

Patrones de actuación del profesorado de Educación Infantil para la integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down

JESÚS MOLINA SAORÍN

NURIA ILLÁN ROMEU

Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

1. Problema de estudio, antecedentes y fundamentación teórica

Después de cuarenta años de integración escolar en España, salpicados por tres potentes cambios educativos en formato de ley, resultaba interesante tratar de averiguar si, con el paso de los años, y ante la influencia de poderosas herramientas sociales como el Informe PISA, realmente estamos (o no) siguiendo un camino cierto. Tras analizar la literatura especializada sobre educación e inclusión (Abalo y Bautista, 1994; Cardoso, 1996; Casanova, 1999; Sanchez y Gil, 1999; Mittler, 2001; Veiga-Neto, 2001; Molina, 2007; Padilla, 2007; Molina y Marques, 2009), y una vez acotadas varias líneas de investigación emergentes (algunas de ellas como continuación de estudios anteriores iniciados por nuestro propio grupo de investigación), decidimos que el foco prioritario de análisis en el que habría de centrarse esta investigación sería establecer dinámicas de trabajo cooperativo con el profesorado de Educación Infantil implicado en el proceso integrador de las aulas, de cara a una mejora de dicho proceso con los alumnos con síndrome de Down integrados. La constitución de un grupo interno de trabajo brindó la posibilidad de establecer, formalmente, el necesario espacio de comunicación al iniciar un trabajo colaborativo (Laplane, 2004; Molina e Illán, 2008). En líneas generales, definimos una serie de cuestiones de investigación que nos interesó abordar (Bogdan y Biklen, 1994; Quivy y Campenhoudt, 1998; Triviños, 1995), y que fueron las siguientes: posicionamiento personal hacia la integración; dónde se situaban las mayores ventajas/inconvenientes; cómo se había desarrollado la integración en el centro; cómo era percibido el proyecto de investigación; qué incidencia estaba teniendo el proyecto de investigación en la dinámica del aula; qué temas o cuestiones eran los que más preocupaban o que se consideraba necesario tratar en profundidad; cómo eran valorados e interpretados los datos e informaciones procedentes de las observaciones; posibilidades de identificar ámbitos para la mejora del proceso integrador; problemas y dificultades surgidas a lo largo de la puesta en marcha del proyecto.

Con esta serie de cuestiones, abordamos el estudio del proceso integrador en las aulas y las conexiones y vínculos existentes con las percepciones (Perrenoud, 1996; Molina e Illán, 2008; Santos, 1995; Tomlinson y Allan, 2002), juicios e interpretaciones de los profesionales integrantes de los grupos de trabajo. Para este propósito, el escenario básico de referencia en el desarrollo de nuestra investigación, ha sido el grupo de trabajo integrado por los maestros implicados directamente en el desarrollo de este estudio. Así, el escenario "grupo de trabajo", a través del cual tratamos de propiciar un clima de trabajo cooperativo, se encaminaba a la consecución de nuestros objetivos primero y segundo:

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 52/7 – 10/06/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

- Generar situaciones de reflexión sobre la práctica para contribuir a la mejora del proceso integrador.
- Determinar y dar respuesta a las necesidades de formación de los profesionales implicados en procesos de integración.

2. Metodología, materiales y proceso de investigación

La elección de los centros implicó, necesariamente, cuidar al máximo todos los detalles de acceso a los mismos (Bardin, 1995; Gil, 1996; Quivy y Campenhoudt, 1998). Para la selección de los centros empleamos el procedimiento denominado por Cerro y Bervian (2002), como *selección basada en criterios*. Este procedimiento consiste, básicamente, en señalar aquellos atributos o características más pertinentes del caso, con objeto de dar respuesta a los planteamientos de la investigación. En concreto, en el grupo de investigación nos planteamos como criterios-clave los siguientes: trayectoria integradora del centro, receptividad a propuestas externas, armonía entre nuestra propuesta de trabajo y la realidad de cada centro y, por último, experiencias previas de colaboración (entre los centros y la universidad). Cada centro fue analizado a la luz de los criterios que nos habíamos planteado y contrastado con la información disponible. Fue a partir de estas reuniones donde verdaderamente obtuvimos las claves definitivas para la selección final. Este minucioso y largo proceso dio como resultado la adhesión definitiva de tres de los ocho centros murcianos candidatos a nuestra propuesta de trabajo. En ellos se conjugaban, en mayor o en menor medida, todos nuestros criterios de selección.

