



# Diagnóstico y evaluación de la organización en tareas escolares en aulas de integración

Honorio Salmerón Pérez (\*)  
Dpto. de Pedagogía. Universidad de Granada

## RESUMEN

Presentamos una investigación (estudio de caso) que pretende facilitar el conocimiento de posibilidades, y estrategias didácticas posibles para lograr una aceptable integración escolar de los alumnos con necesidades especiales.

Pretendimos buscar la relación existente entre el grado de integración escolar, nivel de conocimiento adquiridos por el grupo y la utilización en el aula de estrategias como:

-Organizar las tareas escolares de forma cooperativa eliminando toda estructura de trabajo en el aula que pueda ser entendida como individualista o competitiva.

## Antecedentes.

### 1. Contexto:

#### 1.1. Delimitación espacio temporal.

La experiencia se realizó en el Centro de Formación Profesional de 1º y 2º Grado, Ave-María de Granada.

A este Centro asisten alumnos sordos desde 1.976, matriculados en Enseñanza reglada, en la especialidades de Administrativo, Artes Gráficas, Madera y Delineación, especialmente.

Hasta el año 1.983, el Centro provocó una integración funcional en sus tres niveles, tal y como fue definido por Soder, (1.981).

(\*) Paseo de Cartuja, 39  
18012 Granada



A partir del curso 1.983-84, se puso en marcha una integración en el aula ordinaria, concretamente en la asignatura de Prácticas de Taller. Así los alumnos sordos asistían junto a los normoyentes en esa asignatura, mientras que para las restantes se agrupaban con sus compañeros sordos en clases especiales. En este año los alumnos sordos cursaban el nivel de 1º de Formación Profesional de 2º Grado (1º FP2).

Todos ellos, promocionaron suficientemente, según figura en las actas, el nivel 2º de Formación Profesional. (2º FP2).

Dado que yo era el profesor titular de las asignaturas de Tecnología y Prácticas de Taller de 2º FP2, en la especialidad de Delineantes de la Construcción, al inicio del curso 1.985-86, recibí en mi aula a 22 alumnos entre los que habían 15 normoyentes y 7 sordos.

### 1.2. *Clima inicial del aula.*

Durante el primer trimestre del curso, fui anotando las conductas relevantes para la investigación que me proponía de las que hago un resumen atendiendo a su mayor frecuencia:

#### *-Relación entre los alumnos*

1. No existe entre los alumnos sordos y normoyentes más acercamiento que el físico por las dimensiones del aula.
2. Sordos y normoyentes se agrupan en zonas diferentes del aula con una separación perfectamente delimitada.
3. No existe ninguna interacción entre ellos.
4. Después de un año integrados en la misma aula y cuatro en el colegio, los normoyentes no conocían ningún nombre de los sordos y viceversa.

#### *-Comunicación profesor-alumnos*

5. Encuentro más tenso y aislados en el trabajo a los sordos que a sus compañeros: éstos ocupan más tiempo en hablar entre ellos y con el profesor.
6. En el trabajo, los sordos se consideran en cierto modo rivales de los normoyentes adoptando continuamente posturas competitivas en los momentos de evaluación de los trabajos por el profesor.
7. Las consultas de los alumnos sordos se dirigen exclusivamente al profesor lo que produciría posiblemente excesiva dependencia del mismo.

Por lo que intuí que las estrategias hasta ahora adoptadas por el Centro y por el aula no habían producido integración escolar; tan sólo había existido contacto físico, entendiendo por contacto físico, según Johnson y Maruyana, (1.983), por "proximidad física en el aula".

### 1.3. *Revisión bibliográfica.*

Revisando la bibliografía al respecto encontré experiencias que abrían una posibilidad al problema que para mí suponía el ambiente de aprendizaje del aula.

Puesto que el grupo aula tenía características comunes (edad, aspecto físico, capacidad intelectual, capacidad para extraer información de un texto escrito, etc...) si in-



trodujésemos en la clase nuevas estrategias de organización y comunicación ¿provocarían éstas un comportamiento distinto (tanto positivo como negativo), entre alumnos y el profesor y entre ellos mismos?.

