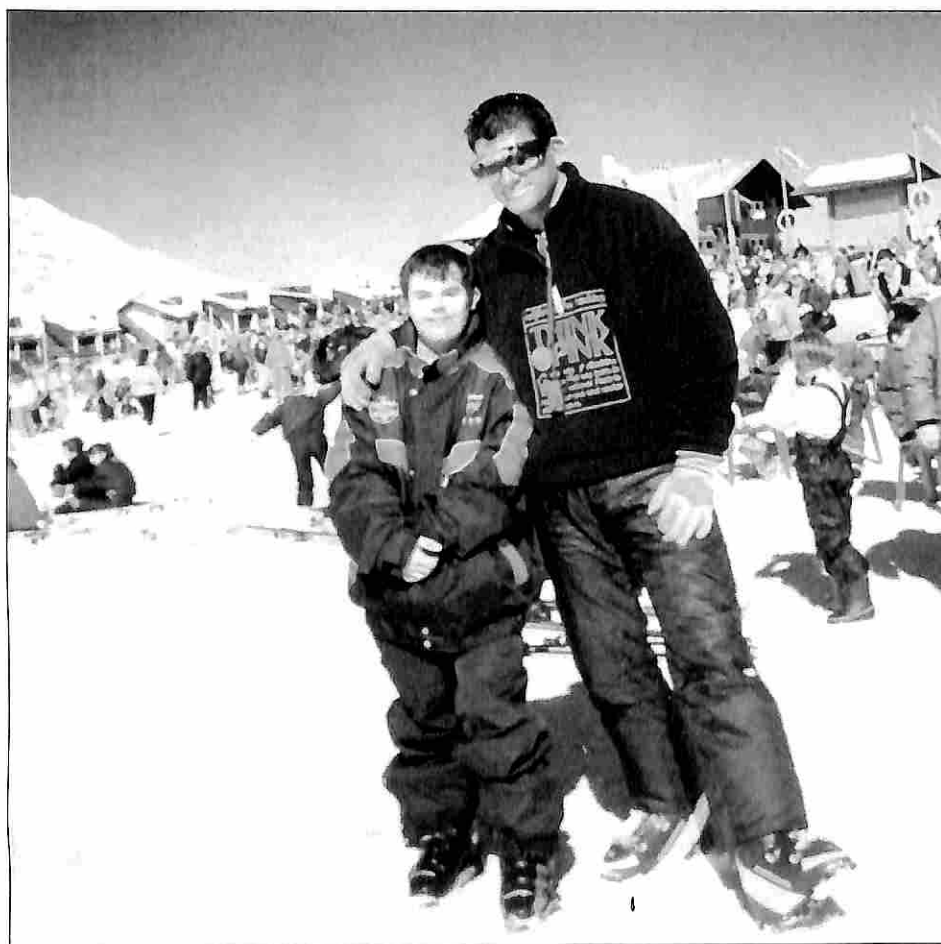


Dado el interés y la preocupación de los profesores, con respecto al tema de la integración y las dificultades que ocasiona la diversidad de alumnos en el aula, presentamos este monográfico: **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**, en el que profesionales de la educación dan orientaciones y proporcionan su experiencia personal, que pueden aplicarse a niveles generales y adecuarse a problemas que se plantean en la clase.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional



El estudio de lo que ocurre en nuestras aulas puede ser realizado desde distintas perspectivas. El paradigma ecológico caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales, lo que significa dar a conocer, describir y comprender su vida desde su caracterización como sistema social.

Podríamos decir que asistimos al alejamiento del modelo único y preferente de apoyo, denominado frecuentemente como «Apoyo Individual», centrado en el alumno, a la revisión de ese modelo y a la expansión y desarrollo de modelos alternativos, denominados por unos de «Apoyo Curricular» Wilson (1984) y por otros de «Apoyo preventivo» o «Apoyo centrado en la escuela» (Hart, 1991; Lunt, Evans, Norwich, y Wedell, 1994; Lunt y Evans,

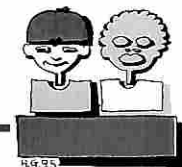
1994). Estas nuevas tendencias cuestionan, como decíamos, la misma idea de apoyo (como intervención no terapéutica sino educativa), su naturaleza (centrada en la escuela, no en sujetos particulares), los participantes en el mismo (no sólo los especialistas, sino todo profesional de la educación), su carácter (más preventivo que paliativo) y hasta la metodología a desarrollar en el mismo (más colaborativa y facilitadora que experta y jerárquica).