En cuanto al proceso de recogida de datos, desde los parámetros de la investigación interpretativa, naturalista o, sencillamente, denominada ecológica sobre la enseñanza (Triviños, 1995; Vala, 1986), en los cuales se sitúa nuestra investigación, se postula la necesidad y, al mismo tiempo, la exigencia de que el investigador se sumerja en el fenómeno objeto de análisis, con el propósito de dar debida cuenta de sus diferentes dimensiones (Bogdan y Biklen, 1994). Para nosotros, como grupo de investigación, resultaba vital generar una conciencia de grupo, en el que cada uno de sus miembros, a pesar de ocupar un papel distinto, formaba parte y era un elemento más del equipo investigador. Nuestro proyecto proponía a los maestros que se vieran a sí mismos como prácticos reflexivos (Martínez, Sanpedro y Veiga, 2007) que aprenden de su propia práctica, y que los problemas que ocurren en las escuelas, y en nuestro caso concreto en las aulas de integración, pueden ser considerados como una magnífica oportunidad para aprender.

El análisis de los datos, presentado en este apartado, ha sido utilizado para 'describir' la información obtenida en los escenarios de estudio. En este sentido, trataremos el análisis de los datos referidos a la observación de las sesiones mantenidas con los grupos de trabajo de maestros. El primer paso fue la lectura, rigurosa y exhaustiva, de cada una de las transcripciones impresas. Esta lectura se hizo de forma independiente por todos y cada uno de los miembros del equipo investigador. Con ello se pretendía que todos nos pudiésemos familiarizar con el material e iniciar un análisis exploratorio para el establecimiento de las unidades y categorías de análisis. A continuación, el trabajo se focalizó en la exposición individual al grupo de los sistemas de análisis que cada uno había generado, dinámica que nos conduce a la contrastación grupal. Todo este proceso desencadenó la determinación de algunas unidades de análisis que, en principio, nos parecían adecuadas para nuestros propósitos. Queremos destacar que

este proceso fue largo y costoso, desde el momento en que nos propusimos respetar la creatividad individual y, en consecuencia, no llegar al establecimiento precipitado de las unidades de análisis sin haber tenido la ocasión de discutir y analizar todas las propuestas. Además, el hecho de no querer partir de categorías de análisis preestablecidas supuso un esfuerzo añadido a esta tarea.

Una vez establecido nuestro sistema de análisis (Bardin, 1995; Bogdan y Biklen, 1994; Gil, 1996; Quivy y Campenhoudt, 1998), consideramos oportuno someterlo a prueba. Para ello aplicamos el sistema establecido a los materiales correspondientes a dos sesiones de trabajo. Esta tarea fue nuevamente realizada a nivel individual y grupal. Este proceso sirvió para depurar nuestro sistema de análisis inicial y, lo que es más importante, para garantizar su fiabilidad y validez interjueces. Nuestra siguiente tarea se focalizó en la categorización, proceso que implica un registro mediante el cual las unidades de registro son codificadas y descritas en forma analizable. Además, representa un proceso de codificación por el que los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción detallada de las características de las unidades de análisis. Unidades y categorías que acotan el universo de aportaciones vertidas, a lo largo de estos dos años de trabajo, por parte de todos los participantes. El eje articulador ha sido la temática de los mensajes emitidos por los actores participantes en las mismas: proyecto de investigación, principios de actuación, juicios, interpretaciones y valoraciones, dificultades, propuestas para la mejora y, por último, perfil del alumno.

Convenientemente identificadas y descritas nuestras categorías de análisis, el proceso de análisis requería, una vez más, volver a los materiales transcritos. Se trataba de volver a efectuar una lectura, minuciosa y detallada, de cada una de las sesiones de trabajo. Aplicamos a los materiales disponibles nuestro sistema de categorías que, como ya hemos mencionado, surge y se construye sobre nuestra exploración inicial. Esta tarea llevó consigo el tener que dedicar mucho tiempo y esfuerzo, sobre todo si tenemos en cuenta la gran cantidad de material disponible. No obstante, esto nos permitió no sólo asignar a cada uno de los mensajes la categoría correspondiente, sino también establecer las dimensiones clave en torno a las cuales podían articularse los mensajes para cada una de las categorías establecidas. Todo este proceso contribuyó, tal y como podrá apreciarse en el apartado dedicado a los resultados, a clarificar, ordenar y sistematizar la información obtenida. Esto se efectuó siguiendo una doble vía de análisis: por una parte, la construcción de mapas conceptuales y redes semánticas, que nos facilitan la comprensión e interpretación de la globalidad de los mensajes y su contenido. Por otra parte, el tratamiento estadístico de las unidades y categorías cualitativas de análisis mediante el paquete estadístico SPSS, versión 11.0 (Pardo y Ruiz, 2002).

