

El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso

por Jesús MOLINA SAORÍN y Nuria ILLÁN ROMEU
Universidad de Murcia

Antecedentes, problema de estudio y fundamentación teórica

Tras analizar la literatura especializada sobre educación e inclusión (Abalo y Bautista, 1994; Cardoso, 1996; Casanova, 1999; Sánchez y Gil, 1999; Mittler, 2001; Veiga-Neto, 2001; Molina Saorín, 2007; Padilla, 2007; Molina Saorín 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 conocer cómo se desarrolla el proceso integrador de los alumnos con síndrome de Down en las aulas de Educación Infantil. Para ello, nuestro objetivo prioritario se centra en describir, analizar, verificar e interpretar las condiciones y estrategias que cada aula llevaba a cabo en su intento por desarrollar la integración-acción (Laplane, 2004; Molina

Saorín e Illán, 2008). Ello supuso una inmersión en profundidad en los escenarios de estudio (Bogdan y Biklen, 1994; Quivy y Campenhoudt, 1998; Triviños, 1995), y la necesidad de establecer estancias prolongadas de observación en las aulas. En concreto, las inquietudes de análisis que guiaron nuestro estudio fueron las siguientes: ¿qué tipo de tácticas y estrategias son llevadas a cabo, por el maestro, en términos de las actividades y tareas planteadas al grupo clase?; ¿cuáles de estas estrategias y tácticas son modificadas para dar respuesta a las características individuales y, en concreto, a las del alumno con síndrome de Down?; ¿qué recursos espaciales y materiales son empleados para el desarrollo de las tareas?; ¿se produce una provisión específica de recursos materiales y espaciales para el alumno integrado?; ¿cuál es la modalidad de apoyo establecida en las aulas y cómo se relaciona con las actividades y ritmos particulares desarrollados

dentro de las clases?; ¿cuál es el sistema de reglas y valores, explícitos o no, imperantes en el aula?; ¿cuál es el clima evaluativo del aula?; ¿se aprecian modos de relación-interacción diferentes entre los miembros del grupo-clase? (alumnos ordinarios entre sí, alumnos ordinarios e integrados, maestro tutor y alumnos ordinarios, maestro tutor y alumno integrado, maestro de apoyo y alumno integrado...)?; ¿cuál es el modo que tienen los alumnos de enfrentarse al desarrollo de las tareas?; ¿existen diferencias entre el grupo-clase y el alumno integrado?; ¿cuál es la función desempeñada por el maestro tutor al inicio, durante y al finalizar las tareas?; ¿existen modos de actuación específicos con el alumno integrado?

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 Saorín e Illán, 2008; Santos, 1995; Tomlinson y Allan, 2002; Tójar y Matas, 2005), juicios e interpretaciones de los profesionales integrantes de los grupos de trabajo. Para este propósito, los escenarios básicos de referencia en el desarrollo de nuestra investigación han sido las aulas de Educación Infantil, donde se encontraban ubicados los alumnos con síndrome de Down de este estudio. Así, el escenario "aula" respondía al primero y segundo de nuestros *objetivos*:

1. *Describir, analizar e interpretar los procesos y las condiciones que intervienen en la integración escolar del alumno con síndrome de Down.*

2. *Verificar las estrategias que se llevan a cabo en el proceso integrador en relación a tres dimensiones: la autonomía, la socialización y el aprendizaje.*

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 y/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* (Escudero, 2003). Cada centro fue analizado a la luz de los criterios que nos habíamos planteado y contrastado con la información disponible. Este proceso dio como resultado la adhesión definitiva de tres de los ocho centros candidatos a nuestra propuesta de trabajo. En ellos se conjugaban, en mayor o en menor medida, todos nuestros criterios de selección.

Proceso de recogida de datos

Para el proceso de recogida de datos, nos posicionamos desde los parámetros de la investigación interpretativa, natura-

