



Tesis que puede  
ser consultada  
y enviada en préstamo  
Sub. Biblioteca

10/10

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y O.E.

S. Tesis
N. 0542
N. _____

**"EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES  
REGULARES SOBRE LA INTEGRACION ESCOLAR:  
BASE PARA SU FORMACION Y ACTUACION  
EN EL AULA"**

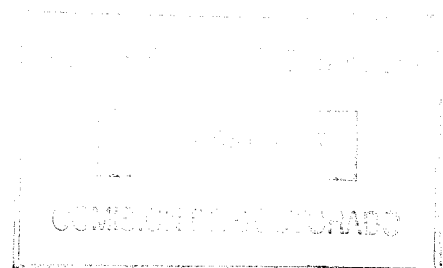


BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRANADA
N. documento 638086
N. copia 638090

Tesis presentada para aspirar al grado  
de Doctor por D<sup>a</sup> MARIA JOSE LEON GUERRERO y  
dirigida por DR.D. LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO

Fdo.: M<sup>a</sup> José León Guerrero

Fdo.: Luis M. Villar Angulo



## INDICE GENERAL

Reconocimientos  
Lista de Figuras  
Lista de Tablas  
Glosario  
Resumen

### PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACION TEORICA

#### CAPITULO I: INTRODUCCION AL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1.- Origen y justificación del problema de investigación . . . . .	3
1.2.- Supuestos básicos de la Investigación . . . . .	9
1.3.- Propósitos del estudio . . . . .	19
1.4.- El problema de investigación . . . . .	20

#### CAPITULO II: LA INTEGRACION ESCOLAR: NUEVAS TENDENCIAS Y PERSPECTIVA DE FUTURO

2.1.- La integracion escolar: un reto para el sistema educativo . . . . .	24
2.1.1.- Conceptualizacion de la integracion escolar. . . . .	24
2.1.2.- La integracion escolar: un proceso de cambio. . . . .	31

II

2.1.2.1.- Cambios generales surgidos a raíz de la incorporación de la integración escolar. ....	32
2.1.2.2.- Cambios concretos en los centros .....	43
2.2.- El profesor regular ante la integración escolar. ....	47
2.2.1.- El comportamiento del profesor regular ante la integración escolar .....	47
2.2.2.- El pensamiento del profesor regular sobre la integración escolar. ....	49
2.2.2.1.- Estudios sobre las concepciones, opiniones y creencias de los profesores .....	49
2.2.3.- La naturaleza de la formación del profesor de integración .....	51
2.2.3.1.- Fuentes del contenido de los programas de formación del profesor regular de aulas de integración. ....	53
2.2.3.2.- El estudio del conocimiento que posee el profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños deficientes. ....	57
2.2.3.3.- Tipos de conocimiento surgidos desde la experiencia de la integración .....	72
2.2.3.4.- Modelos de formación .....	118

**CAPITULO III: EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO  
PRACTICO DE LOS PROFESORES.**

3.1.- Conceptualización y justificación del estudio del conocimiento .	128
3.2.- Origen, desarrollo (cambio), estructura y representación del conocimiento de los profesores .....	139
3.2.1.- Origen del conocimiento que poseen los profesores . . .	139
3.2.2.- Cambio y desarrollo del conocimiento que poseen los profesores .....	142
3.2.3.- La estructura del conocimiento practico y su representación. ....	147

3.2.3.1.- Arboles Ordenados (Ordered Tree Technique). . . . .	152
3.2.3.2.- Mapa Conceptual (Mapa Conceptual) y/o Mapa Cognitivo (Cognitive Map) . . . . .	156
3.2.3.3.- Esquema heurístico . . . . .	160
3.4.5.4.- Diagrama de Vee . . . . .	161
3.4.5.5.- Planning net . . . . .	161
3.4.5.6.- La metáfora . . . . .	161
3.2.4.- Tipos de conocimiento practico. . . . .	163
3.2.5.- Estudios sobre el conocimiento practico de los profesores . . . . .	170
3.2.5.1.- Conocimiento del contenido o de la materia . . . . .	171
3.2.4.2.- Conocimiento Pedagógico general . . . . .	178
3.2.5.3.- Conocimiento del currículum . . . . .	179
3.2.4.4.- Conocimiento didáctico del contenido . . . . .	181
3.2.4.5.- Conocimiento acerca de los alumnos . . . . .	185
3.2.4.5.- Conocimiento del ambiente de enseñanza . . . . .	187

IV

**SEGUNDA PARTE: EL CONOCIMIENTO DE  
LOS PROFESORES SOBRE LA  
INTEGRACION ESCOLAR: BASE PARA SU  
FORMACION Y ACTUACION EN EL AULA.**

**CAPITULO IV: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**

Introducción .....	195
4.1.- Participantes .....	200
4.2.- Instrumentos .....	201
4.2.1.- Entrevistas .....	203
4.2.2.- Observación del aula .....	210
4.2.3.- Grabaciones de las lecciones .....	212
4.3.- Procedimiento de la investigación .....	214
4.3.1.- Diseño de la investigación .....	214
4.3.2.- Fases de la investigación .....	217
4.3.2.1.- Preacceso y acceso al campo .....	217
4.3.2.2.- Recogida y análisis de los datos .....	220

**CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSION**

5.1.- Preámbulo a los estudios de caso .....	244
5.2.- Estudios de Caso .....	254

5.2.1.- Estudio de caso "Antonia" .....	266
A) La profesora: "Antonia" .....	267
B) Las aulas .....	268
C) Proceso de recogida y análisis de la información ..	276
D) Resultados .....	282
5.2.1.1.- Tabla de frecuencias .....	282
5.2.1.2. - Propositiones explicativas .....	300
5.2.1.3.- Hipótesis e interpretación .....	315
5.2.1.4.- Tipos de conocimiento .....	325
5.2.1.5.- Mapas cognitivos .....	340
5.2.2.- Estudio de caso:"Flora" .....	379
A) La profesora: "Flora" .....	381
B) Las aulas .....	382
C) Proceso de recogida y análisis de la información ..	386
D) Resultados .....	388
5.2.2.1.- Tabla de frecuencias .....	388
5.2.2.2. - Propositiones explicativas .....	397
5.2.2.3.- Hipótesis e interpretación .....	411
5.2.2.4.- Tipos de conocimiento .....	422
5.2.2.5.- Mapas cognitivos .....	437
5.2.3.- Estudio de caso: "Rafa" .....	469
A) El profesor: "Rafa" .....	471
B) EL aula .....	471
C) Proceso de recogida y análisis de la información ..	474
D) Resultados .....	477
5.2.3.1.- Tabla de frecuencias .....	478
5.2.3.2.- Hipótesis e interpretación .....	491
5.2.3.4.- Tipos de conocimiento .....	498
5.2.4.- Estudio de caso: "Antonio" .....	516
A) El profesor y su aula: "Antonio" .....	518
B) Proceso de recogida y análisis de la información ..	520

VI

D) Resultados .....	522
5.2.3.1.- Tabla de frecuencias .....	522
5.2.3.2.- Hipótesis e interpretación .....	532
CAPITULO VI: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES .....	553
BIBLIOGRAFIA .....	570
ANEXOS .....	636



## LISTA DE FIGURAS

Figura N.º 1. Revisión bibliográfica .....	9
Figura N.º 2. Proceso de la investigación .....	21
Figura N.º 3. Proceso de las Adaptaciones Curriculares (Blanco y Sotorrios, 1988) .....	40
Figura N.º 4. Tipos de programas de secundaria para alumnos con problemas (Zigmond y otros) .....	42
Figura N.º 5. Aprendiendo a Enseñar (Rog, Donadlson, Quaglia y Paije, 1990) .....	56
Figura N.º 6. Modelo de cómo aprender a Enseñar (Hollingswort, 1989) .....	57
Figura N.º 7. Matriz sobre los tipos de conocimiento extraídos de la investigación y de los planes de estudio .....	61
Figura N.º 8. Matriz sobre el conocimiento que debe tener el profesor tutor según los propios profesores .....	72
Figura N.º 9. Estrategias más utilizadas por los profesores para el entrenamiento de habilidades sociales en niños deficientes (Elliot, Sheridan y Gresham, 1989) .....	104
Figura N.º 10. Modelo de Skilback (1984) del proceso de desarrollo del currículum basado en la escuela .....	111
Figura N.º 11. Matriz de comparación del conocimiento de los investigadores y los profesores (Adaptado de Pollard y Tann, 1987) .....	131
Figura N.º 12. Matriz sobre diferencias entre creencias y conocimiento (Adaptado de Pajares, 1991)	

## VIII

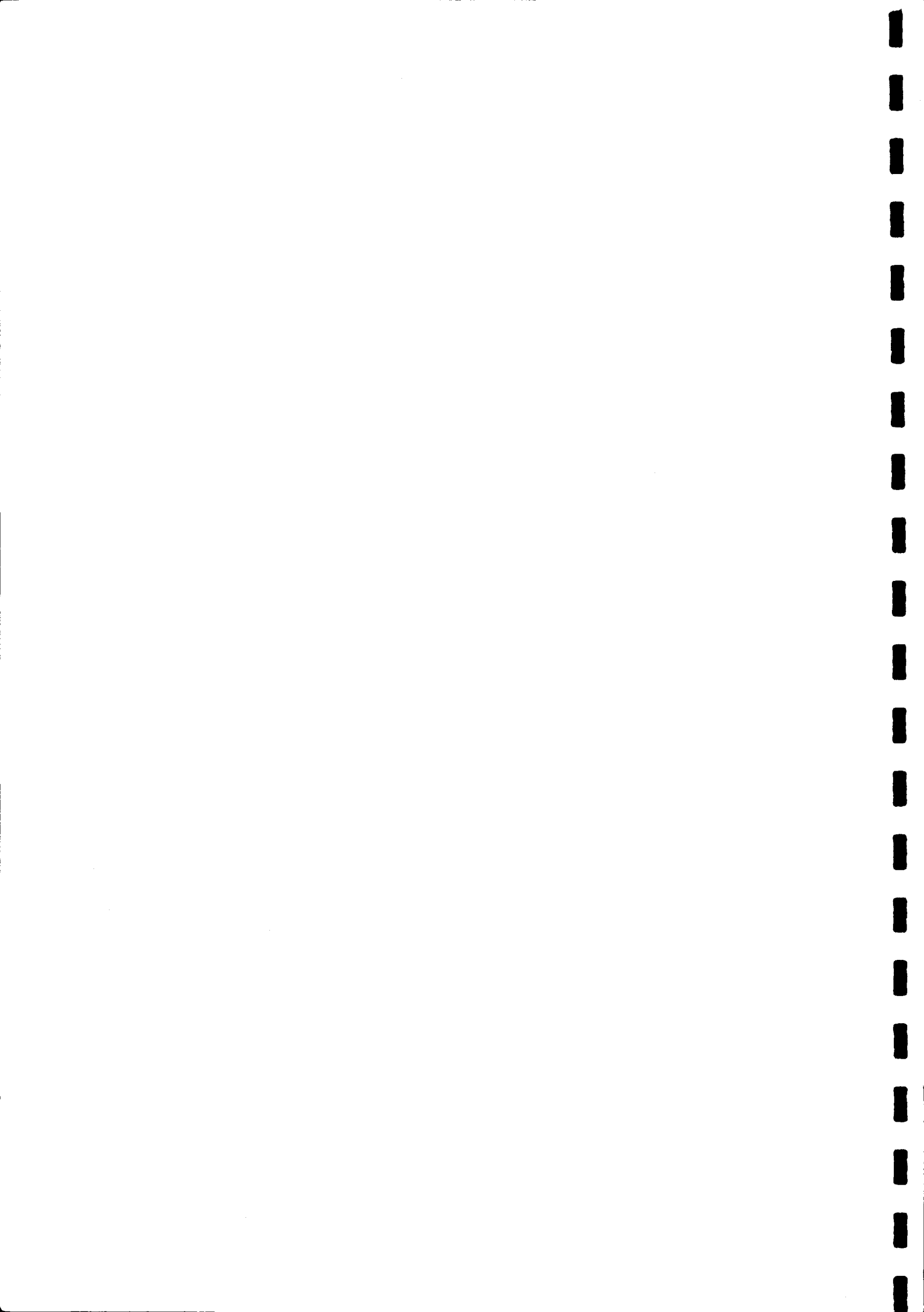
Figura N.º 13. Proceso de creación de teorías prácticas seguido por los profesores Kolb, 1981) .....	141
Figura N.º 14. Representación de las estructuras cognitivas: sujeto 2 (Arbol 2) (Nave-Benjamin, 1986) .....	154
Figura N.º 16. Usos didácticos de los mapas conceptuales (Mahler y otros, 1991) .....	159
Figura N.º 17. Esquema heurístico (Tochon, 1990) .....	160
Figura N.º 18. Dominios del Conocimiento de los Profesores (Reynolds, 199) .....	166
Figura N.º 19. Matriz sobre el Conocimiento Base para la Enseñanza .....	169
Figura N.º 20. Estructura del conocimiento del Contenido Pedagógico (Mark, 1990) .....	183
Figura N.º 21. Matriz sobre los tipos de conocimiento .....	189
Figura N.º 22. Tipos de entrevista (Huber, 1991) .....	205
Figura N.º 25. Procedimiento de investigación .....	215
Figura N.º 24. Plano del aula 1.1 de Antonia .....	270
Figura N.º 25. Plano del aula 1.2. de Antonia .....	272
Figura N.º 26. Secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de Antonia .....	274
Figura N.º 27. Matriz sobre las proposiciones explicativas de la enseñanza de Antonia .....	301
Figura N.º 28. Matriz sobre las hipótesis verificadas sobre el conocimiento práctico de Antonia .....	322
Figura N.º 29. Matriz sobre el conocimiento del Currículum de Antonia .....	325

Figura N.º 30. Matriz del conocimiento sobre la Cultura Profesional de Antonia .....	328
Figura N.º 31. Matriz sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido en Antonia .....	329
Figura N.º 32. Matriz sobre el conocimiento del Contexto (1) en Antonia .....	331
Figura N.º 33. Matriz sobre el conocimiento del Contexto (2) en Antonia .....	333
Figura N.º 34. Matriz sobre el conocimiento del Contexto (3) en Antonia .....	334
Figura N.º 35. Matriz sobre el conocimiento Pedagógico General (1) en Antonia .....	336
Figura N.º 36. Matriz sobre el conocimiento Pedagógico General (2) en Antonia .....	338
Figura N.º 37. Matriz sobre el conocimiento de los Alumnos en Antonia .....	339
Figura N.º 38. Mapa cognitivo sobre los objetivos del curriculares de Antonia .....	341
Figura N.º 39. Mapa cognitivo sobre las adaptaciones curriculares de Antonia .....	345
Figura N.º 29. Matriz sobre el conocimiento del Currículum de Flora .....	429
Figura N.º 30. Matriz del conocimiento sobre la Cultura Profesional de Flora .....	432
Figura N.º 31. Matriz sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido en Flora .....	436

## LISTA DE TABLAS

Tabla N.º 1. Características cuantitativas de la muestra . . . . .	200
Tabla N.º 2. Temporalización de los instrumentos empleados en la investigación . . . . .	221
Tabla N.º 3. Frecuencias de aparición de los códigos en el material de campo de Antonia . . . . .	
Tabla N.º 4. Frecuencias y categorías a las que pertenecen las hipótesis de conocimiento verificadas en Antonia . . . . .	315
Tabla N.º 4. Frecuencias de aparición de los códigos en el material de campo de Flora . . . . .	
Tabla N.º 5. Frecuencias de aparición de los códigos en el material de campo de Rafa . . . . .	
Tabla N.º 6. Frecuencias de aparición de los códigos en el material del campo de Antonio	

**CAPITULO I:**  
**INTRODUCCION AL PROBLEMA DE**  
**INVESTIGACION**



---

### 1.1.- ORIGEN Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

El presente trabajo de tesis doctoral se inserta en la línea de investigación iniciada en el curso académico 1988-89 en donde participó una profesora perteneciente a un centro público de un barrio de Granada inserto en el Proyecto de Integración Escolar (León 1990 a y b). Dicha investigación, pretendía ser una primera aproximación al campo de la integración escolar, tomando como eje principal de análisis de dicho proceso al profesor regular de un aula de integración. Más concretamente, nuestro trabajo se centraba en la descripción de las creencias y en la representación del conocimiento práctico que poseía una profesora de primero de E.G.B sobre la Integración Escolar.

La modalidad de investigación elegida en ese momento fue la de "estudio de caso" (Jannesick, 1978; Wilcox, 1987), por entender que ésta nos permitiría realizar un análisis completo y profundo de lo que pensaba y conocía dicha profesora acerca del proceso de integración. Dicha modalidad fue elegida porque nuestro objetivo último al iniciar esta investigación era el de continuar realizando en este campo sucesivos estudios de caso (Ebutt, 1988) que contribuyeran al incremento del conocimiento sobre los elementos y procesos implicados en la puesta en marcha de una integración escolar de calidad, para constituir el punto de arranque de un currículum de formación basado en los conocimientos que el profesor ordinario considera que son necesarios para la puesta en marcha de la integración en su aula.

Los instrumentos utilizados para acceder al pensamiento implícito de esta profesora fueron la entrevista en profundidad. Los datos obtenidos a través de la aplicación de este instrumento fueron triangulados con los resultantes de la observación no participante y con las grabaciones en audio de las lecciones de clase, lo cual permitió determinar la posible relación entre el pensamiento de la profesora y su actuación en clase.

De las conclusiones que se extrajeron de ese estudio, y que se

---

encuentran relacionadas con el conocimiento de la profesora, fue la última de ellas la que nos han llevado a plantearnos la necesidad de seguir profundizando en este tema.

" El conocimiento que posee el profesor sobre las posibles alternativas para la superación de la problemática que presenta la integración es más reducido que el que posee sobre los aspectos que la dificultan, tanto en lo que se refiere a las dificultades externas como internas".

Esta conclusión, unida a las continuas demandas de información sobre los niños deficientes y el proceso integrador que, como profesora de la asignatura de Pedagogía Terapéutica recibo de mis alumnos algunos, de los cuales están ejerciendo en centros donde está en marcha el proceso de integración, constituye el segundo hecho que me ha llevado a la necesidad de plantear este problema de estudio.

Por otro lado, la elección del análisis del proceso de integración como problema nos viene dado por la importancia misma de este proceso integrador. Es bien sabido que la integración escolar se ha constituido en la última década en un movimiento dentro del ámbito de la Educación Especial, que ha supuesto un cambio radical tanto en la práctica educativa general como en las concepciones de las personas implicadas en el mismo. Dicho movimiento, se encuentra respaldado legislativamente desde que en 1982, con rango de ley, se promulgara la primera disposición legal donde se da prioridad al sistema educativo general en oposición a los centros específicos donde habían estado siendo educados los niños deficientes.

El gran número de experiencias que se están llevando a cabo en los centros educativos sobre integración, tanto a nivel internacional como nacional (Hegarty y otros, 1988; Arnaiz y otros, 1987; Fortes y otros, 1985, López y Parra, 1985; López Melero, 1985; Dahl, 1985; Mosel, 1985; Rodríguez, 1985; Rodríguez, 1989...), así como la existencia de un gran número de artículos, monografías (Vida Escolar, 1983), congresos y jornadas que tiene como foco de atención la integración escolar (Zaragoza, 1985; Marbella, 1990; Santiago de Compostela, 1991) han demostrado la eficacia e importancia de este movimiento.



---

Por otro lado, el habernos centrado en el profesor como agente básico de todo este proceso se debe a la evidencia que nos aportan algunos de los hallazgos dentro de la línea de pensamientos del profesor:

1.- La acción educativa del profesor en el aula se encuentra determinada por su concepción a cerca de la propia acción educativa (Connelly y Clandinin, 1984; Clark y Peterson, 1985; Shavelson y Stern, 1983; Dillard, 1987; Tabachnick y Zeichner, 1988).

2.- El análisis y reflexión del conocimiento por parte del profesor, así como de su práctica, le ayudará a crear vías o procedimientos alternativos que le permitan modificar y mejorar la educación de los niños deficientes, así como generar procesos de innovación en sus aulas que se constituyan en fuentes de formación permanente (Elbaz, 1983; Miles, Saxl y Lieberman, 1988).

3.- El estudio de las necesidades de formación que tienen los profesores con respecto al tipo de conocimiento tiene una doble finalidad: por una parte, ayudar a estos profesionales a hacerlo consciente, de tal forma que les permita modificar y mejorar la educación de los niños con necesidades educativas especiales generando procesos de innovación en su aula, y por otra, servir de base para los programas de formación (Huberman, 1985).

4.- La consciencia del conocimiento proporcionará a los profesores el contexto para la deliberación sobre la planificación (Yinger, 1986) e interacción docente, permitiéndoles explorar la relación entre lo que ellos están enseñando y la forma en que sus alumnos organizan y dan sentido a su enseñanza (Ghaye, 1989).

No podemos mostrarnos ajenos al reto planteado por las nuevas disposiciones que regulan la educación especial ni a los nuevos planteamientos surgidos a raíz de la nueva reforma del sistema educativo propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia, en relación al perfil que debe poseer el profesorado y los modelos de formación hacia los que debemos tender.

De acuerdo con las disposiciones legales que regulan la educación especial desde 1982, los niños que presentan necesidades educativas especiales van a ser educados en las aulas de los centros ordinarios por los profesores regulares con apoyo de especialistas. Este hecho implica la necesidad de llevar a cabo una revisión sobre cual es el conocimiento que deben poseer sobre

---

este proceso y sobre el tipo de formación que actualmente están recibiendo los profesores de estos centros.

Por otro lado, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), entiende que el profesor debe ser "un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarlo, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en el sujeto". (M.E.C.,1989,-210)

Este nuevo perfil del profesor implica una forma distinta a la tradicional de entender la formación, la cual, siguiendo textualmente al Libro Blanco "ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias (...). Así concebida, la practica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción" (M.E.C.,1989, 213).

Por otro lado, creemos conveniente profundizar en la formación que deben recibir los profesores regulares ya que el análisis de la bibliografía sobre la investigación en integración escolar nos muestra que esta es extensa en relación a la naturaleza, contenidos y métodos utilizados en los programas de formación recibidos por los profesores de educación especial, pero no ocurre lo mismo con la formación de los profesores regulares.

Este hecho, junto con la evidencia mostrada en las investigaciones, y en la propia práctica, de que los profesores consideran que la formación recibida es insuficiente para trabajar con estos niños (Parrilla, 1986; Hudson y otros, 1979; León, 1990) y que una adecuada formación no sólo produce un incremento del conocimiento, sino, además, influye en las actitudes del profesorado (McCloskey y Quay, 1987; Leyser, 1988) -aspecto este considerado como uno de los factores determinantes de la correcta marcha de la integración escolar (De Miguel (de), 1986)-, ha sido lo que me ha llevado a profundizar en este aspecto planteando propuestas de formación basadas en las necesidades formativas de estos profesores.



---

Por último, la justificación de la metodología que aquí emplearemos nos viene dada por la evidencia de que para llegar a la comprensión y descripción del conocimiento práctico que poseen los profesores sobre la integración se hace necesario la utilización de una metodología de tipo cualitativo, basada en la realización de estudios de caso (Jannesick, 1978; Wilcox, 1987).

En lo que se refiere a la orientación o modelo de investigación bajo los cuales se han llevado a cabo todos estos trabajos Rosemberg y Jackson (1988) hace referencia a dos grandes paradigmas de investigación dentro del campo de la Educación Especial que coinciden con los utilizados en la Didáctica: holístico, naturalista, fenomenológico, interpretativo versus analítico-comportamental, cuantitativo, técnico....

Durante mucho tiempo sólo las investigaciones que se acomodaban al método de investigación técnico eran considerados científicos, pero poco a poco se ha producido un giro metodológico en la investigación de la educación en general que ha tenido incidencias muy claras en el campo de la investigación de la educación especial surgiendo cada vez más investigaciones de corte cualitativo.

El interés por la subjetividad y la individualidad unido a las dificultades metodológicas que hacían que muchos de los trabajos realizados en este área no consiguieran reunir las condiciones de diseños experimentales han hecho que se produzca este cambio.

Scott (1980), que indica la importancia de este tipo de metodologías en el estudio de la integración escolar, caracteriza a la investigación naturalista como: centrada tanto en el hábitat natural como en el lugar de la investigación, la naturaleza descriptiva de las metas de investigación, el uso de métodos descriptivos así como una observación directa para conseguir estas metas, el poner atención a las interrupciones o disturbios del curso natural de los sucesos tanto como sea posible.

Dentro de los modelos cualitativos, estamos de acuerdo en asumir junto con López Melero (1990) como el más adecuado para el tipo de disciplina en la cual nos movemos el modelo de investigación WALLACE

---

(1976) que es un modelo hipotético deductivo que parte de los siguientes supuestos:

- a) Necesidad de construcción inductiva de generalizaciones y conceptos a partir de las observaciones de la realidad
- b) Aplicación deductiva de las elaboraciones teóricas hechas a las observaciones.
- c) La presencia de un componente teórico a través de los métodos lógicos fundamentales: deducción-inducción.
- d) La necesidad de análisis empíricos concretos a través de diseños de contrastación (López Melero, 1990, 80)

El modelo implica la puesta en marcha de las siguientes fases:

- 1.- Elaboración de generalizaciones, conceptos, teorías...
- 2.- De las teorías a la definición operacional de las hipótesis.
- 3.- Contrastación de hipótesis.
- 4.- Inferencia (López Melero, 1990, 83-85).

Por último, la pertenencia al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, en donde la línea de trabajo básica se centra en el Desarrollo Profesional de los docentes desde las demandas formativas surgidas de su propia práctica, ha conformado el marco conceptual del que parto en este trabajo así como la metodología que empleo en el mismo.

El objetivo, por tanto, de este trabajo es el llegar a mostrar cuatro estudios de caso que contribuyan al incremento del conocimiento (Ebutt, 1988) sobre los elementos y procesos implicados en la puesta en marcha de una integración escolar de calidad. A partir de la presentación de estos resultados pretendemos cimentar la elaboración de un currículum de formación basado en los conocimientos que el profesor ordinario considera que son necesarios para la puesta en marcha de la integración en su aula.

## 1.2.- SUPUESTOS BASICOS DE LA INVESTIGACION

La presente investigación asume la complejidad del proceso de enseñanza que implica la necesidad de comprender tanto el conocimiento del profesor como su actuación (Yinger, 1986; Sanders & McCutcheon, 1986; Connelly y Clandinin, 1984).

De acuerdo con esto, nuestro problema de estudio surge de la confluencia de los tres grandes ámbitos de trabajo que han guiado nuestra revisión bibliográfica (Figura 1), dentro de los cuales, asumimos una serie de presupuestos:

FIGURA Nº.1

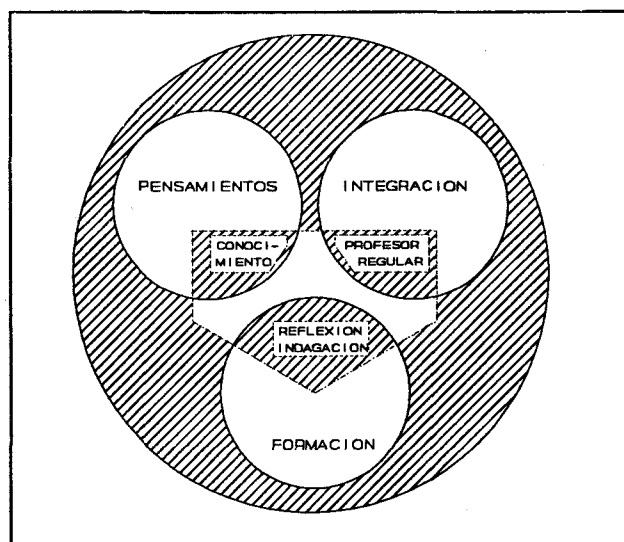


Fig: Nº 1 Revisión bibliográfica

---

Los supuestos de los que partimos en este trabajo son los siguientes:

1.2.1.- El paradigma mediacional alternativo y la concepción constructivista del profesor como

Nuestra intención en estos momentos es la de valorar y situar dentro del panorama de la investigación educativa el trabajo de tesis que aquí presentamos. Llegar a cumplir este objetivo consiste en determinar dentro de qué paradigma o "marco de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuados para sus investigaciones" (Shulman, 1989, p. 13-14) se encuentra inserto este trabajo de tesis.

Los **paradigmas** constituyen las herramientas intelectuales con las cuales se estructura y examina la investigación (Fernández , 1978; Pérez Gómez, 1985 y Shulman, 1989) han señalado los siguientes paradigmas o programas de investigación dentro de la enseñanza:

- 1.- Proceso-producto
- 2.- Tiempo y aprendizaje
- 3.- La cognición del alumno y la mediación de la enseñanza o mediacional centrado en el alumno
- 4.- Paradigma ecológico o ecología del aula
- 5.- Cognición del profesor y toma de decisiones o mediacional centrado en el profesor

Es en este último paradigma en el que se encuentra inserto nuestro trabajo de tesis. Dentro del cual, como hemos venido viendo a lo largo de toda la exposición, se encuentra incluido en aquel grupo de trabajos que examinan el tipo de conocimiento práctico que poseen los profesores.

En la corriente de Pensamientos del Profesor se han agrupado los trabajos de investigación realizados bajo dos enfoques (Pérez y Gimeno, 1988; Ernest, 1989): cognitivo y alternativo.

El enfoque cognitivo se centra en el análisis de los procesos de pensamiento de los profesores: procesos de planificación, procesos de pensamiento durante la interac-

---

ción en el aula y teorías y creencias (de acuerdo a las tres esferas extraídas del modelo de Clark y Peterson (1986).

La perspectiva alternativa analiza las estructuras de pensamiento de los profesores, es decir, el conocimiento, creencias, y actitudes que se encuentran almacenados en esquemas en la mente del profesor.

Por tanto, dentro de la línea de pensamientos del profesor, nuestra investigación se encuadra en el denominado *paradigma mediacional alternativo*, desde donde asumimos que la complejidad de la enseñanza y su impredecibilidad ha llevado a desarrollar al profesor estructuras conceptuales o formas para comprender su ambiente. Estas estructuras le permiten atender al significado de los signos, predecir el futuro de los sucesos y determinar sus propias acciones y las consecuencias de estas (Calderhead, 1983; Ghaye, 1989).

Y, más concretamente, nos centramos en aquellos autores que analizan y describen el conocimiento práctico que poseen los profesores (Buchman, 1983; Calderhead, 1983; Connelly y Clandinin, 1985; Clandinin y Connelly, 1988; Shulman y colb, 1986) frente al conocimiento científico (mostrado por los investigadores) por entender que este difiere del primero al caracterizarse de pragmático, idiosincrático, fácil de comunicar y que aporta una visión global de los procesos de enseñanza (Bolster, 1983; Pollard y Tann, 1987).

Las investigaciones que se vienen realizando dentro de la línea de *Pensamiento de los Profesores* están influyendo de forma muy positiva en todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la dinámica de esta corriente ha permitido un cambio conceptual del profesor que ha evolucionado desde la visión del mismo como un ejecutor; pasando por considerarlo como un "tomador de decisiones", como un profesional reflexivo; hasta nuestros días en el que es considerado un constructor, creador y evaluador de su teoría personal del mundo.

A nivel metodológico también se han producido cambios que han permitido estudiar con mayor profundidad y exactitud lo que ocurre en las aulas. Los trabajos de laboratorio han dado paso a los trabajos de campo

---

donde la triangulación, la descripción y la interpretación colaborativa juegan un papel importante en la recogida y análisis de los datos.

Y por último las investigaciones del campo están produciendo un incremento sobre el conocimiento que poseemos de la enseñanza, al menos, en tres dominios (Clark & Lampert, 1985), dentro de los cuales nuestro trabajo se encontraría inserto en el segundo.

1.- Conocimiento sobre la complejidad de la enseñanza, producido por los hallazgos de los estudios centrados en la planificación de los profesores, en la toma de decisiones interactivas y en los dilemas que caracterizan a la enseñanza.

2.- Conocimiento sobre qué conocen los profesores

3.- Conocimiento sobre los métodos de investigación

Algunas de las proposiciones halladas en esta línea de investigación (Yinger, 1986) y que pueden apoyar nuestro trabajo son:

1.- Lo que los profesores hacen está influenciado fuertemente por lo que ellos piensan y cómo piensan...

2.- La práctica de la enseñanza está basada en nociones sistemáticas (aunque a menudo implícitas) sobre los estudiantes, sobre las asignaturas, sobre los ambientes de la enseñanza y también sobre el proceso de esta.

3.- La enseñanza efectiva parece basada principalmente en el éxito de la traducción y adaptación de los currícula en actividades instruccionales que sean apropiadas para distintos grupos de estudiantes

4.- La enseñanza implica procesos complejos sociales e interaccionales tales como la comunicación clara, la negociación mutua de la acción, y la construcción unida al significado

5.- Los profesores con experiencia elaboran e instrumentan con éxito grandes cuerpos de conocimiento (asignatura, social, técnica) en contextos idiosincrásicos.

Consideramos importante describir el tipo de conocimiento práctico extraído desde la reflexión sobre su propia acción docente. Así como determinar la relación existente entre dicho conocimiento y la actuación de los mismos en su aula (Tabacnick y Zeichner, 1985, 1988, Shavelson y Stern, 1983).



---

Asumimos que el profesor es un agente curricular autónomo, activo y creador de conocimiento y no un mero ejecutor de prescripciones teóricas. (Elbaz, 1983; Ben-Perez y Halkes, 1987); Calderhead, 1988; Butt, Raymond y Yamagashi, 1988).

El conocimiento que poseen los profesores es un conjunto de conocimientos complejos, construidos a partir de su experiencia personal, originados a partir de interacciones con situaciones reales, prácticas y de naturaleza profesional (Butt, Raymond y Yamagashi, 1988), orientados hacia la práctica, que utilizan activamente para conformarla y dirigir sus trabajos de enseñanza (Elbaz, 1983).

Dicho conocimiento práctico del profesor está originado tanto por sus experiencias pasadas como presentes en el ámbito educativo y personal, y este conocimiento no es ni puramente teórico, ni puramente práctico, sino una síntesis de los dos. (Butt, Raymond y Yamagashi, 1988).

Por otro lado, los profesores organizan el material dentro de unas estructuras coherentes, con la intención de abordar los procesos cognitivos de los alumnos y como consecuencia de esto, es posible, ver la correspondencia entre las estructuras de los profesores y de estudiantes (Ghaye, 1989)

En este sentido, cuando hablemos de conocimiento del profesor, nos estaremos refiriendo " al cuerpo de convicciones y de significados conscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional, y que se expresa en las acciones de una persona" (Clandinin y Connelly, 1988), es decir, el conocimiento surgido y constituido desde la experiencia y la acción (Connelly y Clandinin, 1985). Este conocimiento puede ser representado en esquemas, mapas, redes, etc. (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1988; Munby, 1988).

Partiendo pues, de la corriente de pensamientos del profesor y la perspectiva constructivista, nos centraremos en aquellos trabajos que han intentado determinar el tipo de conocimiento que poseen los profesores surgido desde la reflexión de su práctica en el proceso de puesta en marcha de la integración (Goodspeed y Celota, 1982; Morsink, 1981; LaMore, 1984; Molina, 1987; Parrilla, 1987...).

---

1.2.2.- La relación dialéctica y horizontal entre el conocimiento y la acción: la reflexión como instrumento de cambio.

La relación entre la teoría y la práctica es horizontal, dialéctica e interactiva (Butt y otros, 1988) de tal forma que el pensamiento de los profesores guía sus acciones en clase y, a su vez, este pensamiento está influenciados por el aprendizaje de los alumnos (Calderhead, 1983)

Los profesores poseen teorías sobre como hacer efectivas sus clases. Estas teorías tienen como fuente principal las experiencias en clase y la reflexión sobre esas experiencias (Marland y Osborne, 1990) de igual modo, estas teorías encuentran expresión en, e influyen, en las formas de pensamiento y acción de los profesores en clase (Marland y Osborne, 1990)

El conocimiento práctico que posee el profesor puede ser modificado a partir de procesos de reflexión y negociación sobre él mismo y su actuación (Grimmet, 1989) ya que la reflexión es un instrumento mediador de la acción; de deliberación sobre la "buena enseñanza" y constituye una experiencia de reconstrucción (Grimmet, 1989)

1.2.3.- La investigación cualitativa como medio facilitador de las opiniones de los profesores tutores.

Dentro de la investigación educativa podemos señalar dos grandes paradigmas o enfoques de investigación. El primero, denominado positivista, racionalista o cuantitativo con una fuerte tradición, y el segundo, fenomenológico, alternativo, naturalista o cualitativo que surge como un enfoque alternativo y que se ha encontrado con fuertes obstáculos para su reconocimiento, ya que, como afirma Goetz y LeCompte (1988) "la preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social" (p. 13).

Los hallazgos que hasta el momento se han conseguido en la investigación sobre la educación han sido bastante respetables, pero no podemos olvidar su falta de aplicabilidad (Lincoln y Guba, 1990), que en opinión de los profesores tienen los mismos en el quehacer diario de las aulas.

---

Este hecho ha provocado la aparición de un nuevo enfoque de investigación que no se preocupa por objetivar y cuantificar los fenómenos educativos sino de "ofrecer una descripción mucho más representativa, si se quiere más válida, de las tareas que ocurren en el aula, de las estructuras que la ordenan, de las competencias desarrolladas por los profesores y alumnos para sobrevivir en un entorno complejo como el de la enseñanza...." (Escudero, 198\*, p. 13). En definitiva, de acercarse a la práctica y de extraer de ella el cuerpo de conocimiento pedagógico que la rige, es decir de mostrar la necesidad de interacción entre investigación, teoría y práctica educativa (Gimeno, 1985; Escudero, 1986).

Debido al objetivo último de nuestro trabajo: profundizar en el tipo de conocimiento que poseen los profesores regulares acerca de la integración de los niños deficientes, hemos elegido la metodología cualitativa en la que se le da gran importancia a las interpretaciones sobre el entorno social y físico que nos rodea, permitiendo hacer conscientes a los profesores de sus propias interpretaciones de la enseñanza.

De igual modo aceptamos la existencia de una interrelación entre nosotros como investigadores y las personas que participan en el trabajo y en que éste se lleve a cabo en el lugar en el que se está produciendo la acción, elementos estos que caracterizan a la investigación cualitativa. Investigar dentro de la naturaleza de estos fenómenos requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre el profesor y el investigador dentro de la cual la perspectiva y la opinión del profesor es facilitada (Butt y otros, 1988)

Por otro lado, y como afirma Goetz y LeCompte (1988), pensamos que nuestra investigación debe acercarse a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo, es decir, es generativa por cuanto "se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia" (p.30). Es inductiva porque no se inicia con un sistema teórico establecido sino que a partir del análisis de fenómenos semejantes y diferentes de la realidad se va construyendo una teoría explicativa. Al igual que no existe una teoría prefijada, tampoco lo son las unidades de análisis de los datos sino que estas son construidas en el transcurso de la investigación a partir de la observación y la descripción. Por último, la finalidad última de este tipo de investigación es la de extraer los

---

datos de tipo subjetivo que representan las experiencias y las concepciones del mundo de los participantes.

1.2.4.- El estudio de caso como medio de mostrar en profundidad la complejidad de la realidad de la integración y del pensamiento del profesor tutor.

Dentro de los métodos de investigación que forman parte de del enfoque de investigación cualitativo consideramos al estudio de caso como el mas adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos, es por ello, por lo que hemos llevado a cabo cuatro estudios de caso (Jannesick, 1978; Wilcox, 1987) de profesores que están llevando el proceso de integración en sus aulas..

El término estudio de caso recoge dentro a una familia de métodos y técnicas de investigación que tienen en común el que van a centrarse todos ellos en estudios en profundidad de un determinado ejemplo o caso (Martínez Bonafe, 1988, 42).

La elección de este método de investigación ha sido debido a las ventajas que según Martínez Bonafe (1988) puede aportarnos :

- 1.-Es un método apropiado en investigaciones de un sólo investigador.
- 2.- Es un método que no cierra en sí mismo la posibilidad de posteriores profundizaciones.
- 3.- Es un método relativamente sencillo con las tareas y estrategias de enseñanza, a la vez que permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita sus revisión desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas.
- 4.- El estudio es útil a los profesores que colaboran en la investigación, además de serlo para el propio investigador.

1.2.5.- El profesor regular, piedra angular del proceso integración escolar.

---

La primera línea de investigación que nos sirve de punto de arranque de este proyecto la constituye aquella que intenta determinar qué elementos hacen posible que el proceso de Integración Escolar tenga lugar en los centros (Kavale y Calberg, 1988; Hegarty y otros, 1988; Reynolds y Lakin, 1987, entre otros).

Nuestro trabajo se apoya en las investigaciones que parten de la premisa de que el proceso de integración es una innovación en la que están incidiendo multitud de variables, siendo el profesor regular el principal agente de su puesta en marcha (Larrivee, 1982; Abós y Polaino-Llorente, 1986; Vandivier y Vandivier, 1981; Inman Tollefson, 1988; Salend y Knops, 1984, Safran, 1987; Elliot, 1984; Dudley-Marlig, 1989; Molina, 1987; Illan, 1987; Parrilla, 1986;87; García Pastor, 1987; 88).

#### 1.2.6.- La formación basada en la indagación

A raíz de la distinción hecha por Zeichner (1983) de cuatro grandes paradigmas de formación (comportamental, personalista, tradicional y el orientado a la indagación), podemos hablar de, al menos, dos fuentes de contenido de los programas de formación: contenidos basados en los hallazgos de las investigaciones sobre la enseñanza efectiva y contenidos extraídos desde la reflexión y análisis de la práctica (Schön, 1983, 1987).

Cada vez son más los autores que han abandonado la formación comportamental, o primera fuente de contenido, sobre la base de que este paradigma considera a la enseñanza como una producción y al profesor como un receptor pasivo de conocimiento. Por el contrario, cada vez existen más argumentos a favor de la investigación sobre el pensamiento del profesor, ya que esta puede contribuir de tres formas (Clark, 1988; Clark y Lampert 1988):

- 1.- Puede ser una fuente válida de contenido para la formación de los profesores.
- 2.- Esto puede mostrar a los formadores de formadores que pueden ayudar a plantear métodos de formación para la instrucción.
- 3.- La investigación puede influir en la práctica educativa sobre lo que es importante en la formación del profesor (Floden y Klizing, 1990, 17)

---

Por otro lado, los estudios sobre los procesos cognitivos del profesor no sólo ofrecen sugerencias para mejorar el contenido de los programas de formación del profesorado sino que los propios métodos empleados en este tipo de investigación pueden ser empleados como métodos de formación, por ejemplo: estimulación del recuerdo, observación participante, entrevistas....

En este sentido, estamos de acuerdo con López Melero (1990) cuando afirma que "los programas de formación de los profesores tutores y de apoyo deben estar referidos a la práctica profesional y emerger de ella y, por tanto, cuestionar y profundizar en esquemas conceptuales" (López Melero, 1990, 194).

La primera de ellas, denominada tecnicista, se encuentra en estrecha relación con el paradigma de formación comportamental que parte de la concepción del profesor como un ejecutor de prescripciones dadas.

Por el contrario, la segunda, por la cual nos decantamos, se encuentra relacionada con el paradigma orientado a la indagación. Este paradigma reconoce al profesor como un "aprendiz adulto" (Butt, 1988; Bolster, 1983) que es capaz de articular y elaborar conocimiento desde su propia práctica, permitiéndole ser autónomo y reflexivo. Es decir el estudio del conocimiento profesional del profesor "le dota de un poder para trascender de su situación presente y tener un control de su propia vida" (Butt y otros, 1988).

Entendemos que una de las principales vías que permiten a los profesores ser "aprendices adultos" es la reflexión sobre su práctica. En este sentido podemos considerar a la reflexión como un instrumento mediador de la acción donde la fuente del conocimiento es la reflexión de la práctica, y a su vez, este conocimiento permite la transformación de la misma (Grimmet, 1989).

Según el texto que regula las directrices de la reforma educativa, "la formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias (...). Así concebida, la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción" (M.E.C., 1989, 213).

---

Este modelo de formación, por tanto, se aleja de toda la corriente tecnicista y se acerca al modelo de formación basado en la indagación, desde donde la reflexión del profesor sobre su práctica es la fuente fundamental de su conocimiento (Grimmet, 1989).

Este paradigma pretende conseguir un profesional reflexivo, proporcionándole capacidades que le permitan analizar los problemas que se le presentan y los conflictos que lo rodean. Se tiende a considerar al profesor como un investigador en el aula (Stenhouse, 1984, Gimeno, 1983)

Esta tendencia esta produciendo cada vez más programas de formación (de profesores de integración) basados en la investigación-acción y en el desarrollo profesional colaborativo que permiten al profesor que se forme a partir de un proceso de indagación, acción y reflexión propia (O'Hamlon, 1988; Cohen y Alroi, 1981; Gennari, 1982; Ortiz González, 1987; Hegarty, 1985; Hegarty y Pocklington, 1989).

### 1.3.- PROPOSITOS DEL ESTUDIO

Partiendo de las premisas expresadas con anterioridad, el objeto de esta tesis doctoral es describir el tipo de conocimiento que posee el profesor de educación general sobre el proceso de integración y los niños deficientes surgido desde su práctica.

De igual modo, pretendemos profundizar en la comprensión de la práctica de la integración escolar y establecer la relación del conocimiento que poseen los profesores regulares con la misma.

Esta descripción de los tipo de conocimiento y de situaciones prácticas de integración nos permitirá, por un parte, determinar las implicaciones que tiene la posesión y reflexión del conocimiento en la acción docente de los profesores, y por otra, nos servirá de base para la creación de una propuesta formativa surgida desde la necesidad del profesor que está llevando a cabo la integración escolar.

---

Este objetivo general puede concretarse en los siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Qué conocimiento posee el profesor ordinario que trabaja con sujetos que presentan necesidades especiales?
- 2.- ¿Qué conocimiento es necesario y valido para la práctica con sujetos deficientes?
- 3.- ¿Cómo es la práctica de la integración?
- 4.- ¿Cómo influye el conocimiento que posee el profesor acerca de la integración escolar en su actuación en el aula con sujetos deficientes?
- 5.- ¿Como puede hacerse explícito dicho conocimiento?
- 6.- ¿Puede ser enseñado ese tipo de conocimiento?

#### 1.4.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Una vez esbozado el marco teórico y metodológico que guiará nuestro trabajo de investigación creemos necesario concretar el problema de investigación.

Nos proponemos en este trabajo de investigación describir detalladamente, desde el análisis del conocimiento de los profesores que están llevando a cabo la integración, cuales son realmente los núcleos de conocimiento que ellos estiman necesarios para su practica y su correspondencia con los señalados por los investigadores del campo de Pensamientos del Profesor (Elbaz, 1981; Yinger, 1986; Shulman y col, 1986,87; Tamir, 1988; Scwab, 1973; Borko,1978; Reynondls, 1990..) y de la integración (LaMore, 1984; Goldhammer y otros, 1977; Molina, 1987; Goodspeed y Celota, 1990...)

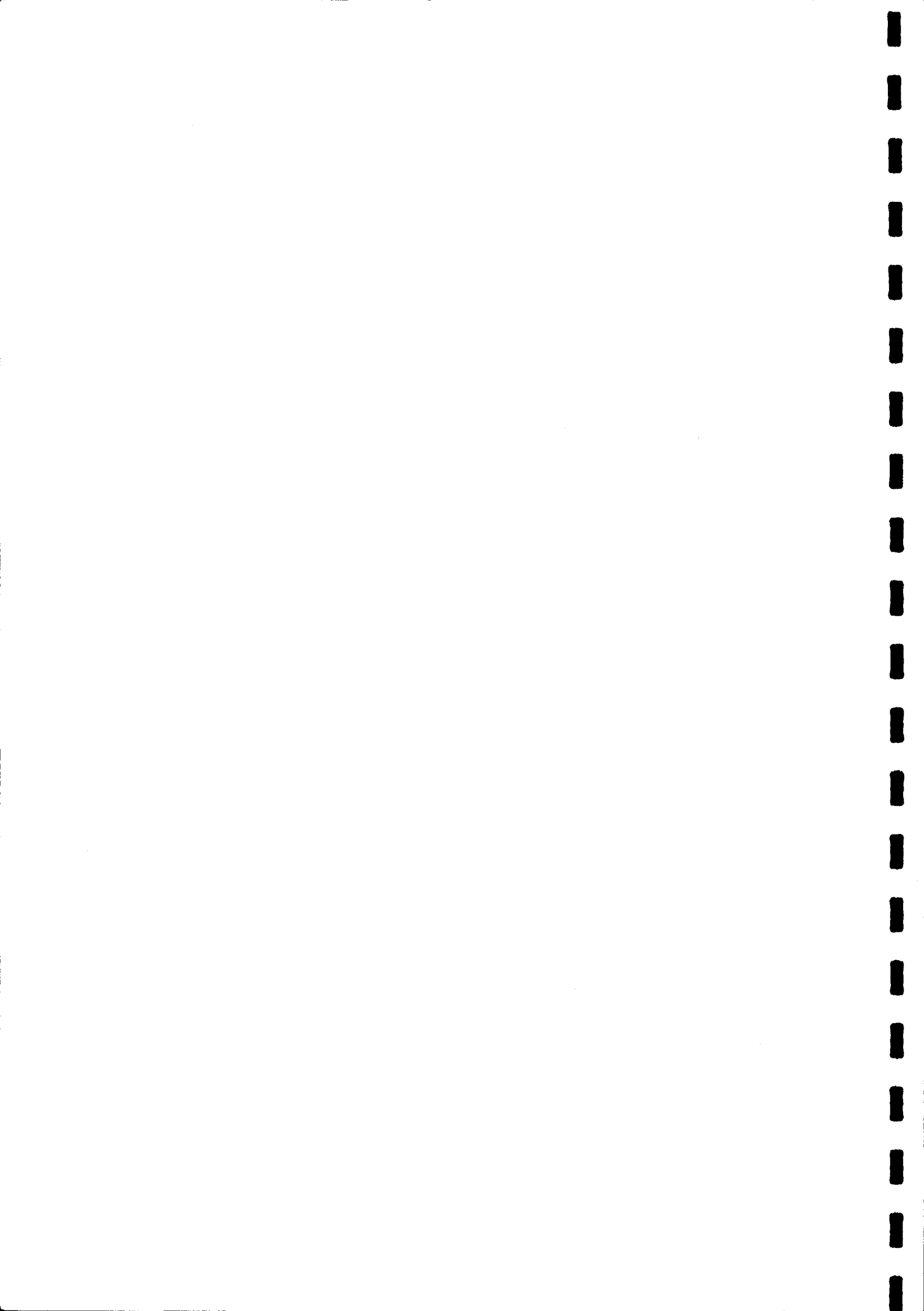
Por otro lado, puesto que asumimos la premisa de que las acciones de los profesores están gobernadas por lo ellos conocen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum... (Carter y Doyle, 1986, Yinger, 1986) creemos conveniente analizar la práctica de estos profesores para, en primer lugar, llegar a conocer mejor el proceso de integración escolar y, en segundo,



---

comprobar la relación entre el conocimiento de estos profesores y sus actuación en el aula.

Para poder analizar la práctica, de las tres fases señaladas por Jackson (1968) (preactiva, interactiva y postactiva) nos vamos a centrar en la fase interactiva, dentro de la cual, nos centraremos en aquellas tareas dirigidas a: a) establecer y mantener el orden social, y b) representar y desarrollar el currículum (Carter y Doyle, 1988, 148)



**CAPITULO II:**

**LA INTEGRACION ESCOLAR: NUEVAS  
TENDENCIAS Y PERSPECTIVA  
DE FUTURO**

## 2.1.- LA INTEGRACION ESCOLAR: UN RETO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO.

"El propósito de la educación para todos los niños es el mismo, los objetivos son los mismos. Pero la ayuda que los niños individuales necesitan para llegar a ellos puede ser diferente" Informe Warnock (cit por Hegarty Y Pocklington, 1986, 322)

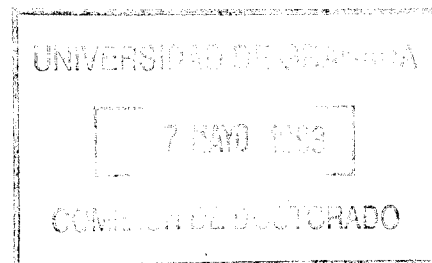
### 2.1.1.- CONCEPTUALIZACION DE LA INTEGRACION ESCOLAR.

El movimiento denominado Integración Escolar tiene sus orígenes en el Norte de Europa hacia los años sesenta, posteriormente se expande hacia Francia e Italia, y será a principios de la década de los ochenta cuando con la Ley de Integración Social del Minusválido se implante en España.

En estos momentos al término "Integración Escolar" se le atribuyen distintas acepciones, por lo que es necesario su definición. Esta tarea, al tiempo que necesaria la vemos compleja por varias razones:

En primer lugar, aun cuando el principio filosófico que sustenta a la corriente de Integración Escolar es el mismo: "Derecho a la diferencia e ideología de la normalización", no en todos los países se ha puesto en práctica este proceso de igual forma. En algunos de ellos se plantea como un sistema paralelo que intenta un acercamiento progresivo al sistema regular, mientras, que en otros, surgida del propio sistema educativo general, pretende llegar a una "escuela para todos" (Medrano, 1986, 102).

En segundo lugar, el término posee distintas acepciones de tal forma que puede entenderse desde varias vertientes: a) como una filosofía impulsada por corrientes igualitarias; b) como un proceso de desinstucionalización basado en los conceptos de normalización, entorno mínimamente restringido y modelos de desarrollo individualizado, y c) como un hecho o realidad dentro de la escolarización obligatoria actual (Bachrach, 1981 cit por Miguel





---

(de), 1987,69), o como un fenómeno social y político, no sólo educativo (López Melero, 1990).

Por otro lado, es conocida la existencia de distintos niveles o tipos de integración dependiendo del lugar donde esta se produzca: física, funcional, personal, en la sociedad y en una organización (García, 1988; Informe Warnock, cit por Barton y Tomlinsom, 1986). Desde el punto de vista pedagógico otros autores (Rosales, 1988) señalan otros tipos diferentes: física, socioafectiva y académica, que vienen a generar mayor confusión en el ya complejo concepto de integración.

Desde las primeras definiciones que podemos encontrar sobre la integración escolar hasta nuestros días podemos encontrar no sólo cambios semiológicos sino conceptuales. Así, Hegarty (1988) nos habla de integración como colocación, entendida como el mero cambio físico del lugar de educación de los niños deficientes, e integración educativa, que implica un cambio radical de todo el sistema educativo para adaptarse a las necesidades educativas de todos los alumnos.

De igual modo, Molina García (1985) hace referencia a tres concepciones sobre la integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: la primera de ellas, es la denominada por Hegarty (1988) "integración como colocación", la segunda, la constituye aquel modo de ver la integración en la que no se plantea ningún cambio curricular, metodológico o evaluativo, etc en los centros por sobreentender que los alumnos deficientes pueden llegar a superar dichos aspectos sin que se produzca en ellos ninguna modificación. Y, por último, una tercera concepción, relacionada con la anterior, sería aquella que parte de la premisa de que las características vigentes de nuestro sistema educativo no tienen porque ser cambiadas ya que su calidad les permite abarcar y atender a todas las características individuales de los alumnos.

En este mismo sentido, Parrilla (1992a); Zabalza y Parrilla (1990), distinguen tres grandes enfoques en los cuales se da prioridad a determinados objetivos de la integración y, por tanto, tienen implicaciones distintas en la organización de los centros educativos. El primero de ellos considera la integración centrada en el emplazamiento y parte de la premisa de que la integración escolar se produce por el simple contacto entre los alumnos. Un

---

segundo enfoque nos muestra a la integración como un conjunto de proyectos de intervención sectorial, donde la intervención, directa o indirecta, es el medio de lograr la integración por excelencia. Y por último, el enfoque institucional, donde se parte de que el centro escolar es el eje en torno al cual gira todo el proceso de integración.

Todas las razones arriba expuestas nos llevan a plantearnos la necesidad de clarificar el término de Integración Escolar. En este sentido, introducimos en las definiciones que nos han ofrecido los autores del campo (Birch en 1974, La National Association for Retarded Citizens, Kauffman, 1975; Hegarty y Pocklington, 1981, entre otros) nos permitirá realizar una primera aproximación al significado del término.

El término integración viene del latín "integrare" y hace referencia "al proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad" (Jones, 1986, 303)

Birch en 1974 entiende que la integración es:

"La unificación de la educación ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los alumnos, en base a sus necesidades de aprendizaje" (García García, 1988, p. \*).

De esta definición podemos resaltar la idea de que la integración es un proceso dirigido a todos los alumnos, y no exclusivamente a los alumnos deficientes.

Kauffman (1975) entiende que la integración escolar está

"Referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños distintos con sus compañeros normales, basado en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado".

---

Esta definición introduce un aspecto que consideramos de extrema relevancia: la integración es temporal, instructiva y social.

La idea de que se trata de un proceso temporal implica que el alumno con necesidades educativas especiales que es integrado en alguna de las modalidades ofrecidas por el sistema educativo no permanece permanentemente en la misma, sino que continuas revisiones le permiten tender a tipos de escolarización cada vez menos restrictivas.

La afirmación de que la integración es instructiva y social implica que cuando hacemos referencia al proceso integrador no solo lo hacemos en cuanto al ámbito educativo, sino que esta debe hacerse extensiva a la sociedad en la que vive el sujeto deficiente. En este sentido, estamos de acuerdo con Fierro (1985, 37-38) cuando afirma que "integrar a los individuos diferentes (...) (es) aceptarles, reconocerles como miembros de pleno derecho de nuestra comunidad humana, de las diferentes comunidades que forman la trama de nuestra convivencia: de la comunidad política, de la educativa, de la familiar, etc."

Estas dos ideas vuelven a repetirse en la definición que nos ofrece la National Association for Retarded Citizens:

"La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase, que son apropiadas al plan educativo de cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre los alumnos deficientes y no deficientes, durante la jornada escolar normal" (Medrano, 1987, 101)

De todas estas definiciones, Hegarty y Pocklington (1981) nos ofrecen una que, en nuestra opinión, es la más acertada ya que en ella aparece reflejada la idea de un único sistema estructurado para ofrecer una educación diferenciada que tiene por objeto satisfacer las necesidades de todos los alumnos. En este sentido, estos autores entienden que la integración es, "un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno" (cit por Dueñas, 1989,9).



---

La mayoría de las definiciones se centran en el proceso o movimiento de integración escolar en general, aunque también existen aquellas que definen algún tipo concreto de integración. Este es el caso de la de The California Research Institute on Integration of Students with Severe Disabilities (CRI) que define la *integración parcial* y en la que queda recogida algunas de las condiciones que deben darse para que la integración tenga lugar:

- 1.- Construcción de clases en los centros de educación ordinaria para que todos los alumnos tengan un lugar según su edad cronológica.
- 2.- Una ratio equilibrada (del 5 al 20%) de alumnos en cada clase.
- 3.- Ofrecer oportunidades estructuradas para que los niños con y si déficits interactuen.
- 4.- Participación de los alumnos deficientes en todas las tareas no académicas del centro.
- 5.- Implementación de un currículo "para la vida" para los alumnos deficientes (Gartner y Kezner, 1987,386).

Del análisis de todas estas definiciones podemos extraer una serie de rasgos definitorios del movimiento de Integración Escolar que nos permitirán llegar a comprenderlo con mayor claridad:

- 1.- Es un proceso dirigido a todos los alumnos.
- 2.- La integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, es decir, no se encuentra restringida al ámbito escolar.
- 3.- Este proceso implica un ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas.
- 4.- La integración tiene como objetivo último la satisfacción de las necesidades de aprendizaje respetando en todo momento las individualidades.
- 5.- La educación de los niños con necesidades educativas especiales, siempre que sea posible, debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

---

Por último, otra vía de clarificación puede ser la del análisis de las disposiciones legales que regulan la educación especial en España.

En primer lugar, podemos destacar la existencia de un cambio en la concepción de la educación especial a partir de la promulgación de la Ley de 1982. Con anterioridad a esta fecha, en la Ley de 1970, la educación especial era entendida como un sistema paralelo al de la educación ordinaria y esta acción educativa era llevada a cabo en los centros específicos o en las aulas de educación especial de los centros ordinarios.

La idea de la integración no aparece en las leyes que regulan la educación especial hasta la promulgación de nuestra Constitución, donde el artículo 14 y 49 hacen alusión a la igualdad de los deficientes ante la ley, así como a la obligación de los poderes públicos de ofrecerles una serie de servicios específicos de acuerdo con sus necesidades concretas. En este sentido, el artículo 49 dice: "Los poderes públicos realizarán una política de tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos".

Con posterioridad a la carta magna, y dentro del ámbito específico educativo, el primer texto que enfatiza la integración escolar es el Plan Nacional de Educación Especial (1978). El objetivo del mismo fue el de valorar las necesidades educativas de los deficientes mentales y los problemas que existían en este campo, así como el de constituirse en una guía para darles solución. Pretendía ser un marco mínimo de referencia global a cualquier norma legal que pudiera elaborarse sobre la problemática de las personas deficientes. Con él se asientan los principios básicos que debían regir la educación de los deficientes: Principio de normalización de los servicios; Principio de integración; Principio de sectorización de la atención multiprofesional y Principio de la individualización de la enseñanza.

Con rango de ley, fue en 1982, cuando se promulga la primera disposición legal donde se da prioridad al sistema educativo general en oposición a los centros específicos donde habían estado siendo educados los niños deficientes: "el minusvalido se integrará en el sistema ordinario de la Educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos

---

que la presente Ley reconoce.(..) solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos. (....)".

La sección tercera del Título IV (arts 23-31) se centran en la Educación Especial, la cual se concibe como un proceso integral, flexible y dinámico, que tiene como fin conseguir los siguientes objetivos (art.26):

- "a) La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.
- b) La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
- c) La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
- c) La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos."

Con posterioridad a la Ley de Integración Social de los Minusválidos (13/1982) se han decretado algunas otras disposiciones (tanto en el B.O. E, como en el B.O.J.A) con rango de Reales Decretos y Ordenes Ministeriales que han venido a completar lo establecido en dicha ley: Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de ordenación de la Educación Especial; Orden de 30 de Enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, se establecen proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa; Orden de 25 de marzo de 1986, sobre planificación de la educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1986/97...

#### 2.1.2.- LA INTEGRACION ESCOLAR: UN PROCESO DE CAMBIO.

La corriente de Integración Escolar parte de una serie de supuestos que han provocado cambios no sólo en la educación especial sino en todo el sistema educativo, y de forma más concreta, en el currículum, en la

---

organización de los centros, en las concepciones de las personas que lo están llevando a la práctica y en la formación de estas mismas personas.

Un análisis exhaustivo de estos supuesto ha sido realizado por Parrilla (1992b) apoyándose en el trabajo desarrollado por Stainback y Stainback (1984): un continuum de diferencias, educación abierta a la diversidad, necesidades educativas como criterio de toma de decisiones, nuevo lenguaje, distribución y participación equitativa de los recursos, currículum apropiado a las diferencias individuales, organización singular y flexible, escuela abierta y comprometida con la comunidad, reconsideración de roles y formación de los profesionales educativo, ampliación de las figuras tradicionales, revalorización y/o reactualización del concepto de educación e investigación educativa abierta a la diversidad. Sólo nos vamos a detener en que pensamos que tienen mayor implicación para nuestro trabajo de investigación, dividiéndolos en: generales, por entender que afectan a todo el sistema educativo o concretos, porque sólo atañen a los centros en los cuales se está poniendo en práctica la integración escolar.

#### **2.1.2.1.- Cambios generales surgidos a raíz de la incorporación de la integración escolar.**

En 1986, el Subdirector General de Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia, Alvaro Marchesi, presentó, en el seminario celebrado por la Fundación Banco Exterior de Madrid, en ocho puntos las líneas básicas del gobierno en materia educativa y que tenían por objeto ir cambiando el actual sistema educativo para dar cabida al proceso de integración escolar:

- 1.- Educación temprana
- 2.- Transformación de los centros de E.G.B.
  - Reducción de alumnos por aula en las unidades de integración
  - Proporcionar maestros de apoyo a los centros
  - Atención preferente de los equipos multiprofesionales
  - Proporcionar material específico
  - Estabilidad del profesorado, etc

- 
- 3.- Ampliación de los equipos psicopedagógicos de apoyo a la escuela
  - 4.- Formación del profesorado
  - 5.- Dinamizar el tema del estudio de las situaciones de aprendizaje, la evaluación de las experiencias educativas, la provisión constante de recursos, el estudio de los diseños curriculares..., creando un Centro Nacional de recursos para la Educación Especial.
  - 6.- Potenciación de los centros de Educación Especial
  - 7.- Cambio de actitud a nivel social y educativo
  - 8.- Cambiar las condiciones de acceso al cuerpo de Magisterio para permitir el ejercicio de la docencia a los alumnos con disminuciones sensoriales y motóricas que hoy no pueden ejercer el magisterio (Marchesi, 1986, 53-58)

Estas ocho medidas nos dan una visión de los supuestos políticos o ideológicos del movimiento de Integración Escolar en España. Pero, la integración, como hecho educativo, se sustenta en los siguientes supuestos didácticos y organizativos:

1.- Normalización, sectorización de servicios y enseñanza individualizada: fundamentos del proceso de integración.

Un primer cambio podemos apreciarlo en las disposiciones que regulan la educación especial desde 1982, y hace referencia a los principios en los que, a partir de esta fecha, se basa la educación de los niños con necesidades educativas especiales. La Ley de 1982 nos habla de normalización, sectorización y enseñanza individualizada como bases de todo el proceso integrador.

El concepto de **NORMALIZACION** emerge primeramente en Escandinavia (Bank-Mikkelse 1959; Nirje, 1959), posteriormente fue Wolfenberger (1972-80) quien expandió dicho concepto a los Estados Unidos, y, en España, es a partir del Plan Nacional de Educación Especial (1978) cuando empieza aparecer en nuestras disposiciones legales de Ordenación de la Educación Especial.

---

La filosofía de la integración escolar se fundamenta en el concepto de normalización. "La aplicación del concepto de normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar" (Real Decreto 334/1985, 6917). Según Bank-Mikkelsen, ambos conceptos están fuertemente relacionados, siendo la normalización el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo utilizado en los centros educativos.

Por normalización se entiende "la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible" (Bank-Mikkelsen, cit por García, 1988, 68). Según García (1988) la normalización no implica el exigir la igualdad a todos los individuos, sino que consiste en reconocerles los mismos derechos y deberes y respetar su individualidad.

Nirje (1980) lo define como "hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximas como posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad (Nirje, 1980, 33)

La aplicación de este principio, según Wolfensberger (cit por Monereo, 1985) requiere:

- 1.- Adhesión a las ideologías humanitarias actuales en materia educativa.
- 2.- exigencias legales en todos los países; y
- 3.- estrategias de implementación de la normalización.

Con el principio de **INDIVIDUALIZACION** de la enseñanza partimos de la premisa de que el sujeto deficiente es único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psico-físicas que lo caracterizan. Por ello, tanto las metodologías como las programaciones educativas deben respetar la individualidad.

Y, por último, el principio de **SECTORIZACION** es definido por "El Plan Nacional de Educación Especial" (1978) como "la aplicación del criterio normalizador a la integración social de los sujetos minusválidos, de forma que estos reciban las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural" (Vida Escolar, 1980, 33).

---

Este principio implica, desde el punto de vista del alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, etc; y en cuanto a la organización, el evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico.

2.- Creación de un continuum de provisión de servicios que satisfaga plenamente las necesidades individuales de todos los alumnos.

Un segundo cambio originado por la puesta en marcha de la integración se encuentra relacionado con la creación de una serie de modelos o formas de llevarla a la práctica. Esto suele presentarse como una sucesión de alternativas escalonadas que van desde la integración total hasta la atención de los niños deficientes en régimen de internados.

Todos estos modelos pueden caracterizarse por no ser categoriales, es decir, los sujetos no son educados en cada uno de los niveles en función del grado o tipo de deficiencia que poseen, sino de acuerdo con una valoración de las necesidades educativas de los mismos. De igual modo, se caracterizan porque su objetivo último es el de que la escolarización de estos niños tienda hacia los ámbitos educativos menos restrictivos dentro de este contexto.

Reynolds y Birch (1982) nos aportan las ventajas de estos modelos denominados "en cascada":

- 1.- Una de las principales metas de estos modelos es la de proporcionar cobertura a las clases ordinarias.
- 2.- Proporcionar un marco más restrictivo a estos estudiantes solo cuando sea imprescindible.
- 3.- La demarcación entre educación especial y educación general debe desaparecer para que la adaptación se lleve a cabo más fácilmente y esté regida por las necesidades educativas de los estudiantes.
- 4.- Los profesores regulares y especiales deben colaborar en la participación de las responsabilidades con los estudiantes
- 5.- Este modelo persigue el que los alumnos con necesidades educativas especiales se eduquen en clases regulares" (Epps y Tindall, 1987, 214)

---

Un intento de esquematizar los diferentes modelos de provisión creados para estos sujetos nos lo muestra Dueñas (1989), quien señala los siguientes: modelo Deno o <<cascada de servicios>>, modelo de Cope y Anderson, modelo de Gearhart y Weishahn, modelo Hegarty y Pockligton.

Dentro del contexto de la educación del niño deficiente en España, y surgido a partir del Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, encontramos una organización de las posibilidades de integración escolar en cuatro niveles distintos, tres de los cuales entran dentro de un régimen de educación integrada (integración total, combinada y parcial, y el último es considerado segregador (centro específico).

- a) **Integración completa** en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados.
- b) **Integración combinada** entre unidades ordinarias de enseñanza y de la Educación Especial
- c) **Integración parcial** mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario
- d) **Escolarización en centros específicos de educación Especial.**

Las ventajas e inconvenientes de cada una de estas modalidades son señaladas por García Fernández (1987) y McCall (1986).

3.- Rechazo del sistema de categorías como criterio de asignación a los servicios educativos, surgiendo el concepto de "necesidades educativas especiales".

La asignación de tratamientos o servicios educativos a los alumnos deficientes en función de diagnósticos clínicos ha sido la práctica habitual hasta hace poco tiempo. Este hecho ha cambiado a partir de los principios que fundamentan la integración escolar.

Algunas de las razones que han llevado a los autores a rechazar el sistema de categorías son las siguientes:

- 1.- Cada una de las categorías representan a un grupo heterogéneo de sujetos quienes han sido ubicados en las mismas atendiendo a criterios ambiguos (Epps y Tindal, 1987)



---

2.- Existe una gran número de definiciones para una misma categoría de sujetos que varían de un Estado a otro e, incluso, como afirman Singer y otros (1989) de un distrito escolar a otro.

3.- Algunas de estas categorías son subjetivas y han sido establecidas socialmente por los miembros de una comunidad y no tienen ninguna correspondencia con las condiciones de deficiencia existentes en los sujetos (Gelb y Mizokama, 1986)

4.- Las clasificaciones varían en función de la época histórica, de tal forma que los resultados obtenidos por los estudios realizados sobre determinadas categorías de sujetos en la década pasada no pueden ser comparados con los realizados en la actualidad (Epps y Tindal, 1987)

5.- Dentro de una misma categoría existen distintos niveles o grados de deficiencia que deben ser tenidos en cuenta a la hora de asignación de tratamientos (Epps y Tindall, 1987).

6.- La etiqueta se termina convirtiendo en la causa que explica la imposibilidad de aprendizaje de esos alumnos dando lugar al conformismo y bajas expectativas del profesorado (Blackhurts; Bott y Cross, 1987).

7.- El efecto de la etiqueta es más perjudicial para el rendimiento o autoestima del estudiantes que su propia limitación, es decir, los niños con etiquetas son estigmatizados (Chaffin, J, 1975 cit por Molina, 1985,17; Blackhurts; Bott y Cross, 1987).

8.- Los sistemas de clasificación son insensibles a los cambios rápidos que se dan en los niños (Blackhurts; Bott y Cross, 1987).

En nuestra opinión las categorías resaltan las características negativas de los sujetos y olvidan destacar sus posibilidades y necesidades especiales. Igualmente, olvida que los niños considerados "normales" en ocasiones y de forma puntual pueden necesitar una atención especial.

Además de todos estos problemas, el asumir este sistema de categorías trae consigo una serie de implicaciones en la formación del profesorado: en primer lugar, refuerza la existencia de una formación dicotómica del profesorado con programas distintos para profesores regulares y especialistas y, en segundo lugar, lleva a la utilización de sistemas de formación categorial donde se produce una formación especializada en función de las distintas deficiencias.

---

Todas las razones que arriba se han aludido han provocado el surgimiento de un nuevo término: "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". No se trata sólo de un cambio nominal sino de contenido de tal forma que podemos hablar de una serie de implicaciones de él para la práctica educativa, la formación del profesorado y para el propio alumno.

En primer lugar, cuando se habla de minusválido o deficiente estamos centrando toda nuestra atención en el déficit de ese niño, sin embargo, con la utilización del término "necesidades educativas especiales" no reducimos el origen del problema al niño, sino que este se amplía introduciendo como posibles causas la interacción del niño con el entorno.

Por otro lado, este término enfatiza la homogeneidad de las dificultades educativas y la integración de todos los alumnos tanto como sea posible dentro de la escuela ordinaria (O'Halom, 1989). De igual modo conduce a la abolición de la clasificación de los alumnos según sus deficiencias, lo que nos lleva a la necesidad de una descripción detallada de las necesidades educativas especiales de todos los sujetos, con el objeto de establecer los tipos de ayudas que serán necesarias en cada caso en particular.

Por último, podemos decir que este término aporta una visión positiva y optimista de las deficiencias ya que considera que aunque no se pueden modificar las condiciones personales si se puede producir un cambio en las educativas o institucionales (Cheita, 1991).

#### 4.- Necesidad de un currículum amplio y flexible que respete la individualidad y permita las adaptaciones curriculares.

El currículum ordinario, para responder a las diferencias individuales, debe romper con el carácter estático e inflexible que le caracteriza, con objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y unidades de tiempo y evaluación idénticas para todos los alumnos. No se trata de crear para los alumnos deficientes currícula distintos del ordinario, sino que se hace necesario partir de una concepción curricular amplia y flexible que nos aporte un "marco curricular básico" que permita una educación de la diferencia y donde el propio profesor será quien, a partir de la investigación de las



---

condiciones de su aula y de las características de los alumnos que la componen, cree el currículum más adecuado, caracterizado por la flexibilidad, adaptación y revisión continua.

Martín (1988) considera que para llegar a este "currículum integrado" habría que tener en cuenta una serie de variables:

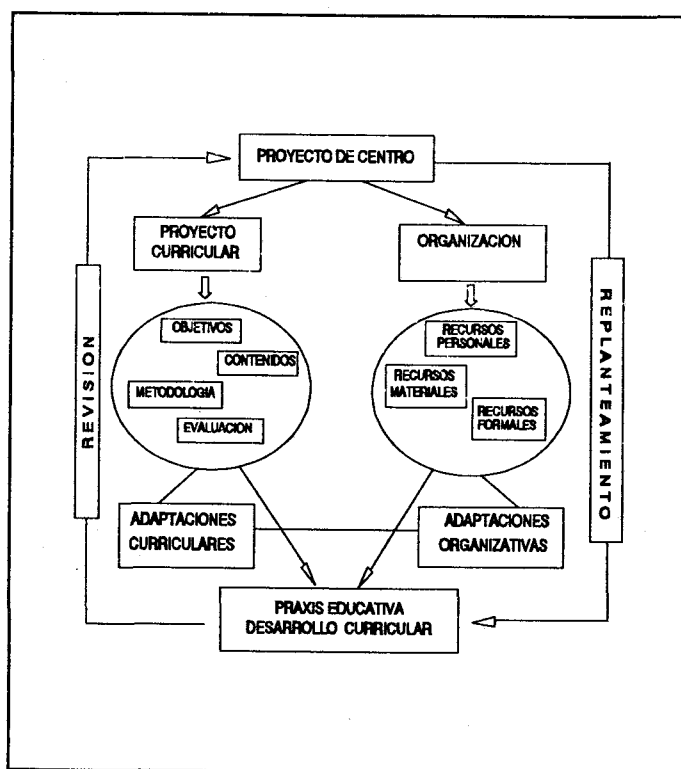
- a) Un marco de definiciones básicas que permitan adecuaciones y modelaciones particularizadas...
- b) Participación activa de todos los implicados en el proceso de adecuación y ajuste curricular, especialmente el maestro.
- c) Planteamiento del currículum como un contínuum a lo largo de todo el proceso educativo el sujeto o grupo.
- d) Concepción clara sobre la psicología del alumno y del aprendizaje.
- e) Proporcionar unos marcos referenciales amplios y flexibles a través de los cuales el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades en los sujetos de educación especial" (Martín, 1988, 104-105).

Se trata, por tanto, de crear un currículum que permita las adaptaciones curriculares, entendiendo por estas "la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno" (Martín, 1988, 25).

Las adaptaciones curriculares individuales (ACI) se diferencian, principalmente, de los antiguos P.D.I en que, mientras estos últimos tienen como punto de arranque currículum específicos de educación especial, en el caso de España el "Diseño Curricular Base para la Elaboración de Programas de Desarrollo Individual" (I.N.E.E, 1983), las adaptaciones curriculares parten de un único currículum de enseñanza obligatoria.

Estas adaptaciones pueden llevarse a cabo modificándose el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, modificando la metodología para facilitar la consecución de los objetivos y contenidos propuestos, eliminando y/o introduciendo algún objetivo nuevo o actividad curricular y priorizando ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otras.

A estos factores Ruiz y Gine (1986) añaden: circunstancias y posibilidades del colegio y el número de medios y recursos, tanto materiales como personales. El proceso queda detallado en la figura número 2:



Proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares (Blanco y Sotorrios, 1988, cit por Martín, 1988, 32)

Hegarty; Pocklington y Lucas (1986) señalan cinco tipos de currículum que representan una secuencia de alternativas curriculares:

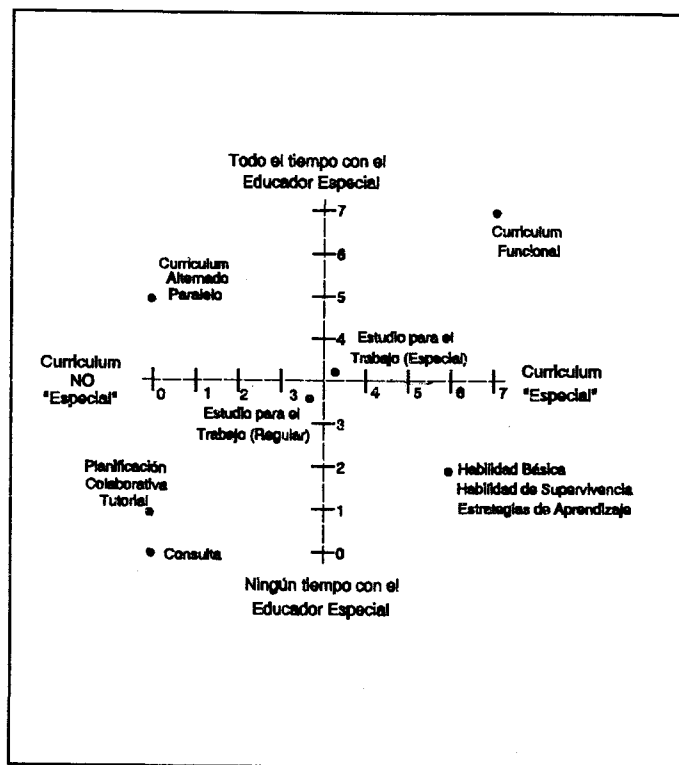
---

currículum especial; currículum especial con adiciones; currículum general con modificaciones significativas; currículum general con alguna modificación y currículum general con pequeñas o ninguna modificación. Según estos autores, se deben tener en cuenta una serie de factores para determinar qué programa de trabajo de los arriba presentados es el más adecuado a cada uno de los sujetos:

- 1.- Características y necesidades de los individuos
- 2.- Naturaleza de la asignatura y de las actividades de aprendizaje de las que se trate.
- 3.- Mantener un equilibrio
- 4.- Consideraciones pedagógicas
- 5.- Factores inherentes al entorno local.

Zigmond y col (1986) han creado un modelo donde también podemos apreciar una serie de alternativas o currículum para los niños con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria. El modelo considera dos variables: cantidad de tiempo que el alumno pasa con el profesor de educación especial y proporción en que el currículum de estos alumnos es especial. La confluencia de las mismas da lugar al surgimiento de seis tipos de currículum (Ver figura número 3):

- 1.- Modelo de aula de recursos-nuevo currículum. En este modelo los alumnos invierten uno o dos períodos de la jornada escolar en el aula especial con el profesor especial, y el resto trabajan en el aula ordinaria. La enseñanza en este aula, con (...) al del aula ordinaria puede incluir: habilidades básicas de autonomía personal, habilidades básicas de rehabilitación y enseñanza sobre estrategias de estudio y/o aprendizaje.
- 2.- Modelo de aula de recursos-tutorización. En el aula de recursos el profesor especial ayuda al maestro del niño en habilidades y contenidos para aplicar en el aula ordinaria. La estrategia puede ser tanto la acción tutorial como la planificación cooperativa entre ambos profesionales.
- 3.- Clases con contenido específico-nuevo currículum original. Este modelo incluye el currículum funcional para enseñar a los estudiantes habilidades que les pueden ser necesarias después de la escuela superior.



Tipos de programas de secundaria para alumnos con problemas (Zigmond, N. y otros, cit por O'Neil, 1988, 6)

4.- Clase con contenido curricular de la escuela superior. El currículum alternativo, una de las estrategias usadas en este modelo, mantiene algunos de los objetivos de la clase regular pero varía la forma o presentación, por ejemplo, se usan películas o materiales visuales

5.- Modelo de consulta. Con este modelo el profesor de educación especial trabaja con el profesor regular para ajustar la enseñanza del alumno con necesidades educativas especiales en la clase ordinaria.