Los estudios de Johnson, D., Johnson, R. y Maruyana (1983) aportaban una solución que a su juicio y tras exhaustivos análisis bibliográficos se presentaba como la única forma eficaz y satisfactoria de producir integración escolar. Se trataba de provocar la integración en un contexto cooperativo. No era solamente provocar una proximidad física en el aula. Como apunta Miller (1983), la integración escolar sólo podrá resolver añadiendo a la proximidad física la obligatoriedad de que alumnos y profesor trabajen cooperativamente en la solución de problemas.

Tras la revisión de los estudios de cooperativismo en el aula de Slavin, R. (1985) y los análisis de relaciones en situaciones de integración de Allport, (1954), Watson, (1947), Aronson, (1978) y partiendo de la realidad existente formulé la siguiente hipótesis de trabajo:

*Si organizamos la enseñanza-aprendizaje de este aula integrada mediante una estructura de trabajo cooperativa que provoque entre los alumnos un clima cooperativo se incrementará positivamente la integración escolar de los alumnos.*

## II. Descripción

### 2.1. La muestra.

Participó en la investigación todo el grupo aula por lo que en nuestro caso muestra y población se identifican.

Los sujetos fueron 22 alumnos estudiantes de 2º y 3ºFP2 (rama Delineante de la Construcción) cuyas edades estaban comprendidas entre 17 y 22 años. De los alumnos de 2ºFP2 4 eran varones y 2 mujeres todos normoyentes. De los alumnos de 3ºFP2 10 eran varones (7 normoyentes y 3 sordos) y 6 mujeres (4 sordas y dos normoyentes).

En general, la madurez intelectual de todos ellos es bueno para un aprendizaje aceptable.

### 2.2. Instrumento de recogida de datos.

- Cuestionario sociométrico, Arruga i Valeri, A. (1983)
- Inventario de Adaptación de Conducta (IAC), de la Cruz, Mª V. y Cordero, A. (1981).
- Escala de clima Social, (CES), Moos, R.H., Moos, E.J. y Trickertt (1984)

### 2.3. Variables de la investigación

El estudio se centró en la búsqueda de la relación existente entre la integración escolar, variable dependiente (VD) y la organización de tareas escolares en aulas de forma cooperativa, variable independiente (VI).

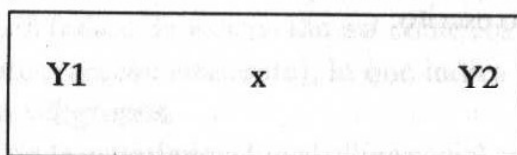


La VI sería la técnica "jigsaw" de Aronso y otros (1978), adaptada a nuestro caso en cuanto a la composición de los subgrupos de trabajo.

#### 2.4. Selección del diseño de investigación

Dado el control realizado de la variable intervinientes o extrañas hemos de darle al diseño más validez externa que interna.

Para conseguir el objetivo de la investigación se estableció un *diseño de series temporales con un grupo*.



Se analizaron los resultados de cada una de las variables establecidas de modo cualitativo y cuantitativo mediante el estudio de la diferencia de las puntuaciones de dos mediciones entre las que se intercaló el tratamiento con una duración de 5 meses.

#### 2.5. Procedimiento: secuencia de la investigación.

Comencé el curso organizando el trabajo de los alumnos en clase de igual forma que hasta ahora lo habían experimentado: individualista. El ritmo y orden de trabajo para cubrir los contenidos del primer trimestre fue libre. Salvo unas cuantas explicaciones generales atendí individualmente a los alumnos conforme ellos me requerían.

Al volver de vacaciones de Navidad propuse al grupo la idea de reformar la organización de las tareas cambiando el trabajar individualmente para hacerlo en pequeños grupos.

