

EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE INCLUSIVO EN EL AULA. UNA MIRADA A LA COLABORACIÓN ENTRE PARES EN DOS GRUPOS INTEGRADORES DE PRIMARIA REGULAR

Miroslava Peña Carillo

1. INTRODUCCIÓN

El hilo conductor que teje el presente reporte de investigación, atraviesa por tres apartados. El primero de ellos *el contexto, los supuestos y la propuesta*, desarrolla el contexto de la investigación, los supuestos que respaldan el soporte teórico y la propuesta de trabajo con la que se favoreció las interacciones de los pares en el aula integradora. El segundo apartado, *la construcción metodológica*, expone la pregunta de investigación, el objetivo, el por qué de la elección de método y el escenario de investigación. El último apartado, se compone propiamente de los resultados de la investigación. Con base en estos tres apartados se construyen las conclusiones.

2. EL CONTEXTO, LOS SUPUESTOS Y LA PROPUESTA

2.1. Educación especial y la integración educativa

La modalidad educativa denominada como Educación Especial atiende a una población que, según sus características, oscila ente el déficit y la excepcionalidad en el desarrollo. De tal manera que hablar de educación especial, es hacer referencia a la diversidad en la población que se atiende, en sus formas de atención y más aún, en las formas de concebir a la propia educación especial.

Con la intención de terminar con un sistema de educación concebido como paralelo, emanado de la diversidad inherente de la educación especial, de unificar el modelo de atención, sugiriendo el modelo educativo y plantear una nueva visión de la misma. La Secretaría de Educación Pública propone la Integración educativa, la cual se concreta básicamente en seguir el plan y los programas de educación básica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en la integración de niños con algún tipo de discapacidad a las aulas de educación regular, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER)

Conviene mencionar que desde la integración educativa se plantean cambios en conceptos tales como el de déficit y discapacidad al tiempo que se propone el concepto de necesidades educativas especiales. El déficit se concibe como consecuencia de alguna limitación o privación en la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica se le da un carácter estático y permanente. La discapacidad se entiende como un obstáculo o limitación, tiene un carácter dinámico. Desde la integración se argumenta que la discapacidad se verá agravada o superada según las condiciones del entorno, el déficit no.

Con base en lo expuesto se entiende que la discapacidad adquiere un matiz interactivo, entre las características de la persona que las posee y la relación con su entorno, se utiliza el vocablo como adjetivo no como sustantivo. En cuanto a las necesidades educativas especiales, se las define como el

“conjunto de medios - profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etcétera - que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela” (Puigdemívol, 1996: 62).

En este sentido, se considera que un alumno requiere del apoyo de ciertos medios educativos especiales cuando presenta, en relación con sus compañeros de grupo, un retroceso o avance significativo en torno al acceso y/o dominio de los contenidos de la currícula de educación básica. Las necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes, y estar asociadas al contexto sociofamiliar, al contexto escolar y/o áulico, o bien, ser inherentes al propio niño.

Es importante mencionar que se entiende a la integración educativa y al modelo educativo como propuestas loables en proceso, se reconoce también el derecho a la normalización y la presencia de la diversidad en la educación; sin embargo, en esta política educativa existen “espacios abiertos” entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula, estos espacios invitan a investigar en torno a ellos. El escenario que interesa aquí es el aula integradora.

Pero, ¿cómo responder en términos de educación a esta población heterogénea? ¿qué tipo de estrategias de intervención deberán utilizarse? ¿cómo viven las interacciones los pares en una aula integradora?

2.2. Las interacciones en el aula

En el aula se viven infinidad de rituales impregnados de interacción. La importancia de las interacciones en el aula puede percibirse en la diversidad de trabajos realizados sobre el tema. Al hablar sobre las interacciones en el salón de clases, Jackson (1991) desde la etnoantropología, considera de igual importancia tanto los acontecimientos que resultan significativos para comentar, como las interacciones más rutinarias que pueden ser olvidadas.