---

6.- Modelo de trabajo compartido. En este modelo, los alumnos invierten la mitad de la jornada escolar en el aprendizaje de un trabajo y la otra mitad estudiando materias reaccionadas con ese trabajo. El que esta instrucción sea impartida por el profesor regular o por el especial determina que el programa sea de trabajo compartido (especial) o de trabajo compartido (regular).

#### 2.1.2.2.- Cambios concretos en los centros

Como anteriormente habíamos comentado, dentro del contexto concreto de los centros en los que está teniendo lugar el proceso de integración se están produciendo cambios, al menos, a dos niveles: en la organización académica y provisión de currículum escolares y en el desarrollo profesional de los profesores (Hegarty, 1985).

En primer lugar, la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios nos hace plantearnos el modelo de escuela en la que estos niños pueden encontrar una educación digna. En este sentido, estamos de acuerdo con López Melero (1990) en afirmar que en el modelo de escuela caracterizado por estar centrado en el contenido, por una concepción de la inteligencia estática y cuyo principio básico es la transmisión no podemos plantearnos la integración. Por el contrario, aquella escuela que concibe al niño como una persona que participa activamente, cuyo objetivo es la transmisión de valores y que se rige por el triángulo "creatividad, laboriosidad y autonomía" (Rodríguez, 1989, 29), en síntesis "una escuela alternativa, pública, abierta a todos los niños, democrática, respetuosa con las diferencias y abierta al entorno" (López Melero, 1990, 189) es la escuela en la que se producirá una integración escolar de calidad.

En relación a la formación de los profesores y a la organización de los centros ordinarios la incorporación en los mismos de elementos tales como: alumnos con necesidades especiales, profesionales cualificados y equipos psicopedagógicos ha hecho que los centros se rijan por el paradigma de colegialidad que implica "una nueva manera de entender la escuela asentada en la concepción participativa del proyecto educativo, en el

---

desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad como una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y la mejora de la calidad de la enseñanza" (Melero, 1991, 72)

Además de estos cambios, el movimiento de integración escolar conlleva el que los centros escolares deban tener en cuenta una serie de requisitos que permitan su buen funcionamiento, Rico Vercher (1985) agrupa estos condicionantes en cuatro grandes categorías: arquitectónicas, didácticas, del currículum, y personales.

Hegarty (1989, 74) señala los siguientes condiciones para que se produzca la integración: cambios en la organización académica de la escuela, modificar el currículum, crear estrategias adecuadas de enseñanza, lograr niveles adecuados de personal y formación.

Por último, la propia experiencia de los centros que están llevando a cabo la integración, por ejemplo, el Centro Público de Integración Eladi Homs, nos muestran que en el centro se deben producir una serie de cambios y alcanzar una serie de condiciones tales como:

- 1.- Cambios de actitudes del profesional docente
- 2.- Trabajo en equipo
- 3.- Mantenimiento constante de contacto con los familiares
- 4.- Ampliación de medidas reguladoras por parte de la Administración, como pueden ser:
  - Complementación de plantillas
  - dotación económica y de recursos
  - disminución de la ratio, etc.
- 5.- Implicación del entorno social (Equipo del Centro Público Eladi Homs, 1991, 13)

Tomando como punto de referencia a estos autores (Rico Vercher, 1985; Hegarty, 1989) podemos señalar los siguientes condicionantes o cambios que se deben producir en los centros para la adecuada marcha de la integración:

- 1.- Necesidad de cambios a nivel arquitectónico



---

2.- Cambios en la metodología y criterios de agrupación de los alumnos basados en la diversidad:

- Individualización didáctica
- Pedagogía activa y basada en el principio de globalización
- Fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos y no el competitivo.
- Agrupamiento heterogéneo y flexible del alumnado
- Promoción automática de curso y ciclo

3.- Creación de un clima en el aula que de oportunidades de interacción entre los alumnos deficientes y no deficientes, y que permita que los alumnos con deficiencias severas participen en todas las actividades no académicas del colegio (Gartner y Kerzner, 1987, 386). Así mismo, la interacción profesor-alumno, debe tender en todo momento a la facilitación del aprendizaje de estos sujetos.

4.- Trabajo en equipo de profesores a través de departamentos interdisciplinarios y coordinación de los profesores de apoyo, equipos multiprofesionales y profesores ordinarios en el trabajo con los niños deficientes

5.- Cambio de actitudes hacia la integración y los niños con deficiencias. En este sentido Fierro (1985, 147) hace alusión a una serie de creencias que impiden la aplicación del proceso de integración: la creencia de que el alumno deficiente se encuentra más cómodo entre sus iguales que entre los normales, la opinión, por parte del profesorado, de que el alumno diferente no aprende en la escuela ordinaria y dificulta el aprendizaje de los demás escolares, y, por último, los prejuicios que los padres de los niños "normales" tienen hacia la convivencia de sus hijos con alumnos deficientes.

Estas actitudes negativas hacia la integración escolar del niño deficiente en los centros ordinarios nos hace pensar que uno de los objetivos primeros que debemos conseguir, tanto en el ámbito concreto de la educación, como en el de la sociedad, en general, es el de concienciar y motivar a todos los individuos que van a tomar parte en el proceso de integración a fin de que este pueda tener lugar.

---

6.- Potenciar el Desarrollo Profesional de los profesores dentro de los centros y establecer una estrecha relación con la Universidad para que oferten cursos que se adecuen a las necesidades de la práctica (Parrilla, 1992; López Melero, 1992)

Margolis y Mcgettigan (1988) señalan que ante todos estos cambios los profesores manifiestan actitudes negativas, ansiedad y miedos que están provocadas más que por su falta de compromiso profesional por la preocupación ante la dificultad que estos cambios producen:

- 1.- Exigen nuevas vías de pensamiento y acción que son difíciles de dominar, y producen sentimientos incómodos
- 2.- Con frecuencia, exigen demasiados esfuerzos
- 3.- El cambio no va siempre acompañado de los recursos mínimos que proporcionan seguridad y confianza para afrontar lo desconocido
- 4.- Es propio del cambio provocar resistencia y ansiedad, que además no ofrece expectativas de posibles beneficios (cit por Domingo, 1991, 271)

En cuanto a los primeros ya hemos hecho alusión a los señalados por Fierro (1985), y en relación a los segundos, están provocando que algunas de las experiencias que se están realizando en este campo se estén viendo abocadas al fracaso. Entre estos obstáculos reales podemos señalar los siguientes:

- Excesivo número de alumnos.
- Limitaciones del edificio escolar
- Ausencia de servicios de apoyo
- Ausencia o mala planificación de la enseñanza
- Enseñanza formalista
- ausencia de trabajo en equipo por parte de los profesores
- Falta de cooperación entre profesores regulares y especialistas.
- Falta de medios, instrumentos y programas educativos para llevar a cabo una buena enseñanza de estos alumnos.
- Falta de una adecuada formación del profesorado.
- La propia estructura y contenidos de la E.G.B.

---

## **2.2.- EL PROFESOR REGULAR ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR.**

Dentro de los elementos que hacen posible que el proyecto de Integración Escolar sea una realidad en los centros ordinarios podemos destacar la figura del profesor tutor como elemento relevante. El análisis de la bibliografía sobre este campo nos permite observar que la influencia, tanto de su comportamiento como de su pensamiento, dentro de todo el proceso de integración no ha sido ha sido suficientemente estudiada.

En este capítulo nos proponemos hacer una descripción de las investigaciones que han tomado al profesor como eje primordial de estudio por entender que este juega un papel básico en la implementación del proceso de integración (Parrilla, 1986, 87; León, 1990; Illan, 1987, García Pastor, 1987). De entre estos trabajos nos centraremos en los que se han propuesto analizar el pensamiento del profesor y veremos algunas de las implicaciones que estos en el ámbito de la formación pre-servicio y permanente del profesorado.

### **2.2.1.- EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR REGULAR ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR**

Existen un número bastante limitado de investigaciones que hacen relación a la influencia del comportamiento del profesor sobre el proceso de integración. Entre ellas podemos destacar aquellas que hacen referencia a la influencia del comportamiento y la intervención verbal del profesor regular en la interacción de los alumnos de integración con sus compañeros (Cole y otros, 1986; Swadener, 1989).

En este sentido, Cole (1986) analizó el impacto de la intervención verbal del profesor sobre la interacción social de díadas compuestas por 40 alumnos deficientes mentales severos y los niños normales en clases regulares. Todas las interacciones ocurrieron en el contexto de un programa diseñado

---

para facilitar la interacción social "Special Friends " dentro de las clases de los alumnos deficientes basado en la utilización de una serie de juegos. Como parte del programa, los alumnos normales mantuvieron sesiones donde les informaban sobre tópicos relacionadas con la amistad, sobre cómo jugar y comunicarse con los niños deficientes y sobre lo que ellos pensaban de la integración. Posteriormente, los alumnos fueron divididos en grupos control y experimental, en este último los profesores de los alumnos intervenían por medio de reforzadores. Los resultados muestran la influencia en la interacción de este tipo de intervenciones verbales.

De igual modo, Webster y Johnson (1987) compararon la influencia de los modelos de comunicación verbal de los profesores regulares y de los de educación especial en el ambiente de aprendizaje, en la calidad de los programas instructivos y en la dirección de clase. El instrumento utilizado para el análisis de los datos recogidos tras las observaciones de las clases de 19 profesores (9 regulares y 10 especiales) fue el "Process Interaction Model", el cual diferencia dos factores dentro de la comunicación: grado de respuesta (dirigido o no dirigido) y foco del mensaje (contenido, cognitivo o afectivo). Los resultados indican que no existen diferencias significativas en los modelos de comunicación de ambos profesionales, siendo en ambos casos directivos y centrados principalmente en el contenido.

Por último, Brady (1988) llevo a cabo una investigación con el propósito de examinar los efectos de un paquete de entrenamiento en la interacción entre el profesor regular y alumnos integrados y normales en una escuela de estudios sociales. La muestra estaba compuesta por 40 profesores quienes fueron divididos en grupos control y experimental, a estos últimos se les entrenó mediante un curso, en forma de talleres, en el que se les aportó información sobre las siguientes áreas: uso efectivo del tiempo de instrucción, organización de clase y esquemas de agrupación, dirección del aula, interacción instructiva y preguntas, auto-control, monitorización e instrucción y planificación y diseño de la instrucción con alumnos de integración y bajo rendimiento. Los resultados muestran como en los profesores y sus alumnos del grupo experimental se produjeron importantes cambios con respecto a la interacción, incrementándose el uso de cuestiones de tipo académico y produciéndose una disminución de las conductas disruptivas.

---

Otro de los aspectos analizados en relación al comportamiento del profesor regular en clase es el tipo de estrategias instructivas que emplean en las aulas de integración y la frecuencia y tipos de preguntas que utilizaban en la interacción con sus alumnos, ya fuesen etiquetados como normales o deficientes.

Por último, dentro de este grupo de trabajos señalamos aquellos que han analizado los tipos de agrupamiento que llevan a cabo los profesores regulares en su aulas con los alumnos normales y deficientes (Yseedyke y otros, 1988). Los resultados muestran unas claras diferencias a este respecto. Durante un día normal de clase, los alumnos deficientes suelen tener 30 minutos de trabajo individual, mientras que son 8 los minutos que los alumnos regulares dedican a esta tarea. Los alumnos deficientes pasan fuera de su asiento tres veces más tiempo que los alumnos normales (100 versus 30 minutos). Por otro lado, el profesor dedica 30 minutos del tiempo a la enseñanza individualizada de los alumnos con déficit, mientras que los alumnos regulares reciben de 2 a 3 minutos. Y, por último, los alumnos deficientes pasan dos horas y media trabajando con todo el grupo clase, mientras que este tiempo se ve incrementado a tres horas en los alumnos normales.

## 2.2.2.- EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR REGULAR SOBRE LA INTEGRACION ESCOLAR.

### 2.2.2.1.- Estudios sobre las concepciones, opiniones y creencias de los profesores

En el ámbito nacional, e insertos en la corriente de Pensamientos del Profesor, se han llevado a cabo algunos estudios sobre las concepciones e interpretaciones que poseen los profesores regulares a raíz de la implementación del proceso de integración escolar.

Todos estos trabajos tienen en común el reconocer la figura del profesor regular como eje central del proceso integrador, en determinar la importancia del pensamiento, opinión, interpretación, conocimiento.... del

---

mismo y en utilizar técnicas cualitativas para la obtención y análisis de los datos.

Parrilla (1986;87) centra sus estudios en el análisis de las concepciones que tienen los profesores a cerca de la integración escolar y su puesta en marcha. A partir de entrevistas combinadas pone de manifiesto que las concepciones e interpretaciones a cerca de este tema son idiosincráticas y personales. No obstante, indica la existencia de una serie de principios que son comunes a algunos de ellos y que han dado lugar a la definición de cuatro concepciones cualitativamente distintas en torno a la integración escolar:

- 1.- La esencia de la integración es vista por los profesores como el desarrollo integral de la persona.
- 2.- La integración debería lograr que los alumnos con déficits aprendieran a convivir con los alumnos sin déficits.
- 3.- La integración escolar es "aceptar", permitir que determinados alumnos asistan al aula ordinaria.
- 4.- La integración escolar se dirige a que los alumnos con déficit adquieran el mismo nivel de aprendizaje que los alumnos ordinarios.

García Pastor (1988) llevó a cabo un estudio de caso con el que pretendía determinar cómo sienten los profesores los cambios que se derivan de la aplicación de la integración escolar. Las técnicas de recogida de información fueron la observación participante y las entrevistas. Los resultados muestran que la profesora analizada percibe la integración como una situación irreversible que ha de asumir, y en la cual, la negociación y la flexibilidad la llevan a negociar.

Para Illan (1987) el objetivo de su trabajo era el de dar a conocer algunos datos sobre como se estaba produciendo el proceso de implementación de la integración escolar en la región de Murcia. Para ello utilizó técnicas cualitativas; entrevistas, observaciones y cuestionarios que le permitieron recoger las opiniones, juicios y valoraciones de dichos profesores a cerca de la experiencia de integración desarrollada en su aula.

Los resultados nos muestran que los mayores inconvenientes, según estos profesores, para llevar a cabo la integración son: ausencia de formación adecuada y escasa atención de los profesores de apoyo. Por el contrario, los

---

mayores logros han sido: disponer de profesores de apoyo, lo cual es positivo no sólo para los alumnos de integración sino para todos los niños que presenten algunas dificultades y ajuste o aceptación por sus compañeros.

Por último, durante el curso académico 1988-89 estudiamos (León, 1990) las creencias que tenían los profesores sobre la integración escolar como base de los procesos de reflexión e intervención en el aula. Este trabajo consistió en un estudio de caso en el que estudiamos, mediante entrevistas, observaciones y grabaciones de las lecciones en el aula el quehacer de una profesora de Educación General Básica inserta en el proyecto de integración escolar.

Los aspectos de la integración sobre los que dicha profesora aportó sus opiniones, y que constituyen los elementos de estudio fueron veintidós, de los cuales, en una segunda fase, y siguiendo un modelo de análisis tipológico de generación de categorías surgieron tres grandes categorías temáticas:

- 1.- Concepciones o interpretaciones sobre la integración escolar. Dentro de esta categoría, la profesora expresa sus creencias sobre la escuela, integración en sí misma, dificultades y alternativas al proceso de integración.
- 2.- La enseñanza en la integración, donde la profesora opina sobre los distintos elementos que componen en el currículum de integración.
- 3.- Los sujetos de integración, donde nos muestra cuales son los elementos condicionantes, que en su opinión limitan la integración en el aula de los niños deficientes.

### 2.2.3.- LA NATURALEZA DE LA FORMACION DEL PROFESOR DE INTEGRACION

A raíz de la promulgación de la Ley de 1992 de Integración Social del Minusválido se han generado necesidades formativas en relación a los niños con necesidades educativas especiales no sólo para los profesores de educación especial sino para todos los profesionales que van a trabajar con estos niños.

---

De los apoyos que pueden recibir los profesores regulares para optimizar el proceso de integración el que pueden prestarle los especialistas, equipos itinerantes y el de las escuelas de formación son de gran importancia (Clunies-Ross, 1986).

Este hecho implica la necesidad de plantearnos la formación que actualmente reciben los profesores de estos centros, así como la relación existente entre dicha formación y la recibida por los profesores de educación especial. El debate podemos plantearlo en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué conocimiento deben recibir los profesionales que tendrán en sus aulas niños con necesidades educativas especiales?, ¿es este conocimiento exclusivo de los profesores de educación especial?, ¿deben ser distintos los cursos de formación, si ambos profesionales van a tener a su cargo niños de similares características?

En la actualidad este debate se encuentra en su fase de iniciación, y hay muy pocos trabajos de investigación que intenten responder a todos estos planteamientos. No obstante existen algunos autores que están rechazando los programas de formación separados por entender que promueven una visión dicotómica de la educación (Sapon-Shevin, 1990; Pugach, 1988).

El análisis bibliográfico de este campo nos muestra que el grueso de la literatura existente, tanto nacional (Amorós; Garanto y Sánchez, 1987; López y otros, 1987) como internacional (Cerna, 1988; Harris y otros, 1988; O'Hanlon, 1988) se basa en la descripción de la naturaleza, contenidos y métodos utilizados en los programas de formación recibidos por los profesores de educación especial. Por contra es bastante escueta la investigación centrada en la formación de los profesores ordinarios.

Una vez determinado el porqué se hace necesario profundizar en el tema de la formación de los profesores regulares, debemos plantearnos cual deberá ser en un futuro las fuentes, el contenido y los modelos en los que deberá basarse de la misma.



---

### **2.2.3.1.- Fuentes del contenido de los programas de formación del profesor regular de aulas de integración.**

El profesor como profesional y práctico se encuentra ante una gran dicotomía. Por una parte la formación recibida como profesional en las Escuelas Universitarias de Magisterio enfatiza la teoría y la caracteriza como eficiente y universal. Sin embargo, el profesor también es práctico y aprende de su propia actuación, comunicándose con sus colegas mediante el lenguaje de la práctica. Esta dicotomía entre teoría y práctica debe ser superada.

Desde esta perspectiva, se trata de buscar nuevos tipos y fuentes de conocimiento. En este sentido Leihardt (1990) señala la existencia de dos problemas a superar:

- 1.- Decidir qué y quién debe explicar el conocimiento profesional
- 2.- Cómo acceder al conocimiento y transformarlo para que sirva como instrumento para un gran número de clientes y que no sea tan general como para que pierda significado.

Con respecto al primer problema, afirma que serían los profesores experimentados los que deberían ofrecer su propia experiencia teórica y práctica a los profesores en formación. Y, con respecto al segundo problema planteado, considera que habría dos formas de extraer el conocimiento relevante:

- 1.- Orientando la discusión de los prácticos hacia la reflexión sobre su praxis
- 2.- Usar ambas teorías para encontrar modelos consistentes sobre qué es lo que pasa en un episodio de la enseñanza y encontrar por qué y cómo trabajar.

¿Cuál será, por tanto, la fuente de donde podemos extraer el contenido de los programas de formación para los profesores regulares?.

Tradicionalmente han sido señalados cuatro paradigmas de formación (Zeichner, 1983), que son: conductista, personalista, tradicional y el orientado

---

a la indagación. Cada uno de ellos parte de una concepción distinta del profesor, y de un modo de entender el proceso de formación de los mismos.

Tomando como referencia estos cuatro paradigmas de formación y los empleados en la investigación sobre la enseñanza, el contenido de los programas de formación para los profesores regulares puede extraerse de, al menos, dos fuentes: contenidos basados en los hallazgos de las investigaciones sobre la educación efectiva y contenidos extraídos desde la reflexión y análisis de la práctica "epistemología de la práctica"

La primera fuente de contenido denominada tecnicista o positivista, se encuentra en estrecha relación con el paradigma de formación comportamental (Zeichner, 1983) que parte de la concepción del profesor como "ejecutor" de prescripciones dadas de forma externa (Administración), mientras que, la segunda, por la cual nos decantamos, reconoce al profesor como un "aprendiz adulto" (Butt, 1988; Bolster, 1983) que es capaz de articular y elaborar conocimiento desde su propia práctica.

El conocimiento que posee el profesor sobre la integración surgido desde su práctica, difiere de las teorías científicas elaboradas al respecto, ya que se caracteriza por ser idiosincrático (Bolster, 1983; Parrilla, 1986; León, 1990) y pragmático (Bolster, 1983). Es decir los principios que lo fundamentan son considerados como verdaderos cuando aportan una alternativa "válida y útil" a los problemas que se presentan en el aula, pero es "tan válido para aprender a enseñar como el conocimiento que se basa en la investigación científica" (Villar, 1990, \*)

Cada vez son más los autores que han abandonado la formación comportamental, o primera fuente de contenido, sobre la base de que este paradigma considera a la enseñanza como una producción y al profesor como un receptor pasivo de conocimiento. Por el contrario, cada vez existen más argumentos a favor de la investigación sobre el pensamiento del profesor, ya que este puede contribuir a la formación de los profesores de tres formas (Clark, 1988 y Clark y Lampert 1988):

- 1.- Puede ser una fuente válida de contenido para la formación de los profesores.
- 2.- Puede ayudar a plantear métodos de formación para la instrucción.

---

3.- La investigación puede influir en la práctica educativa de forma que delimite qué es importante en la formación del profesor (Floden y Klizing, 1990, 17)

Por otro lado, los estudios sobre los procesos cognitivos del profesor no sólo ofrecen sugerencias para mejorar el contenido de los programas de formación del profesorado sino que los propios métodos empleados en este tipo de investigación pueden ser utilizados como métodos de formación. Por ejemplo: estimulación del recuerdo, observación participante, entrevistas... Gitlin y Teitelbaum (1983) ya señalaron la posibilidad de utilizar la investigación etnográfica como parte de los programas de formación.

De igual modo, las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores han aportado modelos de "como aprender a enseñar". En las figuras número 4 y 5 se muestran los modelos diseñados por Rog y otros (1990) y Hollingsworth (1889)

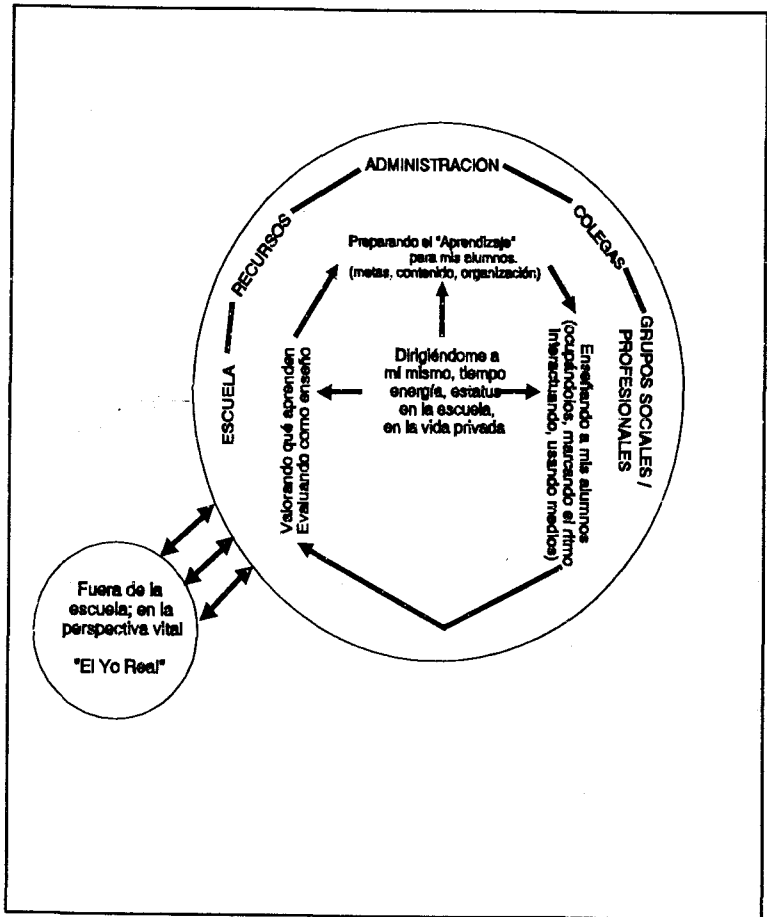


Figura N.º4. Aprendiendo a Enseñar  
(Rog, Donaldson, Quaglia y Paije, 1990)

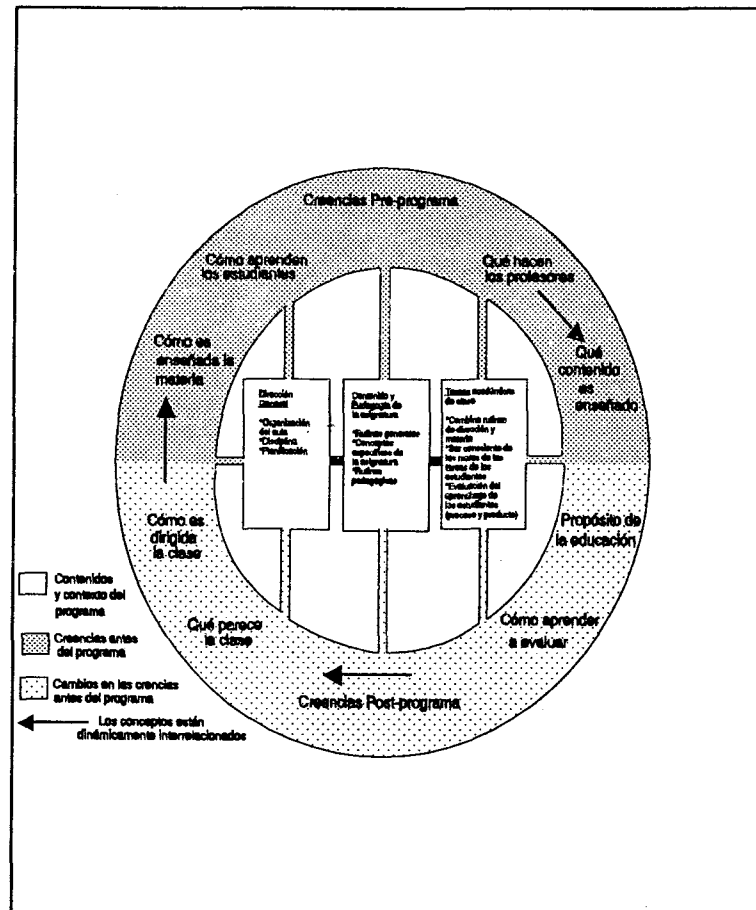


Figura N.º 5. Modelo de como Aprender a Enseñar (Hollingsworth, 1989, 169)

2.2.3.2.- El estudio del conocimiento que posee el profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños deficientes.

El que esta corriente de trabajo sea nueva justifica la escasez de trabajos en este campo. Una idea central presente en la mayoría de estos

---

trabajos es la reivindicación de una formación común o, al menos, de una serie de áreas de conocimiento comunes para todos los profesores (tanto el "regular" como el "especial"). Los programas de formación separados se están rechazando porque se entiende que promueven una visión dicotómica: hay dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de profesores (regulares y especiales) (Sapon-Shevin, 1990; Pugach, 1988).

En este sentido Pugach (1988) argumenta que los programas de formación elaborados exclusivamente para los profesores de educación especial influye en los de educación general constriñéndolos y estrechándolos artificialmente en la conceptualización de las responsabilidades de estos profesionales y en los contenidos de su formación.

Blackhurst, Bott y Cross (1987), defienden los programas denominados no categoriales frente a los categoriales por entender que: las etiquetas son aplicadas con poca precisión, los niños etiquetados son estigmatizados, las categorías producen expectativas negativas, los sistemas de clasificación son insensibles a los rápidos cambios que se dan en los niños y la especialización de los profesores a partir de estos programas caen en la redundancia y suponen barreras dentro de la profesión (Smith y Neisworth, 1975)

En este sentido, el informe Warnock (1978) concluye que todos los profesores deberían adquirir en su formación los siguientes conocimientos y habilidades

- Psicología del desarrollo. Para que aprendan a detectar las diferentes formas y ritmos de evolución de los distintos alumnos.
- Familiarizarse con la variedad de prestaciones educativas disponibles y con los servicios de orientación y ayuda especializada (cit por Vásquez, 1991)
- Reconocer la existencia de necesidades educativas especiales, contribuir a su identificación mediante observaciones.
- Adquirir una actitud positiva y optimista para prestar ayuda al niño con necesidades educativas especiales.
- Aprender a contar con la posibilidad de que en su clase pueda haber alumnos con necesidades educativas especiales (Cit por García, 1991)

---

Por otro lado, también apreciamos en dicha revisión la existencia de dos fuentes de donde podemos extraer los núcleos de conocimiento que deben integrar la formación de los profesores regulares:

- A) Contenido extraído de los planes de estudio vigentes en algunas escuelas de formación o facultades de educación y de las investigaciones
- b) Contenido extraído de la investigación sobre lo que piensa los prácticos

**A) Contenido extraído de los planes de estudio vigentes en algunas escuelas de formación o facultades de educación y de las investigaciones**

López Melero (1991) indica los siguientes bloques temáticos como básicos en la formación del profesor tutor:

- 1.- Marco o base de la Educación especial: biopatología, psicología y sociología de las deficiencias.
- 2.- Didáctica y modelos de intervención en el aula por deficiencias
- 3.- Conocimiento fundamental de todas y cada una de las deficiencias
- 4.- Bloque que ofrezca las técnicas, procedimientos y métodos más conocidos en el campo de la educación especial: logopedia, psicomotricidad, expresión corporal
- 5.- Conocimiento del mundo organizativo, legislativo y jurídico de la Educación especial" (López Melero (1991, 309-310)

También, aunque no detallado como bloque, dicho autor considera el conocimiento sobre el proceso de integración, desde su dimensión teórica y práctica.

El contenido de los programas de formación puede ser extraído de los programas que ofrecen algunas instituciones para la formación de los profesores tutores que se encuentran actualmente trabajando con niños con necesidades educativas especiales en su aula y de los núcleos de conocimiento señalados por los autores del campo.

---

A nivel internacional, en Estados Unidos encontramos en la Universidad de Nova el "Special Training for Educational Programing" dirigido por Jessie B. Manson (Manson, 1978). Este programa está centrado en la formación de profesores de escuelas elementales de clases regulares y con él se pretende: incrementar las habilidades de los profesores para diagnosticar a los alumnos con deficiencias por lo menos un 40% más en el post-test de lo que fue evidenciado en el pre-test e incrementar la habilidad de diseñar programas efectivos para los niños con deficiencias al menos un 30% más. Para alcanzar estos objetivos se aplicaron cuatro módulos de formación.

- 1.- Identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales
- 2.- Programas y servicios de educación especial
- 3.- Técnicas de dirección de clase
- 4.- Evaluación y valoración de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En Gales, el "In-Service Education for Teachers" organizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Gales está funcionando desde 1960 al objeto de ofrecer cursos de formación en tres áreas

- 1.- Deficiencias auditivas
- 2.- Deficiencias visuales
- 3.- Dificultades Severas del Aprendizaje.

Estos cursos otorgan una certificación de graduado superior, licenciado y/o doctor dependiendo del nivel cursado. En concreto, para acceder a los estudios de graduado superior es necesario poseer el certificado de profesor, tener más de tres años de experiencia docente y haber tenido en su aula niños con necesidades educativas especiales.

A modo de síntesis ofrecemos la siguiente tabla que recoge los núcleos de conocimiento que, según los teóricos del campo y los planes ya vigentes, deben formar parte de la formación del profesor tutor.



	INVESTIGACIONES Y PLANES DE ESTUDIO				
	WARNOCK (1978)	PIERRO (1988)	REYNOLDS (1990)	MILLERO (1991)	UNIV. NOVA (1987)
Naturaleza de la integración				X	
Valoración de necesidades	X				X
Recursos y apoyo	X			X	
Naturaleza de los alumnos		X	X		
Actitudes	X		X		
Planificación/ Administración					
Objetivos y currículum			X		
Ambiente de aprendizaje					
Instrucción y dirección		X			X
Comunicación					
Evaluación estudiantes		X	X		
Enseñar a los niños a valorar las diferencias	X	X			
Métodos y técnicas rehabilitadoras					X
Condiciones para aprendizajes concretos					
Medicina y psicología	X				
Ser capaces de trasladar la teoría a la práctica				X	
Logopedia, psicomotricidad				X	
Organización, legislación de la E.E				X	X

	INVESTIGACIONES Y PLANES DE ESTUDIO				
	WARNOCK (1978)	PIERRO (1989)	REYNOLDS (1990)	MBLERO (1991)	UNIV NOVA (1987)
Marco o base de la E.E: biopatología, psicología y sociología de las deficiencias				X	
Psicología y didáctica					
Investigación acción					
Enseñanza Individualizada					
Relación padres-profesor			X		X
Relación estudiante-estudiante			X		
Referir a servicios especiales			X		
Circunstancias que favorecen el retraso escolar		X			
Indicadores de problemas de personalidad y escolares		X			
Estrategias para preparar la integración del niño					
Relación con los especialistas				X	

Figura N.º 6. Matriz sobre los tipos de conocimiento que se imparten en escuelas de formación

---

**b) Contenido extraído de la investigación sobre lo que piensa los prácticos**

Cada vez se apoya más la idea de que el conocimiento que debe formar parte de los programas de formación de estos profesionales debe surgir de la práctica y prepararles para la práctica. De acuerdo con esto, López Melero (1991) afirma que la formación que reciba el profesor tutor debe proporcionarle un conocimiento en la acción. Es decir, se trata de una formación que partiendo del análisis de la práctica le permita definir los problemas complejos de las situaciones de integración y, a partir de él, sepa elaborar procedimientos de planificación, intervención y reflexión sobre la propia acción. Por lo que respecta a la formación permanente, "deberá vincularse estrechamente a las características ya los problemas que cada colegio tenga en su práctica diario" (López Melero, 1991, 313)

La idea de que el contenido de los programas de formación de estos profesionales ha de surgir de su propia práctica nos ha hecho indagar, de forma más detallada en aquellos trabajos cuyo objeto de estudio ha sido el de determinar qué conocimiento, según los propios profesores que están llevando a cabo la integración escolar, es el más adecuado para su formación.

La revisión de estos trabajos nos indica que en número son muy reducidos y que la mayoría de ellos se basan en la utilización de cuestionarios o de entrevistas como vía de acceso a dicho conocimiento (Goodspeed y Celota, 1982; Molina García, 1987; Parrilla, 1987) y sólo unos pocos analizan las demandas de dichos profesores desde su acción (Morsink, 1981)

En este sentido, Goodspeed y Celota (1982) pasaron un cuestionario a 37 profesores de la facultad de educación y 64 profesores de educación regular que habían trabajado con niños con distintas deficiencias en sus aulas. Su objetivo era el comparar los puntos de vista de estos profesionales sobre cuales eran las competencias necesarias para llevar a cabo una integración de calidad. Las once categorías usadas fueron extraídas de un trabajo anterior llevado a cabo por Rader, 1978. Los datos muestran diferencias significativas entre ambos grupos de profesores al menos en un tercio de los ítems. En todos los casos, los profesores regulares puntuaron más alto que los de facultad la importancia de los siguientes conocimientos: conocimiento sobre

---

la naturaleza de la integración; valoración de las necesidades de los estudiantes; conocimiento de los sistemas de recursos y apoyo; sobre la naturaleza de los alumnos deficientes; conocimiento de sus propias actitudes y de todos los que están implicados en el proceso de integración; sobre la planificación y la administración; sobre los objetivos y selección de currículum; conocimiento del ambiente de aprendizaje; instrucción y dirección; comunicación y, por último, conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes.

El estudio llevado a cabo por Morsink (1980) forma parte de un proyecto más amplio denominado "Dean's Grant Project". En este estudio, el autor muestra cuatro competencias, extraídas de la observación de las clases ordinarias de profesores de elemental, que considera necesarias para llevar a cabo la integración. Cada uno de los aspectos reflejados en esta investigación es explicado a partir de un estudio de caso. Estas competencias son las siguientes:

1.- Habilidad para enseñar a los niños a valorar las diferencias individuales. Esta competencia se muestra con un estudio de caso de un aula donde hay un niño con retraso mental y donde se pueden apreciar una serie de técnicas utilizadas por la profesora para alcanzar ese objetivo: instrucción directa, reconocimiento público de las realizaciones del niño, participación de los alumnos en la toma de decisiones, integración de un espacio denominado "valor de la diversidad" dentro del resto de las materias académicas.

2.- Conocimiento sobre las técnicas de dirección individual y grupal. Aquí hace referencia a un aula donde hay un niño con problemas de comportamiento. Las técnicas empleadas por el profesor son: dirección de la clase, programa individualizado de reforzamiento para el niño, modificaciones en su programa académico y asistencia de otros profesionales.

3.- Adaptación del currículum a las necesidades especiales. Se presentan varios estudios de caso de aulas con niños con problemas en los aprendizajes instrumentales: lectura, escritura y matemáticas. Las técnicas empleadas por el profesor, por ejemplo, para el caso del niño con trastornos en lectura son: programa que enfatiza el auto-

---

concepto, implantación en la clase regular de un currículum "libre", puesta en marcha de un programa de reeducación individualizada y habilidad para modificar el currículum.

LaMore (1984) describe un programa de formación para profesores en ejercicio para ayudarlos en el proceso de integración escolar. Dicho programa enfatiza las siguientes áreas: naturaleza de la deficiencia, sus efectos en la clase, técnicas para valorar las necesidades de los alumnos, preparación del clima y recursos y materiales.

El estudio cuidadosamente realizado por Elisabeth Jones en 1980 sobre un departamento de recursos especiales de una escuela secundaria de Oxforshire, encontró que todos los profesores necesitaban asistencia para:

- 1.- Identificar los factores que obstaculizaban a los niños (a parte de sus propias limitaciones)
- 2.- Establecer metas realistas para el aprendizaje de los deficientes y,
- 3.- desarrollar métodos y materiales para elaborar y evaluar objetivos educativos (Jones, 1986).

La revisión elaborada por Blackhurst, Bott & Cross (1987) de las competencias necesarias para cuatro programas (deficientes mentales educables, trastornos emocionales, trastornos de aprendizaje y deficientes motores) les llevó a la conclusión de que las competencias son similares en cuanto a contenidos curriculares, tratamiento y diagnóstico, responsabilidades legales, por lo que afirman que los programas de formación deben ser no categoriales porque las competencias necesarias para los profesores no varían mucho en función de las categorías de sujetos a las que va dirigida su actuación.

Estos autores también han llevado a cabo un análisis de las competencias y/o conocimientos que, según los resultados de varios estudios, se han estimado como necesarias para los profesores regulares. En este sentido, Golhammer, Rader y Reuschlein (1977) señalan los siguientes: naturaleza de la integración, naturaleza de la deficiencia, actitudes, recursos, técnicas de enseñanza, ambiente de aprendizaje, currículum, comunicación, valoración de las necesidades de los estudiantes, evaluación de los progresos

---

de los alumnos y administración. El estudio de Flanagan (1962) con 184 profesores de elemental que analizaron una serie de incidentes críticos nos muestra que las competencias que dichos profesores consideraban que eran más efectivas para trabajar con niños deficientes eran: orientaciones para el desarrollo de la implementación de la integración, valoración de las necesidades y de los objetivos, estrategias de planificación y uso de medios, implementación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos, facilitación y evaluación del aprendizaje. Y, por último, el estudio llevado a cabo por Reynolds et al (1980) señala las siguientes: currículum, habilidades básicas para la enseñanza, dirección de los alumnos y de la clase, consultas y comunicación profesional, relaciones con los padres, relaciones estudiantes-estudiantes, condiciones excepcionales, referir a los distintos servicios de educación especial, enseñanza individualizada y valores profesionales.

De todos estos trabajos, los autores concluyen con el siguiente listado de competencias y/o conocimientos: conocimiento sobre mandatos legales, sobre las características de los niños excepcionales, participación en la planificación de la escuela para la incorporación de la integración, procedimientos para preparar la incorporación de los niños deficientes a las aulas ordinarias, integración de los niños deficientes en las aulas ordinarias, currículum y modificaciones del mismo en función de las características de los sujetos, y formas para trabajar con los especialistas y con los padres de los alumnos integrados (Blackhurst; Bott y Cross, 1987).

En Estados Unidos el Bureau for Education Professions Development (BEPD) creado en 1967 promovió la creación de nuevos modelos para la colaboración entre la formación de los profesores regulares y los especiales además de crear los Leadership Training Institutes (LTIs) con el objetivo de transferir los conocimientos de unos proyectos a otros en varios dominios. En este sentido, se creó el Bureau of Education for the Handicapped (BEH) el cual ofrece apoyo económico a los centros y universidades para la formación de los profesores de educación especial además de apoyar a una gran número de sistemas de asistencia técnica que se han venido empleando para mejorar la formación de los profesores que trabajan con niños con necesidades educativas especiales en algunos estados americanos.

Entre estos sistemas de apoyo destacamos aquí el National Support Project (NSSP) for Dean's Grant Projects de la Universidad de Minnesota.

---

dirigido por Maynard Reynolds donde se trabaja para determinar los tipos de cambios que son necesarios en la formación de los profesores regulares con niños con necesidades educativas especiales. De este estudio surgen diez grupos de capacitación que deben formar parte de dicha formación:

- 1.- Currículum. Incluye: principios del currículum, guías para el desarrollo del currículum desde preescolar a secundaria, prácticas para el diseño y modificación del currículum para los niños con necesidades educativas especiales,
- 2.- Habilidades básicas de enseñanza
- 3.- Dirección de clase: dirección de los grupos e individuos para hacer la clase más efectiva, reducir los desórdenes y disturbios, y fomentar o dotar de un modelo para que se produzcan interacciones entre los miembros de la comunidad.
- 4.- Consultas y comunicación profesional: formas de consulta y comunicación con otros profesionales y padres.
- 5.- Relaciones padres-profesores: habilidades para tratar a los padres de los niños con deficiencias.
- 6.- Relación estudiante-estudiante: aprender a dirigir el ambiente social del aula incluyendo grupos cooperativos, tutorización de iguales y de distinta edad, y otras técnicas para crear una comprensión mutua y ayuda de unos alumnos a otros.
- 7.- Condiciones de excepcionalidad: conocer las características de los niños excepcionales y las funciones y procedimientos seguidos por los especialistas para ayudarles
- 8.- Referir: aprender como enviar a sus alumnos a los distintos servicios especiales y aprender a observar para apoyar las razones por las cuales los envían.
- 9.- Enseñanza individualizada: adaptar la enseñanza a los individuos, llevar a cabo la enseñanza con niños con necesidades educativas especiales.
- 10.- Valores profesionales: valores individuales de los alumnos y sus necesidades (Reynolds, 1990, 20-21)

Dentro del ámbito español, también se han realizado algunos trabajos centrados en la formación del profesor ordinario y basados en su propia perspectiva.

---

A este respecto, el estudio llevado a cabo por Molina García (1987) tenía por objeto conocer las necesidades de los profesores a partir de la aplicación de una encuesta realizada a una muestra de 95 profesores de centros públicos de la provincia de Zaragoza. De ella podemos extraer cuales son los conocimientos mínimos que dichos profesores consideran necesarios para la buena marcha de la integración siguientes:

- 1.- Características de los alumnos y pronóstico
- 2.- Técnicas para detectar problemas
- 3.- Métodos y técnicas rehabilitadoras
- 4.- Conocimiento de las vías donde pueden acudir
- 5.- Formas de tratar a los padres.
- 6.- Conocimiento de las condiciones requeridas para aprendizajes concretos (lectura, escritura y cálculo)
- 7.- Conocimiento de medicina y psicología.

Parrilla (1987) llevó a cabo un estudio con ocho profesores, seis de los cuales se encontraban adscritos al proyecto de integración para Galicia y los otros dos eran especialistas de Pedagogía Terapéutica y no pertenecían a dicho plan. A partir de la utilización de una metodología eminentemente cualitativa, basada en la entrevista, la autora pretendía explorar y comprender los principios y concepciones que componen el pensamiento del profesor. De todos los datos aportados nosotros nos centraremos en los referidos al tipo, funciones y forma en que los profesores entrevistados consideran que se debería llevar a cabo su formación. El análisis de los datos le llevó a considerar la existencia de una serie de concepciones, perspectivas e interpretaciones personales e idiosincráticas, que apoyan la idea de considerar poco útil una formación basada en prescripciones dadas de forma externa. No obstante, existen algunos principios y concepciones similares comunes a todos ellos, en los cuales podrían basarse los programas formativos:

La primera concepción está caracterizada porque el profesor entiende que el objetivo de su enseñanza con los niños deficientes debe ser el de favorecer el aprendizaje de la convivencia social. Estos profesores consideran que su formación debería prepararles para:

- a) Ser capaces de trasladar la teoría a la práctica.
- b) Dotarles de conocimiento sobre técnicas específicas



---

c) Deberían incluir áreas específicas, tales como logopedia, psicomotricidad....

Estos profesores también ven la necesidad de una formación en servicio basada en la comunicación de experiencias y situaciones más que un acceso a conocimientos.

Otros profesores entienden que su misión para con estos niños es de tipo asistencial y no educativa. Para ellos la formación debe permitirles llegar a un mayor conocimiento del niño (psicología infantil y didáctica)

Por último, existe otro grupo de profesores que consideran que el objetivo de la enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales es el mismo que con el resto de los niños del aula, y por tanto, la formación que deben recibir no tiene por qué ser distinta cuando tienen niños deficientes en sus aulas.

García Pastor y otros (1987) muestran un modelo que contempla las variables esenciales a la hora de establecer una relación de contenidos curriculares básicos para la formación de los distintos especialistas. Estas variables son las siguientes:

- 1.- Variable sujeto. Tipos de deficiencia y niveles de afección.
- 2.- Ambitos de acción administrativa
- 3.- Instituciones de acogida
- 4.- Tipos de organización institucional
- 5.- Tipos de actuación profesional
- 6.- Síntomas necesarios en la organización
- 7.- Status profesional.

La síntesis de todos estos trabajos nos llevó (León, 1991) a considerar el siguiente listado de conocimientos como áreas imprescindibles en los programas de formación de los profesores regulares:

- Conocimiento de la naturaleza de la integración
- Conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo
- Conocimiento de las actitudes
- Conocimiento de la naturaleza de los alumnos deficientes

- 
- Conocimiento sobre el ambiente de aprendizaje
  - Valorar las necesidades de los estudiantes
  - Conocimiento de los objetivos, elaboración del P.D.I y habilidades para seleccionar, modificar y desarrollar materiales curriculares
  - Conocimiento sobre la dirección y estrategias instructivas
  - Conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes
  - Conocimiento sobre la Planificación y la Administración
  - Capacidad para entablar comunicación eficaz con el entorno en el que se desarrolla la acción educativa.

Las necesidades y demandas de los profesores centran el interés del estudio que en nuestro ámbito se ha desarrollado recientemente (Balbás, 1991). Los propósitos de dicho estudio son:

- 1.- Identificar las necesidades formativas que presentan los profesores tutores de E.G.B que han de afrontar y dar respuesta a la integración de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas.
- 2.- Identificar las características y prioridades que para ellos debería tener la formación permanente ante la integración
- 3.- Elaborar una propuesta general para un programa de formación permanente dirigido a estos profesores tutores que intente dar respuesta a sus necesidades, aunando los deseos esperados por ellos y las características del contexto en el que nos movemos (Balbás, 1991, 152-153)

En la siguiente tabla, y a modo de resumen mostramos los contenidos que según los propios profesores que están llevando a cabo la integración deben formar parte de su formación y de su conocimiento para la práctica.

INVESTIGACIONES SOBRE LO QUE OPINAN LOS PROFESORES						
	GOLDSHAMMER (1977)	MORSINK (1981)	GOODSPEED (1982)	LaMORE (1984)	MOLINA (1987)	PARRILLA (1987)
Naturaleza de la integración	X		X			
Valoración de necesidades	X		X	X	X	
Recursos y apoyo	X		X	X	X	
Naturaleza de los alumnos	X		X	X	X	
Actitudes	X		X			
Planificación/ Administración	X		X			
Objetivos y currículum	X	X	X			
Ambiente de aprendizaje	X		X	X		
Instrucción y dirección	X	X	X			
Comunicación	X		X		X	
Evaluación estudiantes		X	X			
Enseñar a los niños a valorar las diferencias		X				
Métodos y técnicas rehabilitadoras					X	X
Condiciones para aprendizajes concretos					X	
Medicina y psicología					X	
Ser capaces de trasladar la teoría a la práctica						X
Logopedia, psicomoricidad						X
Organización, legislación de la E.E.						
Marco o base de la E.E: biopatología, psicología y sociología de las deficiencias						
Psicología y didáctica						X
Investigación acción						

	INVESTIGACIONES SOBRE LO QUE OPINAN LOS PROFESORES					
	GOLDHAMMER (1977)	MORSINK (1981)	GOODSPEED (1982)	LAMORR (1984)	MOLENA (1987)	PARRILLA (1987)
Enseñanza Individualizada						
Relación padres-profesor						
Relación estudiante-estudiante						
Referir a servicios especiales						
Circunstancias que favorecen el retraso escolar						
Indicadores de problemas de personalidad y escolares						
Estrategias para preparar la integración del niño						
Relación profesor-especialistas						

Figura N.º 7. Concomio que debe tener el profesor regular según los propios profesores

### 2.3.2.3.- Tipos de conocimiento surgidos desde la experiencia de la integración

Centrándonos sólo en los resultados de los trabajos que analizan la opinión del profesorado con respecto a los conocimientos adecuados para trabajar con niños con necesidades educativas especiales (Ver tabla), podemos considerar un listado de conocimientos que consideramos fundamentales y que deberían ser tenidos en cuenta en los programas de formación de los profesores ordinarios:

---

### 1.- Conocimiento sobre la naturaleza de la integración.

La mayoría de los autores analizados están de acuerdo en considerar como básico para la buena marcha de la integración el conocimiento que hace referencia al concepto de integración, las leyes que lo regulan, investigaciones relevantes del campo, procedimientos y terminología, (Goodspeed y Celota, 1982; Goldhammer y otros (1977)

### 2.- Conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo.

Este conocimiento ha sido considerado como muy importante por los profesores, dado que implica una familiaridad con las obligaciones y responsabilidades de los distintos sistemas de apoyo humanos y no humanos por parte del profesor (LaMore, 1984; Goldhammer y otros, 1977; Molina, 1987; Goodspeed y Celota, 1982; León, 1990).

En relación a las obligaciones y/o responsabilidades la revisión de la de la bibliografía sobre este tipo de conocimiento nos lleva a concluir que los profesores se perciben a sí mismos como faltos de competencias y habilidades para trabajar con los niños deficientes. En este sentido, Watkins Y Brown (1980) llevaron a cabo un estudio para comparar las percepciones de 136 profesores (de elemental y secundaria y otros que tenían alumnos con retraso mental en sus aulas). Para ello se empleó una escala de percepción ocupacional que estaba compuesta por 16 adjetivos bipolares. Los resultados demuestran que los profesores de niños retrasados mentales fueron percibidos por los otros dos grupos como poseedores de mayor competencia y habilidades personales. Por el contrario, los profesores de secundaria se vieron y fueron vistos por los otros dos grupos como los poseedores de menos habilidades y competencias para trabajar con estos niños.

### 3.- Conocimiento de las actitudes.

El profesor ordinario debe comprender cuales son las actitudes de los deficientes; del resto de los alumnos de su aula, las propias, las de los padres y las de la sociedad, y adquirir habilidades para planificar, implementar y medir el cambio de sus actitudes y del resto de la comunidad educativa

(Goodspeed y Celota, 1982; LaMore, 1981; Golhammer y otros, 1977; Parrilla, 1986).

El estudio de las actitudes que poseen los profesores regulares hacia distintos aspectos y elementos del proceso de integración ha sido uno de los temas más trabajados por los investigadores del campo ya que ha sido considerado uno de los factores determinantes de la correcta marcha del proceso integrador (Miguel, de, 1986). En este sentido estamos de acuerdo en considerar con López Melero (1990) que "... el proceso integrador tiene como objetivo, por tanto, acelerar el cambio de la escuela y del pensamiento de sus profesores." (Melero, 1990, 187).

A este respecto el trabajo llevado a cabo por McCloskey y Quay (1987) demuestra la influencia (en su caso, fue negativa) en las actitudes hacia la integración de los profesores supervisores sobre los profesores en formación.

De igual modo, López González (1989) parte de la premisa de que una actitud favorable de los docentes hacia la integración repercutirá no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las necesidades especiales sino al desarrollo de nuevos planteamientos didácticos que beneficiaran a todos los alumnos, mejorando, en consecuencia, la calidad educativa (López González, 1989, 23).

García y Villar (1987) indican que un cambio en las adaptaciones curriculares y en las actitudes del profesorado hará que desaparezcan las dificultades que encuentran los niños con déficits para integrarse en centros ordinarios.

De igual modo, como afirma Hudson y otros (1979) la falta de tiempo, de servicios y de formación que son considerados por el profesorado como elementos influyentes de sus actitudes negativas hacia la integración escolar deben ser cambiados.

Pero algunas veces, no son aspectos reales los que inducen a unas actitudes negativas, sino que son las creencias, los prejuicios y las opiniones de los implicados en el proceso de integración las que las provocan (Fierro, 1986), es en estos momentos cuando se impone el uso de una serie de

---

instrumentos que permitan llevar a cabo un cambio de actitudes. Estos han sido muy variados, pero entre ellos podemos destacar la presentación a los profesores de información escrita relacionada con los niños deficientes (Safran y otros, 1982; Humhries, 1985), la utilización de la simulación (Humphries, 1985) y el video (Barton y otros, 1985; Patryco, 1985).

Domingo (1991) señala algunas de las técnicas que se han venido empleando para modificar las actitudes:

- a) Técnicas de contacto directo o indirecto y exposición:
  - Visitas a centros de integración
  - Medios audiovisuales
  - Juegos colectivos y no competitivos (para escolares)
- b) Técnicas de simulación
- c) Grupos de discusión
- d) Información y conocimiento

Los aspectos de la integración hacia los cuales los profesores muestran sus actitudes han sido investigados por Larrive (1982) a partir de la aplicación de una escala a 1.000 profesores que fue contestada por 941. El autor muestra que, por orden de frecuencia, los profesores se centran en los siguientes aspectos: 1.- Filosofía general de la integración; 2.- Comportamiento en clase de los niños con necesidades especiales; 3.- Percepción de su habilidad para enseñar a niños con necesidades especiales; 4.- Dirección de la clase con niño con necesidades especiales y, 5.- Desarrollo académico y social de los niños con necesidades educativas especiales.

De igual modo, Graham (1980) mediante un cuestionario intentó dilucidar las actitudes y percepciones de los profesores (regulares y profesores del aula de recursos) sobre: 1.- la efectividad de la integración, 2.- los niveles de competencia de los profesores regulares y, 3.- sobre la comunicación existente entre ambos profesores. La muestra estuvo formada por 169 profesores (144 regulares y 23 del aula de recursos). El cuestionario estaba compuesto por 25 ítems de acuerdo a las siguientes áreas: competencias de los profesores regulares, comunicación entre ambos profesionales, actitudes hacia la integración, y disponibilidad de materiales para las clases e lo profesores regulares. Para establecer la diferencia entre las percepciones de ambos profesionales con respecto a estas áreas se llevó a cabo el análisis

---

estadístico de la T de Hotelling y la Univariate t-tests. Los datos muestran diferencias significativas entre ambos. Por lo que respecta a la comunicación, los profesores regulares percibían que esta no existía, mientras que los profesores del aula de recursos percibían que si existía una cierta comunicación. En cuanto a las actitudes sobre la eficacia de la integración los resultados son inversos a los anteriores, mientras que los profesores regulares opinan que si es eficaz, los segundo piensan que la educación del niño deficientes en el aula ordinaria no es válida. Por último, en relación a si los profesores regulares tienen habilidades para educar a los niños deficientes, ninguno de los dos grupos creía que las tuvieran. Esta última conclusión nos lleva de nuevo a la necesidad de plantearnos la calidad de la formación recibida por los profesores regulares para poder llevar a cabo la integración escolar.

Roberts Y Chris (1987, 1988) también han analizado las actitudes de los profesores de Australia sobre la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. El objetivo de sus estudio fue el de determinar la relación de las actitudes con determinadas variables instructivas: ratio, años de experiencia docente, años de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales, tipo de escuela.... Detectaron, en la muestra estudiada por ellos una actitud negativa frente a la integración. Los resultados muestran una primera conclusión para el total de la muestra que nos indica la existencia de una actitud negativa sobre la integración escolar. En relación a las variables analizadas, es la ratio elevada y la percepción de "" los dos aspectos que influyen en la implementación de la integración escolar y el cambio de actitudes.

En España, en el estudio de Royo y otros (1985) se analizan las actitudes del profesor en relación a: 1) tipo de integración que consideran mas adecuada en función de las deficiencias, 2) recursos que consideraban necesarios para la puesta en marcha de la integración y, 3) contenido adecuado para la formación. Para determinar todos estos aspectos, los autores pasaron un cuestionario a 1.022 alumnos de escuelas de E.G.B de ocho provincias españolas. Los resultados muestran que, con respecto al primer aspecto analizado, los futuros profesores perciben que la integración completa es más positiva para minusvalías físicas y problemas de comportamiento, la integración combinada es más favorable para minusvalías sensoriales, y, por último, consideran que los retrasados mentales deben ser adecuados en aulas



---

de educación especial en modo de integración parcial. En relación a los recursos necesarios, los estudiantes de profesores consideran como imprescindibles: los equipos de apoyo, la formación en educación especial y una ratio baja. Por último, los contenidos considerados como importantes fueron: Métodos didácticos, técnicas rehabilitadoras, diagnóstico psicopedagógico, conocimiento de las características de las distintas patologías, orientación personal y familiar de los niños disminuidos y conocimiento de las alternativas existentes en distintos países.

Dentro de la literatura sobre las actitudes de los profesores regulares también encontramos trabajos que investigan cuales son los factores que predicen o favorecen las actitudes positivas.

En primer lugar, debemos resaltar que las actitudes de los profesores son más positivas cuando en sus aulas se encuentran niños de integración (Marston y Leslie, 1983).

En este sentido, Mandell y Strain (1978) consideran que las actitudes de los profesores hacia los deficientes medios se ven mejoradas con: la enseñanza en grupo, los años de experiencia, los cursos sobre diagnóstico de los problemas de aprendizaje y de comportamiento, la experiencia previa con niños deficientes, cursos de educación especial y experiencia de programas en servicio relacionados con los niños deficientes.

También se ha considerado como elemento favorable de una actitud positiva el tipo de aula y escuela (Rogers 1987), así como la existencia de apoyos externos a los profesores (Tillone, 1986).

Stephens y Braun (1980) y Ashman (1982) (cit por Domingo, 1991, 273) señalan los siguientes factores como favorecedores de las actitudes positivas:

- 1.- Si han seguido cursos buenos en Educación especial
- 2.- Si se sienten capacitados técnicamente para enseñar a niños con deficiencias
- 3.- Aceptan la idea de que el niño deficiente es un miembro más de la sociedad

4.- Consideran las escuelas ordinarias como lugares adecuados para educar a todos los niños sin distinciones

5.- Son profesores de niveles en que las diferencias son fácilmente asumibles, es decir, preescolar y primeros ciclos.

De una forma más sistemática vamos a indicar las variables con las que se han correlacionado las actitudes positivas de los profesores hacia la integración y los alumnos deficientes. Para su exposición nos vamos a basar en la agrupación realizada por Abós y Polaino-Llorente (1986).

a) Variables estáticas (edad, sexo, área geográfica...)

Los resultados sobre la influencia de este tipo de variables en las actitudes del profesor tutor son bastante contradictorios.

Así, los estudios llevados a cabo por Mark (1980); Reynolds y otros (1982) y Rogers (1987) concluyen que la edad, sexo, años de experiencia, nivel educativo... no son variables influyentes de las actitudes. Sin embargo, el trabajo de Chorots (1988), con niños sordos y el de Stepens y Braun (1980) y Smith (1985), dirigidos, básicamente, a ver la influencia de la pertenencia a determinado nivel educativo en la actitud del profesor, demuestran que las actitudes positivas están correlacionadas con niveles educativos inferiores.

Las investigaciones que sobre este aspecto se han venido realizando en el ámbito nacional también nos muestran que existen factores que condicionan el carácter positivo o negativo de dichas actitudes.

Abós y Polaino-Llorente (1986) llevaron a cabo un estudio con el objeto de determinar las actitudes de los profesores ante el principio de integración de deficientes educables. Para la realización de este trabajo se apoyaban en la hipótesis de que el éxito o fracaso de la integración depende, en última instancia, de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y hacia los sujetos implicados. Se pasó un cuestionario a una muestra de 3445, de los cuales 850 eran y 85 con formación especializada constituyeron la muestra definitiva. Para la realización del estudio se tomaron como variables descriptivas el sexo, edad, años de experiencia... Los resultados indican que los factores que se correlacionan con las actitudes positivas son: la pertenencia a un nivel educativo inferior, el que se trate de profesores de educación

---

especial, los maestros varones y jóvenes, con menor experiencia docente y la menor experiencia en el ámbito especial.

De igual modo, López Melero (1989), parte de la premisa de que una actitud favorable de los docentes hacia la integración repercutirá, no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las necesidades especiales, sino al desarrollo de nuevos planteamientos didácticos que beneficien a todos los alumnos, mejorando, en consecuencia, la calidad educativa. Las opiniones fueron extraídas a partir de tres cuestionarios a profesores, alumnos y padres, que incidían en las siguientes cuestiones: escolarización del niño discapacitado, aprendizaje y desarrollo social y dificultades e inconvenientes de la integración escolar.

Con respecto al primer apartado, los profesores se muestran a favor de la integración siendo más partidarios de la combinada. Son los más jóvenes son mayoritariamente partidarios de una integración completa. Los requisitos que los profesores consideran imprescindibles para llevar a cabo la integración de una forma eficaz son: adecuada formación; orientación y apoyo de asesores especializados. En relación al aprendizaje y desarrollo social de los niños discapacitados entienden que el aprendizaje social en la escuela ordinaria es alcanzable aunque sin demasiados optimismo en lo que se refiere al nivel de conocimientos. Por último, entre las dificultades o inconvenientes que encuentran en el proceso de integración se evidencia la necesidad de una adecuada formación.

b) Entrenamiento y formación teórico-práctica recibida en el área de educación especial.

Al igual que ocurriera con los resultados extraídos del apartado anterior, la influencia de esta variable tampoco ha sido demostrada consistentemente. El grado de formación ha sido considerado como influyente en las actitudes positivas de los profesores por los trabajos de Naor y Milgran (1980); McCloskey y Quay (1987); Center y Ward (1987) y Leyser, (1988). Sin embargo, los trabajos de Reynolds y otros (1982) concluyen que no existen diferencias significativas en función de este aspecto.

Johnson y Cartwright (1979) (cit por Domingo, 1991) comprobaron que la información puramente teórica recibida en cursos sobre características de la población deficiente es tan efectiva para modificar positivamente los aspectos comportamentales de la actitud, como una información combinada de teoría y práctica.

La revisión que sobre este aspecto ha hecho Domingo (1991) nos indica la existencia de un gran número de autores que consideran que en cursos en los que sólo se imparte un conocimiento teórico en educación especial consiguen cambios positivos, de igual modo, hay autores para los que este tipo de cursos son ineficaces e incluso negativos. Pero, cuando se unen la teoría y las experiencias de campo, algunos de estos autores consideran que pueden ser muy positivas.

c) Contacto y/o experiencia con niños deficientes.

De nuevo las conclusiones a las que llegan los autores en la bibliografía consultada son poco homogéneas e incluso contradictorias.

Los trabajos de Reynolds y otros (1982) y Vandivier y Vandivier (1981) nos indican que la experiencia previa con alumnos deficientes no es un factor determinante de la actitud del profesorado hacia la integración. En cambio, estudios como los llevados a cabo por Harvey (1985) y Naor y Milgranm (1980) concluyen que la experiencia del profesor con alumnos deficientes es un factor influyente de sus actitudes positivas. Estos últimos autores, consideran que los programas de formación que incluyen un contacto directo con los alumnos deficientes influyen positivamente en el cambio de actitudes de los futuros profesores.

Por el contrario, Hayes y Gunn (1988) encontraron actitudes más negativas en los profesores con experiencia en integración escolar que en los que no tenían. De igual modo, los trabajos de Glickling y Thobald (1975) y Meyers, MacMillan y Yoshida, 1975 (trabajos citados por Domingo, 1991) confirman que los profesores que tenían contacto con alumnos deficientes en clases especiales o en clases ordinarias manifiestan un significativo menor apoyo a la integración que los profesores sin contacto con tales alumnos.

---

d) Tipo de deficiencia

El tipo de deficiencia que poseen los niños integrados también ha sido analizado como determinante de las actitudes de los profesores. A este respecto, Vandivier y Vandivier, 1981, concluyen que estas actitudes son más favorables cuando en el aula se encuentran alumnos con trastornos de aprendizaje y más negativas cuando se trata de sujetos con disturbios emocionales y deficientes mentales.

e) Nivel educativo

Otra variable considerada como influyente en las actitudes del profesor ha sido el nivel educativo al que pertenece. A este respecto los estudios nos indican que las actitudes de los profesores tienden a ser más positivas en los niveles más bajos de la enseñanza primaria o preescolar (Rogers, 1987; Arraiz, 1985; García y Alonso, 1985).

4.- Conocimiento de la naturaleza de los alumnos deficientes.

Este conocimiento hace referencia a las causas y factores asociados con varias deficiencias, diferentes estilos de aprendizaje de los mismos, etc (Goodspeed y Celota, 1982; LaMore, 1981; Golhammer y otros, 1977; Molina García, 1987).

Las investigaciones realizadas en el campo de la integración escolar que han tenido como objeto de estudio al sujeto de integración han sido muy numerosas. Dentro de este grupo de trabajos podemos distinguir dos grandes líneas: la primera, compuesta por aquellos autores que han estudiado las características de los sujetos deficientes (físicas, psíquicas y sociales) y la diferencia de las mismas con respecto a los sujetos normales y, la segunda centrada en las percepciones de los profesores que trabajan con niños deficientes sobre cuales son las características o comportamientos que ellos consideran problema.

a) **Estudios sobre las características de los niños deficientes**

Las características de los niños deficientes están siendo relacionadas con un gran número de variables. La revisión de los trabajos que tienen como

---

objeto de estudio este aspecto nos ha llevado a considerar, al menos, dos grandes líneas de trabajo:

1.- Las características de los alumnos deficientes como variable determinante de las actitudes de profesores y alumnos.

Las conclusiones extraídas de los trabajos pertenecientes a esta primera línea nos hacen plantearnos la necesidad de considerar las características de los alumnos que muestran algunas deficiencias como variable influyente en la actitudes tanto de los alumnos normales como de los profesores hacia ellos.

En este sentido trabajos como el Strenta y Klock (1984) o el de Graffi y Minnes (1988), concluyen que estas actitudes se encuentran determinadas por las características físicas de los niños deficientes (e.j. apariencia anormal), por su comportamiento académico pobre (Siperstein y Gottlieb, 197\*) y por las habilidades o comportamientos sociales de estos alumnos (Siperstein y Bok, 1985; Siperstein; Bak y O'Keefe, 1988).

De igual modo, algunas de las características de los niños deficientes provocan actitudes negativas en el profesorado. Tal vez, de las características distintivas que poseen los niños con necesidades educativas especiales los profesores encuentran como mas problemáticas las relacionadas con los problemas de conducta disruptiva. El trabajo llevado a cabo por Kyriacou y Roe (1988) encaminado a determinar las percepciones de los profesores sobre cuales eran los comportamientos más problemáticos que presentaban estos niños en el aula, nos muestra como más relevantes las siguientes categorías: rasgos de personalidad agresivos y antagonistas (vandalismo, malos hábitos personales, crueldad...), problemas relacionados con dificultades en la realización de trabajos escolares (mala atención, falta de responsabilidad, poco interés en el trabajo...) y problemas relacionados con dificultades con la autoridad (interrupciones del ritmo de la lección, ruidos...).

2.- La influencia de las características de los alumnos deficientes en su rendimiento académico.

En relación a la influencia de las características de los alumnos deficientes en su rendimiento académico es evidente que este está en función

---

del tipo de minusvalía. Los diversos estudios concluyen que no existen diferencias significativas entre los alumnos considerados normales y aquellos que presentan deficiencias físicas. Por el contrario, los alumnos con problemas de audición, lenguaje y de aprendizaje, suelen presentar déficit en determinados aspectos relacionados con el lenguaje, que provoca rendimiento bajo en el ámbito académico. No obstante, los autores entienden que se pueden adoptar una serie de medidas para minimizar este problemas, e.j. disminución del nivel académico, aumento del locus de control externo, etc. (Gregory; Shanahan y Walber, 198\*).

Por último, se ha demostrado que existen diferencias entre los sujetos pertenecientes a una misma categoría en función del tipo de centro en el que se encuentre el niño. En este sentido, los alumnos integrados difieren de los segregados en cuanto a las preferencias de su padres y las propias hacia la escuela ordinaria y en su éxito académico (Gibb, 1987).

#### **b) Estudio de las percepciones hacia los niños deficientes**

Las percepciones de los profesores que tienen en su aula niño con necesidades educativas especiales se han dirigido hacia los siguientes temas:

##### 1.- Percepciones sobre los comportamientos problema que presentan los niños deficientes.

Quizás, una de las causas por las que han proliferado los estudios que investigan las percepciones de los profesores hacia los comportamientos problemas que presentan los alumnos de integración en el aula sea porque este es uno de los principales problemas con los que se suelen encontrar los profesores. Según Houghton y otros (1988), los profesores dedican una porcentaje de tiempo muy elevado (55%) a tareas de orden y disciplina a lo largo de la jornada escolar. Este hecho se ve agravado cuando en el aula se encuentran niños que presentan problemas que provocan ruptura de la dinámica normal de la clase. De acuerdo con Safran y Safran (1984) el profesor regular gasta menos tiempo en tareas académicas y pasa de un 60

---

a un 90 % del tiempo interactuando con los alumnos que presentan problemas de conducta.

En este sentido Kyriacou y Roe (1988) pretendían descubrir, a partir de un cuestionario, las percepciones de los profesores hacia los comportamientos problema con el objeto de que las mismas les sirvieran en su toma de decisiones con respecto a dichos sujetos. Los profesores del estudio percibieron los siguientes comportamientos como los más problemáticos: la personalidad agresiva y antagonista; problemas relacionados con dificultades en la realización de los trabajos escolares y los relacionados con la autoridad.

A estos comportamientos debemos unirles la agresividad (Safran y Safran, 1984; Coleman y Gillian, 1983; Taylor y otros, 1986) y la falta de cooperación (Safran y Safran, 1984).

Aloia (1983) llevó a cabo un estudio para determinar cuales eran las respuestas de los profesores hacia todos estos comportamientos disruptivos que muestran los alumnos integrados y "normales". El autor concluye que el profesor responde significativamente menos cuando dicho comportamiento proviene de un niño deficiente que cuando se trata de un niño "normal".

Las causas atribuidas a estos comportamientos, por parte del profesor, son de especial relevancia ya que, dependiendo de cuales sean las mismas, los profesores considerarán o no oportuno llevar a cabo la intervención. El trabajo desarrollado por Cunningham & Sugara (1988) sobre las percepciones de profesores en pre-servicio hacia dos tipos de problemas de comportamiento (inmadurez social y deficiencias conductuales) nos muestra que los profesores son más tolerantes con los problemas de inmadurez social, pero ambos comportamientos son atribuidos a causas internas del sujeto.

Esta última idea esta respaldada por el trabajo realizado por Brophy & Rohrkemper (1981) quienes llevaron a cabo un análisis de las atribuciones de los profesores sobre los estudiantes que presentaban problemas de comportamiento y los roles asumidos en la corrección de los mismos. Una serie de viñetas sobre doce problemas que suelen presentar los alumnos en el aula (hiperactividad, inmadurez, agresividad, hostilidad...), extraídos de la observación y entrevistas a profesores, les fueron mostradas a profesores de



---

la escuela elemental. A partir de ellas, los profesores respondieron sobre cual sería la forma más adecuada de manejar dichas situaciones. Las 24 viñetas presentadas estaban divididas atendiendo a tres criterios: problemas del profesor, problemas compartidos y problemas propios de los estudiantes. Los datos indican que cada uno de los niveles se asociaron con un modelo distinto de atribuciones del profesor sobre si mismo y los estudiantes y con un conjunto de estrategias distintas propuestas para ser usadas en la solución de los problemas. Las atribuciones de los profesores sobre los comportamientos de los estudiantes afectan a su expectativas sobre qué pueden hacer en determinadas situaciones. Los datos también sugieren que el análisis atribucional ayuda a los profesores a conceptualizar su interacción con los alumnos problema.

## 2.- Percepciones sobre las competencias que deben poseer los niños integrados

Un problema que es fuertemente percibido por los profesores regulares que están llevando a cabo la integración escolar es que algunos de los niños que están siendo integrados en las aulas ordinarias no poseen las características o los requisitos adecuados de educabilidad para que se produzca este hecho. Este hecho, está originando una línea de trabajo que pretende identificar cuales son las razones, que según los profesores que llevan a cabo la integración, les ha llevado a remitir a los servicios especiales a determinados alumnos.

El conocimiento de los factores que influyen en estas percepciones pueden contribuir a comprender las expectativas e interacciones de los profesores hacia alumnos individuales.

En este sentido, Kornblau (1982) midió, a partir del "Teachable Pupils Survey", las percepciones de los profesores sobre los atributos que caracterizan a los alumnos que son educables, los cuales, están agrupados en torno a tres grandes categorías: comportamientos cognitivo-motivacionales; comportamientos \*\*\*\*\* , comportamientos personales-sociales.

---

De igual modo, podemos resaltar el trabajo llevado a cabo por Hutton (1985) quien indica las principales razones por las cuales 215 estudiantes fueron enviados a servicios especiales por sus profesores. Considera estos factores como con los que más frecuencia perciben los profesores como principales problemas para la educabilidad de sus alumnos: Interacción inadecuada con sus iguales; frustración; bajas expectativas académicas; conducta disruptiva; introversión; pegon; rechazo al trabajo; atención muy baja; disputas; distrabilidad; hiperactividad; no participación; impulsividad; inmadurez; soñar despierto; ausencia de motivación y desorganización.

El trabajo de Luk y otros (1988) también van en esta línea y agrupan los atributos en dos categorías: a) Comportamientos en clase (nerviosismo., murmullo, pobre coordinación; inquieto; frustración; impulsivo; fácilmente distraible....) y b) Participación en grupo (automarginación; aparente falta de aceptación por el grupo; aparentemente fácil de manejar...)

#### 5.- Conocimiento sobre el ambiente de aprendizaje.

Dentro de este tipo de conocimiento incluimos la familiaridad con lo establecido en la ley y la habilidad para planificar y cambiar de ambiente físico del aula (Goodspeed y Celota,1982; La More, 1984; Golhammer y otros, 1977).

Pero, los cambios producidos por los profesores en su aula y en su instrucción, no son factores suficientes para la puesta en marcha de una integración de calidad, sino que existen otras variables de tipo organizativo y contextual de todo el centro que la determinan (García Pastor, 1988)

#### 1.- EL centro ordinario

Dentro de este apartado incluimos aquellos estudios que han analizado la influencia de distintas variables que componen el Centro como lugar de acción educativa en el proceso de integración escolar. Algunos de

---

ellos se han centrado en aspectos concretos del mismo como pueden ser el contexto, organización, adaptaciones curriculares, metodología..., mientras que otros, lo han analizado como un todo. Es a lo que Parrilla denomina "línea institucional" (Parrilla, 1992) para describir el proceso seguido en la elaboración y puesta en práctica del proceso de integración. Estos últimos trabajos parten de dos ideas nuevas: "a) la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria. b) la implicación institucional del Centro en ese proceso" (Zabalza y Parrilla, 1991).

A continuación mostramos las variables que han sido estudiadas dentro del centro educativo.

Dentro de los trabajos que consideran el contexto donde se produce la educación de los niños con necesidades especiales como variable independiente de estudio, podemos distinguir dos tendencias o formas de considerarlo. Estas dos visiones han surgido en orden cronológico:

En primer lugar, los trabajos de investigación se centraban en el contexto u lugar donde eran educados los alumnos deficientes. En este sentido, surgen investigaciones que pretenden establecer la eficacia de la educación, medida por el rendimiento académico, en centros ordinarios versus centros específicos sin tener en cuenta otras consideraciones.

Posteriormente, los trabajos se han venido centrando en los componentes instructivos y las características más detalladas existentes en ambos contextos como variables verdaderamente determinantes del rendimiento de los niños deficientes y de la calidad de los procesos de integración. Es decir, los investigadores empiezan a plantearse si las ventajas de la integración no están más influidas por los programas y estrategias metodológicas utilizadas que por el lugar de ubicación de estos sujetos.

La hipótesis de la que parten este conjunto de trabajos es la "hipótesis de contacto" (Christoplos y Renz, 1969) según la cual se considera que el simple acercamiento entre distintos grupos de sujetos acortará la distancia entre ellos. Esta idea implica entender la integración escolar como ubicación de alumnos en un sistema educativo (general) u otro (especial).

Los estudios que sustentan esta línea de trabajo pretenden determinar la eficacia de la integración a partir de la comparación del rendimiento de los alumnos deficientes que se encuentran en centros especiales frente a los que se encuentran en centros ordinarios (contexto, acepción exclusivamente física). Estos estudios tienden a ignorar las características ("ethos") de la escuela y el amplio abanico de variables relativas al profesor (Hegarty y Pocklington, 1981, 52).

Un ejemplo de este grupo de investigaciones se recoge en el metaanálisis realizado por Kavale y Calberg (1980) sobre 50 estudios seleccionados de 860 documentos. Los autores concluyen que, considerando a la muestra total, las clases especiales son inferiores para los niños excepcionales frente a las clases regulares, si bien existen algunas diferencias en cuanto a la eficacia en función de la categoría a la que pertenecen los sujetos de la muestra. Así, las clases regulares son más eficaces para los alumnos con ligeros retrasos y retraso en el aprendizaje, mientras que para aquellos alumnos que presentan trastornos de aprendizaje, disturbios emocionales y problemas de conducta, las clases especiales son más eficaces.

Siguiendo a Epps y Tindall (1987), las investigaciones llevadas a cabo en esta línea pueden dividirse en dos grandes períodos que se diferencian en cuanto a las conclusiones que pueden extraerse de los mismos:

1.- Antes de 1970, donde, la mayoría de los estudios se apoyaban en la hipótesis de que segregar a los alumnos es tan inútil como negativo. En estos estudios se pueden detectar varios problemas metodológicos (e.j. falta de homogeneidad de los sujetos, ausencia de control de las variables...) siendo sus conclusiones insuficientes para evidenciar la eficacia de la ubicación de sujetos deficientes en aulas ordinarias. En este período podemos resaltar los trabajos llevados a cabo por Elennbogen 1957; Mullen y Itkin, 1961; Golstein, 1965, etc. Casi todos estos estudios llegaron a la conclusión de que en los primeros años en los que se llevaron a cabo los trabajos de investigación se apreciaron diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos deficientes que se encontraban en aulas regulares en varias áreas (lectura y aritmética), pero que, al término de la experiencia, dichas diferencias no se mantuvieron.

---

2.- Entre 1970 y 1980 tampoco se llega a determinar la eficacia de las aulas ordinarias frente a las especiales para todos los sujetos deficientes. En este período se realizaron algunas investigaciones que concluyen que la educación de los niños deficientes es más eficaz en aulas ordinarias cuando el C.I es alto (Myers, 1976), y otros que muestran lo contrario (Sabatino, 1971; Haring y Krug (1975).

A modo de resumen, podemos indicar las conclusiones más relevantes de los trabajos que han tomado como variable independiente el contexto educativo:

- Para el total de la muestra no existen evidencias científicas de que los niños discapacitados situados en colegios y aulas especiales alcancen un rendimiento superior al de aquellos otros de semejantes características ubicados en aulas ordinarias.
- En relación con el coeficiente intelectual (C.I), sí parece ser que existe un acuerdo a favor de la ubicación de sujetos con C.I alto en clases regulares (Goldstein, 1965) y Myers (1976).

En el ámbito Español también se han llevado a cabo estudios que pretendían ver a eficacia del contexto en la educación de los niños deficientes mentales, de acuerdo a su grado, y que han obtenido resultados semejantes a los anteriormente citados.

El estudio realizado por Barrueco y otros en 1985, con una muestra de 21 sujetos, tenía por objeto determinar la eficacia de la integración combinada para distintos grados de deficiencia. Los resultados a los que llegaron estos autores son los siguientes:

- La integración combinada es totalmente satisfactoria para los deficientes límites.
- Los resultados de la integración son menos positivos en niños con deficiencias medias y severas y en aquellos cuyas características ambientales (medio socio-cultural y familiar) hacen que el principal factor del retardo sean estas, y no la capacidad intelectual y desarrollo mental (p. 90-91).

La gran inconsistencia en los resultados ofrecidos por los estudios pertenecientes a la línea anterior hizo plantearse a los autores si las ventajas o inconvenientes de la integración no dependían tanto de la ubicación de los niños diferentes en determinados contextos cuanto de las características de los mismos y de las variables instructivas que en ellos estaban teniendo lugar.

En este sentido, el término se amplía pasándose a hablar del ámbito físico, interactivo, social... como partes de un todo configurador del contexto del centro educativo (Medina, 1989)

Es a partir de los estudios que se encuentran dentro del paradigma proceso-producto cuando se empieza a observar los procesos de clase y se mide el rendimiento de los alumnos para determinar su relación con las características del entorno escolar y las variables instructivas que favorecen la integración de alumnos deficientes.

