

LA INTEGRACION A TRAVES DE LA INVESTIGACION-ACCION Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

M^a DEL CARMEN VILLALVILLA GONZALEZ
M^a ISABEL CARRO CRUZ
M^a LUISA SUAREZ ALVAREZ
AQUILINA FUEYO GUTIERREZ

RESUMEN

Esta comunicación describe el proceso de investigación-acción, realizado en el C.P. La Luna, en torno a la utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo como recurso para transformar algunos de los problemas que la integración escolar, introducía en la práctica educativa de un grupo de profesores. Este proceso se ha desarrollado desde el curso 87-88 hasta el actual (92-93).

ABSTRACT

This communication describes the action research process realized in the C.P. "La Luna" about the utilization of the cooperative learning methodology to change the problems that the mainstreaming introduces in the educational practice of a group of teachers. This process was developing before the course 87-88 until the present (91-92).

PALABRAS CLAVE

Integración escolar, Investigación-Acción, Aprendizaje cooperativo.

KEYWORDS

Mainstreaming, Action-Research, Cooperative learning.

1. INTRODUCCION

La integración escolar de los alumnos con necesidades especiales ya tiene en nuestro país una cierta tradición. Desde el R.D. de 1985 han sido muchos los centros que han ido poniéndola en marcha de forma paulatina y escalonada. Actualmente, la reforma educativa consolida a nivel legal el principio de integración a través de la L.O.G.S.E. (cap. V) y de los Diseños Curriculares Base para los diferentes niveles educativos.

Las experiencias desarrolladas en estos años no siempre han sido satisfactorias. Los problemas más difíciles de abordar se han derivado de la introducción de cambios en los aspectos metodológicos, curriculares, organizativos y evaluativos de las aulas, para conseguir algo más que una integración puramente física. También ha resultado difícil modificar las actitudes de los diferentes colectivos implicados hacia los alumnos de integración.

La reflexión sobre estos problemas de la práctica ha llevado a ciertos profesionales, que desde algunos años trabajamos en el campo de la Educación Especial, a utilizar la metodología cualitativa y el enfoque de la Investigación-Acción como instrumentos para tratar de transformar esa práctica de manera crítica.

Los procesos de investigación desarrollados han dado como resultado la experiencia que exponemos a continuación. En un principio se han basado en la reflexión cuidadosa de un grupo de profesores sobre su trabajo y progresivamente han ido adoptando un mayor rigor metodológico.

Con su descripción queremos apuntar algunos de los cambios que a nuestro juicio son necesarios para hacer real la integración que la actual reforma educativa plantea.

El proceso que vamos a exponer parte de una investigación sobre el Vocabulario Básico y la enseñanza del Lenguaje, comenzada en 1975 por un grupo de profesionales de la enseñanza de Asturias.

A partir de los resultados de esta investigación y dado el papel instrumental del lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares, las posibilidades que ofrecía para la interdisciplinariedad y su importancia en el desarrollo y estructuración del pensamiento, se le propuso al Equipo Docente del C.P. "La Luna" el desarrollo de una metodología que a partir de este área y de forma globalizada propiciase la socialización, la autonomía de acción en el medio y la adquisición de los aprendizajes básicos por los alumnos.

Si estos objetivos parecían deseables para todos, cobraban dimensiones más relevantes para los alumnos integrados. Con esta pretensión se añadía un factor más al problema planteado: la "respuesta metodológica" que se estaba buscando tenía que servir también para estos alumnos. Este aspecto del problema es el que centrará a partir de ahora nuestra comunicación, aunque los otros siguieron formando parte del proceso de investigación en todo momento.

Entre las diferentes opciones, se adoptó una metodología de trabajo de diseño y desarrollo curricular, centrada en el Aprendizaje Cooperativo -basado en la técnica del "jigsaw" o "rompecabezas" de Aronson-, por considerar que facilita las adaptaciones curriculares, tiene en cuenta la diversidad dentro del concepto de una escuela comprensiva y puede insertarse en una metodología cualitativa de Investigación-Acción.

2. EVOLUCION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Los tópicos más estudiados en este campo, a lo largo de los años 70 y 80, se refieren a la evaluación de experiencias de integración de sujetos deficientes. Se han investigado fundamentalmente los efectos de la ubicación de estos sujetos en las aulas ordinarias, de la cantidad de tiempo que permanecen en ellas, de la duración y calidad del programa, de las actitudes del docente, así como las relaciones entre los resultados de los alumnos integrados y las diferentes estrategias metodológicas utilizadas. (MIGUEL, M. de, 1967, 68).

Por otra parte, se señalaban como principales problemas metodológicos: la imprecisión en la instrumentalización de variables, los problemas en la elaboración de las

muestras, la escasa adecuación de los instrumentos de recogida de datos, la ausencia de controles estadísticos apropiados y las dificultades para generalizar los resultados derivadas de los problemas anteriores (MARTIN, E. Y ECHEITA, G., 1987).