Ya que les pareció bien pero se notaba algunas tensión e incertidumbre sobre como estarían conformados los grupos, aconsejé administrarles un test sociométrico, para, a la vista de los resultados, formar los subgrupos entre miembros que no se hubieran rechazado. Fue aceptada la propuesta y se les pasó un cuestionario sociométrico al mismo tiempo que el IAC y la Escala de Clima Social Escolar (CES).

Quedaron formados tres subgrupos de 5 alumnos, uno de 4 y uno de 3.

Los contenidos específicos de la asignatura de tecnología, a integrar en el resto de los meses de curso se dividen en 5 bloques al igual que el número de subgrupos formados.

Para la asimilación de estos contenidos dispusieron de bibliografías suficiente en fichas archivadas y ordenadas así como libros técnicos, todo ello en el departameo relacionado directamente con el aula. El profesor no asesoraría en ningún momento individualmente a nadie. Sólo lo haría a los grupos por separado cuando así lo requisiesen por imposibilidad de continuar su trabajo o por incomprensión de lenguaje técnico.



Además de estos contenidos específicos de las asignaturas, todos nos comprometimos a aprender un mínimo de comportamientos de relación que fijamos en los siguientes:

- Al trabajar en grupo nos sentaríamos en semicírculo.
- Al dirigirse a un compañero sordo se le apercibiría mediante contacto físico de la intención de comunicarte con él mirandolo de frente a los ojos.
- Vocalizar suficientemente para ser percibido con claridad por su compañero sordo sin elevar por ello el tono de voz.
- Hablar despacio y, sólo cuando fuera imprescindible, auxiliarse de algún gráfico, esquema o escrito.

### III. Resultados.

#### 3.1. Limitaciones

Antes de hacer una interpretación y aportar conclusiones me parece necesario exponer de forma breve las limitaciones de esta investigación: En primer lugar la experiencia se realiza con un sólo profesor en dos de las once asignaturas que los alumnos imparten con otros profesores, por lo que en los resultados puede haber interactuado el medio escolar en el que se desenvuelven los alumnos fuera del aula objeto de experiencia. En segundo lugar es necesario hacer la consideración de que un curso académico es poco tiempo para que los alumnos hayan interiorizado los aprendizajes sociales que conlleva una integración escolar. Sin embargo la ansiedad y tensión que percibí cuando le comentaba la experiencia a iniciar no sólo se eliminó en la segunda sesión de trabajo sino que poco a poco la clase cambió totalmente de estilo. De una clase en donde la característica constante era la de un grupo de alumnos sordos aislados trabajando en una zona del aula y otro grupo de normoyentes hablando y trabajando en otra, se convirtió en una clase alegre, dinámica, sin zonas resevadas por nadie, ni alumnos aislados, ni perjuicios escondidos. Al menos esto se percibía aparentemente.

#### 3.2. Análisis cuantitativo y cualitativo.

Respecto a la *adaptación escolar* se analizó el grupo aula y el subgrupo de alumnos sordos. En ninguno de los dos aparecen diferencias significativas estadísticamente entre la 1ª y 2ª medición. Las que existen son debidas al azar y no al tratamiento.

El hecho de que a nivel grupal no se produjeran diferencias lo interpretamos como que el tratamiento no produjo tensiones suficientes en los alumnos por aceptar situaciones nuevas. Nos apoyamos en que en esta edad un aumento de adaptación, concebida como aceptación sin más, no es lo normal.

En el subgrupo sordos sí se produce una diferencia considerable entre la puntuación de la 1ª medición (14) y la de la 2ª (17'85) que aunque no es estadísticamente significativa, al acercamiento en la forma de percibir los patrones de comportamiento del Centro con sus compañeros normoyentes que en un principio estaba distante.



En cuanto a la variable *adaptación social* tampoco aparecieron diferencias significativas en las puntuaciones antes-después que se puedan achacar al tratamiento. Descendieron sensiblemente las puntuaciones de los normoyentes mientras se mantuvieron las de los sordos, lo que se interpreta como que estos últimos en general ofrecen menos resistencia a innovaciones en el aula por la inercia de años anteriores.