Dentro de este grupo de trabajos encontramos algunos que describen detalladamente el contexto de clases especiales (Leinhardt, 1981; Englund, 1983) y otros que comparan las características de ambos tipos de contextos (Greenwood, et al, 1982).

Los aspectos que deben ser analizados para establecer la eficacia o no de la integración escolar han sido muy variados, en este sentido, Epps y Tindall (1987) distinguen los siguientes:

- 1.- Descripción exhaustiva de las características contextuales.
- 2.- Identificación y descripción de algunos comportamientos instructivos de los profesores relacionados con el rendimiento de los alumnos, análisis de los tratamientos educativos implementados (contenido, materiales curriculares y comportamiento interactivos de los profesores) y determinación de la efectividad de las variables instructivas dentro de los programas de instrucción.

---

Por su lado, Reynodls & Lakin, 1987 señalan una serie de elementos, extraídos de la literatura sobre la enseñanza efectiva, que deben ser tenidos en cuenta:

1.- Características ambientales. Se trata de una serie de factores ambientales a los que se les está reconociendo efectividad: orden y disciplina, ausencia de comportamientos disruptivos, dirección del profesor, productividad, orientación del profesor y relación profesor-alumnos.

2.- Características de la instrucción: tiempo dedicado a la instrucción, tiempo académico productivo, tiempo dedicado a la tarea, tiempo de aprendizaje académico, ratio, reforzamiento sistemático de la actividad del alumno, retroalimentación, orientación del aprendizaje, esfuerzos por mejorar la instrucción, incremento del tiempo de instrucción a través de iguales o tutorización entre edades y estructuración de métodos cooperativos.

3.- Características curriculares: currículum como instrucción, currículum que ofrece frecuentes visiones del progreso, currículum focalizado en determinados dominios de habilidades básicas, que proveen una instrucción directa, que dan lugar a la individualización.

4.- Características individuales modificables: habilidad o capacidad, motivación, atención y atribución. (ver guía p. 347).

El metaanálisis llevado a cabo por Wang y Baker (1985-86) se basa en los trabajos pertenecientes a esta segunda línea de investigación. Las variables independientes que se consideran estos trabajos se dividen en dos grupos: por un lado, nivel educativo y tipo de deficiencia, y por otro, tipo de integración y área de contenido a impartir.

Los resultados nos muestran que para el total de la muestra la integración tiene efectos más positivos que las clases especiales si consideramos el rendimiento, el autoconcepto y la calidad de las relaciones entre los niños. Sin embargo, no existen diferencias significativas con respecto a ninguna de las variables independientes estudiadas (C.I, tipo de integración...).

Un trabajo bastante interesante dentro de esta línea de investigación es el llevado a cabo por Brinker & Thorpe, 1986 quienes pretendían determinar la contribución de varias características del contexto social

---

integrado como predictores de las respuestas sociales de alumnos retrasados mentales severos con estudiantes no retrasados.

Los resultados nos muestran que, de las variables analizadas, los siguientes factores son predictores del grado de integración:

- 1.- Apoyo a la escuela:
  - Apoyo por los directores a la integración,
  - Esfuerzos de los profesores por conseguir la integración,
  - Frecuencia de los profesores regulares y de otros especialistas en el ambiente.
- 2.- Planificación:
  - Número de objetivos escritos en el PDI,
  - Número de semanas en el horario de integración
- 3.- Alumnos deficientes:
  - Habilidad cognitiva de los estudiantes,
  - Habilidad para resolver problemas
- 4.- Ambiente social:
  - Número de profesores y ayudas,
  - Número de alumnos no retrasados,
  - Número de personas de la comunidad
- 5.- Ambiente físico:
  - Grado de luminosidad del ambiente,
  - Agrupación de los tipos de materiales en un lugar específico,
  - Organización de los lugares en los cuales los materiales son agrupados
- 6.- Ambiente interactivo:
  - Comportamiento de los alumnos no retrasados sobre los retrasados mentales severos estudiados
  - Comportamiento de otros alumnos retrasados sobre los retrasados estudiados.

Esta investigación, por tanto, apoya la idea de que existen una serie de factores sociales que están relacionados con el grado de integración y que, de todos ellos, la organización física del ambiente es el que menos se



---

correlaciona con la interacción social de los niños regulares con los deficientes.

En España, Rodríguez y Domínguez (1985) llevaron a cabo un estudio para analizar el efecto que tenía un ambiente escolar "enriquecido" por la convivencia con niños normales y superdotados sobre los diversos grados y formas de deficiencia. La experiencia se llevó a cabo en un centro experimental que fue dotado del tipo de organización escolar y técnicas educativas que se consideraron más convenientes. Algunas de las variables que se tuvieron en cuenta fueron: 1.- Organización escolar adecuada, con un ambiente escolar de acogida que respeta y acepta la individualidad, disponible más que exigente y flexible; 2.- Puesta en marcha de un departamento de Orientación; 3.- Creación de una unidad de educación especial; 4.- Sensibilización del profesorado y de la familia. Las conclusiones a las que llegaron son:

1.- Es significativamente ventajoso para los sujetos deficientes mentales de las categorías limítrofe y ligero la coeducación con sujetos normales e incluso superdotados.

2.- Ni para los sujetos normales, ni superdotados resulta contraproducente la convivencia escolar con los sujetos deficientes.

3.- Los deficientes <<medios>> no obtienen ventajas significativas con la convivencia con sujetos normales y superdotados.

## 2.- El aula ordinaria

Por ambiente de aprendizaje entendemos tanto el ambiente físico como el interactivo (Brinker y Thorpe, 1986)

En este sentido, estamos de acuerdo con Medina (1987) cuando afirma que "el aula no es sólo el espacio físico, sino que de modo figurativo podemos considerar que es el conjunto de personas que conviven en ella y pretenden alcanzar unos fines definidos como instructivo-formativos;" (Medina, 1987, )

---

El número de investigaciones realizadas sobre el ambiente físico del aula de integración ha sido bastante limitado medio

Comes (1991) llevó a cabo una revisión sobre algunos trabajos centrados en este aspecto y recoge algunas de las variables que deben ser tenidas en cuenta a la hora de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

En relación al tamaño de la clase, este autor afirma que cuando en ella se encuentran alumno con problemas esta debe ser mayor a 2'5 o 3 metros cuadrados por alumno.

Por otro lado, la ratio debería ser de 15 alumnos como máximo por profesor y que no exista más de dos alumnos con deficiencias en el mismo aula.

Con respecto al primer aspecto, la Orden de 30 de enero de 1986 señala que la proporción alumnos/profesor en aulas de Centros ordinarios será "como máximo , de 25, previa autorización de la autoridad educativa" ( ). En cuanto al segundo si existe acuerdo ya que dicha orden establece que "el número de alumnos integrados en el aula ordinaria estará en función de la homogeneidad y la gravedad de su disminución o inadaptación, de su problemática pedagógica y del apoyo educativo que precisen. Cuando estén afectados globalmente por disminuciones o inadaptaciones que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos, nunca superarán los dos alumnos por aula" (").

La organización del espacio y de los alumnos es otro de los factores considerados por Comes (1991) en su revisión. A este respecto señala que la organización de la clase en U es una de las más aconsejables para atender a los alumnos con déficits auditivos y físicos.

De igual modo, indica que la enseñanza individualizada es idónea para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, rechazando aquel tipo de agrupamiento que fomenta la competitividad.

En relación al mobiliario destacar algunos requisitos que debe cumplir el mismo cuando va a ser utilizado por niños con necesidades

---

educativas especiales: silla con brazos, poner cuñas... No obstante, este autor concluye que dichas modificaciones sólo se llevaran a cabo cuando sean imprescindibles puesto que en todo momento se debe intentar que el material y mobiliario de estos niños sea el mismo que el del resto de sus compañeros.

Otros aspectos más concretos que deben ser tenido en cuenta en el aula son: las puertas, las cuales deben permitir el libre acceso de los niños en sillas de ruedas y estar siempre abiertas para impedir accidentes con los niños invidentes, las ventanas y la buena iluminación, la cual se consigue utilizando una gran diversidad de estrategias: colocar la fuente de luz frente al sujeto, adaptar la distancia entre ambos, etc.

Tanto la superficie del suelo como el de la pared deben reunir una serie de condiciones con las que el niño consiga seguridad e inertes. Así, en relación a la superficie del suelo debe ser de material antideslizante, liso y nivelado, y, la pared, debe estar llena de color y de aspectos que llamen la atención del niño. No obstante, deben reservarse algunas zonas simples y tranquilas para conseguir la concentración de los alumnos.

En relación al material debemos tener en cuenta no sólo el tipo, sino la cantidad y distribución en el aula. Algunas de las sugerencias que en este sentido nos ofrece este autor apoyándose en Loughlin y otros (1987) son:

- 1.- Disponer los materiales en diversos niveles y lugares permite a cada alumno encontrar un lugar donde trabajar (suelo, silla, de pie o en silla de ruedas)
- 2.- Útiles de trabajo portátiles proporcionan cómodas maneras de trabajar
- 3.- La colocación de materiales en las bases de las estanterías facilitan su acceso... " (Comes, 1991, 120).

Por otro lado, existe un grupo de trabajos que se han venido centrandos en la relación de los alumnos normales con los deficientes como un aspecto básico de la integración escolar

Los investigadores de este campo parten de la premisa de que el simple contacto de los alumnos normales con los deficientes no favorece una

---

adecuada interacción entre los mismos. Es decir, se produce un rechazo de la "hipótesis de contacto" (Christoplos y Renz, 1969). Este hecho ha llevado a este grupo de autores a indagar sobre cuales son las variables que influyen en la calidad de dicha interacción.

Los instrumentos de investigación que se han venido utilizando en este tipo de estudios han sido las técnicas sociométricas y las escalas de actitudes (Dueñas, 1991). Pero, en menor grado, también se han empleado cuestionarios y entrevistas (Gillies & Shackley, 1988) para extraer las variables que están asociadas a la calidad de la interacción de alumnos "normales" y "deficientes" y que, a continuación, mostramos:

#### Características y estructura del contexto.

El análisis de la bibliografía relacionada con este aspecto nos indica que existen una serie de factores contextuales que favorecen la interacción entre los niños de integración y sus iguales considerados normales como son: agrupamiento en pequeños grupos heterogéneos (Craps y Witkowski, 1990), fomento de metas cooperativas y no competitivas (Ballard y otros, 1977; Salmerón, 1988) y existencia de materiales que favorezcan la socialización (Stainback y Stainback, 1984).

La importancia del contexto (como lugar de educación) de los centros de integración en la aceptación de los alumnos con deficiencias físicas ha sido demostrado por Gillies & Shackley (1988), mediante un cuestionario y entrevistas compararon las opiniones de alumnos adolescentes sanos sobre alumnos con deficiencias físicas en una escuela donde estaban completamente integrados con otros donde la integración no había tenido lugar. Los resultados nos muestran la importancia de la integración en la aceptación de los alumnos con deficiencias físicas.

Por otro lado, y de forma más concreta, el agrupamiento en grupos cooperativos (diádas o grupos con un número pequeños de miembros) en la realización de determinados juegos, ha sido una de las estrategias más utilizadas para intentar fomentar actitudes positivas de los alumnos normales hacia los integrados (Guralnick y Croom, 1977; Acton y Zabatany, 1988) e incrementar la socialización de los alumnos deficientes (Ballard y otros, 1977).

---

En cuanto a la composición de los miembros de estos grupos cooperativos, debemos resaltar que algunos trabajos demuestran que los grupos heterogéneos favorecen la interacción más que los homogéneos (Freiberg y otros, 1988).

En el ámbito nacional también se están llevando a cabo trabajos, aún en curso, (García Fernández, 1991) cuyo objetivo de estudio es el de detectar en qué medida los factores contextuales del aula y del centro determinan la existencia o no de interacciones entre alumnos con necesidades educativas especiales y el resto de sus compañeros.

Dueñas (1991) llevo a cabo una investigación cuyo objetivo era el de medir la interacción que se produce en el grupo clase, entre los alumnos normales y los alumnos en proceso de integración, para ver si el número de elecciones aumentaba o disminuía el número de rechazos a través de la convivencia diaria en el centro escolar. Los resultados nos muestran que no parece que la convivencia diaria de los alumnos deficientes mentales integrados con sus compañeros de clase produzca ningún efecto en cuanto al rechazo o aceptación.

#### Características de los alumnos integrados.

La capacidad para desarrollar actividades lúdicas es un elemento determinante de la interacción entre alumnos integrados y normales a través del juego. Además, se ha demostrado que dicha capacidad cuando es reconocida en los niños con problemas aumenta el interés de los niños regulares para interactuar con ellos en otras áreas y actividades (Bak y Siperstein, 1987).

No obstante, existen trabajos que no están de acuerdo con estos resultados, como es el caso del desarrollado por Acton y Zabatany (1988) quienes concluyen que los niveles de ejecución de los niños deficientes no afectaron las preferencias de los niños normales hacia sus iguales deficientes.

Por otro lado, la edad de los miembros deficientes que componen las diádas cooperativas es considerado un factor relevante en dicha interacción.

---

En este sentido, los resultados muestran que esta interacción es mayor y de mayor calidad cuando los alumnos son de edades similares (Cole; Vandercook y Rynders, 1987) y cuando los alumnos regulares son más pequeños (Graffi y Minnes, 1988; Swadener, 1989).

La intención de los alumnos no deficientes de trabajar con los deficientes también ha sido considerado un elemento primordial que determina el comportamiento interactivo (Fortini, 1987).

Por último, la clasificación de los niños deficientes es otro de los factores que perjudican a la interacción de los niños con necesidades educativas especiales y el resto de los compañeros del aula (Graffi y Minnes (1988).

#### Naturaleza de las relaciones.

Los tipos de contactos que se establecen entre los alumnos normales con su iguales y entre los deficientes en aulas ordinarias y especiales, han sido analizados por Crapps y Witkouski (1990). Estos autores concluyen que existe diferencias entre la naturaleza de los contactos mantenidos entre alumnos normales, los cuales están relacionados con la tarea, la interacción y la atención y los mantenidos por alumnos deficientes con sus iguales que se caracterizan por ser de tipo de control y dirección.

Por otro lado, el tipo de actividad que están realizando conjuntamente los niños normales y los deficientes influye en el aumento de la interacción entre ambos. Así, Ballard y otros (1977) concluyen que esta interacción se ve aumentada si disminuyen en el aula las tareas de tipo académico, las cuales causan mucha frustración a los niños deficientes. De igual modo, Swadener (1989) mostró como en el recreo, gimnasio... los niños interactuaban al 80% del tiempo, por el contrario, este porcentaje disminuía cuando se estaban llevando a cabo otras tareas.

---

6.- Valorar las necesidades de los estudiantes.

Este tipo de conocimiento que debe poseer el profesor de un aula de integración incluye: familiaridad con leyes, áreas de responsabilidad, conocimiento sobre diferentes técnicas de registro y habilidad para medir, interpretar y relacionar los resultados (Goodspeed y Celota, 1982; Morsink, 1984; La More, 1981; Goldhammer y otros, 1977).

Los programas de formación deben dotar al profesor de un conocimiento que le permita detectar a los niños con necesidades especiales y si es necesario remitirlos a los servicios de educación especial (Lazarus, 1987).

En este sentido, los programas de formación deberían proporcionar conocimiento sobre: diagnóstico formal y métodos de diagnóstico, así como desarrollar habilidades de observación (Pettigrew y Buell, 1989).

Tomlinson (1986) muestra en el siguiente gráfico con los pasos que debe conocer el profesor sobre el proceso.

TABLA.

El trabajo llevado a cabo por Pettigrew y Buell (1989) para determinar la influencia de la experiencia en la habilidad para diagnosticar los estilos de aprendizaje de los alumnos, concluye que este no es un factor determinante de dicha habilidad y que para que el profesor tome decisiones a cerca de la enseñanza necesita tener en cuenta: los procesos de aprendizaje, el conocimiento de los alumnos y el conocimiento del contenido.

7.- Conocimiento de los objetivos, elaboración del P.D.I y habilidades para seleccionar, modificar y desarrollar materiales curriculares.

Este conocimiento permitirá al profesor de integración el establecimiento de metas y selección del currículum adecuado a las características de los alumnos (Goodspeed y Celota, 1982; Morsink, 1984; Goldhammer, 1977)

En relación a los objetivos, la escuela debe preocuparse tanto del desarrollo intelectual y profesional del niño como de su proceso de socialización.

Dudley-Marling, 1985 analizó las percepciones de profesores sobre la utilidad de los programas individualizados (IEP) para alumnos con trastornos emocionales y trastornos de aprendizaje apoyándose en los trabajos de Morgan y Rhole (1983) quienes concluyeron que los IEP ayuda a los profesores a organizar su tiempo, pero que el tiempo utilizado en la realización de los mismos es muy grande y existen muy pocas diferencias en la calidad recibida por los estudiantes. Dudley-Marling a partir de una cuestionario sobre estas percepciones concluye que los profesores encontraban alguna utilidad de los IEP para ellos y sus alumnos, pero que estos no les servían para la planificación de día a día.

Por el contrario, el trabajo de Gipps (1988) en el cual se analiza las opiniones de los profesores sobre los apoyos que dos LEAs han dado a los centros que las componen para mejorar la integración, concluyen que los programas individualizados fue el apoyo considerado como más útil para trabajar con los niños deficientes.

#### 8.- Conocimiento sobre la dirección y estrategias instructivas.

La calidad de la instrucción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra relacionada con la habilidad de los profesores ordinarios de planificar actividades individuales y grupales que fomentan la participación y la interacción con los alumnos deficientes y con la posesión de conocimiento sobre distintas estrategias instructivas que han sido usadas con los alumnos deficientes (Goodspeed y Celota, 1982; Morsink, 1984; Hawkins y otros, 1988; Goldhammer y otros, 1977).

Los cambios a nivel de estrategias instructivas son básicos para que los profesores regulares se adecuen a las necesidades de los alumnos de su aula, pero como ya vimos, es común que en el profesorado exista cierta resistencia a llevar a cabo estas modificaciones (Margolis & McGettigan, 1988). Esto implica que los programas de formación, tanto en servicio como



---

en pre-servicio, deben tener en cuenta las estrategias propuestas por estos autores para reducir o evitar esta resistencia: construir sobre lo que ellos conocen y hacen bien, considerarles como foco central en la toma de decisiones, permitirles seleccionar sus propias modificaciones instructivas, prestarles gran atención en sus tareas relevantes y proporcionarles retroalimentación, fomentar su familiarización con las modificaciones invitándolos a modificar estrategias que incrementen la calidad de su enseñanza y, por último, que le sean reconocidos favorablemente sus esfuerzos.

### 8.1.- Dirección de clase

Por lo que respecta a la dirección de clase, los programas de formación deben hacer especial énfasis, ya que no podemos olvidar que es uno de los mayores problemas que se presenta a los profesores sin experiencia. El cual se ve agravado cuando en el aula existen alumnos que presentan problemas de conducta (Cunningham & Sugara 1988).

Las investigaciones que se han centrado en este aspecto son muy numerosas y analizan tanto la calidad de estrategias concretas, como la utilización de programas generales dirigidos a la facilitación de la integración social de niños deficientes con niños normales.

Entre las estrategias utilizadas para fomentar o producir un cambio de actitudes en los alumnos normales frente a los alumnos integrados podemos señalar las siguientes: solución de ejemplos hipotéticos (Salend y Knops, 1984); vídeos (Graffi y Minnes, 1988), simulaciones, películas, grupos de discusión, etc.

De igual forma, la técnica de "tutorización de iguales" ha sido una de las más empleadas tanto en diádas donde el rol de tutor era asumido por el alumno normal (Fortini, 1987; Cole; Vandercook y Rynders, 1988), como por un deficiente de mayor edad (Top y Osguthorpe, 1987). En ambos casos los resultados han sido positivos.

Las respuestas que tanto los profesores de primaria como de secundaria dan ante determinados comportamientos disruptivos las podemos

---

apreciar en la investigación llevada a cabo por Nieman, Ball y Cadwell (19\*\*<sup>2</sup>): ignorar, dirigir la mirada, moverse, ejercer su autoridad, desistir, reprender públicamente y castigar.

Cole (1988) describe dos programas basados en la escuela, creados para facilitar la integración social de niños con deficiencia mental severa con alumnos normales. Los programas eran el "Special Friends" y "Peer tutoring". Las diferencias de más significativas entre ambos programas son que, en el primero, los alumnos eran entrenados para conocer las condiciones de la deficiencia, aprendizaje de nuevas comunicaciones y habilidades de juego. En el segundo, el objeto era estaba centrado en la formación de los principios básicos del aprendizaje, nuevas comunicaciones y resolución de problemas. Los resultados de la comparación de ambos llevó a los autores a concluir que los programas basados en la participación eran más beneficiosos para una gran número de comportamientos, mientras que los en la tutorización no lo eran debido, tal vez, a la diferencias de intereses y al distinto rol asumido por cada uno de los miembros de la diada (enseñante-aprendiz).

### 8.2.- Características de la instrucción

La búsqueda de una instrucción efectiva ha sido considerado como un elemento básico para la buena marcha de la integración escolar, por ello el número de trabajos llevados a cabo en esta línea ha sido muy amplio. Dentro de los mismos podemos distinguir:

- a) Investigaciones acerca de las estrategias instructivas que se han mostrado más eficaces en las aulas de integración, habiéndose podido determinar los factores que influyen en la aceptación de las mismas.
- b) Otras investigaciones se han ocupado de la relación profesor-alumno a través de las preguntas que formula el profesor, su tipo y frecuencia a través de las cuales se mantiene un feedback continuo en la clase.
- c) Por otra parte, diversos investigadores han estudiado las características de los programas que se utilizan en integración para ver su eficacia en el rendimiento de los alumnos.

---

En relación a las investigaciones acerca de las estrategias instructivas que se han mostrado más eficaces en las aulas de integración, habiéndose podido determinar los factores que influyen en la aceptación de las mismas.

Por lo que se refiere al primer aspecto, una síntesis de las estrategias más utilizadas por los profesores para el entrenamiento de habilidades sociales de los sujetos deficientes puede extraerse de la investigación de la escuela efectiva llevada a cabo por Elliot, Sheridan y Greshan, 1989) (Figura número 8) y Nevin y Thousand (1987): aprendizaje dominado, enseñanza individualizada, aprendizaje cooperativo, programa de clase de recursos, programa de tutorización de iguales, incremento del tiempo de aprendizaje, aplicación de técnicas de modificación de conducta y adaptaciones curriculares.

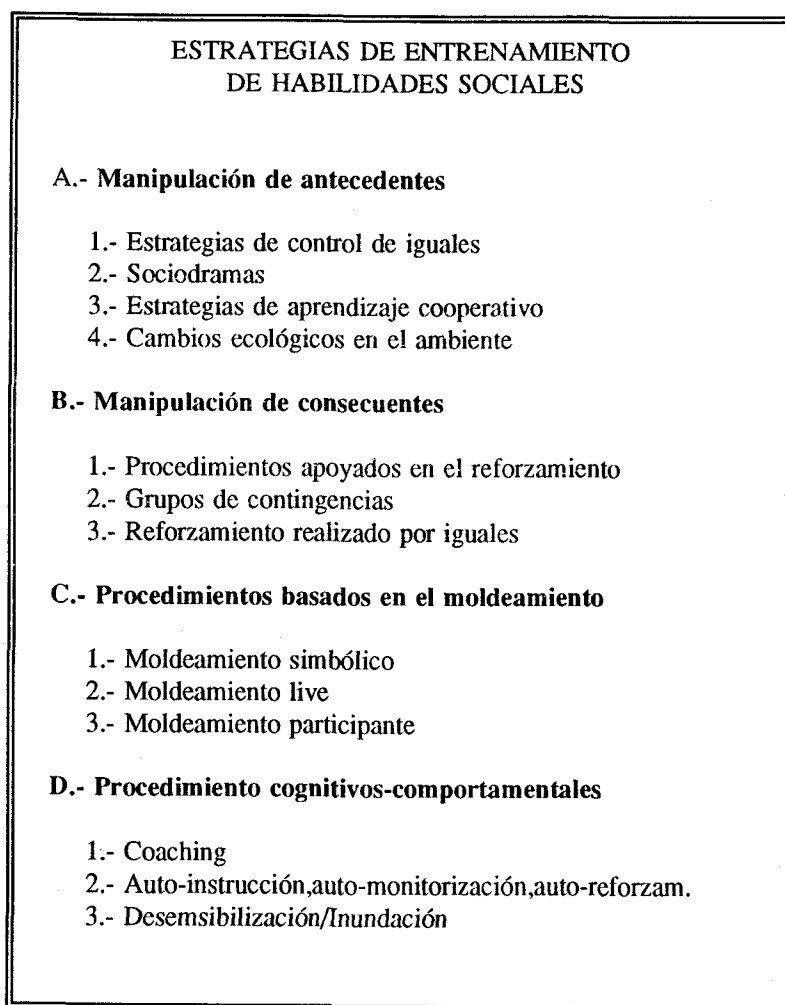


Figura N.º 8. Estrategias más utilizadas por los profesores para el entrenamiento de habilidades sociales con niños deficientes (Elliot, Sheridan y Greshan, 1989, )

Madden y Slavin (1983) (cit por Miguel (de), 1987) dividen las estrategias que se suelen emplear en las clases regulares para lograr un mejor ajuste y rendimiento en los niños deficientes en cuatro grupos:

- 
- 1.- Estrategias orientadas al desarrollo de habilidades: "coaching", modelamiento, reforzamiento directo, etc.
  - 2.- Programas de orientación personalizada
  - 3.- Técnicas de aprendizaje cooperativo
  - 4.- Estrategias de instrucción individualizada.

Con respecto al primer grupo de estrategias, la mayoría de los estudios llegan a la conclusión de que no resuelven por sí solas el problema de la integración (Madden y Slavin, 1993).

Los programas de orientación personalizada consisten en el asesoramiento de expertos como complemento a la actividad de clase regular. Tampoco está siendo considerado efectivo e incluso se piensa en la existencia de una serie de consecuencias negativas.

Por el contrario, la aplicación de las dos últimas estrategias que resaltan estos autores están produciendo rendimientos muy positivos en los alumnos con deficiencias. En este sentido, Slavin y Maden (1987), tras la revisión de una serie de estudios que analizan la influencia del contexto (aula especial versus aula ordinaria) en el rendimiento de los alumnos con deficiencias concluyen que: "hay pruebas de que si la instrucción individualizada se aplica dentro de clases normales en las que se ha integrado a estudiantes escolarmente retrasados el rendimiento de estos estudiantes es marcadamente superior al obtenido en clases de educación especial utilizando los mismos programas" (Slavin y Madden, 1987, 216)

Manar (1988, 85-86) detalla algunas de las estrategias de instrucción individualizada que se vienen empleando con niños deficientes. Las agrupa en torno a dos categorías:

- 1.- Sistemas centrados en la evaluación, donde todo el programa instruccional se deriva del diagnóstico del alumno. En este grupo destaca la enseñanza prescriptiva y la enseñanza precisa.
- 2.- Sistemas centrados en las actividades. Dentro de esta categoría se incluyen aquellas estrategias que hacen hincapié en una rigurosa elaboración de unidades de aprendizaje a las que tendrá que enfrentarse el alumno. En este grupo podemos señalar: paquetes de instrucción programada; paquetes de actividades de aprendizaje;

---

contratos por paquetes de actividades; los kits de aprendizaje del proyecto ALPHA; los paquetes instructivos multisensoriales

Crombach (1980) (cit por Parrilla, 1991, 45-47) señala algunas de las dimensiones relacionadas con la respuesta individualizada que se han venido dando a las diferencias individuales:

- Modificación de la duración de la enseñanza mediante una selección de la secuencia del material, o bien en función de un criterio
- Adaptación de los objetivos a los alumnos
- Prever programas auxiliares junto a un curso normal de enseñanza
- Adecuación de los métodos de enseñanza

En relación a los métodos de enseñanza basados en la cooperación, Owens (1987) (cit por Parrilla, 1991, 48-49) distingue dos formas de utilizar las técnicas de cooperación en las estrategias de enseñanza:

- 1.- Cooperar para ayudar. Dentro de esta técnica podemos distinguir las siguientes modalidades: tutoría entre compañeros "Peer tutoring", tutoría entre compañeros de distinta edad "Cross-age tutoring" e individualización asistida en grupo "Team asisted Individualization" (Slavin, 1984)
- 2.- Cooperación mutua.

Las ventajas de una enseñanza cooperativa frente a la competitiva e individualista han sido expuestas por Johnson y Maruyama en 1983 (cit por Salmerón, 1988, 11) tras la revisión de 98 estudios relacionados con este aspecto:

- 1.- Se producirá menos interacción negativa entre los alumnos disminuidos y no disminuidos en una condición cooperativa que en una individualista.
- 2.- En situaciones cooperativas los alumnos, sean o no disminuidos, se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros.

3.- Hay evidencia de que las situaciones de aprendizaje cooperativo llevan a mayores niveles de autoestima y autovaloración que las competitivas o individualistas.

4.- Está demostrado que las situaciones de aprendizaje cooperativo llevan a un mayor rendimiento académico que las situaciones de aprendizaje competitivo o individualista.

En relación a las estrategias de auto-instrucción han sido empleadas para, entre otras cosas, ayudar a los alumnos con trastornos de aprendizaje en la elaboración de sus ejercicios escritos (Graham; Harris y Sawyer, 1987, 1). Los supuestos de los que se parte a la hora de aplicar esta estrategia son:

- a.- Los estudiantes pueden ser colaboradores activos en los procesos de aprendizaje
- b.- El diseño instructivo para modificar la cognición y el comportamiento de los alumnos, es una estrategia efectiva dado que la actividad cognitiva media el comportamiento.

Por otro lado, cada vez más se apoya la idea de desarrollar en el niño habilidades intelectuales frente a una enseñanza basada en conocimiento o contenidos formales. En este sentido, los modelos de enseñanza-aprendizaje cognitivos están cobrando gran importancia en la educación de los niños con necesidades educativas especiales (López Melero, 1985). Se ha podido constatar que "los retrasados pueden usar sistemas de codificación, aprender a seleccionar estrategias apropiadas según tareas y lograr aceptables niveles de ejecución, aunque les falta capacidad para evaluar los problemas, monitorizar su tarea, y verificar los resultados" (Miguel, 1985, 73). De igual modo, experiencias de estimulación precoz nos dan a conocer la posibilidades de desarrollo intelectual de estos niños (Rosales, 1988, 90).

Una conclusión importante que se extrae de todos los trabajos que analizan las estrategias más adecuadas para trabajar con niños con necesidades educativas especiales es que la elección o utilización de una determinada estrategia por parte del profesor está influida por:

- La complejidad de la intervención (las intervenciones más complejas o que consumen más tiempo son significativamente menos

---

aceptadas) y la gravedad del trastorno (Elliot y otros, 1984; Nieman, Ball y Caldwell, 198\*).

- Las características de los sujetos: *inteligencia, popularidad ...* (Martens y Meller, 1989). Así, por ejemplo, con los niños introvertidos está claro que las técnicas operantes generalmente son más efectivas que el moldeamiento y el "coaching", las cuales fueron más efectivas que los métodos cognitivo-sociales (Elliot, Sheridad y Gresham, 1989)

- Duración del trastorno (Martens y Meller, 1989).

- Los objetivos que se persigan -los profesores consideran que existen técnicas que favorecen aspectos académicos (ej. enseñanza individualizada), y otras la interacción social (e.j. Coaching) (McCloskey y Quay, 1987)- del contexto y del terapeuta (Schneider y Bryne, 1988 (cit por Elliot et al 1989)

- Las técnicas de reforzamiento positivo son mejormente aceptadas que el castigo (Elliot y otros, 1984).

Otra conclusión bastante interesante es que la utilización de un sólo método o estrategia instructiva no es válido, sino que el uso de mutiestrategias favorece la integración (Schneider y Byrne, 1988; Hawkins, Doueck & Lishner, 1988).

Este es el caso del trabajo realizado por Hawkins, Doueck & Lishner (1988) quienes muestran los efectos de un paquete de métodos instructivos en el rendimiento académico, en el comportamiento y en las obligaciones sociales de alumnos de séptimo grado con bajo rendimiento en matemáticas. Los métodos instructivos eran: dirección de la planificación, enseñanza interactiva y métodos de aprendizaje cooperativo. Los resultados indican que la intervención en clases de integración pueden atajar y detener la mala conducta de alumnos con bajo rendimiento. La premisa es que una buena práctica de enseñanza en clases de integración frente a la práctica en clases especiales, pueden prevenir los problemas de disciplina provocados por el bajo rendimiento.

El grupo control estaba compuesto por 513 alumnos y 15 profesores, el experimental por 653 alumnos y 18 profesores, a los cuales se les entrenó con el programa y eran supervisados cada mes. Se obtuvieron resultados favorables con la puesta en marcha de las tres estrategias mencionadas con la consecución de un mejor del clima de aprendizaje, incremento del tiempo dedicado a la tarea, promoción de experiencias de aprendizaje, reducción al



---

mínimo de las conductas disruptivas, y favorecimiento de la buena conducta social). No existen diferencias significativas en los resultados académicos de los estudiantes, pero sí en cuanto a sus actitudes que fueron más positivas en el grupo experimental y también en los profesores.

Por otro lado, debemos hacer referencia a que el cambio de estrategias instructivas de los profesores, como consecuencia de la puesta en marcha del proceso de integración ha encontrado una serie de resistencias en los mismos. De hecho, Munson (1987) concluye en su trabajo sobre las percepciones que los profesores tienen sobre las modificaciones instructivas que habían llevado a cabo a raíz de la incorporación de la integración. Estos profesores sienten que son modificaciones típicas (e.j. forma y procedimiento) y no sustanciales (e.j. niveles de dificultad). Este hecho ha llevado a Margolis (1988) a determinar algunas estrategias que deben seguir los asesores externos para poder ayudar a los profesores a cambiar sus estrategias instructivas:

- 1.- Potenciar la participación del profesorado en grupos de toma de decisiones a fin de aumentar su autonomía.
- 2.- Dotarles de la ayuda y apoyo necesario que les permita adquirir el conocimiento imprescindible para hacer frente a todos estos cambios.
- 3.- Construir sobre lo que ellos conocen y hacen bien.
- 4.- Ser ellos los que seleccionen las modificaciones instruccionales.
- 5.- Recibir actividades relevante y retroalimentación.
- 6.- Tener apoyo
- 7.- Familiarizarse con las modificaciones.
- 8.- Ser invitados a modificar estrategias que incrementen la compatibilidad con su forma habitual de enseñar.
- 9.- Que sean reconocidos sus esfuerzos.

Otras investigaciones se han ocupado de la relación profesor- alumno a través de las preguntas que formula el profesor, su tipo y frecuencia a través de las cuales se mantiene un feedback continuo en la clase.

De forma más concreta, también ha sido analizado el tipo y la frecuencia de las preguntas utilizadas por los profesores en la interacción con

los alumnos deficientes (Brady, Taylor & Hamilton, 1989; Alves y Gitlieb, 1986; Freman, 1990). Casi todos estos trabajos concluyen que la frecuencia de preguntas dirigidas a los alumnos deficientes en las aulas de integración es menor que las dirigidas a sus iguales "normales" y que estas cuestiones son de tipo cognitivo para los normales y sociales para los segundos. También estas preguntas están seguidas de poca retroalimentación por parte de los alumnos.

Gauthier (1980) concluye en su estudio que los alumnos deficientes reciben mayor número de feedback por parte de sus profesores que los alumnos "normales", sin embargo, el feedback de estos últimos es más correcto.

Por otra parte, diversos investigadores han estudiado las características de los programas que se utilizan en integración para ver su eficacia en el rendimiento de los alumnos.

En este sentido, Field & Hill (1987) aluden a los factores que deben ser evaluados en los programas de educación especial a partir del movimiento de reforma de la educación general propuesto por la Ley 94-142 (1975) por considerar que éstos influyen en la calidad de la integración: Influencias legislativas, individualización, interacción del programa con la escuela, interacción de la escuela con el distrito e interacción de la comunidad con la escuela.

De una forma más global, la National Union of Teachers (1986) señala una serie de cuestiones que pueden servir de guía para evaluar la calidad del proceso de integración en los centros. Estas cuestiones son agrupadas en dos grandes categorías: generales y por áreas. Las segundas se dividen, a su vez, en siete aspectos: currículum; apoyos; niños; familia; escuela, relación con la comunidad y ambiente físico.

Wang (1981) determinó las características que debía poseer un programa de integración para ser considerado de calidad. Identificó nueve características: detección precoz de los problemas de aprendizaje, huir de las etiquetas, instrucción individualizada, enseñanza de habilidades de autodirección, sistema organizativo eficiente y un sistema de recursos de apoyo, enseñanza en grupo, equipos docentes y ambiente familiar.

Ireson et al (1989) describen una metodología cualitativa para evaluar los procesos de desarrollo del currículum basado en la escuela para niños con dificultades en el aprendizaje (figura número 8). El modelo tiene las siguientes fases: análisis de la situación, definición de objetivos, diseño de los programas de la enseñanza- aprendizaje, interpretación e implementación del programa y valoración y evaluación.

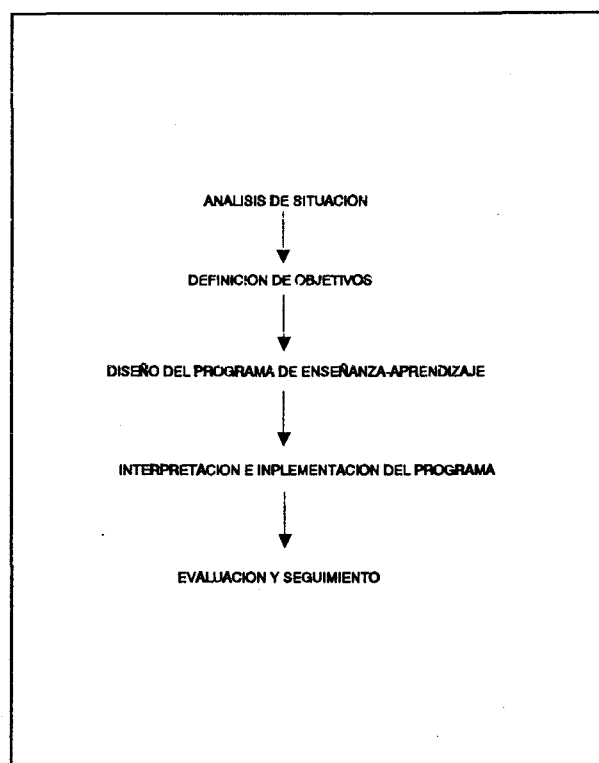


Figura N.º 7. Modelo de Skilback (1984) del proceso de desarrollo del currículum basado en la escuela (tomado de Irelson, 1989, 143)

La muestra estaba compuesta por 390 escuelas de educación especial, pero, como dice el autor este modelo también puede servir para medir los

---

currícula de centros de integración. La información fue obtenida a partir de entrevistas semiestructuradas. El análisis de las categorías que se obtuvieron de los datos permitió la detección de 20 elementos que componían las siguientes categorías: intenciones, implementación, apoyo y toma de decisiones como elementos claves que debían ser evaluados. (Cuadro).

Los programas educativos que se han venido empleando con los sujetos deficientes pueden agruparse en dos grandes categorías:

- 1.- Catoriales
- 2.- No catoriales (Morsik, Thomas y Smith-Davis, 1987; Reynolds y Lakin, 1987).

Los primeros parten de la premisa de que los sujetos con igual etiqueta poseen similares características y habilidades o discapacidades y que, por tanto, estos estudiantes pueden responder de forma parecida a iguales programas. Este tipo de programas ha sido fuertemente criticado (Morsink, Thomas & Smith-Davis, 1987) porque se sustentan en la idea de segregación.

Los programas no catoriales, por el contrario, parten del supuesto de que los estudiantes que componen una misma categoría muestran características distintas y, por tanto, los resultados de los programas educativos no pueden ser iguales para todos los sujetos incluidos en una categoría. Este hecho lleva a que las estrategias instructivas elegidas por el profesor sean distintas en función de los sujetos y no de las categorías. Este tipo de programas, al contrario que los catoriales, respetan la diversidad y dan pie a la corriente de integración escolar. El diagnóstico que se realiza desde esta perspectiva, cuyo objeto es el de determinar cual es el tratamiento o servicio más adecuado para los alumnos, se aleja del clínico o médico, basado en una etiqueta, y se aproxima a un diagnóstico cualitativo en donde quedan claramente detalladas las características de estos niños (Reynolds y Lakin, 1987).

Morsin, Thomas y Smith-Davis (1987) llevaron a cabo un análisis de algunos programas no catoriales y sintetizan sus elementos comunes en cuatro: instrucción directa del profesor; enseñanza activa, reforzamiento contingente e instrucción adaptada.

---

Los objetivos de los programas que se han creado para ser utilizados con los sujetos diferentes han sido muy diversos.

Algunos de ellos se encaminan a incrementar la interacción de los alumnos normales y deficientes. Este es el caso de los programas "Special Friends Program" (Voetz et al, 1983) y el "Peer Tutoring Program" (Kohl, Moses y Stetner-Eaton, 1984) utilizados por Cole; Vandercook y Rynders (1988) con diadas compuestas por alumnos deficientes severos y normales.

El proyecto que se ha iniciado por Field, S. y col. en el College of Education and the Developments Disabilities Institute, tiene como objeto desarrollar y evaluar estrategias que ayuden a los alumnos con problemas a adquirir habilidades de autodeterminación (Field y Hoffman, 1992).

Otros tienen por objeto apoyar la labor del profesor tutor en el aula, este es el caso del trabajo desarrollado por Freiberg (1988) quién pretendían determinar si la interacción de la clase podría ser mejorada con la incorporación de un programa de apoyo en 42 escuelas de estudios sociales donde los profesores tenían alumnos integrados. Dicho programa está basado en: a) observación de la clase con feedback sistemático (Stallings Observation System), b) auto-evaluación del profesor (Low Inference Self-Assessment Measure) y evaluación de iguales, c) Estrategias de dirección de clase desde el Consistency Management, d) Estrategias para alumnos integrados y con bajo rendimiento, e) aplicación de investigaciones de enseñanza efectiva desde el programa Effective Use of Time. El estudio examina la interacción entre el profesor y la clase (macro) y el profesor y los alumnos individuales (micro) y los efectos de la habilidad de agrupación (homogéneos y heterogéneos) sobre las formas de interacción de los alumnos integrados y los alumnos regulares con sus profesores. Mientras los profesores de educación especial reciben en su formación en preservicio cursos sobre dirección de comportamiento y necesidades sociales y académicas de los niños con problemas, los profesores regulares sólo reciben algunas nociones, lo que supone ciertas desventajas a la hora de adaptar actitudes y decisiones ante la diferencia. Teniendo en cuenta lo anterior diseñaron un programa de apoyo para los niños con problemas de aprendizaje desde la investigación de la enseñanza efectiva y de la educación especial. Dos grupos de profesores, uno control y otro experimental fueron observados antes, durante y después del programa de apoyo.

---

Los resultados demuestran que en la interacción entre el profesor y sus clase (macro) existen diferencias con respecto los dos grupos experimental y control. Con respecto al grupo experimental dedican más tiempo a la interacción; menos tiempo a las actividades de dirección de la clase; utilizan menos afirmaciones de control; los estudiantes de este grupo tuvieron menos off-task. Dichas diferencias persistieron con el paso del tiempo.

Con respecto a la influencia del agrupamiento de los alumnos en la interacción con los profesores los resultados también son positivos, principalmente para los niños de integración. Se concluye que los grupos heterogéneos producen más deseos de participar a los alumnos integrados que las clases homogéneas.

Los programas que se han venido aplicando a los niños de integración también han demostrado su eficacia en la educación temprana de los niños deficientes (Lehr, Yseeldke & Thurlow, 1987).

Y, por último, en la actualidad están surgiendo un gran número de programas cuyo objeto es la incorporación del deficiente al mundo laboral (Liechtenstein, 19\*\*; Fisher y Hasnisale, 19\*\*; Levinson y Capps, 1985; Power, 19\*\*; Fairwether, 19\*\*; Menchetti y Rusch, 1988). Estos currícula suelen desarrollar, básicamente, tres tipos de aprendizajes: actividades de la vida diaria, entrenamiento para la adaptación social y personal y entrenamiento vocacional.

En este sentido hay investigaciones que se están planteando la validez de los programas de educación especial frente a la formación ocupacional en centros ordinarios para su futura incorporación al mundo laboral y están concluyendo que mientras estos últimos favorecen el rendimiento de los alumnos deficientes, son los primeros los que consiguen una buena preparación para el mundo del trabajo (Power, 19\*\*).

En España, el Proyecto Aura, promovido por el Departamento de Trabajo de la Generalitat de Catalunya y llevado por Gloria Canals y Montse Domenech, cuyo objetivo último es el de "conseguir la realización personal y la independencia mediante el trabajo" (Canals y Domenech, 1991, 43) de alumnos con Síndrome de Down ha conseguido, durante el curso 1990-91,

---

incorporar al 12 jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y 30 años al mundo del trabajo.

Entre todos los programas educativos que se han elaborado dentro de la corriente de integración, vamos a describir brevemente los más conocidos:

- **"The Adaptative Learning Enviroment Program" (ALEM)** (Wang, 1981), cuyo objetivo era el de portar experiencias educativas adaptadas a las necesidades educativas de cada alumno en clases regulares. El programa estaba compuesto por los siguientes elementos: a) aprendizaje prescriptivo, conseguido por medio de un currículum fuertemente estructurado y jerárquicamente organizado para el desarrollo de habilidades académicas y aprendizaje exploratorio, que incluía una variedad de opciones de enseñanza flexibles y acomodadas a los intereses y necesidades de los alumnos, b) un sistema de dirección de clase diseñado específicamente para enseñar a los estudiantes habilidades de autodirección y para facilitar la implementación de los dos componentes anteriores, c) un ambiente familiar para intentar reforzar la integración en la escuela y las experiencias de casa, d) una organización flexible que contemplaba agrupamiento multiedades y enseñanza en grupo para usar de forma más efectiva talentos, tiempo e intereses de los profesores y estudiantes para optimizar el aprendizaje de los alumnos y, e) una base de datos sobre el desarrollo del programa de apoyo para incrementar la capacidad de sus miembros para iniciar y controlar la implementación del ALEM.

Los estudiantes en este programa aprenden a diseñar y controlar su propio aprendizaje dentro del tiempo establecido por el profesor, el cual asiste a los alumnos cuando estos lo requieren.

Los resultados de su implementación en varias escuelas demuestran su eficacia con respecto a la interacción con los profesores, interacción con otros estudiantes, comportamientos de clase, realización académica y percepción de la auto-responsabilidad y en las actitudes de los alumnos tanto con déficits como integrados.

- **Active Mathematic Teaching (Good & Grows, 1975)**. Fue desarrollado inicialmente sobre la base de un estudio naturalista sobre la efectividad de la enseñanza. Sus componentes fueron creados a partir de los

---

comportamientos en clase del profesor que producían rendimientos altos en los alumnos. Dichos elementos son: revisión diaria, desarrollo, trabajo individual, trabajo en casa, y revisión especial. (cit por Epps y Tindall, 1987)

- **Instrucción Directa.** Este programa es descrito por Engelmann (1980) y Engelman & Camine, 1982 y está basado en una intachable comunicación y en el desarrollo lógico de los factores esenciales para la enseñanza de conceptos para ser aplicado en pequeños grupos. Incluye: Valoración controlada para introducir nuevos items; yuxtaposición de ejemplos (positivos y negativos) en una secuencia bien diseñada; *scripted instructional wording* por el profesor; modelos y demostraciones; uso formal de (Epps, p. 236).

- **"Special Friends Program"**, descrito por Cole, Vandercook y Rynders (1988). En este programa los alumnos normales mantuvieron sesiones donde les informaban sobre tópicos relacionadas con la amistad, sobre cómo jugar y comunicarse con los niños deficientes y sobre lo que ellos pensaban de la integración. Las sesiones de entrenamiento que recibían los alumnos normales estaban focalizadas en conocer las condiciones de la deficiencia, aprendizaje de nuevas comunicaciones y habilidades de juego. La terminología usada era: juego, amigo, participación, diversión. La secuencia de las sesiones donde se producía la interacción era la siguiente: saludo, selección de juguetes, papel del profesor (más bien un observador, aunque, de vez en cuando, daba consignas a la diada), despedida. Con este tipo de programa la interacción que se producía entre los miembros de las diadas era más recíproca.

- **"Peer Tutoring Program"**, también descrito por Cole, Vandercokk y Rynders (1988). Las sesiones de entrenamiento estaban dirigidas a l aprendizaje de los principios básicos del aprendizaje, nuevas comunicaciones y resolución de problemas. La terminología usada, por tanto, era: Trabajar con, ayudar, tutor. Secuencia: revisión del plan, saludo, selección de juegos, enseñanza, papel del profesor (respuestas, reforzadores), despedida. La interacción que se producía en este caso tendía a ser desproporcionada.



---

#### 9.- Conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes.

Este tipo de conocimiento, aún cuando ha sido señalado por los profesores de integración como relevante, no es uno de los considerados como más importantes (Goodspeed y Celota, 1982). Nos estamos refiriendo al tipo de conocimiento que implica la familiaridad con las técnicas de evaluación y con la habilidad para interpretar y relacionar los resultados (Goodspeed y Celota, 1982; Goldhammer y otros, 1977)

#### 10.- Conocimiento sobre la Planificación y la Administración.

La necesidad de que el profesor posea habilidades que le permitan trabajar con otros planificando, implementando y evaluando programas para alumnos con deficiencias ha sido resaltada por autores como Goodspeed y Celota (1982); Hawkins (1988)

#### 11.- Comunicación.

Por último, y muy relacionado con lo anterior, el profesor debe poseer una habilidad de comunicación con todos los que están relacionados con el proceso de integración. Esto implica habilidad para analizar y modificar sus propias técnicas de comunicación y estilos para favorecer una comunicación afectiva con los estudiantes, padres, otros profesores y sociedad. (Goodspeed y Celota, 1982; Goldhammer y otros, 1977).

Este listado de conocimientos constituye un ejemplo de lo que piensa el profesor ordinario que es necesario para una educación de calidad de niños con necesidades educativas especiales. Dichos conocimientos, no sólo deben formar parte de los futuros programas de formación de estos profesionales, sino que nos hacen plantearnos la necesidad de que estos programas surjan de la acción misma de la integración lo cual constituye uno de nuestros principales objetivos.

#### 2.3.2.4.- Modelos de formación

El modelo de formación del que partimos se aleja de la corriente tecnicista y está más en concordancia con el modelo de formación basado en la indagación donde la reflexión del profesor sobre su práctica es la fuente fundamental de su conocimiento (Grimmet, 1989).

En este sentido estamos de acuerdo con Parrilla (1987) cuando señala que las diferencias que se están encontrando en las investigaciones entre el conocimiento recibido por los profesores y el conocimiento que ellos creen que es necesario para llevar a cabo una integración de calidad, pueden ser el punto de arranque para la experimentación en la práctica, de tal forma que se produzca el desarrollo del conocimiento profesional de estos docentes.

Aceptar este tipo de formación nos lleva a considerar una serie de supuestos que la caracterizan:

1.- Principio de profesionalidad. Asumir que el profesor es un diseñador del currículum y no un mero ejecutor de prescripciones diseñadas externamente implica aceptar que la formación no puede seguir dotándolo de un repertorio de destrezas sin más, sino que debe preparar al profesor para que sea capaz de decidir en cualquier momento cual es la destreza adecuada. Es decir, se trata de que "la formación permita la existencia de profesores racionales" (Marcelo, 1992).

2.- Reconstrucción individual de la realidad. Este paradigma se apoya en la metáfora del profesor como "aprendiz adulto" (Butt y otros, 1988), con una biografía particular que enfatiza la idea de reconstrucción individual de la realidad y de la educación continuada de los profesores (Campbell, 1981). Es decir, partimos de una perspectiva constructivista del conocimiento desde donde los profesores son vistos como generadores de conocimiento y competentes para contribuir a su propia formación.

En este sentido, Von Gloserfeld (1989) identifica dos principios del constructivismo que vienen a apoyar esta idea: 1.- El conocimiento no es recibido pasivamente sino activamente creado por la cognición de los sujetos; 2.- La función de la cognición es adaptar y servir de organización de la

---

experiencia del mundo, no descubrir la ontología de la realidad (p. 162 cit por Putnan, Lampert y Peterson, 1990, 89.)

3.- Reflexibilidad e investigación acción. Según el texto que regula las directrices de la reforma educativa, "la formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias (...). Así concebida, la practica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción" (M.E.C, 1989, 213).

Este modelo de formación, por tanto, se aleja de toda la corriente tecnicista y se acerca al modelo de formación basado en la indagación desde donde la reflexión del profesor sobre su práctica es la fuente fundamental de su conocimiento (Grimmet, 1989).

Este paradigma pretende conseguir un profesional reflexivo, proporcionándole capacidades reflexivas que le permitan analizar los problemas que se le presentan y los conflictos que lo rodean. Se tiende a considerar al profesor como un investigador en el aula (Stenhouse, 1984, Gimeno, 1983)

**La superación de la dicotomía: la investigación acción y el desarrollo profesional colaborativo, dos modelos de formación que unen la teoría y la practica**

Creemos que la necesidad de tener en cuenta la práctica de los profesores como generadora de conocimiento es evidente, pero, no obstante pensamos que no puede olvidarse el conocimiento teórico surgido de los estudios de los investigadores, es por ello, por lo que mostramos aquí dos modelos de formación que unen ambos aspectos.

Elliot y Sastre (1987, 23) señalan que esta dicotomía se verá superada "en la relación dialéctica entre teoría y práctica reflejada en el paradigma "investigación-acción" donde la experiencia de los profesores del aula escolar y la reflexión evaluadora de los especialistas universitarios se enriquecen mutuamente y, en recíproca colaboración y compañía, pueden

---

encontrar una aproximación explicativa de la complicada realidad de la enseñanza-aprendizaje" (23).

McKeon (cit por Clandinin y Connelly, 1985, cit por Villar, 19&&) señala cuatro aproximaciones sobre la relación entre la teoría y la práctica: logística, operacional, problemática y dialéctica. Las dos últimas justifican los modelos de formación que aquí presentamos.

La concepción problemática sería la que justificaría la investigación acción por cuanto que entiende que "el conocimiento entra en la práctica y surge de ella y se modifica de acuerdo con el problema afrontado" (Villar, 19&&, 155)

En cuanto a la visión dialéctica "la teoría y la práctica son indisolubles de forma que practica es teoría en acción. De esta forma, los investigadores y los practicadores son coautores de los procesos de investigación" (Villar, 19&&, 155). Esta concepción, por tanto, sería la que justificaría la investigación/formación colaborativa.

**a) La investigación acción fuente de conocimiento práctico.**

Este término, que fue acuñado por primera vez por Kurt Lewin (1946) asume una gran número de metáforas del profesor: "profesores como investigadores en la acción" (Strickler, 1986), "profesores como tutores de si mismo" (Elliot, 1976-77), "profesores como prácticos reflexivos" (Schön, 1983, 87).

La investigación acción "es una forma de indagación autoreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo la educacional) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su entendimiento de esas prácticas y c) las situaciones en las cuales las prácticas se llevan a cabo. Es racionalmente más eficaz cuando se realiza por participantes en colaboración, aunque es a menudo hecho por personas individuales y a veces en cooperación con "otros de fuera" (Kemmis, 1983, cit por Carrera, 1987, 18-19).

---

El proceso de investigación acción es cíclico y contiene los siguientes momentos: "reflexión, planificación, acción, observación, reflexión, replanificación, etc" (Carson, 1990, 168). Mediante este proceso el profesor aprende conocimientos concretos a partir del análisis de la práctica y, al mismo tiempo, modifica y/o mejora dicha práctica estableciéndose así una relación dialéctica teoría/práctica.

Este nuevo modelo de formación esta haciendo eco en la formación de los profesores tutores que están llevando a cabo la integración escolar surgiendo, de esta forma, cada vez más programas basados en la investigación acción.

Así, Cohen & Alroi (1981) muestran la eficacia de una serie de cursos sobre investigación acción diagnóstica para 133 estudiantes como medio de formación, donde las tareas que debían realizar eran las siguientes: 1.- Formulación precisa del problema, 2.- lectura de bibliografía relevante, 3.- elaboración de un cuestionario para examinar el problema y, 4.- interpretación de los resultados y extracción de conclusiones.

De igual modo, Gennari (1982) (cit por Nevin y Thousand, 1987) describen una base de datos sobre el desarrollo de un programa de apoyo que dotaba a los profesores de las habilidades básicas sobre experiencias de adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Este sistema provee de un "instrumento de auto-monitorización", el cual, dota al personal de las escuelas de autonomía e independencia para establecer y mantener las adaptaciones del ambiente de aprendizaje.

Por último, dentro de los programas insertos en la corriente de formación basada en la indagación podemos destacar la labor que está desarrollando O'Hanlon (1988; 1990), la cual, está llevando a cabo en el Norte de Irlanda cursos para tutores de centros ordinarios cuyo objetivo último es que los profesores se formen a partir de la investigación de su propia práctica.

La duración de los cursos es de tres años, donde los en los dos primeros los profesores deben adquirir competencias sobre la investigación, adquisición de métodos y exposición sobre su propia práctica. En el último año los profesores deben presentar un proyecto final de carrera.

---

Las clases son de media jornada, después, ellos investigan en sus aula y por último se reúnen en sesiones para discutir. De una forma más detallada, el proceso que según O'Halom se sigue es el siguiente:

- 1.- El profesional/estudiante da una impresión inicial de la situación práctica y de sus demandas.
- 2.- De aquí, el profesor/estudiante decide que tipos de evidencia debe acumular y cuales son los métodos adecuados para acumularlos (este conocimiento ha sido adquirido a partir de lecturas, discusiones y su propia práctica)
- 3.- De esta evidencia, el profesional/estudiante da una descripción de la situación práctica y de sus demandas.
- 4.- Al mismo tiempo, el profesor/estudiante maneja literatura que le permite conocer teorías y conceptos relacionados con sus situación práctica. El proceso incluye una prueba escrita y práctica sobre esa literatura en relación a la situación y los datos obtenidos por él.
- 5.- En estos momentos surge un plan de acción que es puesto en práctica y evaluado en cuanto a sus consecuencias (tanto deseadas como involuntarias) para juzgar su eficacia
- 6.- El proceso termina con la escritura de un trabajo en forma de un informa reflexivo de todos los pasos seguidos.

En España, también se están levando a cabo alguna experiencias de formación basadas en la idea del profesor como investigador en su propia aula (Ortiz Díaz, 1987).

#### **b) El Desarrollo Profesional Colaborativo**

El Trabajo colaborativo es actualmente una de las mejores formas o estrategias de formación permanente en los centros de integración, de tal forma que el "Ministerio de Educación dará preferencia a los programas que supongan una participación activa del profesorado en la planificación de su propia formación" (M.E.C, 1989, 214).

Esta modalidad de formación es definida por Glattorn (1987) como "un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos,

---

usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional" (Marcelo, 1992, 171). Los presupuestos de los que parte esta estrategia son:

- 1.- La formación permanente de los profesores es algo más que el aprendizaje, a título individual, de nuevos contenidos y procedimientos de enseñanza
- 2.- La institución escolar debe ser la promotora del cambio
- 3.- Se parte de una idea del profesor que reconoce la profesionalidad del mismo, el conocimiento y experiencia que este genera en su propia práctica, así como el carácter evolutivo de éste aprendizaje vinculado al contexto donde se produce (Parrilla, 1992, 12)

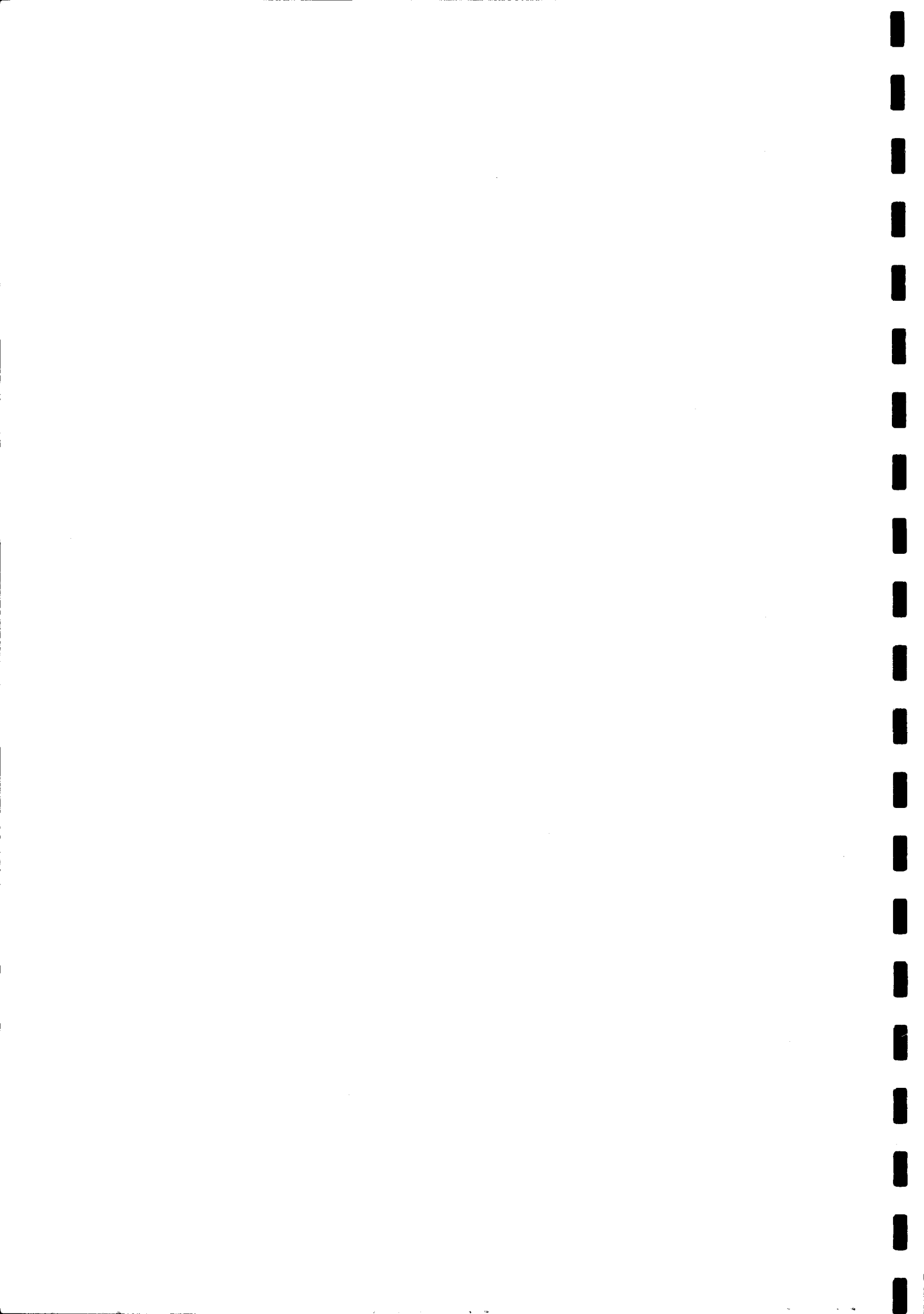
El trabajo colaborativo con las escuelas y con los profesores supone una serie de supuestos que se refieren a: una determinada concepción de la escuela como organización educativa, una determinada concepción del currículum y de sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, una determinada manera de pensar al profesor como profesional y las condiciones y procesos para su dignificación y desarrollo, y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica, entre externos y centro, entre Universidad y escuelas" (Escudero, 1990, 202).

El trabajo de Hegarty (1985) se ocupa de los cambios producidos en los centros a raíz de la incorporación de la integración y señala que en los centros analizados llevaron a cabo dos formas de desarrollo profesional de sus profesores: a partir de cursos basados en la escuela y por medio del contacto con especialistas. En un gran número de casos los estímulos para la formación en preservicio eran las discusiones generadas de forma interna en las escuelas sobre la necesidad de apoyo a la integración y sobre su desarrollo. El contenido y las aproximaciones de estos cursos basados en la escuela variaba en función del tipo de escuela y de las necesidades que presentaban los sujetos que allí asistían.

Posteriormente, Hegarty y Pocklington (1989) propone la siguiente modalidad formativa: apartar al profesor de la escuela donde ejerce sus funciones, durante un trimestre, durante el cual asistirá a la universidad o a un centro de formación docente donde realizará dos tipos de tareas:

- 1.- Aprender algo más sobre la educación especial y sobre las necesidades educativas especiales....
- 2.- Acordar con la escuela y con la autoridad local en materia de educación la puesta en marcha de un proyecto de centro educativo cuando llegue al mismo (79)





**CAPITULO III:**  
**EL CONOCIMIENTO PRACTICO**  
**DE LOS PROFESORES**



---

### 3.1.- CONCEPTUALIZACION Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO.

Grossman, Wilson y Shulman (1989) mencionan tres perspectivas diferentes, a través de las cuales se focaliza el análisis del conocimiento.

En primer lugar, y desde el paradigma de investigación presagio-producto hay una serie de trabajos que intentan establecer una relación entre lo que los profesores conocen sobre la materia que imparten, y el rendimiento de sus alumnos. La conclusión general a la que llegaron casi todos ellos fue la ausencia de relación entre estas dos variables.

Recientemente, se está analizando el conocimiento del profesor desde otra perspectiva que, inserta en la Corriente de Pensamientos de Profesor pretende explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores.

Por último, otro grupo de trabajos se centra en la búsqueda de diferencias entre el conocimiento de los profesores noveles y de profesores expertos (Leinhard y Greeno, 1986; Leinhardt y Smith, 1985 The Learning Research Development Center at The University of Pisttburg), para determinar su evolución en el conocimiento desde un profesor novel a uno considerado experto (Shulman, ver). A este respecto, el proyecto desarrollado en la Universidad de Stanford por Shulman y colb "The Kwnoledge Growth in a Profession Proyect", tiene como objetivo primordial determinar el papel que juega el conocimiento de la materia que poseen los profesores noveles en su planificación e instrucción.

Antes de llevar a cabo la descripción de los aspectos que han sido estudiados en relación al conocimiento de los profesores, creemos conveniente aclarar la confusión terminológica que se extrae del análisis de la literatura existente sobre este campo. Para conseguirlo nos basaremos en autores que como Alexander y otros (1991) han llevado a cabo un análisis sobre los términos empleados en artículos relacionadas con el conocimiento de ocho

---

prestigiosas revistas: "American Educational Research Journal", "Cognition and Instruction"... , así como de textos, conferencias, etc.

En primer lugar, los autores señalan la existencia de una serie de problemas conceptuales, que también han sido detectados por nosotros en nuestra revisión de la bibliografía sobre el conocimiento:

- (a) Las subcategorías del conocimiento son incorporadas de forma inconsistente.
- (b) Diferentes aspectos del conocimiento han sido nombrados con iguales términos.
- (c) Los mismos aspectos del conocimiento han sido nombrados con distintos términos y,
- (d) Las interacciones entre los distintos tipos de conocimiento fueron representados de forma diferente o simplemente ignoradas (Alexander y otros, 1991, 319)

En la revisión de la literatura llevada a cabo por Butt, Raimond y Yamigishi (1988) se mencionan toda una serie de términos sinónimos para definir el conocimiento del profesor. Del análisis de dichos términos podría surgir una definición conceptual adecuada.

- \* Teorías en uso, currículum en uso, conocimiento de habilidades profesionales (Buchman, 1984; Argyris y otros, 1985)
- \* Conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985 a y b; Butt, Raimond y Yamagishi, 1988)
- \* Paradigma funcional del profesor
- \* Conocimiento práctico (Elbaz, 1983)
- \* Teorías implícitas de los profesores (también denominadas subjetivas, ingenuas, privada, e incluso perspectivas) (Tabachnick & Zeichner, 1988; Bromme, 1984; Kroath, 1989, Rodrigo, 1985, García, 1988)
- \* Conocimiento profesional y reflexión en la acción (Schon, 1983; Sanders y McCutcheon, 1986)
- \* Conocimiento de contenido pedagógico (Buchman, 1984)

---

Para los investigadores de la cognición del profesor el **Conocimiento** es un "cúmulo de información personal, habilidades, experiencias, creencias y memorias del individuo" (Alexander y otros, 1991, 317). Este uso del término conocimiento contrasta con el uso dado en el campo de la epistemología donde el conocimiento "son verdades justificadas que se asumen por universales o absolutas" (Alexander, 1991, 317).

En nuestro caso nos decantamos por entender el conocimiento como "información basada sobre la evidencia, derivada desde la investigación científica, desde la práctica o desde ambas. Este es empíricamente o socialmente validado sobre la base de la aceptación científica o métodos profesionales o estándar...." (Kennedy; Saber y Shafirri, 1985, 103), ya que esta definición supone la superación del debate planteado por algunos autores sobre las diferencias o analogías entre teorías científicas y teorías de la práctica (Bromme, 1984; Rodrigo, 1985; Pollard y Tann, 1987) o lo que, Berlak y Berlak (1981) (cit por Ginsburg y Clift, 1990, 455) han venido en llamar conocimiento "público" - tradiciones acumuladas que tienen valor externo e independiente del conocedor - y conocimiento "personal" - establecido a través de la interrelación con el conocedor.

La similitud de ambos tipos de teorías ha sido señalada por Rodrigo (1985), quien afirma que tanto las teorías científicas como las intuitivas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones entre éstas. Asimismo, ambas, comparten funciones interpretativas; una .... sucesos futuros; por último, incluyen <<rutinas operativas>> sobre el modo correcto de actuar" (Rodrigo, 1985, 146-47).

En el siguiente cuadro (figura número 10) elaborado por Pollard y Tann (1987) podemos ver las diferencias entre el tipo de conocimiento que poseen los profesores y el de los investigadores, mostrándonos los puntos fuertes y débiles de los mismos.

FIGURA N.º10

COMPARACION DEL CONOCIMIENTO DE LOS INVESTIGADORES Y LOS PROFESORES			
CONOCIMIENTO DE INVESTIGADORES		CONOCIMIENTO DE PROFESORES	
FORTALEZA	DEBILIDAD	FORTALEZA	DEBILIDAD
1) Basado, generalmente, en investigaciones rigurosas con muestras extensas y métodos fiables.	1) Utiliza una jerga innecesaria y pobreza en la comunicación.	1) Suele ser útil y relevante en la práctica.	1) Se basa en impresiones.
2) Permite un análisis claro e incisivo.	2) Suele ser difícil relacionarlo con la práctica.	2) Permite mantener una comunicación entre prácticos.	2) Demasiado relacionado con situaciones particulares, que podrían ser únicas.
3) Ofrece nuevos puntos de vista sobre las situaciones y los hechos.	3) Fragmentan los procesos y experiencias educativas.	3) Relacionado con la totalidad de los procesos y experiencias del aula.	3) Su análisis puede verse influenciado por presupuestos previos.

Figura N.º 10. Comparación del conocimiento de los investigadores y los profesores (Adaptado de Pollard y Tann, 1987, 11)

El conocimiento que resulta de las experiencias personales (surgidas de la interacción de la persona con el contexto) y de la reflexión, en y sobre ellas, es lo que Butt (1988) denomina **Conocimiento Personal**. El conocimiento así definido está impregnado de todo lo que caracteriza a una persona (Connelly y Clandinin, 1984).

El **Conocimiento Práctico**, según Connelly y Clandinin (1984) está compuesto por filosofía personal, rituales, imágenes, unidades narrativas y ritmos. Este conocimiento incluye dos elementos:

- 1.- **Conocimiento práctico personal**, que se refiere al "cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia íntima, social y tradicional y se expresa en acciones personales (Clandinin y Connelly, 1984, 137)
- 2.- Interpretación que el profesor tiene sobre la práctica

Según esto, el conocimiento práctico difiere de los contenidos teóricos del profesor, ya que el primero surge de la experiencia y la acción

---

del profesor y, el segundo, de la investigación llevada a cabo por investigadores externos al proceso.

Sanders & McCutcheon (1986) afirman que en educación, el conocimiento que posee el profesor se denomina **Conocimiento Profesional**, para distinguirlo de las teorías educativas. Para estos autores, las **Teorías Prácticas de la Enseñanza**, son estructuras conceptuales y visiones de la enseñanza que dotan a los profesores de razones para actuar como ellos lo hacen, y para elegir las actividades de enseñanza y materiales curriculares que consideran eficientes (Sanders y McCutcheon, 54-55).

Una forma de comprender las acciones de los profesores es estudiando sus teorías. En la investigación de la cognición del profesor, la metáfora **Teoría**, según Bromme (1984), es siempre usada para conceptualizar el conocimiento de los profesores sobre la acción. Esta metáfora, es adjetivada como teoría "**Subjetiva**" o "**Personal**". Este término es usado para "designar la estructura de significados los cuales son representados mentalmente por los profesores y les son relevantes para su actividad profesional" (p. 44)

Este concepto, según Kroath (1989) está basado en los siguientes supuestos:

- 1.- El profesor es considerado como un "sujeto epistemológico" capaz de generar y valorar teorías sobre su propia práctica.
- 2.- Estas teorías subjetivas son consideradas como un agregado de cogniciones (e.j. conocimiento, creencias,...) que determinan y controlan los procesos de decisiones y acciones.
- 3.- Hay algún paralelismo estructural entre la teoría científica y la teoría subjetiva.
- 4.- Las teorías subjetivas de los profesores son generalmente representadas y aplicadas de una forma implícita, pero pueden ser hechas explícitas por varias formas de representación (e.j. verbal, gráfica..)

Argyris y otros (1985) nos muestra como desde la aproximación de las teorías de la acción el profesor es considerado un diseñador de la acción.



---

Estos autores distinguen entre teorías expuestas (teorías que un individuo declara o afirma) y **teorías en uso**. Estas últimas son inferidas desde la acción, y constituyen mapas tácitos mediante los cuales las personas diseñan su acción. Suelen ser tácitas aunque pueden hacerse explícitas por medio de la reflexión de la acción (Argyris y otros, 1985, 82).

Por último, Marland & Osborne (1990) introducen el término de "**Teoría de la acción**", para referirse al conjunto de pretensiones que un profesor hace sobre qué informa o forma su enseñanza práctica y puede incluir creencias, principios, tácticas,....(Marland y Osborne, 1990, 94). El autor considera que las teorías de la acción están compuestas por los siguientes elementos: filosofía educativa, expresada en términos de creencias, metas, y valores; conocimiento de los estudiantes; un grupo de procedimiento de clase en la forma de tácticas, principios y modelos para la práctica ; y dilemas, los cuales están interrelacionados.

Ernest (1989) hace la distinción entre **conocimiento que** (conocimiento teórico), el cual incluye: conocimiento sobre las matemáticas y otras materia, creencias y actitudes sobre las matemáticas, conocimiento de la educación y principios educativo y **conocimiento como** (conocimiento práctico) que incluye conocimiento sobre la enseñanza de las matemáticas, modelos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, conocimiento de la organización y el contexto escolar y actitudes sobre la enseñanza de las matemáticas.

Elbaz (1983) distingue cinco orientaciones del conocimiento:

- a) Situacional: corpus de conocimiento orientado a la situación concreta en la que trabaja el maestro.
- b) Personal: el maestro utiliza el conocimiento de tal forma que da significado a su trabajo.
- c) Social: el conocimiento está socialmente condicionado y, al mismo tiempo, es utilizado para estructurar la situación social de la enseñanza.
- d) Experiencial: conocimiento que surge de la propia experiencia del maestro.
- e) Teórica: el maestro posee un determinado conocimiento de la teoría, la práctica y las conexiones entre ambas.

(2) A las creencias se les han denominado con múltiples términos: preconcepciones y teorías implícitas (Clark, 1988).

(3) Existen una serie de diferencias entre creencias y conocimiento como queda señalado en la siguiente tabla

CONOCIMIENTO	CREENCIAS
Es un sistema de información que está almacenado semánticamente	Son episodios que residen en la memoria de materiales extraídos de experiencias o fuentes de transmisión de conocimiento cultural
El sistema de conocimiento está abierto a valoración y crítica	Es menos disputables, más inflexible y menos dinámico.
Es fluido y se desarrolla con la incorporación, una vez interpretadas, de nuevas experiencias en los esquemas ya existentes	Son apenas modificables y cuando lo hacen no existen argumentos que los alteren
Es emocionalmente neutro	Están rodeados de un aura emocional que dicta debilidades y correcciones (??)
Está basado en los hechos objetivos	Están basados en la emoción

Figura N.º 11. Diferencias entre creencias y conocimiento (Adaptado de Pajares, 1991)

4) De los estudios que se han venido realizando sobre creencias se pueden extraer una serie de conclusiones que muestran una relación entre creencias y conocimiento:

- a) El conocimiento y las creencias son inseparables, pero el potencial afectivo, evaluativo y la naturaleza episódica de las creencias hace de ellas un filtro a través del cual los nuevos fenómenos son interpretados.
- b) Los procesos de pensamiento pueden ser precursores y crear creencias, pero el efecto filtrante de las creencias, en última instancia, protege, redefine, distorsiona o reconfigura posteriores pensamientos y procesamiento de la información.
- c) Las creencias epistemológicas juegan una gran papel en la interpretación del conocimiento y en el control cognitivo.

---

enseñanza. Y por último, es interactivo porque está basado sobre, y configurado por, una variedad de interacciones con otro en un ambiente (profesores, alumnos, administración...).

Posteriormente, este mismo autor en 1991, en su revisión sobre las investigaciones que se están llevando a cabo en este campo, establece que el conocimiento tácito de los profesores se caracteriza por ser no lineal, ser holístico, tener cualidades de integrador y estar imbuído de un significado personalizado (Elbaz, 1991, 11).

Alexander y otros (1991) señalan la existencia de una serie de presupuestos sobre cómo ellos entienden que es el conocimiento de los profesores, los cuales vienen a mostrarnos algunas de las características del mismo: perspectiva individual, dinamismo, interactivo, su contenido consiste en declaraciones procesuales y/o condicionales" (Alexander y otros, 1991, 322-323)

Por último, la búsqueda de clarificación conceptual sobre el término conocimiento del profesor, ha llevado a algunos autores a hacer una diferencia entre creencias y conocimiento (Bolster, 1983; Ernest, 1989; Roehler y Duffi, 1987; Grossmán, Wilson y Shulman, 1989), puesto que las primeras hacen referencia a la evaluación afectiva y personal y son más discutibles que el conocimiento, mientras que el conocimiento es el resultado cognitivo de la formación de los profesores. Por otro lado, las creencias pueden influir en lo que los profesores dicen fuera del contexto de la clase, pero influyen menos en el trabajo real de la clase (Roehler y Duffi, 1987, 8).

Ernets (1989) sugiere que el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento y la creencia el resultado afectivo, pero reconoce que las creencias también poseen un tenue componente cognitivo.

De la revisión llevada a cabo por Pajares (1991) para intentar clarificar las similitudes y/o diferencias del conocimiento y las creencias podemos extraer algunas conclusiones:

- (1) Hay autores que consideran que las creencias son un tipo de conocimiento (Ross, 1980), mientras que otros entienden que el conocimiento es un componente de la creencia (Rokeach, 1968).

---

Otro modo de llegar a una idea clara del término Conocimiento de los Profesores consiste en conocer las características que le ha sido atribuido por varios autores del campo.

A este respecto las teorías prácticas se caracterizan porque son:

1.- Afirmaciones para conocer, 2.- Empíricamente declaraciones para conocer, 3.- Falsables, 4.- Particulares e 5.- Individualistas (Sanders y McCutcheon, 1986, 62-63).

Por otro lado, el conocimiento de los profesores, según Bolster (1983) está caracterizado por:

- 1.- Ser idiográfico y particular en su origen. Es decir, este conocimiento surge por la necesidad de comprender la complejidad de un contexto particular con la suficiente exactitud como para actuar eficientemente en el mismo y,
- 2.- Por estar validado pragmáticamente. Los principios se convierten en verdad cuando aportan soluciones a los problemas planteados.

A estas dos características, según el autor, se le asocian cuatro atributos del conocimiento de los profesores sobre la enseñanza: "a) el conocimiento sobre los trabajos en una clase implica un consenso tácito entre el profesor y los estudiantes sobre sus mutuas expectativas, b) el conocimiento válido sobre la enseñanza debe estar basado en una concepción holística de la clase la cual asume múltiples causas de los sucesos, c) el conocimiento válido sobre cual es la base de la enseñanza debe permitir una anticipación de las contingencias, algunas de las cuales pueden estar en su totalidad más allá del control del profesor. d) el conocimiento del profesor sobre la enseñanza, una vez conseguido, tiende a ser resistente al cambio" (Bolster, 1983, 288-89).

En este mismo sentido, Elbaz (1981) indica que el conocimiento de los profesores es práctico, personal e interactivo. Es práctico por cuanto dicho conocimiento está derivado desde su práctica, sobre las rutinas de instrucción, dirección de clase, necesidades de los alumnos.... Su carácter de personal le viene dado, según este autor, porque los profesores poseen su propio conocimiento y trabajan sobre metas significativamente personales en su

---

Duffi y Roehler (1985) hacen alusión a los siguientes tipos de conocimiento que, según ellos, presentan los profesores efectivos:

- a) Declarativo: conocimiento de qué actividades son, sus características y cómo éstas están estructuradas.
- b) Procedural: conocimiento del cómo aplicar una estrategia con éxito.
- c) Situacional o Condicional: conocimiento del cuando y el porqué una determinada estrategia puede ser usada.

Por último, Hiebert & Wearne (1986) hacen una distinción entre conocimiento conceptual y conocimiento procedual. Según los autores el primero es el conocimiento que se aplica a los casos concretos, y el segundo es más mecánico más relacionando con el curso de alguna acción (Prawat, 1989).