lista o, sencillamente, denominada ecológica sobre la enseñanza (Triviños, 1995; Vala, 1986). Desde estos planteamientos 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). En este sentido, y tomando como referente de observación nuestro escenario principal (el aula), las notas de campo obtenidas durante la jornada eran estructuradas y redactadas, a diario, por los observadores. En estos relatos aparecían dos tipos de contenidos: uno eminentemente descriptivo, que respondería a lo que el observador había visto y escuchado, y otro, más reflexivo, en el que aparecerían las impresiones personales, sentimientos y marcos de referencia del observador. Este proceso facilitaba, por una parte, conseguir la máxima fidelidad de las situaciones observadas y, por otra, transferir los resultados a los restantes miembros del equipo investigador. El análisis de nuestros datos responde a la información obtenida en los escenarios de estudio (las aulas). Desde ese contexto, cuando hablamos de integración efectiva, nos estamos refiriendo a aquella integración en su sentido más amplio; esto es, la integración según la cual se atiende a todos los alumnos desde la creencia en que todos han de desarrollar el máximo de sus posibilidades (Molina Saorín e Illán, 2008). Es decir, no hacemos referencia al concepto restringido de integración, que supone pensar que a quienes hay que integrar es a una minoría y, en ocasiones, la simple comunión física es suficiente para ello. Nuestro concepto es más amplio, como puede apre-

ciarse también en trabajos anteriores (Molina Saorín e Illán, 2008; Ojea, 1999). Desde el punto de vista científico, la perspectiva ecológica sobre la enseñanza se ha constituido en el punto de referencia que ha inspirado el análisis efectuado sobre la observación de las aulas. Este modelo forma parte de una tradición investigadora denominada como interpretativa, constructivista, cualitativa, etnográfica o, sencillamente, como ecológica. Han sido distintos los autores (Bardin, 1995; Bogdan y Biklen, 1994; Gil, 1996; Quivy y Campenhoudt, 1998) que han tratado de delimitar los rasgos y características definitorias de esta tradición investigadora o paradigma. En síntesis, podríamos decir que la perspectiva ecológica proyecta sus supuestos y focaliza el análisis, preferentemente, sobre lo que sucede en el aula como entorno natural en el que maestros y alumnos mantienen relaciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, y por lo que respecta a la recogida de datos, la investigación ecológica exige inmersión en el fenómeno objeto de análisis, y postula la necesidad de dar cuenta de sus diferentes dimensiones, planteando la recomendación de prolongados períodos de participación y observación de la enseñanza (Bardin, 1995; Bogdan y Biklen, 1994). Bajo estas directrices, un aspecto importante y decisivo para el buen desarrollo de nuestro proyecto, estaba determinado por la conveniencia de llevar a cabo un proceso simultáneo entre la recogida y el análisis de la información. Esto ha sido así por las siguientes consideraciones:

1. La observación en profundidad de las tres aulas, proporcionaba una gran

cantidad de información que precisaba no sólo su revisión, sino imprimirle un cierto orden y sistematización. A este respecto, baste decir que al finalizar el curso disponíamos de más de 300 observaciones.

2. La inspección de los datos, efectuada semanalmente, permitía al grupo investigador seguir de manera puntual el proceso integrador desarrollado en las tres aulas y, lo que es más importante, depurar, considerar y/o ampliar las cuestiones y focos de interés que nos planteábamos previamente al desarrollo práctico de nuestro proyecto.

3. La interconexión que pretendíamos establecer entre nuestro conocimiento, acerca de lo que sucedía en el aula y el desarrollado en los grupos de trabajo, requería contar con un tipo de información lo suficientemente organizada como para poder constituirse en el material básico para la reflexión e interpretación por parte de todos los miembros de los grupos de trabajo.

Este proceso culminó con la elaboración de las *dimensiones* en torno a las cuales poder articular una descripción, lo más detallada y ordenada posible, del acontecer diario de las aulas, sirviendo también como punto de referencia para posteriores análisis. Tales dimensiones son las siguientes:

- *Recursos.* Agrupamos en esta dimensión los recursos materiales que los alumnos empleaban para la realización de sus tareas: juegos, ficha del libro, plastilina, punzones...
- *Tiempo.* Se refiere a los límites temporales, indicados en minutos, entre los que discurren los distintos períodos de la jornada escolar.
- *Actividad de los alumnos.* Recogemos en esta dimensión toda la información relativa a la actividad desarrollada por los alumnos. Así, incluimos aspectos como cuál era la respuesta de los alumnos ante las propuestas del maestro, cómo se enfrentaban al desarrollo de la tarea, sus preferencias...
- *Entorno físico.* Recogimos en esta dimensión cuál era el espacio utilizado para el desarrollo de la tarea descrita en cada caso (aula, patio, alfombra, mesa/silla...).
- *Función del maestro.* Se insertan todas aquellas descripciones que aluden a las actuaciones del maestro tutor y, en su caso, de los profesionales que podían estar presentes en el aula (maestro de apoyo, logopeda). Así, por ejemplo, contemplamos qué es lo que hace el maestro para introducir a los alumnos una determinada tarea, su actuación durante el desarrollo de la misma...
- *Clima relacional.* Incluimos las descripciones que nos informaban sobre el tipo de relaciones que eran mantenidas por el grupo-clase en su conjunto
- *Contenidos.* Incluimos en esta dimensión todas aquellas descripciones que aludían a los contenidos de las distintas áreas y sub-áreas curriculares, en torno a las cuales se articulaba la tarea de los alumnos.