La investigación en estos momentos adopta un posicionamiento empirista en el que la objetividad implica métodos cuantitativos, paradigmas positivistas y unos resultados generalizables.

El científico-experto analiza la situación, la explica derivando leyes deducidas lógicamente. Al profesor, se le asigna el papel de técnico y como tal debe organizar los medios para conseguir determinados fines, de acuerdo con las normas de intervención, elaboradas y/o prescritas por expertos.

Esta investigación denominada por algunos autores "académica", "externa", o de "expertos", ha producido resultados que a menudo no han trascendido del ámbito académico y no se han incorporado a la práctica del profesorado. Cuando el profesorado entra en contacto con el conocimiento generado por estas investigaciones, lo percibe como algo ajeno, alejado de la práctica y de poca utilidad en la misma.

Desde hace algunos años, en el panorama de la investigación educativa se han producido importantes transformaciones, que se detectan también en los estudios realizados sobre la integración escolar. Emergen nuevos paradigmas, que se presentan como alternativos al positivista y confluyen en la idea de que la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas no tiene porque utilizar diseños, métodos y procesos de indagación idénticos a los de las ciencias naturales.

Aparecen así nuevos enfoques metodológicos de carácter cualitativo inspirados en ciencias como la etnográfica, la sociología, etc., que incorporan nuevos instrumentos de recogida de la información, nuevos diseños de las investigaciones y sobre todo una reconceptualización del papel y las funciones de los investigadores (COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., 1986, 12).

Dentro de este intrincado panorama, una de las corrientes que se ha perfilado con más fuerza es la de la Investigación-Acción, alternativa epistemológica, ética y política, que ha involucrado a numerosos autores y docentes de diferentes países que han ido reconceptualizando sus principios básicos y acomodándolos a sus propias y peculiares condiciones profesionales.

Las ideas que se trazan desde esta perspectiva han penetrado también en el campo de la Educación Especial, aunque quizás con menos ímpetu que en otros, y suponen una forma diferente de abordar el estudio de los problemas del aula.

La Investigación-Acción, aborda conjuntamente procesos que a menudo se han desarrollado por separado: teoría y práctica, diseño y desarrollo del curriculum, la evaluación y la investigación.

Este modelo plantea que el conocimiento sobre la enseñanza, sólo puede surgir de la investigación cooperativa de grupos de profesionales sobre sus propias prácticas. *La producción de las teorías educativas debe estar siempre subordinada a la mejora de la práctica.*

El conocimiento, desde esta perspectiva, surge de la práctica y sirve para transformarla, pero aisladamente no tiene sentido si no se compromete con la acción (PEREZ GOMEZ, A. 1990, 79).

Pretende, por tanto, resolver el conflicto entre la teoría y la práctica que tan a menudo se plantea entre el profesorado y que está en estrecha relación con la forma tradicional de producción del conocimiento educativo a la que ya hemos hecho referencia.

Otro de los planteamientos básicos es el del "*profesor como investigador*" en el aula que ya introduce Stenhouse con el propósito de devolver a los profesores la autonomía y el protagonismo en la elaboración y desarrollo del curriculum, concibiendo dicho desarrollo como una tarea genuinamente investigadora.

El desarrollo de la teoría, que surge de la investigación sobre la práctica, conlleva el *desarrollo profesional y la autonomía del profesor*:

"Si los docentes continúan relegando sus propios puntos de vista a la categoría de cuestiones privadas, sin llevarlas al dominio público y aceptan que este sea el terreno de los investigadores especializados, nunca conseguirán el conjunto de saberes prácticos que caracterizan a cualquier grupo profesional" (ELLIOT, J., 1990, 80).

Esta forma de plantear el papel del profesor rompe con el racionalismo técnico adoptado hasta ahora, y supone una reconceptualización de su pensamiento práctico y profesional.

La mayor autonomía profesional lleva al profesor a asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas sobre la práctica, decisiones que estarán fundamentadas en un conocimiento generado a partir de su propia investigación.

Esas decisiones tienen que ver con *tres ámbitos de la práctica*:

- *El técnico*, relativo a aspectos como la selección de objetivos o su secuenciación, la selección y ordenación de contenidos, la forma de relacionarse los alumnos, el tipo de actividades que se les plantean, etc.

- *El teórico*, en el que asumimos una serie de explicaciones sobre nuestra forma de proceder en la práctica que no siempre son explícitas y que tienen que ver directa o indirectamente con una serie de ciencias relacionadas con las tareas docentes.

- Un ámbito que se podría llamar *metateórico*, que se refiere a la concepción que tenemos de la relación entre sociedad y educación (Estado y Escuela) por una parte y por otra a la relación entre conocimiento científico y enseñanza.