3. Resultados

Presentamos, en este apartado, una síntesis de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Tal y como comentamos en apartados anteriores, los materiales básicos en torno a los cuales hemos aplicado nuestros sucesivos análisis han sido las transcripciones literales de cada una de las sesiones para el trabajo llevado a cabo con los grupos de maestros. En este apartado, centraremos nuestra atención en el comentario de los datos más significativos derivados de las sesiones de trabajo mantenidas con los maestros de los tres centros participantes en nuestra investigación. El análisis de contenido aplicado a los materiales disponibles (transcripción literal de las sesiones de trabajo) puso de manifiesto que el contenido se aglutinaba alrededor de 10 categorías temáticas. Estas categorías se refieren a: estrategias de

dinamización, perfil del alumno, principios de actuación, información sobre el proyecto, propuestas para la mejora, dificultades, base ideológica del proyecto, juicios y valoraciones, objetivos y logros del proyecto. Las limitaciones de extensión propias de este artículo, nos impiden comentar, en profundidad, cada una de estas categorías. Por lo tanto, hemos optado por comentar aquellas que nos han resultado de especial relevancia (base ideológica, principios de actuación y dificultades).

Con relación a la base ideológica, los distintos mensajes surgidos fueron emergiendo y encontrando significado a la luz del discurso particular que cada grupo de trabajo mantenía en un momento determinado. Cada mensaje se entrelazaba y encontraba sentido en el universo de significados compartidos por los maestros. El valor y la importancia de los mismos, radica en el hecho de que éstos surgen de forma espontánea en el grupo, y no de una declaración de intenciones externa y alejada de su práctica, de sus vivencias y posicionamiento personal.

En cuanto a los principios de actuación, agrupamos bajo esta categoría todos aquellos mensajes en los que los maestros unas veces nos informaban y otras reflexionaban sobre los grandes principios que guiaban o debían guiar su acción educativa. Posiblemente sea ésta una de las categorías más ricas y poderosas para nosotros, agentes externos y, por lo tanto, no habituados al trabajo directo con el alumnado de esas edades. Precisamente por ello pudimos aprender y comprender el quehacer pedagógico. En muchas ocasiones no fue fácil conseguir que estos principios se hicieran explícitos; en otras, fue necesaria la confrontación dialéctica, desde el momento en el que determinado principio de actuación implicaba la capacidad para ceder o aceptar. En este sentido, los principios de actuación aparecen agrupados en torno a cuatro grandes aspectos: los principios de actuación que aluden a las pautas y normas de conducta, los que se centran en el perfil profesional, los que aluden al discurso didáctico del aula y los que se focalizan en el alumno.

Las dificultades encontradas aluden a tres aspectos fundamentales: la coordinación que debe establecerse entre el profesorado, la colaboración entre familia y escuela y el modo en que el maestro ha de organizar su dinámica de enseñanza ante la presencia de alumnos con síndrome de Down. Otra de las dificultades que merecen un comentario por nuestra parte, se refiere al reto que se le plantea al maestro tutor al atender al alumno con síndrome de Down, sin desatender, por ello, al resto de la clase. Este es otro de los tópicos habituales con los que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra experiencia. De hecho, esta dificultad se ha convertido -durante mucho tiempo- en una de las barreras más importantes de la integración escolar. Barreras que, por no encontrar respuestas, han ido provocando, paradójicamente, la segregación dentro de la integración pretendida.

