosas y no puede estar demasiado tiempo sentado en la silla.

En opinión de las maestras, en el caso de Mercè y Bàrbara este tipo de comportamiento puede atribuirse a diversas causas: estos alumnos carecen de los hábitos básicos de trabajo, además, no están acostumbradas al ritmo que supone una clase de primero de primaria. En cambio, la situación de Marc es vivida como un auténtico problema por parte de la maestra, la cual llega a plantearse la escolarización de este alumno en un centro específico. En último lugar, en el caso de Eduardo, estos comportamientos son debidos, sobre todo, siempre en opinión de la maestra, a la medicación que recibe el alumno por sus problemas de asma.

### 10.3.6. Relación de la maestra con los alumnos con nee

A pesar de que es muy difícil resumir globalmente las relaciones que mantienen las maestras frente a las necesidades y demandas de los alumnos con nee, ya que comportan muchos matices y tonalidades diferentes, en general, es posible hablar de tres tipos de relación, o mejor dicho, de tendencias de actuación:

– En primer lugar, Conxa y Marisa manifiestan un tipo de relación que se caracteriza por una cierta indiferencia, algún sentimiento de miedo y una clara inseguridad hacia Marc y Mercè, respectivamente. La falta de experiencia en el caso de Marisa es un factor a tener en cuenta, ya que ella se encuentra totalmente volcada en la atención al grupo clase. En cambio, en el caso de Conxa existe una clara falta de información sobre el tema del autismo y la duda constante sobre sus posibilidades de responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos, aspecto que se manifiesta a través de la vivencia constante de insatisfacción.

– En segundo lugar, en el caso de Neus, Laura y Cristina, las tres maestras mantienen una relación "diferencial" en comparación a la que mantienen con el resto del grupo, y demuestran tener ciertas actitudes sobreprotectoras y un tanto paternalistas. Este hecho se evidencia de forma especial cuando la maestra tiene que aplicar el código de disciplina del aula para resolver los conflictos, ya que normalmente se hace un uso diferente y se aplican las normas de una forma más permisiva, cuando el alumno presentan unas nee claramente diferenciadas.

Dentro de este mismo grupo se puede incluir al equipo de apoyo. Posiblemente debido a la historia personal con cada alumno–familia, el rol asumido en el centro o por la misma formación recibida, lo cierto es que las maestras de apoyo también manifiestan una actitud sobreprotectora hacia estos alumnos, incluso, frente a las mismas maestras tutoras: "son sus niños".

– En último lugar, hay que hablar del caso de Marta y Aina, dos de las maestras que mantienen un tipo de relación mucho más normalizada y ajustada a las nee de los alumnos, en el sentido en que las normas y el sistema de gestión que utilizan en el aula resulta bastante similar al que aplican para el resto del grupo–clase.

### 10.3.7. Actitud del grupo clase frente a los compañeros con nee

Las actitudes que manifiestan cada grupo clase hacia los compañeros con nee están muy mediatizadas y vienen condicionadas por tres factores básicos: primero, por el tipo de relación que mantiene cada maestra tutora en el sí del grupo, ya que este es un patrón constante y un modelo de referencia; en segundo lugar, también depende de los comportamientos perturbadores y agresivos que puede presentar el alumno con nee; y, finalmente, está en función del acercamiento al currículum ordinario que puede tener el alumno con nee.

Por otro lado, el comportamiento del grupo clase varía mucho en función de la situación y el contexto dentro del cual se analiza: los alumnos no mantienen el mismo tipo de comportamiento dentro del aula que en el patio. Por los ejemplos de los que disponemos, es en la situación de patio cuando los alumnos con nee se encuentran más aislados, ya que normalmente no se incorporan al juego libre y espontáneo que mantienen sus compañeros. La única excepción es el caso de Andreu, que siempre es reclamado para jugar a fútbol.

## **10.4. Estructura relacional**

Dentro de este último apartado, revisamos las afirmaciones y valoraciones que hacen las maestras participantes sobre las relaciones externas (con las familias, con la administración, etc.) e internas (con el servicio de orientación, con el equipo de apoyo, ...) que se mantienen en el centro.