Entre estos tres ámbitos existe una gran interrelación, que no es mecánica ni lineal, sino dialéctica y a veces contradictoria.

El profesor suele moverse en el plano de las decisiones técnicas, las de carácter teórico y metateórico suelen estar menos claras a nivel de conciencia o se delegan en otras instancias educativas (administración, expertos, libros de texto, etc.). En la investigación sobre su propia práctica, el profesor racionaliza las decisiones tomadas en estos ámbitos, y

va clarificando las relaciones existentes entre ellos, con el fin de superar la alienación profesional (CASCANTE, C., 1992).

3. LA INVESTIGACION-ACCION COMO FORMA DE ABORDAR LA INTEGRACION ESCOLAR

Hasta aquí, hemos expuesto algunos planteamientos de la investigación-acción que se han incorporado a los estudios realizados sobre la integración escolar y que creemos que hay que ir desarrollando como forma de abordar los problemas que surgen de la misma.

El campo de la investigación sobre la integración escolar ha estado dominado por los modelos basados en el paradigma positivista y por la racionalidad técnica en el gobierno de la práctica. Esto ha propiciado una relación de subordinación entre la teoría y la práctica y el divorcio entre las instituciones y profesionales que elaboran el conocimiento científico y los que desarrollan la práctica educativa.

Son sobradamente conocidas las situaciones en las que al profesorado se le prescriben las respuestas curriculares más adecuadas para los alumnos integrados. Son propuestas avaladas por "expertos" que filtran el conocimiento científico para el profesor tutor o para el profesor de apoyo. La investigación-acción ofrece una perspectiva de gran interés y capacidad transformadora para abordar este problema.

La dependencia del profesor del papel de los expertos, sean estos la administración, los profesionales especializados, los miembros de los equipos multiprofesionales o cualquier otros, se ejerce a través de toda una serie de ritos y materiales: diseños curriculares, libros de texto, informes de valoración de los alumnos, adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc. Esto dificulta el desarrollo profesional del docente implicado en los procesos de integración, que asumiendo su papel de técnico se limita a ejecutar las soluciones que otros han diseñado para resolver los problemas de su práctica. Soluciones que en muchos casos están totalmente descontextualizadas, no se basan en un conocimiento de los alumnos a los que se dirigen y a la larga se revelan como carentes de funcionalidad e ineficaces.

De esta forma se produce una jerarquización del saber, que impide que el profesorado acceda a un conocimiento más elaborado y lo lleva a inhibirse o a resistirse ante la introducción de los cambios que exige la integración escolar.

En contraste con este panorama, los procesos de Investigación-Acción en los que los profesores se han comprometido en una investigación colaborativa y sistemática para desarrollar nuevas alternativas de aproximación a la problemática que la integración escolar introduce, han demostrado su capacidad para reducir la resistencia a los cambios por parte del profesorado. También desarrollan su habilidad para adaptarse a diferentes tipos de alumnos e incrementan su autonomía y responsabilización de las decisiones tomadas sobre la práctica (PUGACH, M.C. y JOHNSON, L.J., 1990, 242) (WOODS, P., 1988, 137).

Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva parten de la necesidad de que los profesores expliciten sus propias "teorías" sobre la práctica. De este modo podrán ir incorporándoles aquellas explicaciones de los diferentes campos del saber que le sirven para diseñar la práctica y para resolver los problemas que surgen en ella.

Esa incorporación de la teoría para resolver los problemas de la práctica es un proceso gradual, que se va desarrollando a medida que el profesorado va tomando conciencia de su necesidad de recursos teóricos para explicarse lo que sucede en el aula (MERREL, K.W., 1989).

En el campo de la integración escolar es fundamental el desarrollo de investigaciones que conlleven un conocimiento teórico-práctico del profesorado en torno a aspectos como:

- La conceptualización de las necesidades y características de los alumnos integrados y cómo éstas influyen en su desarrollo emocional, cognitivo y afectivo.
- La interpretación de la vida del aula desde modelos ecológicos que den cuenta de cómo la deficiencia es algo que, en buena parte, se construye en los intercambios que el sujeto realiza con su medio.
- La explicación, desde planteamientos cualitativos y basándose en estudios de casos, de cómo se producen los procesos de aprendizaje de los alumnos integrados, qué tipo de estrategias utilizan, cómo se enfrentan a diferentes aprendizajes, etc.
- En íntima relación con esto es necesario también desarrollar aplicaciones teóricas acerca de las estrategias de enseñanza que posibilitan la incorporación de estos alumnos al curriculum ordinario.

La integración escolar plantea otro tipo de problemas que tienen que ver con la relación entre la sociedad y la escuela. Surgen de la ambivalencia con que se mueven nuestras sociedades entre el rechazo real y la protección aparente de los sujetos diferentes.