Nuestra tarea se centró, sobre todo, en tratar de reflexionar, junto con los maestros, sobre qué cambios podían operarse en la organización de la clase para no generar dos flujos de actividad paralelos. Los relatos de observación fueron nuestro principal material de análisis. Su estudio brindó a los maestros la posibilidad de darnos cuenta de cómo planteaban su trabajo y qué efectos producía su actuación, tanto en el alumno integrado como en el resto de la clase. Poco a poco, se fue haciendo evidente que, si bien era cierto que el alumno con síndrome de Down precisaba de una atención y dedicación, también lo era que ciertas estructuras de actividad conseguían una mayor participación y autonomía. En este sentido, de nuestra investigación se desprende que el camino para conseguir encontrar el equilibrio entre satisfacer las necesidades y demandas del grupo clase y, al mismo tiempo, atender al alumno con síndrome de Down pasa, necesariamente, por un cambio organizativo del aula, por una actitud reflexiva del maestro y, por

último, por ir encontrando respuestas puntuales, no recetas mágicas, capaces de ir incorporando y contemplando, en un mismo discurso educativo, las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

4. Discusión

Los datos analizados, ponen de manifiesto que los maestros de nuestro estudio dedican mayor tiempo a trabajar con sus alumnos un tipo de contenidos instrumentales que, tradicionalmente, han tenido una gran importancia en esta etapa educativa. Importancia que podría explicarse por la incidencia que los mismos tienen al preparar a los alumnos para futuros aprendizajes. No obstante, estos datos deben ser interpretados con cierta cautela, desde el momento en que los períodos de observación de las aulas se centraron en el horario escolar (de 9:00 a 12:30). Período éste en el que, por lo general, se incluyen este tipo de contenidos, dejando para el horario de la tarde aquellos que hacen referencia a las áreas curriculares de identidad y autonomía personal y de descubrimiento del medio físico y social. En definitiva, estos resultados ponen de manifiesto que la organización del aula, en cuanto a contenidos curriculares se refiere, sigue el patrón general de cualquier aula de este nivel educativo. De algún modo, podemos inferir que la presencia de alumnos con síndrome de Down no ha contribuido a alterar o a modificar, sustancialmente, el modo en que los maestros suelen distribuir tanto los contenidos curriculares, como el tiempo dedicado a los mismos dentro del horario escolar. Como vemos, emergen tres patrones diferentes. Patrones que se relacionan no tanto con el tipo de contenido que se va a desarrollar, sino con el estilo propio de cada maestro y con el modo particular en que éste estructura y organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se produce un patrón similar en los tres centros de nuestro estudio, en los que vemos que la mayor parte de las tareas identificadas van dirigidas a todos los alumnos. Este dato pone de manifiesto que, en la mayor parte de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, se efectúa una propuesta común a todos los alumnos, con lo cual se está contribuyendo a evitar la presencia de dos discursos paralelos de actividad en el aula. Las bajas frecuencias alcanzadas por el resto de los indicadores, si los comparamos con el ya comentado, no pueden ser consideradas como representativas de la vida del aula. El hecho de que la mayor parte de las tareas sean para todos alumnos, nos revela que se ha tratado de efectuar un esfuerzo por vencer uno de los mayores obstáculos con los que se ha enfrentado (y continúa enfrentándose) la aceptación de la diversidad, es decir, la capacidad del maestro para ofrecer una respuesta educativa capaz de respetar la particularidad de todos y cada uno de sus alumnos. La revisión de las planillas de observación nos revela, además, un dato muy interesante. La relación que se produce entre esta estrategia de supervisión con otra de nuestras variables de estudio: «el alumno ante la tarea» y, concretamente, con el indicador «demanda ayuda». Efectivamente, la conducta generalizada de estos alumnos no es la de pedir ayuda cuando encuentran alguna dificultad para la realización de la tarea. Esto conduce a que los maestros integren, automáticamente, la estrategia de ‘ayuda a la ejecución’ en su patrón de supervisión cuando se dirigen al alumno integrado. En este sentido, hemos podido apreciar cierta rutina en la actuación de nuestros maestros, con diferencias de frecuencia entre los distintos centros. Así, los maestros suelen seguir un mismo patrón al presentar una tarea de «lápiz y papel» a los alumnos (por ejemplo):

- El maestro presenta la tarea, presentación que puede implicar el uso de la pizarra, manipulación de objetos del aula... etc.
- El maestro comprueba si la tarea ha sido entendida por los alumnos, por lo general a través de preguntas directas sobre algún elemento relevante de la misma.