Teóricamente, el conocimiento, según Reynolds (1990, 15-16) toma tres formas:

- 1.- Principios generales
- 2.- Casos específicos
- 3.- Conocimiento de estrategias o conocimiento en la acción según Schön, 1987

Por otro lado, la actitud ante la realidad produce distintos tipos de conocimiento. En este sentido Carson (1990), parafraseando a Habermas (1972), habla de los siguientes de tres tipos en función de la orientación:

- 1.- Orientación hacia el material bien hecho, gobernado por un interés técnico sobre la actuación en el mundo. Esta orientación lleva a un conocimiento empírico de hechos y generalizaciones.
- 2.- Interés en la comprensión de los otros. Conocimiento situacional e interpretativo. Investigación-acción.
- 3.- Interés emancipatorio en liberar a las personas de situaciones o personas. Conocimiento crítico reflexivo (Carson, 1990, 168)

- 
- d) las creencias son jerarquizadas de acuerdo a sus conexiones o relaciones con otras creencias u otras estructuras afectivas o cognitivas.
  - e) Las creencias son instrumentos para definir tareas y seleccionar los medios con los cuales se interpreta, planifica y toma decisiones relacionadas con las tareas. Además, juegan un papel crítico en la definición del comportamiento y en la organización de la información y el conocimiento. (Pajares, 1992, 325)

Por el contrario, otro grupo de autores, con los cuales estamos de acuerdo, y, entre los que podemos destacar a Reynolds (1990), Kagan (1990) entienden que creencias y conocimiento son dos aspectos difíciles de diferenciar ya que la filosofía de un profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje y su visión del mundo configura lo que va a conocer y las formas que considera más apropiadas para diseminar dicho conocimiento.

---

### **3.2.- ORIGEN, DESARROLLO (CAMBIO), ESTRUCTURA Y REPRESENTACION DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES.**

#### **3.2.1.- ORIGEN DEL CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS PROFESORES.**

Para llegar a comprender el tipo de conocimiento que poseen los profesores se hace necesario, además de las precisiones terminológicas hechas en el apartado anterior, conocer cual es su origen, desarrollo y modificaciones, así como su estructura en la mente del profesor y las técnicas empleadas por los investigadores para evidenciar tanto el contenido como la estructura del conocimiento que poseen los profesores. En este apartado haremos una aproximación teórica a todas estas cuestiones.

Los instrumentos que se han venido utilizando para determinar el origen y desarrollo del conocimiento de los profesorado, han sido, fundamentalmente la autobiografía (Butt, Raymond y Yamagihis, 1988; Butt y Raymond, 1989; Butt, 1991) y la unidad narrativa (Clandinin y Connelly, 1988; Aitken y Mildon, 1991).

Como ya vimos en el punto 2.1, el conocimiento generado por la investigación difiere del conocimiento de los profesores. De igual modo, las formas de producción de ambos tipos de conocimientos son considerados distintos. En este sentido, Schön (1987) señala dos formas de producción que se corresponden con ambos tipos de conocimiento: racionalidad técnica y racionalidad práctica. Es en esta última en la que nos vamos a centrar en este trabajo.

Según Bolster (1983, 297) el conocimiento de los profesores se consigue a través de la participación continua de los mismos en procesos de toma de decisiones y por la cultura de la clase, la cual resulta de la interacción entre los profesores y los estudiantes.

---

Esta idea también es apoyada por Butt, Raymond y Yamagishi (1988) quienes entienden que el conocimiento del profesor se forma a través de la interacción de la persona con situaciones de naturaleza personal, práctica y profesional. Esto nos lleva a pensar que la relación entre la teoría y la práctica es horizontal.

Reynolds (1990) indica que el conocimiento de los profesores se deriva de: la experiencia personal como estudiante, de los cursos de formación que se han recibido, de sus primeras experiencias formales o informales de enseñanza y de la vida en general.

Por todo lo anterior, podemos concluir que el profesor adquiere el conocimiento al mismo tiempo que actúa y analiza de forma reflexiva dicha actuación. Así, Huberman (1986) indica que el profesor conoce de forma intuitiva, inmediata, artística y ligada a los procesos directos de clase.

¿Cuales serían, por tanto, las fuentes que originan el conocimiento base para la enseñanza de los profesores?. De acuerdo con Shulman & Richert (1987) existen cuatro vías de acceso del profesor a su conocimiento base:

- 1.- Erudición en el contenido de la disciplina
- 2.- Materiales y contextos de los procesos educativos institucionalizados (libros, organización de la escuela..)
- 3.- Investigaciones sobre la escuela, organizaciones sociales, aprendizaje humano, enseñanza y desarrollo
- 4.- La sabiduría de su propia práctica (Shulman y Richert, 1987, 8).

En cuanto al origen del conocimiento de contenido pedagógico (c.c.p), Marks (1990) afirma que este surge de las siguientes vías:

- 1.- Interpretación. Si consideramos que el c.c.p es una adaptación del conocimiento de la disciplina para propósitos pedagógicos, a procesos llamados transformación o representación. Esto implica que la transición del conocimiento de la materia a c.c.p supone procesos de interpretación. Es decir, el contenido se examina por su estructura y significado siendo entonces transformado para dotarle de significado y facilitar a un grupo particular de alumnos.



2.- Especificación. El considerar al c.c.p como derivado de un conocimiento pedagógico general implica que su paso a c.c.p se lleva a cabo a partir de la especificación de estas ideas a un contexto particular.

3.- Síntesis. Al considerar que el c.c.p. tanto desde el conocimiento de la materia como del conocimiento pedagógico general así como desde construcciones previas del c.c.p, implica que este conocimiento es una síntesis de los tres tipos.

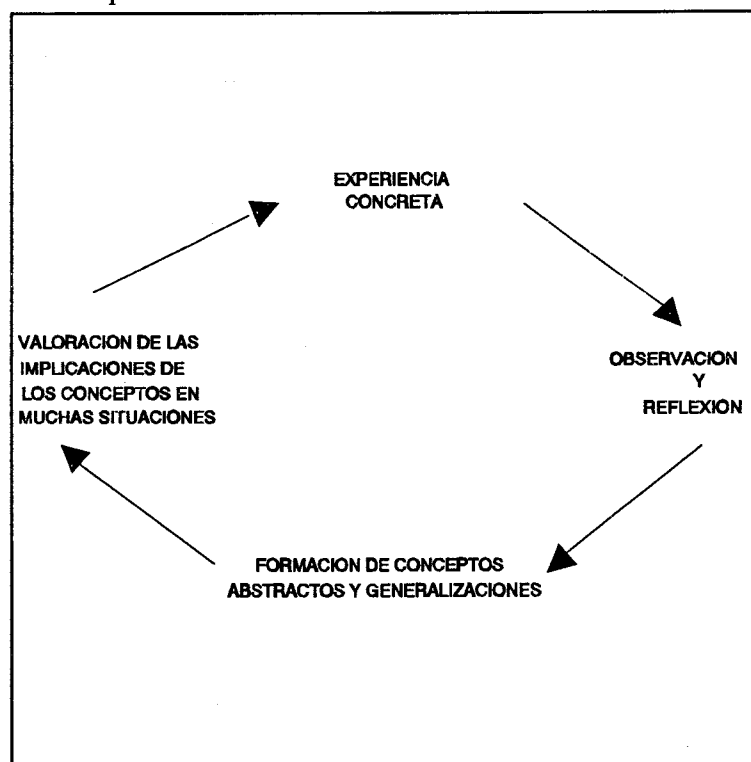


Figura N.º 12. Proceso de creación de teorías prácticas seguido por los profesores, Kolb, 1981 (Tomado de Sanders y McCutcheon, 1986,61)

Por último, debemos destacar que la generación de teorías prácticas por parte de los profesores se lleva a cabo a partir de un proceso continuo de

---

toma de decisiones, que, según Sanders y McCutcheon (1986) estaría compuesto por varios pasos, que quedan representado en la figura \*:

- 1.- Los profesores encuentran una idea y valoran si esta es válida, importante y atractiva.
- 2.- Los profesores sienten que la idea debe ser valorada conceptualmente para considerar si esta es posible y como puede ser efectiva. El profesor hace, por tanto, la comparación entre la nueva idea y sus experiencias previas sobre los estudiantes, la escuela,....
- 3.- Si esta idea pasa el tests conceptual, los profesores la valoran empíricamente, poniéndola en práctica en su clase, y observando las consecuencias.
- 4.- A continuación interpretan esta experiencia sobre la base de sus teorías de la acción previas dando lugar a un proceso de cambio, revisión y análisis de las mismas.
- 5.- Sobre la base de sus teorías de la acción los profesores toman decisiones modificar la idea original.

### 3.2.2.- CAMBIO Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS PROFESORES

El cambio de las teorías prácticas de los profesores se fundamenta en el análisis reflexivo sobre la utilidad de las mismas con respecto a las acciones de su enseñanza, de tal forma que, sólo cuando en esta se producen situaciones para las cuales el profesor no posee ninguna teoría o las que forman su estructura cognitiva no le son útiles, es cuando intenta buscar algunas teorías científicas que remedien esta situación.

Kroath (1989) nos muestra los pasos que los profesores dan para que se produzca este cambio:

- 1.- Los profesores deben ser conscientes de algunos componentes deficientes en sus teorías subjetivas. Para ello, el profesor compara una versión reconstruida de sus teoría con la estructura ideal equivalente de una teoría científica.

---

2.- Una vez que los componentes deficientes son identificados y el profesor esta ilusionado para reemplazarlos, debe elegir una estrategia de acción alternativa derivada del conocimiento científico validado.

3.- La estrategia elegida es entonces aplicada y practicada en una sesión de entrenamiento supervisado para reducir la complejidad del aula.

Estos pasos se dan desde la perspectiva de investigación acción, donde el profesor es considerado un investigador sobre su propia práctica.

Por otro lado, hay un gran número de investigaciones que han considerado que la variable experiencia es diferenciadora de la naturaleza, estructura y representación del conocimiento entre profesores expertos y noveles.

En este sentido, Clark y Peterson (1986) sintetizan algunos de los hallazgos encontrados en esta línea de trabajo que compara el pensamiento de los profesores expertos y noveles:

- Las destrezas docentes cognitivas se pueden considerar desde la perspectiva del desarrollo;
- Los profesores principiantes difieren de los profesores con experiencia en su conocimiento de los sucesos de clase (Calderhead, 1981) y en sus percepciones de los alumnos (Calderhead, 1983);
- Los profesores menos eficaces difieren de los más eficaces en sus esquemas de atención selectiva (Morine y Vallance, 1975);
- Los propios profesores defienden distintos tipos de procedimientos de planificación según sean alumnos en práctica o profesores en ejercicio (Morine-Deshimer y Vallance, 19876) (cit por Morime-Dershimer, 1988)

Estos resultados nos llevan a pensar en la existencia de un contínuo de destrezas cognitivas de enseñanza que van desde las que poseen los futuros profesores o principiantes a las expuestas por profesores en ejercicio o expertos.

---

Sintetizando los resultados obtenidos por los trabajos de esta línea de investigación, podemos caracterizar el conocimiento de ambos profesores como sigue.

### **3.2.2.1.- Características del conocimiento de los profesores expertos.**

En relación al conocimiento que poseen sobre la materia, los profesores expertos (Bereiter y Scardamalia, 1986) se diferencian de los noveles por:

a) Complejidad de las destrezas, donde los profesores expertos son mejores que los noveles en la ejecución de algunos procesos. Los procesos tienen diferente y más complejas estructuras en los profesores expertos y estos procesos responden a más tipos de información. Así mismo, los profesores expertos pueden emplear voluntariamente estrategias de control sobre los procesos que los profesores novicios llevan a cabo de forma automática e irreflexiva (Bereiter y Scardamalia, 1986, 11)

b) Cantidad de conocimiento. Los expertos conocen más sobre sus áreas de enseñanza que los noveles. La habilidad para controlar y retener información nueva y extraer ideas centrales depende de la extensión del conocimiento que uno posee. Los profesores con un escaso nivel de conocimiento en un dominio concreto están casi obligados a trabajar en esa materia como si de fragmentos independientes se tratase, solamente relacionados con principios de niveles muy bajos.

c) Estructura de conocimiento. Los expertos no solo conocen más, sino que su conocimiento está organizado de una forma coherente y útil (Prawat, 1989)

d) Problemas de representación. Los profesores expertos representan o perciben los problemas de forma diferente a los noveles. Estos últimos están fuertemente influenciados por el contenido concreto del problema. Una característica notable de los expertos, es que tienen en la memoria un gran

---

número de problemas abstractos tipo, lo cual les lleva a que puedan resolver rápidamente el problema reconociéndolo y aplicando los procedimientos que ellos han aprendido para ese problema tipo.

Las diferencias entre el conocimiento de los profesores expertos y noveles en relación al conocimiento de contenido pedagógico son analizadas por Grossman y Gudmundsdottir (1987). Los profesores expertos se caracterizan por:

- 1.- Tienen más facilidad para elaborar y articular las formas de su conocimiento de contenido pedagógico
- 2.- Explican de forma explícita cual es su conocimiento de la enseñanza en forma de modelos elaborados, los cuales les llevan a definir estrategias para comunicar su conocimiento.

De igual modo, Calderhead (1983) señala que el conocimiento de los profesores expertos acerca de sus alumnos es mayor que el de los profesores noveles.

### **3.2.2.2.- Características del conocimiento de los profesores noveles.**

Glaser (1990) indica que en los siguientes aspectos los profesores noveles se encuentran más deficitarios que los expertos: coherencia del conocimiento, principios de resolución de problemas, uso del conocimiento, y las habilidades de autorregulación.

Gudmundsdottir (1990) señala que los valores de los profesores noveles no consiguen influir en la reorganización del conocimiento del contenido pedagógico, que es una de las características de los profesores con experiencia.

Por otro lado, y en relación al conocimiento de contenido pedagógico Grossman y Gudmundsdottir (1987) muestran que este era más ambiguo y estaba menos definido en los profesores noveles. Además señalan que el conocimiento de los profesores es más del tipo pedagógico general que de contenido pedagógico, (concreto, específico de una materia). Es decir, tienden

---

a adoptar la fundamentación general que proviene de su formación teórica, no así de estrategias específicas de enseñanza.

Estas diferencias han llevado a considerar necesario el que los profesores con experiencia aporten sus conocimientos sobre los métodos de enseñanza a los profesores con poca o ninguna experiencia.

En este sentido en el trabajo llevado a cabo por Olson & Carter (1989) examinan el conocimiento de los profesores con experiencia sobre la clase y las formas en que este conocimiento es articulado para ser enseñado a los profesores en preservicio. Es decir, se pretende determinar la capacidad y conocimiento que deben poseer los profesores cooperadores para poder enseñar a los noveles.

Estos autores hablan de "habilidad reflexiva" como la habilidad de los profesores cooperadores para comunicar el conocimiento sobre su oficio a los profesores novicios. Para estimarla y seleccionar el profesorado cooperativo se utilizaron cuatro instrumentos (2 cuestionarios, una guía de entrevista y una de observación) con los que se determinó la habilidad de estos profesores para transmitir el conocimiento de su experiencia en la enseñanza.

El análisis de los datos muestra que existen diferencias significativas a través de la selección hecha por los instrumentos, en como cada uno reveló la naturaleza del conocimiento de los profesores cooperadores sobre la enseñanza y el aprendizaje y como los mejores profesores pudieron explicar este conocimiento a los novicios. Los HR tenían un lenguaje práctico con el cual podían comunicar su conocimiento a los otros, mostraron definiciones detalladas y ejemplos de sus experiencias, sus respuestas contenían tanto técnicas específicas como teorías, ellos articularon su conocimiento de tal forma que podía ayudara loa profesores noveles, identificaron sucesos específicos y acciones tanto como principios generales que podían los profesores noveles adaptarlos a su propia enseñanza. Los RR mostraron algunas respuestas inconsistentes, aunque algunas de ellas podían servir para ayudar a los profesores noveles.

Los resultados de esta investigación nos llevan a revisar las investigaciones y programas de formación que se basan en la posibilidad de

---

que los profesores expertos comuniquen su conocimiento a los noveles deben tener cuidado a la hora de seleccionar quienes van a ser estos profesores cooperadores.

### 3.2.3.- LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO PRACTICO Y SU REPRESENTACION.

El conocimiento del profesor se define como "las reflexiones del propio profesor, sus creencias y conocimientos acerca de la enseñanza, los estudiantes y el contenido de la materia que imparte y la disponibilidad de estrategias para resolver problemas de la enseñanza diaria" (Kagan, 1990,419). Todos estos elementos, se encuentra organizado en estructuras de conocimiento que permiten al profesor dar respuestas rutinarias a determinadas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando de esta forma una gran coste de tiempo.

Las estructuras de conocimiento son definidas por Elbaz (1983) como el "cuerpo organizado de conocimiento que los seres humanos almacenan en la memoria a largo plazo en forma de conceptos, jerarquías, esquemas, redes proposicionales y sistemas de producción" (p \*). Shavelson (1983) las define como "descripción pública que ofrece el profesor sobre una disciplina", y Roehler y Duffi (1987), como "red de relaciones que los profesores en preservicio establecen entre los conceptos" (Roehler y Duffi, 1987, 6).

La importancia de estas estructuras de conocimiento viene dada porque permiten la unión entre los distintos elementos que componen el conocimiento base (Prawat, 1989, 8).

Algunos autores consideran que la organización del conocimiento en la mente del profesor es lineal y que, por tanto, tendría la estructura de "si... entonces". Por el contrario, autores como Elbaz (1983) opinan que estas estructuras cognitivas poseen una estructura en árbol jerarquizado compuesta por: regla práctica, principio práctico e imágenes.

---

El conocimiento, según Leinhardt y Greeno (1986) está estructurado en esquemas y en rutinas, mientras que la acción está basada en agendas, las cuales funcionan como un plan e incluyen estructuras de actividades y operaciones rutinarias que son versiones específicas de los esquemas en el conocimiento base general del profesor. Los "planning nets" son segmentos de actividad que representan estructuras de acción y metas generadas por el conocimiento base.

La forma en que se organiza el conocimiento es una de las principales fuentes de diferenciación entre los expertos y los noveles, los expertos conocen más que los noveles, pero además su conocimiento está estructurado de una forma más coherente y rica. Dada su importancia, hay un gran número de estrategias que los profesores pueden utilizar para favorecer estas conexiones (Prawat, 1989, 6):

- 1.- El favorecer el que se desarrollen correspondencias entre varias formas de representar conceptos y procedimientos está siendo extensamente empleado en matemáticas y ciencias. En ciencias el papel de las analogías, metáforas y modelos físicos constituyen magníficas ayudas en la promoción de comprensión.
- 2.- Explicitar la relación entre conocimiento base (e.j. conceptos y procedimientos en matemáticas) y otros conocimientos a través de la utilización de los mapas conceptuales.
- 3.- Acercar al conocimiento de los estudiantes el contenido de la materia

Para llevar a cabo la descripción de la naturaleza y organización del conocimiento que poseen los profesores se hace necesario dividirlo en unidades, las cuales varían en función de la perspectiva del autor. Algunas de las unidades utilizadas por los investigadores son las siguientes: esquemas (Yinger, 1986), Rutinas (Leinhardt, 1983), reglas, principios prácticos e imágenes (Elbaz, 1983), imagen (Clandinin, 1986); hábitos (Connelly y Clandinin, 1985); ritmos (Connelly y Clandinin, 1985).

Dentro del estudio del conocimiento del profesor han surgido una serie de trabajos cuyo objetivo básico ha sido el de mostrar la estructura



---

organizativa de dicho conocimiento en la mente de los profesores. Esta línea de trabajo parte de los siguientes supuestos:

- 1.- Los profesores organizan material dentro de una estructura coherente, con la intención de abordar los procesos cognitivos de los alumnos.
- 2.- Este hecho hace posible elicitación y comprender el producto de los procesos cognitivos en el material estructurado.
- 3.- Como consecuencia de esto, es posible conocer la relación entre las estructuras de los estudiantes y los profesores (Ghaye, 19\*\*).

Conceptos tales como estructura cognitiva, memoria semántica o esquema describen las representaciones del conocimiento (Donald, 1987).

Un esquema es "una estructura de los datos para representar conceptos generales almacenados en la memoria. Representa el conocimiento de objetos, situaciones, sucesos y acciones. Su función es doble: localizar la información, y solucionar problemas" (Donald, 1987, 187)

Por otro lado, un esquema de aprendizaje "es la representación hecha con propósitos educativos tanto por los estudiantes como por el profesor" (Donald, 1987, 8). Estos se caracterizan por ser precisos (exactitud de la representación), coherentes (indica que las partes de la representación están claramente interrelacionadas internamente), y consistentes (indica que las partes de la representación están relacionadas con el conocimiento existente en una estructura cognitiva). Donald (1987) distingue tres tipos de esquemas de aprendizaje que según la literatura educativa existen:

- 1.- Representación de la estructura del contenido. Basadas en textos u otros materiales didácticos. Es la red de conceptos e interrelaciones encontrada en un cuerpo de la materia. Estas varían en tres direcciones: en el tipo y número de conceptos y sus relaciones, en el grado de coherencia e interrelación de conceptos en una estructura y en la forma o modelo de estructura (lineal o jerárquica)
- 2.- Representación de la estructura del currículum, generalmente definido como la organización del conocimiento secuenciado para un aprendizaje óptimo.

3.- Representación de la estructura cognitiva. Como una estructura individual del conocimiento.

Las representaciones "son personificaciones o interpretaciones de las ideas. Pueden ser verbales, pictóricas, en diagramas o físicas. Juegan un importante papel en la instrucción y en el aprendizaje....Pueden dar significado a conceptos abstractos destacando o subrayando ciertas propiedades de los mismos (Prawat, 1989, 3).

Kagan (1990), basándose en el criterio de validez ecológico consistente en la verificación de la ejecución sobre las tareas diseñadas para captar el conocimiento artístico del profesor, valora algunas de las aproximaciones que se usan para evaluar la cognición del profesor:

- a) Formas directas e indirectas de acceder a las creencias de los profesores, entre las que incluye: el argumento práctico (Fenstermacher, 1986,87), las creencias de los profesores (Orton, 1989) y escalas (Stout, 1989; Gibson y Dembo, 1984...). Estas técnicas han sido empleadas principalmente para: justificar las acciones, valorar las percepciones sobre el grado con el cual los programas de formación del profesar enfatizan la reflexión, sobre prioridades y metas de la educación, sobre la orientación pedagógica...
- b) Métodos que se centran en el análisis del lenguaje descriptivo de los profesores: las metáforas (Mumby, 1982, 86, 87; Russell y Johnston, 1988...). Esta técnica ha sido empleada para describir "a un buen profesor", para describir los roles de los profesores...
- c) Taxonomías para valorar la metacognición y la auto-reflexión (Gliessman, Grillo y Arcer, 1989; Pugach y Johnson, 1989). Estas taxonomías han sido utilizadas para explicitar el conocimiento de los profesores sobre el ciclo de solución de problemas, autocontrol durante la solución de problemas, comentarios de autoreflexión en jornadas para profesores en preservicio...
- d) Evaluación mediante multimétodos del conocimiento del contenido pedagógico y de las creencias (Hewson y Hewson, 1989; Peterson, Fenemam, Carpenter y Loek, 1989). Los estudios que han empleado

---

este sistema tienen en común que las creencias de contenido pedagógico se extraen utilizando una gran variedad de tareas e instrumentos, posteriormente se procede a la triangulación de los datos y, a continuación se genera un perfil de orientación pedagógica del profesorado sobre un contenido académico particular (Kagan, 1990, 438).

e) Mapas conceptuales (Beyerbach, 1987, Straham, 1989...). Esta técnica ha sido criticada por este autor apoyándose en las siguientes razones: las muestras de estos estudios son muy reducidas (4 a 15 profesores); los mapas conceptuales se usan para estimar el cambio en los términos de los profesores a corto plazo, pero no se examina si estos cambios persisten; la mayoría de los estudios comparan los mapas conceptuales con una estructura base extraída del contenido de un curso, de un libro de texto o con el árbol semántico elaborado por el profesor... a lo que este autor arguye que estos estudios parten de una premisa falsa, ya que suponen la existencia de una estructura ejemplar intachable.

Vistas las técnicas empleadas en el estudio de la cognición del profesor, nos centraremos aquí en aquellas que se han utilizado para representar las estructuras de conocimiento de los profesores:

- Árboles ordenados ("Ordered Trees Technique")
- Mapas conceptuales y/o mapas cognitivos ("Concept Map" y/o "Cognitive Map")
- Diagrama de Vee
- Esquema Heurístico.
- Planning net

Todas estas herramientas de trabajo están siendo útiles para los siguientes propósitos:

1.- Inferir la relación entre la estructura de los profesores y de los alumnos. En estos trabajos se parte de la premisa de que los alumnos que poseen una estructura similar a la de los instructores podrán trabajar mejor (Naveh-Benjamin y otros, 1986; Tochon, 1990; Novak, 1990; Ghaye, 19\*\*).

2.- Determinar el grado de organización de las estructuras cognitivas de los profesores. Se parte del supuesto de que una estructura coherente y organizada favorece un mejor aprendizaje y enseñanza (Naveh-Benjamin, 1986).

3.- Determinar si existe una evolución en dichas estructuras como consecuencia de la realización de cursos de formación en determinados campos (Naveh-benjamin y otros, 1986; Beyerbach, 1988; Strahamn, 1989; Stoddart y Roehler, 19\*\*). En este sentido, Stoddart y Roehler (19\*\*), concluyen que la evolución en las estructuras de los profesores después de la realización de un curso de formación no es lineal (60% de los casos). El incremento medio del número y coherencia de los conceptos poseídos por los profesores fue seguido por una disminución en el número de conceptos y de un aumento en la coherencia de los mismos.

4.- Comparación de las estructuras de los profesores expertos y noveles (Straham, 1989)

5.- Determinar la relación que existe entre la estructura de conocimiento de los profesores y su práctica instructiva (Roehler y Duffi, 1987)

Los tópicos de conocimiento que mayormente se han representado han sido planificación (Beyerbach, 1988; Tochon, 1990), currículum (Straham, 1989) y el contenido de determinadas materias (Novak, 1990).

A continuación vamos a pasar a exponer brevemente en qué consiste cada una de esta técnicas y a mostrar algunos de los resultados de los trabajos en las que se han utilizado.

### 3.2.3.1.- Árboles Ordenados (Ordered Tree Technique).

Esta técnica está basada en la teoría de la organización mental (Johnson, 1972) que asume que los conceptos o grupo de conceptos son mentalmente organizados dentro de una jerarquía donde el nivel más bajo (los nudos terminales) representan los conceptos, y donde los nudos no terminales representan a código mental que sustenta a los elementos que lo constituyen (Naveh- Benjamin y otros 1986).

La técnica ha sido empleada para:

- 
- 1.- Determinar la organización del conocimiento didáctico del contenido (Hernández, 1992)
  - 2.- Indicar la direccionalidad de dicho conocimiento, ayudándonos a conocer cómo la gente lo utiliza para la realización de determinadas tareas.
  - 3.- Comparar la estructura cognitiva del instructor y de los estudiantes (Naveh-Benjamin y otros, 1986)
  - 4.- Valorar la evolución o desarrollo de la estructura cognitiva como consecuencia de la formación (Naveh-Benjamin y otros, 1986)

La siguiente figura muestra esta técnica (Naveh-Benjamin y otros, 1986, 133)

Los pasos seguidos en la elaboración de los *ordered trees*, son los siguientes (Rochler y Duffi, 1987):

- 1.- Presentación a los participantes de 100 "palabras de arranque" (seleccionadas por expertos de un glosario de libros de texto)
- 2.- Instrucción a los participantes para que seleccionaran y usaran sólo aquellos conceptos que reflejaban su conocimiento sobre "enseñanza de la lectura" y para ordenar estos conceptos dentro de una red de relaciones.

Naveh-Benjamin y otros (1986) utilizando esta técnica llevaron a cabo dos estudios: el primero de ellos tenía por objeto inferir la estructura cognitiva que poseen los estudiantes de un curso de Psicología y compararla con la que poseía el instructor del curso que ellos estaban realizando. Su hipótesis era que los estudiantes que poseían estructuras similares a las del instructor podrían trabajar mejor que los que tenían menos similitud. También que los que tenían mayor organización lo harían mejor que los que no.

Los datos fueron analizados en función de tres criterios: cantidad de organización de los árboles elaborados por los estudiantes, profundidad de los grupos de conceptos que componen el árbol y similitud con el árbol del instructor. Los datos confirmaron las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

Con el segundo trabajo realizado por estos autores se pretendía describir el desarrollo de la estructura cognitiva de los alumnos después de la

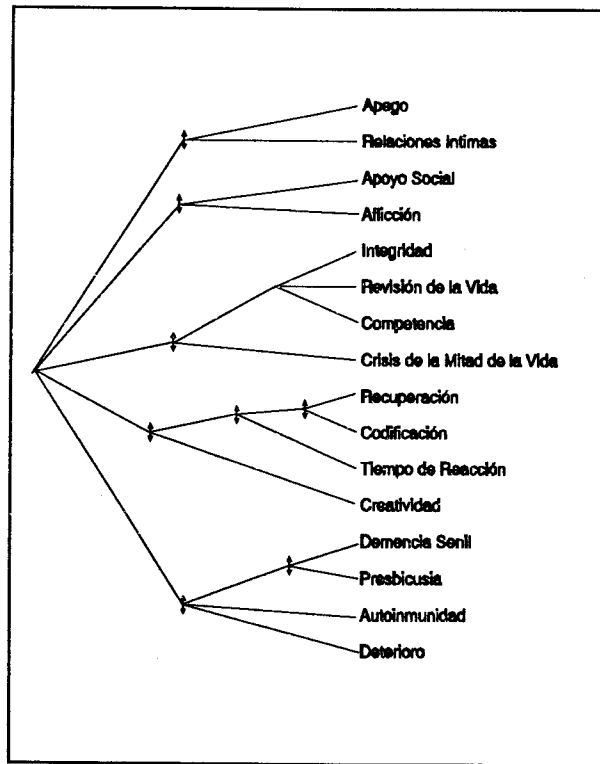


Figura Nº.13. Representación de las estructuras cognitivas: sujeto 2 (Árbol 2)  
(Naveh-Benjamin y otros, 1986, 133)

realización de un curso. Participaron 154 estudiantes matriculados en un curso de psicología evolutiva al final del cual se produjo un cambio en cuanto a la organización y elaboración conceptual se refiere.

Roehler y Duffi (1987) plantean en su estudio la hipótesis de que los profesores expertos son más efectivos porque organizan su conocimiento de forma explícita, integrado en una estructura formada por conceptos interrelacionados y no aislados. Utilizando la técnica de árboles ordenados los autores llevaron a cabo dos trabajos:

---

En el primero se relacionaba la estructura cognitiva de los profesores con su práctica concluyendo que las estructuras de conocimiento de los profesores se encuentran asociadas con la mejora de las prácticas de instrucción.

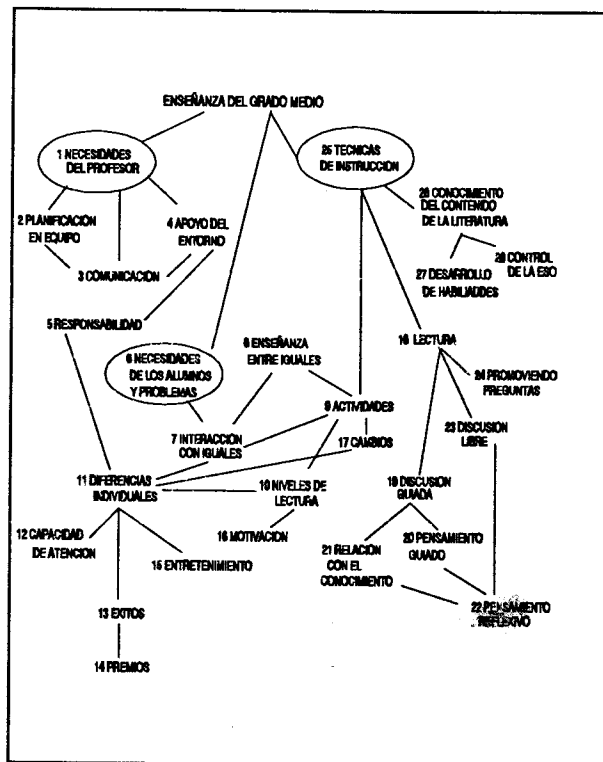
En el segundo, donde se estudiaba la relación de dichas estructuras con el tipo de formación recibida, se concluyó que dicha formación aumenta el conocimiento que el profesor posee sobre la enseñanza de la materia (en este caso de la lectura).

Por otro lado, Strahan (1989) también empleó esta técnica para describir las reflexiones de profesores expertos y noveles sobre la enseñanza antes y después de un curso sobre currículum en la universidad. La muestra estaba compuesta por 21 sujetos (7 expertos, 7 en preservicio y 7 estudiantes).

La comparación de los árboles realizados por los expertos y los noveles al principio del curso, muestran diferencias significativas en los mismos: los profesores expertos utilizaban de media más términos que los noveles; también formaban mayor número de agrupaciones. Al final del curso se aprecia un incremento en ambos grupos de sujetos en la utilización de los términos, en la creación de agrupaciones y en la interrelación de los conceptos.

El análisis de las entrevistas realizadas, también nos muestran diferencias entre ambos grupos de profesores. Los expertos centraban su instrucción en los alumnos, mientras que los noveles lo hacían en el profesor. Así mismo, los expertos enfatizaron la flexibilidad y la interacción entre los términos y las categorías, mientras que los noveles enfatizaron los efectos de los profesores sobre los estudiantes.

En España, en el trabajo llevado a cabo por Hernández (1982) con dos profesores expertos se utiliza esta técnica para conocer la estructura del conocimiento didáctico del contenido de los mismos. Los resultados le llevan a concluir que "esta técnica discrimina entre la estructura de conocimiento de los profesores, tanto de profesores principiantes como de profesores expertos acerca de un tópico determinado, pudiendo asimismo emplearse para que los principiantes lleguen a ser cada vez más expertos a través del estudio del propio conocimiento" (Hernández, 1982, 194)



### 3.2.3.2.- Mapa Conceptual (Mapa Conceptual) y/o Mapa Cognitivo (Cognitive Map)

Calderhead (1987) afirma que los profesores necesitan un lenguaje y unos conceptos que representen de una forma realista su práctica diaria y que se capaz de discriminar la complejidad de su trabajo en clase (cit por Beyerbach, 1988, 339). Esta afirmación es apoyada por Mish (1987) quien advierte de la necesidad de valorar conceptos claves sobre la disciplina para que los profesores se comuniquen unos con otros con un vocabulario común.



---

El mapa conceptual y/o cognitivo es el medio a partir del cual se pueden apreciar estos conceptos técnicos. Consiste en la elaboración de un mapa que incluye los conceptos que posee el profesor sobre su materia, currículum, alumnos...

Su objetivo es ayudar a los profesores a reflexionar sobre el conocimiento que poseen acerca de determinados aspectos de la enseñanza a través de la representación gráfica de los mismos.

La diferencia entre el mapa conceptual y cognitivo es señalada por Mahler y otros (1991). El primero, es un mapa construido por los expertos de una materia y representa algunas de las conceptos que se aceptan como pertenecientes a ese dominio. Puede ser considerado la "visión oficial de un dominio" (Mahler, 1991, 26). Por el contrario, el segundo es un mapa construido por personas inexpertas, de forma, que sus representaciones son idiosincráticas y personales y estos mapas tiene menos valor disciplinar.

De acuerdo con esto, los mapas elaborados por los alumnos de un curso suelen ser considerados mapas cognitivos, mientras que los elaborados por los profesores son mapas conceptuales.

Los pasos que se deben llevar a cabo para la elaboración de estos mapas son:

- 1.- "Torbellino de ideas" (Braistreaming) de categorías y subcategorías asociadas a un tópico (en el caso de esta investigación era la planificación)
- 2.- Organización de categorías y subcategorías en conceptos jerárquicos super y subordinados alrededor del tópico, y
- 3.- Explicación de las interrelaciones y de las líneas de unión (Beyerbach, 1988).

Los mapas conceptuales y/o cognitivos han sido utilizados para:

- 1.- Aprendizaje: Ayudar a los estudiantes a aprender significativamente una disciplina a partir de la realización de mapas cognitivos sobre esa disciplina (Novak, 1990; Mahler y otros, 1991, Lambiotte y Dansereau, 19\*\*)

- 
- 2.- Formación. Ayudar a los alumnos a partir de los mapas elaborados por sus profesores sobre esa disciplina, constituyéndose en estrategias para que los profesores y alumnos aprendan a construir mapas conceptuales "aprendizaje de como aprender" (Novak, 1990)
  - 3.- Enseñanza. El profesor utiliza el mapa conceptual como un medio de enseñanza (Mahler y otros, 1991)
  - 4.- Evaluación. El mapa puede ser utilizado para: a) identificar el conocimiento primero de los alumnos, b) para tener claro, profesores y alumnos de un curso, lo que deben aprender y, c) para valorar la congruencia entre los objetivos del curso y la estructura cognitiva del experto y el conocimiento de los alumnos (Mahler y otros, 1991).

En la figura número 15 quedan recogidos las utilidades que Mahler y otros, (1991) le han dado a esta técnica a lo largo de sus investigaciones.

Beyerbach (1988) empleó la técnica del mapa conceptual para examinar los cambios en su pensamiento de un tópico particular. En este estudio se pretendía describir tanto el contenido como la organización del vocabulario técnico utilizado por los profesores en preservicio sobre la **planificación de la enseñanza** antes y después de la realización de un curso.

Los resultados de este trabajo nos muestran que a lo largo de los tres cursos a los que habían asistido los alumnos de la muestra (52) se produjeron cambios tanto a nivel cuantitativo (aumento del número de conceptos empleados para describir su conocimiento acerca de ese tópico) como cualitativo (mayor elaboración, especificidad, etc.).

Novak (1990) describe dos estrategias metacognitivas (mapa conceptual y diagramas de Vee) para representar el conocimiento que se posee sobre una disciplina. El mapa conceptual es una representación de los significados o estructura ideacional de un dominio del conocimiento, para un contexto de significado. Los significados de los conceptos son idiosincrásicos. Sin embargo, en una cultura determinada, existen suficientes significados comunes sobre los conceptos que se pueden comunicar ideas de unos a otros usando el lenguaje u otros símbolos. Los autores están encontrando que todos los dominios pueden ser representados por mapas conceptuales.

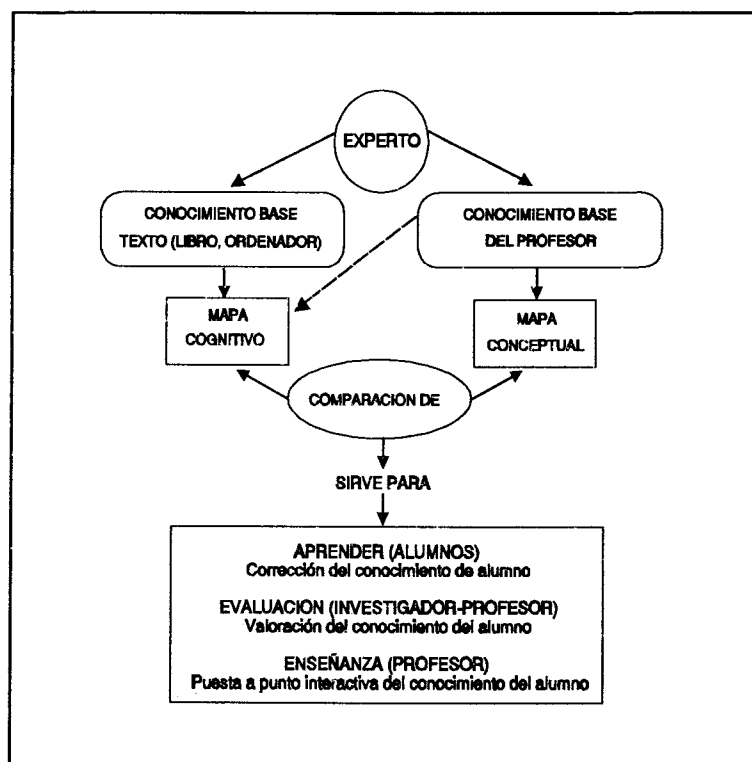


Figura N.º 15. Usos didácticos de los mapas conceptuales  
(Mahler y otros, 1991, 27)

El trabajo llevado a cabo por este autor muestra la representación de las estructuras de conocimiento de los estudiantes de ciencias después y antes de la instrucción. Los mapas fueron dibujados después de una entrevista clínica llevada a cabo con los estudiantes. El autor argumenta que el aprendizaje significativo es el fundamento para el constructivismo humano el cual es un fenómeno epistemológico y psicológico.

---

### 3.2.3.3.- Esquema heurístico

Tochon (1990) basándose en la investigación cognitivista estudia la planificación de cinco profesores de secundaria de francés. Los esquemas gráficos derivados de las entrevistas son usados para representar los mapas conceptuales de los profesores y para identificar la importancia de los conceptos tipo. Su objetivo es demostrar que la esquemización heurística es un medio para analizar y precisar los datos de entrevistas de los investigadores. Se apoya en el método elaborado por Buzan (1974) denominado "esquema heurístico", el cual está basado en la neuro-lingüística y parte de que la memoria se estimula través de representaciones gráficas de redes de palabras asociadas con un campo conceptual. Este modelo permite tener una visión global de las referencias metafóricas y epistemológicas que tienen los profesores sobre los conceptos de un campo.

La muestra estaba compuesta por cinco profesores con los cuales se mantuvo entrevistas semiestructuradas que intentaban revelar los principios y las prácticas de formación de los mismos, así como las connotaciones que para ellos tenía el término planificación. Las etapas de análisis de los datos fueron: extracción de las transcripciones de las entrevistas de las palabras clave y primera representación gráfica, 2.- Agrupamiento de los conceptos por campos epistemológicos y producción del mapa individual, 3.- Análisis de las relaciones establecidas entre los conceptos. Al final de todo el proceso surge una representación gráfica (Ver figura número 16) que revela la estructura de conocimiento y las relaciones que se dan entre los términos en relación a un tópico.

FIGURA p. 189

---

#### **3.4.5.4.- Diagrama de Vee**

El diagrama de Vee también puede ser utilizado para representar la estructura del conocimiento, de los elementos epistemológicos en él implicados, así como para diseccionar un dominio de conocimiento y ver sus elementos estructurales (Novak, 1990).

Este método está basado en la epistemología constructivista, como constata a la postura positivista o empírica. La perspectiva constructivista ve la producción del nuevo conocimiento como una construcción humana.

#### **3.4.5.5.- Planning net**

Son versiones específicas de los esquemas de acción que constituyen la estructura de conocimiento del profesor. Las conexiones entre las metas y las acciones que se aprecian en los "planning net" se corresponden con las relaciones establecidas en los esquemas de acción que están almacenados en la mente del profeso. Proporcionan así, una conexión explícita entre el conocimiento que el profesor tiene acerca de cómo enseñar una determinada materia y su estrategia de actuación, intentando salvar el espacio existente entre teoría y práctica.

En el ámbito nacional, la investigación llevada a cabo por Moral (1991) nos muestra la utilización de esta técnica para "analizar la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes, tanto en los momentos de elaboración del plan para la lección de lectura como ejecución de ese plan en clase" (Moral, 1991, 288).

#### **3.4.5.6.- La metáfora**

El lenguaje metafórico ha sido muy empleado en la investigación del profesor. En concreto, el conocimiento práctico de los profesores y de los alumnos en formación ha sido expresado por medio de metáforas por Mumby y Russell (1990); Carter (1990), entre otros.

---

Por otro lado, la metáfora se ha utilizado como medio para transmitir el conocimiento de profesores cooperadores a profesores en formación en programas en preservicio. Este es el caso del trabajo de Carter (1990) que conjuga dos métodos de trabajo: construcción de casos y utilización del lenguaje metafórico para ser utilizado en la formación de alumnos-profesores. Este autor nos habla de las siguientes funciones de las metáforas con respecto a la transmisión de conocimiento:

- 1.- La metáfora sirve para comunicar conocimiento a los profesores noveles y para expresar hechos asociados con las tareas de dirección de clase.
- 2.- Ayudan a aproximarse más a las realidades y dinámica de la dirección de clase.
- 3.- Ha sido utilizada para describir la actividad mental requerida para la enseñanza.
- 4.- Los cooperadores usaron metáforas para mostrar como concepciones de la enseñanza son reflejadas en las acciones del profesor.
- 5.- Las metáforas ilustran como los profesores razonan sobre los problemas que se le presentan diariamente en clase (Carter, 1990).

El poder de la metáfora para describir el mundo e identificar que está pasando diariamente en la vida del aula también ha sido señalado por Collins y Green (1990). Según estos autores, la enseñanza y el aprendizaje son construidos entre el profesor y los estudiantes cuando interactúan y crean sus propios mensajes y acciones al igual que los que se valen de los sucesos diarios.

Otros autores adoptan la metáfora de la "Voz" entendiendo que esta es un conjunto de significados, símbolos que representan ideas y que permiten a la gente hablar sobre el mundo. La gente tiene diferentes definiciones de la clase dependiendo de su experiencia, punto de vista y/o posición teórica. Para un constructivista, la clase no es meramente una habitación en un lugar llamado escuela, sino, que como hemos dicho anteriormente, los alumnos y el profesor construyen la realidad conjuntamente: a) percibiendo que esto significa hacer una clase en esta particular habitación con este único grupo de gente, b) actuando e interactuando dentro y a través de los sucesos que hacen

---

la vida del aula, c) interpretando las expectativas y acciones de la vida diaria del aula y d) evaluando que es asumido dentro de los sucesos diarios de esta clase. Esto se adquiere observando las normas e interactuando con los participantes (Lakoff & Johnson, 1980, 73).

En la descripción de la vida del aula, los autores usan un variedad de metáforas: la clase como construcción, el significado como construido por los profesores y estudiantes a través de acciones e interacciones del profesor y alumnos, la clase como una cultura, el conocimiento como construido y adquirido a través de la participación, la vida en el aula como modelos y la gente en el aula siendo unas veces pertenecientes a la misma y otras externos a ella.

Esta última función ha llevado a autores como Mumby & Russell (1990) a considerar que puesto que las realidades son construidas metafóricamente, el estudio de las metáforas puede aportar resultados sobre como los prácticos construyen su mundo profesional. Ellos utilizan la metáfora como un medio de investigación para estudiar el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores.

Una última función de las metáforas ha sido señalada por Tobin (1990) quien sugiere que éstas pueden ser usadas para conceptualizar los roles particulares de la enseñanza que guían algunas practicas adoptadas por los profesores. Reflexionando sobre el contenido de las metáforas pueden identificar los conflictos entre roles y creencias y ver su necesidad de cambio, es decir, se puede favorecer el cambio si ayudamos a los profesores a comprender sus roles en la enseñanza en términos de nuevas metáforas. Este ha sido el objeto del The Cooperating Teacher Project llevado a cabo por este autor.

#### 3.2.4.- TIPOS DE CONOCIMIENTO PRACTICO.

De forma breve, vamos a pasar a describir los aspectos estudiados dentro del tópico conocimiento de los profesores, centrándonos en aquellos

---

que consideramos más significativos e intentando extraer algunas de las conclusiones de los mismos que consideramos relevantes para nuestro trabajo.

Los resultados obtenidos de áreas como la psicología del desarrollo, así como de la propia corriente de pensamientos del profesor nos pueden servir para identificar destrezas docentes útiles para la formación de los futuros profesores. De igual modo, una información de gran relevancia para la creación de programas de formación basados en el contenido que poseen los profesores dedicados a la enseñanza. Esta información, según Huberman (1985, 58) puede ser extraída de 3 fuentes:

- 1.- Información que nos ofrecen los estudios de mercado
- 2.- Literatura centrada en el profesor
- 3.- Literatura sobre "listas de problemas"

La primera fuente nos ofrece información sobre: nuevos métodos de enseñanza, enseñanza y orientación a estudiantes, selección de métodos instructivos, planificación del currículum, problemas de los estudiantes relacionados con el orden y la disciplina...

La literatura centrada en el profesor nos permite conocer sobre el conocimiento y las habilidades prácticas de los profesores en servicio.

Y, la literatura sobre listas de problemas nos permite conocer la demanda de los profesores en cuanto a su formación.

El estudio del conocimiento de los profesores va dirigido, entre otros fines, a determinar cual es el conocimiento profesional base que deben poseer para hacer su enseñanza más efectiva. Por ello, en este apartado, vamos a intentar responder a: ¿Cuales son los posibles cuerpos de conocimiento y experiencia que servirán de base para la implementación de un currículum orientado a la reflexión, a la solución de problemas y a la planificación de la lección?

Shulman y sus colaboradores (Shulman, 1987; Shulman y Richert, 1987; Shulman y Sykes, 1986), en su afán por promover la profesionalización de la enseñanza, entienden que los profesores adquieren una serie de conocimientos que utilizan de forma efectiva en su trabajo y que ellos



---

denominan **Conocimiento Profesional Base para la Enseñanza**. Este conocimiento hace referencia al "cuerpo de competencias, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para realizar con eficacia una situación de enseñanza" (Wilson, Shulman y Richert, 1987, 106).

Según estos autores este conocimiento incluye los siguientes aspectos:

- 1.- Conocimiento del contenido
- 2.- Conocimiento pedagógico general
- 3.- Conocimiento del currículum
- 4.- Conocimiento de contenido pedagógico
- 5.- Conocimiento de los estudiantes y del aprendizaje
- 6.- Conocimiento de los contextos educativos
- 7.- Conocimiento de los fines y valores educativos
- 8.- Comprensión de los fundamentos de la profesión.

A estos tipos de conocimiento Elbaz (1983) y Yinger (1986) añaden el **conocimiento sobre sí mismo**. Referido al conocimiento que posee el profesor sobre sus creencias, valores, metas...

La revisión de la literatura llevada a cabo por Reynolds (1990) sobre los tipos de conocimiento de los profesores, le lleva a distinguir nueve grandes áreas (Figura número 17) las cuales están totalmente interrelacionadas.

En España, la revisión hecha por Marcelo, 1992, le lleva a distinguir cuatro tipos de conocimiento del profesor necesarios para la enseñanza:

- 1.- Conocimiento Pedagógico General
- 2.- Conocimiento del contenido. Dentro del cual distingue el conocimiento sustantivo del contenido y el sintáctico.
- 3.- Conocimiento del contexto, que incluye conocimiento sobre donde se enseña y a quién se enseña
- 4.- Conocimiento Didáctico del Contenido

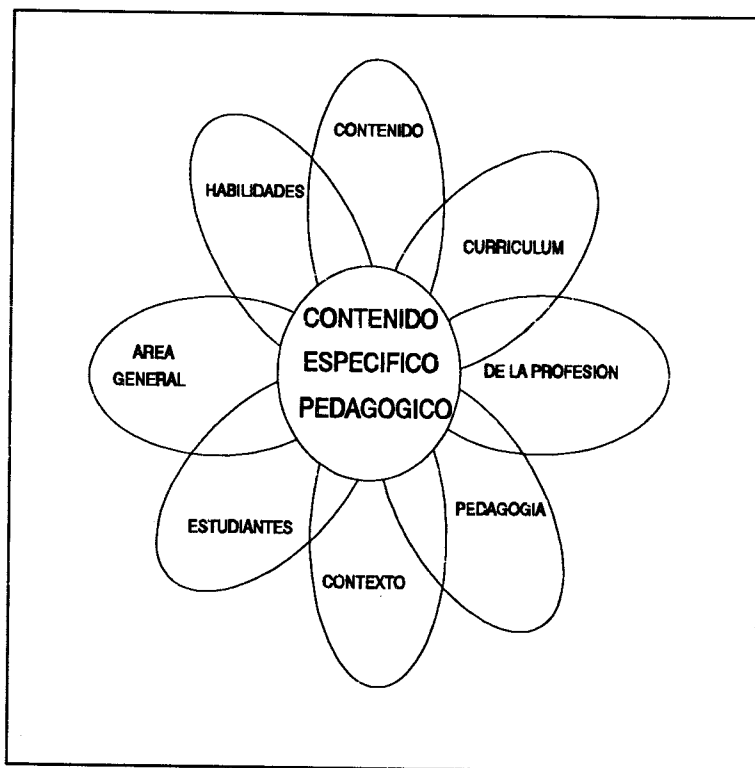


Figura N.º 18. Dominios del Conocimiento de los Profesores (Reynolds, 1990, 11)

Schwab (1973) sugiere que para poder desarrollar el currículum el profesor debe conocer las siguientes áreas de experiencia: asignatura, alumnos, contexto, profesores y realización del currículum (Ben-Perest, 1988).

De igual modo, Goldman & Barron (1990) afirman que la literatura sobre profesores expertos y noveles sugiere que los programas de formación del profesor necesitan incluir, al menos cuatro áreas: conocimiento de contenido pedagógico, conocimiento de los estudiantes, habilidades de organización y dirección, así como planificación e improvisación de la instrucción. En este mismo trabajo, los autores resaltan el valor del videodisco

---

y de los ordenadores en la enseñanza a los profesores estudiantes del conocimiento del contenido pedagógico.

Visto el profesor como un tomador de decisiones, es importante que adquieran los siguientes conocimientos: comprensión de la estructura organizativa de los sistemas escolares (asignaturas de fundamentos sociales); reconocimiento de qué características de los alumnos son necesarias para el aprendizaje de los alumnos en la escuela y cómo esas características influyen en el aprendizaje y la actuación; conocimiento de variables de diferencias individuales; planificación instruccional; método de captar la estrategia (Borko, 1988)

Tamir (1988) se cuestiona en su estudio sobre los tipos de conocimiento necesarios para los profesores para hacer su clase más efectiva. Las categorías de conocimiento que resalta son: educación liberal general, ejecución personal, disciplina, pedagógico general, pedagógico específico de una disciplina y fundamentos de la profesión de enseñar, de los cuales se centra en el conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico específico de una materia.

1.- Conocimiento de la materia, se refiere a la cantidad y organización del conocimiento por sí mismo en la mente del profesor. Requiere ir más allá de los conceptos básicos de una materia concreta así como y la comprensión de las estructuras de la materia. El autor se plantea algunas de las formas en que el conocimiento del profesor puede ir más allá de la comprensión: la estructura sustantiva y sintáctica, la naturaleza de las explicaciones, la interrelación entre las ciencias y otras materias, sucesos controvertidos (Tamir, 1999, 102).

2.- El conocimiento pedagógico, agrupado en cuatro componentes: estudiantes, currículum, instrucción y evaluación. Distinción entre conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico específico de la materia. El primero incluye conocimiento de la lección y de las unidades de planificación, de la organización y dirección de la clase, técnicas de enseñanza, evaluación de alumnos....., mientras que el segundo, incluye: una comprensión de los tópicos centrales de una disciplina así como que estos pueden ser enseñados a los alumnos con un nivel determinado, cuales son los

aspectos más difíciles a la hora de enseñar el tópico, qué estrategias, que metáfora, analogías, ejemplos son más efectivos para comunicarlo.... (Tamir, 1988, 105).

Grossman & Richert, 1988, dentro de un amplio proyecto de estudio "Knowledge Growth in a Profession" (Shulman, Sykes, & Phillips, 1983) seleccionaron a seis profesores principiantes durante sus años de preparación, dos de cada una de las siguientes áreas( inglés, matemáticas y ciencias). Los instrumentos utilizados para extraer el conocimiento base que deben poseer los profesores fueron la observación y la entrevista. El cuerpo de conocimientos que requieren los profesores como conocimiento base se sintetiza en la tabla número ().

Alexander y otros (1991) se basan en el uso que Flavell (1987) da al término "conocimiento metacognitivo" y distinguen cuatro aspectos del mismo:

- 1.- Conocimiento de sí mismo
- 2.- Conocimiento de las tareas
- 3.- Conocimiento de las estrategias
- 4.- Conocimiento de los planes y de las estrategias

La siguiente figura nos muestra cómo todos estos conocimientos están estructurados, según este autor.

#### FIGURA nº 18

A continuación ofrecemos una tabla resumen de los tipos de conocimiento que, según los autores del campo revisados, deben tener los profesores y, por tanto, formar parte de los programas de formación de los mismos:

	ELBAZ (1981)	YINGER (1986)	SHULMAN (1988)	TAMIR (1988)	SCWAB (1973)	GOLDMAN Y BARRON (1990)	REYNOLDS (1990)	BORRO (1988)
CONTENIDO	X	X	X	X	X		X	
PEDAGOGICO GENERAL			X	X			X	
CURRICULUM	X		X	X	X		X	
DIDACTICO DEL CONTENI- DO			X	X		X	X	
ESTUDIANTES		X	X	X	X	X	X	X
CONTEXTO	X	X	X		X		X	
FINES Y VALO- RES			X				X	
OTROS CONTE- NIDOS				X				
SI MISMO	X	X						
INSTRUCCION	X			X				
TECNICA		X						
PROFESORES					X			
FUNDAMEN- TOS PROFESION			X				X	
PLANIFICA- CION						X		X
EVALUACION				X				
ORGANIZA- CION- DIRECCION				X		X		X

Figura n° 19. Conocimiento base para la enseñanza.

De acuerdo con esta tabla, los conocimientos que la mayoría de los autores consideran para la enseñanza son: conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido, conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento del currículum y conocimiento de los alumnos.

En estos conocimientos será en los que nos centraremos en el siguiente apartado para profundizar en los resultados que sobre su estudio han venido aportando los investigadores del campo

---

### 3.2.4.- ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES.

El análisis de las investigaciones que se han venido realizando sobre el conocimiento de los profesores nos muestra la existencia, de al menos, tres grandes áreas de estudio (Hollinsworth, 1989):

- 1.- Los efectos del conocimiento primero y de las creencias en la adquisición del conocimiento
- 2.- Diseño de programas para fortalecer la adquisición del conocimiento.
- 3.- Conocimiento base para la enseñanza.

El número de investigaciones que han analizado el tipo de conocimiento que tienen los profesores sobre su práctica está aumentando de una forma considerable a lo largo de esta década. Dentro de este campo, han sido analizados una gran variedad de aspectos de dicho conocimiento.

En este sentido, y con el objeto último de hacer explícito el conocimiento de los profesores (Calderhead, 1987; Connely & Cladinin, 1985; Elbaz, 1983; Feiman-Nemser y Buchman, 1986; Grossman & Richert, 1988; Shulman, 1986, 1987) existe un grupo de trabajos que han intentado dilucidar el conocimiento de los profesores sobre una serie de disciplinas (historia, inglés, matemáticas y ciencias) (Gudmundsdottir, 1988; Grossman & Roth, 1989). De igual modo, el conocimiento del contenido pedagógico poseído por los profesores es otro de los aspectos analizados (Wilson, Shulman & Rickert, 1987), así como el conocimiento en la acción (Shulman, 1986). Otros autores están intentando comprender el conocimiento personal (Cladinin y Connelly, 1987) e identificar la organización del mismo en estructuras jerarquizadas (Roehler, 1988).

En la actualidad, podemos encontrar tres grandes grupos de investigadores cuyos trabajos giran en torno a estos temas:

- En el Instituto de Ontario para Estudios sobre Evaluación/Universidad de Calgary existe un grupo de investigación que estudia el

---

"conocimiento práctico personal" (Clandinin, 1987; Connely y Clandinin, 1985, Elbaz, 1983)

- Leinhardt y sus colegas del Centro de Desarrollo de Recursos para la Enseñanza( L.R.D.C) en Pittsburg, Leinhardt y Smith, 1985; Leinhardt, Weidmann, y Hammond, s.f

- Shulman, en la Universidad de Stanford que están llevando a cabo el proyecto denominado Desarrollo del conocimiento en la enseñanza "The Knowledge Growthin a Profession Proyect" (Clif, Haymore, Richert y Sykes, 1985: Shulman, 1985,86) a partir del cual están estableciendo cual es el conocimiento base que deben poseer los profesores y su evolución

En España, este campo, también está adquiriendo cierta importancia, hecho este que se muestra por las recientes tesis elaboradas en la Universidad de Sevilla (Llinares, 1989) y Granada (Moral, 1989).

#### 3.2.4.1.- CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO O DE LA MATERIA

El estudio del conocimiento que poseen los profesores sobre la materia que enseñan, así como su influencia en la instrucción y en la planificación, ha sido, tal vez, uno de los aspectos más analizados dentro de este campo desde que Shulman (1986) lo denominara "el paradigma perdido" en la investigación de la enseñanza. Este autor, junto con su equipo de investigadores han intentado dar respuesta, a través de sus trabajos, a cuestiones tales como: ¿qué conocen los profesores sobre sus materias? ¿donde y cuando han adquirido ese conocimiento? ¿cómo y por qué el conocimiento es transformado durante la enseñanza o en la formación? y ¿cómo es el conocimiento usado en la instrucción? (Wilson, Shulman y Richert, 1987, 110)

La fuente de este tipo de conocimiento es la experiencia del profesor en la enseñanza en clase (Ball y McDiamird,1990, 445)

---

El conocimiento de la materia ayuda a los profesores a llegar a entender adecuadamente el modo de aprender del alumno, a legitimar la autoridad del profesor (ya que los profesores no sólo deben poseer el control social de su clase sino también el control epistemológico), y por último, a minimizar los problemas de dirección surgidos en su aula (Buchman, 1983).

Este tipo de conocimiento es definido por Shulman (1986) como "cantidad y organización del conocimiento por sí en la mente del profesor" (Shulman, 1986, 9). Dentro del mismo, el autor incluye tres categorías:

- a) Conocimiento del contenido de la materia
- b) Conocimiento de contenido pedagógico
- c) Conocimiento del currículum.

Schwab, 1968 (cit por Brichouse, 1990) describió la estructura de una disciplina en términos de:

- Conocimiento sustantivo, referido al cuerpo de conceptos interrelacionados de una disciplina
- Conocimiento sintáctico, referido a los métodos utilizados en una disciplina para construir el conocimiento.

En relación al término empleado por Shulman y su colaboradores, Tamir (1988) muestra su preferencia por el término **Conocimiento de la materia** (Elbaz, 1983; Yinger, 1986; Shulman, 1986; Shulman & Richert, 1987; Roehler y Duffi, 1987; Hiebert & Wearne, 1986; Schwab, 1968), ya que este autor entiende que tanto el conocimiento sustantivo (contenido) - teorías, modelos, conceptos y hechos-, como el sintáctico (procesos) -formas, significados-, procesos por los cuales esta verdad está siendo establecida, son partes integrantes de una materia o disciplina (Tamir, 1988, 101).

Posteriormente, Grossman, Wilson, y Shulman (1989), también asumen este término para referirse al conocimiento que incluye no sólo una comprensión de hechos y conceptos de una disciplina, sino también una comprensión de los métodos y reglas que guían el estudio de la misma. Es decir, este conocimiento hace referencia a las siguientes categorías:



- 
- a) Conocimiento del contenido para la enseñanza, el cual hace referencia al conocimiento factual, de los principios organizativos y de los conceptos centrales de la materia.
  - b) Conocimiento sustantivo para la enseñanza, el cual incluye la fundamentación explicativa o paradigmas que son usados para guiar la investigación en el campo y para dar sentido a los datos.
  - c) Conocimiento sintáctico para la enseñanza, incluye el conocimiento de las vías mediante las cuales el nuevo conocimiento se integra en el ya existente.
  - d) Creencias sobre la materia, centradas en dos tipos: creencias relacionadas con el contenido que los profesores enseñan y "orientaciones" sobre la materia.

Por último, Reynolds (1990) hace referencia a ocho dimensiones en relación a lo que los profesores conocen sobre una materia y cómo ellos la conocen:

- 1.- Fundamentación y paradigmas usados para dirigir la investigación y la interpretación de los datos
- 2.- Hechos, términos y conceptos de la materia y la relación que existe entre ellos
- 3.- Metodologías utilizadas para investigar en la disciplina
- 4.- Interrelación de los conceptos y de las teorías a lo largo de las áreas.
- 5.- Cómo juzga la corrección del contenido
- 6.- Cómo se aplican los conceptos y las metodologías a los problemas
- 7.- La naturaleza de la disciplina como un área de investigación a lo largo de la historia
- 8.- El papel de la disciplina en la cultura y la sociedad. (Reynolds, 1990, 13)

Dentro del grupo de trabajos que investiga el conocimiento sobre la materia, existen algunos cuyo objeto de estudio ha sido determinar los efectos que tiene la posesión del conocimiento de determinadas disciplinas como inglés (Grossman in prensa; ciencia (Baxtrer, 1987; Historia, (Wilson, 1988); Matemáticas (Lampert, 1986; Leinhardt & Smith, 1985) y biología (Hashweh,

---

1987) (Revisión hecha por Nolen y otros, 1990) en la enseñanza de estos profesores en su aula.

Algunas de las conclusiones, que consideramos de gran relevancia para un mayor conocimiento de la enseñanza y de la formación de los profesores han sido extraídas del gran número de trabajos que componen el Proyecto de la Universidad de Stanford, son las siguientes:

**1.- La cantidad y organización del conocimiento que poseen los profesores sobre las materias que imparten influye tanto en el contenido como en los procesos de instrucción, es decir, en qué enseñar y cómo se enseña.**

En este sentido, los trabajos concluyen que existe una relación inversa entre un conocimiento elevado sobre la materia y el número de preguntas hechas por el profesor, caracterizándose, por tanto, las aulas de los profesores que poseen mayor conocimiento por un aumento en las intervenciones de sus alumnos en clase. De igual modo, existe una relación entre la cantidad de conocimiento de la disciplina y el tipo de preguntas que estos profesores utilizan en su instrucción, siendo de tipo cognitivo en aquellos profesores que tienen un alto nivel de conocimiento y más dirigidas al control en el caso inverso (Carlsen, 1987)

También se ha encontrado que la cantidad de conocimiento sobre la materia afecta al tipo de estrategias instructivas empleadas en el discurso del profesor. En este sentido, el trabajo desarrollado por Carlsen (1988) nos muestra que los profesores con mayor grado de conocimiento emplean una serie de estrategias como: relacionar los sucesos históricos con hechos de la vida personal de los estudiantes, uso del humor, comentarios sobre las características de las cuestiones de los estudiantes... que mejoran la calidad de la instrucción.

Por último, y en relación con la organización del conocimiento, los profesores que poseen un gran número de conceptos sobre un tópico son capaces de interrelacionarlos originando mapas conceptuales que hacen que el aprendizaje de dicho tópico por parte de sus alumnos se lleve a cabo (Grossman, Wilson y Shulman, 1989).

---

## **2.- El conocimiento sintáctico de la materia influye en la instrucción del profesor.**

Existen una serie de trabajos que pretenden establecer la influencia que tiene el conocimiento del profesor sobre la materia en los métodos utilizados para enseñar.

El trabajo llevado a cabo por Bromme (1986) tenía por objeto ver el papel que ocupa el contenido de la materia en la explicación de los profesores y que conexión existe entre la explicación y la calidad de las actividades del profesor en clase.

Las explicaciones de los profesores fueron codificadas de acuerdo a un sistema de categorías previamente desarrollado, las categorías pueden ser incluidas en los dos campos siguientes: conceptos relativos a las tareas y conceptos independientes de las tareas. Los resultados nos muestran que la frecuencia en la explicación de cada una de ellas son 44% (relacionadas con las tareas) y 38% (independiente de las tareas). También encontraron tres grupos de profesores en cuanto a su utilización de sus explicaciones: 1.- en su explicación predominan las relacionadas con las tareas; 2) explicaciones mixtas; 3.- tareas independientes. Los resultados sobre la tercera cuestión planteada: cual es la relación explicación y calidad de la enseñanza nos muestran que los profesores que tenían un alto interés por la materia y por hacer actividades, preferían utilizar conceptos relativos a la materia o mixtas, pero casi nunca independientes.

Sullivan (19\*\*) indica que la visión de los profesores sobre como se construye el conocimiento científico se relaciona con la visión de cómo los alumnos aprenden ciencias. Esto implica una revisión de los cursos de formación de tal forma que no sólo se centren en el producto de la ciencia sino que presten una mayor atención a la naturaleza y propósitos de la misma.

El trabajo llevado a cabo por Brickhouse (1990) examina la posible relación entre la visión del profesor sobre la creación del conocimiento científico y los métodos usados para ayudar a los estudiantes a construir un conocimiento de la ciencia. Esta visión, sobre la naturaleza de las teorías científicas marca diferencias en los profesores con respecto a las metas educativas que cada uno de ellos se propone para sus estudiantes. De igual

modo, por el cual sus alumnos adquirían el conocimiento científico variaba en función de cómo los profesores entendían el proceso de generación de teorías científicas y; por último, también la visión de como el conocimiento científico progresa influyó en como ellos esperaban que su estudiantes fuesen adquiriendo nuevos conocimientos.

La falta de conocimiento del contenido puede afectar al estilo de instrucción del profesor y trae consigo una serie de implicaciones en relación a la formación de los profesores (Grossman, Wilson Y Shulman, 1987):

- 1.- Los futuros profesores deben comprender el papel central que juega el conocimiento del contenido para la enseñanza y las consecuencias de su ausencia.
- 2.- Los futuros profesores necesitan aprender sobre los conceptos centrales y los principios organizativos de una materia
- 3- Los futuros profesores deben desarrollar la habilidad para adquirir nuevos conocimientos, es decir, la habilidad para reflexionar y aprender desde la experiencia.

Feiman-Nemser & Parker (19\*\*) ponen gran énfasis en la literatura que se centra en la asignatura o contenido de la instrucción para los profesores que empiezan o están en inducción. El estudio se centra en cuatro casos de estudio sobre la conversación mantenida por cuatro profesores que empezaban a dar clase y sus mentores sobre la asignatura. Estos casos variaban según los mentores ayudaban o no a que los profesores noveles recibieran conocimiento de: a) el conocimiento del contenido que tuviera el profesor, b) aprender a pensar sobre el contenido académico desde las perspectivas de sus alumnos c) aprender a presentar y representar de forma apropiada el contenido académico y d) aprender a organizar a los estudiantes para el aprendizaje de las asignatura. Todos estos elementos son fundamentales para ayudar a los profesores que empiezan.

Estas conclusiones evidencian la necesidad de hacer una revisión de los actuales cursos de formación del profesorado, los cuales no solo deben centrarse en los productos de la ciencia (conocimiento sustantivo) sino también describir hechos cruciales sobre la naturaleza y el propósito de la ciencia, así como describir como los alumnos llegan a comprender la ciencia y como los

---

métodos de creación de la ciencia posibilitan o limitan la instrucción de los profesores (conocimiento sintáctico).

En este sentido, Nolen; McCutcheon Y Berninger (19\*\*), apoyándose en la hipótesis de que el incremento de la comprensión de los procesos relacionados con la lectura y escritura pueden dotar a los profesores de una mayor efectividad para la enseñanza de las mismas, elaboraron un cuestionario para conocer los requisitos que, en la línea anterior, deberían tener los cursos de formación.

**3.- El conocimiento del profesor sobre la materia puede influir en sus actitudes hacia la enseñanza de la misma.**

En este sentido, el trabajo de Ernets (1989) que exploró los efectos del conocimiento de los profesores sobre las materias nos ofrece un modelo de estructuras cognitivas de los profesores de matemáticas, donde el conocimiento, las creencias y actitudes son elementos fundamentales del mismo, y donde concluye, que el conocimiento del profesor, específicamente sobre las matemáticas y su enseñanza, pueden influir en las creencias de los mismos. De tal forma, que dos profesores pueden tener el mismo conocimiento pero enseñar de diferente forma, lo cual implica que las nuevas reformas educativas deben partir del estudio del conocimiento, creencias y actitudes de los profesores de sobre las materias que enseñan.

**4.- La habilidad para transformar el conocimiento de la materia en conocimiento de contenido pedagógico necesita algo más que el conocimiento sintáctico y sustantivo de la misma**

Es decir, requiere el conocimiento de los estudiantes, del aprendizaje, del currículum, del contexto, de los objetivos, metas y de los principios pedagógicos. También se requiere un conocimiento pedagógico específico de la materia. Este hecho ha llevado a considerar a autores como Grossman, Wilson y Shulman, 1989 y Ringstaff (1987) que la naturaleza del conocimiento de la materia es multidimensional y que el contenido del mismo se ve enriquecido por el conocimiento de los estudiantes, del currículum y del contexto de enseñanza.

---

A pesar de todas estas conclusiones aún falta por profundizar, en las futuras investigaciones, en una serie de aspectos: ¿Cómo cambia el conocimiento de la materia cuando el profesor enseña? ¿hay algunos aspectos del conocimiento de la materia que cambien más fácilmente que otros? ¿hay ciertas condiciones de la enseñanza que favorecen el aprendizaje de la materia más que otras? (Ball y MacDiarmid, 1990, 446)

#### 2.2.4.2.- CONOCIMIENTO PEDAGOGICO

**El Conocimiento Pedagógico General** incluye: conocimiento de las teorías del aprendizaje y de los principios generales de la instrucción, así como el conocimiento general de los aprendices, de varias filosofías de la educación, y de los principios y técnicas de dirección de clase (Grossman y Richert, 1988, 54).

Este tipo de conocimiento ha sido diferenciado por Tamir (1988) del **conocimiento pedagógico específico de la materia** ya que el primero puede ser utilizado por los expertos en pedagogía general y enseñado para varias disciplinas e incluye conocimiento de la acción y de las unidades de planificación, de la organización y de la dirección de la clase, técnicas de enseñanza, evaluación de los alumnos..., el segundo, sólo puede ser utilizado por los expertos de una materia concreta y se refiere al conocimiento de los tópicos centrales de una disciplina así como cual es la forma de enseñarlo a los alumnos con un nivel determinado, conocimiento de cuales son los aspectos más difíciles a la hora de enseñar un tópico, qué estrategias, analogías, ejemplos son más efectivos para comunicarlo. En definitiva, se trata del Conocimiento de Contenido Pedagógico que veremos posteriormente.

Dentro de estos dos tipos de conocimiento, Tamir (1988) incluye:

- a) Conocimiento de los estudiantes;
- b) Conocimiento del currículum;
- c) Conocimiento de la instrucción y,
- d) Conocimiento de la evaluación.

---

Reynolds (1990), en su revisión sobre la literatura centrada en el conocimiento de los profesores indica que este tipo de conocimiento está compuesto por:

- 1.- Varias teorías a través de las cuales la enseñanza puede ser vista y cómo ellas evolucionan a lo largo de la historia
- 2.- Técnicas instructivas y su uso en clase
- 3.- Habilidades de ejecución: voz, movimiento, gestos...
- 4.- Estructura de la acción y cómo hacer un plan para la misma
- 5.- Estrategias interactivas y su uso
- 6.- Técnicas de evaluación y su uso
- 7.- Técnicas de dirección de clase (Reynolds, 1990, 11-12)

Por último, Marcelo (1992) en su revisión sobre este campo destaca, dentro de este conocimiento: la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, principios generales de la enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, técnicas didácticas, estructura de las lecciones, planificación, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencia del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación y aspectos legales de la educación (Marcelo, 1992,5)

### 3.2.4.3.- CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM

El tercer elemento que se incluye dentro del conocimiento base para la enseñanza es el **Conocimiento del currículum** (Elbaz, 1983; Shulman y Richert, 1987;).

Este conocimiento hace referencia a las alternativas sobre cómo se enseña y la posible conexión que puede haber con los tópicos que los estudiantes están estudiando en otras clases. "Son la materia médica de la pedagogía, la farmacopea desde la cual los profesores extraen las herramientas para la enseñanza o ejemplifican contenidos particulares y remedian o evalúan el adecuado logro de los alumnos" (Shulman, 1986, p. 10)

---

Es el conocimiento de los materiales y de los medios a través de los cuales se consigue la instrucción y la evaluación de una materia (Ernets, 1989, 17).

Este tipo de conocimiento influye en los procesos de desarrollo del currículum por parte de los profesores (Hannay y Sellar, 19\*\*; Kennedy, Saber y Shafiri, 1985). De acuerdo con Ben-Peretz (1975) los factores que determinan la realización del mismo son: conocimiento del contenido, conocimiento de la filosofía del currículum, experiencias de desarrollo de currículum, sensibilidad para la realidad de la clase, conocimiento de los estudiantes, y apertura de nuevas ideas (cit por Grossman & Gudmundsdottir, 1987).

Posteriormente, este mismo autor propone los siguientes núcleos de conocimiento que deben adquirir los profesores para llegar a ser diseñadores del currículum: Conocimiento de "puntos de elección" teóricos; habilidades de análisis curricular; participación en experiencias de desarrollo curricular; reflexión sobre estudios de implementación curricular y destrezas de cooperación y colaboración (Ben-Pérzt, 1988).

Reynolds (1990) señala cuatro aspectos que están relacionados con este conocimiento:

- 1.-
- 2.- Cómo se define el "currículum" y cómo las distintas definiciones impactan al profesor
- 3.- Los procesos de planificación del currículum y cómo llevarlos a cabo
- 4.- El total de roles de la evaluación en el programa de instrucción, incluyendo la variedad de formas de recogida, combinación e interpretación de la información y los usos y abusos de la evaluación (Reynolds, 1990, 12)



---

#### 3.2.4.4.- CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO

El término "Conocimiento del Contenido Pedagógico" fue utilizado por primera vez en los trabajos de Shulman, 1985, quien lo define como " La forma particular sobre el conocimiento del contenido que expresa los aspectos del contenido más relacionado con la capacidad para enseñar" (Shulman, 1986) (ver Marks, 1990 bibliogr)

Posteriormente, algunos autores han usado el término de Conocimiento Didáctico del Contenido para referirse a este tipo de conocimiento, es decir, a "aquel que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como a la forma en que los profesores trasladan es conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos (Carter, 1990, 299)

Este tipo de conocimiento consiste en la contextualización del conocimiento del currículum, del de los estudiantes y del pedagógico (Reynolds,1990) y es el resultado del conocimiento del contenido y de la organización de imágenes (qué enseñar y cómo enseñar) seleccionadas como una metáfora para la comprensión de un contenido particular (Grant, 1987). Es decir, el resto de los conocimientos son pertinentes para todos las situaciones de enseñanza, sin embargo, este es un conocimiento específico para una situación de enseñanza dada (Reynolds, 1990, 15).

De acuerdo con Shulman (1986) este conocimiento trata de la comprensión por parte de los profesores de qué hacer con ciertos tópicos que dificultan el aprendizaje y la influencia del conocimiento previo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se trata del "conocimiento de las formas más usuales de representar ideas, mediante la utilización de ilustraciones, analogías, explicaciones y demostraciones- en un palabra- las formas de representar y formular una materia de tal forma que sea comprensible para otros" (Shulman, 1986, 9).

El conocimiento didáctico del contenido se relaciona con los modos en que una disciplina o área de conocimiento es organizada por el profesor para facilitar el aprendizaje a los alumnos. Para ello son creadas por el profesor "imágenes organizativas", las cuales forman parte de la concepción de cada profesor sobre el currículum y sirven para dirigir las decisiones acerca

---

de la representación de la materia para los estudiantes y "formas de representación" (e.j. dibujos, esquemas, abstracciones numéricas...), las cuales suelen ser comunes a todos los profesores (e.j. juegos de simulación, que pueden ser distintos). El trabajo llevado a cabo por Grant (1987) tiene por objeto identificar dichas imágenes organizativas y las formas de representación, por entender que ambos son elementos que indican que cuando los profesores poseen poco conocimiento sobre los tópicos que están enseñando el número de preguntas de tipo no cognitivo aumenta y a la inversa.

El estudio de este tipo de conocimiento que sólo poseen aquellos profesionales que enseñan una determinada materia, a ido dirigido, por un lado, a determinar los elementos que lo componen, y por otro, ha establecer las variables que pueden influir en el mismo.

Este conocimiento, por tanto estaría compuesto por: a) Conocimiento de las formas de representar una materia para la enseñanza; b) Conocimiento del contenido (tópicos regularmente enseñados en una área; c) Conocimiento de la comprensión de los estudiantes de la materia, y d) Conocimiento del currículum, materiales y recursos para enseñar la materia.... (Grossman y Richert, 1988, p. 54).

Marks (1990) incluye cuatro grandes categorías dentro del conocimiento de contenido pedagógico (Ver figura número):

- a) Comprensión de los estudiantes. Implica el conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, conocimiento de los errores típicos, cosas que son fáciles o difíciles para los mismos, etc.
- b) Medios para la instrucción. Es decir, tratamiento de textos, organización de los tópicos en los textos, problemas y actividades de los textos, etc.
- c) Disciplina, justificación para el aprendizaje de un tópico, importancia de las ideas a enseñar de un tópico..
- d) Procesos de instrucción. Este conocimiento se centra a su vez en tres aspectos: estudiantes, presentación y medios.