### 10.4.1. Relación con las familias

En general, todas las maestras coinciden en señalar que la mayoría de padres del centro están contentos con el programa de integración. Pilar y Marta incluso remarcan que para algunas familias este ha sido un factor importante a la hora de seleccionar un centro y matricular a sus hijos. No obstante, reconocen que existe un grupo reducido de padres que deja entrever una cierta preocupación hacia la problemática comportamental que puede presentar el alumno con nee y, secundariamente, hacia el rendimiento académico del grupo clase.

Por otro lado, también podemos constatar una gran coincidencia cuando las maestras entran a valorar las relaciones que mantienen con las familias de los alumnos con nee. La respuesta es casi unánime: estas dependen de la aceptación y acogida que los padres manifiestan frente a las nee de sus hijos. La "confabulación" de la familia resulta una pieza clave y decisiva de la integración escolar. En este sentido, las maestras del equipo de apoyo juntamente con Laura notan la falta de un servicio especializado, externo al colegio, para hacer frente a la problemática emocional que deriva del proceso de aceptación del déficit en el núcleo familiar.

#### 10.4.2. Relación con la Administración y el EOEP

Esta pregunta sólo fue formulada al equipo de apoyo. Esto reduce nuestro campo de análisis y nos obliga a presentar las conclusiones de este apartado con algunas limitaciones.

Hemos constatado que tanto la escuela como la labor que realiza el equipo de apoyo están bien valorados desde la Administración y que tienen una buena imagen externa.

En cambio, a la hora de plantear el tema de las relaciones mantenidas con el EOEP, las tres maestras del equipo de apoyo coinciden en diferenciar dos etapas radicalmente diferentes:

– Una primera etapa, al inicio de la implantación del programa de integración en el centro, que se caracterizó por la presencia periódica de los miembros del EOEP y por un trabajo conjunto y compartido de todas las tareas.

– Y una segunda etapa, cuando el centro fue designado simplemente de sector, donde los contactos y las visitas fueron disminuyendo y el trabajo quedó reducido a la vertiente más formal y burocrática.

No obstante, hoy día continúan los contactos con los miembros del EOEP y con el Equipo de Atención Temprana a raíz del proceso de matriculación de un nuevo alumno y su dada de alta del programa de integración. De los informes que las maestras de apoyo han recibido de los equipos, las tres hacen una valoración positiva, aunque puntualizan que su utilidad depende del destinatario; en este sentido, piensan que no resultan tan útiles para las maestras tutoras y que, además, son siempre confidenciales.

#### 10.4.3. Relaciones de las maestras tutoras–equipo de apoyo

A pesar de la valoración positiva que, en la entrevista inicial, las maestras tutoras hacen de la ayuda que reciben del equipo de apoyo, un análisis más profundo de las mismas y de la información extraída en el seguimiento de las reuniones pone de manifiesto algunos puntos polémicos:

– Con la excepción de Marta, todas las maestras tutoras reconocen la utilidad y la conveniencia de disponer de una información previa, antes de empezar a trabajar con los alumnos con nee. Es más, afirman que, cuando no han recibido este tipo de información por parte del equipo de apoyo, la han recogido de otras compañeras del centro.

– Para algunas de las maestras la propuesta de actividades y materiales que da la maestra de apoyo para el trabajo del alumno con nee es inviable.

– En último lugar, algunas de las maestras apuntan también que resultan problemáticos los horarios establecidos desde el apoyo, especialmente cuando estos sufren cambios que no son comunicados a la maestra tutora.

En cambio, desde la perspectiva de las maestras de apoyo, especialmente de Silvia, las relaciones con las tutoras vienen condicionadas y están mediatizadas por la incomprensión y la falta de información que tienen algunas tutoras en relación al trabajo que se realiza desde el apoyo.