- Los alumnos pasan a la realización autónoma de la ficha.
- El maestro se dirige a la mesa del alumno integrado y le vuelve a explicar la tarea.

El análisis de los resultados obtenidos nos revela que los maestros emplean regularmente la estrategia denominada 'refuerzo verbal'. Ésta suele emplearse como medio para conseguir la implicación del alumno en la realización de las tareas, pero, además, como llamada de atención al resto de la clase. Es decir, para transmitir el mensaje de que, a pesar de sus dificultades, pueden ser capaces de hacer cosas como los demás. De este modo, se les hace caer en la cuenta de que, a pesar de *que la tarea no haya sido* realizada de forma unívoca, su compañero ha puesto en juego lo mejor de sí mismo. Efectivamente, la revisión de nuestras parrillas de observación nos mostraba la existencia de dos patrones de supervisión diferentes: uno para los alumnos integrados y el otro para el resto del grupo-clase. No obstante, la incorporación de este elemento como una variable de estudio centrada en el alumno integrado, nos ha permitido descifrar la frecuencia con la que se daban cada una de estas estrategias y, al mismo tiempo, confirmar la existencia de un patrón de supervisión propio para los alumnos integrados. Las diferencias entre uno y otro no aparecen tanto en el uso de estrategias diferentes para ambos grupos, sino en el modo en que éstas se suceden y articulan en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los maestros suelen seguir un patrón similar en los tres centros, si bien, como hemos tenido ocasión de apreciar en los análisis precedentes, existen diferencias lógicas que se sitúan en la frecuencia en que suele aparecer cada una de las estrategias identificadas. Si tomamos como referente de análisis el grupo-clase, observamos que las estrategias de supervisión desplegadas por nuestros maestros se suceden de forma distinta, conformando con ello un patrón de supervisión propio, el cual se modula a tenor de condicionantes como:

- Las tareas a desarrollar.
- La atención prestada al alumno integrado.
- Las demandas concretas de los alumnos en momentos puntuales.
- El clima relacional del aula.

Tres posibles interpretaciones podrían surgir al tratar de explicar estos datos. La primera, considerar que los alumnos integrados saben realizar la tarea y, por lo tanto, no precisan de la ayuda del maestro. La segunda que, aun siendo conscientes de las dificultades que representa para ellos su ejecución, no poseen la capacidad para descifrar dónde se encuentra el problema y, por consiguiente, efectuar de manera adecuada la demanda al maestro. En tercer lugar, pensar que no tienen necesidad alguna de pedir ayuda, desde el momento en que reciben continuamente la atención del maestro. Consideramos que este es un dato sumamente interesante para el futuro, sobre todo como referente y orientación que los maestros de alumnos con necesidades educativas especiales han de tener en cuenta en sus aulas. En definitiva, los maestros deben tener presente esta conducta en sus alumnos como indicador para tomar las medidas necesarias en su acción pedagógica. Por otra parte, y a lo largo de los dos años en los que se desarrolló nuestro proyecto, hemos podido apreciar que la capacidad del alumno para mantener centrada su atención en la tarea se ve condicionada, también, por diferentes variables:

- La mayor o menor adaptación de la tarea a sus posibilidades. A mayor adaptación, mayor realización autónoma. A menor adaptación, mayor necesidad de ayuda.
- La mayor o menor claridad con la que el maestro le transmite las instrucciones.