El Apoyo a la Escuela, es un ámbito educativo relativamente reciente en nuestro contexto del que suele reconocerse, no sólo la insuficiente cobertura que presta a la escuela, sino también su complejidad, conflictividad y hasta la inestabilidad de su contribución a los requerimientos de la nueva escuela perfilada en nuestra reforma.

En nuestro caso, hemos conformado y desarrollado el grupo de trabajo que aquí presentamos, tomando como punto de partida tres grandes referentes:

- a) la necesidad de una formación reflexiva y conectada a las propias demandas;
- b) la exigencia de coordinación entre los profesionales del apoyo —con independencia de su condición externa o interna a los centros—, y c) la adopción de un modelo de trabajo colaborativo interprofesional como base para la construcción del conocimiento y la resolución de problemas dentro del grupo.

Desde esta perspectiva en este artículo se presenta nuestra experiencia de trabajo, sus coordenadas conceptuales, y los procesos seguidos para construir un nuevo modelo de apoyo a la escuela acorde a la caracterización que acabamos de perfilar, en el que de un modo participativo, colaborativo y reflexivo se aúnan los profesionales del apoyo de una determinada zona escolar (la delimitada por los márgenes del CEP de Alcalá de Guadaíra) con independencia de los distintos niveles y ámbitos educativos que cada uno representa. A todo ello cabría añadir el contenido temático en torno al cuál el grupo ha trabajado: Las adaptaciones curriculares a nivel de aula. En este sentido esperamos que este trabajo



sirva para ilustrar una forma de cómo pensar y desarrollar los nuevos modelos de apoyo exigidos por la escuela de la diversidad.

Formación del grupo: su origen

Durante las jornadas de formación de Equipos de Apoyo Externos organizadas por el CEP de Alcalá de Guadaíra, en el curso 92/93, surge la necesidad de trabajar el tema de la adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) desde un planteamiento curricular centrado en el aula y desde una metodología de trabajo colaborativa y participativa a asumir por los distintos profesionales del apoyo a la escuela.

La coordinadora del grupo solicita el apoyo del CEP de Alcalá de Guadaíra como Institución formal para la constitución y desarrollo de un grupo de trabajo, con un número de participantes entre diez y quince, formado por miembros de Equipos de Apoyo Externo y Profesores de Apoyo Interno.

Finalmente, tras una fase de negociaciones se constituye el grupo a partir de nueve profesionales de Apoyo Externo a la escuela (E.P.O.E. y E.A.T.A.I.), dos profesoras de apoyo a la Integración, una profesora de Universidad y un observador.

Los objetivos que nos marcamos se centraban fundamentalmente en la investigación y desarrollo de las Adaptaciones Curriculares, partiendo de ellas como proceso Institucional y de aula antes que individual. Por ello pretendíamos centrarnos en el estudio y análisis de propuestas y prácticas que a nivel curricular vayan fomentando dinámicas colectivas de cara a la Integración (tanto en el plano curricular, como en el organizativo o en el conceptual y aptitudinal).

El proceso

Dos grandes etapas pueden ser destacables del desarrollo y evolución del grupo.

A) Formación/Consolidación:

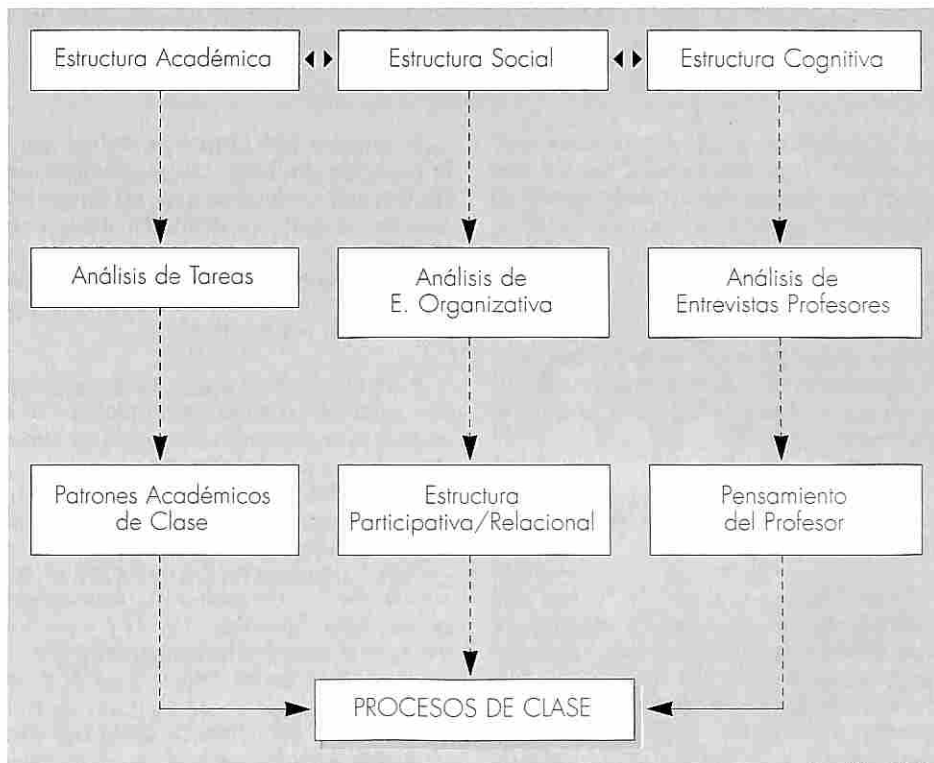
- Orientación.
- Establecimiento de normas.
- Presentación/solución de conflictos.

B) Etapa de Desarrollo/Eficiencia:

En la metodología de trabajo se podrían distinguir dos fases:

1.ª fase de análisis teórico, donde estudiábamos a través de documentación las adaptaciones curriculares: Conceptualización teórica principios y fases, contenidos y evaluación.

Marco conceptual de la evaluación de la diversidad en el aula. Dimensiones estructurales del aula



(Parrilla, 1992c)

2.ª fase de análisis de la práctica: donde discutíamos, elaborábamos y desarrollábamos propuestas de Adaptaciones Curriculares mediante estudio de casos y elaboración de material.

Basado en estos planteamientos, el modelo de análisis que hemos utilizado (Doyle, 1981; Doyle y Carter, 1984; Yin-ger, 1986; Parrilla, 1992) parte de que los procesos que tienen lugar en la misma pueden ser descritos y comprendidos a través de las siguientes dimensiones:

Un planteamiento ecológico

En nuestro trabajo hemos optado abiertamente por un planteamiento ecológico, perspectiva conceptual que caracteriza la vida del aula en términos e intercambios socioculturales, lo que significa dar a conocer, describir y comprender su vida desde su caracterización como sistema social (Doyle, 1981).

En este sentido Hamilton (1983) señala los siguientes criterios que delimitan los estudios ecológicos del aula:

- No se trata de comprender sólo el comportamiento humano y el ambiente en que se produce sino también e igualmente las relaciones recíprocas entre ambos.
- La enseñanza y el aprendizaje son procesos interactivos.
- No sólo las conductas observables son sujeto de estudio y análisis. Las actitudes y percepciones también se consideran.

□ *Académica.* Dimensión del aula que alude a la dinámica de aprendizaje en la misma, es decir, se trata de la dimensión instructiva desarrollada en el aula. Las tareas son su unidad de análisis, lo que nos lleva al patrón académico del aula.

□ *Social.* Dimensión del aula que alude a la dinámica organizativa y social. Las actividades han sido tradicionalmente la unidad de análisis utilizada para su estudio (Doyle, 1981). Nosotros debido a la confusión que puede crear el término actividad, lo hemos sustituido por estructura organizativa, más comprensible en nuestro contexto.

□ *Cognitiva.* Dimensión que alude al pensamiento del profesor en términos del conocimiento, teorías y creencias que el profesor/a tiene sobre el proceso educativo.