J. Piaget (en Cazden, 1991) desde la teoría psicogenética, realizó trabajos sobre el desarrollo del juicio moral en niños, en dichos trabajos encontró que cuando los niños trabajan juntos y emiten opiniones diferentes, esto les genera perturbaciones en sus sistemas cognitivos lo que provoca un conflicto cognitivo.

Por su parte L. S. Vygotsky (1988), desde la escuela sociocultural, considera a las interacciones como elemento fundamental del desarrollo cognitivo. Centra su teoría precisamente en las interacciones sociales, entendidas “como un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de su cultura” (Rogoff y Tudge 1997:99).

A partir de los autores citados, se asume que en el aula se viven distintos tipos de interacciones lo que convierte al salón de clases en escenario de una cotidianidad compleja. Dicha complejidad puede ser entendida desde diversos soportes teóricos como por ejemplo la etnoantropología, la pragmática, las escuelas psicogenética y sociocultural entre otras.

Por lo anterior, el énfasis se puso en el escenario y en las interacciones, en particular en las realizadas por los pares en el momento de colaborar. La lectura de datos se realizó desde los supuestos

de la escuela sociocultural. Se partió del supuesto que las interacciones beneficiarían a los interactuantes. Pero, ¿cómo favorecerlas?

2.3. El trabajo colaborativo como herramienta de mediación

La mediación se considera como una actividad social que puede generar el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Se identifican tres tipos de mediadores: una herramienta material, un sistema de signos o la conducta de otro ser humano Vygotsky (1996)

La presencia de la mediación se puede identificar en las siguientes circunstancias: a través de una herramienta o signo y cuando la conducta inmediata, impulsiva, dirigida a un objeto deseado, se transforma en conducta planeada y deliberada. Con base en lo anterior se infirió que existía la posibilidad, a través de una herramienta, de mediar en las interacciones del aula integradora. Se eligió como herramienta mediadora al trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Cfr. Johnson y Johnson, 1999). En este tipo de trabajo se procura que los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados. Como elementos básicos del trabajo colaborativo se señalan la *interdependencia positiva*, entendida como una estrategia que asegura el triunfo de todos; la *interacción proveedora* que se hace presente cuando los alumnos comparten los conocimientos que aprenden y escuchan de otros; se entiende que de esta forma se autovaloran y mejoran su conocimiento; la *responsabilidad individual para el equipo de trabajo*, se manifiesta cuando los alumnos realizan acciones con la intención de comprometerse con ciertas actividades en particular para posteriormente integrarlas al grupo de trabajo; la *distribución de tareas*, hace referencia a la planeación, organización y reparto de acciones para resolver la tarea asignada (Cfr. Johnson y Johnson, 1999).

Estos autores recomiendan la estrategia colaborativa de “aprendiendo juntos” para facilitar la interdependencia positiva y la interacción cara a cara. Consiste en formar grupos de seis a cuatro niños. Se sugiere que la tarea seleccionada implique la resolución de problemas.

3. LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

El trabajo de investigación partió de la formulación de la siguiente pregunta:

- ¿Cómo se dan las interacciones entre los pares de un grupo escolar de primaria, cuando se incorporan a éste, niños con necesidades educativas especiales y el docente utiliza estrategias de colaboración como herramienta de mediación?

El objetivo planteado fue:

- Describir y explicar qué ocurre en aulas integradoras de educación primaria, en términos de interacción, cuando el docente utiliza, como herramienta de mediación el trabajo colaborativo,

Con base en lo anterior se buscó un método que permitiera la inserción del investigador y de sus supuestos en el escenario de investigación. En este sentido, se identificó a la observación como método. Se entiende a la observación como un instrumento de indagación, pero también, según el caso, es un método propiamente dicho; “la observación como estrategia para representar aspectos de la realidad” (Everton y Green en Wittrock, 1989:307), a través de ella es posible dar respuesta a preguntas previamente formuladas, para ello la observación debe ser deliberada y sistemática.