- La presencia de dos flujos paralelos de actividad, actúa como elemento distorsionador de cara a la realización autónoma de la tarea, esté o no adaptada a las posibilidades del alumno. El análisis de los relatos de observación, pone de manifiesto que cuando el alumno integrado se siente formando parte de lo que sucede a su alrededor, es más capaz de desplegar una conducta autónoma. Por el contrario, cuando percibe que su tarea es distinta que la del resto de la clase, tiende a distraerse con mayor facilidad y, en consecuencia, a reclamar la atención del maestro. Para nosotros, esta es una conclusión sumamente reveladora.
- El modo en que el maestro responde a sus continuas llamadas de atención: hablar con otro compañero, levantarse de su sitio... etc. Hemos podido comprobar que cuando el maestro es capaz de conjugar su permanencia junto al alumno con su retirada progresiva, sobre todo en aquellas tareas que el alumno sabe hacer, el grado de autonomía frente a la tarea aumenta en el alumno. Cada una de estas dificultades asume, refleja y pone de manifiesto la necesidad de ir instaurando en los centros prácticas acordes con la intención de ofrecer, bajo un mismo marco educativo, una educación para todos. Necesidad que nunca antes como ahora, había estado tan presente en nuestras escuelas, lo cual no significa que tales dificultades no existiesen. Más aún, y sin ánimo de ser excesivamente simplistas, su existencia y aceptación dentro del modelo educativo dominante, hasta ahora, han sido las que, en mayor o en menor medida, han ido modelando la respuesta educativa, tanto de los alumnos ordinarios como de los alumnos con síndrome de Down. La integración planteó, en su momento, la necesidad de salir del hermetismo, del celularismo en que muchos profesionales habían estado trabajando; de ser capaces de abrirse y, por qué no decirlo, de aceptar la presencia de nuevos profesionales (maestro de apoyo, cuidador, logopeda, fisioterapeuta... etc.), que hasta entonces se habían asociado a la educación de un tipo determinado de alumnos. Surgen, de este modo, toda una serie de conflictos que, incluso hoy, persisten en muchas escuelas y grupos de maestros (Altet, 1997; Gomes, 1993; Huberman, 1992; Meirieu, 1998; Morin y Palmarini, 1974; Pacheco, 1995). Estos conflictos se centran en el tipo de relaciones profesionales que han de establecerse, sobre todo entre los maestros tutores y los maestros de apoyo. Esto es así desde el momento en que ambos profesionales parten de modelos de formación y actuación pedagógica bien distintos. Conflictos y disonancias que se relacionan, fundamentalmente, con el papel y la función que ambos profesionales deben desempeñar en el proceso integrador; con el modo en que ambos grupos caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje; con las dificultades de entendimiento procedentes del empleo de códigos de comunicación diferentes y, por último, con las conclusiones que pueden llegar a generarse en el alumno con síndrome de Down por el empleo de métodos y materiales incompatibles.

Nuestra experiencia previa, tanto en la formación del profesorado como en la realización de distintos estudios y proyectos de investigación sobre integración (Molina e Illán, 2008), nos hicieron tener muy en cuenta tal dificultad, incluso antes de que ésta hiciera acto de presencia. Controlarla, desde un principio, resultaba básico para el buen desarrollo de nuestro proyecto. De ahí que, desde el mismo momento en el que esta dificultad se hace explícita, el propio proceso de investigación incorpora, en la dinámica de las sesiones de trabajo con los maestros, uno de nuestros presupuestos ideológicos clave: *la ruptura del aislamiento profesional y la instauración de la colaboración y la cooperación profesional*.

Otra de las dificultades alude a los problemas que los maestros se encuentran para poder establecer una auténtica colaboración con las familias. Una lectura de este dato, considerando única y exclusivamente la frecuencia en que ésta aparece tratada en los centros, no da cuenta, por sí sola, de la importancia que otorgaron los maestros a esta temática. Tres alumnos diferentes, tres centros distintos y, por supuesto, también tres familias diferentes y, sin embargo, todas comparten algo: «tener un hijo con síndrome de Down». Como ya mencionamos, nuestro proyecto no contemplaba, en un principio, la acción directa con los padres. Como se hace patente y evidente esta dificultad, entramos en contacto con los padres. Su participación en las sesiones de trabajo y la colaboración que, desde un principio, logramos establecer con ellos, facilitó y contribuyó a que esta dificultad fuese desapareciendo a medida que transcurría el primer año de nuestro proyecto. Aprendimos mucho de los contactos mantenidos con los padres pero, quizá, lo más importante fue comprender que *cualquier proyecto de trabajo que quiera contribuir a la mejora del proceso integrador, debe comprometer a los padres en la parcela de responsabilidad que les corresponde*. Nuestras distintas aproximaciones a su realidad, sentimientos, vivencias, contribuyeron a comprender sus conductas, sus ansiedades y sus miedos. Este conocimiento, puesto a disposición del grupo, consiguió eliminar falsas explicaciones, falsas apreciaciones, y conducirnos a la construcción de una auténtica colaboración con las familias. Para nosotros, no es tan importante que aparezcan las dificultades, por insalvables que éstas nos parezcan, lo importante es la capacidad de ir encontrando soluciones que nos conduzcan a un enriquecimiento personal y profesional.