De estas tres dimensiones en la tarea de enseñanza que tiene lugar dentro del aula y que sirven como punto de partida para su estudio, es precisamente el últi-

No se trata de comprender sólo el comportamiento humano y el ambiente en que se produce, sino también las relaciones recíprocas entre profesores y alumnos.

mo, el cognitivo, el que menos elaborado tenemos en nuestro trabajo, de ahí que sea el que menos desarrollado quede en el contexto general del mismo, constituyendo, al mismo tiempo, uno de los retos para el trabajo futuro.

Terminamos este apartado con la representación gráfica de las dimensiones mencionadas tal como han quedado tras la adaptación realizada al marco conceptual para el análisis de clase propuesto por Parrilla (1992).

Estudio de casos: descripción y análisis de aula

Desde nuestra concepción, existe una relación dialéctica entre el modelo de análisis del aula que asumimos y la práctica educativa en la que trabajamos; iniciamos el estudio de tres aulas pertenecientes a distintos centros escolares representativos de cada zona (Alcalá de Guadaíra, Dos Hermanas y Carmona).

Los criterios utilizados para la elección de las aulas en donde realizar los análisis fueron:

- ✓ **Que hubiera niños integrados con necesidades educativas especiales.**
- ✓ **Que hubiera demanda o necesidad de intervención en dicha aula, manifestada por el tutor.**
- ✓ **Que en dichas aulas estuviesen implicados algunos de los componentes del grupo.**

Formamos tres grupos de trabajo para la recogida de datos, correspondientes a las tres aulas seleccionadas, si bien en las sesiones grupales, todos trabajábamos en todo. Las fases que seguimos para el análisis de la diversidad en cada aula y para el establecimiento de las mejoras en las mismas son los siguientes.

- Se inició el trabajo en cada aula con una toma de contacto con el profesor tutor en la que se planteaba el modelo de trabajo del grupo y su colaboración.

- A continuación se llevaron a cabo varias observaciones en cada aula y en distintas áreas de aprendizaje.

El tipo de observación realizada se marca en la denominada observación participante (Spradley, 1977) y pretende recoger el papel y funciones de profesores y alumnos en la dinámica general de la clase.

- Una vez transcritas las observaciones, se repartían entre los miembros del grupo y se procedía a su análisis siguiendo el modelo anteriormente descrito.

- Se entró a continuación en una fase de exploración y búsqueda de alternativas para la identificación de áreas y propuestas de mejora a nivel de cada aula.

- Seguidamente se procedió a la negociación, con los profesores tutores, de las propuestas planteadas para cada caso, haciendo especial hincapié en la necesidad de participación y vinculación del profesor tutor en esta fase del proceso.

Por último, de nuevo en el seno del grupo, cada caso fue redactado, siguiendo un esquema común, para la organización y presentación de lo que finalmente constituye el documento de Adaptaciones Curriculares de Aula.

El contexto del aula

El Colegio es un centro de primaria ubicado en el área metropolitana de Sevilla, su población escolar recoge a alumnos/as de tres barrios diferentes, que pueden considerarse de distintos niveles socio-económicos y culturales (globalmente: medio-bajo).

Consta de once unidades y el cuadro pedagógico del Centro se compone de catorce profesores/as, la mayoría definitivos. Es un Centro ordinario con aula de apoyo a la integración. Al centro asisten 10 alumnos/as con n.e.e. La percepción del profesorado con respecto a la integración ha ido evolucionando, incrementándose día a día el nivel de aceptación.



El modelo de apoyo a la integración que existe actualmente se realiza fuera del aula ordinaria. También existe la figura del profesor de apoyo a Ciclos que desarrolla sus funciones siempre y cuando no deba de sustituir a algún profesor/a del Centro que esté ausente. Los tipos de servicios de apoyo de que dispone el Centro, además de los internos son:

Equipo de Promoción y Orientación Educativa de la zona:

Asiste al Centro un profesional (Psicóloga), una vez por semana.

Equipo de Atención Temprana y Apoyo a la Integración:

La asistencia, de dos de los profesionales del mismo (Pedagoga y Logopeda), es con una periodicidad semanal.

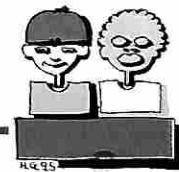


Los alumnos con n.e.e. (necesidades educativas especiales) participan de modo muy diferente en la dinámica del aula.

