

OBSTÁCULOS O DIFICULTADES A LA PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE «TODOS» LOS ALUMNOS EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES. UN ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Obstacles or difficulties to the involvement and participation of «all» students in school activities. A study on the perception of teachers

José M^a FERNÁNDEZ BATANERO
Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla

Resumen

En este artículo se presenta un estudio cuyo objeto ha sido detectar aquellas variables que son percibidas por los docentes como posibles obstáculos que impiden o limitan la participación de los alumnos/as en las tareas escolares, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Caminar hacia una educación de calidad, donde «todos» los alumnos se desarrollen al máximo de sus posibilidades, nos lleva inexorablemente a considerar la participación como uno de los pilares básicos de la escuela del futuro. La metodología de estudio seleccionada se encuadra dentro del enfoque cualitativo de investigación, concretamente en el modelo etnográfico, siendo la técnica de indagación utilizada el grupo de discusión. Los resultados muestran, entre otros hallazgos, que la metodología de enseñanza utilizada por el docente, unida a una organización rígida del aula constituyen las barreras más importantes que obstaculizan la participación de los alumnos en las actividades escolares.

Palabras clave: inclusión, participación, percepción docente, barreras educativas, investigación cualitativa, aprendizaje significativo.

Abstract

In this article a study appears whose object has been to detect those variables that are perceived by the educational ones like possible obstacles that prevent or limit the participation of the students and students in the scholastic tasks, including that present/display special educative necessities. To walk towards an education of quality, where «all» students are developed to the maximum of their possibilities, inexorably takes to us to consider the participation like one of the basic pillars of the school of the future. The study methodology selected falls within the qualitative research approach, particularly in the ethnographic model, with the technique of investigation used the discussion group. The results show, among other findings, that the teaching methodology used by the teacher, coupled with a rigid organization of the classroom are the biggest barriers that hinder student participation in school activities.

Keywords: inclusion, participation, teacher perceptions, barriers to education, qualitative research, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio tiene como propósito identificar y analizar aquellas variables o aspectos de aula que los profesores perciben como obstáculos o barreras a la hora de promover la participación e implicación de «todos» los alumnos en las actividades escolares.

Para ello, partimos de convencimiento de que los procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces requieren la participación e implicación por parte del alumno en todas las actividades y tareas escolares. Ahora bien, el profesorado es conciente que parte del alumnado experimenta problemas a la hora de afrontar esa participación en las actividades y/o tareas escolares, limitando su aprendizaje. Para mejorar las tareas y contribuir a un aprendizaje eficaz es necesario examinar las barreras que existan, de ahí, que el propósito de este estudio fuese obtener datos sobre aquellos aspectos o variables que actúan como limitadores en dicha participación.

Son muchos los motivos que nos llevaron a seleccionar este problema de investigación. Por un lado, somos conscientes de la importancia que juegan, en los procesos de mejora de la enseñanza, la participación e implicación del alumnado en las actividades y tareas escolares. Hoy día, ya hemos abandonado la creencia de pensar que lo importante es que el alumnado esté ocupado en distintos tipos de tareas, concibiéndose por ello que la implicación y participación por sí misma consiguen los objetivos escolares explícitos e implícitos. Partimos pues, del convencimiento de los alumnos y alumnas deben tener las posibilidades de intervenir y de tomar decisiones en las actividades diarias escolares, así como en su propio proceso de aprendizaje, dando forma a un currículo, que en la mayoría de las veces se presenta como un instrumento inflexible. Así pues, suele ocurrir a menudo un dominio absoluto del profesor sobre las decisiones relativas al quehacer diario en el aula, de tal forma que el aprendiz queda relegado a un segundo plano, apenas inexistente y pasivo.

Por otro lado, un motivo fundamental lo constituye la poca atención que se les ha prestado a estos aspectos en relación con otros temas. En el pasado, desde el enfoque conductista se consideraba al alumnado como un ser pasivo en el proceso de aprendizaje, donde el aprendizaje era fundamentalmente de carácter repetitivo, enfocado sólo al dominio de contenidos, sin tener en cuenta los procesos de participación. Por tanto, los trabajos de investigación sobre esta temática eran muy escasos. De esta forma, se puede afirmar que la participación, por parte de los niños y niñas, en las tareas de clase es uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que menor atención ha podido recibir. Con frecuencia encontramos en la mayoría de los manuales extensas referencias a los objetivos, a los contenidos, a los recursos, a la evaluación..., y, sin embargo, más allá de algunas premisas o principios metodológicos, el cómo enseñar apenas queda esbozado. Las aportaciones de autores como Rath (1971); Doyle (1986); Johnson y Johnson (1986); Jackson (1991); Aebli (1991); Hopkins y West (1994); Creemers (1994); Apple y Beane (1997); Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997); Garballo (2000); Darling-Hammond (2001); Ainscow (1995, 1999, 2001); Tomlinson (2001); García Pastor y García Gómez (2004, 2008), entre otros, supusieron un paso decisivo en cuanto a los estudios sobre implicación del estudiante en la tarea escolares. La revisión que Doyle (1986) realiza sobre la investigación de la clase, constituyen nuestro punto de partida por investigar sobre el tipo de respuesta, de estrategias de enseñanza, desarrolladas por el profesor para conseguir la participación del alumnado en las tareas escolares. Del mismo