La escuela como aparato de la sociedad no es ajena a esta ambivalencia y aunque asume principios legislados, que la sociedad considera básicos para estos sujetos, como es su integración escolar en las situaciones más normalizadas posibles; en su dinámica interna las instituciones escolares ofrecen serias resistencias que impiden que dichos principios se materialicen.

Abordar estas situaciones desde una Investigación-Acción colaborativa, permitiría a los diferentes colectivos implicados (padres, profesores, profesionales de apoyo, etc.) explicitar y transformar una serie de actitudes e ideas que muy a menudo, obstaculizan la incorporación efectiva de los alumnos integrados a la vida escolar (PECK, Ch., 1989, 354).

La Investigación-Acción se perfila así como una estrategia potente, de cara a desarrollar la relación entre las decisiones de tipo teórico, técnico y metateórico, que los profesionales implicados en los procesos de integración toman sobre la práctica y que contribuyen a superar la alineación profesional.

4. CAMBIOS INTRODUCIDOS A PARTIR DE LA INVESTIGACION-ACCION EN UNA SITUACION DE INTEGRACION ESCOLAR

La experiencia a la que nos referimos se sitúa en las coordenadas teóricas que acabamos de trazar y que nos ha llevado a la reconsideración de una serie de aspectos teóricos, técnicos y metateóricos, ligados a la práctica de los profesores que abordan el proceso de integración desde la perspectiva de la Investigación-Acción, que resumimos brevemente en el siguiente resumen:

4.1. Metateóricos

El profesor supera el papel del técnico diseñando su práctica. Parte del análisis de su propio contexto y de la problemática que surge en el aula a partir de la integración de niños con necesidades especiales.

La práctica no se subordina a las "recetas teóricas" de los expertos, sino al "marco teórico" de los profesores que se pone a prueba en el proceso de Investigación-Acción.

4.2. Teóricos

El conocimiento teórico surge de la propia práctica, y tiene como finalidad última su mejora.

Los sucesivos ciclos de Investigación-Acción llevan al profesorado a ir incorporando nuevas explicaciones teóricas, procedentes de las disciplinas relacionadas con la educación¹.

En este proceso se desvelan y transforman algunas teorías implícitas del profesorado:

- *Sobre el contenido y la forma* del trabajo con los alumnos de integración que obstaculizan su incorporación al curriculum ordinario podríamos citar los supuestos beneficios de las situaciones de trabajo individualizado, la necesidad de repetir con estos alumnos determinado tipo de actividades, la priorización de determinados aprendizajes, etc.

- *Sobre el contenido y la forma de trabajo en el aula ordinaria* comentaríamos la tendencia a una organización rígida de las materias, de las actividades, del trabajo y los espacios que estaban dificultando la integración.

- *Sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje* diremos que se han ido incorporando explicaciones de diferentes teorías, para conseguir que estos procesos sean significativos, desarrollen las estrategias cognitivas del sujeto, sirvan para que éste construya sus propios aprendizajes e incorpore los nuevos contenidos a sus esquemas de conocimiento.

- *Sobre la evaluación* se ha ido introduciendo a nivel teórico la necesidad de evaluar no tanto los resultados de los alumnos, como el proceso por el que llegan a ellos. Esta evaluación procesual conlleva la evaluación de la práctica a través de instrumentos cualitativos, utilizados en diferentes momentos de la misma que permiten recoger y analizar la información de forma triangulada (desde las diferentes perspectivas de los participantes en el proceso).

1 Desde la *Psicología del Aprendizaje* se recogieron las aportaciones de la Escuela Soviética (VERTSCH, J.V., 1988; VIGOTSKY, L.S., LEONTIEV, A.N., LURIA, A.R. y otros, 1983), así como las aportaciones de la Escuela Piagetiana y las de algunos autores que se sitúan en la línea cognitiva (Teoría del Aprendizaje Significativo: AUSUBEL, D.P., 1986; Estrategias Cognitivas: ASHMAM, A.F. y CONWAY, R.N., 1990). En cuanto al campo de la *Didáctica y de la Pedagogía*, se han recogido aportaciones sobre el diseño y desarrollo del curriculum, su evaluación, la investigación sobre la práctica, etc. (CARR, W. y KEMMIS, S., 1988; JIMENO SACRISTAN, J., 1983; ELLIOT, J., 1990). Desde la *Sociología de la Educación* se han incorporado importantes aportaciones del trabajo en situaciones de aprendizaje cooperativo (ROBINSON, A., 1990; JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., 1986).

4.3. Técnicos

En los sucesivos ciclos de Investigación-Acción se fueron introduciendo modificaciones de diferentes aspectos de tipo técnico relacionadas con los constructos teóricos que se iban incorporando.

Se modificaron cuestiones relativas al diseño del curriculum del aula ordinaria en la mayoría de las áreas para dar cabida en él a todos los alumnos, como la organización de los tiempos y los espacios, el diseño de actividades diversificadas para que todos los alumnos pudiesen participar, una evaluación coherente con los planteamientos anteriores, etc.