De las variaciones en las relaciones entre compañeros medidas a través del cuestionario sociométrico se destaca lo siguiente: Los dos subgrupos siguen estando muy cohesionados entre sí aunque ya un 42 % de alumnos sordos prefiere, para trabajar, a los normoyentes (al principio no definieron sus preferencias). Aumentó el número de reciprocidades positivas, el índice de asociación así como los rechazos de alumnos sordos para los normoyentes (antes inexistente), lo que indica un aumento de la integración social entre ambos subgrupos.

Lo más significativo de la experiencia fue el clima social creado en el aula y su repercusión en el dominio cognitivo y afectivo de los alumnos sordos.

Progresivamente fue aumentando el interés por las actividades de clase y descendiendo la tensión inicial. El clima fue totalmente distendido incrementándose considerablemente el trabajo escolar con tareas complementarias no programadas. Todos los alumnos sordos menos uno me pidieron bibliografía sobre otros temas relacionados con la edificación pero no programados para aquel curso. El nivel de intercambio de conocimientos entre los alumnos, que antes no existía, provocó enormemente la interacción en el aula.

La percepción de ayuda, confianza y preocupación del profesor para con los alumnos aumentó significativamente aún no habiendo representado éste papel principal en el tratamiento. Puede deducirse que la confianza que el profesor depositó en las posibilidades de los alumnos para auto-organizarse en la adquisición de conocimientos incrementó positivamente su actitud hacia el aula y el profesor.

### 3.3. Conclusiones.

De todo lo expuesto y a la vista de los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente:

1. El aumento de interacción en el aula ha sido debido al clima social provocado en ella que favoreció la cooperación entre los alumnos. Conclusión a la que llegaron autores como Slavin, R. (1984), Johnson y Johnson (1985), Miller (1983).
2. Tanto los alumnos sordos como los normoyentes se han sentido más queridos en esta situación cooperativa que en situaciones individualistas o competitivas anteriores. Tal y como fue constatado entre otros autores por Johnson, Deweerdt y otros (1983).
3. Esta organización de aprendizaje cooperativo en el aula llevó a un mayor rendimiento académico así como una mayor asimilación de conocimientos específicos en los alumnos sordos en la que habían conseguido en anteriores situaciones, tal y como afirmaban Aronson y Osherow, (1980).



## REFERENCIAS

- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, M, a., Addison-Wesley, (Trad. castellana en Buenos Aires, Ed. Eudeba).
- ANGUERA, M.T. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra. Madrid.
- ARONSON, E. y otros: (1978). *The jigsaw class-room*. Beverly Hills, CA. Sage Publications.
- ARRUGA, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Herder. Barcelona.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje* 27-28, pp. 119-138.
- CRUZ DE LA M<sup>a</sup> V. y CORDERO, A. (1981) *Inventario de adaptación de conducta*. TEA. Madrid.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1987). El ambiente. *Análisis psicológico*. Pirámide. Madrid.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *J. Soc. Psychol.* 118, pp. 47-54.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation. En AMES, D. y AMES, R. (Eds.): *Research on motivation in Education*. Vol. e, Academic Press. New York.
- JOHNSON, D.W.; MARUYANA, G. y otros (1985). Impact of different types of cooperative learning on cross-ethnic and cross-sex relationships. *J. Educ. Psychol.* 77 pp. 52-59.
- MILLER, N.; ROGERS, M. y HENNINGAN, K. (1983): Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools. En BICKMAN (Ed.): *Applied Social Psychology Annual*. Vol 4, Beverly Hills, Sage Publications, pp. 119-216.
- MOOS, R.; MOOS, B. y TRICKERT, E. (1984). *Escala de clima social*. TEA. Madrid.
- OVEJERO, A. (1986). *Psicología Social y Educación*. I.C.E. Universidad de Oviedo.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: Aprendiendo con los compañeros*. Traducción, Marcos Sansalvador. Visor. Madrid.
- SLAVIN, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. EDAMEX. México.
- WATSON, G. (1947). *Action for unity*. Harper. New York.