y aquellas que evidenciaban algún tipo de diferenciación. De este modo, consideramos oportuno efectuar una triple consideración. Por una parte, recoger las relaciones entre alumnos ordinarios e integrados. Por otra, las relaciones entre alumnos ordinarios y maestros y, por último, la relaciones entre alumnos integrados y maestros.

Determinadas las dimensiones, diseñamos una parrilla para el vaciado de la información obtenida en las notas de campo. En ella, cada dimensión es contemplada desde una doble perspectiva. Por una parte, la referida al grupo-clase y, por otra, la relativa al alumno integrado. Esta diferenciación nos permitía constatar y verificar las condiciones, contextos y situaciones que configuraban el proceso integrador de los alumnos con síndrome de Down y, al mismo tiempo, acceder a un conocimiento más profundo de sus características particulares. Nuestra siguiente tarea se centró en vaciar a las parrillas la información contenida en las notas de campo. Gracias a ello, disponíamos de un contenido descriptivo, sumamente rico y plagado de indicios sobre cómo se estaba desarrollando la integración. Tres aulas, tres historias diferentes que daban cuenta del camino recorrido por sus protagonistas, con sus limitaciones, dudas, miedos, éxitos, cambios, entusiasmos... y que nos proponían un conocimiento auténticamente ligado a la práctica. Surge, de este modo, la conveniencia de poder ampliar el análisis efectuado hasta el momento, eminentemente descriptivo, con un análisis cuantitativo aplicado a los datos cualitativos, focalizado en las dimen-

siones que habíamos contemplado en nuestra parrilla. Estas consideraciones marcan, para nosotros, el inicio de una segunda fase, muy relacionada con la primera, a través de la cual pretendíamos disponer de un material, convenientemente codificado, que nos facilitase el contraste entre las tres aulas, el trabajo con los maestros y la discusión de los datos. Iniciamos esta segunda fase con el análisis de las parrillas de observación. Nuestro objetivo se centró en identificar y etiquetar cada una de las tareas, en función del área curricular a la que pertenecían (cada sesión de observación podía contener dos o más tareas). A continuación, identificábamos sus dimensiones: tiempo y/o duración de la misma; participación; espacio y recursos. Convenientemente identificadas en las parrillas, tanto las tareas como sus dimensiones, centramos nuestra atención en la información contenida en las columnas correspondientes a la *función del maestro y actividad de los alumnos*. Su lectura nos facilitó elegir algunas categorías que nos permitían sistematizar dos aspectos que considerábamos relevantes. En primer lugar, qué tipo de estrategias y modos de supervisión empleaba el maestro ante el alumno integrado y, en segundo lugar, cómo se enfrentaba éste a la realización de las tareas. Este proceso, centrado en la inspección rigurosa de las descripciones contenidas en las parrillas, se orientó hacia aquellos tópicos que pretendíamos analizar. Ello nos condujo a la elaboración definitiva de las *unidades de análisis* que iban a constituirse en el foco central de nuestra atención. Las *unidades de análisis* elaboradas fueron las siguientes:

1. *Centro*. Asignamos un número a cada uno de los tres centros participantes en nuestro estudio.

2. *Tarea*. Cada tarea identificada en la parrilla de análisis fue codificada en razón del área o subárea curricular a la que hacía referencia. El sistema de codificación empleado para cada una de las tareas fue el siguiente:

a) *Identidad y autonomía personal*:

– Conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo.

– Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole.

– Aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana.

b) *Medio físico y social*:

– Relaciones sociales y actividad humana.

– Objetos.

– Animales y plantas.

– Paisaje.

c) *Comunicación y representación*:

Lenguaje oral.

Aproximación al lenguaje escrito.

Expresión plástica.

Expresión musical.

Expresión corporal.

Relaciones, medidas y representación en el espacio.

3. *Tiempo*. Duración de cada una de las tareas identificadas, expresada en minutos.

4. *Participación*:

Todos (tarea planteada dirigida a todos los alumnos).

Adaptación/simplificación.

Adaptación/reducción.

Sólo dirigida al alumno integrado.