5. DIFICULTADES QUE PLANTEA LA INTRODUCCION DE LA INVESTIGACION-ACCION

A esta corriente debe dársele el valor que tiene dentro del panorama de la investigación sobre la integración. Aunque sin lugar a dudas, ofrece perspectivas ricas y muy prometedoras es un enfoque poco desarrollado en este campo sobre el que es preciso matizar los inconvenientes, dificultades y desajustes que puede plantear su introducción:

- El contexto actual no es quizá, el más propicio para el desarrollo de esta corriente. Aunque la Administración en sus declaraciones oficiales la proponen como fórmula válida, no podemos dejar de encontrar en su discurso serias contradicciones. Es la propia Administración la que cada vez más sitúa al profesorado en su papel de técnico ejecutor de propuestas elaboradas por expertos.

- Es necesario controlar esas influencias que llevarían a desvirtuar este enfoque y a ponerlo al servicio de una mejora de los resultados del sistema, situación totalmente contradictoria con la filosofía de la Investigación-Acción.

- La investigación, desde esta alternativa, exige del profesorado un verdadero compromiso crítico con la transformación de su práctica y una decidida voluntad de cambio. Quizás no sea éste el planteamiento más extendido en estos momentos entre el profesorado.

- La Investigación-Acción no puede ser nunca un proceso individual y voluntarista. Necesita el compromiso de la mayor parte de la Comunidad Educativa, o al menos de un cierto número de miembros de la misma. De no ser así, su puesta en marcha será poco menos que imposible.

- Los procesos de Investigación-Acción requieren tiempos, espacios y medios, tanto personales como materiales. De no existir ese compromiso conjunto serían muy difíciles de obtener. Por último, conviene alertar sobre la ingenuidad con que se plantean algunas investigaciones. En ellas parece que invocar los enfoques de tipo cualitativo supone la posibilidad de rebajar las exigencias de rigor metodológico inherentes a cualquier investigación.

- Si el profesorado va a investigar sobre su propia práctica, y realmente asume el reto que supone la Investigación-Acción, necesitará desarrollar su conocimiento y formación en el diseño de investigación, en técnicas de recogida de la información, de análisis de datos, de elaboración de informes, de organización de grupos de investigación, etc.

6. PROCESO SEGUIDO

Vamos a describir el proceso seguido en esta investigación. La experiencia se inició con alumnos que comenzaron 1º de E.G.B. en el curso 87-88 y que en la actualidad se encuentran en 5º de EGB (91-92).

El proceso fue desarrollándose conforme a la espiral de fases: planificación-acción-observación-reflexión que han ido dando lugar a sucesivos ciclos de investigación-acción.

6.1. Reflexión inicial sobre la situación. Descripción y Diagnóstico de la misma

Esta fase constituye el inicio de todo proceso de investigación en la acción. Queremos matizar algunas ideas que definían la situación que pretendíamos modificar, referidas a los alumnos integrados:

- Estos alumnos pasaban la mayor parte de su tiempo en el aula de educación especial, y se creía que la responsabilidad de su educación recaía sobre la profesora de apoyo exclusivamente.

- Cuando estaban en el aula ordinaria seguían un currículum paralelo al de sus compañeros: trabajaban diferentes contenidos, a través de actividades y materiales diferentes.

- Como el trabajo en el aula se realizaba de forma individual, las interacciones entre los alumnos integrados y el resto eran prácticamente nulas.

- Los alumnos integrados, por las razones que acabamos de citar, eran "desconocidos" para el resto de sus compañeros y por tanto, "ignorados".

- El grado de motivación de estos alumnos hacia los aprendizajes escolares desarrollados en el aula ordinaria era muy bajo, así como su nivel de satisfacción y su autoconcepto.

Para diagnosticar esta situación de partida se realizaron entrevistas y encuestas a todas las personas relacionadas con la situación (padres, profesores, director, niños, etc..). Se utilizaron también sociogramas, psicogramas y observaciones de aula tanto directas como a través de grabaciones de video.

Los resultados informaron sobre el grado real de integración de los alumnos con necesidades especiales, la calidad de la relación entre los alumnos, la valoración individual de los compañeros y el grado de autoestima personal de cada alumno.

6.2. Plan general de Acción para introducir los cambios deseados

El planteamiento inicial requiere la negociación y el consenso con el Equipo Docente, el acuerdo con los padres, el protagonismo del profesor-tutor y la participación de los profesores de apoyo, alumnos en prácticas y colaboradores externos.