modo, Apple y Beane (1997) señalan la importancia de invitar a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores del conocimiento y asumir un papel activo de «fabricantes de significado», participar de su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Se ha procedido también a una revisión de los estudios de Aebli (1991), de donde se desprende que para que el éxito este garantizado en las tareas escolares y se fomente la participación de los alumnos, las actividades deben ser atractivas, constituyendo para ello una condición básica la adecuación óptima de éstas a los medios de soluciones, es decir, adecuación de las actividades a su capacidad de rendimiento y a su estado de desarrollo. Por otra parte, Ainscow (1995, 2001) y Ainscow, M. *et al.* (2001), constituyen también una referencia necesaria por el énfasis que ha puesto en la creación de las condiciones para mejorar el trabajo en el aula. De sus estudios, derivados de las observaciones del proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All), podemos destacar la labor realizada en las escuelas, consistente en estimular al profesorado a examinar minuciosamente sus prácticas con el fin de descubrir posibles variables que impidan esa necesaria participación e implicación. Tampoco podemos olvidar estudios como los llevados a cabo por Edell (2003) sobre factores asociados al rendimiento académico de los alumnos, o más recientemente el de García Pastor y García Gómez. (2008) referente a las tareas de clase y las percepciones de los estudiantes. También, en los últimos años se han publicado diferentes trabajos donde se han utilizados distintos procedimientos para ayudar a los niños que experimentan dificultades en la escuela (Varela, 1998, Hernández de la Torre, 2004). Así, constituyen un gran número los trabajos que estudian el aula desde la perspectiva de la diversidad y la creación de aulas para incluir a todos los alumnos, como señala Stainback y Stainback (1999), se trata de construir aulas donde se celebre la diversidad y se cree comunidad, creando prácticas inclusivas.

A pesar de todo, no hay unanimidad en cuanto a la definición de estas dificultades y sus posibles causas, las formas de tratamiento que deberían emplearse y los tipos de organización preferidos para proporcionar ayuda. Sea cual fuere el estilo adoptado, se requiere necesariamente un proceso de identificación y evaluación basado en el estudio de las características que se suponen obstaculizan el aprendizaje de los alumnos en el aula.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

En nuestro trabajo nos marcábamos como objetivo general *la identificación y el análisis de aquellas variables o aspectos de aula que los profesores perciben como obstáculos o barreras a la hora de promover la participación e implicación de «todos» los alumnos en las actividades escolares.*

La metodología de estudio seleccionada se encuadra dentro del enfoque cualitativo de investigación, concretamente en el modelo etnográfico, donde autores como Bisquerra (2004, 295) lo definen *«como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela».*

La técnica de indagación utilizada fue mediante «grupos de discusión», en donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir sobre ello. Hemos optado por esta técnica porque nos aporta un acercamiento a la información que a través de otros instru-

mentos no son fáciles de obtener. El grupo de discusión, como afirma Ibañez (1986), se inscribe en un campo de producción de discursos, que a su vez nos servirá de materia prima para el análisis. Es una técnica diferente a la encuesta o la entrevista, en el sentido de buscar desentrañar no tanto lo que se dice como lo que está detrás de lo que se dice. La entrevista grupal posee ventajas únicas a la hora de ofrecer información en profundidad sobre las opiniones, intereses y preocupaciones de un colectivo social determinado. El proceso metodológico seguido ha sido el siguiente (fig. 1):