Se optó por complementar la observación con reportes narrativos y notas de campo. En el registro de las observaciones, fue posible utilizar distintos instrumentos, entre ellos, las grabaciones en audio y vídeo, pero el principal instrumento fueron las observaciones realizadas por el investigador. Las interacciones entre pares en un aula integradora fueron las unidades de análisis.

La investigación consistió en la utilización de estrategias de colaboración en el aula integradora, con la intención de inducir el trabajo colaborativo en la misma. Comprendió los meses de noviembre a julio del ciclo escolar 2000-2001. En la selección del escenario de investigación se consideró necesario que éste cubriera características tales como: que en el grupo estuvieran integrados niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad, que la USAER participara en dicha integración, y que en los grupos integradores, la maestra titular y la maestra de apoyo utilizaran estrategias de trabajo colaborativo como adaptación curricular.

La frecuencia de las observaciones estuvo sujeta a la dinámica propia de la escuela, de esta manera se obtuvieron 7 observaciones de primer grado y 8 de segundo grado. El promedio del tiempo dependió de la dinámica y de la tarea a realizar, así, se obtuvieron registros que oscilaron entre 1:30 horas y 35" minutos.

4. RESULTADOS

Al observar la cotidianidad en el aula, se identificaron secuencias de acciones en las que se percibió el involucramiento de por lo menos dos participantes, en intercambios de información, experiencias, control y momentos de distracción, mismos que fueron expresados a través del contacto visual, verbal y/o corporal, a estos intercambios se les llamó núcleos interactivos. La presencia de uno o más núcleos interactivos con características similares dieron origen a un ciclo de interacción. A continuación se describen los ciclos interactivos identificados en el ambiente de aprendizaje inclusivo vivido en el aula integradora mismos que fueron considerados como categorías.

4.1. Ciclo interactivo de colaboración (Cicol)

El ciclo interactivo de colaboración (Cicol) se caracterizó por núcleos interactivos dirigidos a resolver la tarea escolar asignada. Interacciones tales como: el cuestionar constante de los niños, hacia sí mismos y hacia sus compañeros; el compartir material o resultados de la tarea; el solicitar y otorgar ayuda durante la resolución de la misma; y el trabajo individual.

A través de este ciclo interactivo, se pudieron evidenciar que en los grupos de trabajo los niños dirigieron sus acciones hacia una meta en común, buscando favorecer la interdependencia positiva a través de la interacción proveedora. Conviene mencionar que en repetidos fragmentos del corpus se registro que el estilo de la maestra era reproducido en los grupos de trabajo por el moderador, se recuerda que una manera de identificar la mediación es a través de la reproducción del modelo que utilizaron para nosotros mismos, en este sentido se infiere que la maestra media en las interacciones vividas en cada uno de los grupos de trabajo. Otro núcleo interactivo que llamó la atención por su constancia es el referente a la ayuda. Ésta se presentaba cuando los niños se enfrentaban a un conflicto. Dicha ayuda podía ser otorgada, solicitada de manera directa o indirecta. Conviene decir que cuando la ayuda no era requerida, regularmente era ignorada, lo que permite inferir que la ayuda y/o la mediación tiene sentido si se otorga en el momento oportuno.

4.2. Ciclo Interactivo de distracción (Cidis)

El ciclo interactivo de distracción (Cidis) se caracterizó por núcleos interactivos con una dirección distinta a la de resolver la tarea. Estos núcleos interactivos se observaron por ejemplo, cuando los niños jugaban, entre ellos o con los instrumentos de observación; cuando cantaban o gritaban; se levantaban de su lugar sin algún objetivo específico, se dormían, se decían palabras altisonantes, se reían y/o burlaban de sus compañeros.

4.3. Ciclo interactivo de control (Cicon)

En el ciclo interactivo de control están presentes acciones dirigidas a mantener el control y orden en el grupo de trabajo. Se observan cuando los niños se amenazan verbal y físicamente, se hacen callar, se manda u ordena, se imponen ideas y trabajo, solicitan la intervención del maestro o alguno de los miembros del grupo y se le exige al moderador que se reestablezca el orden.