5. *Recursos materiales*.

6. *Recursos espaciales* (dónde tenía lugar la realización de la tarea).

7. *Supervisión del maestro*. Asignamos un código a cada una de las estrategias identificadas en la parrilla de análisis. Éstas se refieren al modo en que el maestro tutor atiende y supervisa el trabajo desarrollado por el alumno integrado:

a) Atención directa al alumno.

b) Delega la atención.

c) Permanece de forma continuada junto al alumno.

d) Repite instrucciones.

e) Ayuda a la ejecución.

f) Refuerza verbalmente.

g) Estilo de exigencia (estricto/permisivo).

8. *Alumno integrado ante la tarea*:

a) Demanda ayuda.

b) Persistencia en la tarea (autónoma/ con ayuda).

c) Finaliza la tarea.

d) Calidad de las producciones.

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 según 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).

Resultados

Para el comentario de los datos derivados de la observación de las aulas, adoptaremos como eje articulador las distintas unidades elegidas para el análisis cuantitativo de los datos cualitativos. Estas unidades se relacionan con seis grandes dimensiones: las áreas y subáreas curriculares atendidas (a), el tiempo dedicado a las tareas (b), los recursos materiales empleados (c), la participación de los alumnos (d), la supervisión del maestro (e), y el alumno integrado ante la tarea (f).

a) Áreas curriculares atendidas

El primer dato que merece ser destacado, alude al tratamiento que se otorga al área curricular de comunicación y representación en las tres aulas de nuestro estudio. Así, del total de tareas identificadas en las tres aulas (n=558), 464 quedan incluidas en el área curricular de comunicación y representación, mientras que las 94 tareas restantes se reparten entre el área de identidad y autonomía personal (n=53) y el área de descubrimiento del medio físico y social (n=41). Si nos centramos ahora en el análisis del tratamiento que reciben las distintas subáreas curriculares en cada una de las aulas, observaremos que son cuatro las que alcanzan las frecuencias más elevadas. En concreto, bajo estas subáreas, todas pertenecientes al área de comunica-

ción y representación, se inscriben un tipo de contenidos relacionados con: las relaciones y medidas, el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la plástica. Sin embargo, obtienen frecuencias inferiores una serie de contenidos incluidos en las subáreas de conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo, habilidades perceptivo-motrices, aspectos cognitivos, afectivos y relaciones implicadas en las actividades de la vida cotidiana (todas ellas pertenecientes al área de identidad y autonomía personal). Por último, y a la luz de los datos obtenidos, el área curricular menos tratada ha sido la correspondiente al descubrimiento del medio físico y social. Dentro de ésta, aparecen incluidas las subáreas curriculares de: relaciones sociales y actividad humana, los objetos, animales y plantas, y el paisaje (Figura 1).

b) Tiempo dedicado a las tareas

El estudio de la variable temporal asignada a las tareas en cada uno de los centros, presenta diferencias significativas entre los mismos (Figura 1). Así, en el centro nº 3 se da un alto porcentaje de tareas que transcurren entre 1 y 15 minutos. Por su parte, en el centro nº 2 se presentan una mayor cantidad de tareas que ocupan entre 30 y 60 minutos. Por último, las actividades extraordinariamente largas son más frecuentes en el centro nº 1 que en los otros dos. No se observan diferencias significativas entre las tres aulas respecto a las tareas que duran entre 15 y 30 minutos.

c) Recursos materiales empleados

De entre todos los recursos materiales identificados, la ficha del libro es la que