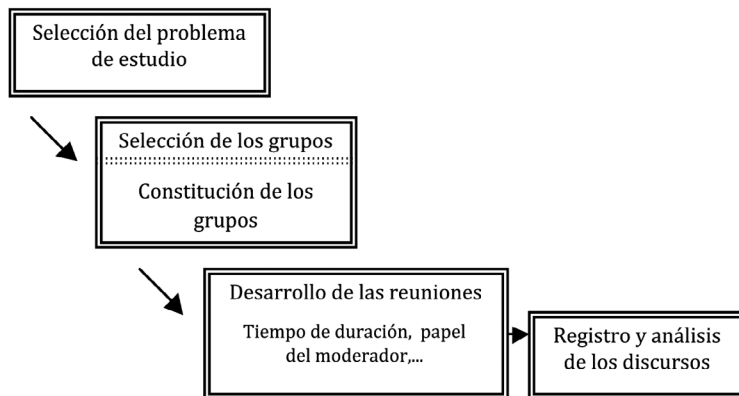


FIGURA 1: Proceso metodológico

La muestra de nuestro estudio fue seleccionada mediante el llamado muestreo en bola de nieve (Bisquerra, 2004), donde localizados una serie de individuos que tengan interés en participar, los cuales conducen a otros y estos a otros, hasta que conseguimos una muestra suficiente. El criterio de inclusión para los sujetos de investigación era encontrarse en activo en el ejercicio de su profesión y poseer más de 5 años de experiencia docente. De este modo, participaron en el estudio 83 profesores que ejercen su labor docente en la ciudad de Sevilla y su provincia. De ellos 62 (74,5%) pertenecen a centros educativos de titularidad pública y 21 (25,3%) a centros educativos de titularidad privada y privada concertada.

TABLA 1: Tiempo de experiencia docente

<i>Experiencia docente</i>	<i>Fr.</i>	<i>%</i>
1 años o menos	0	0
2 a 5 años	0	0
6 a 10 años	48	57,8
10 a 20 años	26	31,4
Más de 20 años	9	10,8

Con respecto a la selección de los grupos, su número, composición y tamaño se distribuyeron de la siguiente forma: maestros de Educación Infantil (16), Educación Primaria (19), especialistas en Pedagogía Terapéutica (17), Educación Física (14), Lengua Extranjera (12) y Música (5). A la hora de establecer el tamaño de los grupos hemos tenido en cuenta las recomendaciones de expertos como Tejada (1997), donde apunta que estos estén generalmente compuestos entre cinco y diez personas. En este sentido, nuestro estudio consta de 13 grupos, de los cuales dos son de Educación Infantil (8 miembros cada uno); tres de Educación Primaria (2 de seis miembros y uno de siete miembros); tres de especialistas en Pedagogía Terapéutica (2 grupos de seis y uno de cinco miembros); dos de especialistas en Educación Física (7 miembros cada uno); dos de especialistas en Lengua Extranjera (de seis miembros cada uno) y uno de especialistas en Educación Musical (5 miembros). Estos grupos de agruparon por especialidad buscando la homogeneidad ya que consideramos que el sentirse entre personas de la misma clase, hace que se desarrolle más discurso en un clima más libre (Krueger, 1991, Morgan, 1988). Los sujetos participantes no se seleccionaron en función de si promovían o no la participación con los alumnos, esta característica se desconocía a priori.

La duración de las sesiones fueron de 45 a 60 minutos y el lugar elegido fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, ya que dispone de espacios físicos adecuados para no distorsionar el trabajo.

2.1. Procedimiento

El problema de estudio fue presentado a los grupos mediante una lista de 6 variables de aula que pueden contribuir a crear barreras, y por consiguiente frenar la participación de los alumnos en las actividades de clase (Falta de motivación por parte del alumnado; no presentar al estudiante la tarea a realizar de forma clara y atractiva; organización incorrecta de los contenidos; exceso de actividades; mala relación profesor-alumno y no tener en cuenta las características del alumnado). A partir de ahí, se inician las discusiones y se deberán añadir cuantas ideas consideren oportunas. Durante el proceso el papel del moderador fue el de permitir una discusión libre y moderar hacia una determinada dirección, impidiendo en todo momento que algún sujeto monopolice las discusiones en perjuicio de otros. Todo ello, con la finalidad básica de flexibilizar la actividad didáctica, posibilitar un ambiente informal, generar un ambiente cordial y sensación de igualdad, eliminando la intimidación y favoreciendo la acción del grupo. Todas las sesiones fueron registradas en audio para su posterior transcripción y codificación.

En lo referente al análisis de la información una vez transcrita y codificada optamos por el programa de análisis cualitativo NUD-IST-5 (Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), que nos ha permitido contrastar información, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos. Para la construcción de nuestro sistema categorial o temas para el análisis, hemos depositado una mayor atención a las ideas y opiniones que extraemos del texto, reduciendo la información y determinando unidades de significado (Bardin, 1986).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Tras el análisis y codificación de los datos hemos podido obtener 48 variables o aspectos, que a juicio de los docentes pueden contribuir a obstaculizar o limitar la implicación de los alumnos en las tareas escolares. Dichas variables se organizan en 6 dimensiones: profesores, alumnos, aspectos didácticos y organizativos, recursos y relativos al centro educativo.