El segundo objetivo de los trabajos que analizan este tipo de conocimiento va dirigido a determinar cuales son los factores que están

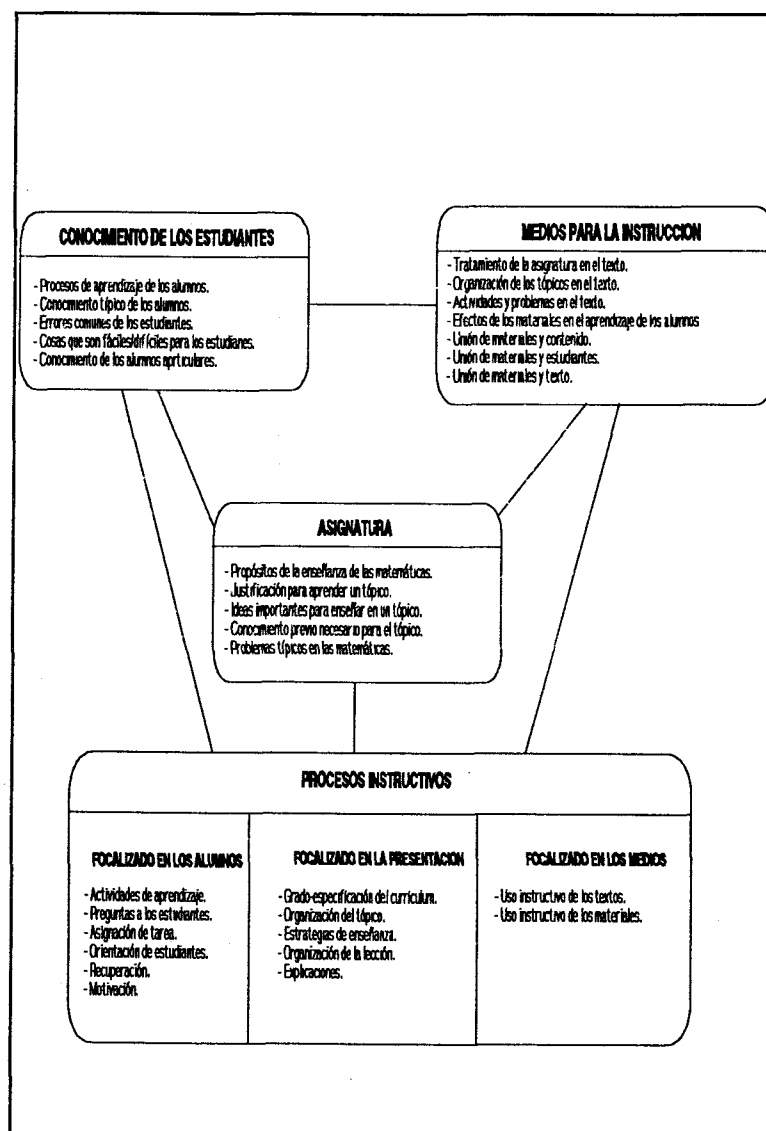


Figura N.º19. Estructura del conocimiento del contenido pedagógico (Mark, 1990, 5)

---

influyendo en el mismo.

En este sentido, la orientación que el profesor da a su disciplina (estructuras de pensamiento sobre la enseñanza de su materia expresadas en los objetivos y actividades que deben conseguir sus estudiantes) originan diferencias entre los el conocimiento de contenido pedagógico de un profesor y otro (Grossman y Gudmundsdottir, 1987; Gudmundsdottir, 1990).

La orientación de la materia es importante porque, dependiendo de ella, los profesores conceptualizan sus metas de enseñanza en términos de sus creencias sobre qué es importante conocer y enseñar en su área; además de influir en las estrategias de enseñanza para conseguir sus fines.

Según estos autores, existe una relación entre el C.C.P con el conocimiento básico de la materia. Dicha relación viene establecida por el término de orientación, en el que confluyen el conocimiento de las reglas internas de la disciplina - cómo uno conoce que uno conoce- y las creencias sobre cual es el valor del conocimiento de esa disciplina.

Por otro lado, autores como Lyons (1990) y Gudmundsdottir (1990) destacan la existencia de una estrecha relación entre los valores y el conocimiento. Ambos elementos, según este autor, son parte dinámica del desarrollo profesional de los profesores y deben ser tenidos en cuenta en los programas de formación. Los valores influyen en la elección del contenido, en el uso de los libros de texto, en las estrategias pedagógicas y en sus percepciones de las necesidades educativas de los estudiantes. Además, estos valores guían la práctica educativa (Gudmundsdottir, 1990, 44)

Como hemos visto en apartados anteriores, en el programa de Shulman y cols. se le confiere una gran importancia a este tipo de conocimiento llegando a considerarlo como el distintivo de la profesión de enseñar. La posesión de este tipo de conocimiento es lo que distingue a los profesores de una materia de los especialistas en dicha materia, no obstante, ya empiezan a aparecer algunas críticas a este respecto:

En primer lugar, el contenido de este tipo de conocimiento no está totalmente claro, ya que, como afirma Mark (1990) es de naturaleza dual, contiene elementos del conocimiento de la materia y del conocimiento

---

pedagógico general. Además, el conocimiento de contenido pedagógico de una materia, puede aplicarse a otra.

Por otro lado, los autores que forman parte de este proyecto se han centrado exclusivamente en el trabajo con profesores de secundaria donde este tipo de conocimiento es muy fuerte (Bolívar, 1992), pero, no así en otros niveles como preescolar y primaria.

#### 3.2.4.5.- CONOCIMIENTO ACERCA DE LOS ALUMNOS

Conocimiento de los estudiantes y de sus características (Yinger, 1986; Shulman & Richert, 1987; Marland & Osborne, 1990). Este tipo de conocimiento hace referencia al conocimiento que poseen los profesores sobre: los alumnos en general, conocimiento general sobre alumnos particulares, conocimiento específico sobre los alumnos y conocimiento relativo a las rutinas de diagnóstico y reeducación (este último no se encuentra directamente asociado con los propios alumnos sino más bien con lo que Leinhardt denomina agenda de una lección particular) (Calderhead, 1983).

Este conocimiento, permite a los profesores predecir cómo piensan sus alumnos y cuales son sus errores (Berliner, 1986), así como la forma de aprender y desarrollarse (Grossman y Richert, 1987).

Reynolds (1990, 12) destaca dentro de este tipo de conocimiento tres grandes áreas:

- 1.- Desarrollo humano, tanto fuera como dentro de la escuela. Incluye: desarrollo del auto-concepto y la autoestima, desarrollo de juicios y costumbres sociales, desarrollo cognitivo. adquisición y desarrollo del lenguaje, desarrollo físico, motivación para el aprendizaje....
- 2.- Teorías del aprendizaje en general
- 3.- Estudiantes con necesidades especiales.

---

El conocimiento que posee el profesor sobre las características de los alumnos de sus aula es básico para guiar sus acciones.

Este tipo de conocimiento es generalmente discutido en la literatura bajo el epígrafe de conocimiento de la materia, directamente relacionado con el contenido específico de las tareas que deben ser aprendidas o Conocimiento general, es decir, con el conocimiento que facilita el proceso de aprendizaje (Wang y Policsor , 1989).

En el trabajo desarrollado por Calderhead (1983) donde se analizo las percepciones de 18 profesores (6 experiencia, 6 estudiantes profesores y 6 noveles (1 año)) sobre sus **alumnos**, el autor encontró diferencias significativas en función del grado de experiencia de los profesores en las categorías extraídas del estudio:

1.-Conocimiento sobre los alumnos en general. En este aspecto desatacan los profesores con experiencia los cuales conocen: tipo de ambiente del hogar del niño, experiencias que los niños han tenido en otras escuelas, tipos de actividades que desarrollan los niños fuera de la escuela, así como una idea sobre el grado de conocimiento y habilidades que pueden esperar de su clase, el numero de niños que pueden necesitar ayudas especiales, y el tipo de actitudes, problemas de comportamiento, ... que pueden presentar.

2.- Conocimiento general sobre alumnos particulares. Los profesores con experiencia conocen algunos aspectos particulares de sus alumnos como son: habilidades, comportamiento en clase y socialización, lo cual le va a servir para realizar las agrupaciones pertinentes y para interpretar el significado de los comportamientos de estos niños en clase.

3.- Conocimiento específico sobre los alumnos. Este área de conocimiento cubre un amplio margen de características personales de los alumnos, como son: problemas particulares, procedimientos que están siendo aprendidos incorrectamente, el entusiasmo o no que tiene sobre determinadas materias....

4.- Conocimiento relativo a las rutinas de diagnóstico-reeducación. Este conocimiento no está directamente asociado con los propios alumnos sino más bien, con los que Leinhardt denomina agenda de una lección particular.

---

Este estudio muestra que los profesores expertos tienen mayor conocimiento de sus alumnos que los profesores noveles. También nos indica que el tipo de conocimiento que estos últimos adquieren antes es el conocimiento sobre alumnos particulares sobre los cuales se apoyan. A partir de los tres meses, los profesores empiezan a detectar las habilidades y comportamientos generales de sus alumnos.

#### 3.2.4.5.- CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE DE ENSEÑANZA

El profesor debe aproximarse al **Conocimiento del ambiente o contexto educativo** para llegar a conocer el contexto de su aula (Elbaz, 1983; Yinger, 1986; Shulman & Richert, 1987).

Este conocimiento implica conocimiento de los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y del contexto escolar (de otros profesores, de la clase, de los medios de la escuela, de las características de gobierno de l centro, en definitiva del "ethos" de la escuela) (Ernest, 1989).

Reynolds (1990, 12) incluye dentro de este tipo de conocimiento los siguientes:

- 1.- Conocimiento del ambiente social y cultural y de su influencia sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como el contexto específico natural del comportamiento del alumno.
- 2.- La cultura tácita y explícita de la escuela
- 3.- La relación entre la sociedad y el sistema educativo
- 4.- Formas de recoger información sobre cada cultura y cómo analizar críticamente las influencias sociales y culturales en la escuela y en la sociedad

Centrándose en el análisis del conocimiento que poseen los profesores para dar sentido a su **ambiente profesional** Ben-Perez (1987) llevó a cabo un estudio cuya hipótesis era que el conocimiento personal que

---

tienen los profesores sobre las rutinas de clase pueden transferirse a otras situaciones de clase.

Los profesores, según el autor, basan su enseñanza sobre las siguientes pautas secuencializadas: conocimiento de la estructura de las tareas académica y conocimiento de la estructura de la participación social. Describiendo este conocimiento los profesores pueden interpretar situaciones extrañas de clase, basando su interpretación en los significados de dichas pautas " manifestaciones que pueden influir en el comportamiento en más o menos formas específicas" de clase. Estas señales pueden ser verbales o no verbales.

En el estudio le fueron presentados a la muestra (64 profesores de Neatherlands y 12 Israelies) dos conjuntos de vídeos que contenían siete episodios seleccionados de acuerdo con los criterios de coherencia de las actividades de enseñanza y duración de los episodios. En las sesiones de visionado se les pedía a la muestra que escribieran las siguientes cuestiones como: qué pienso yo que está pasando en este episodio? ¿cuales son las señales que me ayudan a mí a realizar esta interpretación (expresiones de la cara, movimientos y gesto, voz, organización de la clase, uso de la pizarra...)? y ¿cómo nuestra propia experiencia tiene relación para la identificación de estos signos?. Los resultados nos muestran algunas de las señales a las que los profesores atendieron mayoritariamente: señales relativas a la dirección de clase, los movimientos del profesor o la atmósfera de clase. Las señales a las que se le concedieron menor importancia fueron: interacción estudiante-estudiante, preguntas o organización.

Los autores concluyen sugiriendo la existencia de dos conceptos significativos: señales cruciales que " son señales fáciles de identificar desde la experiencia particular. Igualmente identifican signos particulares y signos universales.

Algunos de los profesores identificaron señales que provenían de situaciones particulares relacionadas con estudiantes y situaciones de sus aulas. Estas sólo servían para interpretar sus propias clases. En cambio, otros signos adquirirían funciones universales y servían a los profesores para interpretar tanto otras situaciones de clase como las suyas propias.



En la tabla resumen que ofrecemos a continuación incluimos los conocimientos que según los autores arriba mencionados componen el Conocimiento Base para la Enseñanza y aquellos aspectos que son incluidos por los mismos en cada uno de estos conocimientos.

TIPOS DE CONCOIMIENTO		
C T O.  P E D A G O G I C O  G E N E R A L	Enseñanza (Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)	
	Aprendizaje (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)	
	Alumnos ((Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)	
	Principios generales de la enseñanza (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)	
	Tiempo de aprendizaje académico	
	Tiempo de espera	
	Enseñanza en pequeños grupos	
	Gestión de clase (Tamir, 1988; Grossman y Richert, 1988; Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)	
	Técnicas didácticas (Tamir, 1988; Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)	
	Habilidades de ejecución: voz, movimiento.. (Reynolds, 1990)	
	Estructura de las lecciones (Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)	
	Planificación (Tamir, 1988)	
	Teorías del desarrollo humano	
	Procesos de planificación curricular	
	Filosofías de la educación (Grossman y Richert, 1988)	
	Técnicas de evaluación y cómo emplearlas (Tamir, 1988; Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)	
Cultura social e influencia del contexto en la enseñanza		
Historia y filosofía de la educación		
Aspectos legales de la educación		
C O N T E N I D O	Conocimiento del contenido para la enseñanza (conocimiento factual, de los principios organizativos y de los conceptos centrales de la materia) (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Reynolds, 1990)	
	Creencias sobre la materia: sobre el contenido de lo que se enseña y "orientaciones" sobre la materia (Grossman, Wilson y Shulman, 1989)	
	SUSTANTIVO	Fundamentación explicativa o paradigmas que son usados para guiar la investigación y para dar sentido en el campo (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Marcelo, 1992; Reynolds, 1990)
	SINTACTICO	Medios por los cuales se introduce sobre el ya existente y acepta por la comunidad un conocimiento (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Reynolds, 1990; Marcelo, 1992)

TIPOS DE CONCOIMIENTO	
C O N O C I M I E N T O	Desarrollo humano, tanto fuera como dentro de la escuela (Desarrollo del autoconcepto, de los juicios y valores del ser humano, de su rol físico...) (Reynolds, 1990)
	Estudiantes con necesidades educativas especiales (Reynolds, 1990)
	Sobre los alumnos en general (Calderhead, 1983)
	Conocimiento general sobre alumnos particulares (Calderhead, 1983)
	Conocimiento específico sobre los alumnos (Calderhead, 1983)
	Conocimiento relativo a las rutinas de diagnóstico y reeducación (Calderhead, 1983)

S

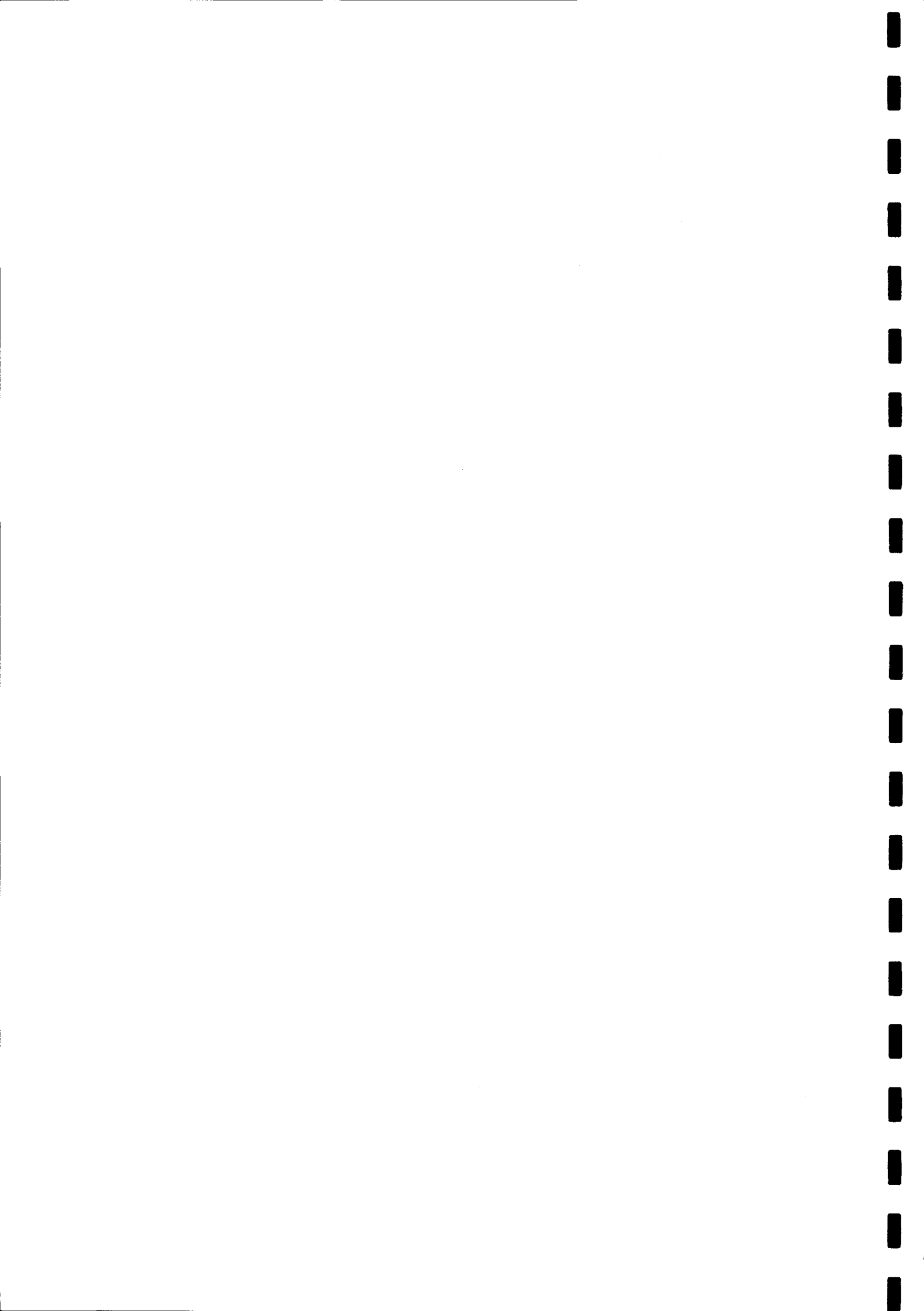
TIPOS DE CONCOIMIENTO		
C T O.  C O N T E X T O	DONDE	Características socioeconómicas y culturales del barrio (Marcelo, 1992)
		De los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y de sus expectativas (Ernest, 1989; Marcelo, 1992)
		La relación entre la sociedad y el sistema educativo (Reynolds, 1990)
	A QUIEN	Escuela (Cultura, profesores, normas de funcionamiento, de la clase, de los medios de la escuela...) (Ernest, 1989; Marcelo, 1992; Reynolds, 1990)
		Procedencia
		Niveles de rendimiento en cursos previos
		Implicación en la clase
D I D A C T I C O  C O N T E N I D O		Propósitos para enseñar un contenido, concepto y/o destreza concreto en un determinado nivel (Marcelo, 1992)
		Secuencia amplia de conceptos/destrezas a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes (Marcelo, 1992)
		Cómo escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)
		Comprensión de conocimientos, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia en concreto (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)
		Organización de la disciplina tanto por el profesor como por los estudiantes (marcelo, 1992)
		Estrategias y métodos de evaluación apropiados para una materia y unos estudiantes en concreto (Marcelo, 1992)
		Conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen el contenido comprensible e interesante para los estudiantes (marcelo, 1992)
		Las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dados: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos, etc. que hacen el contenido comprensible a los estudiantes (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992)
C U R R I C U L U M		Cómo se define el currículum y cómo las distintas definiciones (...) al profesor (Reynolds, 1990)
		Procesos de planificación del currículum y cómo llevarlos a cabo (Reynolds, 1990)
		Las funciones de la evaluación en los programas de instrucción y la variedad de formas de coleccionar, combinar e interpretar los datos y los usos y abusos de la evaluación (Reynolds, 1990)
		Conocimiento de los materiales y de los medios a través de los cuales la instrucción y la evaluación se consiguen (Ernest, 1989)

**SEGUNDA PARTE:**

**EL CONOCIMIENTO DE LOS  
PROFESORES SOBRE LA  
INTEGRACION  
ESCOLAR:  
BASE PARA SU FORMACION Y  
ACTUACION EN EL AULA.**



**CAPITULO IV:**  
**METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**



## INTRODUCCION

El término **metodología** designa, según Taylor y Bogdan (1986) "el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas" (Taylor y Bogdan, 15).

Dentro de la investigación educativa podemos señalar dos grandes paradigmas o enfoques de investigación. El primero, denominado positivista, racionalista o cuantitativo con una fuerte tradición, y el segundo, fenomenológico, alternativo, naturalista o cualitativo que surge como un enfoque alternativo y que se ha encontrado con fuertes obstáculos para su reconocimiento, ya que, como afirma Goetz y LeCompte "la preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social" (Goetz y LeCompte, 1986, 13).



---

Los hallazgos que hasta el momento se han conseguido en la investigación sobre la educación han sido fiables, pero no podemos olvidar su falta de aplicabilidad (Lincoln y Guba, 1990) en el quehacer diario de las aulas. Este hecho ha provocado la aparición de un nuevo enfoque de investigación que no se preocupa por objetivar y cuantificar los fenómenos educativos sino de "ofrecer una descripción mucho más representativa, si se quiere más válida, de las tareas que ocurren en el aula, de las estructuras que la ordenan, de las competencias desarrolladas por los profesores y alumnos para sobrevivir en un entorno complejo como el de la enseñanza..." (Escudero, 198\*, p. 13). En definitiva, de acercarse a la práctica y de extraer de ella el cuerpo de conocimiento pedagógico que la rige, es decir de mostrar la necesidad de interacción entre investigación, teoría y práctica educativa (Gimeno, 1985; Escudero, 1986).

El debate sobre la legitimidad de los métodos cualitativos en educación se ha polarizado en los siguientes extremos (Howe y Eisenhart (1990);

Una primera aproximación, caracteriza al paradigma positivista y alternativo en términos de varias dicotomías: hechos versus valores, objetividad versus subjetividad, categorías establecidas versus emergentes... (Guba y Lincoln, 1987)

De acuerdo con esto, Guba (1985) y Guba y Lincoln (1987) consideran que el paradigma naturalista y racionalista, difieren en sus supuestos básicos sobre la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y las personas investigadas, la naturaleza de los enunciados legales, la relación de causalidad y la relación de los valores.

La segunda aproximación se centra más en las diferencias en cuanto a los métodos de investigación que utilizan estos paradigmas en la búsqueda de los resultados, los instrumentos, el diseño y el contexto en el que se desarrolla las investigaciones que en la epistemología, de tal forma que la utilización de la observación participante, biografía, investigación naturalista... están en función de los propósitos de la investigación (Erickson, 1986; Goetz y LeCompte, 1984).

---

Debido al objetivo último de nuestro trabajo: profundizar en el tipo de conocimiento que poseen los profesores regulares acerca de la integración y los niños deficientes, hemos elegido la metodología cualitativa en la que se le da gran importancia a las interpretaciones personales sobre el entorno social y físico que les rodea permitiendo hacer consciente a los profesores de sus propias interpretaciones de la enseñanza.

De igual modo aceptamos la existencia de una interrelación entre nosotros como investigadores y las personas que participan en el trabajo y en que éste se lleve a cabo en el lugar en el que se está produciendo la acción, elementos estos que caracterizan a la investigación cualitativa.

Por otro lado, y como afirma Goetz y LeCompte (1988), pensamos que nuestra investigación debe acercarse a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo. Es decir, es generativa por cuanto "se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia" (Goetz y LeCompte, 1988, 30). Es inductiva porque no se inicia con un sistema teórico establecido sino que a partir del análisis de fenómenos semejantes y diferentes de la realidad se va construyendo una teoría explicativa. Al igual que no existe una teoría prefijada, tampoco lo son las unidades de análisis de los datos sino que estas son construidas en el transcurso de la investigación a partir de la observación y la descripción. Por último, la finalidad de este tipo de investigación es la de extraer los datos de tipo subjetivo que representan las experiencias y las concepciones de los participantes.

La utilización de este tipo de investigación implica cumplir una serie de requisitos que han sido señalados por Erickson (1989, 199), y que nosotros hemos intentado tener en cuenta a lo largo de todo este trabajo:

- 1.- Participación intensiva y de largo plazo en el contexto de campo (field setting).
- 2.- Cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos..., y
- 3.- Posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas

---

de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas"

Para que el informe de una investigación etnográfica o cuasi-etnográfica pueda considerarse completo deben abordarse las siguientes cuestiones que hemos incluido en este trabajo.

- 1.- El foco y fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
- 2.- El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de sus elección.
- 3.- Los participantes o sujetos de estudio y el (los) escenario (s) y contexto (s) investigado (s).
- 4.- La experiencia del investigador y de sus roles en el estudio
- 5.- Las estrategias de recogida de datos
- 6.- Las técnicas empleadas para el análisis de los datos
- 7.- Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones (Goetz y LeCompte, 19988, 58):

Por otro lado, dentro de los métodos de investigación que forman parte de del enfoque de investigación cualitativo consideramos al estudio de caso como el mas adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos, es por ello, por lo que hemos llevado a cabo cuatro estudios de caso (Jannesick, 1978; Wilcox, 1987) de profesores que están llevando a cabo el proceso de integración en sus aulas..

El término estudio de caso recoge dentro de él a una familia de métodos y técnicas de investigación que tienen en común el que van a centrarse todos ellos en estudios en profundidad de un determinado ejemplo o caso (Martínez Bonafe, 1988, 42).

Según Guba y Lincoln (1981) se trata de "un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico, a lo largo del tiempo".

Para considerar adecuada la utilización de este método de investigación, según estos mismos autores, es necesario que se cumplan una serie de condiciones que, pensamos cumplimos en los estudios de caso que presentamos:

---

1.- Que se trate de un examen (sistemático, detallado, intensivo, en profundidad e interactivo) de algo para comprenderlo. En nuestro caso tratamos de llegar a comprender cómo es la práctica de la integración y cual es el conocimiento del profesor tutor sobre la integración escolar y su puesta en marcha.

2.- Ser un ejemplo y constituir una unidad de estudio individual. En nuestro caso se trata de estudiar cuatro profesores tutores pertenecientes a los distintos niveles educativos que se encuentran insertos en el Proyecto de Integración Escolar.

Por otro lado, Ying (1987) afirma que el estudio de caso es apropiado si responde a las preguntas de cómo y por qué. En este sentido, como hemos dicho anteriormente, los estudios de caso que ofrecemos intentan dar respuesta a cómo es la práctica en la integración de estos profesores y cómo es su conocimiento con respecto a la integración.

Por tanto, la elección de este método de investigación además de por estas razones se ha debido a las ventajas que según Martínez Bonafe (1988) puede aportarnos el mismo:

- 1.- Es un método apropiado en investigaciones de un sólo investigador.
- 2.- Es un método que no cierra en sí mismo la posibilidad de posteriores profundizaciones.
- 3.- Es un método relativamente sencillo con las tareas y estrategias de enseñanza, a la vez que permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita su revisión desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas.
- 4.- El estudio es útil a los profesores que colaboran en la investigación, además de serlo para el propio investigador.

A continuación vamos a pasar a detallar quienes han sido los participantes de este trabajo así como el contexto en el que se encuentran insertos, las estrategias de recogida y análisis de datos y el proceso seguido para la puesta en marcha de este estudio.

#### 4.1.- PARTICIPANTES

##### 4.1.1.- CARACTERISTICAS DE LOS PARTICIPANTES.

En este apartado ofrecemos algunos datos de tipo cuantitativo en relación a los profesores que han colaborado en esta investigación. Las características cualitativas, tanto del contexto donde se ha desarrollado la investigación (centro y aula), como de los propios profesores las veremos de forma detallada en el capítulo quinto (Resultados y discusión)

Las características cuantitativas referidas al curso donde imparten clases, el número total de alumnos en el aula, el número de alumnos de integración, los años de experiencia docente, así como los de permanencia en el centro y de integración de los profesores que componen la muestra quedan recogidas en la tabla número 1.

Como podemos apreciar en ella, cada uno de los profesores seleccionados pertenecen a cada uno de los ciclos educativos que componen el preescolar y la E.G.B.

##### CARACTERISTICAS CUANTITATIVAS DE LA MUESTRA

Profesores	Cursos	Alumnos	Alumnos integración	Experiencia docente	Años centro	Años integración
FLORA	4	16	3	7	6	1
RAFA	2	23	2	9	4	4
ANTONIA	Preesc	18	1	22		1
ANTONIO	6	23	2	7	2	2

Tabla N.1. Características cuantitativas de la muestra.

---

Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente como variable fundamental en la selección de profesores expertos (Tabacnick y Zeichner, 1988, Marcelo, 1987), y a los años establecidos por Leinhardt y Greeno (1986) como tales (que superen los cinco años) podemos afirmar que todos los profesores que componen la muestra son expertos en la enseñanza, pero no, en relación al proceso de integración, ya que los años en los que se encuentran incorporados a este proceso oscilan entre uno y cuatro.

En relación a las aulas podemos afirmar que la ratio no es muy elevada en ellas y que se respeta en todo momento el número de alumnos de integración (tres) que, por ley (Orden &&), debe corresponder a cada una de ellas.

Los profesores Antonio y Rafa pertenecen al Colegio Público Eugenia de Montijo y Flora y Antofita trabajan en el Centro Público Gallego Burin.

A continuación vamos a pasar a describir de forma más detallada algunas características cualitativas de la muestra, a fin de conseguir la "comprensibilidad" (Goetz y LeCompte, 1988, 34) que nos permitirá la generalización y legitimidad de nuestra investigación.

#### 4.2.- INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se han venido empleando en la investigación del conocimiento que poseen los profesores han sido muy variados, y su utilización ha estado en función del aspecto concreto que se ha analizado de dicho conocimiento. Así, los trabajos que tienen por objeto determinar la génesis y evolución de este conocimiento han encontrado en la autobiografía (Butt, 1984; Butt, Ray y Yamagishi, 1988) y en la unidad narrativa (Clandinin y Connelly, 1988) los principales instrumentos de recogida de la información.

Los autores que han tratado de dibujar o representar la organización del conocimiento que poseen los profesores se han valido de las diversas técnicas o instrumentos: mapa conceptual (Beyerbach, 1988; Novak 1990), esquema heurístico (Tochon, 1990), esquemas (Leinhardt y Greeno, 1986;

---

Donald, 1987), árboles ordenados (Naveh-Benjamin, 1986; Roehler, 1987; Straham, 1989) y metáforas (Carter, 1990, Mumby, 1990)

Para determinar el tipo de conocimiento que poseen los profesores, se ha empleado la observación, las grabaciones de las lecciones y la entrevistas como instrumentos básicos para la recogida de datos (Grant, 1987; Grossman y Gudmundstottir, 1987; Grossman y Richert, 1988; Hollinsworth, 1989; Marland y Osborne, 1990; Marks, 1990).

Según Marland y Osborne (1990) las entrevistas etnográficas son la fuente de información de las teorías de la acción de los profesores, por ello, las entrevistas mantenidas con los profesores de la muestra han ido dirigidas fundamentalmente a recabar información sobre los tipos de conocimiento que poseen dichos profesores ante el proceso de integración.

Dentro de la investigación del conocimiento también ha sido utilizada la observación y las grabaciones de las lecciones. Para Marland y Osborne (1990) ambos instrumentos sirven para familiarizarse con el contexto de investigación y para extraer cuestiones para la entrevista.

Para estudiar el Conocimiento de Contenido Pedagógico se ha venido utilizando con bastante asiduidad la combinación de grabaciones, entrevistas y observaciones de las lecciones (Grossman y Gudmundstottir, 1987 y Brickhouse, 1990) y para elicitar el conocimiento de los profesores sobre la Materia han sido válidos las mismas técnicas (Carsen, 1987).

No obstante, en este campo se ha utilizado con mayor frecuencia solo la combinación de las entrevistas y la observación (Grant, 1987; Ringstaff, 1987; Grossman y Richert, 1988; Hollingsworth, 1989).

Por todo ello, y dado que pretendemos determinar los tipos de conocimiento que posee el profesor de integración, así como profundizar en la práctica de los mismos, hemos elegido la modalidad de estudio de caso y la utilización de la entrevista en profundidad, la observación no participante y las grabaciones en audio de las lecciones como instrumentos de recogida de la información.

---

El uso de estas tres técnicas de recogida de datos se debe, por un lado, a la necesidad de comprobar la exactitud de los datos recogidos por cada uno de los instrumentos empleados y, por otro, debido a la multidimensionalidad, imprevisibilidad y simultaneidad que caracterizan a los hechos que ocurren en el aula (Doyle, 1977), lo cual hace necesario el empleo de varios instrumentos de investigación que nos permitan captar dicha realidad y cumplir, así, el criterio de **credibilidad** (Guba, 1985) que debe cumplir toda investigación cualitativa.

De los tipos de triangulación señalados por Denzin (1970) nosotros hemos empleado la "triangulación metodológica" que consiste en la utilización de diferentes métodos sobre el mismo objeto de estudio (Cohen y Manion, 1990).

Por otro lado, con el objeto de dotar de **traductibilidad** (Goezt y LeCompte, 1988, 34) a nuestro trabajo de investigación vamos a pasar a detallar lo más exhaustivamente posible los instrumentos de investigación que hemos empleado tanto en la fase de recogida como de análisis en la realización de este trabajo.

#### 4.2.1.- ENTREVISTAS

La intención de utilizar este tipo de instrumento de recogida de información frente a otros se ha debido a su carácter flexible y a que permite una mayor profundidad, haciéndolo más adecuado que el cuestionario (Pope y Denicolo, 1986, 154).

Por otro lado, la entrevista constituye, a menudo, el único modo y el más utilizado para acceder a los puntos de vista o concepciones de los profesores con respecto a determinados aspectos de su práctica escolar (Huber, 1991)

Este instrumento, según Calderhead (1983), permite dilucidar el conocimiento de los profesores sobre sus alumnos. De igual modo nos ofrece información sobre el conocimiento de contenido Pedagógico (Marks, 1990) y, como ya hemos visto, la entrevista ha sido utilizada conjuntamente con



---

otros instrumentos para extraer el conocimiento base que poseen los profesores (Grosman y Richert, 1988) y el de la materia (Carlsen, 1987; Rigstaff, 1987).

Existen una gran diversidad en cuanto al tipo de entrevistas que son utilizadas como herramientas en la investigación. Según Denzin (1978) podemos distinguir: entrevista estandarizada presecuencializada, entrevista estandarizada no presecuencializada y entrevista no estandarizada (Goetz y LeCompte, 1988, p.133).

Cohen y Manion (1991) señalan, a su vez, otros tipos: estructuradas, no estructuradas, no directivas y dirigidas.

De acuerdo con estas clasificaciones, la entrevistas mantenidas con los profesores y que hemos denominado de "toma de contacto" y "en profundidad" han sido "entrevistas no estandarizadas" (Denzin, 1978) o "Entrevista no estructurada" (Cohen y Manion, 1990) ya que ni el orden de las preguntas, ni su contexto se encontraban prefijados. Sólo existía un guión que podía ser alterado en función de cómo iba transcurriendo la conversación.

De igual modo estas entrevistas han sido "no directivas" ya que sus rasgos principales han sido "dirección y control mínimos exhibidos por el entrevistador y la libertad que el informante tiene para expresar sus sentimientos subjetivos, tan completa y espontáneamente como elija o sea capaz" (Cohen y Manion, 1990, 380). Algunos ejemplos de este tipo de preguntas los mostramos a continuación:

"Entrevistador.- ¿Tú qué entiendes por integración..., o sea, de tu práctica?. A lo mejor, a nivel teórico, tú tienes una idea de integración pero, de alguna manera, se habrá adaptado un poco a la práctica, ¿no?." (FLOE.002)

"Entrevistador.- Estás hablando que no puedes, de las actividades del ritmo, tú..., o sea, te planteas: ¿tienes una programación hecha por ti o algo específico para estos niños?, o tú ¿de alguna forma tienes la organización de tu clase, cuentas con ellos?, o sea, que me expliques un poco la dinámica de tu clase en cuanto a..." (FLOE.002)

Por lo que respecta a las entrevistas de contacto

Un segundo grupo de entrevistas, denominadas de "modificación y/o contrastación", pueden ser consideradas "estructuradas" por cuanto las

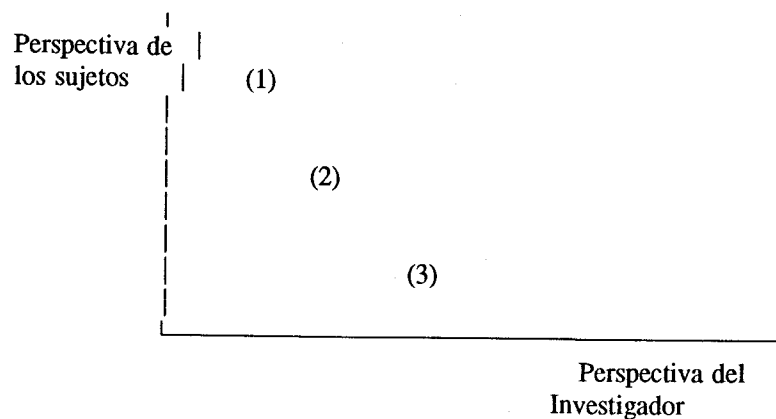
preguntas "se formulan con antelación, y se espera que el sujeto que responde lo haga dentro de los límites del problema definido" (Guba y Lincoln, 1981, 155, cit por Marcelo, 1992, 15). Algunas citas textuales extraídas de estas entrevistas nos dan una idea de este hecho:

"Entrevistador.- Evaluación Inicial, ¿tú que entiendes por evaluación inicial?. (Se oye pasar páginas). Dices: "entonces ésta es mi concepción primera, o sea, un primer punto que yo vería y es que para integrar a los niños tienen primero que haber pasado una serie de pruebas". (ANTE.007)

"Entrevistador.- Después interrogación de control" (ANTE.009)

Por otro lado, atendiendo al grado en que la entrevista se acerca a la perspectiva de los sujetos, Huber (1991) señala tres tipos que se encuentra, según podemos apreciar en la figura \* entre los siguientes extremos: perspectiva de los sujetos y perspectiva del investigador. Se trata de (1) las entrevistas narrativas (perspectiva de los sujetos), (2) entrevistas enfocadas (pensar en voz alta) y (3) entrevistas centradas en problemas (estimulación del recuerdo). El modelo que nos ha parecido más adecuado a nuestros propósitos se corresponde con el primer tipo.

En cuanto al fin que se persigue con la entrevista, nosotros podemos destacar la utilización en este trabajo de investigación de, al menos tres tipos: entrevistas de toma de contacto; entrevistas en profundidad y entrevistas de confrontación, contrastación y/o ampliación.



---

Tipos de entrevistas atendiendo al grado en el que se acercan a la perspectiva de los sujetos (Huber, 1991, 32)

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), la elaboración de la entrevista supone la puesta en práctica de una serie de fases (Goetz y LeCompte, 1988, 139-143). Estas fases, que mostraremos con posterioridad, han variado dependiendo del tipo de entrevista que hemos mantenido con los profesores, y que hemos especificado anteriormente.

En primer lugar, el investigador debe determinar el tipo de preguntas que va a realizar. En este sentido, nuestras preguntas han sido abiertas para las entrevistas de "toma de contacto" y de "profundidad" y cerradas para las de "contrastación".

Posteriormente, se deberá desarrollar un guión que oriente la entrevista. Este guión era más o menos estructurado dependiendo del fin que perseguíamos con cada entrevista, así en las entrevistas de "contrastación" era más estructurado, mientras que en las de "profundidad" se trataba de tener como punto de referencia una serie de dominios a tratar.

Por último, el investigador debe, en opinión de Goetz y LeCompte (1988) establecer un guión organizado y secuencializado, especificándose el camino que se va a seguir. Al igual que en las fases anteriores, el grado de organización y secuencialización del guión dependía del tipo de entrevista que íbamos a mantener con los profesores de la muestra.

De forma paralela a estas fases, Schatzman y Straus (1973) (cit por Goetz y LeCompte, 1988, 143) afirman que el investigador deberá planificar los aspectos generales logísticos de la entrevista, tales como: duración, número, escenarios, identidad de los individuos implicados y estilo de los respondientes o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista...

La especificación de todas estas dimensiones serán detalladas seguidamente en relación a cada uno de los tres tipos de entrevistas que hemos venido manteniendo en este trabajo de investigación.

---

### ENTREVISTA DE TOMA DE CONTACTO.

Tres (Ver anexo documental) fueron las entrevistas que llevamos a cabo de este tipo, con los directores de cada uno de los centros y, una con cada uno de los profesores que componen la muestra (Ver anexo documental).

Inicialmente explicamos algunos de los propósitos que pretendíamos alcanzar con nuestro trabajo, indicando el tipo de metodología a emplear y el tiempo, aproximado, de estancia en el centro. Este tipo de explicaciones están consideradas como básicas para establecer una buena relación con los sujetos que van a implicarse en el estudio (Erickson, 1989).

Posteriormente, seguimos la entrevista con una serie de preguntas abiertas (Pelto y Pelto, 1978. cit por Goetz y LeCompte, 1988. p. 141) que atendían a los siguientes dominios:

- 1.- Datos cuantitativos del centro: años de integración, número de unidades, profesores, número de alumnos de integración, horarios.....
- 2.- Sentimientos ante la incorporación del proceso de integración en el centro: ventajas, inconvenientes, problemas....
- 3.- Cambios producidos a raíz de la incorporación de la integración escolar: arquitectónico, organizativos...
- 4.- Formación recibida del profesorado en relación a la integración y a los niños deficientes.

Así mismo mantuvimos entrevistas de contacto con cada uno de los profesores que componían la muestra. Los fines que se perseguían con las mismas eran ver el grado de aceptación de nuestra permanencia en el aula y la implicación que podíamos esperar en este trabajo de investigación. De igual modo, pretendíamos alcanzar una primera aproximación con el contexto de investigación, así como establecer el "rapport" con los informantes, es decir, se trataba de establecer "una relación de confianza mutua" (Glesne, 1988, p. 1) entre el investigador y los profesores para crear un atmósfera agradable y que facilitara el acceso a la información.

---

Para conseguir este clima de confianza la entrevista no fue grabada en audio y se inició con una explicación del objeto de estudio que pretendíamos conseguir con la puesta en práctica de la investigación, así como del procedimiento e instrumentos que íbamos a emplear para el desarrollo de la misma. Al mismo tiempo íbamos buscando la aceptación e implicación del profesor en la puesta en marcha de la misma.

Con posterioridad, y debido al fin que perseguíamos con esta entrevista elegimos el tipo de entrevista señalada por Denzin (1978) como "entrevista no estandarizada" en donde planteamos tanto preguntas cerradas como abiertas (Anexo Documental) y cuyo contenido se centró básicamente en cuestiones de tipo "anecdótico" tales como:

- 1.- Número de alumnos en el aula
- 2.- Años de experiencia docente
- 3.- Años de permanencia en el centro
- 4.- Años trabajando en integración
- 5.- Horario de integración

Al final de la entrevista se introdujeron algunas preguntas de tipo experiencial relacionadas con la puesta en práctica del proceso de integración en las aulas de estos profesores:

- 1.- Estructura de la jornada escolar.
- 2.- Problemas que se presentan en el aula
- 3.- Formación recibida en relación a la integración escolar.

El contexto de la entrevista fue diverso: patios de recreo, aulas de apoyo, el propio aula y estaba en función de la indicación del profesor. La duración de cada una de ellas fue aproximadamente de media hora.

#### ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.

A lo largo del trabajo de investigación hemos mantenido cinco entrevistas en profundidad con los profesores que componen la muestra: dos

---

con Rafa, y una con cada uno de los tres profesores restantes (Ver anexo documental).

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1986, 101).

El objetivo de estas entrevistas era triple, por una parte, el de permitimos extraer el tipo de conocimiento que posee el profesor a cerca de la integración escolar y los niños deficientes, por otra, extraer los elementos que más tarde compondrían el sistema de categorías y, en tercer lugar, permitimos contrastar alguna de la información obtenida en esos momentos por medio de las observaciones y grabaciones del aula.

Las preguntas de las entrevistas estaban concebidas de forma abierta, en torno a los siguientes dominios:

- 1.- Naturaleza de la integración
- 2.- Currículum e integración
- 3.- La práctica de la integración
- 4.- La formación ante la integración
- 5.- Modificaciones tras la integración
- 6.- Problemas ante la integración.

#### ENTREVISTAS DE CONTRASTACION Y/O MODIFICACION

Las entrevistas de contrastación y/o modificación que mantuvimos con las profesoras de la submuestra tuvieron dos objetivos: en primer lugar, confirmar y/o modificar tanto la estructura como el contenido de los elementos que componen el sistema de análisis sobre el conocimiento y la práctica de la integración generado a partir de sus datos de campo y, en segundo lugar, una vez elaborado por el investigador un boceto de los distintos mapas cognitivos sobre la enseñanza de estas profesoras, mediante las entrevistas las profesoras corroboraron o modificaron los mismos

---

#### 4.2.2.- OBSERVACION DEL AULA.

Para dar mayor validez y confrontación a la información recogida a través de las entrevistas mantenidas con los profesores hemos empleado una segunda técnica de recogida de información consistente en la observación y toma de notas de campo de las lecciones de dichos profesores.

Esta técnica, como ya hemos visto, también ha sido utilizado por los investigadores del conocimiento (Grossman y Richert, 1988; Grant, 1987; Mark, 1990..., entre otros). El objetivo que perseguíamos era doble: en primer lugar, conocer lo más exhaustivamente posible el contexto que rodeaba a la figura del profesor y la comprobar cómo quedaba reflejado en las acciones de profesor el tipo de conocimiento que se había extraído de las entrevistas mantenidas con él. Cuestiones tales como: ¿qué tipo de instrucción tiene lugar en el aula?, ¿cómo se relacionan sus componentes?, ¿qué problemas se plantean en el que hacer diario de los profesores?, ¿qué características tiene el alumnado que la componen, y cómo se satisfacen las necesidades del mismo?, etc, eran preguntas que sólo podían ser contestadas con la entrada en este complejo mundo que es el aula.

La observación que hemos llevado a cabo ha sido "no participante", la cual, según Goetz y LeCompte (1988) consiste en "contemplar los que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno" (Goetz y LeCompte, 1988, 153). Dentro de esta modalidad hemos utilizado las crónicas de flujos de comportamiento (Goetz y LeCompte, 1988)

La elección de esta modalidad de observación frente a la observación participante se ha debido a que, junto a los autores mencionados, opinamos que "la observación no participante es el medio más adecuado para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos en su medio natural (Goetz y LeCompte, 1988, 155).

Everston y Green (1989) establecen que el investigador debe tomar una serie de decisiones antes de llevar a cabo la observación en relación a los siguientes aspectos:

- 
- a) Cuestiones a estudiar
  - b) Un lugar en el cual efectuar la observación
  - c) Un fragmento de la realidad a estudiar
  - d) Instrumentos o combinación de instrumentos para recoger y almacenar los segmentos de la realidad.
  - e) Procedimientos para la observación
  - f) Sujeto o foco de observación
  - g) Procedimiento de análisis adecuado para las cuestiones y datos obtenidos
  - h) La metodología para mostrar los datos y la información extraída del registro de la observación (Everston y Green, 1988, 311)

Algunas de estas cuestiones ya han sido contestadas a lo largo de nuestra exposición, y las últimas lo serán en el apartado de análisis de los datos.

En relación al foco de observación y marco en el cual se ha observado, han sido las acciones de los profesores que componían la muestra en sus respectivas aulas, así como la interacción que estos mantenían con los alumnos de su aula, con especial atención a los niños de integración.

El sistema empleado para registrar y almacenar los datos observados ha sido un "sistema abierto narrativo y tecnológico" (Everston y Green, 1989) ya que nuestras "categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad a la observación, y no durante la recolección" (Everston y Green, 1989, 324).

Por lo que respecta a los instrumentos que se han empleado para la recogida de la información han sido las notas de campo y el registro magnetofónico de las lecciones.

Las notas de campo "son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas, escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo" (Woods, 1987, 60).



---

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) las notas de campo deben incluir descripciones de las personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente" (Taylor y Bogdan, 75)

Al inicio de cada una de las sesiones en las notas de campo dibujábamos un mapa de la clase donde queda recogido la distribución de los elementos materiales que componían la clase y la posición de cada una de los alumnos, así como las posibles modificaciones que en función de determinadas actividades o acontecimientos que se realizaban en la misma.

#### 4.2.3.- GRABACIONES DE LAS LECCIONES

La tercera técnica que hemos empleado en el proceso de recogida de la información fue la de grabación en audio de las lecciones. La utilización de este técnica nos permitió llevar a cabo la triangulación, procedimiento básico para dar validez y fiabilidad a los datos obtenidos en la investigación cualitativa.

Las ventajas de este medio de registro son muy diversas. Fernández Pérez (1987) indica las siguientes:

"Su economía, la simplicidad de manejo técnico, el escaso espacio requerido, la posibilidad de olvidarse prácticamente de su presencia con el sistema de micrófono incorporado de los modelos modernos de grabadoras, la objetividad lineal de su grabación, réplica de la linealidad del discurso verbal en el aula, la posibilidad de reproducción prácticamente indefinida, la posibilidad de aislar unidades de interacción verbal según convenga, la posibilidad de llevar el mismo texto a contextos diversos... la posibilidad de someter al mismo texto de comunicación verbal a un sinnúmero de sistemas categoriales de análisis..." (Fernández Pérez, 1987,23)

---

Todas las grabaciones de las lecciones fueron posteriormente transcritas (Ver anexo documental). Algunas de las ventajas que nos ofrecen las transcripciones han sido señaladas por Hargreaves (1981) en su estudio sobre toma de decisiones de los maestros:

"Las transcripciones proporcionan una documentación fascinante de las complejidades del proceso de toma de decisiones acerca del currículum,... de los tipos de explicación que los maestros dan usualmente para apoyar sus argumentos..., etc" (308 cit por Woods, 1987, 57).

Erickson (1989), por su parte, señala las siguientes ventajas de este tipo de instrumento en relación al proceso de análisis de los datos que nos han inducido a utilizarlo en nuestro trabajo:

- 1.- La posibilidad de efectuar un análisis completo
- 2.- La posibilidad de reducir la dependencia del observador de la tipificación analítica rudimentaria
- 3.- Reduce la necesidad del observador de depender de los acontecimientos de apariencia frecuente como sus mejores fuentes de datos.

Por otro lado, las limitaciones que este mismo autor encuentran a las grabaciones, es decir: "el analista puede sólo intervenir de forma transitoria en el acontecimiento grabado... (y que) para encontrarle el sentido al material grabado, el analista normalmente necesita tener acceso a cierta información contextual que no brinda la propia grabación" (Erickson, 1989, 261), han sido superadas en nuestro trabajo al quedar complementadas estas grabaciones con las notas recogidas en el campo.

---

### 4.3.- PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION

#### 4.3.1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACION

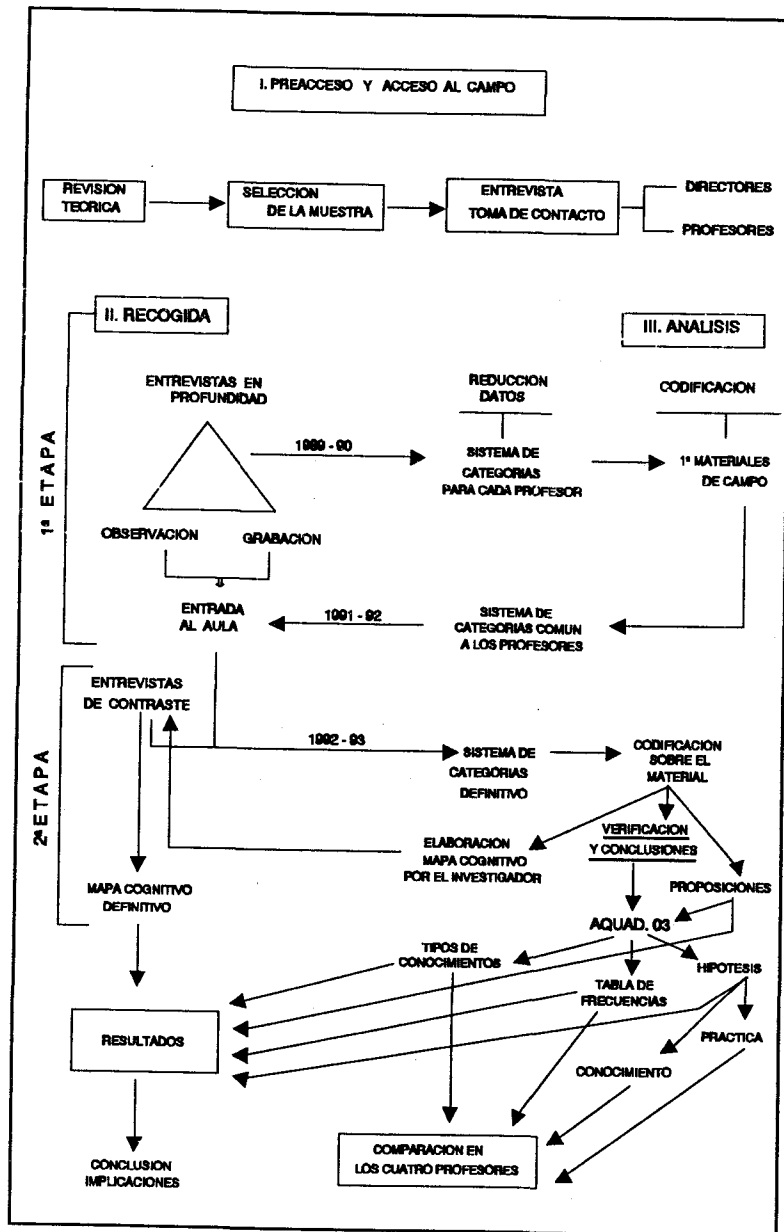
El procedimiento tomado como referencia para este trabajo de investigación se ajusta al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984) en el que se distinguen cuatro componentes básicos: recogida de datos, reducción de datos, representación de los datos y elaboración de conclusiones y verificación. El procedimiento seguido, de forma más detallada, queda representado gráficamente en la figura 24.

En esta figura podemos apreciar tres grandes fases cuyo objetivo último es el de extraer el tipo de conocimiento que poseen los profesores que están en la actualidad llevando a cabo el proceso de integración en su aula y el de profundizar en la práctica de la integración.

Previo a establecer los criterios de selección de la muestra y llevar a cabo las entrevistas mencionadas iniciamos una aproximación teórica al campo a partir de la revisión de los trabajos de investigación de tres áreas de estudio:

- 1.- Corriente de pensamientos del profesor, centrándonos en aquel grupo de trabajos que ha examinado el conocimiento que poseen los profesores.
- 2.- Literatura sobre el proceso de integración, y más concretamente, en aquella que enfatiza el papel del profesor regular.
- 3.- La formación del profesorado, básicamente en la corriente de formación basada en la indagación.

Esta revisión bibliográfica se llevó a través del análisis de revistas, monografías, "paper", etc, disponibles en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. También acudimos a otras Universidades y a la base de datos del ERIC donde procedimos a hacer una revisión sistemática en base a los siguientes indicadores:



---

Con la primera de las fases que aparecen en la figura: "Preacceso y acceso al campo" pretendíamos entrar en contacto con la muestra del estudio. Para ello, llevamos a cabo dos entrevistas de contacto con los directores y profesores de cada centro elegido al azar.

Una vez que habíamos entrado en contacto con los profesores de la muestra acordamos la entrada a sus aulas para obtener información sobre lo que allí sucedía e iniciar la primera etapa de la investigación. Para ello nos valimos de las grabaciones en audio y de la observación no participante.

Al mismo tiempo, y con el fin de cumplir el criterio de credibilidad (Guba, 1985) que debe reunir toda investigación cualitativa, mantuvimos una serie de entrevistas en profundidad con los profesores, que nos aportaron una rica y variada información, al tiempo que llevamos a cabo la triangulación de instrumentos (observación, entrevistas y grabaciones).

Del análisis de todas las evidencias adquiridas extrajimos un primer sistema de categorías para cada uno de los profesores de la muestra que nos permitió llevar a cabo la codificación del material de campo que hasta esos momentos había sido reunido. A partir de este primer análisis confeccionamos un nuevo sistema de categorías, esta vez común a todos los profesores de la muestra.

En estos momentos, dos de los profesores de la muestra, pertenecientes al centro Eugenia de Montijo, abandonaron el estudio y pasamos a la segunda etapa de la investigación con sólo dos profesoras.

La información que reunimos con la vuelta al campo junto con las evidencias extraídas de las transcripciones de las entrevistas de contraste mantenidas con la submuestra (profesora número 3 y 4) dieron lugar al sistema de categorías definitivo para todos los profesores.

Con este nuevo sistema de categorías codificamos todo el material de campo y procedimos al análisis del mismo mediante la aplicación del programa de ordenador "Análisis de Datos Cualitativos por Ordenador" (AQUAD 3.0).

---

Posteriormente, a través de entrevistas estructuradas mantenidas con la submuestra (profesoras 1 y 2) extrajimos una serie de proposiciones explicativas de su enseñanza que nos sirvieron de base tanto para la elaboración y confirmación de un conjunto de hipótesis sobre el conocimiento y la práctica de la integración en los cuatro profesores como para elaborar un conjunto de mapas cognitivos sobre determinados aspectos relacionados con el proceso de integración y los niños deficientes, así como con la práctica de enseñanza de estas profesoras.

A continuación vamos a pasar a describir, de forma más detallada, cada uno de los pasos que se han seguido para la puesta en marcha de las etapas mencionadas.

#### 4.3.2.- FASES DE LA INVESTIGACION

##### 4.3.2.1.- PREACCESO Y ACCESO AL CAMPO.

Para llevar a cabo este estudio hemos trabajado con cuatro profesores pertenecientes a dos centros públicos de Educación General Básica de Granada capital.

La selección de dichos profesores se ha llevado a cabo atendiendo a una serie de criterios establecidos con anterioridad al acceso al campo. Este modo de selección de la muestra ha sido denominado por Goetz y LeCompte 1988 como "selección basada en criterios simple", o por Patton (1980) "muestreo intencionado". Los criterios que hemos tenido en cuenta, han sido los siguientes:

- 1.- Pertenencia al Plan de Integración Escolar
- 2.- Representatividad de los ciclos educativos (preescolar, inicial, medio y superior).

---

3.- Ser considerados activos, participativos, "eficaces" en la puesta en marcha del proceso de integración en su aula por sus compañeros y superiores.

Los centros a los que pertenecen estos profesores fueron seleccionados al azar de los once que en esos momentos (Curso 1989-90) se encontraban insertos en el Plan de Integración en Granada Capital (Anexo nº 1).

Debido a las características de nuestro estudio y a la metodología elegida para su desarrollo tomamos contacto sólo con tres centros (Anexo Documental), en dos de los cuales encontramos receptividad para con nuestro trabajo.

De igual modo, la elección de una muestra compuesta por cuatro profesores se debe a la necesidad de elegir en las investigaciones de tipo cualitativo muestras reducidas para que los datos acumulados no sean excesivamente numerosos, de tal forma que no se dificulte el proceso de recogida y análisis de los mismos. Así mismo, la implicación que se debe dar en este tipo de estudios tanto por parte de los profesores como por el investigador impiden que el número de participantes en él sea grande.

Nos obstante la muestra que, en una primera fase estaba compuesta por cuatro profesores, pasó a ser de dos profesores en la segunda. Las razones que nos llevaron a esta reducción fueron tanto propias como ajenas a la investigación.

En relación a estas últimas, hemos de mencionar que dos de los profesores pertenecientes a uno de los centros de integración estudiados estaban en comisión de servicios y después de trabajar con nosotros en la primera fase fueron trasladados a otro centro. Esta razón no justifica plenamente su retirada del estudio puesto que podríamos habernos trasladado con ellos a sus nuevos centros, pero como es bien sabido, el contexto que rodea al profesor influye en su actuación.

Esta razón unida a la consideración de que los datos obtenidos en la primera fase eran de suficiente entidad, además de la necesidad de profundizar en la segunda fase nos llevó a estimar conveniente la reducción de la muestra a dos profesores

---

Una vez establecidos los criterios que debían cumplir los profesores de la muestra se hacia necesario establecer las vías de contacto con la misma, es decir, determinar quién es la persona más adecuada, con quién entablar contacto, cómo hacerlo, etc.

La técnica para acceder al aula de estos profesores fue la "de bola de nieve" (Taylor y Bogdan, 1986) que consiste en comenzar con un pequeño núcleo de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otras.

En nuestro caso decidimos que la mejor forma de entrar en contacto con la muestra era a partir de la mediación de los directores o personal principal del centro, denominados en la investigación cualitativa "porteros" (Becker, 1970). Para ello llamamos por teléfono y concertamos una cita para mantener una entrevista con ellos (Anexo Documental)

A través de entrevistas no estructuradas (Cohen y Manion, 1990) con los directores de los diferentes centros pretendíamos introducirnos en el campo, legitimar nuestra estancia en el mismo, recoger alguna información de tipo "anecdótico" del centro y ponernos en contacto con los profesores que en opinión de estos profesionales, podían participar más activamente en este tipo de investigación.

El contexto donde se desarrollaron estas entrevistas fueron los despachos de dirección y su duración fue, aproximadamente, de tres cuartos de hora en cada caso. Como vimos en el apartado de instrumentos de recogida de la información estas entrevistas se iniciaron explicando a los directores y/o jefe de estudios los propósitos de nuestro trabajo para, posteriormente, pasar a una serie de preguntas "abiertas" dirigidas a recabar información, tanto de los aspectos formales del centro como de las percepciones de éstos con respecto a la aplicación de la integración escolar en sus centros.

De igual modo, mantuvimos con cada uno de los profesores de la muestra una entrevista de contacto con la que pretendíamos establecer un clima de confianza y de trabajo. El tipo y contenido de las preguntas que fueron planteadas a estos profesores ya ha sido recogido en el apartado de "Instrumentos"



---

#### **4.3.2.2.- RECOGIDA Y ANALISIS DE LOS DATOS.**

Una vez realizado el contacto con el centro y con los profesores que iban a colaborar en el estudio se iniciaron las fases de recogida y análisis de la información que han tenido lugar durante los cursos académicos 1989-90, 1990-91 y 1991-92 y que se divide en dos grandes etapas: elaboración del sistema de categorías y elaboración del sistema cognitivo.

Los instrumentos que hemos empleado para la recogida de los datos han sido entrevistas, observaciones y grabaciones en audio. La tabla número 2 nos muestra la temporalización de la utilización de estos instrumentos.

ENTREVISTA TOMA DE CONTACTO " EUGENIA DE MONTIJO " (22-03-1990)  
 ENTREVISTA TOMA DE CONTACTO " GALLEGO BURIN " (22-03-1992)

PROFESOR	FECHA	OBSERVACION	T	GRABACION	T	ENTREVISTA
RAFA	29.3.90	O-1	1h			E-1
	18.4.90	O-2	2h			E-2
	25.4.90	O-3	2h	G-3	2h	
	7.5.90	O-4	3h	G-4	3h	E-3
	23.5.90	O-5	2h	G-5	2h	
ANTONIO	27.4.90	O-1	2h	G-1	2h	
	10-5-90	O-2	2h	G-2	2h	E-1
FLORA	28.3.90	O-1	2h			
	19.4.90	O-2	1h	G.2	1h	E-1
	23.4.0	O-3	4h	G.3	4h	E-1
	21.5-90	O-4	1h	G.4	1h	E.2
	15.10.91	O-5	2h	G.5	2h	
	31.10.91	O-6	2h			
	15.11.91	O-7	2h	G.7	2h	
	19.11.91	O-8	2h	G.8	2h	E-3
	29.11.91	O-9	2h			E.4
	3.12.91	O-10	2h	G.10	2h	E-5
	10.12.91	O-11	2h	G.11	2h	
21.02.92					E.6	
ANTONIA	29.3.90	O-1	1h			E-1
	20.4.90	O-2	1h	G.2	2h	
	26.4.90	O-3	2h	G-3	2h	E.2
	17.5.90	O-4	2h	G-4	2h	
	15.10.91	O-5	2h			
	30.10.91	O-6	2h	G-6	2h	
	13.11.91	O-7	2h	G-7	2h	
	20.11.91					E.3
	27.11.91					E.4
	11.12.91					E.5
21.01.92	O-8	2h	G-8	2h		
29.01.92	O-9	2h	G-9	2h	E.6	
26.02.92	O-10	2h	G-10	2h	E.7	
					E.8	

Tabla N.º 2. Instrumentos empleados en la investigación

---

## PRIMERA ETAPA: ELABORACION DEL SISTEMA DE CATEGORIAS DE CADA PROFESOR

### A.- RECOGIDA DE LA INFORMACION

La primera etapa de recogida de la información transcurrió entre los meses de Marzo y Mayo de 1990 (TABLA Nº 2). Dentro de esta etapa, las fases de entrada al aula y entrevistas en profundidad tuvieron lugar de forma paralela.

El objetivo en esta etapa era el de recoger información sobre el pensamiento, y más concretamente sobre el conocimiento del profesor sobre la integración escolar surgido desde su propia experiencia integradora, y la acción docente de los cuatro profesores que componían la muestra. Esta información nos serviría de base para la creación de un primer sistema de categorías que nos permitiría, a su vez, analizar el conocimiento y la acción de los profesores de integración.

Por lo que respecta a los instrumentos que se han empleado para la recogida de la información han sido las notas de campo y el registro magnetofónico de las lecciones.

Una vez llevado a cabo la toma de contacto con los profesores, por medio de las entrevistas de contacto antes detalladas, y con el propósito de recoger una muestra representativa de la vida del aula y de servir de contraste con la información que estábamos recabando con las entrevistas, se llevó a cabo la grabación en audio del desarrollo de las clases durante tres meses consecutivos, así como la **recogida de notas de campo** a partir de una observación no participante

En un principio, el observador se situaba al final de cada una de las aulas con la intención de no interferir en la vida de la clase pero, aún cuando no ha sido participante, ha implicado siempre una interacción con el campo de estudio, ya que es imposible que nuestra permanencia en el campo no haya ejercido ninguna influencia en los miembros del aula, constituyéndonos, a veces, en parte integrante del escenario y viéndonos envueltos de algún modo

---

en la vida del grupo: corrigiendo ejercicios, ayudando a los alumnos de integración....

El sistema empleado para registrar y almacenar los datos observados ha sido un "sistema abierto narrativo y tecnológico" (Everston y Green, 1989) ya que nuestras "categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad a la observación, y no durante la recolección" (Everston y Green, 1988, 324).

Nuestras notas de campo se escribían en el mismo escenario donde estaban aconteciendo los hechos. En ellas (Anexo 6) eran registradas los sucesos más significativos que tenían lugar en el aula y la hora en la que estos estaban ocurriendo. Especialmente nos centrábamos en la conducta del profesor, actividades que estaban desarrollándose en estos momentos y la relación, tanto afectiva como académica, que surgía entre los alumnos (especialmente los de integración) y el profesor.

Al inicio de cada una de las sesiones en las notas de campo dibujábamos un mapa de la clase donde quedaba recogida la distribución de los elementos materiales que componían la clase y la posición de cada una de los alumnos. Anotamos igualmente las modificaciones que tenían lugar en función de determinadas actividades o acontecimientos que se realizaban en la misma.

Como ya dijimos anteriormente, también se **grabaron algunas lecciones** de los profesores de la muestra, las cuales fueron posteriormente transcritas y pasadas a ordenador mediante el procesador de textos Word Perfect 5.01 (Anexo Documental).

Por otro lado, y como quedó reflejado en el apartado de instrumentos, la **entrevista en profundidad** (Spranley, 1979) ha sido el medio básico para extraer los tipos de conocimiento de los profesores de la muestra. De igual modo, estas entrevistas nos han permitido contrastar alguna de la información obtenida en esos momentos por medio de las observaciones y grabaciones del aula.

Estas entrevistas que eran "narrativas" (Huber, 1991) y "no estandarizadas" (Denzin, 1978) fueron mantenidas al mismo tiempo que asistíamos a las

---

lecciones de los participantes y tuvieron una duración aproximada de dos horas. Al igual que las entrevistas de contacto tampoco tenían un escenario determinado de realización.

Las preguntas de las entrevistas estaban concebidas de forma abierta y los dominios en torno a los que giraban ya han sido mencionados en el apartado de instrumentos.

Todas estas entrevistas fueron posteriormente transcritas y pasadas al ordenador para facilitar su análisis

#### B.- PRIMERA ETAPA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN: REDUCCION Y ESTRUCTURACION DE LOS DATOS

Este trabajo de investigación, al igual que todos los estudios realizados desde la metodología cualitativa, contiene un gran número de datos descriptivos que, como vimos en el apartado de recogida de datos, han sido extraídos de distintas fuentes: notas de campo de las observaciones de la actividad docente, transcripciones de las entrevistas mantenidas entre el profesor y el investigador y transcripciones de las grabaciones de las lecciones (Anexo Documental)

Como podemos apreciar en el gráfico sobre el procedimiento de investigación que hemos seguido (figura &&) esta fase de la investigación se ha llevado a cabo simultáneamente en el tiempo con la de recogida de datos.

En esta fase de análisis es cuando procedimos a ordenar el gran número de evidencias que teníamos hasta ese momento de manera sistemática, de tal forma que se nos muestren coherentes, lógicas y sucintas.

La principal característica de esta etapa es lo que Lacey (1976) ha denominado "espiral de la comprensión", porque en estos momentos se lleva a cabo un "movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y comprensión" (Woods, 1987). Este proceso cíclico de revisión reiterada del corpus de los datos se produce no sólo entre las etapas de

---

recogida y análisis de datos, sino durante todas las subfases y -actividades que componen la etapa de análisis de datos, ya que este procedimiento en espiral es el mejor testimonio de la validez de un análisis.

Esta característica hace que en la investigación cualitativa la ejecución de la etapa de análisis de los resultados sea realmente compleja, siendo esta, tal vez, una de las principales causas que han llevado a muchos investigadores a rechazar esta metodología de investigación.

La complejidad, por tanto, de esta etapa, ha llevado a los autores del campo a:

- Por una parte, buscar herramientas que ayuden a los investigadores a "mantener una visión sobre sus decisiones y a modificarlas sin dificultad" (Huber y Marcelo, 199). Nos estamos refiriendo a la utilización del ordenador con un adecuado "software" (e.j. AQUAD 3.0. de Huber) que ayude al investigador en la reducción, representación de los datos y presentación de conclusiones, y

- Por otro lado, describir, de forma más o menos detallada, las fases o actividades que deben ser llevadas a cabo en cada momento.

De los procedimientos o métodos señalados por Goetz y LeCompte (1988) para generar teorías a partir de procesos de investigación en los que recogida, reducción y análisis de datos y verificación de conclusiones se funden y retroalimentan, en nuestro trabajo de investigación hemos seguido el método de las comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 1967) que es definido como aquel método que partiendo directamente de los datos, combina la codificación de las categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todos los incidentes observados. Las etapas de este método son:

"1) Comparar los incidentes aplicables a cada categoría; 2) Integrar las categorías y sus propiedades; 3) Delimitar la teoría, y 4) Formular la teoría" (p. 105).

---

Este método de generación de teorías ha sido utilizado en los estudios sobre el conocimiento que poseen los profesores (Carlsen, 1987) y en estudios de caso sobre la integración escolar (Parrilla, 1992).

A continuación vamos a describir de forma más exhaustiva el proceso de análisis que hemos seguido en este trabajo de tesis, en el que casi todos los autores del campo están de acuerdo en considerar como básicas tres grandes fases dentro de esta etapa. Aunque existe acuerdo en cuanto al número, observamos cierta divergencia en cuanto a la denominación de las mismas, así como en el mayor o menor número de actividades que se deben realizar para su ejecución.

#### **Reducción de los datos**

Esta fase ha recibido las siguientes denominaciones: reducción de datos (Miles y Huberman (1984); Generar afirmaciones (Erickson, 1989); Percepción (Goetz y LeCompte, 1988); Análisis especulativo (Woods, 1987) o Descripción (Taylor y Bogdan, 1986). Consiste en un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos "en bruto" que se produce continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa (Miles y Huberman, 1984). Este proceso de reducción de datos tiene lugar continuamente a lo largo de todo el trabajo cualitativo.

En un primer momento, llevamos a cabo una reflexión sobre todos los datos extraídos de las tres fuentes de estudio de cada uno de los cuatro profesores. Esto se llevó a cabo leyendo repetidamente los datos que hasta ese momento teníamos de los cuatro profesores (aproximadamente 300 páginas de material de campo transcrito), subrayándolos con distintos colores, realizando anotaciones de los mismos sobre los aspectos que contenían los párrafos, etc. Todo este proceso nos permitió la identificación y establecimiento de tópicos o temas y unidades de análisis.

En esta lectura hemos seguido la estrategia de análisis denominada "especulativo" (Davis, 1985; Woods, 1987) y su objetivo era que surgieran

---

posibles líneas y conexiones entre los datos, así como empezar a perfilar las relaciones de nuestros datos con los de la literatura. En un primer momento este proceso fue típicamente especulativo e informal. Esta estrategia de análisis ya ha sido utilizada en investigaciones similares a la nuestra en el campo de la integración escolar (Parrilla, 1992).

#### **Estructuración de los datos: codificación**

Esta segunda fase, que consiste en organizar toda la información para poder, posteriormente, extraer conclusiones y realizar acciones (Miles y Huberman, 1984). También posee distintas denominaciones en función del autor que nos sirva de punto de referencia: estructuración de los datos (Miles y Huberman, 1984); establecer evidencias de las afirmaciones (Erickson, 1989); Codificación (Taylor Y Bogdan, 1986); comparación, contrastación, agregación y ordenación (Goetz y LeCompte, 1988) y clasificación y categorización (Woods, 1986)...

En esta fase, en primer lugar, procedimos a la Codificación de las transcripciones de las entrevistas y grabaciones, así como de las observaciones a partir de un análisis de contenido (Bardin, 1986).

El proceso de codificación es definido por Holstic (1969) como " el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido" (Bardin, 1986. p.78).

Las funciones básicas de la codificación son:

- 1.- Reducir la complejidad de la colección de datos recogidos.
- 2.- Acceder a un mayor número de aspecto y matices de los datos (Fleet y Cambourne, 1989).

Este proceso de codificación, según Bardin (1986) comprende tres apartados: descomposición del texto original en unidades de significado; enumeración de las mismas y clasificación de las unidades de significado en función del sistema de categorías establecido.



---

El código, según Miles y Huberman (1984) es una abreviación o símbolo aplicado a un segmento de palabras - a menudo una sentencia o parafrase sobre las notas de campo transcrita- para clasificar las palabras (Miles y Huberman, 1984, 56). Los códigos son categorías que se derivan de las cuestiones de investigación, hipótesis, conceptos claves o temas importantes.

En este mismo sentido, Fleet y Combourne (1989) hablan de códigos eficaces los cuales "son mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y sólo a una" (Fleet y Combourne, 1989, 5-6).

De igual modo, estos autores establecen que los códigos pueden generarse de tres formas que se mueven entre las coordenadas de la deducción/inducción. La más deductiva, consistiría en hacer una lista al principio de la investigación o elegir alguna estandarizada. En la segunda se establecen los dominios básicos a partir de los cuales, de forma inductiva, se van desarrollando los códigos. Por último, en la más inductiva se trata de no utilizar listas de códigos previos, sino de ir generándolos a lo largo de la investigación. Esta última forma de generación de códigos ha sido la elegida por nosotros.

De acuerdo con esto, procedimos a dividir los textos en unidades con significado (elementos). La unidad de registro seleccionada fue la frase o conjunto de ellas que componían las transcripciones que tenían sentido propio en relación a determinados tópicos relacionados con nuestro objeto de estudio. Estas frases eran divididas con una barra y, encima de ellas, anotábamos las iniciales de los códigos a los que hacían referencia.

No podemos olvidar que el investigador nunca puede acercarse al campo de forma totalmente aséptica al campo, de tal modo que la lectura del material de campo de estos profesores se ha visto influida por la información extraída de la revisión de la bibliografía sobre los tópicos investigados en el campo del conocimiento y de la integración escolar llevada a cabo por el investigador. De igual modo, el investigador previo a este trabajo de investigación había llevado a cabo un análisis de contenido de algunas revistas y manuales de gran relevancia en el campo de la educación especial (Revista de Educación Especial, Manual de Educación Especial, Enciclopedia Temática

---

de la Educación Especial...) lo cual ha podido influir en que nos centráramos en el material en determinados aspectos y no en otros. No obstante, la lectura minuciosa y repetida del material pensamos que ha ayudado a evitar en cierta medida la subjetividad excesiva en este trabajo de tal forma que los elementos extraídos han ido surgiendo a medida que desarrollábamos el trabajo de campo y del propio material.

Al finalizar este proceso de análisis extrajimos un listado de códigos del primer estudio de caso (Antonia) los cuales, al principio, variaban en el número de letras que componían sus siglas (Anexos, &&, &&&,&&&,&&)

Una vez generados los códigos en esta primera profesora, fueron definidos por el investigador y, agrupados en categorías. Para ello, "el proceso que se sigue lleva a revisar uno a uno los códigos y su contenido. Se empieza por un primer código, que pasa a formar parte de la primer categoría. El siguiente se compara con el anterior y si su contenido es similar se incluye junto a éste en la misma categoría. En caso de ser diferente, se procede a 'abrir' una nueva categoría. Este proceso se repite hasta haber incluido todos los códigos en alguna categoría temática" (Parrilla, 1991, 149).

Este primer listado de códigos y categorías nos sirvió de base para iniciar el análisis de los datos del material de campo del segundo estudio de caso, en el cual, seguimos los mismos pasos dados en el caso anterior. No obstante, los códigos de la lista de Antonia que se correspondían con algunos de los párrafos del material de esta profesora eran anotados en la parte superior. De tal forma, que el número de códigos, así como de categorías en las que incluirlos, fue menor que en el caso anterior (Anexo).

Este proceso se volvió a repetir en los dos casos siguientes de tal forma que cuando llegamos al último de los profesores el número de códigos y de categorías nuevas que componían la lista fue muy reducido (Anexo).

---

SEGUNDA ETAPA: ELABORACION DEL SISTEMA DE CATEGORIAS DEFINITIVO Y COMUN A LOS CUATRO PROFESORES Y DETERMINACION DE SU ESTRUCTURA COGNITIVA

A: RECOGIDA DE LA INFORMACION: VUELTA AL CAMPO

Esta segunda etapa de recogida de la información, que transcurre a lo largo de los cursos académicos 1991-92 y 1992-1993 se produce tras someter a un primer análisis la información recogida en la etapa anterior. En este momento, como dijimos con anterioridad, la muestra se ve reducida a dos profesoras pertenecientes al Centro público Gallego Burín.

Al igual que en la etapa anterior los instrumentos han sido la grabación y observación de las lecciones y las entrevistas.

Con el objeto de incrementar el conocimiento que sobre la práctica de la integración teníamos hasta ese momento iniciamos una nueva serie de **observaciones y grabaciones de las lecciones** de clase de los dos profesores de la submuestra. En total, han sido siete nuevas observaciones para la profesora número 4: "Flora" y seis para la número 3: "Antonia.

De igual modo, durante el período transcurrido entre Octubre de 1991 y Febrero de 1992 hemos mantenido once entrevistas de contrastación con las profesoras de la submuestra (seis con Antoñita y cinco con Flora).

**Las primeras entrevistas de contrastación** tenían como fin último la elaboración del sistema de categorías definitivo y común a los cuatro profesores pero. Al mismo tiempo, la definición de los distintos elementos que componían este sistema tenía por objeto hacer reflexionar a las profesoras de la submuestra sobre los aspectos relacionados con su enseñanza y con el proceso de integración. Para ello se mostró a las profesoras de la submuestra el listado de códigos surgido desde el análisis de su material de campo, así como ejemplos de su práctica a los que les habían sido atribuidos dichos códigos. A raíz de ello, debían definir estos elementos, agruparlos en categorías, modificarlos y/o sustituirlos para llegar al sistema de categorías

---

definitivo y común a todos ellos. La definición de todos los elementos del sistema nos ocupó un gran número de entrevistas de, aproximadamente, dos horas cada una (Anexos ####,####,#####).

#### B.- ANALISIS DE LOS DATOS: SEGUNDA CODIFICACIÓN

##### Segunda codificación

Una vez que habíamos extraído un listado de códigos y categorías para cada profesor, procedimos a la unión de los mismos, surgiendo así un único sistema de categorías de trabajo).

Una vez generados los códigos, pasamos a la codificación de todo el material de campo de los cuatro profesores. A medida que se van codificando los datos se va produciendo un proceso de refinamiento del esquema de codificación, de tal forma que se van añadiendo, suprimiendo y redefiniendo las categorías, es decir, como dice Huber (1989) se trata de garantizar la validez interna de la codificación "verificando si los códigos se utilizaron de forma consistente, si las áreas de significado que definen se observaron en todos los casos, si el significado simbolizado por códigos específicos realmente coincide con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducen, etc". (Huber y Marcelo, 1990, 70).

El resultado de todo este proceso de refinamiento junto con la información extraída de las entrevista de contrastación, donde las profesoras de la submuestra fueron corroborando los elementos y las categorías del sistema, así como redefiniéndolos en función de su práctica, dio lugar a un sistema de categorías definitivo: "Sistema de categorías para el análisis del conocimiento y la acción docente de los profesores regulares" (Anexo) con validez interna (Huber, 1990). Este proceso, por tanto, cumplió un doble objetivo: por un lado, elaborar una herramienta de trabajo y, por otro, propiciar en las profesoras de la submuestra un proceso de reflexión sobre la teoría y la práctica de la integración

---

El sistema de categorías (Anexo nº 5) está compuesto por 138 códigos agrupados en torno a las siguientes categorías:

- I.- SERVICIOS Y PERSONAL.
- II.- OBJETIVOS
- III.- OBSTACULOS
- IV.- CONDICIONES (ALTERNATIVAS Y REQUISITOS)
- V.- VENTAJAS INTEGRACION
- VI.- FORMACION
- VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS
- VIII.- TIPOS DE SUJETOS
- IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS
- X.- ADAPTACIONES CURRICULARES
- XI.- DIAGNOSTICO
- XII.- METODOLOGIA
- XIII.- ACTIVIDADES
- XIV.- CONTENIDOS O HABILIDADES
- XV.- EXPLICACION
- XVI.- RETROALIMENTACION
- XVII.- INTERROGACION
- XVIII.- ORGANIZACION
- XIX.-DINAMICA DE CLASE
- XX.- EVALUACION

Las once primeras categorías hacen referencia a aspectos generales relacionados con la integración escolar como los servicios y personal necesarios para su puesta en marcha, objetivos a alcanzar tanto con este proceso como con los niños con necesidades educativas especiales, obstáculos, condiciones y ventajas de la incorporación de los niños deficientes a las aulas ordinarias). De igual modo, tratan sobre el tipo y el contenido de la formación, que en opinión de estos profesores, deben recibir todos aquellos profesores que tienen en sus aulas niños con necesidades educativas especiales, así como cuales son las características y tipos de sujetos con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares y métodos diagnósticos que deben realizar los profesores tutores ante la incorporación de la integración escolar.