SUBÁREAS CURRICULARES

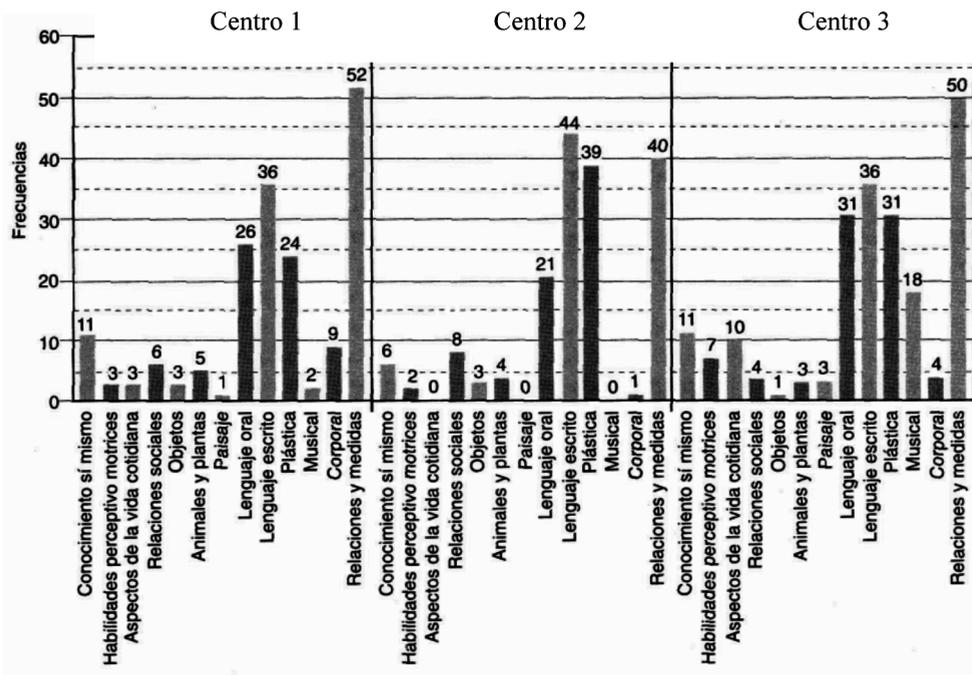


FIGURA 1: Distribución de tiempos dedicados a las tareas en cada uno de los centros.

obtiene los porcentajes más elevados, siguiéndole en importancia la pizarra. Estos datos revelan que, en la mayoría de las tareas, la actividad del alumno se desarrolla en torno a la realización de la ficha del libro, pudiendo o no estar precedida por la explicación de sus contenidos por parte del maestro. Cuando se produce una explicación previa, la pizarra es el recurso empleado por el maestro para introducir y/o explicar la totalidad o parte de la tarea. En ocasiones, los maestros de los centros nº 2 y nº 3 sustituyen la ficha del libro por fichas elaboradas por ellos mismos.

Por lo que respecta a los recursos materiales secundarios, es decir, aquellos recursos que aparecen en un segundo plano o complementarios del recurso

material primario, no se aprecia una gran coincidencia en las tres aulas, tal y como sucedía con los recursos primarios. No obstante, los más empleados suelen ser las ceras finas y gruesas, los rotuladores, los lápices de colores, las tijeras y el cuerpo humano.

d) Participación de los alumnos

Seguidamente, pasamos a comentar los datos que hacen una referencia expresa a la participación del alumno integrado en las tareas propuestas en sus respectivas aulas. Cuatro han sido los indicadores que consideramos dentro de esta variable de análisis:

1. Todos. Cuando la tarea iba dirigida a todos los alumnos.

2. *Adaptación/simplificación.* Cuando la tarea planteada a toda la clase era simplificada para que el alumno integrado pudiera acceder mejor a los contenidos que se planteaban. Esta simplificación podía implicar el uso de recursos materiales distintos, las subdivisiones de la tarea propuesta en distintas partes, etcétera.

3. *Adaptación/reducción.* Codificábamos bajo este indicador las tareas que, si bien iban dirigidas a toda el aula, la ejecución por parte del alumno integrado implicaba eliminar ciertos contenidos de la tarea común.

4. *Sólo alumno integrado.* Cuando la tarea planteada iba dirigida, única y exclusivamente, al alumno integrado, produciéndose de este modo dos flujos paralelos de actividad: unas tareas dirigidas a los alumnos ordinarios y otras dirigidas al alumno integrado.

e) Supervisión del maestro

En torno a esta variable, se agrupan un total de siete estrategias de supervisión: atención directa al alumno, delega la atención, permanece de forma continuada, repite instrucciones, ayuda a la ejecución, refuerza verbalmente y estilo de exigencia. Por lo que respecta a la estrategia *atención directa al alumno* integrado, hay que decir que, en general, existe un patrón similar en los tres centros de nuestro estudio. En este sentido, se aprecia que en la mayor parte de las tareas planteadas, el maestro hace uso de esta estrategia y sólo en una pequeña proporción se deja al alumno integrado realizar la tarea de forma autónoma. Estos

datos revelan un hecho que consideramos importante y que pone de manifiesto la necesidad de dedicar un tiempo adicional a los alumnos con síndrome de Down. En cuanto a la estrategia *delega la atención*, observamos una tendencia general en los tres centros que indica que son los tutores quienes se hacen cargo del alumno integrado durante la realización de la tarea y, por lo tanto, no eluden su responsabilidad ante la presencia de otros profesionales en el aula. Dentro de la estrategia *repite instrucciones*, recogimos aquellas actuaciones del tutor encaminadas a explicar, de nuevo, la totalidad o parte de la tarea al alumno integrado. Si bien esta estrategia no apareció como exclusiva para el alumno integrado, se hace más patente y sistemática hacia el mismo, sobre todo durante el desarrollo de la tarea por parte del alumno. Además, es importante señalar que la necesidad de repetición de la tarea a los alumnos integrados se presenta asociada a la complejidad de la tarea, a la presencia y/o introducción de nuevos contenidos, y a la relación existente entre los contenidos de una tarea concreta con los conocimientos previos.