Los cambios fundamentales que se pretenden introducir en este primer ciclo del proceso son:

- Lograr una enseñanza individualizada dentro del contexto educativo.
- Facilitar la integración real de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo su presencia física en el aula, sino su cooperación e interrelación con los compañeros.
- Favorecer el acceso al curriculum mediante la utilización de material y actividades diversas.
- Permitir la incorporación al trabajo, como el resto de sus compañeros, de aquellos niños que no manejan las técnicas instrumentales, consiguiendo una interacción social y psicopedagógica además de física.
- Contribuir cuantitativa y cualitativamente al desarrollo cognitivo de todos los alumnos.

Los planteamientos metodológicos descritos así como los cambios que se pretendían introducir fueron adoptados tanto por el Claustro de Profesores como por el resto de la Comunidad Educativa del C.P. "La Luna".

La fase de Planificación culminó con la realización de un diseño curricular que inicialmente se limitó a una unidad didáctica, pero que en los ciclos sucesivos se fue ampliando.

Este diseño se aplicó en el aula de 1º de EGB, donde estaban los alumnos integrados, y los sucesivos ciclos del proceso se han ido desarrollando en torno a la práctica realizada con este grupo-clase que, como hemos dicho, actualmente está en 5º de EGB.

El diseño de la unidad didáctica elegida -acorde con las preferencias de los alumnos e inserta en los contenidos de la etapa- fue flexible, abierto y con un enfoque procesual, de forma que permitía su progresiva adaptación a medida que se iba desarrollando en el aula.

Las actividades se elaboraron según la forma de trabajo con grupos de aprendizaje cooperativo.

Esta técnica permite solucionar un mal endémico del "trabajo en grupo": que trabaje uno o dos y el resto esté de vacaciones.

Cada niño, en cada grupo, tiene asignada una tarea específica, adaptada a sus capacidades. Esa tarea es imprescindible para completar la labor del pequeño grupo cuya tarea a su vez esta integrada en la del gran grupo, en la tarea completa. De este modo se hace imposible que cada uno de sus componentes pueda relegar el esfuerzo o el conocimiento de otros miembros.

Las actividades deben cumplir los siguientes requisitos:

- *Disponibilidad*: que cada niño sea capaz de desempeñar su tarea.

- *Expectativa*: la ejecución de las actividades les llevará a lograr su objetivo que, a su vez, les proporcionará otro nuevo.

- *Incentivo*: la ejecución de las actividades que realizarán, al ser variadas y adaptadas a sus capacidades servirá de estímulo para realizar la siguiente. El concluir con éxito la labor trabajada en cooperativa supone un importante incentivo.

- *Motivación*: por realizar la tarea personalmente involucrado desde el comienzo; buscando, ordenando y seleccionando la información necesaria; sugiriendo unos a otros, colaborando entre sí. Los alumnos contarán con una mayor motivación intrínseca. Ejecutarán sus tareas con rapidez y conseguirán mejores aprendizajes

En estas actividades realizadas en grupo siempre estará justificado el por qué de que tal cosa se haga. Se tendrán también en cuenta los aspectos motivacionales, de instrucción y todos los referidos a la comunicación no verbal, no limitando en ningún caso la espontaneidad de los alumnos.

Las actividades favorecerán tanto el aprendizaje específico como las capacidades cognitivas generales. Igualmente se pondrán en juego las capacidades de observación, exploración, orientación y expresión. Es de gran importancia que las actividades sean atractivas, estén enmarcadas en el potencial de aprendizaje del alumno y que generen un "desfase óptimo", de modo que la consecución del éxito genere a su vez la intención de volver a trabajar en situaciones de aprendizaje cooperativo.

En la organización de los grupos se buscó el tamaño más adecuado (en torno a 6 componentes), y una cierta heterogeneidad en su composición, juntando a alumnos de diferentes capacidades y situando a los alumnos de integración en grupos distintos (los grupos heterogéneos son más eficaces que los homogéneos pues en ellos aumentan las discusiones, los puntos de vista diferentes, etc).

Esta organización requiere una remodelación del espacio-aula y la utilización de otros espacios del Centro Escolar.

Los contenidos abordados en las sesiones parten de un centro de interés y abordan de forma interdisciplinar los contenidos de otras áreas, apoyándose siempre en la enseñanza de lenguaje y el vocabulario básico que, como ya hemos señalado, es uno de los núcleos de investigación en este proceso.

Con respecto al material que se utiliza en estas sesiones hay que destacar, sobre todo, la necesidad de que sea variado: libros de texto, enciclopedias, fichas de información, guiones para recoger datos, material audiovisual sobre el tema (fotografías, diapositivas, vídeos, etc.), material para trabajar la expresión sobre el tema tanto escrita, como plástica o corporal. Los profesores no facilitan todo el material que necesitan los grupos. Estos tienen que buscar materiales adicionales, para lo cual, en algunas ocasiones han recurrido a personas, organismos e instituciones externas (Biblioteca Pública, Ayuntamiento, Consejería, etc).

Los investigadores colaboradores, en el aula, se ocuparán de:

- Explicar las tareas y estructurar, de forma clara y específica, la meta cooperativa.