---

Los elementos que componen este primer grupo de categorías han sido extraídos, básicamente, de las entrevistas mantenidas con los profesores de la muestra.

El resto de los elementos que componen este sistema de categorías han surgido y, por tanto, están relacionados con la fase interactiva de la enseñanza en contextos de integración. Se trata, por tanto, de categorías que nos permiten conocer la metodología, las actividades, contenidos, evaluación, dinámica del aula... de cada uno de los profesores que componen la muestra.

Tras la generación del sistema de categorías definitivo y común a los cuatro profesores pasamos a **codificar todo el material de campo**.

Los textos de las transcripciones de las entrevistas, observaciones y grabaciones que estaban escritos en Word Perfect fueron transformados para poder trabajar con el programa de ordenador de análisis de datos cualitativos AQUAD.03. Para ello, utilizamos la opción "numeración de líneas", de tal forma que todo el material de campo quedó numerado para poder ser manejado con mayor facilidad. Una vez que el material de campo perteneciente a los cuatro profesores fue codificado de forma manual mediante este sistema de análisis procedimos a analizarlo mediante el programa de ordenador AQUAD 3.0. Para ello, en primer lugar, pasamos a utilizar la opción de "códigos" del programa AQUAD con el que introdujimos en el material de campo existente en el ordenador los códigos que previamente habían sido señalados en las transcripciones de las entrevistas, grabaciones y notas de las observaciones.

Como afirma Huber (1991) "disponer de una lista de los códigos internamente válidos es un resultado de investigación cualitativa poco satisfactorio" (Huber, 1991,35) por tanto iniciamos un segundo nivel de profundización en el análisis de los datos consistente en la elaboración de una tabla de frecuencias de aparición de los códigos en los distintos materiales de los profesores de la muestra. A partir de aquí, y mediante el archivo de "contar códigos" obtuvimos un listado de frecuencias de aparición de los códigos del sistema de análisis generado por las profesoras de la submuestra en el material de campo de los cuatro profesores dividido por instrumentos de recogida de la información. Este listado nos permitió elaborar un conjunto de tablas de frecuencias (anexos \*\*\*,\*\*\*,\*\*\*) y que indica cuales son los

---

elementos sobre la integración escolar en los que preferentemente se han centrado los profesores a lo largo de las entrevistas así como profundizar en su práctica. Por ello, en la tabla podemos apreciar en columnas los códigos (138) que componen el sistema de categorías, agrupados en torno a 20 categorías, y en quedando representados en columnas separadas los instrumentos utilizados para recoger la información: entrevistas, grabaciones y observaciones. Esto nos permite diferenciar, por una parte, cual es el pensamiento del profesor en relación a los aspectos del proceso de integración y su práctica (once primeras categorías) y, por otra, cual es la acción de estos profesores (nueve últimas categorías).

Con posterioridad a la utilización del programa de ordenador iniciamos una nueva lectura del material de las profesoras de la submuestra con la intención de extraer las proposiciones explicativas que rigen la enseñanza de las estas profesoras. Para ello, íbamos subrayando aquellas frases en las que aparecían relacionados dos o más códigos de los que componen el sistema de análisis generado por la submuestra (Flora y Antonia), y que respondían a las preguntas ¿cómo se hace?, ¿cómo es? y ¿cómo deberían ser? los aspectos relacionados con el proceso de integración y la práctica de la integración.

Este proceso nos llevó a extraer de las entrevistas mantenidas con las profesoras un gran número de proposiciones explicativas de su enseñanza, entendida esta como "algo más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase" (Zabalza, 1987, 111). Por ello, estas proposiciones estaban relacionadas tanto con la práctica docente de esta profesora como con los elementos implicados en el proceso de integración escolar. (p. 13 de Antonia)

Las proposiciones explicativas han sido formulados por el investigador intentando respetar en todo momento las palabras textuales empleadas por las profesoras en las entrevistas mantenidas con ellas.

Estas proposiciones han sido agrupadas teniendo en cuenta su pertenencia a las categorías que componen el sistema de análisis generado por las profesoras de la submuestra y la división hecha por Elbaz (1983, 132): reglas sobre la práctica, principios prácticos e imágenes.

---

Como vimos en el apartado 2.1, el conocimiento práctico del profesor es un conocimiento que difiere de los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de su formación inicial o en cursos. El primero es un conocimiento que surge de la experiencia y va dirigido a ella, es decir, es un conocimiento que trata de "cómo hacer las cosas" (Elbaz, 1983, 14).

Para llevar a cabo la descripción de la naturaleza y organización del conocimiento del profesor se hace necesario dividirlo en unidades. Las unidades en las cuales ha sido dividido por los investigadores del campo han sido: esquemas (Yinger), rutinas (Leinhardt, 1983), reglas, principios prácticos e imágenes (Elbaz, 1983), imagen (Clandinin, 1986), hábitos (Connelly y Clandinin, 1985); ritmos (Connelly y Clandinin, 1985).

Este tipo de conocimiento no es lineal, sino que tiene una estructura formada por: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes (Elbaz, 1983, 132) o principios generales, casos específicos y conocimiento de estrategias (Reynolds, 1990, 15,16).. Cada una de estas estructuras varían en cuanto a su rango, poder interpretativo e influencia en la acción.

Sea cual sea la forma en la que el profesor estructura su conocimiento práctico (regla, imagen, principio), podemos afirmar que el profesor lo hace explícito por medio de la reflexión sobre su práctica.

Las revisiones hechas por Marcelo (1987) y Zabalza (1997) acerca de los estudios que se han centrado en el análisis de los principios prácticos de los profesores nos muestran que estos hacen referencia a los alumnos (Marland, 1979) y al propio profesor (Marland, 1979 y Conner, 1978)

Por otro lado, la representación de la estructura de conocimiento de distintos aspectos relacionados con el proceso de integración y los niños deficientes que habían sido señalados por las profesoras de la submuestra se llevó a cabo por medio de la elaboración de una serie de mapas cognitivos.

Para ello empleamos las transcripciones de todo el material de campo y las anotaciones realizadas en los márgenes de las transcripciones de estos materiales mientras llevábamos a cabo el proceso de codificación de las entrevistas.



---

A medida que se eran elaborados por el investigador eran mostrados y comentados por las profesoras de forma informal. Cuando ya estuvieron representados claramente los elementos y sus interrelaciones, procedimos a reunirnos con las profesoras para mostrarles dichos mapas y llevar a cabo modificaciones y/o corroboraciones de los elementos y de las relaciones entre los mismos que habían quedado representados de forma gráfica mediante la técnica de mapas cognitivos. Estas entrevistas fueron grabadas sólo en una profesora (Ver entrevistas número de Antonia), ya que a Flora no pudimos llevar a cabo la grabación de su entrevista.

La elaboración de los mapas, por tanto no ha sido lineal, sino, como afirma Llinares (1992) "es un proceso que podríamos denominar de "aproximaciones sucesivas" a través de las cuales se van comparando los primeros borradores del mapa con los datos previos" (Llinares, 1992, 88)

Para establecer las conexiones entre los elementos hemos utilizado líneas junto a las que aparece un número que indica el tipo de relación, e.j: es similar, provoca, necesita...

La utilización de esta técnica nos permite representar gráficamente los distintos elementos que componen los tipos de conocimiento base para la enseñanza que tienen estos profesores y sus interrelaciones jerárquicas,

**El análisis que llevamos a cabo de estos mapas cognitivos** fue tanto cuantitativo como cualitativo. En primer lugar describimos el tipo de relaciones que se habían establecido entre los elementos que componen cada mapa cognitivo. Posteriormente, procedimos a hacer un recuento del número de conceptos, las relaciones entre ellos, los bloques y la densidad de cada uno de los mapas cognitivos como indicadores de la riqueza o pobreza en la estructura de conocimiento de la profesora en relación a los distintos aspectos que forman parte del proceso de integración escolar y los niños deficientes.

Además de llegar a conocer los distintos principios explicativos de estas profesoras pretendíamos formular hipótesis que nos permitieran profundizar en el conocimiento y su práctica. Para ello, los principios explicativos fueron ajustados a hipótesis (ver relación) para poder ser

contrastadas mediante el programa de ordenador AQUAD, el cual, nos ha ayudado a "localizar pares o ternas de códigos a una distancia (en número de líneas) a determinar por el investigador" (Marcelo, 1992, 27). Mediante la opción "hipótesis" han sido contrastadas en cada profesor 133 hipótesis.

Para llevar a cabo la verificación de las hipótesis hemos seleccionado las hipótesis "fijas" número 2 (2 códigos, distancia determinada, resultados positivo y negativo) e hipótesis número 3 (3 códigos, 1/2: distancia, 2/3: distancia, resultados positivos). La distancia establecida entre los códigos ha sido de 60 líneas para las hipótesis relacionadas con el conocimiento y de 2 líneas para las extraídas del material de campo relacionado con la práctica de los dos profesores de la submuestra (observaciones y grabaciones).

Este análisis nos permitió elaborar dos tablas de hipótesis, unas relacionadas con el conocimiento del profesor sobre la integración y los niños con necesidades educativas especiales y otra sobre su práctica docente en relación con los niños considerados "normales" y aquellos que muestran alguna necesidad especial. Las hipótesis que componen esta última tabla han sido extraídas del material codificado correspondiente a las observaciones y grabaciones de los cuatro profesores que componen la muestra. En primer lugar, seleccionamos aquellas relaciones que aparecen con mas frecuencia en el material de campo de los cuatro profesores. En segundo lugar, en los casos en los que la relación no se evidencia como específica para con los niños normales y/o con niños con necesidades educativas especiales elaboramos otras hipótesis para comparar la presencia o no de determinadas relaciones en función de los sujetos. Esto es válido para todas las hipótesis salvo para las h20 (ACI/NNE) y h21 (SAL/NNE) que son específicas de los niños de integración.

En el siguiente cuadro recogemos el número de hipótesis correspondientes a la fase interactiva señalada por Jackson (1968) dentro de la cual hemos distinguido: instrucción y dirección.

		NUMERO DE HIPOTESIS
FASE INTERACTIVA	INSTRUCCION	33
	DIRECCION	17

a. INTERACCION-INSTRUCCION

Controla tarea  
 Actividad paralela  
 Actividad igual  
 Controla el uso del material  
 Enseñanza individualizada  
 Interrogación de control  
 Interrogación del contenido  
 Interrogación de comprensión  
 Explica proceso de realización de tarea apoyándose en materiales  
 Refuerzo positivo  
 Refuerzo negativo

b. INTERACCION-DIRECCION DE CLASE

Contacto físico  
 Indica orden de intervención  
 Disciplina/rechazo  
 Trato especial  
 Estimula la participación  
 Movimiento del profesor  
 Ayuda  
 Salida de los alumnos de integración  
 Organiza a los alumnos

---

Para establecer los núcleos de conocimiento base para la enseñanza en la integración que tienen los profesores de nuestra muestra hemos elaborado un conjunto de matrices bidimensionales

Como habíamos visto previamente (tabla conocimiento) a partir de la revisión de la literatura elaboramos una matriz de lo que los distintos autores señalan como contenido básico del conocimiento de los profesores en general. Así mismo, representamos en las matrices (\*\*) los elementos que según los autores más destacados del campo de la integración escolar consideran como fundamental dentro del conocimiento de los profesores que trabajan con niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Por otra parte, durante el desarrollo de este trabajo se ha ido generando un sistema de categorías que nos permite acercarnos al conocimiento de los profesores de esta muestra (&&&). Por otro lado, el análisis de contenido de las categorías que habían sido extraídas del material de campo obtenido en esta investigación nos llevó a agrupar cada una de ellas en cada uno de los núcleos de conocimiento señalados tanto por los investigadores de la corriente de Pensamientos como por los de la integración escolar. A partir de estos tres elementos elaboramos un conjunto de matrices en las que se representan las relaciones existentes entre nuestros propios datos y los indicados por los autores del conocimiento (Elbaz, 1981, Shulman, 1988; Tamir, 1988; Scwab, 1973; Reynolds,; Marcelo, 199...) y de la integración (Reynodls, 1990; Goldhammer y otros, 1977; Monsink, 1984, entre otros) en cada uno de los tipos de conocimiento.

A continuación, hemos elaborado un conjunto de matrices que tiene como objetivo el permitirnos establecer comparaciones entre los cuatro profesores de la muestra (Miles y Huberman, 1984).

### Verificación y conclusiones

Por último, la tercera gran fase que compone el análisis de datos cualitativo consiste en la Determinación de vínculos y relaciones, donde el etnógrafo de forma inductiva pasa a generar enunciados de relaciones y deductivamente a comprobar dichos enunciados en el campo, de tal forma que

va desarrollando teorías o hipótesis basados en los datos que se van recogiendo. Es decir, en esta etapa es cuando se buscan patrones de generalización dentro del caso en consideración que permitan extraer y confirmar las conclusiones del trabajo.

Esta fase ha sido denominada como: fase de verificación y conclusiones (Miles y Huberman, 1984); de establecimiento de vínculos claves entre datos (Erickson, 1989 y Goetz y LeCompte, 1988) o de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1986), donde se trata de extraer y confirmar las conclusiones del estudio.

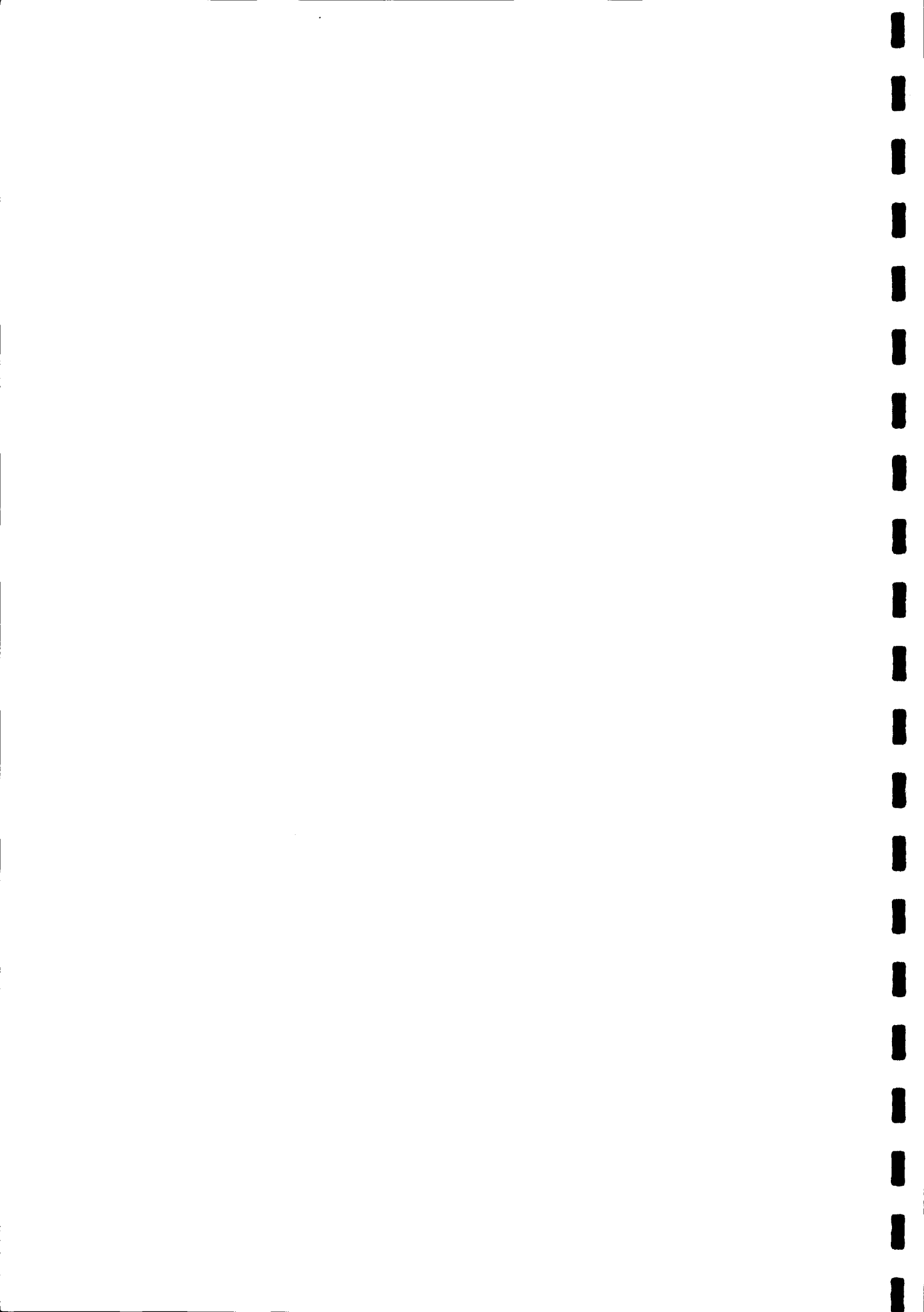
**CAPITULO V:**  
**RESULTADOS Y DISCUSION**



**5.1. PREAMBULO A LOS CUATRO**

**ESTUDIOS DE CASO**





A continuación vamos a pasar a exponer detalladamente los resultados que hemos obtenido en este trabajo de investigación. Para ello pasaremos a exponer los datos siguiendo la estructura de estudio de caso.

El presentar nuestros resultados de este modo se debe a que estamos considerando la posibilidad de emplearlos como instrumento de formación de los profesores en un futuro próximo, como continuación inevitable de este trabajo, además de como método de investigación. De modo que sirvan de instrumento de reflexión a los propios profesores investigados y como punto de comparación con su conocimiento y práctica a otros profesores que tengan en sus aulas niños con necesidades educativas especiales.

La eficacia del uso del estudio de caso en la formación del profesorado ha sido respaldada por un gran número de autores del campo del pensamiento del profesor (Marcelo, 1991-92; Villar, 1991; Lampert y Clark, 1990).

De los tres enfoques de aplicación del estudio de caso señalados por Doyle (1986): precepto y práctica, resolución de problemas y, conocimiento y comprensión, los casos que aquí presentamos se inscriben en el enfoque denominado "conocimiento y comprensión", ya que esperamos que los mismos puedan "suponer una influencia en la representación mental de los sujetos, así como los aspectos de reflexión y representación del contenido que el caso plantea" (Marcelo, 1991, 364).

La estructura de los cuatro estudios de caso que presentamos es la siguiente. En primer lugar, describimos el centro educativo (Gallego Burin)

---

en el que ha tenido lugar la elaboración de dos de los estudios de caso de Antonia y Flora para pasar, en segundo lugar a adentrarnos en cada uno de estos dos casos. Posteriormente, pasamos de nuevo a describir el otro centro (Eugenia de Montijo) donde hemos elaborado los dos últimos casos para pasar a continuación a analizarlos.

En todos ellos llevamos a cabo una breve descripción sobre las características del profesor y sobre las aulas en las que hemos estado observando durante el transcurso de esta investigación. Dentro de este último apartado también caracterizamos a los niños de integración que formaban parte de esas clases. Posteriormente explicamos, para cada uno de los casos, el proceso de recogida y análisis de los datos que hemos seguido, para mostrar, a continuación los resultados organizados en cinco subpartados en el caso de Antonia y Flora y en tres en los casos de Rafa y Antonio.

El análisis de los distintos materiales de campo que hemos obtenido de estos profesores nos ha ofrecido diversos tipos de información sobre la práctica de la integración y/o el conocimiento que tiene los profesores que la están llevando a cabo.

No obstante, debido a la mortandad de dos de profesores de la muestra, cuyas causas ya explicamos en el capítulo de Metodología, no han podido completarse todas las fases el estudio en los cuatro casos, de tal forma, que los estudios de caso de Rafa y Antonio, con los que sólo llevamos a cabo una primera fase de estudio, se muestran incompletos apareciendo en ellos solamente la tabla de frecuencias del "Sistema de categorías para analizar el conocimiento de los profesores tutores de E.G.B. con niños con necesidades educativas especiales en sus aulas", la contrastación de las hipótesis extraídas de los otros dos estudios de caso y las matrices del tipo de conocimiento.

#### 5.1.1.- Tabla de frecuencias

---

En primer lugar, en cada uno de los cuatro estudios de caso que componen la muestra presentamos una tabla con las frecuencias de aparición de los códigos que componen el "Sistema de categorías para analizar el conocimiento y la práctica de los profesores tutores de E.G.B. con niños con necesidades educativas especiales en sus aulas".

Esta tabla nos ofrece tres tipos de información. Por un lado, nos permite saber cuales son los principales aspectos del proceso de integración, los niños deficientes y de la práctica docente en los que el profesor se ha centrado a lo largo de las entrevistas. Por otro, nos da una visión de lo que ocurre en el aula, entendida esta como un lugar de interacción entre el profesor y sus alumnos, ya que en esta tabla se muestra la frecuencia de aparición de ciertos códigos que están relacionados con la fase interactiva de la enseñanza. Por último, la tabla nos permite llegar a establecer si existe relación entre el pensamiento de estos profesores y su práctica.

La decisión de utilizar una matriz bidimensional para mostrar nuestros datos se ha debido a que pensamos, junto con Miles y Huberman (1984) que nos puede proporcionar una información ordenada de forma simultánea y, además, porque ya ha sido utilizada, con fines similares por investigadores del campo de los Pensamientos del Profesor (Marcelo, 1992, Reynolds, 1990), donde se inserta nuestro objeto de estudio.

En el eje de ordenadas encontramos los elementos que componen las distintas categorías del sistema y, en el eje de abscisas, aparecen las tres técnicas que hemos empleado para recoger la información: observaciones y grabaciones de las lecciones (acción) y entrevistas (pensamiento). También aparece una columna reservada para mostrar el total de las frecuencias de los elementos o códigos de las tres técnicas. Las categorías a las que pertenecen estos elementos también se representan a lo largo de la tabla de forma horizontal.

Las once primeras categorías están relacionadas con las concepciones del profesor sobre el proceso de integración y los niños deficientes y, el resto de las categorías, hacen referencia a la vida del aula. Existen tres elementos: niños "normales" (NNN), niños con necesidades educativas especiales (NNE) y alumnos (ALU), que nos permiten indicar la direccionalidad de las

---

intervenciones del profesor.

Aún cuando algunos elementos pertenecientes a las primeras categorías han podido aparecer en la observación o grabación de la lecciones de clase, en su mayoría han sido extraídos de las entrevistas mantenidas con los cuatro profesores de la muestra. Es por ello, por lo que la interpretación de la tabla la vamos a realizar teniendo en cuenta esta división.

Para su lectura, describimos, en primer lugar, los cinco o seis elementos que han obtenido frecuencias más elevadas en cada una de las once primeras categorías, para pasar a dar una visión general de las mismas entendidas como un todo. Posteriormente repetimos este proceso con las restantes categorías, para a continuación pasar a comparar estos para establecer posibles relaciones entre el pensamiento y la práctica de estos profesores.

#### 5.1.2.- Propositiones explicativas de la enseñanza

De las entrevistas mantenidas con Antonia y Flora hemos extraído las proposiciones explicativas de la enseñanza relacionadas tanto con su práctica docente como con los niños con necesidades educativas especiales y el proceso de integración.

A partir de estos datos podemos profundizar en el análisis del conocimiento que estos profesores tienen sobre el proceso de integración y los niños deficientes. Para ello cuantificamos el número de veces que aparecen los códigos que lo representan (matriz número &) y analizamos el contenido de dicho conocimiento plasmado en principios explicativos.

En total recopilamos \* principios, de los cuales \* han sido extraídos de las entrevistas mantenidas con Antonia y \* de las mantenidas con Flora. Estos los agrupamos de acuerdo con las categorías que componen el sistema de análisis elaborado por las profesoras de la submuestra y atendiendo a la división hecho por Elbaz (1983): principios explicativos e imágenes.

---

### 5.1.3.- Hipótesis e Interpretación

En tercer lugar, mostramos los resultados obtenidos en relación a la contrastación de las hipótesis elaboradas por nosotros a partir de los principios explicativos extraídos de la submuestra compuesta por las profesoras Antonia y Flora.

#### 5.1.3.1.- Hipótesis sobre el conocimiento (Entrevistas)

En cada uno de los cuatro profesores hemos contrastado 133 hipótesis, a partir de las cuales hemos elaborado una tabla en la que aparecen las categorías a las que pertenecen las hipótesis, las hipótesis mismas y el número de veces que se ha confirmado cada una de ellas en el material de campo de cada profesor. De igual modo, citamos frases textuales extraídas de las transcripciones de las grabaciones, observaciones y entrevistas en los que se da la relación establecida, como confirmación de dicha relación.

En esta tabla representamos las relaciones inter e intracategoriales de los distintos elementos que componen el sistema de análisis. Igualmente se confirman los principios explicativos que rigen la enseñanza de estos profesores.

#### 5.1.3.2.- Hipótesis de la práctica (Observaciones y Grabaciones)

La elaboración de esta tabla nos ha permitido cubrir un doble objetivo: conocer de forma más profunda la práctica instructiva de la integración escolar y comparar si existen diferencias en dicha instrucción en función del tipo de sujeto a la que va dirigida (alumnos con necesidades educativas especiales *versus* alumnos normales).

Para representar este resultado elaboramos tablas comparativas para cada uno de los profesores, desglosando en columnas separadas las hipótesis que hemos establecido y las frecuencias que se obtienen de cada una de ellas. A su vez, agrupamos las hipótesis en instructivas y de dirección.

#### 5.1.4.- Tipos de conocimiento

Para establecer los núcleos de conocimiento base para la enseñanza en la integración que tienen los profesores de nuestra muestra hemos elaborado un grupo de seis matrices.

##### 5.1.5.1.- Matriz sobre el conocimiento del currículum

En la que quedan representados la interrelación del conocimiento del currículum, que ha sido señalado por los investigadores del campo de los Pensamientos del Profesor como básico para la enseñanza (Shulman, 1988, Elbaz, 1981, Tamir, 1988...), con el denominado por los investigadores de la integración como "Objetivos y currículum" (Reynolds, 1990, Goldhammer, 1977...) y con las categorías generadas por las profesoras de la submuestra que pueden estar incluidas aquí: objetivos, adaptaciones curriculares y evaluación.

##### 5.1.5.2.- Matriz sobre cultura profesional.

Esta matriz muestra la interrelación del conocimiento que incluye aspectos tales como: "legislación de la educación, materias no formales sobre organización profesional y ética profesional " (Reynolds, 1990, \$) con las categorías cuyos elementos pensamos que pueden darle al profesor una visión de cómo es su profesión como profesor tutor de niños con necesidades educativas especiales: ventajas de la integración, formación y conocimientos necesarios.

Es de resaltar que este aspecto no ha sido señalado por los investigadores del campo de la integración escolar.

##### 5.1.5.3.- Matriz sobre el conocimiento didáctico del contenido

En la cual se refleja la interrelación entre el conocimiento didáctico del contenido y el señalado por los investigadores de la integración con el término de "instrucción", en relación con dos de las categorías que componen

---

el sistema elaborado por la profesoras y el investigador: actividades y explicación. Los códigos que componen estas categorías indican las formas, medios, estrategias... que los profesores utilizan para facilitar la comprensión del contenido al alumno.

#### 5.1.5.4.- Matriz sobre el conocimiento del contexto

Por medio de esta matriz podemos conocer si los profesores de la muestra tienen conocimiento sobre el contexto de enseñanza, entendido este por los investigadores de la integración escolar como conocimiento de los recursos y apoyo y del ambiente de aprendizaje. Para determinar la posesión o no de este tipo de conocimiento analizaremos las frecuencias de aparición de los códigos de las categorías: personal y servicios, obstáculos, condiciones, alternativas y/o requisitos a la integración y organización.

#### 5.1.5.5.- Matriz sobre el conocimiento pedagógico general.

Esta matriz nos ofrece información sobre si los profesores poseen conocimiento pedagógico general, concretado en las frecuencias de aparición en los códigos de las categorías: metodología, interrogación, retroalimentación, diagnóstico y dinámica del aula.

#### 5.1.5.6.- Matriz sobre el conocimiento de los alumnos

En la que podemos apreciar si el profesor tiene un conocimiento de los alumnos de su aula, concretado en las categorías de tipos y características de los sujetos.

#### 5.1.5.- Mapas cognitivos

Con los principios extraídos de los materiales de campo de Antonia y Flora elaboramos una serie de mapas cognitivos sobre los distintos aspectos relacionados con la integración y los niños deficientes.

La utilización del mapa cognitivo como técnica de representación de la estructura del conocimiento que poseen los profesores ha sido utilizado por



---

un gran número de investigadores (Roehler y Duffi, 1987, Beyerbach, 1988, Tochon, 1990, Straham, 1989, Naveh-Benjamin, 1988; Hernández, 1992; Llinares, 1992).

En este apartado mostramos las estructuras de conocimiento de estas profesoras en relación a determinados aspectos de la integración (mapas cognitivos), su interpretación cualitativa y un análisis cuantitativo en el que presentamos el número de conceptos de cada mapa, el número de relaciones entre ellos, el número de bloques y la densidad de los mismos como indicativo de la riqueza o pobreza en la estructura de conocimiento sobre dichos aspectos.

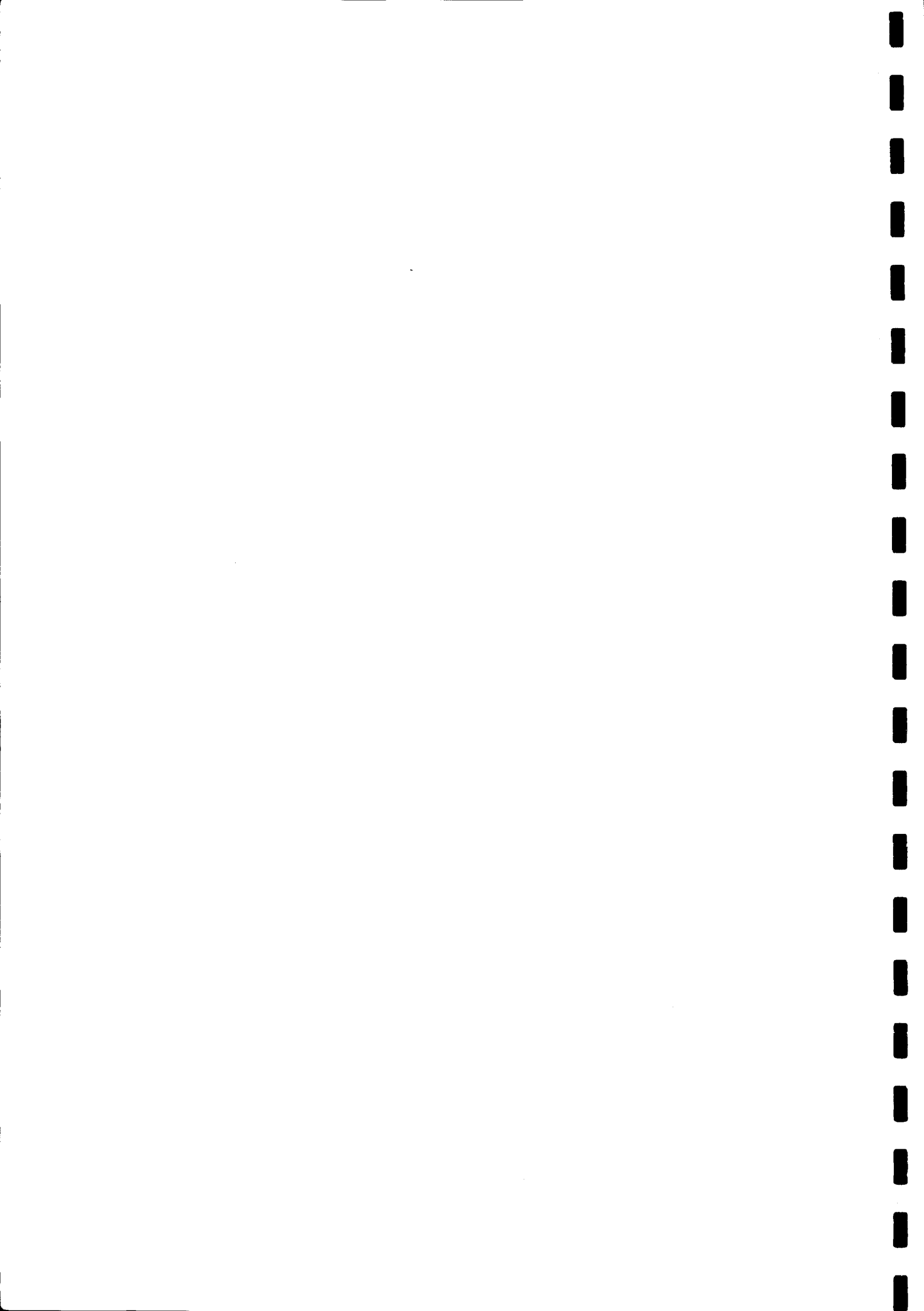
#### 5.1.2.- MATRICES DE COMPARACION DE LOS RESULTADOS

Por último, hemos elaborado un conjunto de matrices que tiene como objetivo el permitirnos establecer comparaciones entre los cuatro profesores de la muestra (Miles y Huberman, 1984).

En primer lugar, presentamos la tabla de frecuencias de aparición de cada uno de los códigos en los cuatro profesores. El objetivo de mostrar este resultado es doble, por un lado, comparar los datos según niveles educativos y, por otro, llegar a conclusiones más "generales" sobre el conocimiento de los profesores tutores acerca de la integración escolar y sobre cómo es la práctica de la integración.

Posteriormente, ofrecemos una tabla síntesis de las hipótesis verificadas y las categorías a las que pertenecen las mismas en relación al conocimiento práctico de estos profesores. De igual modo, mostramos otra tabla con las hipótesis verificadas sobre la práctica de estos profesores en relación a los niños con necesidades educativas especiales.

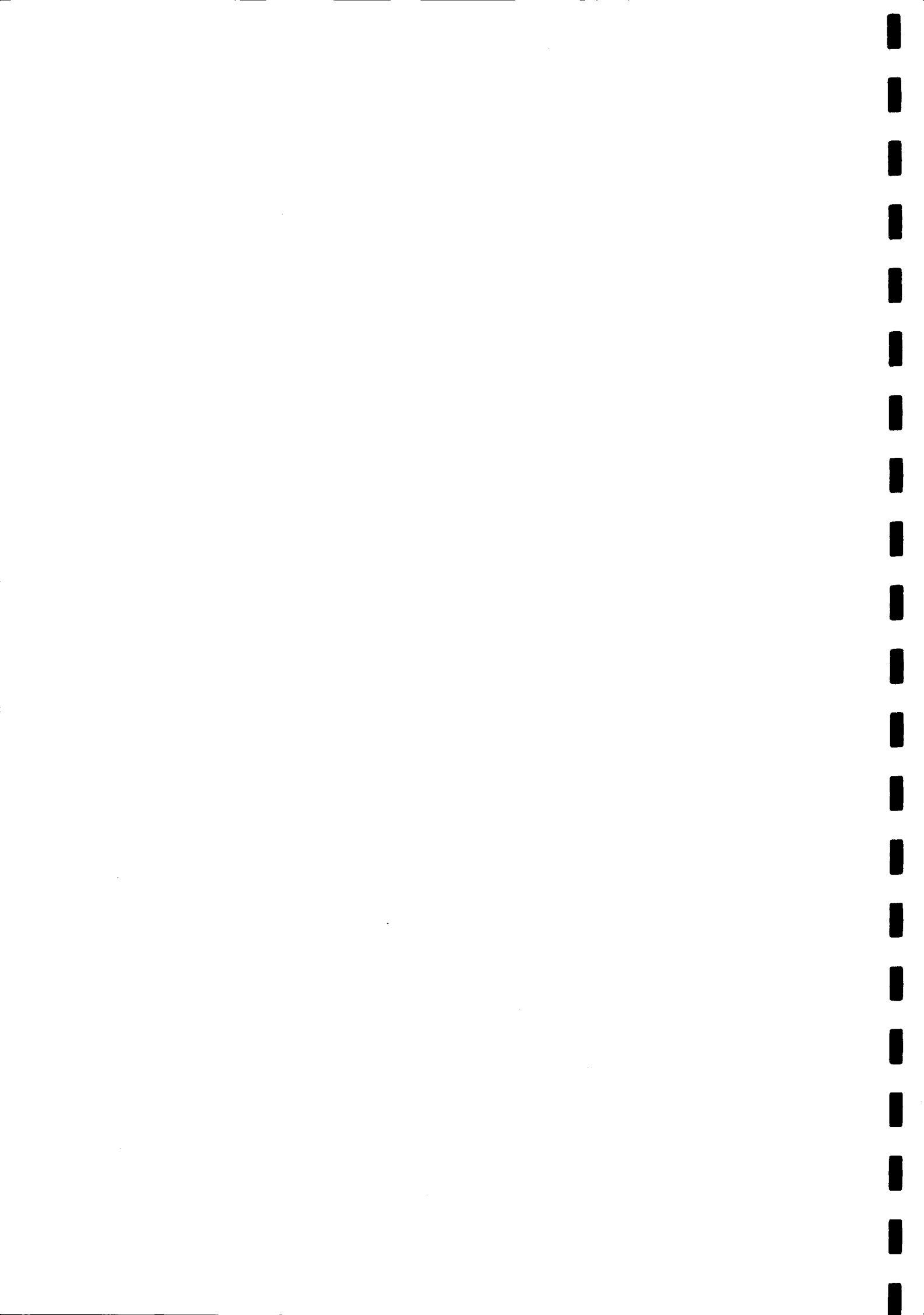
## **5.2. LOS CUATRO ESTUDIOS DE CASO**



## EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

La descripción del contexto en el que se ha desarrollado la investigación se basa en la entrevista que mantuvimos con el director y/o jefe de estudios de los centros. Estas entrevistas tuvieron lugar el día 22 y de Marzo de 1990 en sus respectivos despachos, tal y como se detalla en el Anexo Documental &&&&, así como en el trabajo de campo denominado "Análisis de la integración en Granada capital", que como parte de las prácticas habituales de los alumnos de 5º curso de Pedagogía, en la asignatura de Pedagogía Terapéutica, se desarrollaron durante el curso académico 1988-89.

Para ello, y bajo nuestro asesoramiento y dirección, se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas (Anexo 2) con el que se pretendía extraer información de tres grandes dominios: generalidades (nombre del centro, dirección...) elementos personales (número de profesores, personal específico, número de alumnos...) y elementos materiales (instalaciones generales, instalaciones específicas...). De igual modo, se llevó a cabo una entrevista "estructurada dirigida" (Cohen y Manion, 1991) (Anexo 3) con seis núcleos de información: años de iniciación de la integración escolar en el centro, contexto, organización, financiación, evaluación y opinión sobre la integración y, que en cierta medida nos han servido para estructurar los datos obtenidos sobre los distintos centros.



## EL CENTRO GALLEGO BURIN

### Situación geográfica

El colegio público Gallego Burín está situado en una zona periférica de la ciudad de Granada, circundado de campo y apartado del barrio donde está ubicado. Su acceso, a través de una carretera de gran tráfico se desvía a otro perpendicular a ella donde hay un río.

Nuestra observación de los accesos nos hace pensar que estos son problemáticos (un cruce de carreteras con bastante tráfico, un río...); aunque el director nos dijo que no había problemas por la buena señalización que existía (semáforo).

Al otro lado de la carretera existen varias fábricas, estando el centro rodeado de zonas verdes.

El nivel socio-cultural de las familias que viven cerca de él es medio-bajo. Los criterios que lo determinan, entre otros, son el alto índice de paro y la existencia de grupos marginales.

### Organización

El colegio Gallego Burín es bastante amplio y consta de tres edificios. En el primero, está la zona destinada a secretaria, despachos etc. En el segundo, están el ciclo medio y superior y, en el patio, se encuentran tres edificios prefabricados para el ciclo inicial y preescolar. Se tiene previsto la construcción de un edificio que albergue al ciclo inicial y preescolar.

Por lo que se refiere a la estructura organizativa del centro este consta de 18 unidades, tres de las cuales son de preescolar.

En cuanto al horario del centro es el siguiente: 9'30 a 13 y 15 a 16'30.

El criterio de agrupación de los alumnos a los distintos niveles educativos ha sido la edad cronológica. En las aulas suelen haber de dos a tres deficientes y la ratio total es de 1/20 a 1/25 alumnos.

El tipo de integración llevada a cabo en el centro es combinada, el niño pasa la mayor parte del tiempo en el aula normal, donde algunas veces recibe el apoyo, pero casi siempre sale al aula específica a recibirlo.

El centro contaba antes con un aula de educación especial que pasó integrarse una vez comenzada la experiencias en el año 1988-89 y ahora, hay algunas aulas donde los niños van a trabajar en logopedia, psicomotricidad...

#### Elementos personales

##### a) Los profesores

El centro tiene en su plantilla 22 profesores, incluyendo a los cuatro de apoyo, un educador y un logopeda. También existen algunos profesionales encargados de los sujetos deficientes que son externos al centro: un fisioterapeuta que asiste dos veces en semana y tres psicólogos-pedagogos (EPOE y EATAI).

##### b) Los niños de integración

Este centro lleva dentro del Proyecto de Integración dos años, existiendo actualmente en él 22 alumnos de integración que se encuentran incorporados en todos los niveles educativos (preescolar, ciclo inicial, medio y superior). Las anomalías más evidentes que presentan estos sujetos son: parálisis cerebral, hiperactividad, hipoacusia, espina bífida, hemofilia....

Estos 22 alumnos serían los niños de integración "oficiales", pero el Jefe de estudios nos informa que por el contexto sociocultural en el que se encuentra ubicado el centro, además de que a él asisten un grupo de niños del Hogar Infantil de Armilla, existen muchos niños que pueden ser considerados como niños de integración, aunque no han sido diagnosticados como tales.

##### d) Padres

Los padres no participan en ninguna actividad del centro, sólo asisten al Consejo Escolar.

La relación de los padres de niños integrados con los profesores suele ser más asidua que con los de los otros niños.

### **El trabajo con los niños de integración**

Los profesores de apoyo se distribuyen a los alumnos por ciclos, y, al principio de curso, hacen un estudio inicial de cada uno de ellos a partir del cual se hace una programación para cada niño. Estos profesores son los que establecen la forma de trabajar con el niño y los que inician el contacto con el profesor tutor del aula donde va a estar el niño integrado. Al final de curso llevan a cabo una evaluación, realizando un informe en el que incluyen la valoración sobre la consecución o no de los ejercicios específicos.

Cada lunes se reúnen todos los profesores que tienen niños de integración en sus aulas para hablar de estos sujetos. La reunión es por Ciclos. También cada trimestre se realiza una evaluación de los niños de integración conjunta con el equipo directivo. Diariamente, y de forma individual, los profesores se ponen en contacto con los profesores de apoyo, quienes les van informando sobre la dinámica que tienen que seguir en clase y de cómo van los niños de integración.

Por lo que respecta a los equipos de apoyo externos al centro. La labor del EPOE consiste en realizar el diagnóstico psicopedagógico de los niños al inicio del curso, dando las líneas base de trabajo. No llevan a cabo el seguimiento.

Los EATAIs, al principio, no iban por el centro hasta que los padres reclamaron su ayuda.

En relación a los cambio curriculares, la integración no afecta excesivamente al currículum. Se intenta que los niños permanezcan en clase sobre todo en las horas en las que se realizan actividades colectivas, aunque es difícil de coordinar pues los niños deben salir varias horas a recibir el apoyo.

La promoción de los alumnos es de dos tipos:

- 1.- Deficiencias psíquicas. Se realiza de forma automática
- 2.- Deficiencias físicas. Bajo los mismos criterios que los niños normales



### **Cambios a raíz de la adhesión al Proyecto de Integración Escolar**

Con la incorporación de la integración escolar se han producido en todo el centro una serie de cambios. A nivel arquitectónico se están construyendo un ascensor, rampas de acceso, etc. En la actualidad las clases que albergan niños con sillas de ruedas han tenido que ser desplazadas a las zonas bajas del edificio.

También disponen de trasportes específicos para los alumnos de integración: una furgoneta subvencionada por la Diputación y otra por la Cruz Roja.

En relación al profesorado ha habido cambios cuantitativos ya que se ha aumentado la plantilla de especialistas del centro.

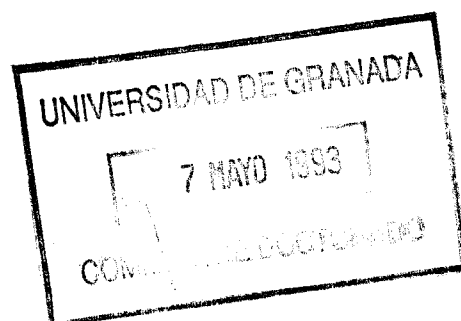
Casi todos los profesores del centro realizaron al principio de año un curso sobre integración que duró unos quince días, donde, en opinión del Jefe de estudios, adquirieron algunas nociones sobre instrumental de evaluación y sobre algunas características de determinadas deficiencias.

### **Elementos materiales**

El centro cuenta con bastante materiales, aunque no están todas las necesidades cubiertas:

- Material de carácter general: dos pistas polideportivas, una biblioteca, un laboratorio, vídeo, sala de Usos Múltiples, Comedor..
- Material específico: gimnasio acondicionado para ejercicios de psicomotricidad (escalera, rampas, espejos, material de relajación, aros...), aula de logopedia, aula de recursos...

**5.2.1.- LA "INTEGRABILIDAD",  
CONDICION PARA LA INTEGRACION  
ESCOLAR. ESTUDIO DE CASO DE  
ANTONIA"**



## A) LA PROFESORA: "ANTONIA"

Antonia es profesora en el centro Gallego Burín. A lo largo de 22 años de docencia ha impartido clases en casi todos los niveles de la E.G.B. e incluso fue profesora de un centro específico de niños con parálisis cerebral y deficiencia mental de la provincia de Granada. Aunque tuvo que dejarlo porque:

"...sentía que su carácter no iba con esto. Ella se sienta bastante activa y con estos niños hay que ser muy mimosa y tener mucha paciencia, porque los objetivos se cumplen muy a largo plazo y ella no podía con esto" (ANTE.001)

El primer año que tuvimos contacto con ella ya llevaba un año trabajando "oficialmente" en integración, porque como ella nos dice:

"de forma extraoficial ya había estado con niños deficientes en el aula ordinaria" (ANTE.001)

En cuanto a su actitud con respecto a su formación permanente observamos que está bastante motivada por mejorarla, de hecho asiste a casi todos los cursos organizados por el CEP sobre Educación Infantil. En relación a su formación en educación especial ha realizado un curso de Pedagogía Terapéutica de seis meses de duración, además de haber asistido a algunos otros de menor duración organizados por el CEP.

A lo largo de las entrevistas mantenidas con ella nos ha ido insistiendo en la idea de que la integración escolar, en la situación en la que se encuentran actualmente los centros y los profesores que la están llevando a cabo, no tiene futuro. De hecho, nos dice que cuando se propuso en el centro la incorporación al proyecto de integración ella fue una de las que se opuso en el claustro. La causas que alegó en su día fueron:

"porque cree que el aula ordinaria no es el mejor lugar para educar al niño deficiente; ellos, al igual que todos los niños tienen derecho a ser educados durante cinco horas

---

diarias, y esto no se puede realizar cuando se tienen más alumnos; sobre todo si son de preescolar que están en continuo movimiento "parecen chinches" (ANTE.001)

b) LAS AULAS: AULA NUMERO 1.1

Durante el primer año de observación esta profesora tenía a su cargo un aula de preescolar, con 18 niños de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. De todos ellos, solamente Beatriz, con síndrome de Down puede considerarse como alumno de integración.

Beatriz es una niña muy despierta y está muy integrada en el aula. Sus compañeros la miman y cuando ella llega a clase todos gritan su nombre y se acercan a abrazarla. Su lenguaje es muy restringido e incorrecto, aunque pronuncia algunas palabras con significado. De vez en cuando se ve sumergida en una conversación ininteligible con ella misma o con algún niño del aula. En cuanto a la psicomotricidad se refiere ejerce un buen control sobre le tono muscular, equilibrio y postura corporal. La psicomotricidad fina se le está trabajando aunque ya tiene la prensión y un cierto dominio de los dedos. Le gusta mucho comunicarse y es muy cariñosa con la profesora y con el resto de sus compañeros. Asiste al aula ordinaria (&&&&&&&&&&) y participa a menudo, de forma voluntaria, en las tareas de su compañeros aunque no lo haga correctamente.

"... Beatriz...no sabe hablar, pero Beatriz te sigue en la canción. Tú habrás visto que cuando está ahí en clase, ella va haciendo así con la cabeza, y va siguiendo la canción aunque no está diciendo palabras. Ya tiene un prerrequisito, tiene algo, que ya, de hecho, se le pueden ir pegando palabras. Tú le repites una palabra y ella trata de decírtela. Mal dicha, no la sabe decir, pero te la trata de decir. Inventas un juego, el que sea, o estás con ella jugando en la alfombra, con estos niños estás en la alfombra. Entonces, ella no sabe saltar pero se pone detrás en la cola para tratar de saltar..." (ANTE.002)

Además de participar en las actividades colectivas, de vez en cuando, en el mismo aula y guiada estrechamente por la profesora lleva a cabo actividades paralelas que suelen centrarse en el área psicomotriz.

Por lo que respecta al aula, ésta se encuentra situada en un edificio prefabricado anexo al edificio principal donde están las demás aulas y

---

dependencias del centro. Junto a ella está el aula de preescolar con niños de cinco años. La clase está bastante equipada, por todas las paredes hay hechos de cartulina personajes de Walt-Disney. Encima de la pizarra hay un gusano formado por círculos de colores con los números de 0 al 9. También hay murales de las estaciones del año. Pegadas en las paredes hay unas carpetas hechas de cartulinas de distintos colores donde los niños ponen sus trabajos.

La clase está distribuida por rincones: psicomotricidad, lenguaje, plástica, disfraces..., existiendo en cada uno de ellos una gran variedad de materiales.

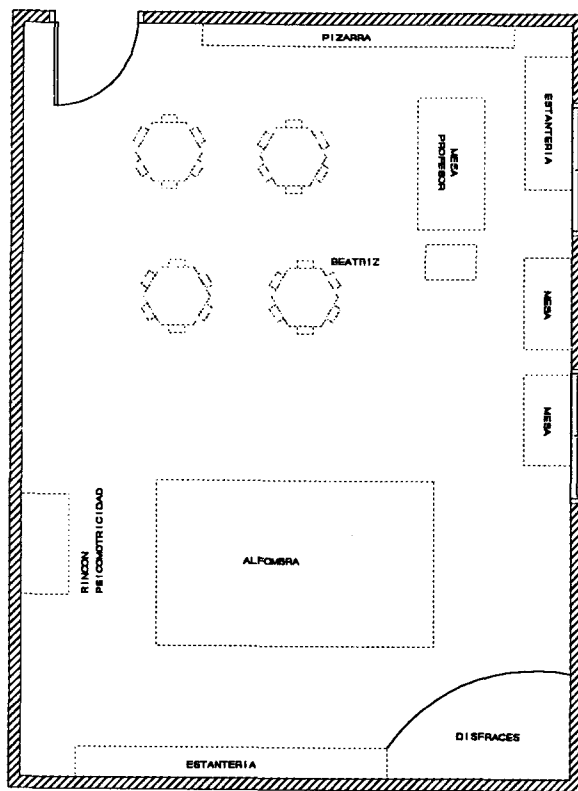
La distribución de los distintos materiales que componen el aula podemos apreciarla en la figura 22.

Las mesas están agrupadas formando un hexágono. En cada grupo hay una figura geométrica de colores que constituye el distintivo de cada grupo. Como podemos apreciar en el plano del aula (figura \*) la mesa de Beatriz (niña de integración) está situada cerca de la de la profesora.

A lo largo de toda la jornada escolar las actividades de grupo-clase e individuales se van alternando y la profesora lleva a cabo, con gran regularidad, una enseñanza individualizada dirigida tanto a la niña de integración como a aquellos niños que presentan problemas en los ejercicios que se están realizando.

A lo largo de nuestras observaciones hemos podido apreciar que en este aula el número de actividades manipulativas es muy elevado dada la etapa de desarrollo psicológico de operaciones concretas en las que se encuentran estos alumnos.

La clase es bastante dinámica y, frecuentemente, se están desarrollando en ella de forma simultánea muchos tipos de actividades. Beatriz suele participar en la realización de las mismas, aunque, de vez en cuando, lleva a cabo actividades paralelas que son guiadas por la profesora de forma individualizada.



---

carpetas hechas de cartulinas de distintos colores donde los niños ponen sus trabajos.

La clase está distribuida por rincones: psicomotricidad, lenguaje, plástica, disfraces..., existiendo en cada uno de ellos una gran variedad de materiales.

La distribución de los distintos materiales que componen el aula podemos apreciarla en la figura 22.

Las mesas están agrupadas formando un hexágono. En cada grupo hay una figura geométrica de colores que constituye el distintivo de cada grupo. Como podemos apreciar en el plano del aula (figura \*) la mesa de Beatriz (niña de integración) está situada cerca de la de la profesora.

A lo largo de toda la jornada escolar las actividades de grupo-clase e individuales se van alternando y la profesora lleva a cabo, con gran regularidad, una enseñanza individualizada dirigida tanto a la niña de integración como a aquellos niños que presentan problemas en los ejercicios que se están realizando.

A lo largo de nuestras observaciones hemos podido apreciar que en este aula el número de actividades manipulativas es muy elevado dada la etapa de desarrollo psicológico de operaciones concretas en las que se encuentran estos alumnos.

La clase es bastante dinámica y, frecuentemente, se están desarrollando en ella de forma simultánea muchos tipos de actividades. Beatriz suele participar en la realización de las mismas, aunque, de vez en cuando, lleva a cabo actividades paralelas que son guiadas por la profesora de forma individualizada.

## AULA NUMERO 1.2

Durante el segundo año de nuestra investigación Antonia tenía a su cargo un grupo de niños de preescolar de 3 años. También en esta ocasión, solamente uno de los niños que componen la clase, Clara está considerada como alumna de integración pues está diagnosticada de Síndrome de Down.

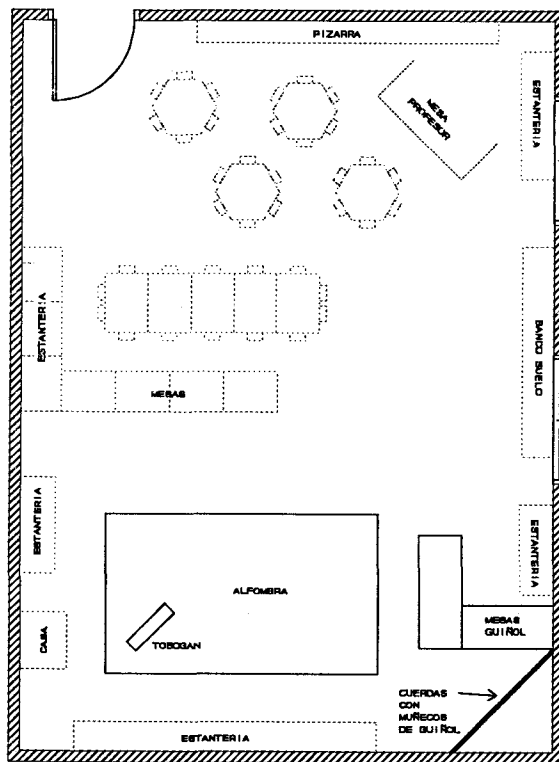
Clara tiene tres años pero es muy inmadura "tiene la edad de un año y medio, más o menos" (ANTE.004). Aunque todos los niños la quieren mucho todavía no establece relaciones con ellos. Al principio, cuando llegaba al aula y todos los niños se le acercaban para saludarla ella se tiraba la suelo con miedo hasta que Antonia iba a recogerla. No obstante, a medida que ha ido transcurriendo el curso la niña ha empezado a aceptar a sus compañeros. Su lenguaje se reduce a una serie de sonidos que emite de forma ecológica. El lenguaje comprensivo también es muy pobre "...Clara, por ejemplo, la mayoría de las órdenes no te las realiza, son órdenes sencilla. Y por ejemplo, tampoco te realiza cuando le dices: vamos a saltar todos o a jugar" (ANTE.004). Su psicomotricidad es aún defectuosa y de vez en cuando pierde el equilibrio y se cae. De forma voluntaria no participa de la actividades que están teniendo lugar en el aula y tiene que ser ayudada por Antonia o por la profesora que en este momento se encuentra haciendo prácticas en clase cuando va a tomar parte de la actividades colectivas.

Durante algunos meses ha estado en el aula una profesora de prácticas que ha ayudado a Antonia en el trabajo tanto de Clara como del resto de los niños.

El aula es la misma que la del primer año, pero su distribución física ha variado un poco adaptándose así a las edades de los sus nuevos alumnos (figura n.\*).

En el centro de la clase hay una serie de mesas en fila que la dividen en dos partes diferenciadas: en la del fondo encontramos la alfombra - con un tobogán en una esquina-, el rincón de psicomotricidad, el de disfraces, el de teatro.. es decir, es un espacio dedicado a todas aquellas actividades que impliquen movimiento o actividades de grupo. En la otra parte se encuentran las mesas de los alumnos y la del profesor y está más centrada en el trabajo individual y en materias consideradas más formales.





La profesora sigue una secuencia rutinaria en relación a las actividades

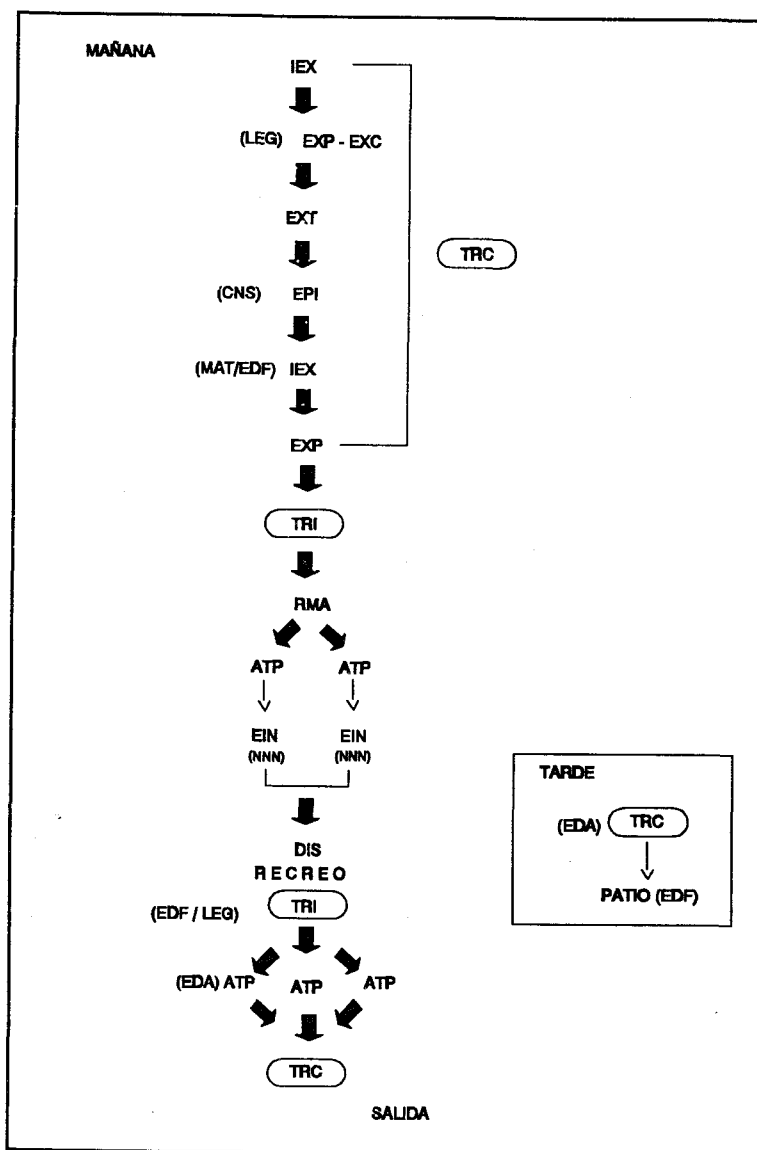
que se desarrollan en el aula. Dicha secuencia queda recogida en la siguiente cita textual, la cual, pensamos que es bastante clarificadora de este aspecto:

"Entrada. Y entonces en ese rato de entrada voy conversando un poco con los niños ocasionalmente de lo que sucede. (...) Yo le llamo diálogo de entrada (...) es que voy alrededor de la estación casi siempre.(...) Y ya entonces nos sentamos todos en la alfombra, y lo normal es que a primera hora nos sentemos en la alfombra un ratito. Nos sentamos en la alfombra y empezamos pues a dialogar. Entonces me cuentan lo que han hecho en su casa, lo que han desayunado (...). Y entonces vamos haciendo pues un poco más o menos un diálogo de lenguaje.(...) Entonces introducimos alguna cosa nueva. Entonces, la cosa nueva ya es, que si estoy en la estación de primavera y voy a iniciarla, o en la estación de invierno, o en la estación. Entonces al iniciarla empezamos a decir, "hace mucho frío, y tú ¿qué has traído?. Un abrigo. Y ¿qué abrigo?. Vamonos a la calle". Nos vamos a la calle. Cogemos el abrigo. Si me dicen hace frío, "¡ah! pues vamos a coger el abrigo". Y ¿qué?, hace viento, hace calor. Entonces estamos un rato en la calle. Vamos a ver los árboles y ¿cómo están los árboles?, y empezamos a ver la naturaleza. Ahora vamos a entrar otra vez. Entonces entramos otra vez, seguimos cascando un poquito. Entonces empiezan a introducir un poquito, pues ya un poco los números a través de un cuento o empieza a introducir conceptos arriba, abajo y entonces haces un poco de psicomotricidad, ejercicios de psicomotricidad, que pueden ser pues para introducir conceptos o para introducir otras cosas, que por ejemplo pueden ser las líneas, si es tumbado, si es de pie, si es cualquier cosa (...) Y así estamos pues un buen rato, cambiando mucho de actividad, pero haciendo muchas cosas de estas que estoy diciendo. Ya una vez que hemos hecho todo eso, que es como una pequeña asamblea, dijéramos que, en la que discutimos, que hablamos, que explicamos, que hago un poco de explicación también de lo que sea, del tema que, o del tema que llevamos entre manos por ejemplo. Pues una vez que hemos hecho eso, entonces nos venimos todos a la mesa, y entonces hacemos una actividad, una actividad ya individual de cada uno. Siempre reflejada de las cosas que hemos hecho en la alfombra. (...) Una vez que hemos hecho esa ficha, entonces dejamos y conforme van terminando van yéndose al área de juego, ya es un juego libre en el que ellos eligen su rincón y entonces van rotando en sus rincones. (...) y entonces sigue la clase mientras que yo voy terminando o atendiendo individualmente o bien a los niños de integración, o bien a los niños más retrasados (...) Llega un momento en que a lo mejor, aunque yo no haya terminado con esos niños por lo que sea, pues entonces introduzco alguna cosa, pues algún ejercicio de relajamiento, algo porque los estoy viendo nerviosos, porque los estoy viendo que están formando mucho jaleo. Doy alguna otra norma, porque estoy viendo que a lo mejor la plastilina, los balones, lo que sea está volando (...) Entonces ya prácticamente con eso llega la hora del recreo. Llega la hora del recreo y salen al recreo. (...)Y cuando entramos del recreo, entonces se hace otra actividad, un poco de relajación. Un poco de sentarse en la mesa, entonces hacer algo de psicomotricidad con las manos, con los pies, con la boca. Hacer algún movimiento, pero relajado, no ya de psicomotricidad, más bien de psicomotricidad fina. (...) Entonces sobre todo en los niños de 3 años (...) ya introducen la preescritura.(...) Una vez que has terminado con la preescritura, entonces haces la misma operación, los niños se van a la alfombra según van terminando, y tú vas haciendo o bien, hay muchos

---

que te dicen que no quieren ir a la alfombra que quieren plastilina o que quieren algún juego, y ya repartes juegos pero individualmente. Una vez que has terminado con esas actividades, pues puedes hacer una actividad de equipo, todos juntos (...) Y entonces ya te vas a casa. Si regresas por la tarde, que es el caso de hasta ahora, pues entonces por la tarde siempre son actividades un poco más, más placenteras, más tranquilas. Está la hora del cuento, en donde les cuentas un cuento todos los días prácticamente, con sus canciones. O bien, un poquito de música, oída, oír para relajarlos un poquito y que no haya, porque vienen después de comer, y vienen casi todos dormidos. Y entonces al ratillo, a lo mejor los sacas otra vez al patio. Haces alguna actividad de patio, los días que puede ser y los que no, pues haces juegos comunes y eso (ANTE.009) "FLORA"

La representación gráfica de esta secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje queda reflejada en la siguiente figura:



---

### C) PROCESO DE RECOGIDA y ANALISIS DE LA INFORMACION

Como podemos apreciar en la figura que representa la metodología seguida en este trabajo de investigación (&&) las fases de recogida y análisis de los datos se han llevado a cabo de forma paralela. Es por ello, por lo que vamos a pasar a su descripción de forma conjunta.

Las fase de recogida y análisis de información sobre la práctica y el pensamiento de esta profesora han tenido lugar durante los cursos académicos 1990-91, 1991-92 y 1992-93 (Tabla número 2).

En un primer momento mantuvimos una **entrevista de contacto** en el aula de la profesora, con el objeto de establecer una relación de colaboración con ella. Por ello, iniciamos la entrevista informándole sobre el propósito del trabajo, las fases que lo componían y la implicación que buscábamos en ella con respecto a las mismas. Para conseguir el clima de confianza que pretendíamos establecer la entrevista no fue grabada en audio.

Como ya vimos en el apartado de Metodología de la investigación, esta primera entrevista fue "no estandarizada" (Denzin, 1978). En primer lugar planteamos una serie de preguntas de tipo anecdótico (número de alumnos en el aula, número de alumnos de integración, años de permanencia en el centro...) posteriormente, pasamos a plantear preguntas "abiertas" sobre aspectos relacionadas con la su puesta en práctica del proceso de integración escolar (estructura jornada escolar, problemas que se le presentan en el aula, formación...) (Anexo Documental 2.3.3.1).

La actitud de la profesora ante este primera entrevista fue de plena aceptación y colaboración y se mostró en todo momento relajada y muy estimulada a nuestra asistencia al aula.

Una vez llevada a cabo esta entrevista de contacto iniciamos la **entrada al aula** de esta profesora (Anexo Documental 2.3.1. y 2.3.2.). El propósito de este fase era la de recoger una muestra representativa de la vida de esta clase. Para ello tomamos notas de campo a partir de una **observación**

---

**no participante**, además de **grabar** en audio el desarrollo completo de la clase.

Al inicio de cada una de las sesiones dibujábamos un plano del aula en el que anotábamos los cambios que habían tenido lugar, con respecto a la clase anterior o en la misma clase al cambiar de actividad, en la distribución de los alumnos, los materiales y el espacio (Anexo Documental &&&).

Las notas de campo consistían en anotaciones sobre los acontecimientos que ocurrían en el aula y la hora en las que estos tenían lugar, centrándonos en las relaciones del profesor con sus alumnos y, preferentemente, en las que ocurrían con los alumnos integrados (Anexo documental \*\*\*).

Al mismo tiempo que llevábamos a cabo las observaciones y grabaciones de las lecciones mantuvimos una **entrevista en profundidad** con la profesora con el propósito de extraer los tipos de conocimiento que poseía sobre la integración escolar surgidos desde la propia experimentación de la integración (Anexo Documental 2.3.3.2). Esta entrevista nos sirvió de instrumento de contrastación de la información recogida sobre su práctica.

Las entrevistas en profundidad las planteamos a partir de preguntas abiertas que giraban en torno a los siguientes dominios: naturaleza de la integración, currículum e integración, la práctica de la integración...(apartado de metodología de investigación 4.3.2.2).

Una vez recogido este material iniciamos una primera fase de **análisis** en donde tanto las entrevistas como las grabaciones de las lecciones fueron transcritas y pasadas a ordenador con el programa Word Perfect 5.1. Posteriormente procedimos a una **primera lectura del material** de campo que teníamos hasta ese momento de esta profesora (grabaciones, observaciones y entrevistas) para identificar los temas más relevantes y determinar la unidad de análisis que utilizaríamos en la siguiente fase de codificación de los datos.

En esta lectura, por tanto, hemos seguido la estrategia de "análisis especulativo" (Davis, 1985), la cual, también ha sido utilizada en otros trabajos similares al nuestro (Parrilla, 1992).

A lo largo de la lectura íbamos anotando al margen del material de campo las actividades que allí ocurrían (dramatización, cuentos, cantar...) y algunas apreciaciones personales sobre el contenido de las declaraciones hechas por la profesora (problemas, soluciones, características de los sujetos, naturaleza de la integración...).

Una vez hecho esto iniciamos la fase de **codificación** de los datos que teníamos hasta ese momento (aproximadamente 110 páginas de material de campo).

Como ya vimos en el apartado de metodología la generación de los códigos se hizo empleando la forma más inductiva señalada por Miles y Huberman (1984) ya que los códigos fueron surgiendo de la lectura del material de esta profesora.

Para llevar a cabo este proceso de codificación llevamos a cabo una nueva lectura, mucho más interpretativa que la primera.

A medida que íbamos leyendo separábamos con una barra la frase o conjunto de ellas que tenían significado en relación a determinados tópicos relacionados con nuestro objeto de estudio. Encima de estas frases anotábamos las iniciales del código al que pensábamos que hacían referencia. De igual modo subrayábamos algunas palabras que recogían la idea central del párrafo.

Cuando ya estuvo este primer material codificado extrajimos un listado (Ver anexo 4.1) en el que aparecían agrupados por instrumentos de recogida de la información empleados los códigos y sus siglas, las cuales, en un principio variaban en número de letras. Cuando decidimos utilizar el programa de análisis cualitativo AQUAD.30 homogeneizamos estos códigos para que todos tuvieran una extensión de 3 letras (Ver apartado de metodología). Junto a estas siglas, en algunas casos, aparecen las primeras definiciones elaboradas por nosotros para conseguir la mayor validez interna de la codificación (Huber, 1989)

Los códigos y sus definiciones fueron agrupados por categorías por el investigador. Para ello, "el proceso que se sigue lleva a revisar uno a uno los códigos y su contenido. Se empieza por un primer código, que pasa a formar parte de la primera categoría. El siguiente se compara con el anterior

---

y si su contenido es similar se incluye junto a éste en la misma categoría. En caso de ser diferente, se procede a "abrir" una nueva categoría. Este proceso se repite hasta haber incluido todos los códigos en alguna categoría temática" (Parrilla, 1982, 149). Cuando ya estuvieron todos los elementos agrupados le dimos nombre a las categorías en función de su contenido.

Una vez terminado el listado se lo mostramos a la profesora en una **entrevista de contrastación** (Anexo Documental &&&) en la que esta confirmó y/o modificó los elementos del mismo.

Posteriormente, procedimos a la elaboración de un listado único a partir de los datos obtenidos de los cuatro profesores de la muestra. El proceso de unificación se llevó a cabo comparando, modificando y/o añadiendo nuevos códigos al listado de Antonia a raíz de la comparación de los códigos surgidos de los primeros materiales de campo con los de los otros tres profesores.

Cuando ya estuvo terminado este listado volvimos a **codificar el primer grupo de materiales** de los profesores, surgiendo nuevos elementos y categorías que dio lugar a un nuevo sistema de categorías que, a su vez, fue mostrado a la profesora. En sucesivas **entrevistas de contrastación** Antonia fue corroborando los elementos y categorías que componían este nuevo sistema así como redefiniéndolos en función de su propia práctica. En estas entrevistas perseguíamos un doble objetivo, en primer lugar, llegar a un sistema categorías de análisis definitivo con *validez interna* (Huber, 1989) y, en segundo, permitir que la profesora llevara a cabo un proceso de reflexión sobre algunos aspectos del proceso de integración y sobre sus práctica de integración.

De igual modo, al ser definidas las categorías por las propias profesoras conseguimos dotar de %%%%% (\*\*\*\*) a este trabajo de investigación.

Una vez elaborado el sistema de categorías definitivo (Anexo 5) con las definiciones aportadas por la profesora procedimos a la **codificación de todo el material de campo** de esta profesora utilizando dicho sistema.



Posteriormente, volvimos a realizar una **nueva lectura** de todo el material de campo con la intención de extraer las **proposiciones explicativas** de su enseñanza. Para ello, íbamos subrayando aquellas frases en las que aparecían relacionados dos o más elementos de los que componen el sistema de análisis generado por la submuestra (Flora y Antonia), y que respondían a las preguntas: ¿cómo se hace? ¿cómo es? y ¿cómo deben ser? los aspectos relacionados con el proceso de integración y la práctica de la integración.

Una vez extraídas las proposiciones explicativas fueron agrupadas, como veremos más tarde en el apartado \*\*\*, según su pertenencia a las categorías del sistema de análisis y en función de la distinción hecha por Elbaz (1983): principio explicativo e imagen.

Basándonos en estas proposiciones elaboramos un **esbozo de mapas cognitivos** sobre cada uno de los aspectos relacionados con la integración escolar y que recogían las relaciones que se establecían entre los elementos que los componían. A medida que íbamos elaborando los distintos mapas se los mostrábamos a la profesora en distintos momentos de la jornada escolar para recoger sus impresiones y corroborar el diseño de la estructura de los mismos. Una vez elaborados todos los mapas mantuvimos una entrevista de contrastación con la profesora en la cual procedimos a explicar la estructura y el significado de cada uno de ellos. En dicha entrevista la profesora fue corroborando y/o modificando cada uno de los elementos y sus relaciones (Anexo Documental).

Al igual que las entrevistas de contrastación, en las que la profesora tuvo que ir definiendo los distintos elementos que componían el sistema de análisis en relación a su propia experiencia y práctica de la integración, la visión y análisis de los mapas cognitivos le permitieron llegar a comprender más claramente su percepción acerca del proceso de integración y los niños deficientes.

El **análisis que llevamos a cabo de estos mapas cognitivos** fue tanto cuantitativo como cualitativo. En primer lugar describimos el tipo de relaciones que se habían establecido entre los elementos que componen cada mapa cognitivo y, posteriormente, procedimos a hacer un recuento del número de conceptos, las relaciones entre ellos, los bloques y la densidad de cada uno de los mapas cognitivos como indicadores de la riqueza o pobreza en la

estructura de conocimiento de la profesora en relación a los distintos aspectos que forman parte del proceso de integración escolar y los niños deficientes.

Una vez codificado el material manualmente procedimos al análisis de los datos mediante el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD.03 como queda reflejado en el capítulo de metodología de la investigación. A continuación mediante la opción "contar códigos" llevamos a cabo un recuento de las frecuencias de aparición en el material de campo de esta profesora de los códigos que componen el sistema de análisis, lo que nos permitió elaborar una **tabla de frecuencias** que nos ofrece información sobre los elementos del proceso de integración y los niños deficientes en los que la profesora se había centrado durante las entrevistas, así como aquellos elementos que habían sido utilizados en su práctica educativa (Anexo, tabla %%%).

Posteriormente, las proposiciones referentes a la práctica educativa de esta profesora que habíamos extraído del material de campo fueron ajustadas a **hipótesis** y, mediante la opción "hipótesis" del programa AQUAD procedimos a su **verificación** seleccionando, para ello, las hipótesis "fijas" número 2 y 3 dependiendo de que las hipótesis formuladas por nosotros tuviesen dos o tres elementos relacionados.

Los códigos que componían la hipótesis verificadas se relacionaban tanto con los elementos que forman parte del proceso de integración escolar cómo con aquellos que caracterizan la práctica de esta profesora en el contexto de la integración. Por ello, como veremos en el apartado de resultados, elaboramos dos tablas que recogían: la primera, aquellas hipótesis sobre el conocimiento de esta profesora sobre aspectos de la integración y, la segunda, las hipótesis verificadas sobre cómo es la relación instructiva de esta profesora con los niños "normales" y los deficientes.

Por último, y para establecer los **núcleos de conocimiento** que tiene esta profesora para llevar a cabo la enseñanza en un contexto de integración elaboramos un conjunto de matrices en las que cruzamos tres tipos de información. Por un lado, los núcleos de conocimiento que los investigadores del campo de Pensamientos del profesor (ELbaz, 1981, Tamir, 1988, Shulman, 1988, entre otros) consideran que son fundamentales para la enseñanza, por otro, aquellos otros contenidos que los investigadores de la

---

integración escolar (Reynolds, 1989, Molina, 1987; Goodspeed y Celota, 1922; Morsink, 1984, entre otros) han resaltado como básicos para la enseñanza en la integración y, por último, aquellas categorías que componen el sistema de análisis generado por la submuestra (Flora y Antonia) que pensamos que pueden abarcar estos tipos de conocimiento.

#### D) RESULTADOS

##### 5.2.3.1.- TABLA DE FRECUENCIAS

El análisis de todo el material de campo de esta profesora mediante la utilización del programa de ordenador AQUAD. 03 nos ha permitido llegar a la elaboración de la tabla 3.1, la cual ofrece información sobre aquellos elementos que a lo largo de las entrevistas y de las transcripciones de las observaciones y grabaciones de las lecciones de esta profesora han sido utilizados y/o definidos por ella en relación al proceso de integración escolar y sus práctica diaria.

Como ya vimos en el apartado de preámbulo a los estudios de caso (5.1) en esta tabla podemos encontrar en el eje de ordenadas los elementos o códigos que componen el "sistema de categorías de análisis del conocimiento y la práctica de los profesores tutores con niños con n.e.e en sus aulas", mientras que en el eje abscisas aparecen las frecuencias de dicho códigos según los instrumentos utilizados para la recogida de la información así como una columna para el total de las frecuencias.

La elaboración de este tipo de tabla así como sus estructura ya ha sido explicada en el apartado de metodología (§.3) es por ello por lo que vamos a pasar directamente a hacer una lectura e interpretación de la información que queda recogida en la misma.

En primer lugar, la lectura de la tabla atendiendo a las frecuencias obtenidas en cada uno de los elementos que componen las once primeras categorías nos ofrece los siguientes resultados:

El elemento sobre el cual la profesora ha aportado mayor información de la categoría "Servicios y personal" ha sido el de **profesor de apoyo (PRA)** con una frecuencia de 10, seguido del de **apoyo dentro (8)** y del de **administración (ADM)** y **profesor ordinario (PRO)**, ambos con una frecuencia de 5.

Cuando la profesora hace mención al profesor de apoyo y al profesor tutor, la idea central es la de que entre estos dos profesionales debe existir una estrecha colaboración para poder trabajar adecuadamente con los niños con necesidades educativas especiales.

"Profesor de apoyo. El que en teoría debía apoyar. El que debe estar en contacto total, en teoría debía estar en contacto total con el tutor: El tutor sería el que planificara las actividades con él. Y el de apoyo ir haciendo lo que entre los dos han programado" (ANTE.003)

En relación al apoyo dentro (APD), la profesora considera que es imprescindible que el profesor de educación especial esté dentro del aula ordinaria para dar a los niños con necesidades educativas especiales la atención que necesitan y que ella no puede prestarles debido a que tiene que atender al resto. En este sentido, afirma:

**Profesor.-** Son niños que tienen la curva de la fatiga, es mucho más rápida que en cualquier otro niño. A sí es que hay que, tú estar, tienes que, entonces yo veo, que Beatriz es una niña que si le hacemos, si tiene una serie de más horas que se le estén dando a ella individualmente, aunque colectivamente después se meten muchos ejercicios y muchos... Se pueden conseguir muchas cosas de ella.

**Entrevistador.-** Vale.

**Profesor.-** Ahora, si tú coges a esa niña sólo y la dejas en mi clase sin unos apoyos, pero bien dados esos apoyos, yo para mí, el apoyo a integración no es que se la lleven media hora, para mí el apoyo de integración, es que tiene que tener una persona con ella casi todo el día. No que se la lleven media hora y que allí en esa media hora le hagan una serie de ejercicios, y a la media hora me la traigan, porque entre que se la lleven y me la traen...

**Entrevistador.-** Se pierde más tiempo... (ANTE.002)

**Profesor.-** Sino que, pudiera haber una persona. ¿Cuántos niños de integración hay? ¿Tres niños de integración en una clase? Pues una persona allí. Con esos tres niños. El profesor tutor y una persona de apoyo allí.

**Entrevistador.-** De apoyo perenne.

**Profesor.-** Si hombre claro, para que le ayude a hacer esos ejercicios que los demás no pueden, no están haciendo, pues él mientras tanto los puede tener. " (ANTE.002)

---

La necesidad de que el profesor de apoyo esté dentro del aula ordinaria es justificada por la profesora por el derecho que tienen estos niños a recibir el mismo número de horas de educación que el resto de sus compañeros.

"Ellos, al igual que todos los niños, tiene derecho a ser educados durante cinco horas y esto no se puede realizar cuando se tiene más alumno" (ANTE.001)

La experiencia de esta profesora con la educación de niños con necesidades educativas especiales en su aula le ha hecho plantearse continuamente cual es el "Objetivo" primordial de la integración. A lo largo de las entrevistas observamos la existencia de una dicotomía, por un lado, opina que se deben perseguir objetivos de tipo académico (4) en la educación de estos niños:

**Profesor.-** Dentro de sus limitaciones. Pero que pueda hacerlo, ahí es dónde yo voy. Que pueda hacerlo dentro de sus limitaciones. Ahora lo que estamos viendo aquí en el colegio, a través del tiempo, es que los niños que han mandado, o sea, que hay muchos niños que han mandado que lo que están haciendo es una socialización. ¿Por qué? Porque yo para mí no eran integrables." (ANTE.002)

Pero, por otro lado, se plantea que hay que empezar antes con objetivos relacionadas con el desarrollo de una convivencia o **socialización**, que aparece con una frecuencia de 10.