Sin tener en cuenta las limitaciones de nuestros alumnos integrados, hemos podido constatar que, curiosamente, la necesidad de repetir las instrucciones se produce, con mayor frecuencia, ante tareas de papel y lápiz. Es decir, cuando el maestro introduce brevemente un determinado concepto y, a continuación, pide a los alumnos que hagan la ficha. Por el contrario, la necesidad de repetición se reduce cuando la tarea implica la participación activa de los alumnos, el movi-

miento, la experimentación, la manipulación, cuando se trata de una tarea en la que se repasan contenidos ya aprendidos o, también, cuando la ficha ha sido adaptada. Otra de las estrategias de supervisión empleada por los maestros con los alumnos integrados se refiere a la ayuda que les prestan en el transcurso de la realización de las tareas. Es importante destacar que los maestros tenían muy clara la necesidad de, por una parte, no proporcionar ayuda de forma gratuita e indiscriminada y, por otra, ir reduciendo la ayuda a medida que el alumno fuese más competente. Otro dato importante que se debe considerar, se refiere al hecho de que, una vez más, serán las tareas de *lápiz y papel* donde la ayuda del maestro será más necesaria. La ayuda del maestro se produce en un total de 305 tareas (54,95 % del total) y, en un porcentaje menor, 45,05 % (n=250) la no ayuda. Como vemos, las diferencias entre los porcentajes no son muy elevadas, patrón que se repite si efectuamos un análisis separado para cada uno de los centros.

La estrategia *refuerza verbalmente*, recoge los elogios que el maestro dirige al alumno integrado, tanto al inicio de la tarea como en el transcurso y finalización de la misma. Hacen referencia a mensajes como: “Venga... ánimo, que tú sabes hacerlo”, “Lo ves... ¡qué bonito te ha quedado!”, “Mirad todos, qué cosa tan bonita ha hecho J.”.

El *estilo de exigencia* del maestro recoge aquellas actuaciones en las que se pone de manifiesto el modo en que éste controla la realización de la tarea por

parte del alumno integrado. El análisis en profundidad, tanto de los relatos como de las parrillas de observación, puso de manifiesto que los maestros de nuestro estudio se movían desde un estilo de exigencia permisivo hacia otro estricto. No se trata —en este caso— de una estrategia de supervisión centrada sólo en el alumno integrado, sino que forma parte y configura el patrón de supervisión que mantenían nuestros maestros respecto a toda el aula. Nuestro análisis, centrado en el alumno integrado, se propuso averiguar si el estilo de exigencia estricto que, por lo general, mantenían los tres maestros con el grupo clase, persistía con los alumnos de integración.

En general, podemos decir que nuestros maestros mantienen un estilo de exigencia estricto con los alumnos de integración. Así, del total de tareas identificadas (n=454), 379 (68,41%) corresponden a un estilo de exigencia estricto, y en las 175 tareas restantes (31,59 %) se produce un estilo permisivo. La inspección de las parrillas de observación nos permite apreciar que los maestros de nuestro estudio se muestran más estrictos con los alumnos en aquellas tareas en las que:

- El maestro ha mantenido una atención directa y permanente.
- Ha sido necesaria la repetición de instrucciones.
- Se trabajan contenidos ya tratados con anterioridad.
- El alumno es capaz de realizar.

– El alumno despliega una serie de conductas no adecuadas: huidas, continua falta de atención, poco cuidado del material, etc.

Por el contrario, el estilo de exigencia permisivo aparece asociado a aquellas tareas en las que:

– Se produce la presentación de nuevos contenidos.

– El alumno, dadas sus limitaciones, no es capaz de realizarlas al mismo nivel que el resto del grupo.

– Se tiene en cuenta el estado puntual en el que se encuentra el alumno.

– El maestro no ha podido dedicar todo el tiempo necesario al alumno integrado.