5. Conclusiones

Son muchas las cuestiones, y de diversa índole, que se nos plantean al tratar de sintetizar lo que ha sido y significado esta investigación. La observación en las aulas nos ha permitido conocer, en profundidad, su trayecto, su historia particular y el modo en que cada maestro se enfrentaba al reto de dar respuesta a la diversidad. El análisis de los datos nos revela, además, algunos patrones de actuación que son compartidos por las tres aulas de nuestro estudio. En este sentido, hemos podido extraer varias conclusiones generales:

- La presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (síndrome de Down) en un aula ordinaria no modifica, de manera sustancial, el modo en que los maestros suelen distribuir el tiempo y horario para el tratamiento de las diferentes áreas curriculares.
- Los maestros proponen una gran variedad de recursos para la realización de las tareas. No obstante, la ficha del libro continúa siendo el recurso empleado con mayor frecuencia.
- En general, los maestros efectúan propuestas de trabajo comunes a todos los alumnos. Con ello se trata de evitar la presencia de dos flujos de actividad paralelos y, además, se facilita y favorece la participación del alumno integrado en la dinámica del aula.
- Los maestros emplean un patrón de supervisión para el grupo-clase y otro, distinto, para el alumno integrado. Las diferencias entre uno y otro no se dan tanto en el uso de estrategias distintas, sino en el modo en que éstas se suceden y articulan en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Los alumnos suelen terminar las tareas asignadas con un buen nivel de calidad.

- En general, los alumnos integrados suelen mantener centrada su atención en la tarea. No obstante, la capacidad del alumno para mantener su atención está condicionada por varios factores: la mayor o menor adaptación de la tarea a sus posibilidades, el sentirse formando parte de la dinámica general del aula y, por último, por la capacidad del maestro para ser capaz de combinar su permanencia junto al alumno, con su retirada progresiva.

El trabajo desarrollado con los maestros nos ha permitido constatar la importancia que posee, para un buen desarrollo del proceso integrador, el hecho de poder disponer de un espacio para la cooperación profesional. Además, ha sido en este espacio de colaboración, con ocasión de nuestro proyecto, donde han encontrado significado todos y cada uno de nuestros presupuestos ideológicos, donde hemos podido sentir, vivir y experimentar que la integración y la aceptación de la diversidad se constituye en una magnífica oportunidad para mejorar la calidad educativa de todos y cada uno de los alumnos. El trabajo, reflexivo y crítico llevado a cabo con los maestros, ha hecho emerger toda una serie de principios muy valiosos. Principios que, de forma lenta y progresiva, han ido calando en los centros y maestros con los que hemos llevado a cabo nuestro proyecto. Estos principios aluden a:

- La cultura de la diversidad plantea, a los centros y maestros, la necesidad de ir abandonando modelos individuales y competitivos como base para la organización de la escuela.
- La competencia y capacidad de los maestros pueden verse aumentadas si se da una actitud de apertura hacia otros espacios de comunicación y colaboración profesionales.
- La introducción de la diversidad en el discurso educativo ha de conducir a un proceso de cambio, capaz de ir instaurando prácticas acordes con la intención de ofrecer, bajo un mismo marco educativo, una educación para todos.
- La necesidad de ir avanzando hacia la consolidación de grupos de trabajo en los centros que sean capaces, no sólo de reflexionar sobre su práctica, sino de elevar los principios de actuación compartidos para mejorarla.

Tras casi cuarenta años de integración en España, en los que todo nuestro sistema educativo se ha visto notablemente alterado, transformado y mejorado, nuestros esfuerzos deberían dirigirse a consolidar estos cambios. Deberíamos ser capaces de proponer y realizar proyectos de investigación comprometidos con la práctica, con objeto de poder ir construyendo un auténtico conocimiento sobre lo que se ha dado en llamar *cultura de la diversidad*, prestando especial atención a la formación del profesorado y al mantenimiento de flujos habituales de trabajo cooperativo. Ser capaces de realizar proyectos de investigación que aborden la integración y la atención de la diversidad, desde planteamientos totales, en los que la institución escolar, en su conjunto, se convierta en objeto de análisis y reflexión. En este sentido, consolidar, sistematizar y comunicar, vendrían a ser tres ejes fundamentales sobre los que dirigir todas nuestras energías. Ahora, más que nunca, se hace necesaria la colaboración entre los maestros de educación Infantil, Primaria y Secundaria. No debemos caer en el error de perder en el camino todo lo experimentado durante todos estos años y volver nuestra frágil mirada hacia el exterior, sin antes habernos apropiado de nuestro conocimiento. Nos encontramos tras la puerta de un nuevo milenio, un siglo que reclama un tipo de escuela y un modelo de enseñanza-aprendizaje capaz de acoger, adaptarse y cultivar las diferencias culturales e individuales, tanto de los alumnos como también de sus maestros. Sin lugar a dudas, se trata de una investigación que permitirá a profesorado en activo (y también en formación), utilizar ciertas claves para su reflexión y toma de decisiones futuras en materia educativa, así como para tratar de