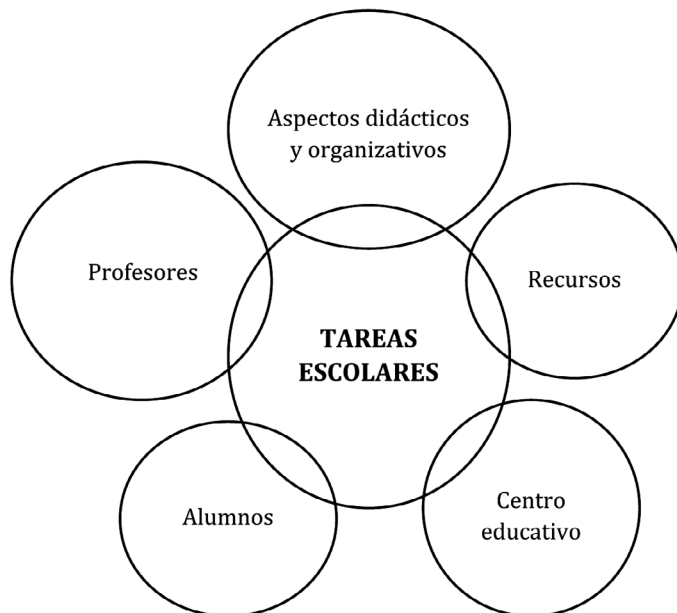


FIGURA 2: Dimensiones

A continuación presentamos las diferentes variables con sus correspondientes porcentajes y frecuencias obtenidas del total de la muestra.

CUADRO 1: Obstáculos a la participación en las actividades escolares

Dimensiones	VARIABLES	%	fr.
Profesores	— Inadecuado estilo y metodología de enseñanza	92,3	22
	— No fomenta la participación en clase	38,4	15
	— No fomenta el compañerismo sino la competitividad	23	13
	— Clases muy teóricas	23	13
	— No existe feed-back entre profesores-alumnos	7,6	10
	— No presentar al alumno la tarea de forma clara y atractiva	46,1	16
	— Inadecuada actitud del profesor	69,2	19

<i>Dimensiones</i>	<i>VARIABLES</i>	<i>%</i>	<i>fr.</i>
Profesores	— Bajas expectativas del profesorado con respecto a los alumnos	53,8	17
	— Falta de formación del profesorado	53,8	17
	— Mala relación profesor-alumno	84,6	21
	— Falta de coordinación docente	30,7	14
	— Falta de autonomía	15,3	12
	— Falta de coordinación profesores-padres	7,6	10
Alumnos	— Características de los alumnos	7,6	10
	— Etiquetaje en función de sus necesidades educativas especiales		
	— Papel pasivo del alumno como consecuencia de la falta de libertad para participar	46,1	16
	— No tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos y no partir de los intereses de estos	38,4	15
	— Contexto familiar socioeconómicamente desfavorecido	69,2	19
	— Miedo al profesor	61,5	18
	— Discriminación entre iguales. Falta de compañerismo	7,6	10
	— Mala relación entre los alumnos	38,4	15
	— Desconocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos de la tarea	46,1	16
	— Falta de motivación	7,6	10
	— Falta de una estructura grupal para el trabajo colaborativo	84,6	21
	— Bajas expectativas de padres de los propios alumnos	7,6	10
	— El número de alumnos por aula (ratio)	7,6	10
	— Falta de descanso	38,4	15
— Distribución de los alumnos en función de su rendimiento escolar	7,6	10	
Aspectos didácticos y organizativos	— Los contenidos no se adecuan a la metodología y a la forma de evaluación	15,3	12
	— Incorrecta organización del contenido	23	13
	— Los contenidos no adaptado a las necesidades educativas de los alumnos	76,9	20
	— Inexistencia de aprendizaje significativo	30,7	14
	— Actividades poco motivadoras. Falta de diversidad de actividades		
	— Exceso de actividades	38,4	15
	— Falta de tiempo	15,3	12
	— Mala organización del currículum. Secuenciación errónea de los aprendizajes	7,6	10
	— Mala organización de actividades	7,6	11
	— Condiciones físicas del aula	7,6	11
	— Organización rígida del aula	7,6	11
	— Mal Ambiente de clase	92,3	22
	— Temporalización de las actividades	69,2	19
— Espacio reducido	7,6	10	
Recursos	— Falta de medios y materiales	38,4	15
	— Falta de recursos humanos (profesores)	7,6	10
	— No aprovechamiento de los recursos del entorno	38,4	15
Centro educativo	Inexistencia organizativa para dar respuesta a las demandas del centro	7,6	10