- Supervisar minuciosamente el funcionamiento de los grupos.
- Observar y apoyar aquello que está cambiando e intervenir en caso de que surjan problemas o fricciones intergrupo.
- Estructurar las controversias de modo que se resuelvan constructivamente, no de forma destructiva.

Es importante el papel de los observadores externos, es decir, personas que no desempeñen la función de monitor de grupo.

6.3. Puesta en práctica del plan de acción; recogida de información sobre su funcionamiento

Antes de describir la acción desarrollada en torno al aprendizaje cooperativo, hay que decir que durante las mañanas los alumnos trabajan en el aula ordinaria con la tutora, en actividades de diferentes áreas curriculares, relacionadas con lo que se va a tratar en las sesiones de aprendizaje cooperativo que se realizan por la tarde. En determinados momentos de la mañana, los alumnos de integración trabajan individualmente con la profesora de apoyo o con la logopeda.

La puesta en práctica del plan de acción, se inicia con la presentación a la clase, por la tutora, de una descripción clara y específica de la tarea a realizar que provocará un proceso de reflexión y contraste de ideas entre los alumnos sobre el tema. Se sigue con una exposición clara de la meta grupal y de un criterio de éxito que incentive la cooperación intergrupo. Se plantean metas cooperativas de pequeño grupo, de grupo medio y de grupo clase.

Una vez formados los grupos y teniendo todos conocimiento de su propia tarea y de las que corresponden a los otros grupos, se produce un intercambio de ideas y de material entre alumnos.

Durante el proceso de trabajo de los equipos se hace una supervisión de funcionamiento interno (actitudes y relaciones) por parte de los monitores, la profesora de aula y la profesora de apoyo (que en aprendizaje cooperativo suele situarse en grupos donde no están los alumnos integrados). La intervención de estos profesionales sólo tendrá lugar si aparecen problemas serios, aportando pautas de solución.

La duración de la unidad didáctica dependerá de la densidad de contenido y la dificultad de las actividades, suele plantearse para un período de 15 días, pues se ha observado que un tiempo mayor supone una dispersión y pérdida de interés por parte de los alumnos.

Se finaliza con una puesta en común, en la que participan los observadores externos. En ella todos los grupos demuestran que tienen conocimiento del trabajo realizado por los demás (cada grupo reparte previamente su material al resto). En ocasiones se expone el trabajo del grupo-clase en paneles fuera del aula.

Simultáneamente a la puesta en marcha de estas acciones, se realiza el *proceso de recogida de información* sobre las mismas, se efectúa de forma triangulada a partir de las

perspectivas de los distintos participantes, con diferentes tipos de instrumentos y tiene lugar en tres momentos:

- Al comienzo de la acción, los colaboradores externos y los ayudantes del profesor recogen, en cassettes y en un diario las observaciones de los alumnos; en ocasiones se hacen también grabaciones en vídeo. Esta información sirve para descubrir los intereses de los alumnos, su forma de interrelacionarse y sus conocimientos previos (evaluación inicial).

- En el desarrollo de la acción se utilizan los mismos instrumentos cualitativos. Esta información pretende recoger los cambios que se van produciendo desde la situación inicial, y las nuevas situaciones que se generan a partir de ella.

- Al finalizar la acción, los instrumentos que se utilizan en este momento son: encuestas, entrevistas, psicogramas y sociogramas, es decir, aquéllos que se habían utilizado en la fase de diagnóstico de la situación. Esta información nos servirá para contrastar si se han producido los cambios que pretendíamos con el plan de acción, si se han producido cambios no esperados y la postura de los diferentes participantes en el proceso.

Finalmente, la información se analizó conjuntamente con los miembros del equipo y se incluyó en un documento único que recogía los aspectos más relevantes de los cambios operados en el desarrollo del Plan de Acción.

6.4. Reflexión sobre la Acción. Análisis revisado de la situación propuesta y nuevas acciones

La fase de reflexión sobre la acción fue realizada por el equipo de trabajo que desarrolló la unidad didáctica y los colaboradores externos, partiendo del documento citado.

7. CONCLUSIONES

Vamos a comentar brevemente algunos de los cambios analizados en esta última fase:

- Los niños que habían trabajado cooperativamente, tanto los del aula ordinaria como los integrados, estaban más satisfechos con las tareas escolares. En ocasiones, ellos mismos las convertían en extraescolares, lo cual indica un aumento de la motivación intrínseca. Ese interés no pasó inadvertido a los padres, que valoraban muy positivamente la experiencia y planteaban su continuidad.

- En cuanto a las interacciones entre los alumnos, también se observaron modificaciones. La primera administración del test sociométrico indicaba que la mayoría de los alumnos elige un solo niño/a para aceptar o rechazar, los niños integrados eran totalmente ignorados (ni se les elige, ni se les rechaza). En administraciones sucesivas aumenta el número de elecciones y por tanto el índice de interacción y los alumnos de integración dejan de ser ignorados (se les elige o se les rechaza).