#### 10.4.4. Reuniones de coordinación

En relación al funcionamiento de las reuniones de coordinación pueden extraerse algunos datos muy interesantes:

– En primer lugar, en los diferentes equipos cabe constatar que las reuniones se dan de forma bilateral entre una tutora y una maestra de apoyo. Cuando se producen las reuniones "conjuntas" tienen lugar una serie de conversaciones independientes que transcurren una detrás de la otra, sin un nexo de conexión.

– La periodicidad de las reuniones varía mucho de un equipo a otro y de una maestra tutora a otra. Mientras, por ejemplo, Conxa ha mantenido un total de 8 reuniones durante el primer trimestre, Marisa, Aina, Laura y Neus sólo han mantenido tres.

– En tercer lugar, todas estas reuniones se desarrollan sin un guión previo y sin unas conclusiones finales. Nadie toma nota de los acuerdos y, casi nunca, se procede a una revisión de los acuerdos tomados en sesiones anteriores. La excepción a esta norma se produce cuando, a final del trimestre, algunas maestras se reúnen para confeccionar el informe del alumno con nee.

– En ninguna de estas reuniones se ha planteado una discusión o revisión de las necesidades del alumno, o una formulación y concreción de los objetivos, lo cual provoca una discusión entre las propias maestras de apoyo.

– También hemos podido constatar en muchas de estas reuniones la manifestación de las incertidumbres o inquietudes que la atención del alumno con nee provoca en la maestra del aula, la cual habitualmente encuentra una respuesta tranquilizadora por parte de la maestra de apoyo. De alguna manera estas reuniones tienen un sentido y valor "terapéutico".

– En último lugar, hay que hablar de los distintos roles que asumen las maestras participantes en el transcurso de estas reuniones. En relación a las maestras de apoyo, normalmente asumen un rol de técnico, que se manifiesta en los siguientes comportamientos:

1. Presentar o contar a la tutora las actividades que los alumnos han trabajado en el apoyo, remarcando mucho los pequeños éxitos obtenidos.

2. Ofertar a la tutora las "fichas de ocupar tiempo" u otro tipo de material para que el alumno con nee lo pueda trabajar en clase o para que pueda ser utilizado por el resto de compañeros.

3. Examinar el funcionamiento y la respuesta que tiene este material cuando es utilizado por el alumno dentro de la clase o discutir el significado de las tareas que la tutora ha propuesto por iniciativa propia del alumno.

4. Decirle a la tutora qué debe hacer, sugerir intervenciones o estrategias

5. Tranquilizar a la maestra–tutora lo que provoca la resolución del problema o de la demanda que ella plantea de forma rápida e inmediata.

Por su parte, las maestras tutoras normalmente asumen un rol más pasivo, a la expectativa de lo que le ofrece o le recomienda la maestra de apoyo. Este rol se traduce en comportamientos como:

1. Quejarse de la problemática del alumno con nee, especialmente, cuando esta se acompaña de un comportamiento disruptivo o perturbador.

2. Pedir consejo o ayuda en la elaboración del material del alumno con nee.

3. Escuchar los progresos que realiza el alumno mientras trabaja con la maestra de apoyo y compararlos con los que tiene dentro del aula.

Las únicas excepciones en esta tipología de roles se producen en las reuniones que mantienen Pilar y Marta y, en algunas ocasiones, con Cristina, donde se detectan algunos elementos que apuntan hacia un trabajo coordinado y pactado de forma conjunta.

En la mayoría de los casos se trata, por tanto, de una situación donde la maestra de aula delega determinadas áreas del currículum a la maestra de apoyo, sin que haya una auténtica implicación de la maestra tutora en el proceso educativo del alumno. Las reuniones parecen exclusivamente dirigidas a preparar la atención directa del alumno por parte de la maestra de apoyo y la distribución funcional de responsabilidad.

## REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANGULO, F. (1990a). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En J.B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp.85–92). Granada: Universidad de Granada.
- ANGULO, F. (1990b). Las posibilidades de la explicación interpretativa: un enfoque constitutivo. *Philosophica Malacitana*, 3, 25–44.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994a). ¿A qué llamamos currículum? J.F. Angulo y N. Blanco, *teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17–29). Málaga: Aljibe.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994b). Enfoque práctico del currículum. En J.F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.111–132). Málaga: Aljibe.
- ANGULO, J.F. (1994c). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. J.F. Angulo y N. Blanco (Coors.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357–367). Málaga: Aljibe.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de los centros educativos*. Barcelona: ICE–Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (1994). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras? *Aula de Innovación Educativa*, 28–29, 49–52.
- ANTÚNEZ, S. Y GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BALBÁS, M.J. (1993). *Las necesidades formativas del profesor tutor de EGB ante la integración. Evaluación diagnóstica y propuesta de formación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BALBÁS, M.J. (1994a). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

- BALBÁS, M.J. (1994b). Una aproximación al estudio de las relaciones entre la adaptación a la diversidad en la escuela y las variables organizativas. En M.A. Zabalza (Coor.), *Reforma educativa y organización escolar* (pp.831–843). III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- BIRCH, J.K. Y REYNOLDS, M.C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Education Quarterly*, 2 (4), 1–13.
- BLANCHET, A. y Colab. (1985). *L'entretien dans les Sciences Sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris: Dunod.
- BLANCO, R. y otros (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CNREE
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BOLÍVAR, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coors.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380–394). Barcelona: Ariel.
- BRENNAN, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- BROWN, L.; NIETUPSKI, J. Y HAMRE (1976). Criterions the last functional. En M. Thomas (Ed.), *Hey, don't forget about me* (pp. 36–53). Peston U.A: Council for Exceptional Children.
- BROWN, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.
- CLANDININ, D.J. y CONNELLY, F.M. (1994). Personal Experience Methods. En N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Researchk*. (PP.324–351) Londres: Sage.
- CONTRERAS, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61–67.
- COLAS, M.P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Ed. Kronos.

- COLL, C (1.986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- CUNNINGHAM, C y DAVIES, H. (1.985). *Working with parents: frameworks for collaboration*. Open University Press. Milton Keynes.
- CUOMO, N. (1991). Del diagnóstico a la pedagogía de la integración. En M. López Melero y J.F. Guerrero López (Coors.), *Caminando hacia el Siglo XXI: la integración escolar* (pp.285–290). Málaga: Universidad de Málaga.
- DE VICENTE, P.S. (1994). Componentes del liderazgo escolar. L.M. Villar Angulo y P.S. De Vicente (Dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 51–86). Barcelona: PPU.
- DE VICENTE, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar Angulo (Comp.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (pp. 53–88). Bilbao: Mensajero.
- DE VICENTE, P.S. (1996). Formación y evaluación basada en el Centro. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289–320). Bilbao: ICE– Universidad de Deusto.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (pp. 1–18)
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995). *Modificacions i adaptacions del currículum. Orientacions per al desplaçament del currículum. Educació Infantil i Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DOLZ, M.D. Y MOLTO, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 58–63.
- DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29–42.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Tercera Edición) (pàgs. 392–431 Nueva York: MacMillan.

- ECHEITA, G. (1988). Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. C.N.R.E.E. (Eds.), *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado* (pp. 5–22). Madrid: MEC. Serie documentos 7.
- ELLIOTT, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en l'educació*. Vic: Eumo.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J.M. Y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos, Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Conserjería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1993a). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81–84.
- ESCUADERO, J.M. (1993b). La formación del profesorado centrada en la escuela. En L. Delgado y O. Sáenz, *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 321–337). Alcoy: Marfil.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195–301). Barcelona: Paidós/MEC.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. En M.C. Wittrock (Ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching* (Tercera Edición). Nueva York: MacMillan. (Traducción en castellà, Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, 1989. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp.149–194).Barcelona: Paidós).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FONTANA, A. I FREY, J.H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (cap.22)
- FORTEZA, M.D. Y POMAR, M.I. (1997). Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coors.), *Educación Especial I* (pp. 223–241). Madrid: Pirámide.