– Se trata de conseguir la participación activa del alumno integrado (diálogo, desplazamientos, seguimiento de órdenes...).

Hasta ahora, hemos tratado de analizar, describir y documentar los siete indicadores agrupados bajo la variable de análisis que denominamos: supervisión del maestro. Cada uno de estos indicadores representa una estrategia diferente y, en su conjunto, configuran el patrón de supervisión que los maestros emplean cuando atienden a los alumnos integrados con síndrome de Down.

f) El alumno integrado ante la tarea

En esta variable de análisis aparecen agrupados cuatro indicadores, a través de

los cuales pretendíamos conocer el modo en que los alumnos integrados se enfrentaban ante la realización de la tarea. Estos indicadores hacen referencia a: demanda ayuda, persistencia en la tarea, finaliza la tarea, y calidad de las producciones. Por lo que se refiere a la primera de estas variables (*demanda ayuda*), hemos podido constatar que, al contrario de lo que sucede con los niños ordinarios, nuestros alumnos no suelen demandar la ayuda del maestro. Del total de tareas identificadas (n=533), la demanda de ayuda sólo se produce en 49 tareas. La *persistencia en la tarea* hace referencia a la capacidad del alumno integrado para mantener su atención en la tarea, bien de forma autónoma, bien con la ayuda del maestro. La información obtenida muestra un cierto equilibrio entre ambas conductas. Así, se observa que los alumnos logran mantener su atención de forma autónoma en un total de 257 tareas y deben ser ayudados en 262 tareas. Con la introducción de nuestros dos últimos indicadores, pretendíamos averiguar no sólo si nuestros alumnos finalizaban la tarea, sino también comprobar la calidad de sus producciones. En este sentido, en términos generales, los alumnos terminaban la tarea que se les había asignado. Las valoraciones emitidas por los maestros revelan que la calidad de los trabajos se sitúan de forma mayoritaria entre una valoración media y alta.

Discusión

Los datos recogidos 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 incluye 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 análisis, donde 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 pro-

puesta 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 parrillas 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, que aparece con mayor frecuencia en el caso del centro nº 1. Así, los maestros suelen seguir un mismo patrón al presentar una tarea de “lápiz y papel” a los alumnos:

1. El maestro presenta la tarea, presentación que puede implicar el

uso de la pizarra, manipulación de objetos del aula...

2. 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.

3. Los alumnos pasan a la realización autónoma de la ficha.

4. 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 condiciones como:

1. Las tareas a desarrollar.

2. La atención prestada al alumno integrado.

3. Las demandas concretas de los alumnos en momentos puntuales.

4. El clima relacional del aula.

Consideramos que éste es un dato sumamente interesante para el futuro, sobre todo como referente y orientación que los maestros de alumnos con síndrome de Down en sus aulas han de tener en cuenta. En definitiva, los maestros deben tener presente esta conducta en sus alumnos como indicador para tomar las medidas necesarias en su acción peda-

gógica. Por otra parte, durante el desarrollo de esta investigación hemos podido apreciar que la capacidad del alumno para mantener centrada su atención en la tarea se ve condicionada por:

1. La mayor o menor adaptación de la tarea a sus posibilidades. A mayor adaptación, mayor realización autónoma. A menor adaptación, mayor necesidad de ayuda.

2. La mayor o menor claridad con la que el maestro le transmite las instrucciones.

3. 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.

4. El modo en que el maestro responde a sus continuas llamadas de atención: hablar con otro compañero, levantarse de su sitio... 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 (Molina e Illán, 2008). 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 necesidades educativas especiales. Otra de las dificultades alude a los problemas que los maestros se encuentran para poder establecer una auténtica colaboración con las familias. Nuestras distintas aproximaciones a su realidad, sentimientos y 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.

Conclusiones

La observación en las aulas nos ha permitido conocer, en profundidad, 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 comparados por todas las aulas de nuestro estudio. En este sentido, hemos podido comprobar que:

1. La presencia de alumnos con 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.

2. Los maestros proponen una gran variedad de recursos para la realización de las tareas. No obstante, la ficha del libro sigue siendo el recurso empleado con mayor frecuencia.

3. 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.

4. 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 diferentes, sino en el modo en que éstas se suceden y articulan en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

5. 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: 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.