De acuerdo con los datos, y teniendo en cuenta la ordenación de las variables, según un orden decreciente, se puede afirmar que entre las diez primeras cuatro variables pertenecen a dimensión de «profesorado», tres a «alumnos» y tres a «Aspectos didácticos y organizativos». Las variables son las siguientes: «Inadecuado estilo y metodología del profesor» y «Organización rígida del aula» (92,3%) (fr. 22) en el sentido, de establecer metodologías no acorde con las características de los alumnos. «Mala relación profesor-alumno» y «Falta de motivación del profesor» (84,6%) (fr. 21); «Contenidos no adaptados a las necesidades educativas de los alumnos» (76,9%) (fr. 20); «No tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos», «No partir de los intereses de los alumnos», «Inadecuada actitud del profesor» y «Mal ambiente de clase» (69,2%) (fr. 19); «Contexto familiar socioeconómicamente desfavorecido» (61,5%) (fr. 18); «Falta de expectativas del profesorado con respecto a los alumnos» y «Falta de formación del profesorado» (53,8%) (fr. 17); «No presentar al alumno la tarea de forma clara y atractiva», «Etiquetaje en función de sus necesidades educativas» y «Mala relación entre los alumnos» (46,1%) (fr. 16); «Actividades poco motivadoras», «Elevado número de alumnos por aula», «Discriminación entre iguales» «Papel pasivo del alumno como consecuencia de la falta de libertad para participar», «Falta de medios y materiales» y «No aprovechar los recursos del entorno» (38,4%) (fr. 15); «Fomento de la competitividad por parte del profesor», «Clases muy teóricas» e «Incorrecta organización del contenido» (23%) (fr. 13); «Falta de autonomía», «Exceso de actividades» e «Inadecuación de los contenidos a la metodología y a la evaluación» (15,3%) (fr. 12) y por último y con porcentajes inferiores a 10% nos encontramos con «Inexistencia de feed-back entre profesores-alumnos», «Falta de coordinación entre los profesores y los padres», «Miedo al profesor», «Características de los alumnos», «Desconocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos de la tarea», «Inexistencia de una estructura grupal para el trabajo colaborativo», «Bajas expectativas de los padres hacia sus hijos», «Falta de descanso», «Distribución de los alumnos en función de su rendimiento escolar», «Falta de tiempo», «Mala organización de las actividades», «Condiciones físicas del aula inadecuadas», «Temporalización de las actividades», «Espacio reducido», «Falta de profesores» e «Inexistencia organizativa para dar respuesta a las demandas del centro».

Es de destacar que variables relacionadas con el profesor y con el alumnado tienen una mayor incidencia que las puramente referidas a los aspectos didácticos y organizativos, y lo recursos.

CUADRO 2: Variables ordenas en orden decreciente

<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>
Inadecuado estilo y metodología de enseñanza	Profesores
Organización rígida del aula	Aspectos D. y O.
Falta de motivación	Alumnos
Mala relación profesor-alumno	Profesores
Contenidos no adaptado a las necesidades educativas de los alumnos	Aspectos D. y O.
Inadecuada actitud del profesor	Profesor

<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>
No respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y no partir de los intereses de estos	Alumnos
Mal Ambiente de clase	Aspectos D. y O.
Contexto familiar socioeconómicamente desfavorecido	Alumnos
Bajas expectativas del profesorado con respecto a los alumnos	Profesores
Falta de formación del profesorado	Profesores
No presentar al alumnado la tarea de forma clara y atractiva	Profesores
Etiquetaje en función de sus necesidades educativas especiales	Alumnos
No fomenta la participación en clase	Profesores
El número de alumnos por aula (ratio)	Alumnos
Discriminación entre iguales. Falta de compañerismo	Alumnos
Actividades poco motivadoras. Falta de diversidad de actividades	Aspectos D. y O.
No aprovechamiento de los recursos del entorno	Recursos
Falta de medios y materiales	Recursos
Falta de coordinación docente	Profesores
No fomentar el compañerismo sino la competitividad	Profesores
Clases muy teóricas	Profesores
Falta de autonomía	Profesores
Los contenidos no se adecuan a la metodología y a la forma de evaluación	Aspectos D. y O.
Exceso de actividades	Aspectos D. y O.
Características de los alumnos	Alumnos
Miedo al profesor	Alumnos
Desconocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos de la tarea	Alumnos
Falta de una estructura grupal para el trabajo colaborativo	Alumnos
Bajas expectativas de padres de los propios alumnos	Alumnos
Falta de descanso	Alumnos
Distribución de los alumnos en función de su rendimiento escolar	Alumnos
Inexistencia de feed-back entre profesores-alumnos	Profesores
Falta de coordinación profesores-padres	Profesores
Inexistencia de aprendizaje significativo	Aspectos D. y O.
Incorrecta organización del contenido	Aspectos D. y O.
Excesividad de actividades	Aspectos D. y O.
Falta de tiempo	Aspectos D. y O.