- GAIRÍN, J. (1994a). Los retos de la reforma. En J. Gairín y P. Darder (Coors.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 67–81). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1994b). Los planteamientos institucionales: el Proyecto de Centro. Gairín, J.; Darder, P. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95–117). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1994c). Organización de los recursos materiales. En J. Gairín y P. Darder (Coors.), *Organización y gestión de los centros educativos* (pp. 139–159). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1997). *Estrategias para la gestión del proyecto curricular de centro educativo*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA PASTOR, C. Y ORCASITAS, J.R. (1987). Situación de la Educación Especial en España. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, 5–18.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general especial en E.E.U.U. (R.E.I.). *Siglo Cero*, 27, 15–24.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997a). La construcción de una escuela democrática. En J. Arnaiz y D. Haro, *10 años de integración en España: análisis y perspectivas de futuro*. (pp. 355–383). Murcia: Universidad de Murcia.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997b). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coors.), *Educación Especial I* (pp. 121–143). Madrid: Pir·mide.
- GARCÍA PASTOR, C. Y GÓMEZ TORRES (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En R. Pérez Pérez (Coor.). *Educación y Diversidad I* (pp. 103–123). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GARCÍA SANCHEZ, J.N.; CANTON MAYO, I.; GARCIA SOLIS, M. (1990). *Cómo intervenir en la escuela. Guía para profesores*. Madrid: Visor.

- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos.
- GARRIDO LANDIVAR, J. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1991). *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (Documents d'Educació Especial, N°13).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores*. *Revista de Educación*, 284, 245–271.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rue (Coors.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29–51). Barcelona: ICE–UAB.
- GINÉ; C.L.; RUIZ, R. (1986). Los servicios de apoyo psicopedagógico. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp.113–126), Madrid: Alianza.
- GINÉ, C.L. (1995). Tendencias actuales y futuras en la Educación Especial: nuevos retos para los profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 115–119.
- GINÉ, CL; HERRÁEZ, J. Y SALGUERO, J.M. (1996). Los alumnos con n.e.e. en la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (Coors.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp. 81–116). Barcelona: ICE–Horsori
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, R. y LATORRE, A. (1987). *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M.A.; SABATEMUR, J. (1991). *La Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Ciclo Superior E.G.B*. Madrid: CNREE.

- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GRANADO, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid: EOS.
- GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J.Gimeno y A.Pérez (Coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (Segunda Edición) Madrid: Akal.
- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (pp. 148–165). Madrid: Akal.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. En A. Hargreaves i M.G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development* (pàgs. 216–240). New York: Teachers College Press.
- HEGARTY, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*. París: UNESCO.
- HOLLY, P. (1989). *Managing the process of school based development: what have learned so far?* Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen. 29.VII.89.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: P.P.U.
- JOHNSON, L.J. PUGACH, M.C. y DEVLIN, S. (1990). Profsional collaboration. *Teaching Exceptional Children*. PP. 9 – 11.
- JURADO, P.; LABORDA, C. (1995). Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en educación especial, *Integración escolar, desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, Universidad de Granada,(511–515)
- LATHER, P. (1986), Issues of validity in openly ideological research, *Interchange*, 17 (4), 257–277.

- LECOMPTE, M (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1993). El conocimiento de los profesores regulares sobre la integración escolar: Base para su formación y actuación en el aula. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993a). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura. En M. López Melero y J.F. Guerrero, *Lecturas sobre integración escolar y social* (pp. 33–80). Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995). Una nueva organización escolar para una nueva escuela. En F. Salvador, M.J. León y A. Miñán (Coors.), *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp.7–22). Granada: Universidad de Granada.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997a). La educación Intercultural: el valor de la diferencia. En J.A. Torres, *La Innovación de la Educación Especial* (pp. 173–199). Jaén: Universidad de Jaén.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997b). Escuela pública y atención la diversidad: la educación intercultural. La diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado, *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 115–150). Málaga: Aula Libre.
- MACDONALD, B. y SANGER, J. (1982). Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation. Paper presented to the Annual Meeting of the AERA, New York.
- MARCHESI, A. (1992). La reforma y el proyecto curricular de centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 180.
- MARTÍN, E. (1988). Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria. En CNREE, *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado* (pags. 23–35), Madrid: CNREE.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (Coors.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp. 13–36). Barcelona: ICE–UB, Horsori.