- A través de los datos recogidos en las entrevistas, se observa que cambian las percepciones de los alumnos del aula ordinaria acerca de los integrados. Mientras al

principio se les considera "distintos", "más torpes", y "no se sabe muy bien lo que hacen", las opiniones de las entrevistas finales son más positivas y revelan un mejor conocimiento.

- En general, mejoran las actitudes hacia la escuela y hacia las diferentes asignaturas en todos los alumnos, así como el autoconcepto en lo que se refiere a su eficacia personal en las tareas escolares, que empiezan a juzgar de una manera más realista. Este aspecto es especialmente relevante en las niñas integradas que empiezan a demostrar gran interés por las actividades de la clase y por realizar tareas igual que los otros niños.

- El profesorado que ha participado en la experiencia de aprendizaje cooperativo, ha modificado su forma de entender el trabajo en el aula y sus responsabilidades profesionales con los niños de integración.

- El acceso al curriculum de los niños de integración se ha visto facilitado a través de los materiales y las actividades diversificadas, al menos en algunas áreas.

Dentro de los cambios no previstos en el plan de acción que aparecieron en los ciclos sucesivos desarrollados en torno a diseños curriculares más amplios señalaremos que:

- Los padres de algunos alumnos pertenecientes a otros cursos y algunos profesores, plantean su interés porque en esos cursos se desarrollen experiencias similares a la descrita. El equipo de trabajo no vio que esta posibilidad fuera viable, como forma de trabajo estable para todos los cursos, pero de ahí surgió un Plan de Acción para implicar a todo el Colegio en un Proyecto de trabajo cooperativo durante un cierto período de tiempo, a partir del cual, han venido desarrollándose otros proyectos, también enmarcados en una metodología cualitativa y dentro de la línea de investigación en la acción.

- Los profesores observaron que los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje cooperativo parecen estar sólidamente adquiridos (los alumnos los utilizan después de largos períodos de tiempo), posiblemente porque han sido "activamente construidos" e incorporados de forma significativa a los esquemas mentales de los alumnos.

- En cuanto a los niños con necesidades especiales (también en cuanto al resto), el aprendizaje cooperativo favorecía un aprendizaje más autorregulado, en el sentido de que tomaban más decisiones por sí mismos, expresaban sus pensamientos y deseos, aprendían de una forma más independiente, y asumían mayores responsabilidades. En este sentido se llega a plantear que estos niños no sólo desarrollan mejores destrezas sociales y de participación en grupos, sino que se empieza a indagar sobre la posibilidad de que el aprendizaje cooperativo contribuya al desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas, necesarias para un buen procesamiento de la información y que suelen ser deficitarias en estos niños. Por ello se abre la posibilidad de desarrollar una investigación más rigurosa sobre este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASCANTE, C. (1992): *Apuntes para el Desarrollo de una Práctica crítica*. Inédito, Oviedo.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata, Madrid.
- ELLIOT, J. (1990): *La Investigación Acción en Educación*. Morata, Madrid.
- MARTIN, E. y ECHEITA, G. (1987): "La Investigación en Educación Especial". *II Jornadas de Psicología y Educación. Realizaciones y Tendencias Actuales en la Investigación y la Práctica*. Madrid.

- MERREL, K.W. (1989): "Collaborative Consultation and Instructional Effectiveness: Merging Theory and Research into Practique". *Journal of Special Education*. V. 13, N. 3, pp. 259-66.
- MIGUEL, M. de (1987): "Líneas de Investigación en Educación Especial". *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. CEPE, Madrid.
- PECK, C.A. y Otros (1989): "Development of Integrated Preschools: A Qualitative Inquiry into Sources of Resistance among Parents, Administrators, and Teachers". *Journal of Early Intervention*. V. 13, N. 14, pp. 353-64.
- PEREZ, A. (1990): "Investigación Acción y Curriculum". *Revista de Formación del Profesorado*. N. 10, pp. 69-84, Zaragoza.
- PUGACH, M.C. y JOHNSON, L.J. (1990): "Fostering the Continued Democratization of Consultation through Action Research". *Teacher Education and Special Education*. V. 13, N. 3-4, pp. 240-245.
- VILLALVILLA, M.C.; CARRO, M.I. et al. (1990): *El Aprendizaje Cooperativo como Recurso metodológico de Acceso al Curriculum*. II Congreso de Psicología de Valencia.
- VILLALVILLA, M.C.; CARRO, M.I.; SUAREZ ALVAREZ, M.L. et al. (1991): *El Trabajo Cooperativo y la Integración: Experiencias en el C.P. La Luna de Oviedo*. Cursos de Verano, Gijón.