<i>VARIABLES</i>	<i>DIMENSIONES</i>
Mala organización del currículum. Secuenciación errónea de los aprendizajes	Aspectos D. y O.
Mala organización de actividades	Aspectos D. y O.
Condiciones físicas del aula	Aspectos D. y O.
Temporalización de las actividades	Aspectos D. y O.
Espacio reducido	Aspectos D. y O.
Inexistencia organizativa para dar respuesta a las demandas del centro	Aspectos D. y O.
Falta de recursos humanos (profesores)	Recursos

A raíz de estos resultados, se puede observar cómo los docentes perciben que el estilo y la metodología de enseñanza unida a una organización rígida del aula constituyen las barreras más importantes que obstaculizan la participación en las actividades escolares.

«... el estilo y la metodología que utiliza el profesor es fundamental a la hora de motivar a los alumnos. Estos se tienen que sentir como en su casa, queridos y aceptados. Sólo así participarán...» (p. 56).

«Una organización rígida del aula no contribuye a crear un clima favorable de participación. Todo lo contrario, puede ser contraproducente para un gran número de alumnos, ya que no podemos innovar, ni cambiar sobre la marcha...» (p. 35).

Una inadecuada metodología de enseñanza contribuye a un rechazo, por parte del alumno, hacia las tareas escolares. La metodología se convierte así, en una de las llaves maestras para la consecución de aprendizajes eficaces, ya que es el elemento del currículum más cercano al aula. Otra barrera importante la constituye una organización rígida del aula. La rigidez impide realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad correspondiente. El aspecto organizativo desempeña un papel muy importante, no sólo porque hace posible el logro de las metas diversificadas para cada alumno, sino porque en sí misma es una fuente de aprendizaje.

Las relaciones de comunicación, especialmente profesor-alumno, salen también a la luz en nuestro estudio. Fomentar entre el alumnado las relaciones como un ámbito en el que hay que aprender y avanzar, favorecerá, sin lugar a dudas, ese buen clima de clase y un mejor grado de participación y cooperación.

«Una relación abierta y cercana al alumno contribuye a la resolución de conflictos entre estos y el profesor. Ello hará, sin lugar a dudas, que el alumno se sienta integrado y miembro de un equipo, por lo cual participará en todas aquellas tareas escolares...» (p. 8).

La «motivación» también constituye un aspecto fundamental en los procesos de participación, pues sabemos que todo aprendizaje se inicia con un proceso de motivación que moviliza las energías del estudiante respecto al acto de aprender.

«Una cosa es clara, como el alumno no esté motivado ya podemos hacer lo que hagamos que no hay manera. Además, ese alumno se puede convertir en un auténtico foco de conflictos en el aula» (p. 76).

El niño siente curiosidad por todo lo que le rodea y ese interés constituye el punto de partida para toda enseñanza. La motivación personal de niños y niñas es una clave importante para aceptar el esfuerzo que supone el aprendizaje sistemático. La «no adaptación de los contenidos a las necesidades de los alumnos» se nos presenta como otra gran dificultad. Focalizar la enseñanza, como forma de dar respuesta a las necesidades de alumnos y alumnas con ritmos de aprendizaje diferentes, exige centrarnos en los aprendizajes que se consideren más nucleares o básicos. Así, para establecer la selección y organización de contenidos se deben tener presente las características de los alumnos, priorizando unos contenidos de otros en función de criterios explícitos. Ahora bien, todos los alumnos deben estar expuestos a las mismas experiencias, ya que no se pretende que unos aprendan cosas muy diferentes al resto de sus compañeros, sino que aprendan de diferente manera.

«El currículo esta sobrecargado de contenidos. Yo creo que haciendo una buena selección de aquellos más importantes y trabajándolo más intensamente se resolverían muchos de los problemas que se producen en el aula a la hora de participar los alumnos. Muchos contenidos es que no les interesan y además no sirven para mucho» (p. 11).