analizar, en el seno de su propia práctica, en qué medida se acerca (o se aleja) de los planteamientos básicos de actuación que aquí hemos recogido.

Bibliografía

- ABALO, V. y BAUTISTA, F. (1994). *Adaptaciones Curriculares, Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ALTET, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BLOCK, M.E.; OBRUSNIKOVA, I. (2007). Inclusion in Physical Education; a Review of the Literature from 1995-2005. *Review Adapted Physical Activity Quarterly*, vol 23, 103-124.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação. Oporto: Porto Editora.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CASANOVA, M. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. En: M. Mendes (Ed.). *Fórum Diversidade e Currículo* (121-130). Lisboa: Ministério da Educação.
- CERVO, A.L. y BERVIAN, P. (2002). *Metodologia Científica. 5 ed.* São Paulo: Prentice Hall.
- MARTÍNEZ, D., SAMPEDRO, M. V. y VEIGA, O. L. (2007): La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de Educación Física, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/2 (versión digital). Disponible en: <<http://www.rieoei.org/1631.htm>>.
- GIL, A.C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed.* São Paulo: Atlas.
- GOMES, R. (1993). *A construção da identidade e a formação de Professores. Educação para Todos – Ponte para um Outro Futuro*, Cadernos PEPT, 2, 99-113, Lisboa: Ministério da Educação.
- GRAMSCI, A. (1978). *Concepção Dialéctica da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- HUBERMAN, M. (1992). Ciclo de vida profissional dos maestros. In: *Nóvoa, A (ORG). Vidas de Maestros*. Porto Porto Editora, 31-61.
- LAPLANE, A.L. (Org) (2004). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas –SP: Autores Associados; 93-120.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender...sim, mas com?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- MITTLER, P. (2001). Rumo a inclusão. *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp, vol 12 (2-3), 35-36, 60-90.*
- MOLINA, J. (2007). Investigação sobre atletismo de competição para jovens com síndrome de Down. *Linhas Críticas, Brasília, Brazil, vol. 13 (25), 311-316.*
- MOLINA, J. y MARQUES, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 16, 16-21.*
- MOLINA, J. e ILLÁN, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.
- MORIN, E. y PALMARINI, M. (1974). *L'unité de L'homme, pour une anthropologie fondamentaux*, Paris: Senil.
- PACHECO, J. (1995). *Educação para Todos, da Componente Nacional às Componentes Regionais e Locais*, Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- PADILHA, A.M. (2007). O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... En: *Góes, M. C.; Laplane, A. L. (orgs). Políticas e Práticas da Educação Inclusiva; 93-120.*
- PARDO, A. y RUIZ, M. (2002). SPSS 11: guía para el análisis de datos. Madrid: McGraw-Hill
- PERRENOUD, P. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

- RICHARDS, L. (2002). *Introducing nvivo (2): A workshop handbook*. Victoria, Australia: QSR International Pty Ltd.
- SANCHEZ, P., GIL, C. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 107-121.
- SANTOS, B. (1995). A *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. En el VII Congreso Brasileño de Sociología. Río de Janeiro: Instituto de Filosofia y Ciencias de la Universidad Federal.
- TOMLINSON, C. y ALLAN, S. (2002), *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*, Coleção Práticas Pedagógicas, Porto: Edições Asa.
- TRIVIÑOS, A.S. (1995). *Introdução a pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. Sao Paulo: Editora atlas S.A.
- VALA, J. (1986), A Análise de Conteúdo. En: A. Silva y J. Pinto (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Oporto: Edições Afrontamento.
- VEIGA-NETO, A (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp, vol 12 (2-3), 35-36, 22 – 31*.