- MARTÍN MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC
- MERRIAM, S.B. (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.
- MCCUTCHEON, G. (1981). On the Interpretation of Classrooms Observations, *Educational Researcher*, 10 (5).
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data Ainalysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MUNTANER,J.J; FORTEZA, M<sup>a</sup>.D. Y ROSSELLÓ, M<sup>a</sup>.R. (1996). Nuevo paradigma de la educación especial. XIII Jornades d'Universitat i Educació Especial, *Les necessitats educatives: present i futur* (pp. 340–346). Barcelona: UAB.
- MUNTANER, J.J. Y ROSSELLÓ, M<sup>a</sup>.R. (1997). Las adaptaciones curriculares individualizadas. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coors.), *Educación Especial I* (pp.263–273). Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ, E.; RUE, J. Y GÓMEZ, I. (1993). L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat. En E. Muñoz, E y E. Rue (Coors.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 52–77). Barcelona: UAB.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Argentina: Cincel. (Colección Investigación y formación del profesorado).
- PARRILLA, A. (1992a). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Argentina: Ed. Cincel.
- PARRILLA, A. (1992b). *La integración escolar como experiencia institucional. Estudio de caso del C.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ed. Mensajero.

- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. A J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115–136). Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes, I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- POPKEWITZ, TH.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa. M.C.E.P.
- PUGACH, M. (1986). The National Education Reports and Special Education: implications for teachers preparation. *Exceptional Children*, 53, 308–314.
- PUGACH, M.; JOHNSON, L. (1989). Preferal Interventions: Progress, Problems and Challenges, *Exceptional Children*, 56 (3), 217–226.
- PUIGDELLÍVOL, I (1992). *Programació d'aula i adequació curricular*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1992). Estratègies d'Integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- PUIGDELLÍVOL, I. (Coord. ) (1993). *Necessitats educatives especials*. Vic: Eumo.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1996). Implicacions de la diversitat en l'activitat educativa. *Guix*, 225–226, 65–72.
- PUTMAN, J.W. (1.993). *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Paul H. Brookes, Publ. Baltimore. MD.
- REYNOLDS, M.C. (1990). Educating teachers for Special education students. En E.W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education* (vol.II) (pp. 63–92). Washington D.C: A.E.R.A
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. I GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. (1993). La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 52–54.
- ROSALES, C. (1987). *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- RUIZ y BEL, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.
- RUIZ, R. (1989). *Adequacions Curriculars Individualitzades*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- RUIZ y BEL, R. (1994). *Adaptacions curriculars individualitzades (ACI) per a alumnes amb n.e.e. derivades de discapacitats: propostes des d'una perspectiva inclusiva*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994a). Ortodoxia alternativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 8–12.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994b). *Entre bastidores*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nive frita. Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación* (pp. 128–141) Madrid: Morata.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SOLA, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. IX Jornadas de formación del profesorado, *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 7–16). Málaga: Aula Libre.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992). Cultural processand ethnography: An anthropological perspective. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy i J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. Nueva York: Academic Press (pp. 53–92)
- STAKE, R.E. (1994). Case Studies. En N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (pp. 236–247).

- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAINBACK, S y STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Paul H. Brookes. Publ. Baltimore.
- STENHOUSE, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J.B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. (pp.69–85)
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TESH, R. (1990). *Qualitative Research. Aanalysis Types & Software Tools*. London: The Falmer Press.
- TIRADO, V. Y FERNÁNDEZ, M. (1994). Decisiones sobre diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 50–54.
- TITONE, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60–66.
- UNESCO (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). Proyecto de marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca.
- VIDICH, A.J. y LYMAN, S.M. (1994). Qualitative Methods. Their History in Sociology and Antropology. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (pp. 23–59)
- VVAA (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- WALKER, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, Madrid: Narcea.(pp. 42–81)
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WANG, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

WOLCOTT, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

YIN, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.