El respeto hacia los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, unido a la actitud del profesor hacia este se convierte en otro obstáculo a la participación. El pensar, por parte del docente, que los miembros de la clase que no responden es porque tienen algún problema y que nunca llegarán a alcanzar los niveles tradicionales, se convierte en una actitud poco acorde con la atención a la diversidad del alumnado. Ésta actitud del profesor viene determinada o influenciada por la perspectiva dominante que inspira la organización de la respuesta a las dificultades que experimentan algunos niños, la llamada visión individual, que supone interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos ambientales, sociales y políticos más amplios en que se registran (Fulcher, 1989).

«Muchas veces cuando tenemos un alumno que no se implica pensamos que el problema lo tiene él y no nos paramos a analizarlo. El ambiente que rodea al alumno tiene mucho que decir» (p. 31).

De esta forma esta barrera se une a la que proporcionan aquellos profesores que tienen «pocas expectativas con respecto a sus alumnos». Un cambio de actitud en relación a las personas con necesidades educativas especiales resulta imprescindible para fomentar la participación en las tareas escolares y que ésta conlleve a producir aprendizajes eficaces para todos los alumnos.

La «formación del profesorado» se articula también en un aspecto a tener en cuenta. Está lleva aparejada un cambio de actitud del profesorado con respecto a muchas creencias en el aula, pues todavía son muchos los problemas que conlleva la falta de estrategias didácticas y docentes de atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado, constituyendo ello, un motivo constante de conflicto.

«...muchos de los profesores no están preparados para dar respuesta a la gran diversidad de alumnos que tenemos en la escuela. Tienen que desarrollar nuevas actitudes hacia los alumnos, aunque eso yo no lo veo que se pueda hacer a corto plazo. Es una pena, pero esto es así...» (p. 54).

Por el contrario, es de destacar que son pocos aquellos docentes que consideran una barrera importante a la participación en las tareas escolares las propias características de los alumnos. Ello, nos revela que los maestros son cada vez más capaces de interpretar los acontecimientos y las circunstancias. Se trata de profesionales que definen las dificultades en función de las tareas, actividades y las condiciones reinantes en el aula.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los datos resultantes —descritos en el apartado anterior—, permiten llegar a algunas conclusiones relevantes con respecto a nuestro objetivo general que pretendíamos alcanzar. En este sentido, decir que los resultados obtenidos son en muchos aspectos similares a otros estudios realizados sobre esta temática o tópico y citados anteriormente en la revisión teórica realizada. Según la opinión de los propios profesores, podemos extraer una serie de conclusiones:

El profesor junto con los aspectos organizativos constituye el pilar fundamental para fomentar la participación y crear un clima de clase estimulante. Los docentes que utilizan una metodología y un estilo de enseñanza adecuado a las características de los alumnos de su grupo clase, están contribuyendo de manera muy positiva a motivar para la participación. Metodología donde se defiende la necesidad de ofrecer al alumnado propuestas de trabajo que correspondan a sus necesidades e intereses, respetando la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, de forma que se adapten al nivel de complejidad de abstracción de los alumnos. Propuestas de trabajo que partan de los conocimientos previos que posee el niño o niña, como consecuencia de su experiencia y su contacto con la realidad, donde el alumno pueda decidir y se sienta participe de su propio progreso. En este sentido nuestro trabajo es coincidente con las aportaciones de Edel (2003), García Pastor, C. y García Gómez S. (2004, 2008) en lo referente al papel prioritario que juega una propuesta la metodológica acorde con la diversidad del alumnado.

Sabemos que para que cualquier proceso de enseñanza sea efectiva, y, por tanto, para que la participación tenga lugar es fundamental *partir de lo que el alumno sea capaz de hacer*. Sólo a partir de ahí, el alumno a través de su implicación en las tareas y/o actividades podrá construir con seguridad los nuevos aprendizajes.

Nuestro estudio también ha sido congruente con las aportaciones de Aebli (1991) en lo referente a la motivación y la adaptación de las actividades al nivel de desarrollo del alumnado. La *motivación* aparece como una variable fundamental en para la participación. Sería excelente que todos los alumnos llegaran a la escuela con mucha motivación para aprender, pero no es así. E incluso si tal fuera el caso, algunos alumnos aún podrían encontrar aburrida o irrelevante la actividad escolar. Asimismo, el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender, pues pensamos que el aprendizaje es un proceso de construcción personal por parte del alumno, como sujeto activo que participa en su propio aprendizaje, describiendo las situaciones de aula como aquellas cuyo contexto facilita y motiva el aprendizaje del alumno. Desde esta perspectiva el aula se considera como un escenario interactivo y sistémico.