6. Los alumnos suelen terminar las tareas asignadas con un buen nivel de calidad.

Por otra parte, 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 constituyen una magnífica oportunidad para mejorar la calidad educativa de todos y cada uno de los alumnos. Junto a esto, la experiencia de trabajo reflexivo y crítico llevada a cabo, 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:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

Dirección para la correspondencia: Jesús Molina Saorín, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Campus Universitario de Espinardo, Universidad de Murcia, s/n, 30100 Espinardo (Murcia). E-mail: jesusmol@um.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 4. IV. 2010

Bibliografía

- ABALO, M. 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. y OBRUSNIKOVA, I. (2007) Inclusion in Physical Education; a Review of the Literature from 1995-2005, *Review Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, pp. 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 MENDES, M. (ed.) *Fórum Diversidade e Currículo* (Lisboa, Ministério da Educação), pp. 121-130.
- CERVO, A. L. y BERVIAN, P. (2002) *Metodologia Científica* (São Paulo, Prentice Hall).
- ESCUADERO, J. M. (2003) La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública, *Educatio Siglo XXI*, 20-21, pp. 21-38.
- GIL, A. C. (1996) *Como elaborar projetos de pesquisa* (São Paulo, Atlas).
- GOMES, R. (1993) *A construção da Identidade e a formação de Professores. Educação para Todos – Ponte para um Outro Futuro* (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, en NOVOA, A. (org.) *Vidas de Maestros* (Porto, Porto Editora), pp. 31-61.
- LAPLANE, A. (2004) *Políticas e práticas de educação inclusiva* (Campinas-SP, Autores Associados).
- MEIRIEU, P. (1998) *Aprender...sim, mas com?* (Porto Alegre, Artes Médicas).
- MITTLER, P. (2001) Rumo a incluso, *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp*, 12: 2-3, pp. 60-90.
- MOLINA SAORÍN, J. (2007) Investigação sobre atletismo de competição para jovens com síndrome de Down, *Linhas Críticas, Brasília*, 13: 25, pp. 311-316.
- MOLINA SAORÍN, 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, pp. 16-21.
- MOLINA SAORÍN, J. e ILLÁN, N. (2008) *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular* (Sevilla, MAD).
- PADILLA, A. M. (2007) O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo..., en GÔES, M. C. y APLANE, A. L. (orgs.) *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva* (Campinas, Autores Associados), pp. 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).
- OJEA, M. (1999) Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, **revista española de pedagogía**, LVII: 212, pp. 101-122.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de Investigación em Ciências Sociais* (Lisboa, Gradita).
- RICHARDS, L. (2002) *Introducing nvivo (2): A workshop handbook* (Australia, QSR International Pty Ltd).
- SANTOS, B. (1995) *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, VII Congreso Brasileño de Sociología (Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia y Ciencias de la Universidad Federal).
- TÓJAR, J. C. y MATAS, A. (2005) El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso, **revista española de pedagogía**, LXIII: 232, pp. 529-552.
- TOMLINSON, C. y ALLAN, S. (2002) *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica* (Porto, Edições Asa).
- TRIVIÑOS, A. (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) *Análise de Conteúdo*, en SILVA, A. y PINTO, J. (eds.) *Metodologia das Ciências Sociais* (Oporto, Edições Afrontamento), pp. 101-128.
- VEIGA-NETO, A. (2001) Incluir para saber. Saber para excluir, *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp*, 12:2-3, pp. 35-36.

Resumen:

El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso

En este estudio, recogemos las diferentes tácticas y estrategias que los maestros utilizan para llevar a cabo el proceso integrador de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil, analizando —con mayor detalle— diferentes variables relacionadas con seis grandes dimensiones: áreas curriculares atendidas, tiempo dedicado a las tareas, recursos materiales empleados, participación de los alumnos, supervisión del maestro y, por último, el alumno integrado ante la tarea. A modo de conclusión, ofrecemos las claves más importantes sobre este proceso de integración, al tiempo que suscitamos nuevas vías de investigación sobre la integración de alumnos con síndrome de Down en el aula.

Descriptorios: Integración escolar, síndrome de Down, Educación Infantil, formación de profesorado.

Summary:

The process of effective integration of students with Down syndrome in Early Childhood Education: influential variables in this process

In this study, we collect the different methods and strategies that teachers use to carry out the integration process of students with Down syndrome education. Child-analyzing in more detail, different variables related to six major dimensions:

content areas addressed, time spent on tasks, resources, materials, student participation, teacher supervision and, finally, the students integrated with the task. In conclusion, we offer the most important keys on this integration process, while raised up new avenues of research on the integration of students with Down syndrome in the classroom.

Key Words: School integration, Down syndrome, infant education, teachers training.