El aula

El aula en la que se realizaron las observaciones, se encuadra en el Ciclo Primero, nivel 2.º, de Educación Primaria. El número de alumnos/as era de 24, incluyendo los dos de integración (*que llamaremos A. y J.J.*) y tres con dificultades en los aprendizajes básicos. La estructura física del aula es de forma rectangular, y puede considerarse como espaciosa.

El profesor tutor, definitivo en el Centro, es el segundo curso que perma-



En la vida del aula, el profesora y los alumnos son procesadores activos de información y elaboradores de comportamiento, pero no como individuos aislados, sino como componentes de un grupo cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo.

sado en el intercambio continuo de impresiones, entre el profesor tutor y la profesora de apoyo a la integración sobre la evolución y el trabajo propio que cada alumno desarrolla, ya sea en el aula ordinaria como en el aula de apoyo a la integración.

El proceso de adaptación

Se eligió este aula porque al proponerle al tutor el proceso que se pretendía llevar a cabo, éste consideró muy interesante la meta final del trabajo orientada a la elaboración de propuestas de mejora para la adaptación del aula a la diversidad.

RECOGIDA DE DATOS

Las observaciones fueron realizadas por la profesora de apoyo a la integración. A nivel de Centro las observaciones se pudieron realizar sin mayores complicaciones: una vez que el profesor-tutor estuvo de acuerdo en que se hicieran en su clase, la profesora de apoyo a la integración, (previa comunicación al tutor del alumno que no podía atender en sesión individual por estar realizando la observación), entró en clase sin aviso previo.

En la primera observación, la observadora se situó en la mesa del tutor. En cambio, en las restantes observaciones, se sentó hacia el final de la clase, entre los alumnos.

Análisis del aula

Una vez realizado el análisis de Estructuras Organizativas y tareas, se procedió a la elaboración de los cuadros síntesis para cada día observado. Se ofrece un ejemplo en la tabla 1.

La interpretación de dichos cuadros nos permite identificar las siguientes puntualizaciones (obviamente condicionadas por las limitaciones de espacio).



Estructura organizativa

Los datos más relevantes de la estructura organizativa y social del aula son los siguientes:

- No se aprecia una estructura organizativa común para todos los alumnos/as.
- La estructura física no suele variar siendo normal una distribución en grupos de mesas de cuatro a seis alumnos/as.
- JJ se sitúa físicamente entre los compañeros/as. A., en la mayoría de las ocasiones, se sienta junto al profesor tutor.
- Los alumnos con n.e.e., participan de modo muy diferente en la dinámica del aula. Mientras JJ participa plenamente en la dinámica general de la clase, A. permanece casi siempre en tiempo muerto.
- También se observa, en el caso de A., la utilización distinta de materiales de trabajo.

Desde nuestra concepción, existe una relación dialéctica entre el modelo de análisis del aula que asumimos y la práctica educativa en la que trabajamos.

nece con el mismo alumnado y se prevé que para el próximo también continuará con ellos. De la dinámica de su aula le preocupa especialmente que el trabajo sea frecuentemente interrumpido por dos alumnos, que no son los de integración. También le preocupan, de manera prioritaria, tres alumnos que no acaban de progresar como él desearía.

El apoyo a la integración de estos alumnos con n.e.e. suele realizarse pequeños grupos (3-4) con una duración de hora y media a dos horas diarias. El trabajo que realizan los alumnos con n.e.e. el aula de apoyo a la integración es:

A.: Programa de refuerzo de carácter madurativo.

JJ.: Programa de refuerzo de carácter madurativo y técnicas básicas. Prolongación del programa que lleva a cabo su tutor.

En el aula ordinaria, el trabajo que se desarrolla es :

A.: Prolongación del programa que se lleva a cabo en el aula de apoyo a la integración.

JJ.: Programa de refuerzo, en técnicas básicas (cuando las sesiones corresponden a trabajo individual). Adaptaciones de las Unidades Didácticas del área de Conocimiento del Medio.