La organización del aula constituye un segundo pilar fundamental. Una organización que no ofrezca obstáculos a la participación debe ser flexible, permeable (que favorezca la penetración en los dos sentidos: del centro educativo al entorno y del entorno al centro educativo) y creativa (que favorezca la innovación). Todo ello, encuadrado en un clima de respeto mutuo entre alumno-alumno y profesor-alumno, donde las diferencias humanas constituyan el punto de partida y nunca un problema a resolver. En esta línea, se considera un factor muy importante, a tener en cuenta, el alabar los esfuerzos de los alumnos, de forma que se sientan recompensados y queridos, así como el

escuchar las diferentes opiniones de éstos. La participación conlleva a crear en primer lugar, un clima motivador, pues es el alumno un elemento más en la toma de decisiones. Y en segundo lugar, contribuye a desarrollar un clima de confianza y seguridad. Dichos hallazgos son coincidentes con los realizados por autores como Ainscow (1995, 2001) y Ainscow, M. *et al.* (2001).

Las estrategias de mediación y negociación con los alumnos pueden constituir, en muchas circunstancias, un recurso imprescindible en el aprendizaje. Muchos de nuestros alumnos se sienten desmotivados como consecuencia de tener una sensación de abandono, por parte del profesor. El docente debe ser un verdadero negociador, pues él mejor que nadie sabe hasta donde pueden llegar sus alumnos.

No a la improvisación. Los docentes tienen que plantear la enseñanza con antelación, de manera que el ambiente de aprendizaje estimule y respalde el éxito del alumno. La enseñanza implica una planificación, una toma de postura inicial... siendo necesario saber de donde partimos y con que obstáculos nos podemos encontrar.

Finalmente, hemos de hacer referencia a las limitaciones del presente estudio. Este estudio como todos los pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales no está exento de limitaciones y, consecuentemente, sus resultados deben ser interpretados con cautela.

Teniendo como referencia todo lo anterior, nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de definir y promover las relaciones entre los agentes educativos, entre los miembros de la comunidad educativa y, de forma muy particular, la mejora de las relaciones entre la familia y el centro educativo, como los dos máximos responsables de la formación de los estudiantes.

Incluir en la formación tanto inicial como permanente estrategias de atención a la diversidad, dotando al profesorado de recursos y medios, tanto materiales como humanos, necesarios para promover la participación de los propios alumnos.

Favorecer la adquisición por parte del profesorado y en el proceso educativo de estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal que ayuden a evitar procesos que generen conflictos.

Finalmente, conviene hacer una llamada de atención a la Administración Educativa a fin de que extreme el ejercicio de su responsabilidad a la hora de presentar y difundir datos relacionados con la diversidad del alumnado, evitando la generación de estados de preocupación o alarma social entre los ciudadanos, que en ningún caso benefician al buen desenvolvimiento del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y C. Jordán (eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 15-37.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. *et al.* (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Darling-hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Doyle, W. (1986). Classroom Management and Organization. In M.C. Witrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3^a ed.). Nueva York: McMillan, 392-431.
- Edel, R. (2003). Factores Asociados al Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 20 de 2006, de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres: Falmer.
- Garballo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: CIDE.
- García, C. y García, S. (2004). Una Clase de Educación Secundaria Obligatoria con «Mala Fama». Percepciones del Alumnado. *Investigación en la Escuela*, 54, 57-67.
- García, C. y García Gómez S. (2008). Prácticas de Enseñanza y Diversidad. *Mediodía*, 8, 310-325.
- Hernández de la Torre, E. (2004). Dificultades de enseñanza en el aula. En R. E. Valle Flores, R. E. y E. Díez Gutiérrez, E. (Coords): *Educación y Diversidad: Comunidades Educativas*. León: Universidad de León.
- Hopkins, D. y West, M. (1994). «Teacher development and school improvement» in D., Walling, (ed.): *Teachers as leaders: Perspectives on the Prof Development of Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y práctica*. Madrid: Grupo Editores siglo XXI.
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1986). Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming. En Bon y Meissel (eds.): *Mainstreaming. Outcomes and controversies*. Hillsdale New Jersey: LEA.
- Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997). *Models of Learning-Tools for Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Krueger, R.A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Sage. Newbury Park: CA.
- Raths (1971). *Studying teaching*. 2 ed. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Stainback, S. y Stainbak, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Tejada, J. (1997). *Grupo de discusión: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Librería Universitaria.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Varela, P. (1998). *La máquina de pensar*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

José M^a Fernández Batanero. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. *Líneas de investigación: Formación del profesorado en estrategias de atención a la diversidad. Necesidades educativas especiales. Transversalidad curricular*. Avda. San Francisco Javier s/n, 41005 Sevilla (España). Tfno: (+34) 95-4334872 Fax: (+34) 95-4557817. E-mail: batanero@us.es