"Después otro objetivo es la habituación a estar en clase, al cambio de tarea. La habituación a todo en esa clase (...). Por ejemplo yo con Beatriz, cuando estuvimos el profesor de apoyo que la tiene y yo, que la tiene y yo, de cuál es el objetivo que yo me proponía, ese primer trimestre. Entonces yo le dije que el primer trimestre, el único objetivo que yo me proponía con Beatriz es que supiera respetar unas normas dentro de clase" (ANTE.002)

No obstante, sea cual sea el objetivo que se plantee esta profesora para trabajar con estos niños es necesario que en ellos se den una serie de condiciones, a las que ella denomina "integrabilidad".

Por tanto en relación a los objetivos encontramos que han sido señalados un mayor número de veces en las entrevistas mantenidas con la profesora aquellos que persiguen una incorporación del niño a la sociedad (cooperación, socialización, integración en grupo, habituación e incorporación en el mundo laboral) frente a los centrados en el aspecto intelectual y/o

académico (control tono muscular, uso de materiales, psicomotricidad, lenguaje).

Con respecto a la posibilidad de alcanzar los **objetivos generales** planteados para el nivel de preescolar, la profesora considera que los niños de integración sí pueden llegar a conseguirlos (6).

"- Con Beatriz (niña de integración), se puede llegar a conseguir los objetivos de preescolar si se está encima de ella, pero entiende que a medida que se va subiendo de nivel la niña empieza a distanciarse" (ANTE.001)

"También lo pueden conseguir... Porque lógicamente Beatriz lo está consiguiendo, esos objetivos así generales, puede que sí, pero luego tiene unos objetivos para cada área. Entonces esos no los va a poder conseguir" (ANTE.002)

En la categoría "Obstáculos" advertimos que la **falta de tiempo** con una frecuencia de 11, el **elevado número de alumnos de integración** en el aula ordinaria y los **fallos de la administración**, ambos con una frecuencia de 9, son los principales problemas que esta profesora ha encontrado en la puesta en marcha de la integración.

"Pues la primera problemática que se nos ha planteado en el colegio, y ya te digo que a nivel preescolar no se te plantea porque los niños son de otra manera, tienes otros objetivos distintos, pero en cuanto llegas a un cuarto, si se te plantea. ¿Qué niños tienen en cuarto por ejemplo, este curso? Pues mira, tienen: cinco del hogar infantil. Eso supone que son niños caracteriales casi todos, casi todos. Vaya, es muy difícil que se salve alguno. Pues ya tenemos aquí mucha experiencia de niños del hogar infantil y casi todos vienen, vienen con un estigma, todos. Por su problemática, por su ... muy difícil. Entonces, cinco de esto, del hogar infantil. Cuatro o tres repetidores o niños que no llevan un ritmo normal, ya te estoy diciendo que son cinco y cuatro, nueve. Otros tres o cuatro más que son niños que no han repetido ni nada pero que están ahí necesitando un apoyo y una ayuda y tal. Ocho o nueve, y cuatro o tres, doce o trece niños. Y ahora tienes cinco niños, de verdad..." (ANTE.002)

La administración es percibida por la profesora como un "organismo superior" que ha metido a todo el profesorado, sin preguntarle, en una experiencia cuyos propósitos y fin no conoce claramente y que después de meterlos en ella los ha abandonado.

"- Siente que la administración debería haberles preguntado, porque el profesorado no está preparado y se sienten impotentes" (ANTE.001)

"**Profesor.**- Todo lo que rodea al entorno escolar. Entonces, eso es lo primero que hay que mentalizar, que no se ha llevado a cabo por parte de la Administración, no se ha

---

llevado a cabo una información real, de cómo están estos niños, de porqué se va a hacer una integración" (ANTE.002)

Les siguen, muy de cerca, la **falta de coordinación** con una puntuación de 8 y la **falta de formación del profesorado** (6).

"...porque el profesorado no está preparado y se sienten impotentes. De hecho, el año pasado, casi todos los profesores estaban alborotados porque no sabían cómo responder a este proceso y además, porque integraban a niños que ni siquiera estaban diagnosticados."(ANTE.002)

La falta de una adecuada formación para trabajar con estos niños ha sido destacada por otros profesores como uno de los problemas fundamentales para el desarrollo de la integración escolar (Illan, 1987)

Observamos, por tanto, que los principales problemas con los que se encuentra la integración, según esta profesora, están reaccionados con la organización de los centros (falta de tiempo, ratio elevada, falta de coordinación), con la administración y la formación siendo, por tanto, ajenos al propio sujeto de integración.

Considerar que el niño de integración no es el causante de los problemas generados por la puesta en marcha del proceso de integración puede ser un buen punto de partida para que el profesorado sienta la necesidad de intervenir planteando una serie de soluciones. En este sentido, el trabajo de Cunnigan y Sugara (1988), donde se analizan las percepciones de profesores en pre-servicio sobre dos problemas de comportamiento que pueden presentar estos niños en el aula (inmadurez social y deficiencias conductuales) nos indican que estos profesores atribuyen la causa de dichos problemas al propio sujeto de integración, con lo cual sienten que ellos no pueden hacer nada para modificar dichos comportamientos.

En relación a las "Condiciones, alternativas y/o requisitos" esta profesora señala, en primer lugar, la necesidad de una **coordinación del personal** que trabaja con el niño (13). La necesidad de una coordinación de todo el personal que componen el centro ordinario es considerado por los textos sobre la reforma como la piedra angular para llevar a cabo, entre otras cosas, la propuesta de adaptaciones curriculares mediante las cuales se

conseguirá la máxima adaptación del proceso de enseñanza a las peculiaridades de cada alumno.

De igual modo, los cambios en la organización del centro son considerados por Hegarty (1989) como uno de los condicionantes para que se produzca una correcta integración. Dentro de estos cambios, la necesidad de fomentar el trabajo en equipo ha sido resaltado como elemento básico para la integración escolar tanto por los investigadores de esta corriente (López Melero, 1991) como por los centros que actualmente están llevando a cabo este proceso (Equipo del Centro Público Eladi Homs, 1991). La propia Administración educativa resalta, reiteradamente, en la documentación que ha sido enviada a los centros para facilitar la puesta en marcha de la Reforma, esta idea "Por tanto, deben revisarse y potenciarse todas las medidas tendentes a conseguir en el centro educativo mayores niveles de participación y colaboración " (M.E.C., 1992, 59).

El siguiente requisito se encuentra relacionado con el propio sujeto de integración y hace referencia a la **integrabilidad** (11)

**Profesor.-** No, lo que es pasa es que yo, mi opinión sobre la integración es que los niños que se integren deben ser verdaderamente integrables, no cualquier clase de niño." (ANTE.002)

Esta característica es entendida por la profesora como:

"... que dependiendo del nivel educativo en el que esté hay unos prerrequisitos o unas características que podríamos llamar de integrabilidad" (Ante.005).

Este conjunto de condiciones que debe reunir el niño con necesidades educativas especiales son consideradas por la profesora como el elemento diferenciador de aquellos niños que pueden ser educados en centros ordinarios y los que deben serlo en centros específicos.

La creación de **talleres** con diferentes actividades a los que acudirían los niños en función de sus intereses e independientemente de su edad cronológica y mental es una de las alternativas educativas que señala esta profesora con una frecuencia de cinco.

"entonces puede servir para muchas clases de niños, incluso, para esa misma clase en otras actividades" (ANTE.004)



---

El contenido de estos talleres podría ser muy variado, pero dirigido a cubrir ciertos intereses de los niños y a la potenciación de habilidades de autonomía, fundamentalmente laborales.

"Y a otra chiquilla decía que le gustaba el dibujo, dibujar. Entonces, decían que bueno, si las llevaban a un centro particular a que aprenda costura, tampoco aprenden porque la persona que hay allí, de máquinas (.9 no está preparada para trabajar con niños deficientes. Entonces, ¿quién le enseña a esa niña esa particularidades que son la que después...Porque ya ha llegado a un techo y ya no puede aprender más..." (ANTE.003).

El **respeto a la individualidad** (2) ha sido, en opinión de esta profesora, la mayor y única "aportación" a su instrucción conseguida por la incorporación de los niños con problemas a su aula. (VER, ¿es la única?

En relación al "tipo de formación" que esta profesora considera más adecuado para alcanzar un desarrollo profesional del profesor tutor señala la **basada en experiencias** (4). Aunque, resalta que existen una serie de **obstáculos** que impiden llevarla a cabo (3).

Con igual frecuencia a este último elemento aparece el de consultar **bibliografía** sobre las características de los niños deficientes y cómo actuar con ellos como un instrumento de formación (BIB) que puede utilizar el profesor de integración.

Por lo que respecta a quién debe impartir esta formación, parece ser que no se decanta por ninguna institución o persona ya que los elementos que reflejan este hecho han obtenido la misma frecuencia (2): **especialistas, los propios profesores del centro y los CEPs.**

Por lo que se refiere a los contenidos que debe adquirir durante su formación el profesor que desarrolla su labor con niños de integración esta profesora considera necesario contar con las **experiencias de integración** llevadas a cabo en otros centros, así con la capacidad para elaborar e interpretar los **Programa de Desarrollo Individual**, ambos aspectos han alcanzado una puntuación de 5. Así mismo y con una frecuencia similar (4) la profesora resalta la necesidad de conocer las **características de los deficientes** y la capacidad para interpretar los **informes** que otros especialistas han elaborado sobre el niño:

---

" lo primero, de su deficiencia, o sea, si yo tengo un Síndrome de Down, cuales son las características generales de ese síndrome de Down" (Ante.005).

De todos estos contenidos son los centrados en el P.D.I y en las características de los sujetos deficientes los que han sido señalados como básicos en la formación del profesor tutor tanto por autores del campo de la integración (Fierro, 1986; Reynolds, 1990) como por otros profesores tutores inscritos en el Programa de Integración que han participado en investigaciones llevadas a cabo por Goldhammer y otros (1977); Goodspeed y Celota (19); LaMore (19) Morsink (1981) y Molina (1987)

La categoría "tipos de sujetos" hace referencia a aquellas deficiencias que esta profesora conoce y, que en este caso, están relacionadas con las que ha tenido mayor contacto. Desde que Antonia tiene en su aula niños de integración ha acogido a niños con Síndrome de Down. Es por ello, por lo que el elemento relacionado con los **deficientes mentales** ha obtenido la mayor frecuencia (4); seguido por los **deficientes físicos** ya que a lo largo de las entrevistas ella ha hecho referencias a un niño que tuvo en su aula con parálisis cerebral.

Las características de estos alumnos, a las que ha hecho mayor mención están relacionadas por las **prerrequisitas** (6), entendiéndolas como

"una imitación, una atención, una comunicación (...)un gesto, gestos, o sea, poder hacer algo para comunicarte, al menos, sino con lenguaje, con gestos. Después, también, un poco de psicomotricidad..." (Ante.005)

A esta característica le siguen las **académicas** con una frecuencia de 3.

La enseñanza de esta profesora es adaptada de forma "no significativa" cuando se dirige a los niños que presentan necesidades educativas especiales. En concreto, son los **materiales** y los **objetivos** a alcanzar con estos sujetos, ambos con una frecuencia de 2, los dos elementos del currículum que principalmente ella considera que deben modificarse.

Sintetizando lo arriba expuesto, la lectura de la tabla número \$\$ en las que se recogen las once primeras categoría comentadas, podemos apreciar que los elementos sobre los que la profesora ha aportado mayor información han sido la **falta de tiempo** (FTI) perteneciente a la categoría de "Obstáculos"

que, en función de su experiencia, ella considera que perjudican al proceso de integración escolar; **coordinación del personal (CPE)** como posible "Alternativa" a los problemas que está teniendo al integración y la **integrabilidad (ITG)**, como requisito indispensable para que se produzca la incorporación del niño con necesidades educativas especiales al aula ordinaria.

Con igual frecuencia a este elemento encontramos el de **socialización (SCI)** que es el elemento nombrado con una frecuencia más elevadas de la categoría "Objetivos".

Estos datos nos indican que esta profesora lo primero que se plantea ante el hecho de la integración escolar son aspectos relacionados con la naturaleza de este proceso (Obstáculos y Condiciones), así como los objetivos que pueden ser alcanzados por estos niños.

A la luz de estos datos podemos afirmar que el conocimiento que posee esta profesora con respecto a los obstáculos surgidos a raíz de la incorporación de los niños deficientes en los centros ordinarios es mayor que el de las condiciones, alternativas y/o requisitos para su puesta en marcha, ya que de los 30 elementos que componen la categoría de obstáculos 28 han sido mencionados por el profesor, con distintas frecuencias, mientras que ha hecho mención a 22 soluciones y/o requisitos de los 30 que componen esta categoría.

La profesora opina que con los niños integrados se puede trabajar sobre objetivos académicos siempre que se tengan en cuenta sus limitaciones, pero que, en primer lugar debemos empezar por fomentar su integración en el grupo y aumentar sus habilidades de convivencia en la sociedad:

**Entrevistador.-** ...O sea, que para ti integración es un... o sea, que el niño entra en la escuela y lo que se hace en la escuela es lo que tiene que hacer el niño. Dentro de su nivel...

**Profesor.-** Dentro de sus limitaciones. Pero que pueda hacerlo, ahí es donde yo voy. que pueda hacerlo dentro de sus limitaciones.

De acuerdo con esta concepción de la integración escolar podríamos situarla dentro de las señaladas por Parrilla (198&) en aquella en la que el profesor considera que el objetivo de la integración es el de conseguir que los alumnos con y sin déficits aprendan a convivir y a aceptarse mutuamente.

---

Las similitudes de nuestra profesora con el perfil de este tipo de profesor son claras con respecto a los obstáculos reales que considera que afectan al proceso de integración y con respecto a la concepción sobre la formación que debe tener el profesor tutor que trabaja con niños con necesidades educativas especiales.

Por lo que respecta al primer aspecto ambos profesores opinan que los problemas con los que se enfrenta la integración son, por una parte, la escasa información que ha ofrecido la administración acerca de los propósitos de la integración, su métodos y medios con los que pueden contar. A esto puede sumarse la falta de asesoramiento y apoyo real de aquellos equipos o personas que deben ayudar al profesor tutor y, por último, la falta de coordinación del profesorado.

En relación a la concepción de esta profesora sobre la formación que debe recibir el profesor tutor podemos señalar: en primer lugar, que esta debe estar basada principalmente en las experiencias llevadas a cabo por otros centros, lo cual también es señalado por los profesores incluidos en la concepción descrita por Parrilla. No obstante, otro medio de adquirir el conocimiento para poder trabajar en la integración es la revisión de bibliografía relevante sobre el tema. En segundo lugar, indica que no tiene ninguna preferencia en cuanto a quién debe formar al profesor tutor en ejercicio, pero sea como fuere, debería conocer muy bien la práctica de la integración. Y, por último, el contenido de esta formación estaría centrado en: experiencias de integración, elaboración e interpretación del P.D.I., características de los niños deficientes e interpretación de informes.

Por último, debemos señalar que esta profesora considera necesario que el niño de integración cumpla determinadas condiciones que lo hagan realmente integrable lo cual establecería un nivel de integrabilidad o filtro para adecuar los recursos con los que se cuenta a las características del aula y de los niños. Con lo cual, según esta profesora, en los centros ordinarios sólo serán aceptados aquellos niños que tengan unas aptitudes mínimas previamente establecidas que permitan su asimilación.

La últimas diez categorías que componen este sistema nos pueden ofrecer una visión de lo que ocurre en el aula de esta profesora.

En primer lugar, las frecuencias de los elementos que forman la categoría "Metodología" nos indican que esta profesora realiza, preferentemente, actividades dirigidas al **grupo clase (TRC)** (72), aunque, también se lleva a cabo en el aula con bastante asiduidad el **trabajo individual (TRI)** de los alumnos (23). Ejemplos de actividades donde se dan este tipo de agrupamiento se muestra en las siguientes citas extraídas de las transcripciones de las observaciones y grabaciones de las lecciones de esta profesora. La primera hace referencia a la indicación de la profesora a todos los alumnos del aula de una actividad colectiva mientras que, en la segunda, les propone una actividad individual:

"La profesora coge dos aros y los pone en el centro de la alfombra, tras preguntarles de que color son, les pide a los niños que se metan "dentro" y que salgan "fuera" del aro" (ANTO.005)

"Profesor.- Voy a daros esta ficha. Entonces...si la veis bien, vamos a ver si hay para todos porque no lo se" (ANTG.002)

"Los niños están en sus mesas trabajando. Hoy no ha venido Beatriz" (ANTO.003)

El trabajo individual es llevado a cabo tanto por Beatriz y Clara (niñas de integración) como por el resto de sus compañeros, aunque sólo en escasas ocasiones ambos tipos de trabajo coinciden en contenido, ya que el que llevan a cabo las niñas de integración está centrado habitualmente en el aspecto psicomotor.

La instrucción de esta profesora se caracteriza por la utilización de la **experimentación** (43):

La "e" es la letra de la sonrisa. Todos se ríen cantan la canción de la e" (ANTO.001)

De igual modo, en este aula existe un predominio de estrategias de **enseñanza individualizada** (36), cuya utilización, es justificada por la profesora como:

" es que tu tienes que plantearte distintas metodologías con distintos niños" (Ante, 006).

A continuación mostramos algunos ejemplos de este tipo de estrategia utilizada tanto con niños de integración:

"Vamos a ver, mira, vas a coger, no déjala (...) vas a cortar pedacitos chicos así de papel. Un pedacito, otro, shhh, shhh, otro pedacito otro pedacito, otro pedacito. Espera, corta pedacitos" (ANTG.002)

como con niños considerados "normales", pero que en un momento dado necesitan un apoyo directo de la profesora.

"Redondo, redondo, no es un cuadrado, redondo(...)¿Qué hago contigo Melani? ¿qué hago?...ya te lo he explicado de todas las maneras posibles. ¿Cómo te lo explico?. Redondo, así" (ANTG.003)

Esta estrategia de enseñanza suele ser utilizada por la profesora para los niños "normales" retrasados cuando el resto de sus compañeros se encuentran realizando un trabajo individual, mientras que, para las niñas de integración, puede ser empleado en estos momentos o cuando la profesora está llevando una actividad colectiva con el resto de sus compañeros.

Para la enseñanza individualizada la profesora suele situarse al lado de la mesa al que se dirige en ese momento, tanto si se trata de un niño de integración como si es un alumno retrasado en algún aspecto. Una vez que son iniciados en la tarea, la profesora se dirige al resto de sus alumnos para llevar a cabo otra actividad colectiva o controlar la que estén realizando en ese momento de forma individual. Continuamente da paseos por la mesa del niño para controlar el trabajo y dar nuevas pautas de actuación y, en caso que sea necesario, mostrarle cómo debe hacerlo haciéndolo ella misma.

Entre los cambios metodológicos señalados por Hegarty (1989) y Rico Vercher (1985) como favorecedores del proceso de integración observamos que en esta profesora se dan: el uso de estrategias de enseñanza individualizada, pedagogía activa y principio de globalización.

La frecuencia elevada del elemento **recursos didácticos** (277) nos hace pensar que esta profesora se apoya mucho en el material concreto para desarrollar su instrucción. Lo cual creemos que está influido de nuevo por el estadio evolutivo en el que se encuentran sus alumnos. Como podemos ver en las siguientes citas, estos materiales son muy variados: fichas de trabajo, cuerdas, cubos, muñecos, regletas, punzones...

"A ver, Miguel Angel, coge tu cuaderno y vete" (ANTG.003)

"Vuelven a la alfombra y Antoñita coge una cuerda y la extiende en el suelo haciendo ondas" (ANTO.005)

"Llega Antoñita, se acerca a Clara (niña de integración) que estaba jugando conmigo y le da una cuerda para que tire de ella. Coge dos pelotas (una blanda y otra dura)." (ANTO.006)

Las frecuencias de los elementos que componen la categoría "Actividades" son muy elevadas, lo cual nos indica que estamos ante una clase muy dinámica, pero, a su vez, muy controlada, ya que el profesor indica continuamente a los alumnos que lleven a cabo una gran variedad de **actividades** (490) cuyo **procedimiento** de realización es explicado de forma muy exhaustiva y, frecuentemente, por la profesora (272).

"Le explica a los niños como deben hacer las actividad" (ANTO.006)

"Profesor.- Echase la bien, otra vez, venga, ahora para arriba. Ahora tu" (ANTG.006)

El tercer elemento que ha obtenido una frecuencia alta ha sido el de **controla la realización** (242), lo cual, viene a confirmar la idea de un fuerte control que puede estar determinado por la baja edad (preescolar de 3 a 5 años) de los alumnos de este aula.

"Profesor.- Bueno, a ver quien no ha terminado" (ANTG.006)

"Profesor.- Los dedos, venga, le ponemos los dedos" (ANTG.007)

La dinamicidad de esta clase se vuelve a apreciar por la frecuencia elevada del elemento **cambio de tarea** (108), que es justificado por ella como sigue:

"... es que se cansan mucho los niños, y tienes que estar cambiando continuamente" (Ante.007)

"...Deja el muñeco. Eso es. Llévalo a su sitio, lo apartas y lo dejas ahí. Shhhh. A ver, vamos a empezar a respirar hondo" (ANTG.007)

Las frecuencias de aparición del código ATP (actividad paralela) (51) nos indica que en este aula se están llevando a cabo una serie de actividades distintas, pero de forma simultánea a las realizadas por todos los alumnos, por alumnos retrasados o de integración. Del mismo modo, la frecuencia del código ACI (actividades iguales) (34) nos muestra que, durante el período en el que hemos estado en este aula, 34 veces Beatriz y Clara han llevado a cabo las mismas actividades que el resto de sus compañeros.

En cuanto al "Contenido" de las clases que hemos venido observando ha estado centrado, fundamentalmente en el área de **educación física** (37) y en la **educación artística** (16). Con puntuaciones mucho más bajas encontramos el área de **lenguaje** y **matemáticas** con 8 y 6 puntos, respectivamente.

La categoría "Explicación" incluye aquellos elementos que inciden más en la intervención verbal del profesor relacionada con el contenido. A este respecto, es la **explicación** (EXP) tradicional la que predomina con una frecuencia de 166.

"Profesor.- Mira Clara este es el dedo gordo" (ANTG.0006)

"Profesor.- Ese se llama el número uno. Y lleva visera. Y se parece ¿a quién se parece?" (ANTG.009)

Le sigue, con 100 puntos, la **respuesta** (RSD) del profesor a las intervenciones o cuestiones planteadas por el alumno tanto sobre el contenido que allí se imparte como con hechos de la vida cotidiana.

"Alumno.- ¿Dónde está la toalla?

Profesor.- No lo sé, búscala porque no lo sé, Elena" (ANTG.003)

"Alumno.- Y Alvaro

Profesor.- Alvaro no, Alvaro vive, ¿dónde vive?" (ANTG.10)

Los dos siguientes elementos: **repite (RPI)** y **centra la atención (CLA)** del alumno, con 94 y 93 puntos, respectivamente, nos hacen pensar que Antonia repite continuamente las preguntas que formula a sus alumnos así como y el contenido de la materia, como consecuencia de la baja edad de los alumnos.

"Esto que es, qué es esto?. Una ventana de una casita cuadrada ¿verdad?. ¿Cómo es esto? Una ventana cuadrada. ¿Qué es? Una ventana cuadrada. ¿Qué es? cua-dra-da ¿qué es?" (ANTG.002)

"A ver, vamos a ver una cosa. Ha salido aquí una cosa que ha dicho Elena. Y lo vamos a atender un poquito. Y ya lo aprendemos" (ANTG.002)

"Mira Clara, este el dedo gordo" (ANTG.006)

De los dos elementos que componen la categoría de "Retroatención", ha sido el del refuerzo **positivo** con 330 el que ha obtenido una mayor puntuación frente al negativo con 150. Las formas de



---

incentivar la respuesta dada por los alumnos, como vemos a continuación, es muy variada en esta profesora: asintiendo, repitiendo la respuesta del alumno con tono de asentimiento, con expresiones como muy bien, vale, de acuerdo, etc:

"Sigue, venga sigue, ya parece que te has enterado. Melani" (ANTG.003)

"Alumno.- La mariposa.

Profesor.- La mariposa, muy bien" (ANTG.003)

"Alumno.- Fuera

Profesor.- Fuera" (ANTG.005)

En relación a la categoría "Interrogación" observamos que existe un predominio de aquellas que están centradas en el contenido (ITC) con una frecuencia de 388. Con casi la mitad de esta puntuación (190) le sigue la de control y, en tercer lugar, ha aparecido en el material de campo la interrogación aproximativa (ITA), la cual consiste en sucesivas interrogaciones tras una central con el objeto de ir llevando al alumno a la respuesta correcta.

En cuarto lugar, con 43 de frecuencia ha aparecido la interrogación sobre las experiencias del alumno que, como vimos en la secuencia de actividades relatada por la profesora (ver apartado aula 1.2) suele ocurrir a la entrada de los alumnos al aula y cuando están en la alfombra.

La **organización del alumno (ORA)**, seguida de la del **material (ORM)** con frecuencias de 233 y 129, nos vuelve a confirmar la idea de fuerte control organizativo.

"...¡Vamos a quitar esto...¡ ¡Iros sentando, venga iros sentando,"(ANTG.005)

"Profesor.- Pues también de pie, porque es distinto" (ANTG.008)

"Profesor.- Verde. A ver, dejad los palos ahí encima..., en medio, en medio, aquí, aquí" (ANTG.010)

La categoría "Dinámica de la clase" hace referencia a aquellas intervenciones del profesor que no están relacionadas con el contenido sino que tienen como finalidad la de gestionar la clase.

Dentro de esta categoría es el elemento **indica orden de intervención (IOA)** el que tiene una frecuencia más elevada (562):

"A ver, Beatriz, ¿qué es esto que yo voy a hacer aquí?..."(ANTG.002)

Manuel, Miguel Angel, vosotros si podéis ir a jugar que habéis terminado" (ANTG.003)  
"Profesor.- no lo puedes poner. Ahora le toca a Ana María. Venga (...) Ahora le toca a Alba, ¿Tienes o zanahorias o berenjenas?" (ANTG.008).

A lo largo de la entrevista mantenida con la profesora este hecho es justificado del siguiente modo:

" lo tengo que hacer, porque quieren intervenir todos, o sea, que la motivación del orden de intervención es que a todos les gusta entrar, y , si los dejas, o lo que sea, no sabes cuando les toca" (Ante.008)

A este elemento, le sigue el de **disciplina** con una frecuencia de 30, y , en tercer lugar, encontramos, con una puntuación de 204, el **rechazo**, lo cual nos puede indicar que esta disciplina va dirigida a reprender al alumno. Hecho este, que vuelve a estar determinado por la corta edad de los niños que les lleva a tener comportamientos continuos de alboroto, dispersión... y, que por tanto, deben ser canalizados por la profesora:

"Profesor.-El ojito. Shhh. Shhh. ¡Jonatán, Jonatán!" (ANTG.009)  
"Profesor.- Que te esperes allí que le voy a poner el nombre. Que te esperes allí que le voy a poner el nombre" (ANTG.010)

Por último, señalar que el elemento **movimiento del profesor** también ha obtenido una puntuación muy elevada (147), lo cual, junto con lo comentado en la categoría de actividad, nos hace pensar en la dinamicidad que caracteriza a este aula.

"Se levanta y les enseña la casita de las vocales" (ANTO.001)  
"Vuelve a la pizarra y coge a la niña por el braza" (ANTO.003)  
"Se levanta, va hacia el rincón de teatro y coge una marioneta. Con ella va comiéndole las partes del cuerpo" (ANTO.006)

En la última categoría "Evaluación" ha sido el elemento que tiene este mismo nombre el que ha obtenido la 'mayor frecuencia (9) y le sigue la evaluación inicial del alumno con (5)

Sintetizando todos estos datos podemos afirmar que:

La elevada frecuencia obtenida por elementos como: controla la realización de la tarea (COT), indica orden de intervención (IOA) e interrogación de control (ICT) es indicativo de que la práctica docente de esta

---

profesora se caracteriza por un fuerte control y por una actividades muy estructurada que se van sucediendo día a día con una secuencia rutinaria: (a) entrada, b) diálogo de entrada, c) alfombra, d) diálogo de lenguaje, e) estaciones, f) números o conceptos, g) psicomotricidad, h) asamblea, i) trabajo individual, j) juego libre, k) ejercicios de relajación, l) normas, m) recreo) n) relajación, ñ) psicomotricidad, o) juego libre, p) salida) q) entrada) r) cuento, s) música, t) patio y u) salida) a lo largo de los distintos centros de interés.

A pesar de lo altamente estructuradas que están las actividades y del fuerte control existente, nos encontramos ante una clase muy dinámica donde el número de actividades que tienen lugar en ella es muy elevado y donde el cambio de las mismas es muy frecuente.

Por otro lado, y como queda representado gráficamente en el mapa cognitivo sobre las actividades (apartado 5.2.1.2.6), podemos hablar de un flujo lineal de actividades que la profesora lleva a cabo con toda la clase (colectivo y/o individualmente) al que, de forma paralela, se le unen otras que pueden ser llevadas a cabo tanto por algunos alumnos retrasados como por las alumnas de integración.

Durante el tiempo en el que las alumnas de integración están en el aula ordinaria, realizan casi siempre actividades paralelas con contenidos distintos a las de sus compañeros y, sólo de vez en cuando, se ven incorporadas da la dinámica normal del aula llevando a cabo la misma actividad.

En cuanto a la relación entre la profesora y sus alumnos es muy estrecha y esta caracterizada por la ayuda continua, el interés por lo que les ocurre personalmente, por contactos físicos que confieren seguridad (coger al alumno del hombro, darle la mano...), etc.

De igual modo, apreciamos que las respuestas de los alumnos son casi siempre reforzadas positivamente por la profesora.

Por otro lado, señalar, que existe una fuerte disciplina determinada por la baja edad de los alumnos de este aula a los que se les tiene que indicar continuamente normas de comportamiento, ya que este puede ser considerado como una de las áreas de trabajo del preescolar.

---

Por último, a nivel metodológico podemos señalar como pilares básicos los siguientes:

- 1.- La experimentación del contenido por parte del alumno
- 2.- La manipulación de una gran número de materiales para ir de lo concreto a lo abstracto
- 3.- La consideración de la experiencia del alumno como vínculo entre la escuela y su entorno.
- 4.- La adquisición de un contenido o concepto tiene una secuencia: diálogo sobre la experiencia del niño en relación al concepto, manipulación y experimentación, explicación y trabajo individual (lápiz y papel).

Si comparamos estos resultados con los extraídos de la investigación que se centra en determinar los factores que hacen que se produzca una integración de calidad (Reynolds y Lakin, 1987; Hegarty, 1989; Rico Vercher, 1985; Freiberg y otros, 1988) encontramos que, en relación a la instrucción, se dan en este aula una serie de características favorecedoras: uso de la individualización didáctica, retroalimentación, pedagogía activa, tiempo dedicado a la instrucción, tiempo académico productivo, orientación del aprendizaje y principio de globalización. Por lo que respecta a la dinámica del aula encontramos: orden y disciplina, dirección del profesor, relación profesor-alumno... lo cual nos lleva a pensar que tanto en el conocimiento de esta profesora como en su práctica diaria se encuentran la mayoría de los elementos básicos que hacen posible una enseñanza de calidad en el contexto de la integración.

Por el contrario, también se producen en el aula circunstancias que no favorecen la integración tales como: ausencia de técnicas que aumenten el tiempo de aprendizaje (tutoría de iguales, trabajo cooperativo...) las cuales podrían ser desarrolladas a partir de la explicitación de dichas carencias.

Por último, encontramos una gran coincidencia en nuestros datos con los obtenidos por Parrilla (1992) en sus trabajo de campo sobre la práctica de los profesores de preescolar con niños integrados. En concreto, apreciamos una gran similitud en cuanto al fuerte control existente en el aula, a la gran estructuración de actividades que hacen estos profesores, a la existencia de una secuencia rutinaria en las actividades que tiene lugar en el aula, a la gran

---

dinamicidad que la caracteriza y al clima de confianza y familiaridad que se establece entre profesores y sus alumnos.

#### 5.2.3.2.- PROPOSICIONES EXPLICATIVAS DE LA ENSEÑANZA

La matriz 3.2. (que ha sido fraccionada para facilitar su lectura) nos muestra una serie de proposiciones explicativas de la enseñanza de esta profesora que han sido extraídas de las entrevistas mantenidas con ella (ver metodología de investigación).

Estas proposiciones han sido agrupadas en función de su pertenencia a los distintos códigos que componen el sistema de análisis creado por las profesoras de la submuestra y hacen referencia tanto a aspectos relacionados con el proceso de integración escolar como a su propia acción docente. De igual modo, basándonos en Elbaz (1983) en estas proposiciones hemos distinguido entre principio práctico, entendido como "guía de actuación" e imagen por cuanto reflejan ideas en torno a cómo debería ser "la buena enseñanza, el buen profesor, etc".

Estas proposiciones nos han servido para explicitar el conocimiento práctico que guía la enseñanza de esta profesora (Connelly y Clandinin, 1988), el cual surge de su experiencia personal y profesional.

De igual modo, estas proposiciones son la base para la elaboración de un conjunto de hipótesis (recogidas en la columna izquierda de la matriz) cuya contrastación veremos el apartado 5.3.1.3.

Y, por último, las proposiciones explicativas de la enseñanza de esta profesora nos han permitido elaborar un conjunto de mapas cognitivos que muestran la representación de la estructura de su conocimiento en relación a los elementos que componen la integración escolar y su práctica docente.

Como podemos observar en la matriz %, el primer grupo de proposiciones explicativas están relacionadas tanto con personas como con instituciones dedicadas a la puesta en marcha de la integración escolar.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
<b>SERVICIOS Y PERSONAL</b>		
Profesor de apoyo (PRO)	1.- El profesor de apoyo "es la persona que trabaja conjuntamente con el profesor de ordinaria (...) Y que apoyara todas las actividades y todas las cosas que se van haciendo con esa niña en clase. (...) o bien coja a ese niño individualmente aunque no sea con la misma actividad, una actividad parecida..." (ANTE.003)	h.7.- PRA/EIN/ACI (Hipótesis 3) h.8.- PRA/ATP (Hipótesis 2) h.15.- CPE/PRA/PRO
El equipo multiprofesional (EQM)	2.- El equipo multiprofesional son "Personas que estarían trabajando en el centro para estos niños, que vendrían y te dirían: mira, esta es la bibliografía que tienes que tocar, esto es lo que tienes que hacer, estos son los objetivos que nos vamos a marcar." (ANTE.003)	h.10.- EQM/MEA/ODE (Hipótesis 3) h.11.- EQM/BIB (Hipótesis 2)
	3.- Los EPOES no vienen aquí nada mas que de tarde y entonces no saben realmente lo que estamos haciendo aquí, ni nos pueden dirigir (ANTE.003)	h.12.- EQM/FDI/FTI
	4.- Multiprofesional se trata de eso, que (...) el profesor de apoyo y él, la profesora de integración, o sea, la de la clase que es la que se tiene que poner de acuerdo, el psicólogo también, y la pedagoga que lleve eso también. Y se tiene que poner de acuerdo el EATAL..." (ANTE.003). "En esa frase es donde yo entiendo equipo multiprofesional, equipo" (ANTE.003)	h.75.- CPE/EQM/PRO h.76.- CPE/EQM/PRO h.77.- CPE/PRA/PRO
Logopeda (LOG)	5.- EL logopeda es un profesor que le da el apoyo necesario, o el especialista que les da el apoyo necesario en el lenguaje"(ANTE.003)	h.3.- LOG/LEN
Fisioterapeuta (FIS)	6.- El fisioterapeuta es "el especialista que da el apoyo necesario en el cuerpo, en psicomotricidad fina y gruesa" (ANTE.003)	h.4.- FIS/REH
Educador (EDU)	7.- Los "educadores son los que deben encargarse de la niña, en cuanto habito social, más que sociales, hábitos de higiene, hábitos de control de efineres, hábitos de salir y entrar, que pueda la niña , hábitos de autonomía personal. Y después para poder cambiarlos" (ANTE.003)	h. EDU/SCI

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
Instituciones de apoyo (INA)	8.- Yo no tengo mucho conocimiento de esas instituciones (...) para mi son personas que están allí, pero que no se han puesto en contacto con los centros" (ANTE.003)	h.19.- INA/NCO/FCO
	9.- "Veo que están dando falsas esperanzas todos esos organismos, dijéramos paralelos" (ANTE.004)	h.20.- INA/CFE
Centro ordinario (CEO)	10.- El centro ordinario "acoge a los niños con problemas específicos, pero que pueden adaptarse a un ritmo escolar" (ANTE.003)	h.21.- CEO/ITG (Hipótesis 2)
Centro específico (CEE)	11.- El centro específico "Normalmente el centro específico está quedando, pues, para los desahuciados propiamente." (ANTE.003)	h.25.- CEE/DEH (Hipótesis 2)
	12.- En su centro específico tienen el psicólogo, el multiprofesional, el educador (...) al logopeda, al fisioterapeuta" (ANTE.003)	h.23.- CEE/PSO/LOG h.24.- CEE/EDU/FIS
Administración (ADM)	13.- La administración "Es todos los órganos ¿eh?, superiores a nosotros ejecutivos, que realmente pueden hacer algo y que realmente lo que hacen es dar ordenes, mandar muchos papeles y después, ¿eh?.. de hacer nada." (ANTE.003)	h.27.- ADM/FAD (Hipótesis 2)
	14.- Entonces que al menos, la administración vaya planteándose que también haya unos talleres (ANTE.003)	h.28.- ADM/TAL
Psicólogo orientador (PSO)	15.- El psicólogo orientador es "El que detectaría, en principio, o sea, a todos los niños, no sólo a los de integración, sino a todos los niños normales (...) es labor del psicólogo de poder ir ayudando a que estos, a que ese problema no se convierta en un problema más grande." (...) "pues vamos a empezar a hacerle algunas pruebas a este niño a ver que le pasa, vamos a hablar con los padres" (ANTE.003)	h.29.- PSO/DIG/CPA h.30.- PSO/CEO/DIG
Apoyo dentro (APD)	7.- "Si estuviera contigo el profesor de apoyo dentro de la clase no tendría falta de tiempo" (ANTE.003)	h.60.- FTI/APD
	8.- "si estuviera dentro del aula el apoyo, sí lo podría realizar todo." (ANTE.004)	h.64.- SAL/APD
	16.- El apoyo dentro del aula es muy difícil "porque hay muchísimos niños y se les puede dedicar poco tiempo (...) si tiene que coger en esa hora a tres niños y uno está aquí, otro está en cinco años y otro en cuatro, pues la única posibilidad que tiene es llevárselos solos" (ANTE.005)	h.2.- APD/FTI/FPE

---

El perfil profesional que considera esta profesora adecuado para el profesor de apoyo le lleva a señalar las siguientes características:

- Capaz de coordinarse con el profesor tutor
- Capaz de llevar a cabo la enseñanza individualizada
- Apoyo a la labor del profesor tutor ayudando al niño con necesidades educativas especiales en aquellas actividades iguales a las del resto de sus compañeros.
- Apoyo a la labor educativa en el aula ordinaria.

En cuanto al equipo multiprofesional las proposiciones de esta profesora pueden ser divididas en imágenes o en principios explicativos. Con respecto a las primeras señala:

- Estar permanentemente en el centro
- Asesorar al profesor tutor en relación a métodos, objetivos y bibliografía más relevante en relación a estos aspectos.
- ser un equipo interdisciplinar.

y por lo que se refiere a los principios explicativos sobre cómo son y cómo actúan relamente estos equipos multiprofesionales refiere:

- No asisten periódicamente a los centros
- Ignoran lo que allí ocurre, tanto en relación al contexto de enseñanza como a la organización didáctica específica de cada centro
- No ofrecen asesoramiento sobre problemas de cada día.

Asímismo la imagen que esta profesora tiene sobre los especialistas en logopedia y psicomotricidad los lleva a situarlos correctamente en sus propias áreas de interés, aunque sin llegar a precisar sus funciones o competencias.

El modelo de educador ofrecido por esta profesora le lleva a considerar que este debe cumplir dos funciones, una educativa, centrada en la educación de hábitos de higiene y autonomía personal y, otra asistencial.

Por último, en relación a los individuos que forman parte del proceso de integración esta profesora también nos muestra una imagen del psicólogo



orientador el cual debe desempeñar un conjunto de funciones encaminadas a detectar y diagnosticar a los niños el centro ya se traten de niños con necesidades educativas especiales o no.

Siguiendo con la lectura de la matriz, encontramos un conjunto de proposiciones relacionadas con aquellas instituciones y servicios relacionados con la integración de los niños deficientes en las aulas ordinarias.

La imagen de las instituciones paralelas al centro ordinario que tienen que ver con los niños con necesidades educativas especiales tienen connotaciones negativas, por cuanto esta profesora entiende que:

- No están en contacto con el centro ordinario
- Crean falsas expectativas de recuperación.

El principio explicativo de esta profesora sobre lo que es un centro ordinario, se centra en el tipo de niños con necesidades educativas especiales que puede acoger, puntualizando que sólo deberán ser educados en él aquellos cuya deficiencia les permita adecuarse al ritmo escolar.

De igual modo, el centro específico es caracterizado tanto por el tipo de alumnado que acoge como por el personal especializado que en él hay. En este sentido, la profesora entiende que ha habido un trasvase de niños al centro ordinario de tal forma que en los centros específicos sólo se han quedado los niños desahuciados.

Por lo que respecta al personal, Antonia ve al centro específico como aquel en el que hay un variado y gran número de profesionales específicos.

Las proposiciones sobre los objetivos a conseguir con estos niños se han centrado en la habituación, entendida como capacidad para convivir en el grupo aceptando y respetando unas normas establecidas.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
OBJETIVOS		

Habitación	1.- La habitación "(...) sería integrarse en el grupo, es hacer unas normas, respetar unas normas y, al mismo tiempo, habituarse a que ahora vamos a guardar los papeles, pues los guardamos, ahora vamos a jugar, pues jugamos, ahora vamos a... Entonces lo veo como integración dentro del grupo." (ANTE.004).	h.33.- HAB/ING/USM
------------	---	--------------------

Por lo que respecta a los obstáculos que según la experiencia de esta profesora se ha encontrado para la integración del niño con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, observamos dos principios explicativos relacionados con el desfase que caracteriza a estos niños. El primero de ellos nos indica en qué áreas se produce principalmente ese desfase y, el segundo, nos muestra la consecuencia de este hecho en relación al contacto con los demás niños.

Las tres proposiciones que quedan recogidas en la matriz && en relación a Administración, refleja una imagen negativa, en la que aparece caracterizada por un cúmulo de fallos, algunos de ellos relacionados con la puesta en marcha de la integración (falta de material, falta de asesoramiento...) y otros con la propia filosofía de la integración (no se tienen claros los objetivos a conseguir con estos niños)

De las entrevistas mantenidas con esta profesora se desprende que la labor educativa la tiene sola

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
OBSTACULOS		
Desfase (DES)	1.- "hay un desfase con respecto a (...) en la parte de psicomotricidad y matemáticas " (ANTE.004)	h.42.- DES/OBA
	2.- "Cada vez que van subiendo los niveles, se unen más ellos, entonces, juegan menos con los demás" (ANTE.004)	h.44.- UAI/DES
Fallos de la administración (FAD)	3.- "No se han planteado para qué los incorporamos, que es lo que consigue ¿qué aprenda a leer, que aprenda a escribir, que aprenda a socializarse, que aprenda un trabajo?"	h.55.- FAD/NOB
	4.- "Entonces, material concreto de la delegación para esos niños no han mandado ninguno"	h.123 (AMA/FAD)

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	5- La administración tiene una serie de fallos que obstaculizan a la integración. Algunos de estos fallos son: "...desde falta de material, falta de asesoramiento, falta de seguimiento, falta de..." (ANTE.004)	h.54.- FMA/FAD h.50.- FAD/FAS h.52.- FAD/NEV
Falta de tiempo (FTI)	11.- "Hagámelo en el tiempo de clase (...) y obligarme en mi tiempo a hacer un curso de reciclaje, bien dado" (ANTE.004)	h.40.- FFF/FTI
	1.- Existe "... falta de tiempo para hacer una programación conjunta (...)" (ANTE.003)	h.61.- FTI/FCO
Falta de asesoramiento (FAS)	9.- Esa falta de asesoramiento es a todo los niveles. Empezando por los EPOEs, EATAIs, Administración incluso (...) inspectores"	h.67.- FAS/EQM
Actitudes negativas (ACN)	10.- Las actitudes negativas vienen por la falta de conocimiento, por la falta de explicación, de como nos han metido la integración" (ANTE.004)	h.38.- ACN/FCN/FAS
Fallos en el diagnóstico (FDI)	12.- " En principio dan un diagnóstico, pero después no hay un seguimiento (...) Y te lo hacen además bajo un punto de vista mal, por apremio de tiempo (ANTE.004)	h.63.- FDI/FTI/DDE
Movilidad del profesorado (MTR)	13.- Los profesores de apoyo, por ejemplo aquí, han tenido mucha movilidad"	h.7 MTR/PRA
Enfrentamiento entre los profesores (ENP)	14.- El enfrentamiento entre los profesores está provocado por la masificación de integración (ANTE.004)	h.44.- ENP/RAE

El siguiente grupo de proposiciones consisten en una serie de imágenes sobre los elementos que deben formar parte de la implantación del proceso de integración escolar.

En primer lugar, la tabla nos muestra la imagen de esta profesora con respecto a la estimulación precoz, en la que se resalta el tiempo en el que debe iniciarse es lo más precoz posible y, son los padres u otras instituciones anteriores a la escolarización del niño, las que deben cumplir esta labor.

Por otro lado, el principio explicativo que expresa esta profesora en relación a la investigación nos indica que ésta es considerada como la forma de establecer los métodos de trabajo más adecuados a las características de los alumnos y que para poder investigar es necesario buscar información relevante

---

que apoye nuestro trabajo; lo cual puede conseguirse a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema o consultando a otros profesionales que estén llevando a cabo experiencias parecidas.

Por otro lado, las proposiciones extraídas de las entrevistas en relación a la atención (ATE) nos permiten conocer cuales son los aspectos con los que esta se relaciona. En primer lugar, la atención es entendida como el proceso de ayuda del profesor tutor hacia el niño deficiente y, en segundo lugar, como el tiempo de dedicación de este profesor a la enseñanza individualizada de los niños de integración.

La correcta puesta en marcha de la integración del niño deficiente en aula necesita de una incorporación del mismo de forma gradual.

Por otro lado, es condición necesaria para la una integración de calidad el que exista una actitud positiva del profesorado en relación a este proceso y los niños deficientes. Estas actitudes positivas se consiguen mediante:

- reconocimiento positivo de la administración
- realización de una evaluación externa al centro sobre la integración escolar
- seguimiento del desarrollo del proceso de integración

Este elemento se encuentra en estrecha relación con el de motivación del profesorado, lo cual se conseguiría mediante una adecuada formación a los profesores tutores, una mayor dotación de tiempo durante la jornada escolar dedicado a tareas de formación y de programación y mediante la dotación de medios mas específicos para estos niños.

La experiencia de esta profesora le ha llevado a considerar la necesidad de la utilización de nuevas tecnologías (uso del ordenador) como adaptaciones de acceso al currículum para determinadas necesidades educativas especiales, aunque, la enseñanza de las utilización de las mismas debe ser llevada a cabo por otros profesionales.

Por último, la organización, considerada como un elemento básico para la integración escolar es tanto física como de coordinación del personal que componen el centro.

Sintetizando los resultados sobre los principios e imágenes que nos muestran el conocimiento práctico de esta profesora en relación con las condiciones y/o requisitos necesarios para una adecuada integración, concluimos que algunos de ellos están centrados en la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones dirigidas al sujeto de integración tales como: estimulación precoz, atención... Otras, hacen referencia al aspecto actitudinal, tanto del profesorado (creación en él actitudes positivas) como de la administración (conseguir un cambio de mentalidad)

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
CONDICIONES, ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS		
Estimulación precoz (ESP)	1.- La estimulación precoz debe iniciarse lo más antes posible "... a través de los padres" o por otras instituciones antes de venir al centro (ANTE.003)	h.81.- ESP/PAD h.82.- ESP/INA
Investigación (INV)	2.- "(...) cuando tú empiezas con un niño no sabes muchas veces por dónde cogerle. Entonces , la única solución que tienes es ir a partir de la observación, ir investigando qué técnicas tú puedes aplicar (...)." (ANTE.005)	h.84.- INV/DIG
	3.- Entonces estamos investigando cosas, yo estoy tratando de leer libros, yo estoy tratando de coordinarme con cierta gente que ya ha trabajado, de saber que es lo que les están dando	h.85.- INV/CPE h.86.- INV/FOR
Atención (ATE)	4.- La atención va unido un poco al (...) apoyo en clase, hay muchas cosas que tu te das cuenta que puedes trabajarle y no puedes debido a que los niños te están absorbiendo (...) se relaciona un poco el tiempo que tu le puedas dedicar la atención que tiene (...) entonces, cuando tu tienes el profesor de apoyo en el aula puedes decir, mientras que yo estoy haciendo con estos esto, ve tu haciendo esto. Entonces el tiempo de dedicación es mucho mayor (ANTE.003)	h.91.- ATE/SAL h.92.- ATE/TIE h.93.- ATE/CPE

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	5.- "Es que la falta de atención entra también dentro de la falta de tiempo, si no tienes tiempo, pues, mucho tiempo, por ejemplo éstos niños son muy absorbente los pequeños, pues ahí falta de tiempo muchas veces (...)." (ANTE.004)	h.92.- ATE/TIE
Integración gradual (ITG)	6.- Para evitar la mala canalización se día haber hecho la integración de una forma gradual.	h.64.- IGR/MCA
Actitud positiva (ACP)	7.- Hombre, claro, es que si no hay una actitud positiva no se lleva a cabo nada, pero esa actitud positiva viene con un reconocimiento y con un seguimiento y con una serie de cosas por parte de la Administración " (ANTE.005)	h.70.- ACP/MTP
Ordenadores (ORD)	8.- La utilización de ordenadores es muy "importante sobre todo para niños que de otra manera no le ven resultados a sus trabajos por la sencilla razón de que tienen defectos físicos" (ANTE.005)	h.- ORD/CFA
Cambio de mentalidad (CBM)	9.- Hay que cambiar la mentalidad de la Administración tal como lo están haciendo. (ANTE.005)	h.72.- CBM/ADM
	10.- "Socialmente el cambio de mentalidad ya existe en toda la sociedad hacia estos niños, incluso por parte de la propia familia" (ANTE.005)	h.71.- CBM/PAD/SOC
Motivar al profesorado (MTP)	11.- ¿Cuándo sería una evaluación motivadora para el profesorado?. Lo primero que la Administración se ocupara de hacer esa evaluación, ya no nosotros desde dentro" ANTE.003)	h.88.- MTP/ADM/EVA
	12.- "Serían unos incentivos, no digo económicos, sino incentivos de que la Administración, a cambio de que tú estás haciendo una labor que no es gratificante, pues te debería dar unos medios y un tiempo y una preparación" (ANTE.007)	h.89.- MTP/TIE h.- MTP/FOR h.-MTP/RMA
Organización (ORG)	13.- La organización implica tanto organización de la características físicas del centro como coordinación de todo el personal	h.12.- ORG/CAR/CPE

Las declaraciones de esta profesora sobre qué, cuando y cómo debe ser la formación del profesor tutor nos lleva a identificar una imagen de la misma. Se trataría de una formación eminentemente práctica, en la que se primaria el intercambio de experiencias sobre la integración, las cuales, podrían ser expuestas por profesores de otros centros o del propio, o bien por especialistas de instituciones encargadas de la formación del profesorado (universidad, CEP..) siempre y cuando respetaran este carácter práctico.

La profesora también apunta otras formas de adquirir el conocimiento sobre la integración y los niños deficientes como son las consultas bibliográficas sobre el tema y las entrevistas a los padres sobre sus hijos y sus problemas.

Por otro lado, Antonia hace alusión a algunos factores que deben tenerse en cuenta para que esta formación permanente pueda tener lugar, entre estos resalta: liberación de la jornada laboral, control de la asistencia a los cursos de formación de tal forma que todos los profesores dispongan de las mismas oportunidades.

Por lo que respecta al contenido de esta formación, como vimos en el apartado 5.2.3.1, las proposiciones extraídas de las entrevistas apuntan a considerar como básicos los siguientes núcleos:

- características de los deficientes
- experiencias llevadas a cabo con estos niños
- capacidad de observación y diagnóstico

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
FORMACION		
Formación inicial (FOI)	1.- "Bueno la 1ª formación inicial es una mentalización de lo que vas a tener. Como no tengas una mentalización y tú misma te vayas convenciendo de que aquello es así, la cosa no funciona. Después, pues sí necesitas algo, empezando porque tienes que empezar a leer un poquito sobre esos niños, porque hay muchas cosas que desconoces. Después informarte de los mismos padres ¿qué están haciendo? ¿cómo lo llevan? De cosas que tú inicias en clase, decírselo a los padres, tener mucho contacto, en esa formación, claro, los padres mismos te estarán dando una formación (...) Al mismo tiempo que estas hablando, porque ellos saben un poquito más de su hijo, en ciertas cosas, que tú. Entonces ya esa es una formación inicial." (ANTE.006)	h.101.- FOI/CBM h.102.- FOI/BIB h.103.- FOI/CDE h.104.- FOI/PAD

Formación por especialistas (FOE)	4.- Para mi, es mucho más interesante lo que estoy diciendo, un profesional anterior, alguien que esté trabajando en eso, es mucho más fácil que te de los conceptos que tú.. (ANTE.006)	h.109.- FOE/FBE
	2.- "Yo la formación en el CEP, todos los que sean de centros de profesores pero, pero prácticos ¿eh? Y gente que merezca la pena." (ANTE.006)	h.75.- FCE/FBE (Por aquí)
Alternativas a la formación (AFO)	3.- "Posibles pues ya te digo la liberación de tú jornada (...). Un reciclaje. Y si, por ejemplo, tú lo haces éste año, pues que no tengas las posibilidades de que el año siguiente vuelvas otra vez. Porque de hecho se está dando, hay mucha gente que está acumulando mucha cantidad de cursillos y de perfeccionamiento, porque se mueven o porque tal. Y hay otra gente que no le dan posibilidad." (ANTE.006)	h.77.- AFO/TIE/MTP
Comunicación entre los centros (CEC)	5.- La comunicación entre centros "muy interesante. Pero pasa lo mismo, tienes los mismos horarios que los demás (...) Por falta de tiempo. Porque además para poder ver una cosa en vivo con los niños, tiene que ser en hora de clase. Si es en horas de clase estás faltando a tu tarea, y como no hay unos profesores que sustituyan a ese profesor" (ANTE.006)	h.78.- CEC/FTI/FPE
Por los propios profesores del centro (FPR)	6.- La formación por profesores del propio centro "Pues si y no (...). Porque es muy difícil la comunicación entre compañeros y máxime cuando se trata de que te de el otro una serie de conocimientos" (ANTE.006)	h.79.- FPR/FCO
VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS		
Características de la deficiencia (CDE)	1.- Es que cuando a mi me viene un niño así, lo primero que tengo que hacer es echar mano de una bibliografía, y empezar a estudiar un poco las características" (ANTE.005)	h.68.- CDE/BIB
	2.- Lo primero de su deficiencia, o sea, si yo tengo un Síndrome de Down cuales son las características generales de ese Síndrome de Down, después, leyendo ciertos libros, experiencias, que ya te he dicho antes que a mi me gusta partir mucho de la experiencia de otra persona (...) con los padres, las características, cómo es u niño en casa (...) (ANTE.005)	h.69.- CDE/EXI/PAD



Capacidad de observación (CAO)	3.- Entonces, vas tomando datos y, a partir de ahí, después de que tu los leas. ¡Ah! este niño reaccionó así con esto y ¿porqué?.	h.50.- CAO/INV/EVA
--------------------------------	---	--------------------

Siguiendo con la lectura de la tabla && aparecen un conjunto de proposiciones sobre su práctica en un contexto de integración.

Las primeras están relacionadas con aquellas adaptaciones de los elementos del currículum que se deben llevar a cabo para conseguir una correcta integración y educación del niño con deficiencias. Según Antonia, se trata de respetar el ritmo de aprendizaje del alumno, para lo cual se deben coordinar el profesorado que está en contacto con este niño en lo que respecta al horario, y permitir que el niño esté en el aula ordinaria en aquellas actividades de gran grupo que puede llevar a cabo.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
ADAPTACIONES CURRICULARES		
Modificar el tiempo de aprendizaje (MFT)	1.- Ponemos de acuerdo todos los profesores a la hora de... ( de que una actividad de gran grupo entraran más"	h.- MFT/CPE

Dentro de la categoría actividades la profesora menciona una serie de principios surgidos desde su propia práctica.

En primer lugar, aparece un principio que podríamos denominar "autocontrol del alumno", según el cual la valoración del trabajo de clase la lleva cabo por el propio niño mediante la comparación y evaluación de los trabajos del resto de sus compañeros puestos en la pared junto con el suyo.

El principio de "demostración" hace referencia a la estrategia empleada por esta profesora para explicar a sus alumnos determinados contenidos así como la forma de llevar a cabo las tareas del aula. Según este

principio, la demostración por parte de la profesora del modo cómo se hace una tarea es la mejor forma de que el alumno entiende el proceso.

Por otro lado, el principio explicativo relacionado con la actividad de remitir la tareas muestra la necesidad de cooperación de los padres en la educación de sus hijos, de tal forma que la profesora delega algunas tareas que han quedado incompletas para que sean terminadas en casa con mayor tiempo.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
XIII- ACTIVIDADES		
Comentarios sobre las tareas (CMT)	1.- Hay una cosa (...) del comentario sobre las tareas de los alumnos que a mi me gustaba mucho llevar a cabo pero cuando son más grandecitos (...) y es tener un autocontrol de ellos mismos en la pared, o sea, que ellos se pongan a (...) la valoración de su trabajo" (ANTE.007)	h.81.- CMT/EAU
Explicación sobre el procedimiento de realización de la tarea (TAR)	2.- Yo tengo que explicar la tarea y, es más, (...) para que lo hagan igual hago yo una (...) entonces, les digo: mirad, me lo tenéis que hacer como esta" (ANTE.007)	h. TAR/DEM
Remite tarea (RTA)	3.- A mi, más que nada al remitir tareas me gusta llamar a las madres y explicar a las madres lo que hemos hecho y lo que quiero que el niño haga en casa " (ANTE.007)	h.82.- RTA/CPA

### 5.2.3.4.- HIPOTESIS E INTERPRETACION

#### 5.2.3.4.1.- Hipótesis sobre el conocimiento

De las && hipótesis que mediante el programa de ordenador AQUAD.03 hemos sometido a comprobación, el &% han sido verificadas.

CATEGORIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIA
Metodología	AAH.127(EIN/NNN), AAH.128(EIN/NNN)	36
Conocimiento/Formación	AAH.68(CDE/BIB)	4
Obstáculos/Condiciones	AAH.93(MCA/ITG)	3
Características/Condiciones		
Obstáculos/Servicios	AAH.060(FTI/APD)	3
Obstáculos	AAH.040(FTI/FFF), AAH.0 (FFF/ACN)	6
Condiciones	AAH.051(PRE/ITG), AAH.089(MTP/TIE)	6
Servicios/Condiciones	AAH.082(ESP/INA), AAH.028(ADM/TAL)	4
Personal/Obstáculos		
Personal/Conocimiento		
Personal/Metodología/Actividades		
Formación		

Frecuencia y categorías a las que pertenecen las hipótesis de conocimiento verificadas

Esta matriz nos ofrece información sobre la frecuencia con que se han visto verificadas las hipótesis sobre conocimiento en el material de campo de esta profesora mediante el programa de ordenador AQUAD.30, así como a las categorías a las que pertenecen dichas hipótesis.

La hipótesis que se ha visto confirmada con mayor frecuencia ha sido la **AAH.127 (EIN/NNN)** con una frecuencia de 22. Esta hipótesis se ha verificado en el material de campo correspondiente a las grabaciones número 1 y 2 y a las observaciones número 2,3, y 6. El principio explicativo que se ha adaptado en forma de hipótesis para poder realizar su comprobación ha sido: "la enseñanza individualizada tiene por objeto atender a los niños que tienen dificultades en el aprendizaje".

La hipótesis que se verifica en segundo lugar es la **AAH.128 (EIN/NNN)** con una frecuencia de 14. Al igual que la anterior, sólo se ha verificado en las transcripciones del material de campo correspondientes a las

grabaciones y observaciones de las lecciones de clase. El principio explicativo que subyace es el de que "la enseñanza individualizada se utiliza también con los niños que no tienen problemas. Al prestarles esa atención, se centran más en el aprendizaje".

Ambas hipótesis nos indican el conocimiento que tiene esta profesora sobre la utilización de determinadas estrategias "Metodológicas", en concreto, sobre la utilización de la enseñanza individualizada.

La hipótesis **AAH.068 (CDE/BIB)** se ha verificado cuatro veces (tres en la entrevista número 5 y una en la número 6). El principio explicativo que hace referencia es "...es que cuando a mi me viene un niño así, lo primero que tengo que hacer es echar mano de una bibliografía, y empezar a estudiar un poco las características".

A estas tres hipótesis le siguen, con una gran distancia en cuanto a la frecuencia de verificación, seis hipótesis que se han confirmado cada una tres veces en todo el material de campo de esta profesora.

Se tratan de las hipótesis: **AAH.060 (FTI/APD)**, **AAH.051 (PRE/ITG)**, **AAH.040 (FFF/FTD)**, **AAH.093 (MCA/ITG)**, **AAH.089 (MTP/TIE)** y **AAH.116 (FFF/ACN)**. Los elementos que componen estas hipótesis pertenecen a las categorías: "Servicios y personal", "Obstáculos", "Condiciones, alternativas y/o requisitos" y "Características de los sujetos".

La primera de ellas **AAH.060 (FTI/APD)** se ha verificado en las transcripciones de las entrevistas número 4 y 5 que hemos mantenido a lo largo de la investigación con la profesora. El principio explicativo que la sustenta es el de "si estuviera contigo el profesor de apoyo dentro del aula no tendrías falta de tiempo".

Igual que la anterior, la hipótesis **AAH.051 (PRE/ITG)** se ha verificado en el material de campo correspondiente a las entrevistas número 1 (dos veces) y 4 (una vez). Los códigos de esta hipótesis pertenecen a las categorías: "Características de los sujetos" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos". La verificación de esta hipótesis nos indica que esta profesora encuentra una relación entre las prerequisites y las características de integrabilidad que deben poseer, en su opinión, los niños que son integrados en un aula ordinaria.

El principio práctico "...Hagármelo en el tiempo de clase (...) y obligarme en mi tiempo a hacer un curso de reciclaje, bien dado" ha sido adaptado en la hipótesis **AAH.040 (FFF/FTI)** para poder ser comprobado mediante el AQUAD. Los elementos que componen esta hipótesis pertenecen a la categoría "Obstáculos".

La hipótesis **AAH.093 (MCA/ITG)** se ha confirmado en la entrevista número 2 dos veces, y en la número 5 una sola vez. La relación de estos dos elementos nos indican que esta profesora posee un conocimiento surgido desde su práctica sobre los "Obstáculos" y las "Condiciones" de la integración escolar. Y, en concreto, este conocimiento se refleja en el principio explicativo "la mala canalización se produce porque no se tienen en cuenta la integrabilidad de los niños con necesidades educativas especiales".

Los elementos que componen la hipótesis **AAH.89 (MTP/TIE)** pertenecen a la categoría "Condiciones, alternativas y/o requisitos". Esta hipótesis se ha verificado en las entrevistas número 6 y 7 y está relacionada con el principio "una forma de motivar al profesorado es dotándoles de tiempo".

La última hipótesis de este grupo con una frecuencia de tres es la **AAH.116 (FFF/ACN)** cuyos elementos que pertenece a las categorías "Obstáculos" y "Condiciones". Esta hipótesis se basa en el principio explicativo "La ausencia de formación genera actitudes negativas en el profesorado".

Con una frecuencia de dos se han verificado diez hipótesis de las & contrastadas. Este grupo de hipótesis pertenecen a las categorías: "Servicios y Personal", "Obstáculos", "Condiciones, alternativas y/o requisitos", "Formación" y "Conocimientos necesarios".

A la categoría de "Servicios y Personal" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos" pertenecen las hipótesis **AAH.082 (ESP/INA)** y **AAH.028 (ADM/TAL)**.

Las hipótesis **AAH.024 (DES/TAL)** , **AAH.054 (FMA/FAD)** , **AAH.061 (FTI/FCO)** y **AAH.079 (FPR/FCO)** pertenecen a la categoría de "Obstáculos".

La hipótesis **AAH.027 (ADM/FAD)** pertenece a las categorías de "Personal y servicios" y a la de "Obstáculos".

A las categorías de "Servicios y personal " y "Conocimientos necesarios" pertenece la hipótesis **AAH.069 (CDE/EXI/PAD)**.

Y, por último, los elementos que componen la hipótesis **AAH.075 (FCE/FBE)** pertenecen a la categoría de "Formación".

Todas estas hipótesis se han verificado en el material de campo correspondiente a las distintas entrevistas mantenidas con esta profesora. Los principios explicativos que subyacen a las mismas son:

**AAH.082 (ESP/INA)** "La estimulación precoz debe iniciarse lo más antes posible "... a través de los padres" o por otras instituciones antes de venir al centro"

**AAH.024 (DES/TAL)** "Una posible solución al desfase es la creación de talleres adecuados a estos niños"

**AAH.034 (FMA/FAD)** "La administración tiene una serie de fallos que obstaculizan a la integración. Algunos de estos fallos son: "...desde falta de material, falta de asesoramiento, falta de seguimiento, falta de.. ."

**AAH.039 (ADM/FAD)** "La administración "Es todos los órganos ¿eh?, superiores a nosotros ejecutivos, que realmente pueden hacer algo y que realmente lo que hacen es dar ordenes, mandar muchos papeles y después, ¿eh?.. de hacer nada."

**AAH.041 (ADM/TAL)** "Entonces que al menos, la administración vaya planteándose que también haya unos talleres

**AAH.054 (FTI/FCO)** "Existe "... falta de tiempo para hacer una programación conjunta (...)"

**AAH.064 (IGR/MCA)** "La mala canalización puede solucionarse llevando a cabo una integración gradual del niño que se va a integrar"

**AAH.069 (CDE/EXI/PAD)** "Lo primero de su deficiencia, o sea, si yo tengo un Síndrome de Down cuales son las características generales de ese Síndrome de Down, después, leyendo ciertos libros, experiencias, que ya te he dicho antes que a mi me gusta partir mucho de la experiencia de otra persona (...) con los padres, las características, cómo es u niño en casa (...)"

**AAH.109 (FCE/FBE)** "Para mi, es mucho más interesante lo que estoy diciendo, un profesional anterior, alguien que esté trabajando en eso, es mucho más fácil que te de los conceptos que tú."

Por último, 54 hipótesis se han verificado en todo el material de campo una sola vez cada una de ellas y sólo en las transcripciones correspondientes a las entrevistas mantenidas con la profesora.

Los elementos que componen este grupo de hipótesis, como se puede apreciar en la tabla "", pertenecen a las siguientes categorías:

"Condiciones, alternativas y/o requisitos" y "Obstáculos" **AAH.002 (APD/FTI/FPE)** y **AAH.004 (SAL/APD)**

"Personal y servicios", "Metodología" y "Actividades" **AAH.005 (PRA/EIN/ACI)**

"Condiciones, alternativas y/o requisitos" y "Personal y servicios" **AAH.017 (ESP/PAD)**, **AAH.007 (MTP/PRA)**, **AAH.013 (CPE/EQM/PRO)**, **AAH.014 (CPE/EQM/PRA)**, **AAH.015 (CPE/PRA/PRO)**

"Personal y servicios" y "Actividades" **AAH.006 (PRA/ATP)**

"Personal y servicios" y "Conocimientos" **AAH.008 (EQM/MEA/ODE)**

"Personal y servicios" y "Obstáculos" **AAH.011 (FAS/EQM)**, **AAH.020 (CFE/INA)**, **AAH.023 (CEO/MCA/DES)**

"Objetivos" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos" **AAH. (IAC/CPE)**

"Condiciones, alternativas y/o requisitos" **AAH.012 (ORG/CAR/CPE)**

Debido a que hemos empleado la hipótesis tipo "fija" número 2 para la verificación de estas hipótesis, la cual nos indica tanto los resultados positivos como negativos, en la verificación de aquellas hipótesis que estaban compuestas por dos códigos han aparecido una serie de ellas en las que sólo aparece uno de los códigos que componen la relación.

En el material de campo correspondiente a las entrevistas aparecen los códigos: EQM, CEO, AMA, CAR, ENP, FTI, CDE, FOI, DES, RAE, FAD, NFU, FCO, SOC, ACN, DPS, LOG, FIS, PRO, ODE, TIE, LIM, FBE, PSI, INV, FPR. Estos códigos pertenecen a las categorías de "Personal y servicios"

"Obstáculos", "Condiciones, alternativas y/o requisitos", "Formación", "Sujetos" y "Adaptaciones curriculares.

Por otro lado, tanto en el material de campo extraído de la práctica docente de esta profesora (grabaciones observaciones), como el perteneciente a las entrevistas, han aparecido los siguientes elementos: APD, SAL, ITG, TRI, COI que pertenecen a las categorías de: "Personal y servicios", "Obstáculos", "Condiciones, alternativas y/o requisitos", "Metodología" y "Explicación".

A raíz de todos estos resultados podemos afirmar que los núcleos de conocimiento que posee esta profesora y, que le permiten trabajar con niños con necesidades educativas especiales en su aula, son:

- "Personal y servicios"
- "Objetivos"
- "Obstáculos"
- "Condiciones, alternativas y/o requisitos"
- "Formación"
- "Sujetos"
- "Características sujetos"
- "Diagnóstico"
- "Adaptaciones curriculares"
- "Metodología"
- "Actividades"
- "Explicación".

#### 5.2.3.4.2.- Hipótesis sobre su práctica

La tabla && nos muestra las frecuencias de aparición en el material de campo de esta profesora perteneciente a su práctica educativa de las relaciones que componen las 40 hipótesis que hemos sometido a comprobación mediante el programa de ordenador AQUAD.

La contrastación de las hipótesis de la columna de la izquierda nos permite conocer con mayor profundidad la relación, tanto instructiva como de dirección de clase de esta profesora con los alumnos con necesidades educativas especiales.



La práctica de esta profesora con los niños deficientes se caracteriza porque hay una buena coordinación entre las actividades que desarrollan los niños de integración y el resto del grupo clase. En este sentido existen tres hipótesis que se han confirmado el mismo número de veces (21) se trata de la **h4 (ATP/NNE)**, **h12 (ACI/NNE)** y **h18 (IOA/NNE)**, esto nos indica que en este aula los niños de integración han realizado un mismo número de actividades distintas a las del resto de los alumnos que de actividades realizadas conjuntamente con ellos. También, la hipótesis h18 nos muestra que la principal tarea que ha desempeñado esta profesora con estos niños ha sido la de indicarles el orden de intervención en dichas tareas.

Las segundas tareas más realizadas por esta profesora en relación a estos niños han sido la de reforzar positivamente sus respuesta y la de mantener un contacto físico con ellos. Ambas tareas han obtenido una frecuencia de 18.

MATRIZ N.º 3

		NIÑOS CON N.E.E		NIÑOS "NORMALES"	
		HIPOTESIS	FRECUENCIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	h1 (ICT/RMA/NNE)		2	h27 (ICT/RMA/NNN)	21
	h2 (ICT/COT/NNE)		1	h28 (ICT/COT/NNN)	23
	h3 (TAR/RMA/NNE)		6	h29 (TAR/RMA/NNN)	13
	h4 (ATP/NNE)		21	h30 (ATP/NNN)	12
	h5 (REP/NNE)		18	h31 (REP/NNN)	138
	h6 (REN/NNE)		7	h32 (REN/NNN)	99
	h7 (ICT/CCO/NNE)		0	h33 (ICT/CCO/NNN)	4
	h8 (ATP/EIN/NNE)		9	h34 (ATP/EIN/NNN)	1
	h9 (EIN/NNE)		14	h35 (EIN/NNN)	16
	h10 (ICT/NNE)		4	h36 (ICT/NNN)	82
	h11 (ITC/NNE)		14	h37 (ITC/NNN)	100
	h12 (ACI/NNE)				
	h13 (EDF/NNE)			h38 (EDF/NNN)	
	h14 (EDA/NNE)			h39 (EDA/NNN)	
	h15 (CNS/NNE)			h40 (CNS/NNN)	
	h16 (MAT/NNE)			h41 (MAT/NNN)	
	h17 (LEG/NNE)		13	h42 (LEG/NNN)	
		99		563	
D I R E C C I O N	h18 (IOA/NNE)		21	h43 (IOA/NNN)	345
	h19 (TES/NNE)		6	h44 (TES/NNN)	0
	h20 (MPR/COT/NNE)		3	h45 (MPR/COT/NNN)	1
	h21 (EPA/NNE)		3	h46 (EPA/NNN)	9
	h22 (DIS/REC/NNE)		3	h47 (DIS/REC/NNN)	83
	h23 (AYU/NNE)		11	h48 (AYU/NNN)	11
	h24 (CFI/NNE)		18	h49 (CFI/NNN)	23
	h25 (ORA/NNE)		14	h50 (ORA/NNN)	109
	h26 (SAL/NNE)		3		
		82		581	

Por último, existe un grupo de tareas que han obtenido igual frecuencia (14) que nos apuntan que en este aula se ha llevado a cabo frecuentemente una enseñanza individualizada con estos niños, que ha habido una organización de los mismos y que el tipo de interrogación que ha predominado ha sido la de centrada en el contenido frente a la de control.

La suma de las frecuencias de las hipótesis que han sido agrupadas en torno a las categorías de instrucción y dirección nos muestran que esta

profesora lleva a cabo con estos niños más tareas de instrucción que de dirección.

Estos datos contradicen a los mostrados por Safran y Safran (1984) quienes concluyen que el profesor tutor invierte de un 60 a un 90% de la jornada escolar en tareas de dirección con los alumnos que presentan problemas. Por el contrario, apoyan los obtenidos por Reynolds (1990) sobre aquellos factores que hacen la enseñanza más efectiva destacando el tiempo de dedicación a la instrucción como básico.

Por lo que respecta al trato de esta profesora con los niños normales la tarea que desarrolla con mayor frecuencia es la de indicar el orden de intervención en las distintas actividades (345). Le siguen, las tareas de reforzar positivamente a los alumnos y las de organización, con 138 y 109 de frecuencias de aparición respectivamente.

En las transcripciones sobre las observaciones y grabaciones de las lecciones aparece en cuarto lugar la relación (ITC/NNN) que nos muestra que la interrogación sobre el contenido que allí se imparte ocupa un cuarto lugar en la jornada escolar de este aula.

El refuerzo negativo de los alumnos es, según se muestra en la tabla otra de las tareas que esta profesora realiza con mayor asiduidad en relación con los niños normales. La hipótesis que establece este hecho se ha verificado 99 veces en el material de la práctica de esta profesora.

Por último, en sexto lugar encontramos la interrogación de control con una frecuencia de 82.

En la suma de los dos grupos de hipótesis comparando los que se refieren a la instrucción y los relacionados a la dirección, podemos llegar a concluir que esta profesora dedica un mayor número de tareas a la dirección que a la instrucción, lo cual viene a confirmar los resultados obtenidos por Houghton y otros (1988).

La comparación de la columna centrada en los niños con n.e.e y la que hace referencia a los considerados normales nos permite apreciar que existen algunas diferencias y similitudes en el trato de esta profesora con respecto a ambos grupos de sujetos.

En primer lugar, el número de tareas paralelas a la que está teniendo lugar con todos los alumnos del aula es mayor en los niños deficientes que en sus compañeros "normales". De igual modo, la frecuencia obtenida por el código enseñanza individualizada, en proporción, es mayor para los niños con necesidades educativas especiales que para el resto de sus compañeros. Estos dos resultados nos confirman los obtenidos por Yseldyke y otros (1988) para quienes los profesores tutores dedican mayor tiempo de la jornada escolar a la enseñanza individualizada de los niños con problemas que con los "normales".

Por otro lado, aún cuando en ambos grupos de sujetos la interrogación del contenido es mayormente empleada por el profesor que la de control, en el caso de los niños con n.e.e la frecuencia de las interrogaciones es menor (Brady, Taylor y Hamilton, 1989; Alves y Gitlies, 1986; Freman, 1990).

También encontramos diferencias con respecto a los códigos que forman parte de la categoría de dirección. Así, existe un mayor número de frecuencias con respecto al trato especial y el contacto físico a favor de los niños con n.e.e. por el contrario, las frecuencias en relación a los niños "normales" son mayores cuando se trata de establecer una disciplina y de estimular la participación. El estudio llevado a cabo por Aloia (1983) confirman la idea de que las acciones y/o declaraciones verbales de los profesores encaminadas a establecer un orden y una disciplina por medio del rechazo es mayor en los niños "normales", ya que la tolerancia del profesor con respecto a conductas problemas que se puedan presentar en el aula es menor cuando este comportamiento es iniciado por un niño "normal" que cuando se trata de un niño con deficiencias.

## 5.2.3.5.- TIPOS DE CONOCIMIENTO

## 5.2.3.5.1.- Conocimiento del currículum

CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
O B J E T I V O S  Y  C U R R I C U L U M	II.-  O B J E T I V O S	COP	2
		SCI	11
		ING	4
		CTM	2
		HAB	1
		USM	2
		IAC	5
		OIL	1
		PSM	2
		LEN	0
		REH	0
		OBG	6
		OBA	3
	X.- ADAPTACIONES CURRICULARES	MFT	1
		AOB	2
		ITR	1
		BCO	1
		AMA	2
	XX.-  E V A L U A C I O N	EVA	9
		EVI	5
		EVP	1
		EVR	1
EVT		1	
EVM		1	
EVL		2	

Matriz sobre el Conocimiento del Currículum

El conocimiento sobre el currículum ha sido considerado como uno de los principales núcleos de contenido que debe formar parte de la formación de los profesores para poder llevar adecuadamente la enseñanza. Esta afirmación es avalada tanto por los investigadores de la corriente de Pensamientos del profesor (Elbaz, 1981; Shulman, 1988; Tamir, 1988) como por los investigadores del campo de la integración escolar centrados en determinar el conocimiento que debe poseer el profesor tutor para llevar a cabo una adecuada educación de los niños en un contexto de integración (Goodsped y Celota, 1982; Morsink, 1984; Molina, 1987...)

Como podemos apreciar en la tabla número %% del apartado 2.2.4, este tipo de conocimiento implica saber sobre cómo se define el currículum y cómo estas definiciones impactan en el profesor, cuales son los procesos de planificación del currículum y cómo llevarlos a cabo y las funciones de la evaluación en los programas de instrucción incluyendo la variedad de formas de recogida, combinación e interpretación de la información y los usos y abusos de la evaluación (Reynolds, 1990).

El conocimiento que tiene esta profesora sobre este aspecto, concretado en el conocimiento sobre los objetivos, las adaptaciones curriculares y la evaluación, pensamos que es elevado ya que todos los elementos que forman parte de las tres categorías mencionadas, salvo dos, han sido descritos y/o utilizados por la profesora en las entrevistas o en su práctica docente.

#### 5.2.3.5.2.- Conocimiento sobre la cultural profesional

En la matriz && podemos observar el conocimiento que esta profesora tiene sobre sus profesión, concretado en la frecuencia de aparición de los elementos que componen las categorías de "ventajas" aportadas por el movimiento de integración, así como el tipo de formación y los conocimientos necesarios para la educación en contextos de integración.

De acuerdo con los datos que nos ofrece la tabla el conocimiento de Antonia respecto a su profesión, como profesora tutora de niños de integración es bajo, ya que hay muy pocos códigos que han obtenido frecuencia de aparición en el material de campo, y aquellos en que sí tiene frecuencia, ésta es muy baja.

Por tanto, y a la luz de estos datos podemos afirmar que esta profesora no tiene conciencia de pertenecer a un cuerpo de profesionales con

una "cultura", es decir, según Shulman (1988) y Reynolds (1990) Antonia carece de un conocimiento sobre la legislación educativa relacionada con este aspecto, la organización de la profesión y la ética profesional que le permitan conocer sus responsabilidades y derechos ante el proceso de integración escolar.

CONOCIMIENTO SOBRE LA CULTURA PROFESIONAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
	V.-  V E N T A J A S	ATD	0
		ANO	0
		REI	2
		APC	0
		DTP	0
	VI.-  F O R M A C I O N	FOI	1
		FOE	2
		OBF	3
		AFO	1
		FBE	4
		CEC	1
		FOB	1
		FPR	2
		FCE	2
		AJO	1
		BIB	3
		CDE	4
	VII.-  C O N C I M I E T O S  N E C E S A R I O S	NIN	0
		MEA	3
		ODE	2
		FIN	2
		EXI	5
		CAO	1
		ADE	0
		IFR	4
		PDI	5
		FUN	0
PSA	0		
EST	0		



## 5.2.3.5.3.- Conocimiento Didáctico del Contenido

CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	XIII.-  A C T I V I D A D E S	ENF	2
		CMT	0
		ATP	51
		AVP	2
		ACA	490
		ACI	34
		TAR	272
		RTA	7
		OTA	30
		CTA	108
		CAA	25
		COT	242
	CCO	32	
	EPI	11	
	DEM	63	
	EXP	166	
	EJE	10	
	COM	16	
	PIS	33	
	COR	77	
	COI	11	
	RSD	100	
	OPI	13	
	EIA	9	
CLA	93		
ACR	14		
RPI	94		
ADR	18		

Matriz sobre el conocimiento Didáctico del Contenido

La posesión de este tipo de conocimiento por parte del profesor es básico para hacer comprensible la materia que enseña a sus alumnos. Este tipo

de conocimiento supone, según podemos apreciar en tabla %% del apartado && que el profesor conoce los propósitos para enseñar un contenido, concepto y/o destreza concreto a un determinado nivel (Marcelo, 1992), la secuencia amplia de conceptos/destrezas a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes (Marcelo, 1992); cómo escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992); comprensión de conocimientos, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia concreta (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992); organización de la disciplina (Marcelo, 1992); estrategias de evaluación apropiados para una materia y unos estudiantes en concreto (Marcelo, 1992); conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen que el contenido comprensible e interesante para los estudiantes (Marcelo, 1992) y, por último, conocer las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dados: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos, etc (Grossman y Richert, 1988; Marcelo, 1992).