En relación a la coordinación y dinámica de trabajo entre profesores, estos manifiestan la existencia de un clima ba-

TABLA 1

TAREA	N.º PART.	TIPO PARTICIPANTES	TAMAÑO	ES. FÍSICA	DEMANDAS	TIEMPO	AYUDAS RECURSOS	CLIMA EVALUATIVO	CONTENIDOS	PATRÓN	CICLO EQUIVALENTE
Lectura	23	0 + 1 I	Mediana	2 mesas 6 3 mesas 4 1 mesa aislada A. Está aislada	El profesor dice que van a leer un texto	30'	El libro El profesor	La lectura en voz alta	Lectura expresiva	Los niños leen, a medida que les toca el turno	1.º (2.º)
-	1	-	-	-	-	30'	-	-	-	-	-
Pintura de la lectura	23	0 + 1 I	Pequeño	=	No hay expectativa de trabajo académico	5'	Folio Profesor	-	El bosque y sus elementos	Reparte material y se inicia el trabajo individual	2.º
C. Básicos	1	1 I	Pequeño	Cambio, se sienta al lado del profesor A	Pintar un decorado siguiendo pautas del profesor	5'	Fichas y profesor	Observación de las fichas realizadas	C. B. de espaldas y de frente	T. I. a través de preguntas	-
					Colorear, repasar y relacionar						

I = Alumnos de Intdgración O = Alumnos Ordinarios



Es preciso la graduación de las actividades a realizar, en función de una mejor participación de los alumnos integrados en el normal desarrollo de la clase.

TAREAS

Los datos más relevantes de las tareas en el aula son los siguientes:

- Se observan tareas distintas según los alumnos/as.

- La demandas realizadas por los alumnos integrados hacia el profesor tutor, cuando las hay, están básicamente relacionadas con la petición del material (concretamente en el caso de A.).

- Como recurso en el aula, se utiliza el libro de texto, la pizarra y el material propio de los alumnos. En el caso de A. casi siempre permanece garabateando, siendo sus recursos básicos el papel y el lápiz.

- No se emplean a los propios compañeros como recurso pedagógico (tutelar a los alumnos con n.e.e., etc).

- Los criterios evaluativos que se aprecian en las observaciones se corresponden con correcciones orales y públicas.

Propuestas de mejora

La mayoría de propuestas de mejora, se derivan fácilmente de las interpretaciones anteriores, no obstante reseñaremos las más importantes:

- Es posible una mayor participación de los alumnos integrados en la marcha

HEMOS UTILIZADO CRITERIOS DE ELECCIÓN EN LAS AULAS DE INTEGRACIÓN QUE NECESITAN INTERVENCIONES DEL TUTOR.

normal de la clase. En algunas ocasiones de tipo grupal también podría incorporarse A a esa dinámica.

- Evitar los tiempos muertos, anticipando una dinámica bien paralela bien diversificada, para cada actividad desarrollada en el aula.

- Inicio de tutoría entre iguales en el área de lenguaje.

- Graduación de las actividades a realizar, en función de una mejor participación de los alumnos integrados en el normal desarrollo de la clase.

- Crear un espacio de trabajo para la concreción escrita de la programación conjunta entre el profesor tutor y la profesora de apoyo a la integración con el fin de adaptar el trabajo de clase a los alumnos con n.e.e.

Negociación de las propuestas

A final de curso la observadora invitó a todos los tutores, implicados en la integración, a la reflexión y búsqueda de propuestas de mejora para el aula citada. Posteriormente se pasó a ejemplificar el modo de aprovechar el papel mediador de los compañeros/as en el tutelaje de los niños de integración. El tutor explicó la experiencia que él había realizado y en qué momentos. En esta reunión se debaten las propuestas de mejora sintetizadas en el apartado anterior. El profesor tutor exteriorizó la insatisfacción profesional con A. por no haber podido atenderla individualmente más tiempo. Si bien se manifiesta que durante el curso 1994/95, A. y J.J. han mostrado una mejoría considerable en su relación de dependencia con el tutor. A pesar de ello, se decide de común acuerdo, la necesidad de iniciar un proceso de elaboración y desarrollo de una adaptación curricular individual para dicha alumna. Queda claro, que el trabajo a nivel de aula es

EL TIPO DE OBSERVACIÓN REALIZADA SE ENMARCA EN LA DENOMINADA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y PRETENDE RECOGER EL PAPEL DE PROFESORES Y ALUMNOS.

insuficiente para dar respuesta a sus necesidades.