Es importante mencionar que el elemento principal del ambiente de aprendizaje son las interacciones, sin embargo por qué darle una connotación de inclusivo al ambiente vivido durante la investigación si se vivieron en él interacciones de distracción y control. Se le consideró inclusivo porque favoreció la participación de sus integrantes en las actividades académicas y sociales del salón de clases, independientemente de sus necesidades educativas especiales o déficit. Se entiende que el ciclo interactivo de colaboración favorece la inclusión, sin embargo la presencia del ciclo interactivo de distracción surge a raíz de la ausencia de acciones mediadas hacia la tarea, la presencia del ciclo interactivo de control surge, por una parte, ante la necesidad de los niños de volver a la tarea y por la otra, como respuesta del estilo impositivo del moderador del grupo de trabajo. La presencia de niños con necesidades educativas especiales no fue un factor determinante en la predominancia de algún tipo de ciclo interactivo.

5. CONCLUSIONES

La integración educativa propone eliminar, lo que a su juicio, es el currículo paralelo de educación especial. Sugiere seguir la currícula de educación básica, concretar dicha sugerencia a través del seguimiento de esta currícula en los centros de atención múltiple y en la incorporación de niños con necesidades educativas especiales a escuela regular. La USAER debe centrar su interés en la atención de los niños integrados, pero cómo eliminar que el foco de atención otorgado a dichos niños no se convierta en otro elemento de segregación. Que al integrarse no se excluya. Ante tal situación surge la inquietud de dar cuenta en torno a:

- ¿Cómo se dan las interacciones entre los pares, cuando se utilizan estrategias de trabajo colaborativo como herramienta de mediación?

Con base en el análisis del corpus se obtuvieron los resultados, mismos que permitieron describir y explicar lo que ocurre en términos de interacción entre pares en un aula integradora. Así, es posible decir que:

Las interacciones en el aula tienen una estructura. Se asume que las interacciones se estructuran con base en las acciones, mismas que conforman núcleos interactivos. Los núcleos interactivos con determinadas características en común constituyen los ciclos de interacción. Las estrategias de trabajo colaborativo, en particular la de “aprendiendo juntos” y la de “rompecabezas” median en las interacciones de los pares.

El ciclo interactivo de colaboración se caracterizó por núcleos interactivos dirigidos a resolver la tarea escolar, a través de dichos núcleos interactivos los niños se cuestionaban constantemente a sí mismos y a sus compañeros; compartían el material o los resultados de la tarea; solicitaban, otorgaban o rechazaban ayuda; en este ciclo interactivo se observó, también, el trabajo individual.

Se puede decir que el ciclo interactivo de colaboración medió en la interacción cara a cara, en la interacción proveedora y en la interdependencia positiva de los niños. Los miembros de estos grupos de colaboración pudieron dar su opinión y escuchar la de otros sin agredirse, respetar turnos y tomar conciencia del trabajo grupal. La presencia de niños con necesidades educativas especiales en los grupos de trabajo colaborativo no incidió en la permanencia de algún ciclo interactivo en particular.

Con base en lo anterior es posible decir que las estrategias del trabajo colaborativo son una herramienta que media en la estructura interactiva del aula en particular de los grupos de colaboración. Las interacciones en el aula son el cuerpo del ambiente de aprendizaje que se vive en la misma. Diseñar ambientes de aprendizaje en el aula puede ser un camino que lleve a la inclusión, sin embargo hace falta dar cuenta sobre cómo y qué aprenden los niños en escenarios como éstos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula, El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Evertson, C., Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. En Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, Tomo II, (1ª edición en inglés 1986). Barcelona: Paidós. (Trad. Gloria Vitale), pp. 303-249.
- Jackson, D. et al. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, I. (1999). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Rogoff B., Tudge, J. (1997). Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetana y vygotskyana. En Fernández, P., Melero, M. *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.