Conclusiones-reflexiones

Si alguna idea queda clara de nuestro trabajo es la necesidad de un cambio fuerte en el planteamiento general de los apoyos a la escuela. La propia idea de apoyo debe ser sometida a análisis.

- **En primer lugar**, creemos que tal y como va perfilándose la educación de apoyo en nuestra experiencia, es evidente que no se trata de ofertar a los alumnos actuaciones concretas e independientes del contexto general cuanto de desarrollar un modelo de apoyo global a la escuela que contemple la colaboración entre profesionales como parte sustancial.

- **En segundo lugar**, aparece como un aspecto clave de nuestro trabajo la clarificación y consolidación de un tipo de relaciones entre profesionales construidas desde la sensibilidad y el respeto a las características de la actividad profesional y el ámbito de intervención de los otros.

- No es indiferente como se inicia un apoyo de éste tipo. El origen de una experiencia de apoyo colaborativo debe situarse en los propios profesionales que participarán en el mismo, o en todo caso debe ser asumido por ellos de forma voluntaria, sin imposiciones ni coerciones externas o desde arriba.

- **La diversidad y flexibilidad** de niveles de análisis de los profesionales del apoyo es otra característica relevante a considerar.

- El número de profesionales implicados en los grupos de apoyo no debería ser muy elevado.

- **La formación de los profesionales** participantes en el modelo, proceso y



Existe un clima basado en el intercambio continuo de impresiones, entre el profesor tutor y la profesora de apoyo a la integración sobre la evolución y el trabajo propio que cada alumno desarrolla, ya sea en el aula ordinaria como en el aula de apoyo.

contenidos del apoyo colaborativo es una dimensión básica a abordar.

El propósito de la colaboración debería tener como meta última su adopción a nivel institucional y de zona.

Bibliografía

DANIELS, H.; NORWICH, AND ANGHILIERI, N. (1993): Teacher Support Teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs. *Support for Learning*, 8, 4, 169-173.

DOYLE, W. (1981): Research on Classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 3-6.

DOYLE, W. y CARTER, K. (1984): Academic Task in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149.

FOX, M., PRATTS, G. and ROBERTS, S. (1990): Developing the educational psychologist work in the secondary school: a process model for change. *Educational Psychology in practice*, 6, 3, 163-169.

HANKO, G. (1989): Sharing expertise: developing the consultative role. In R. Evans (Ed.): *Special Educational Needs: policy and practice*. Blackwell, Oxford.

HANKO, G. (1993): *Las Necesidades Educativas Especiales en las Aulas Ordinarias*. Madrid, Paidós.

HAMILTON, D. (1983): The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83(4), 313-334.

HART, S. (1991): The collaborative dimension. Risks and rewards of collaboration. In MacLaughlin, C. and Rose, M. (Eds): *Support schools*. London, David Fulton Pub.

LOWE, P. (1995) *Apoyo educativo y Tutoría en Secundaria*. Madrid, Narcea.

LUNT, I; EVANS, J.; NORWICH, B. and WEDELL, K. (1994): Working Together: *Interschool Collaboration for Special Needs*. London, David Fulton Publishers.

LUNT, I. and EVANS, J. (1994): Partnerships between mainstream schools in the UK to enhance provision for special educational needs. Paper presented at the AERA, New Orleans.

PARRILLA, A. (1992): El análisis del aula desde una perspectiva ecológica. En C. Marcelo (Coord.): *La investigación sobre formación de profesorado*. Madrid, Cincel.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno, y Pérez, A. (Eds.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

WILSON, A. (1984): *Opening the door: the key to resource models*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.

YINGER, R. (1986): Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Michigan State University, Research series, n.º 19.

Parrilla, A.; Bonilla, G.; Cala, I.; Caño, F.; Corral, I.; Gallego, C.; Gandul, I.; Guerrero, M.; Murillo, P.; Pérez, T.; Pozo, E.; y Roca, A.
Grupo interprofesional de pedagogía, psicólogos de apoyo a la integración, logopedas y profesores Titulares de la Universidad de Sevilla de Educación Especial

Integración es innovación, y hablar de innovación es hablar de proceso de cambio, de mejora de la enseñanza y de asumir una concepción distinta de nuestra sociedad.