De las categorías que forman parte del sistemas de análisis generado por las profesoras de la submuestra son las denominadas "actividades " y "explicación" las que pensamos que muestran este tipo de conocimiento que es bastante elevado en Antonia, ya que elementos tales como: demostraciones, poner, ejemplos, dar pistas, llevar a cabo comparaciones, centrar la atención del alumno..., perteneciente a la segunda categoría mencionada han sido codificadas con gran asiduidad (una media de 80 veces) en el material de campo de esta profesora.

Por otro lado, las actividades vehiculan el contenido a enseñar haciéndolo comprensible a los alumnos. El elevado número de éstas así como su gran variedad, mostrado por las altas frecuencias de estos elementos en esta matriz, nos indican que el conocimiento de esta profesora en relación a este aspecto es alto. Lo cual nos confirma la idea de que este tipo de conocimiento es fundamental para conseguir una integración de calidad (Gooldhamner y otros, 1977; Morsink, 1981).

Por último, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en el trabajo de Carlsen (1988), en donde se concluye que los profesores que tienen un elevado conocimiento emplean en su instrucción estrategias tales como: relacionar los sucesos históricos con la vida personal de los alumnos, uso del humor, comentarios sobre las características de las cuestiones de los alumnos..., podemos afirmar que esta profesora tiene un elevado conocimiento de la materia.

## 5.2.3.5.4.- Conocimiento sobre el contexto

MATRIZ N°.1.4.1

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	I-  P E R S O N A L  Y  S E R V I C I O S	APD	8
		EQM	3
		LOG	3
		FIS	2
		EDU	4
		INA	3
		ADM	5
		CEE	3
		CEO	2
		INC	2
		INP	1
		ITT	0
		PRO	5
		PRA	10
		AEE	2
		PSI	1
		PAD	4
PSO	2		
ARE	1		

Matriz N° 1.4.1. Conocimiento sobre el contexto del profesor N° 1.

Este tipo de conocimiento implica conocimiento del donde y del quien, es decir "conocimiento de los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y del contexto escolar (de otro profesores, de la clase, de los medios de la escuela, de las características de gobierno del centro, en definitiva del <<ethos>> de la escuela" (Ernets, 1989).

---

Reynolds (1990) amplia el concepto de contexto al añadir dentro de este tipo de conocimiento: la relación entre la sociedad y el sistema educativo.

De los conocimientos señalados por los investigadores del campo de la integración como básicos en la formación del profesor tutor consideramos que se pueden incluir aquí: "conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo" (LaMore, 1984; Goldhammer y otros, 1977; Molina, 1987...) y "conocimiento sobre el ambiente de aprendizaje" (Goodspeed y Celota, 1982; LaMore, 1984). Este último incluye conocimiento tanto de las características generales del centro como del aula.

De las categorías que forman parte del sistema de análisis generado por la submuestra pensamos que cuatro de ellas pueden describir el conocimiento de esta profesora en relación al contexto. Se trata de las categorías: "personal y servicios", "obstáculos", "condiciones, alternativas y/o requisitos" y "organización", donde las tres primeras hacen referencia al contexto general, mientras que la última está más centrada en el contexto concreto del aula.

Las frecuencias de aparición de los códigos en relación a estas categorías se muestran en tres matrices (1.4.1, 1.4.2 y 1.4.3). En la primera observamos que el conocimiento que posee esta profesora sobre "las obligaciones y responsabilidades de los determinados sistemas de apoyo humanos y no humanos" (LaMore, 1984) a la integración es bastante amplio puesto que los códigos que forman parte de la categoría "Personal y servicios" han sido señalados en el material de campo con una media aproximada de tres veces.

Este dato viene a confirmarnos que este tipo de conocimiento es uno de los principales que debe poseer el profesor tutor para llevar a cabo una adecuada integración del niño con deficiencias (Goldhammer y otros, 1977; Molina, 1987).

MATRIZ Nº. 1.4.2.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	III-  O B S T A C U L O S	FII	14
		FPE	0
		DES	7
		SAL	3
		FCO	8
		RAE	9
		UAI	1
		FAS	4
		FCN	5
		FMA	4
		DPA	1
		ACN	5
		CFE	1
		FDI	2
		MAC	1
		FPS	0
		MDP	1
		NCO	3
		MTR	3
		FFF	6
		FEX	1
		FAD	9
		RUC	2
		ENP	3
		ICD	2
		NOB	3
NFU	1		
NEV	1		
TVP	0		
DDE	1		

Matriz Nº. 1.4.2. Conocimiento del contexto del profesor Nº 1.

Por lo que respecta al conocimiento de esta profesora en relación a los obstáculos y condiciones que han surgido a raíz de la incorporación de los centros a los Proyectos de Integración Escolar, podemos afirmar que es bastante elevado, puesto que de los 60 elementos que componen ambas categorías hemos constatado 47 en el material de esta profesora.

MATRIZ Nº. 1.4.3.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	IV.-  C O N D I C I O N E S  Y  A L T E R N A T I V A S	INB	1
		EXR	0
		IGR	1
		IMG	0
		ESP	2
		ACP	0
		CPE	13
		CPA	0
		EPR	0
		OAG	0
		INT	1
		RPA	0
		INV	1
		SPI	0
		JIN	1
		ORD	2
		TAL	5
		ATE	3
		CBM	2
		COL	0
		FOR	0
		ITG	11
		INF	3
		MTP	3
		ORG	2
		PYC	1
		TIE	2
CAR	2		

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO				
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS	
			EIC	2
			PAX	2
	XIX.- ORGANIZACION		ORE	1
			ORA	233
			ORM	129

Matriz N°1.4.3. Conocimiento del contexto del profesor N°1

Las frecuencias obtenidas en los elementos que componen la categoría organización nos pueden ofrecer una visión del conocimiento de esta profesora en relación a las preparación "del clima, recursos y materiales" (La More, 1984) en su aula. La elevadas frecuencias de estos códigos, en concreto de los referidos a la organización del alumno y del material nos lleva a pensar que Antonia tiene un elevado conocimiento de la organización del ambiente de su aula para mejorar el proceso de enseñanza en el mismo.

#### 5.2.3.5.- Conocimiento Pedagógico General

El conocimiento pedagógico general, como vimos en el apartado 2.2.4.2, implica que los profesores saben cuales son las teorías del aprendizaje y los principios generales que guían la instrucción; qué conocimiento poseen sus alumnos; varias filosofías de la educación así como los principios y las técnicas que se pueden utilizar para una correcta dirección del aula (Grossman y Richert, 1988).

Como podemos apreciar en las matrices 1.5.1 y 1.5.2 este tipo de conocimiento lo hemos concretado en as frecuencias obtenidas por los códigos que forman parte de las categorías: "diagnóstico", "metodología", "retroalimentación" e "interrogación" porque, como dice Tamir (1988) este conocimiento puede ser enseñado para ser utilizado en varias disciplinas y puede ser utilizado por los expertos en pedagogía general.

De acuerdo con esto, poseer este tipo de conocimiento es básico para el profesor de integración ya que le permitirá llevar a cabo actividades

individuales y grupales que formente la participación y la integración de los alumnos deficientes con sus compañeros, así como planificar estrategias específicas con los niños con necesidades educativas especiales (Fierro, 1986; Universidad de Nova, 1987; Goldhammer y otros, 1977; Morsink, 1984; Goodspeed y Celota, 1982). En este sentido, los elementos que componen las categorías de metodología, retroalimentación e interrogación, que pensamos nos indican el conocimiento de Antonia en relación a la instrucción, han sido todos codificados en el material de esta profesora obteniendo una media de aparición de 84 veces.

De igual modo, la posesión de este conocimiento por parte del profesor implica que tiene la habilidad para "valorar las necesidades" de estos alumnos (Warnock, 1978; Universidad de Nova, 1987, Goldhammer y otros, 1977; Morsink, 1984; Goodspeed y Celota, 1982). Con respecto a esta habilidad, podemos observar en la tabla un bajo conocimiento por parte de esta profesora, ya que de los dos elementos que componen esta categoría sólo aparece uno de ellos, con frecuencia muy baja.

MATRIZ Nº. 1.5.1.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
VALORACION DE NECESIDADES	XI- DIAGNOSTICO	DIG	3
		MDI	0



CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL				
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS	
VALORACION DE NECESIDADES	XI.- DIAGNOSTICO	DIG	3	
		TRC	72	
	XII.- M E T O D O L O G I A	TRG	1	
		TRI	26	
		EIN	36	
		EAU	3	
		EXT	43	
		CNI	1	
		EXC	12	
		MAN	16	
		MOT	8	
		RMA	277	
		REP	330	
		REN	150	
		XVI.- RETROALIMENTACION	ITC	388
			ICT	190
			ITA	65
			INN	21
			IEX	43
			ISP	26
Y D I R E C C I O N	X I N T E R R O G A C I O N	INI	25	

MATRIZ Nº. 1.5.2.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
		MPR	147
		AYU	49
		FAC	0
		BRO	24
		CFI	42
		DIS	309
		REC	204
		IOA	562
		ANI	11
		SIA	40
		AIA	47
		RIN	47
		EPA	33
		IRO	1
		PER	1
		INR	113
		IGN	28
		CED	1
		AME	3
		PAY	2
		FCC	3
		FCM	0
		TES	14

Matriz Nº. 1.5.2.- Conocimiento pedagógico general del profesor Nº.1

MATRIZ Nº. 1.6

CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
N A T U R A L E Z A  D E  L O S  N I Ñ O S  C O N  N E	IX.-  T I P O S  D E  S U J E T O S	NCA	1
		DFI	3
		DPS	4
		LIM	1
		MAE	2
		MAS	1
		SPD	2
		DEH	1
		C A R A C T E R I S T I C A S	PRE
	CAC		3
	CFA		0
	CLN		2
	CSO		0
		CIN	1

---

### 5.2.3.2.- MAPAS COGNITIVOS

A la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor en relación a determinados tópicos de la enseñanza se le ha denominado "estructura de conocimiento" (Elbaz, 1983; Roheler y Duffi, 1987; Prawat, 1989). La cual, como ya vimos en el apartado 2.2.3 es considerado uno de los principales indicadores de diferenciación entre los profesores expertos y noveles, siendo, la estructura de conocimiento de los primeros más ricas y coherentes que las de los profesores noveles.

Los investigadores del campo de la cognición del profesor han utilizado un gran número de técnicas para llegar a representar las estructuras de conocimiento de los profesores (árboles ordenados, mapas cognitivos, esquemas...). De todos ellos, en este trabajo hemos empleado el mapa cognitivo por considerarla una técnica útil para identificar el pensamiento de este profesora en relación a una serie de tópicos (Beyerbach, 198; Straham, 1989; Llinares, 1989; Villar, 1992) sobre la integración escolar y los niños deficientes, además de servirnos para determinar el grado de organización de las estructuras cognitivas de esta profesora (Naveh-Benjamin, 1986) ya que partimos de la premisa de que una estructura coherente y organizada favorece un mejor aprendizaje y enseñanza.

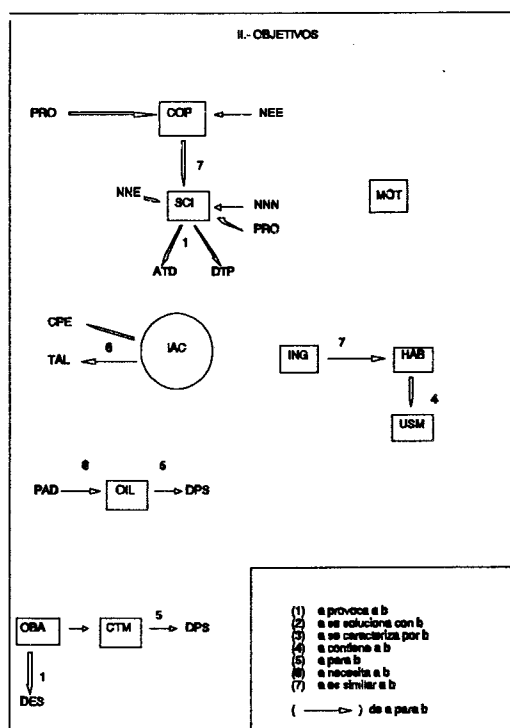
De igual modo, esta técnica de representación ha sido usada para propiciar la reflexión de esta profesora sobre su práctica con niños con necesidades educativas especiales (Tobin, Tippis y Hook, 1992; Villar y otros, 1992). Por tanto, la elaboración de este mapa por parte del investigador y su negociación y confirmación de la profesora sobre el mismo nos ha permitido, por una parte, constituirse en instrumento de recogida de información y, por otra en técnica de formación basada en la reflexión.

Para analizar los mapas que mostramos a continuación hemos utilizado dos estrategias, una cualitativa (análisis de contenido) que nos ha permitido la descripción detallada de los elementos y las relaciones entre los mismos que forman parte de cada uno de los mapas y, otra cuantitativa, donde hemos medido una serie de indicadores: número de conceptos, número de relaciones entre los conceptos, número de bloques y densidad del mapa (Metodología de la investigación &&&) para establecer la riqueza organizativa del conocimiento práctico de esta profesora en relación a determinados tópicos.

5.2.3.2.1.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento del currículum

Objetivos curriculares

La segunda categoría señalada por los profesores de la submuestra ha sido la de "Objetivos" que pueden conseguirse con estos niños en las aulas ordinarias. La representación gráfica de los elementos y sus relaciones con respecto a los objetivos aparece en el mapa &&.



---

Esta profesora señala como uno de estos objetivos la cooperación (COP) que es considerado por ella similar al de la integración social (SCI).

La cooperación (COP) del niños con necesidades educativas especiales con el profesor tutor (PRO) es un condición básica para que se inicie el aprendizaje.

Por otro lado, la socialización (SCI), que implica relacionarse con el profesor tutor (PRO) y con el resto de los compañeros (NNN) beneficia a los propios niños deficientes por cuanto estos se acostumbran a tratar con las demás personas (DTP), pero, al mismo tiempo, también beneficia a los niños "normales" ya que se acostumbrar a convivir con los niños deficientes (ATP)

Otro objetivo que, según la experiencia de Antonia le ha hecho relegarlo a un segundo plano entre los objetivos a conseguir es el de la integración académica (IAC). Para su consecución es necesario la coordinación de todo el personal (CPE) que trabaja con el niño así como la existencia de una serie de talleres (TAL) creados a tal efecto.

Por otro lado, existen tres objetivos: integración en grupo (ING), habituación (HAB) y uso de materiales (USM) que se encuentran estrechamente relacionados. Los dos primeros son considerados similares por la profesora y, el tercero, es parte integrante de la habituación:

"entonces (la habituación) lo veo como integración dentro del grupo" (Ante.004)

La integración laboral (OIL) de los deficientes mentales (DPS) sólo será posible si los padres de estos niños colaboran en puesta en marcha de la misma (PAD).

Por último, la profesora señala que el desfase (DES) que caracteriza a los niños con necesidades educativas especiales es la causa que impide la consecución de los objetivos de área (OBA) y, sólo hace referencia al control del tono muscular (CTM) como "uno de los objetivos que te planteas" con los niños con Síndrome de Down.

Como podemos apreciar en este mapa sobre los objetivos que nos podemos plantear con niños integrados existen seis bloques en torno a cinco

objetivos fundamentales: cooperación, integración académica, integración en grupo, integración laboral, motivación y objetivos de área.

El número de conceptos del mapa es de 23, los cuales están relacionados entre si 18 veces. El número de bloques, como ya hemos dicho, es de seis, cuya densidad vamos a pasar a determinar.

En el primer bloque, a partir del código cooperación (COP), se han agrupado un total de 8 conceptos. La densidad de este bloque es de 2'66

1
3
1/5

AREA = 3

DENSIDAD = 2'66; d = 8/3

Agrupados en torno al código integración académica (IAC) los conceptos mantienen una densidad de

1
2

AREA = 2

DENSIDAD = 0'5; d = 3/2

El tercer bloque que forma parte de este mapa gira en torno al código integración laboral (IOL), y su densidad es de 0'5

1
2

AREA = 2

DENSIDAD = 0'5; d = 3/2

Agrupados en torno al código Objetivos de área (OBA) encontramos códigos que se relacionan entre sí 3 veces. La densidad de este bloque es de

1
2
1/1

AREA = 3  
DENSIDAD = 1'5;  $d = 4/3$

Otro bloque está formado por aquellos códigos que giran en torno al elemento integración en grupo (ING) cuya densidad es de 0'5

1
2

AREA = 2  
DENSIDAD = 0'5;  $d = 3/2$

Por último, existe un código que aparece independiente a los demás que es el de motivación, y que tiene una densidad 0.

1
---

AREA = 1  
DENSIDAD = 0;  $d = 1/1$

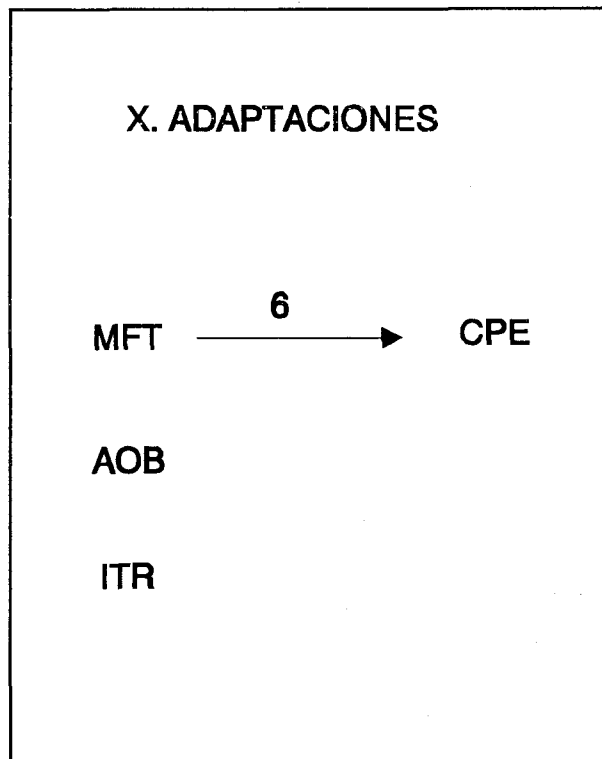
La media de las densidades de estos bloques nos indica la densidad del mapa en general (0'94). Este valor nos muestra que la estructura de conocimiento de esta profesora en relación a los objetivos no es muy rica, ya que, aunque existen una gran número de bloques, los niveles de jerarquización dentro de los mismos no es alto, así como el número de elementos.



Adaptaciones curriculares

De los elementos que componen la categoría "Adaptaciones curriculares" esta profesora ha hecho mención a tres: modificar el tiempo (MFT), que es entendido por ella de dos formas:

"poner de acuerdo a todos los profesores a la hora de que (...), de que una actividad de gran grupo entraran más, o sea, hubiera más posibilidades de que esos niños entraran..." (ANTE.006)



El último bloque de conceptos está compuesto por 6 elementos y 5 relaciones. Su densidad es de

---

1
3
1/2

AREA = 3

DENSIDAD = 1'66; d= 5/3

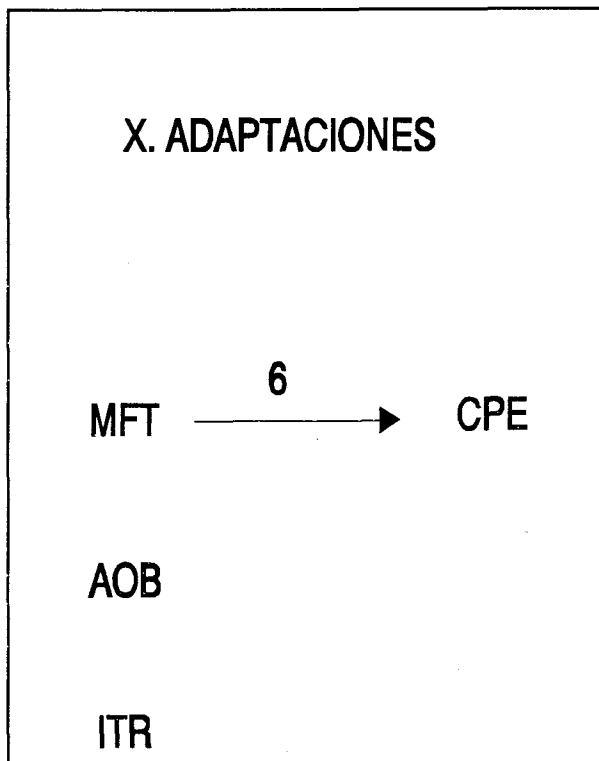
A la luz de estos datos cuantitativos podemos decir que la estructura de conocimiento de esta profesora en relación a la evaluación, es bastante rica ya que aparecen un gran número de conceptos (16) que se agrupan en tres bloques en distintos niveles jerárquicos. La media general de densidad es de 1'38.

#### **5.2.3.2.2.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento de la cultura profesional**

##### Ventajas de la integración

Las ventajas señaladas por esta profesora como consecuencia de la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias han sido tres. La primera de ellas está relacionada con el resto de los alumnos (NNN), la sociedad (SOC) y los padres (PAD) y se trata de que se acostumbran con la integración al trata con niños deficientes (ATO). A su vez, el niño deficiente (NNE) también se acostumbra a tratar con las demás personas (DTP).

Y, por último, al propio profesor la integración le ha servido para prender a respetar en mayor grado las individualidades (REI).

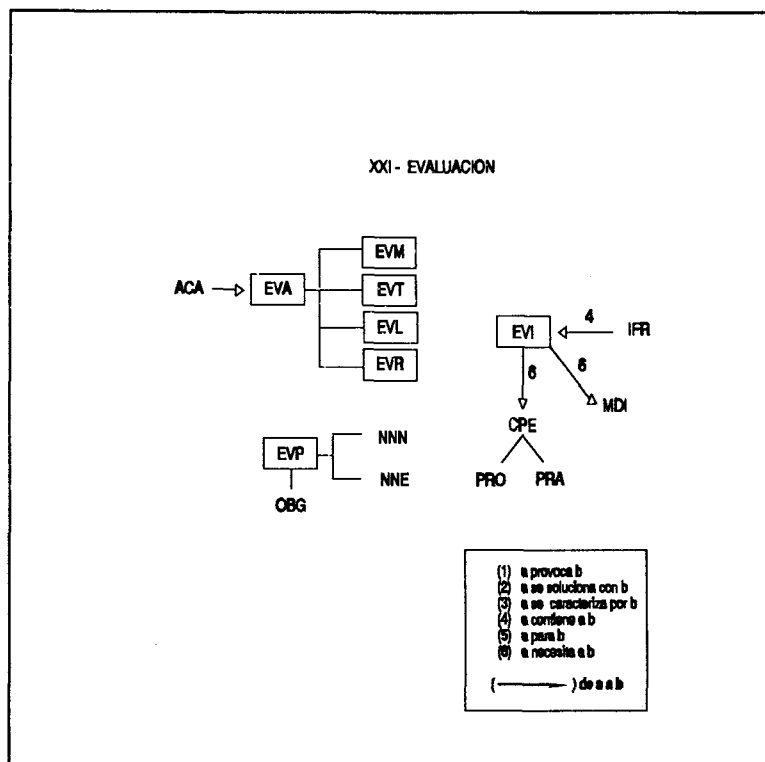


El análisis cuantitativo de este mapa cognitivo nos indica que existen 7 códigos y 8 relaciones entre los mismos, agrupados en dos bloques. El primero está compuesto por un sólo código (REI) y su densidad es 0, mientras que el segundo, está compuesto por 6 elementos y su densidad es de 1, lo cual, nos lleva a afirmar que la estructura de conocimiento de Antonia en relación a este aspecto es pobre.

1	1
3	1
1	1

AREA = 6  
 DENSIDAD = 1; d= 6/6

La formación del profesor tutor: formas y conocimientos necesarios



Este mapa cognitivo nos da una visión del tipo, contenido y problemática de la formación que debe recibir el profesor tutor.

En relación al tipo de formación, la profesora considera, en primer lugar, que esta debe ser obligatoria (FOB) y que puede llevarse a cabo por medio de jornadas (AJO).

---

En cuanto a quienes deben impartir esta formación, según Antonia, esta puede ser impartida indistintamente por los propios profesores del centro (FPR) o por especialistas (FOE). La primera posibilidad, se encuentra con el obstáculo de la falta de coordinación de los profesores del centro (FCO). No obstante, sea quien sea quien la imparta Antonia piensa que, esta formación debe estar basada en experiencias (FBE).

El lugar de formación puede ser, desde el propio centro (FPR), a otros centros en los que se esté llevando a cabo experiencias de integración (CEC), hasta los CEPs u otras instituciones formales relacionadas con la formación del profesorado (FCE).

Por otro lado, esta profesora entiende que todos los profesores tutores que van a trabajar con niños con n.e.e. necesitan, en primer lugar, conseguir un cambio de mentalidad (CBM) hacia estos niños y el proceso de integración y, adquirir, bien por medio de bibliografía (BIB) o por los propios padres (PAD) de estos niños información sobre las características de las deficiencias (CDE) y experiencias (EXI).

A estos dos conocimientos, la profesora añade: conocimiento de los objetivos adecuados a estos niños (ODE), conocimiento sobre los informes (IFR) e información que permita su interpretación, naturaleza de la integración, saber elaborar y modificar el PDI y, muy relacionado con esto, saber cuales son los métodos más adecuados para poder trabajar con cada una de las necesidades educativas especiales que se puede encontrar en el aula (MEA).

Por último, esta profesora hace referencia a una habilidad que debe poseer el profesor tutor y que le permite llevar a cabo investigaciones y evaluaciones sobre los métodos, materiales y condiciones más adecuadas. Se trata de la capacidad de observación (CAO).

En el mapa podemos observar también, cuales son los posibles obstáculos y alternativas que pueden presentarse a la formación. Entre los primeros señala la falta de coordinación del profesorado que impide que se produzca un intercambio de experiencias e información entre los propios profesores del centro. La falta de tiempo y la falta de personal impiden a los profesores desasistir sus tareas docentes para acudir a las actividades de formación.

Por último, esta profesora entiende que para que la formación se lleve a cabo se necesitan dos condiciones: tiempo (TIE) y motivación del profesorado (MTP)

El mapa cognitivo de esta profesora sobre la formación del profesor tutor está compuesto por 35 conceptos relacionados entre sí 23 veces. La densidad del mismo es de 2'5. Por tanto, podemos decir que se trata de un mapa rico representando una estructura de conocimiento acerca de la formación compleja y organizada en 4 niveles

1	1	1	1
7	9	1	1
3/5	3/5	2	3
2			2

AREA = 14

DENSIDAD = 2'5;  $d = 35/14$

#### 5.2.3.2.3.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento didáctico del contenido

##### Actividades

El mapa cognitivo número %% nos ofrece una visión de la práctica docente de esta profesora. En concreto, nos muestra el tipo y secuencia de actividades que tiene lugar en su aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia, habitualmente, con un conjunto de actividades de motivación que dan paso a la realización de actividades relacionadas con las distintas áreas. El procedimiento de estas tareas es explicado de forma detallada por la profesora que se basa para ello, en la demostración, eligiendo bien materiales, tareas ya hechas o se pone a sí

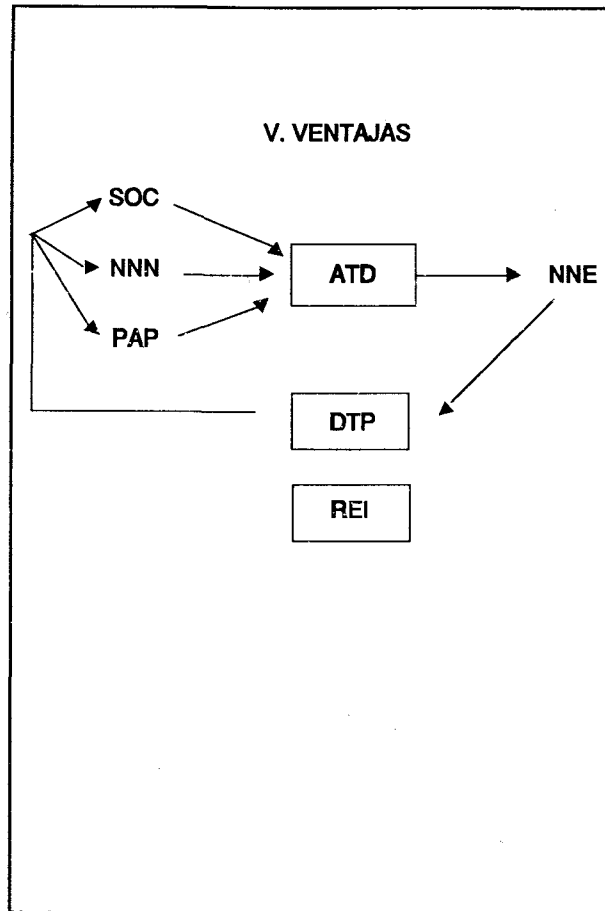
---

misma como punto de referencia para que el alumno lleve adecuadamente la ejecución de la actividad.

Durante todo este proceso, el alumno recibe continuamente preguntas dirigidas a controlar tanto la ejecución como la comprensión de la tarea.

Determinadas actividades, y en determinados niños, son pospuestas o remitidas para casa. Para ello es necesario una estrecha colaboración e implicación de los padres en la educación de sus hijos.

En todo este proceso se puede producir una serie de variaciones, de tal forma que en el aula se puede estar realizando una gran variedad de actividades al mismo tiempo,(ATP), tanto por los niños con n.e.e. como por el resto y, los niños con n.e.e., por otro lado, también pueden realizar actividades iguales a las de sus compañeros (ACI)



El análisis cuantitativo de este mapa cognitivo nos permite afirmar que la estructura de conocimiento de esta profesora con respecto a la secuencia de actividades que tienen lugar en su aula es rica puesto que el número de conceptos empleados ha sido elevado (13) así como las relaciones establecidas entre los mismos (11). Estos conceptos han sido agrupados en dos bloques cuya densidad ha sido de 1 y 1'60.



1
1

AREA = 2  
 DENSIDAD = 1; d = 2/2

1
3
3/1
1/2
1
1

AREA = 6  
 DENSIDAD = 1'60; d = 10/6

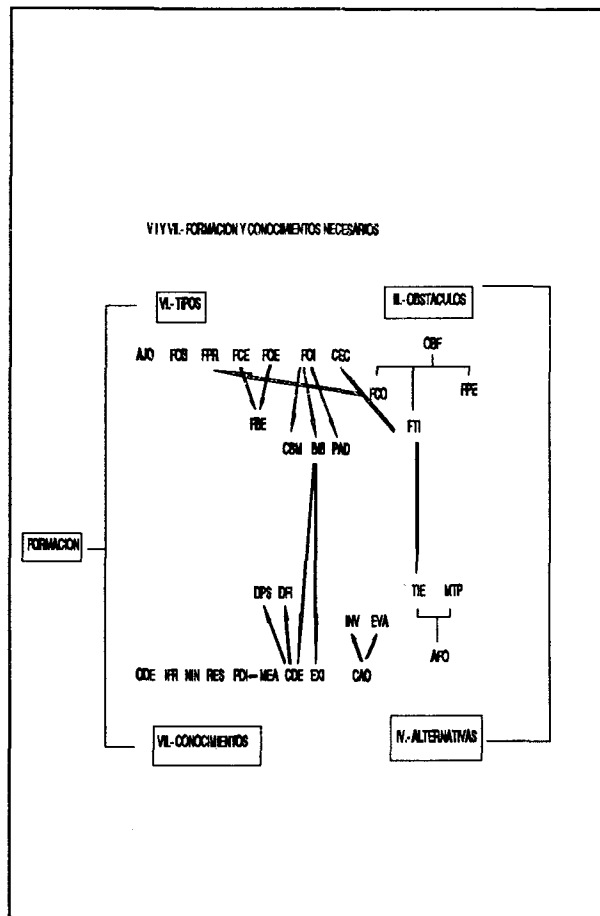
La explicación.

En este mapa cognitivo apreciamos los elementos y la interrelación entre los mimos que nos dan una idea de las distintas estrategias explicativas que utiliza esta profesora para mostrar y fortalecer la comprensión a sus alumnos del contenido de aprendizaje.

En las transcripciones de las observaciones y de las grabaciones de las lecciones de clase que hemos venido realizando con esta profesora apreciamos que ante determinadas respuestas de los alumnos en su discurso aparecen una serie de proposiciones que indican que se adelanta a las misma y da pistas para centrar la atención sobre algún material o tarea que aclaran el contenido.

De igual modo, utiliza frecuentemente la repetición y el RED

En su discurso, también existe una serie de declaraciones que son ajenas al contenido. Se trata de opiniones que van dirigidas a generar actitudes más que conocimiento. Por último, un gran número de declaraciones hechas por este profesor tiene como fin último la corrección de las actividades llevadas a cabo por los alumnos. Actividad esta que, algunas veces, sólo se puede llevar a cabo si existe la coordinación con los padres de tal forma que aquello que el niño aprende en el aula sea apoyado en casa.



En el mapa referente a la explicación encontramos 12 conceptos relacionados 9 veces entre sí. Estos conceptos están agrupados en torno a cuatro bloques, tres de los cuales están compuestos por un sólo elemento por lo que su densidad es de 0.

Agrupados en torno a los conceptos de corrección inductiva y se adelanta a la respuesta del alumno aparece un grupo de elementos con cuatro niveles de jerarquización y con una densidad de 1'80 por lo que a densidad media de los cuatro bloques es de 0'45

1	1
	1/3
	2/1
	1

$$\text{AREA} = 5$$

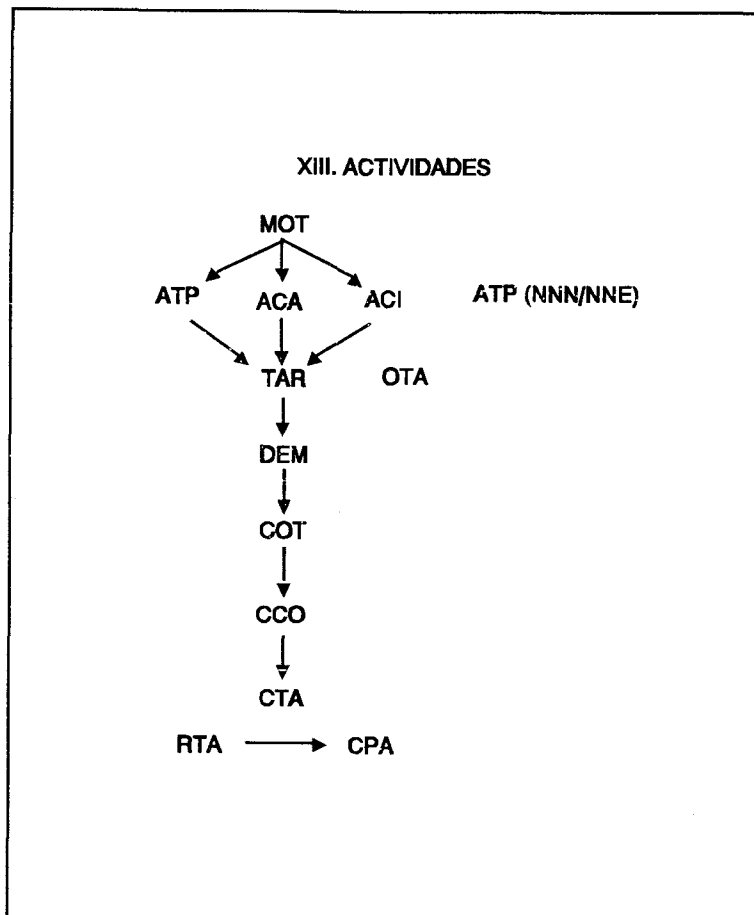
$$\text{DENSIDAD} = 9/5; d = 0'45$$

A la luz de estos datos cuantitativos podemos afirmar que la estructura de conocimiento de esta profesora sobre este aspecto de la enseñanza es compleja ya que, aunque su densidad no sea muy alta, tanto los elementos que están representados como las interrelaciones entre ellos son elevados y existen cuatro niveles de jerarquización.

#### 5.2.3.2.1.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento del contexto

##### Servicios y personal

En el mapa cognitivo \$\$ quedan representados los elementos y sus relaciones que, según esta profesora, se producen en el proceso de integración escolar entre el área de Servicios y Personal.



El mapa && ha sido elaborado a partir de las siguientes proposiciones surgidas de las entrevistas mantenidas con Antonia:

- 1.- El profesor de apoyo "es la persona que trabaja conjuntamente con el profesor de ordinaria (...) Y que apoyara todas las actividades y todas las cosas que se van haciendo con esa niña en clase. (...) o bien coja a ese niño individualmente aunque no sea con la misma actividad, una actividad parecida..." (ANTE.003)

- 
- 2.- El equipo multiprofesional lo constituyen "personas que estarían trabajando en el centro para estos niños, que vendrían y te dirían: mira, esta es la bibliografía que tienes que tocar, esto es lo que tienes que hacer, estos son los objetivos que nos vamos a marcar." (ANTE.003)
- 3.- "Los EPOES no vienen aquí nada más que de tarde y entonces no saben realmente lo que estamos haciendo aquí, ni nos pueden dirigir" (ANTE.003)
- 4.- "Multiprofesional se trata de eso, que (...) el profesor de apoyo y él, la profesora de integración, o sea, la de la clase que es la que se tiene que poner de acuerdo, el psicólogo también, y la pedagoga que lleve eso también. Y se tiene que poner de acuerdo el EATAI..." (ANTE.003). "En esa frase es donde yo entiendo equipo multiprofesional, equipo" (ANTE.003)
- 5.- "EL logopeda es un profesor que le da el apoyo necesario, o el especialista que les da el apoyo necesario en el lenguaje" (ANTE.003)
- 6.- "El fisioterapeuta es "el especialista que da el apoyo necesario en el cuerpo, en psicomotricidad fina y gruesa" (ANTE.003)
- 7.- Los "educadores son los que deben encargarse de la niña, en cuanto hábito social, más que sociales, hábitos de higiene, hábitos de control de esfínteres, hábitos de salir y entrar, que pueda la niña, hábitos de autonomía personal. Y después para poder cambiarlos" (ANTE.003)
- 8.- "Yo no tengo mucho conocimiento de esas instituciones (...) para mí son personas que están allí, pero que no se han puesto en contacto con los centros" (ANTE.003)
- 9.- "Veo que están dando falsas esperanzas todos esos organismos, dijéramos paralelos" (ANTE.004)
- 10.- "El centro ordinario "acoge a los niños con problemas específicos, pero que pueden adaptarse a un ritmo escolar" (ANTE.003)
- 11.- "El centro específico "Normalmente el centro específico está quedando, pues, para los desahuciados propiamente." (ANTE.003)
- 12.- "En un centro específico tienen el psicólogo, el multiprofesional, el educador (...) al logopeda, al fisioterapeuta" (ANTE.003)
- 13.- "La administración "Es todos los órganos ¿eh?, superiores a nosotros, ejecutivos, que realmente pueden hacer algo y que

---

realmente lo que hacen es dar ordenes, mandar muchos papeles y después, ¿eh?.. de hacer nada." (ANTE.003)

14.- Entonces que al menos, la administración vaya planteándose que también haya unos talleres (ANTE.003)

15.- El psicólogo orientador es "El que detectaría, en principio, o sea, a todos los niños, no sólo a los de integración, sino a todos los niños normales (...) es labor del psicólogo de poder ir ayudando a que estos, a que ese problema no se convierta en un problema más grande." (...) "pues vamos a empezar a hacerle algunas pruebecillas a este niño a ver que le pasa, vamos a hablar con los padres"

16.- "Si estuviera contigo el profesor de apoyo dentro de la clase no tendría falta de tiempo" (ANTE.003)

17.- "si estuviera dentro del aula el apoyo, sí lo podría realizar todo."

18.- "El apoyo dentro del aula es muy difícil "porque hay muchísimos niños y se les puede dedicar poco tiempo (...) si tiene que coger en esa hora a tres niños y uno está aquí, otro está en cinco años y otro en cuatro, pues la única posibilidad que tiene es llevárselos solos" (ANTE.005)

El análisis cuantitativo de este mapa nos indica una fuerte interrelación entre los 30 conceptos representados, dado que encontramos interacciones en 29 ocasiones. La densidad del mismo es de

#### Obstáculos y condiciones en la implementación del proceso de integración escolar.

En el mapa cognitivo (titulo), Fig. 3.2 quedan representados en la parte superior los problemas con los que el centro se ha encontrado al incorporarse al Proyecto de Integración y las alternativas, requisitos y /o condiciones que, en opinión de esta profesora, pueden solucionar dichos problemas en la parte inferior.

Igualmente, en este mapa pueden apreciarse las relaciones de interdependencia que encontramos entre ambos aspectos.

La falta de tiempo (FTI) para formarse (FOR), atender al alumno de forma directa (ATE) y coordinarse el profesorado (CPE) está provocando

---

enfrentamientos entre los mismos (ENP). Una posible solución a este problema, según esta profesora, es llevar a cabo el apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del propio aula ordinaria (APD).

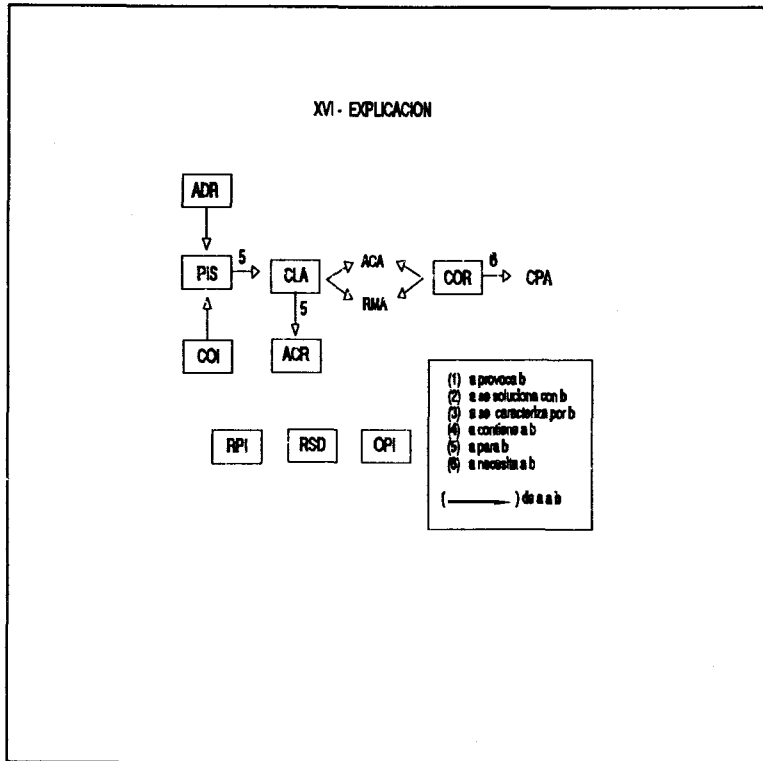
Otro de los problemas señalados consiste en la falta de especificación de las funciones o responsabilidades de los profesionales (NFU) que existen en el centro en relación a los niños deficientes. Este hecho, al igual que los tres anteriores, provoca enfrentamientos entre los profesores (ENP), lo cual puede ser superado mediante la elaboración conjunta por parte de los profesores del Proyecto de Centro, en el que queden reflejados los principios de la integración, sus objetivos, los medios con los que cuentan y los posibles obstáculos a superar, así como sus posibles soluciones.

Para conseguir llevar a cabo ese Proyecto se hace necesario la coordinación del profesorado (CPE), hecho este que sólo se conseguirá si existe una organización (ORG) del mismo, en el contexto de un programa formativo (FOR) basado en la investigación (INV).

Por otro lado, la ratio elevada (RAE) de alumnos etiquetados como de integración en el aula ordinaria es uno de los principales obstáculos con los que, en opinión de esta profesora, se encuentra la integración escolar. Este número excesivo de alumnos con deficiencias provoca enfrentamientos (ENP) y falta de coordinación (FCO) entre los profesores del centro y una mala disponibilidad en los padres (MDP), así como una falta de personal (FPE).

Este problema podría solucionarse si la integración de los niños con necesidades educativas especiales se llevara a cabo en cursos considerados buenos (INB), es decir, homogéneos, donde los alumnos no presentan excesivos problemas de dirección y aprendizaje.

En relación al centro, este problema se solucionaría si antes de la incorporación de los niños se hubiera realizado una evaluación inicial de las características contextuales del centro (EIC), además de incorporar a los centros sólo aquellos alumnos que posean deficiencias similares (ICD). Esto último, junto con una integración gradual (IGR), son los elementos que puede solucionar otro de los problemas señalado por esta profesora: la mala canalización (MCA) que se está produciendo en los centros con respecto a estos niños.



Mapa cognitivo número 3.2  
 Obstáculos y condiciones del centro

Por último, señalar que las actitudes negativas (ACN) vienen provocadas, en opinión de esta profesora, por la falta de formación del profesorado (FFF) y, que pueden ser solucionadas cambiando la mentalidad de estos profesores (CBM), para ello, como habíamos visto antes, sugiere la creación de programas formativos basados en experiencias personales que serían expuestas en grupos de reflexión.

El análisis cuantitativo de este mapa permite apreciar un fuerte interrelación entre los 30 conceptos básicos que los componen. Apreciamos 47 evidencias de interrelación y que su densidad de 4'28. Lo cual, nos lleva



a pensar que la estructura de conocimiento de esta profesora en relación a las condiciones y obstáculos con los que se encuentra el centro al poner en marcha el proceso de integración escolar es muy rico.

1	1
9	11
8/17	2/1
8	

AREA = 7  
 DENSIDAD = 4'28

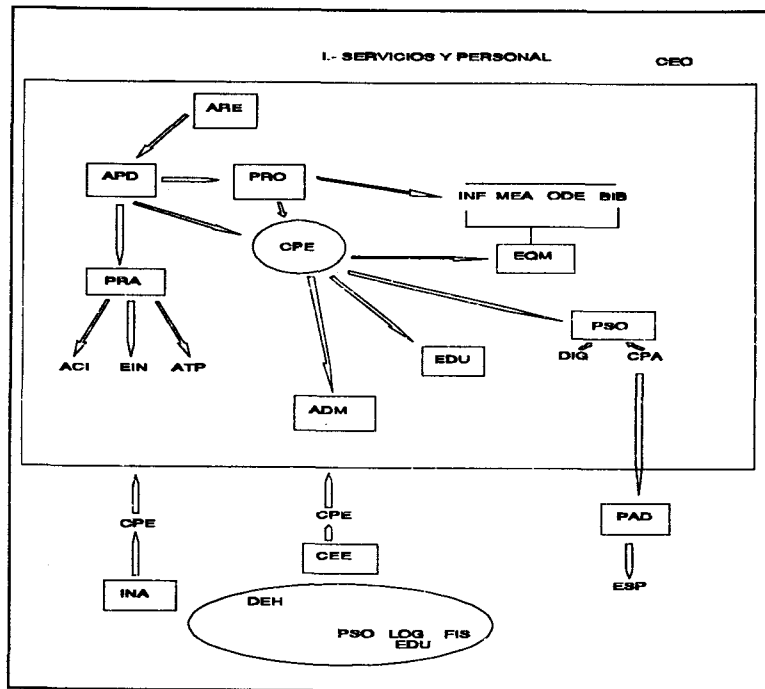
El profesor tutor y el profesor de apoyo

En la parte superior de este mapa aparecen aquellos elementos que caracterizan al profesor tutor, y en la parte inferior los que caracterizan al profesor de apoyo. El número de elementos y sus interrelaciones en lo que respecta al profesor de apoyo son menores que las correspondientes al profesor tutor.

Los obstáculos a la integración escolar que provocados por el profesor tutor son:

En primer lugar, sus actitudes negativas (ACN), las cuales vienen provocadas por la falta de experiencia (FEX) y por el número de alumnos de integración tan elevado que hay en las aulas ordinarias (RAE). Una posible solución a este problema, en opinión de esta profesora, es propiciar el cambio de mentalidad del profesorado (CBM).

Otro obstáculo es la falta de conocimiento (FCN), que está provocado por la falta de formación (FFF) y que, al igual que los elementos anteriores,



Mapa cognitivo número 3.3  
El profesor tutor y el profesor de apoyo

también influyen en la creación de actitudes negativas en los profesores (ACN). La solución a este problema puede ser ofrecer al profesorado una serie de experiencias reales de integración que le sirvan de punto de referencia para su quehacer diario.

La falta de asesoramiento (FAS) que tienen los profesores es considerado por Antonia como sinónimo de falta de formación (FFF) y es otro de los obstáculos que, en opinión de ella, deben ser solucionados por la administración (ADM), indirectamente, y por los equipos multiprofesionales (EQM) de forma directa.

Por último, la falta de coordinación (FCO) entre la administración (ADM), el profesor de apoyo (PRA), el equipo multiprofesional (EQM), el

logopeda (LOG)... es otro problema cuya única solución sería la de promover la coordinación (CPE) de todas estas personas que están en contacto con el niño con necesidades educativas especiales.

Existen otras dos requisitos, alternativas y/o condiciones que no están directamente relacionados con ninguno de los obstáculos señalados por Antonia: necesidad de una actitud positiva (ACP) y motivar al profesorado (MTP).

En cuanto al profesor de apoyo (PRA) el único obstáculo que es señalado por esta profesora es la falta de tiempo (FTI) para adaptar materiales didácticos (AMA) a las distintas necesidades educativas.

Como solución apunta la necesidad de que estos profesionales estén motivados (MTP) por parte de la Administración (ADM), así como el propiciar un cambio de mentalidad (CBM) en todos los grupos que participan en el proceso educativo.

La información que nos ofrece el análisis cuantitativo del mapa cognitivo relacionado con el profesor tutor nos lleva a pensar que estamos ante una estructura de conocimiento rica ya que el número de conceptos es elevado (12), así como las relaciones entre los mismos (19) y su densidad (2'85)

1	1
5	7
3/9	1/1
1	

$$\text{AREA} = 7$$

$$\text{DENSIDAD} = 2'85; d = 20/7$$

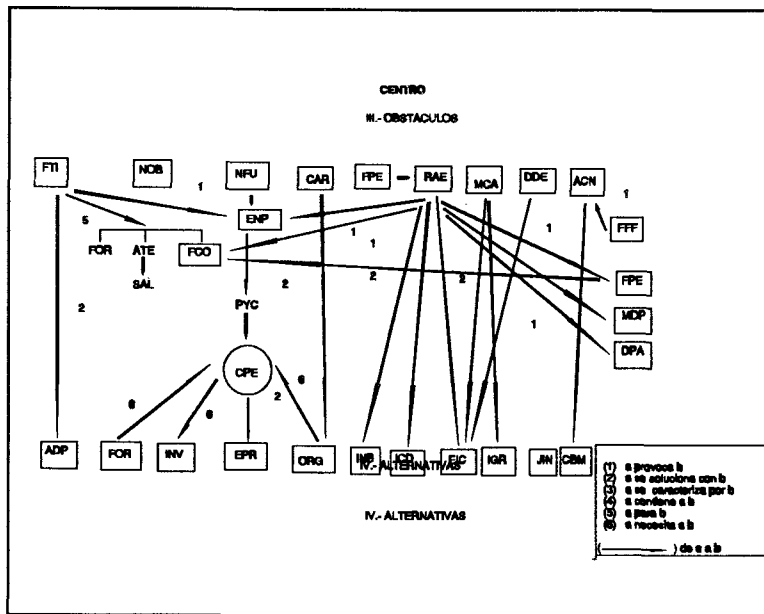
Por lo que respecta al análisis cuantitativo del mapa cognitivo de esta profesora sobre el profesor tutor podemos decir que es bastante pobre ya que el número de conceptos (7), así como las relaciones entre ellos (5) y su densidad es muy bajo.

1	1
1	2
1/1	1/1

AREA = 6  
 DENSIDAD = 1'4; d= 7/5

El equipo multiprofesional

El equipo multiprofesional (EQM) es uno de los elementos que componen la categoría de "Persona y Servicios" relacionados con la Integración Escolar.



Mapa cognitivo número 3.4  
 El equipo multiprofesional

Este servicio, según esta profesora, provoca una serie de obstáculos que impiden que se lleve a cabo una integración escolar de calidad. Todos estos problemas se encuentran interrelacionados siendo unos la causa de los otros. Así, por ejemplo, la falta de asesoramiento (FAS) de los miembros de este equipo junto a la falta de tiempo (FTI) provoca fallos en la realización de los diagnósticos (FDI) que, a su vez, hacen que éstos sean desfasados (DDE) y se produzca una mala canalización a los medios educativos (MCA), tanto generales como especiales, a los niños con necesidades educativas especiales.

Las funciones que debe desempeñar este grupo de profesionales en relación con el profesor tutor del aula ordinaria (PRO) son: informarles (INF) sobre cuales son los métodos más adecuados (MEA) y los objetivos (ODE) que se pueden conseguir con estos niños, así como proporcionarles bibliografía (BIB) que les ayude a comprender estos aspectos y otros relacionados con los niños deficientes y el proceso de integración.

El número de conceptos del mapa cognitivo \$\$ sobre el equipo multiprofesional es de 10, el número de relaciones es de 16 y la densidad 1'66. A partir de este análisis cuantitativo del mapa podemos decir que la estructura de conocimiento de la profesora con respecto al equipo multiprofesional es pobre.

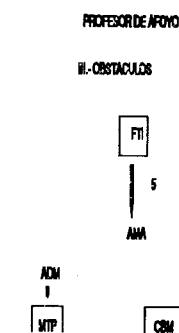
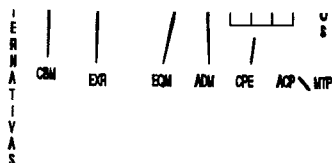
1	1
4	4
4/1	1/2

AREA = 6

DENSIDAD = 1'66;  $d = 10/6$

#### La administración

En esta figura aparece el mapa cognitivo relacionado con los obstáculos y alternativas que esta profesora atribuye a la Administración en relación al proceso de incorporación de los niños con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.



Mapa cognitivo número 3.5.  
La Administración

En primer lugar, podemos observar en el mapa la existencia de un mayor número de elementos relacionados con los problemas que con las alternativas y/o soluciones.

Por otro lado, observamos que, salvo la falta de personal (FPE), hacia la cual esta profesora si plantea una posible solución por parte de la Administración (dotación de personal auxiliar a los centros (PAX)), el resto de las soluciones no están relacionadas con los problemas que le atribuye: falta de asesoramiento (FAS), mala canalización (MCA), no objetivos claros (NOB), falta de conocimiento (FCO), falta de material adaptado (FMA) y no haber llevado a cabo una evaluación en los centros incorporados al Proyecto de Integración Escolar (NEV).

En cuanto a las soluciones o condiciones que se deberán cumplir por parte de la administración esta profesora señala: creación de talleres (TAL), mejorar las condiciones arquitectónicas de los centros (CAR), llevar a cabo una

evaluación el contexto (EIC) en aquellos centros en los que se van a integrar niños con necesidades educativas especiales y AEE.

El análisis cuantitativo del mapa cognitivo sobre la administración nos indica que está constituido por 18 conceptos y 19 relaciones. Su densidad es de 3, lo cual nos muestra que la estructura de conocimiento de Antonia con respecto a este aspecto es

1	1
7	5
2/4	
1	

AREA = 6

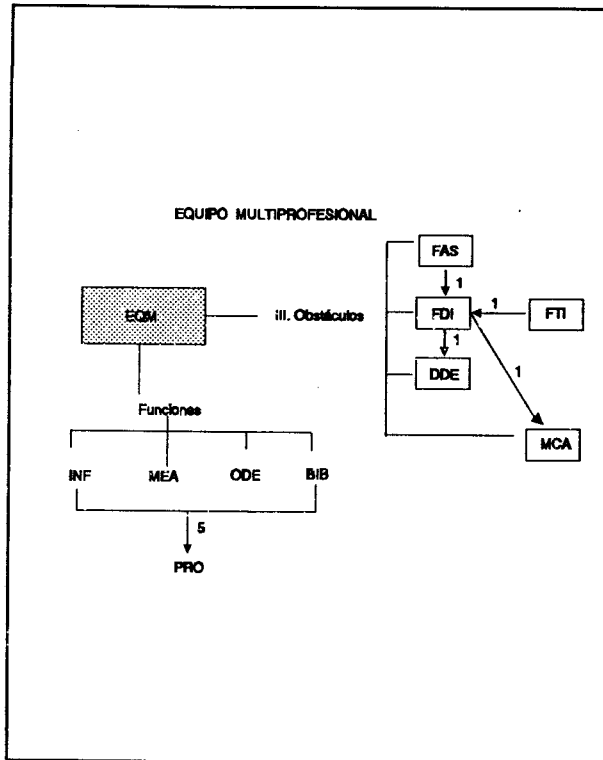
DENSIDAD = 3;  $d = 18/6$

**5.2.3.2.5.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento pedagógico general.**

El diagnóstico

Del mapa cognitivo relacionado con la categoría "Diagnóstico" debemos destacar que esta profesora considera importante la coordinación del profesor tutor y del equipo multiprofesional para su realización.

El análisis cuantitativo del mapa nos muestra una estructura de conocimiento de esta profesora a cerca del diagnóstico bastante simple ya que el número de conceptos (7) y sus relaciones (6) así como la densidad media de los dos bloques que lo componen no han sido muy elevada (1'33)



En torno al concepto información se aglutinan cuatro elementos, relacionados cuatro veces entre sí. La densidad de este bloque es de 1'66.

1
1/1
2

AREA = 3  
 DENSIDAD = 1'66; d= 5/3



Otro bloque está compuesto por dos elementos (diagnóstico y medios de diagnóstico) y su densidad es de 1.

1
1

AREA = 2

DENSIDAD = 1; d= 2/2

La metodología

En relación a la metodología, podemos hacer referencia a la existencia de dos agrupaciones fundamentales que lleva a cabo esta profesora para alcanzar el aprendizaje de sus alumnos (TRI y TRC). Con la primera de ellas, los niños con n.e.e. pueden realizar actividades iguales a las del resto de sus compañeros o bien actividades paralelas cuando este trabajo individual es apoyado por una enseñanza individualizada.

Algunas de las estrategias instructivas que se utilizan en este aula son: entrenamiento en auto-instrucción (EAU) (Ver RMA, tar), experimentación (EXT) que lleva al alumno al aprendizaje de los conceptos por medio de la manipulación de materiales concretos.

El análisis cuantitativo de este mapa nos muestra los siguientes datos: está compuesto por 14 elementos agrupados en torno a cuatro bloques cuya densidad media es de 1'14.

El primer bloque del mapa está compuesto por cinco conceptos que giran en torno al elemento trabajo individual (TRI). Su densidad es de 1'25.

1
3
1/1
1

AREA = 4  
DENSIDAD =  $1'25$ ;  $d = 5/4$

Alrededor del concepto enseñanza de la autoinstrucción encontramos tres elemntos. La densidad de este bloque es de 2.

1
3

AREA = 2  
DENSIDAD = 2 ;  $d = 4/2$

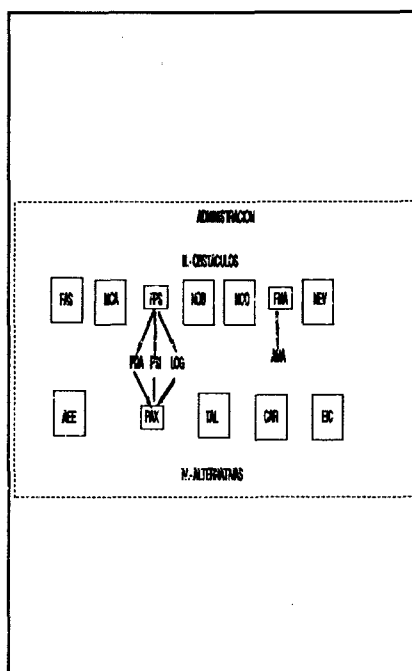
El tercer bloque está compuesto por cuatro elementos relacionados entre sí tres veces. Su densidad es de  $1'33$ .

1
2
1/1

AREA = 3  
DENSIDAD =  $1'33$ ;  $d = 4/3$

Por último encontramos un cuarto bloque compuesto por un sólo elemento por lo que su densidad es 0.

De acuerdo con estos datos podemos concluir que en relación a la metodología la estructura de conocimiento de Antonia es bastate compleja.

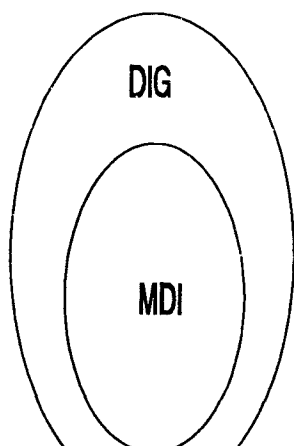
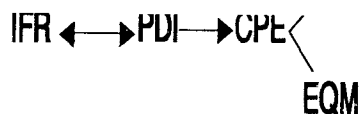


**5.2.3.2.6.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento de los alumnos**

Obstáculos y soluciones inherentes al sujeto de integración.

El propio niño con necesidades educativas especiales provoca una serie de obstáculos que evitan una adecuada integración en el aula ordinaria. Entre ellos, esta profesora destaca: la ruptura del clima o dinámica del aula

(RUC), el desfase (DES) que se produce en el sujeto en relación a los objetivos de área como consecuencia de la subida en los niveles de enseñanza de contenido, unión de los alumnos de integración (UAI) en los recreos y en el propio aula, salida de los alumnos con necesidades educativas especiales (SAL) para acceder a los servicios educativos especiales existentes en el centro y algunas características físicas (CFA) que pueden ser limitantes para su aprendizaje.



En el caso del desfase (DES), la profesora entiende que la integración temprana (INT), la integración gradual (ING), la utilización de ordenadores (ORD) y la creación de talleres (TAL) en el centro pueden ser vías de solución a este problema.

Para subsanar el problema que plantea la salida del alumno del aula (SAL), tanto para él, como para el total de la clase por cuanto provoca un ruptura de la dinámica de la misma, esta profesora propone que el apoyo del especialista de educación especial se produzca dentro del aula (APD).

El análisis cuantitativo del mapa && nos indica que la estructura de conocimiento de esta profesora en relación con los obstáculos y requisitos que deben poseer los niños con necesidades educativas especiales es rica, pues aparecen un gran número de conceptos (18) con una relación fuerte entre sí (24), y con una alta densidad (3).

1	1
5	8
4/8	2/3

AREA = 6

DENSIDAD = 3; d = 18/3

#### El niño con necesidades educativas especiales

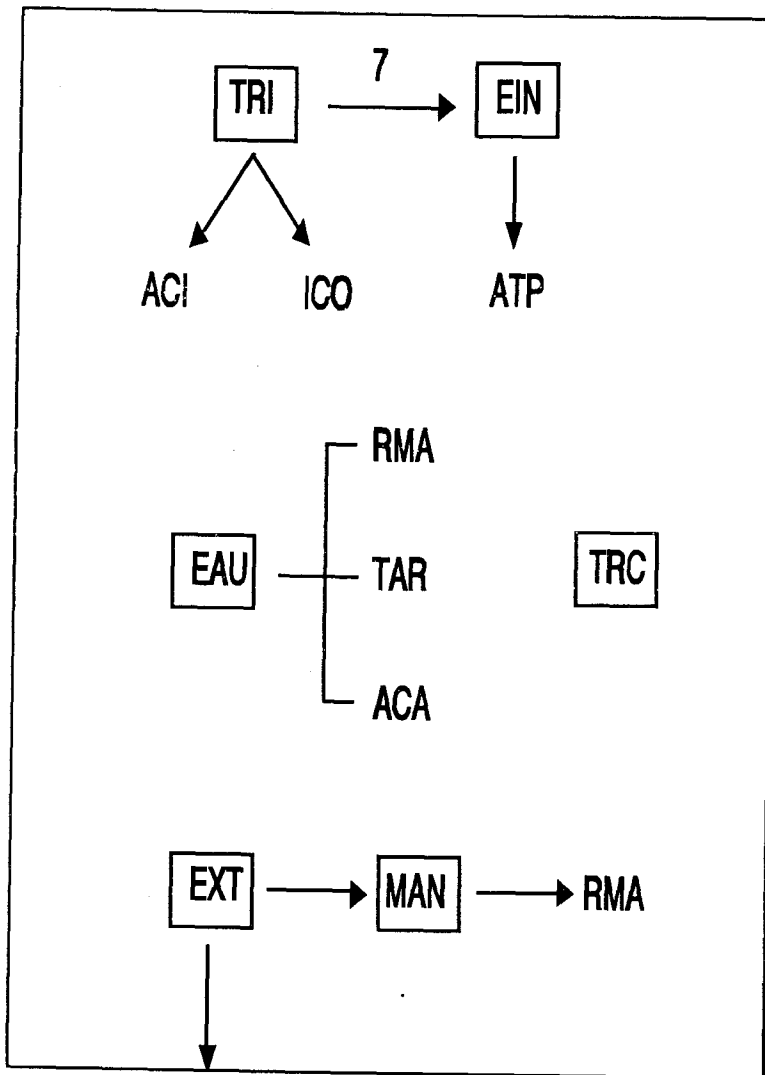
En el mapa cognitivo número 3.6 quedan representados aquellos elementos que, en opinión de esta profesora, caracterizan a los niños con necesidades educativas especiales.

Del concepto central "Niño con Necesidades Educativas Especiales" surgen tres grandes subcategorías: Requisitos, Objetivos y Tipos.

En la primera categoría: "Requisitos" la profesora habla de dos elementos que considera sinónimos: prerrequisitas (PRE) e integrabilidad (ITG). Ambos hacen referencia a una serie de características mínimas que deben poseer estos niños para llevar a cabo un correcto aprendizaje en el aula ordinaria. Estas características son: físicas (CFA), personales (CPE), sociales (CSO) y académicas (CAC).

Según Antonia, quien debe establecer esas condiciones de integrabilidad (ITG) son el equipo multiprofesional (EQM) a partir de la elaboración de un diagnóstico exhaustivo al niño que va a ser integrado en el aula ordinaria.

Otra subcategoría que define a los niños con necesidades educativas especiales es la de "Objetivos". En este mapa apreciamos un grupo de



objetivos que, según esta profesora, pueden ser conseguidos por estos niños: uso de materiales (USM), socialización (SCI), integración académica (IAC), en resumen, aquellos objetivos generales que se corresponden con el nivel de

preescolar (OBG). Este grupo de objetivos centra el trabajo tanto del profesor de apoyo (PRA), a partir de su trabajo dentro del aula ordinaria (APD), como del profesor tutor (PRO), para lo cual necesita llevar a cabo una enseñanza individualizada (EIN), prestar mayor atención al niño (ATE) y adaptar dichos objetivos a las necesidades de este alumno (AOB).

Existen un grupo de objetivos que, según esta profesora, el niño con deficiencias no puede conseguir, se trata de los objetivos específicos de área (AOB).

Por último, dentro de la subcategoría "Tipos" la profesora hace referencia a dos elementos: deficiencia mental (DPS) y superdotados (SPD). En cuanto al primero incluye a los niños limite (LIM), y, en relación al segundo aporta una alternativa de talleres para la educación de estos niños (TAL).

El estudio cuantitativo de este mapa nos india que el número de conceptos que aparecen en él es de 33, el numero de relaciones entre estos conceptos es de 33, el número de bloques es 1, y la densidad es de 3.

1	1	1
2	5	5
2/7	2/2	2/2
3		4

AREA = 11

DENSIDAD = 3; D= 33/11

A modo de síntesis de los resultados del análisis cuantitativo de los mapas cognitivos de esta profesora hemos elaborado la matriz (\*\*\*) donde se resume los datos obtenidos en cada uno de los indicadores analizados con respecto a los distintos aspectos de la integración escolar y de su práctica. Los elementos han sido agrupados en torno a los distintos tipos de conocimiento que han centrado nuestro interés: currículum, cultura profesional, didáctico del contenido, contexto, pedagógico general y alumnos.

Para cada uno de los elementos consignamos el número de conceptos que integran el mapa cognitivo, las relaciones que se establecen entre ellos, el número de bloques en que pueden dividirse, la densidad media de los bloques o del mapa en su conjunto y la media de cada uno de estos indicadores.

CATEGORIAS	MAPAS DE LOS ELEMENTOS	Nº CONCEPTOS	Nº RELACIONES	Nº BLOQUES	DENSIDAD
CURRICULUM	Objetivos	23	18	6	0'94
	Adaptaciones	4	1	3	1'00
	Evaluación	16		3	1'38
	X				
CULTURA PROFESIONAL	Ventajas	7	8	2	0'50
	Formación	35	23	1	2'50
DIDACTICO CONTENIDO	Actividades	13	11	2	1'33
	Explicación	12	9	4	0'45
CONTEXTO	Servicios	30	29		
	Centro	30	47	1	4'28
	Prof. tutor	12	19	1	2'85
	Prof. apoyo	7	5	1	1'40
	Multiprofesional	10	16	1	1'66
	Administración	18	19	1	3'00
PEDAGOGICO	Diagnóstico	7	6	2	
	Metodología	14	10	4	1'61
ALUMNOS	Obstáculos y sol.	18	24	1	3
	Niños con N.E.E	33	33	1	3

Por lo que se refiere al número de conceptos empelados en cada uno de los mapas cognitivos que componen cada categoría de conocimiento podemos observar que sus valores medios oscilan entre 25'5 y 10'5, siendo los correspondientes al conocimientos sobre los alumnos, cultura profesional y el contexto de la integración los que obtienen valores más elevados.

(currículum = 14'30; cultura profesional = 21; didáctico del contenido = 12; contexto = 17'83; pedagógico general = 10'5 y alumnos = 25'5) observamos que esta ha sido mayor en los

Por otro lado, y en lo que se refiere a medias de las relaciones establecidas entre los elementos que componen cada uno de los mapas, las cuales nos indican aún más la complejidad o no de las estructuras de



---

conocimiento de esta profesora, los datos (currículum = ; contexto = 22'50; didáctico del contenido = 10'50; contexto = 22'50; pedagógico general = 8 y alumnos = 28'50) vuelven a coincidir en cuanto a que son en los mapas pertenecientes a las categorías de contexto y alumnos en los que han parecido mayor número de relaciones entre los elementos representados.

La media de bloques que forman parte de cada uno de los mapas cognitivos también ha sido considerado como un indicador de la complejidad de la estructura de conocimiento de esta profesora en relación a determinados tópicos de la integración escolar y de su práctica en un contexto de integración. Los datos (currículum = 4; cultura profesional = 1'50; didáctico del contenido = 3; contexto = ; pedagógico = 3 y alumnos = 1) nos indican que son en las categorías de currículum, pedagógico general y didáctico del contenido donde la profesora ha distinguido un mayor número de bloques.

El último de los indicadores tenidos en cuenta para determinar la complejidad o no de las estructuras cognitivas ha sido la densidad media de los mapas que componen cada uno de los tipos de conocimiento. En este sentido vuelven a repetirse las categorías de contexto y alumnos.

De acuerdo con estos datos podemos concluir que los mapas cuya estructura es más compleja han sido los que describen el conocimiento de esta profesora en relación al contexto y a los alumnos. La comparación de estos resultados con los obtenidos en el apartado 5.2.3.5 nos indican que existe una coincidencia sobre que el conocimiento del contexto y sobre sus alumnos son uno de los principales en esta profesora.

Este hecho nos puede llevar a pensar que ambos conocimientos son básicos para llevar a cabo una integración adecuada de los niños deficientes ya que, como vimos en el resultado mostrado en el apartado 5.2.3.1 la práctica de esta profesora puede ser considerada como "exitosa" (Fenstermacher, 1988) ya que en ella se dan una gran número de características favorecedoras de la integración: uso de la individualización, retroalimentación, pedagogía activa, tiempo dedicado a la instrucción....

**5.2.2.- LA INTEGRACION: SOCIALIZACION  
DEL NIÑO DEFICIENTE. ESTUDIO DE  
CASO DE "FLORA"**



## A) LA PROFESORA: "FLORA"

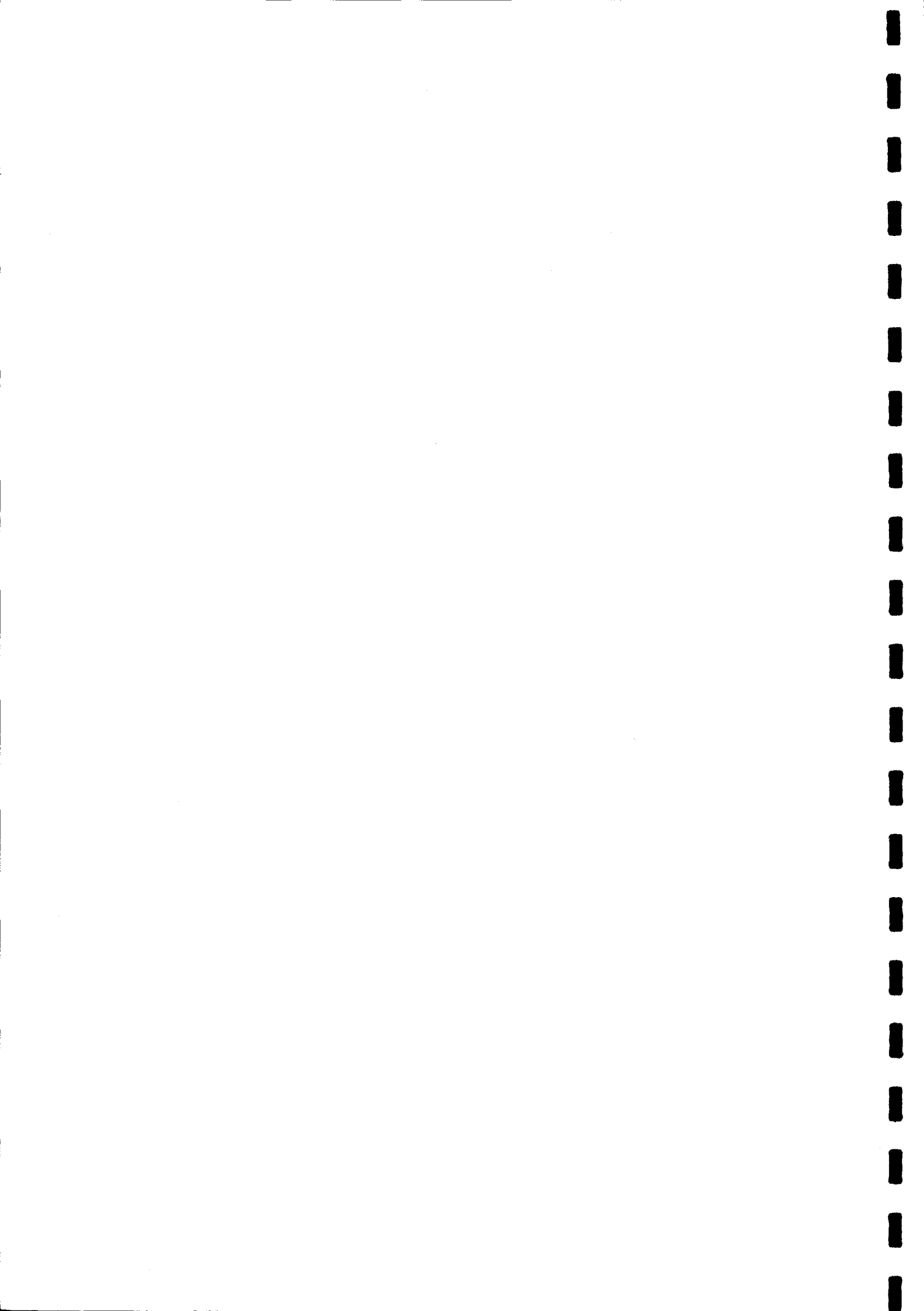
Esta profesora pertenece al centro Gallego Burín. Al inicio del estudio Flora contaba con siete años de experiencia, seis de los cuales habían transcurrido en el centro Gallego Burín. Con respecto a los años en los que lleva trabajando en la integración escolar, en ese momento, llevaba un sólo año que era el tiempo en el que el centro se había incorporado al Proyecto de Integración.

En relación a su formación sobre educación especial ha asistido a un curso en el centro base "Jean Piaget" sobre deficiencias así como a diversos cursos de verano relacionados con el tema.

Ha estado trabajando en un centro específico e inició algunas experiencias en integración escolar cuando aún no estaba implantada la integración por Decreto.

"... Por ejemplo, nosotros hemos hecho experiencias de integración cuando no se hacía. Uno de los primeros niños que se integró en este colegio lo trajimos nosotros del colegio "Santa Teresa", tanto mi marido, como yo, como la madre de la criatura, ¿no?. (FLOE.002)

Además de la diplomatura de magisterio ha estudiado hasta quinto de Psicología, porque, como dice ella, está muy motivada por todos los temas relacionados con las deficiencias y sus soluciones:





"... yo reconozco que yo tengo un reciclaje muy fuerte: primero, porque he trabajado en un colegio de Educación Especial y, aparte, mi marido ha trabajado muchos años y a mi me ha interesado mucho el tema; segundo, porque yo he estructurado un aula de integración de las primeras que se convocaron; tercero, yo he estudiado hasta 5º de Psicología; cuarto, yo sé (ininteligible). Entonces, ¡claro!, yo reconozco que yo tengo un bagaje que no todo el mundo tiene, máxime en este tema, ¡porque me ha interesado mucho, ésa es la verdad!, porque puedes tener una serie de conocimientos pero..., y a lo mejor no interesarte, ¿no?, pero a mi me interesaba. No me gusta para meterte en un colegio de Educación Especial pero sí para la integración" (FLOE.002)

## B) EL AULA

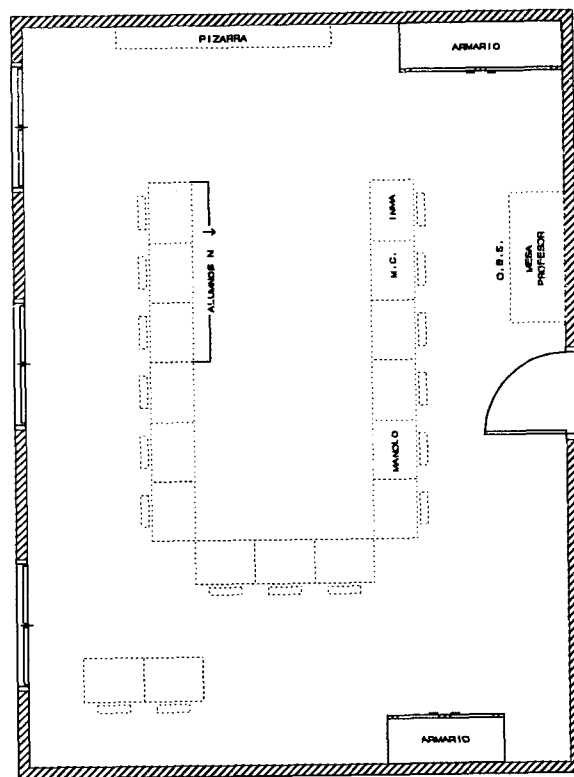
### AULA NUMERO 1

El aula n. 1 está compuesta por 16 alumnos de edades comprendidas entre 9 y 10 años. De ellos, tres niños son considerados oficialmente como de integración, aunque, según la profesora, en el aula existen por los menos tres más que presentan retraso en el aprendizaje. Las deficiencias que presentan estos niños son: oligofrenia, parálisis cerebral y ambliopia.

La organización física del aula queda representada gráficamente en la figura 23. Esta disposición en "U" se debe, en opinión de la profesora, a que su clase es bastante heterogénea y distribuirlos en grupos había sido una experiencia negativa de otros años ya que esto había provocado que algunos niños se aislaran más y que otros, por el bajo nivel del grupo, disminuyeran su rendimiento.

Aunque los alumnos están distribuidos físicamente en forma de "U" la organización didáctica ha hecho que se encuentren distribuidos según niveles o ritmos de aprendizaje. Este hecho ha provocado que dos de los alumnos de integración casi siempre están juntas, lo cual, también puede facilitar la labor del profesor de apoyo que, durante una hora al día, acude al aula para trabajar con estas niñas.

El otro niño de integración (con deficiencia visual) si está incorporado, tanto física como académicamente, a la dinámica del aula. Aunque, algunas veces, mientras sus compañeros realizan actividades



individuales, el lleva a cabo actividades paralelas distintas.

---

Tanto a nivel físico - la disposición de los alumnos y de las mesas cambia en función de algunas actividades- como en relación a la organización académica este aula es bastante dinámica, aunque se aprecia una planificación previa de las actividades que se van a desarrollar.

En relación a la jornada escolar, la profesora nos informa de que no existe ninguna estructura rígida sino que las áreas se trabajan a lo largo de la jornada, dependiendo su secuencia de la motivación de los alumnos.

Los lunes, miércoles y viernes los alumnos de integración abandonan el aula para trabajar con el profesor de apoyo en el aula especial y todos los días este profesor acude al aula una hora donde centra su trabajo en los niños de integración, aunque también atiende a los que tienen algún problema de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la metodología, la profesora afirma que debido a la existencia de distintos niveles de aprendizaje en su aula debe utilizar una metodología individualizada, aunque también desarrolla actividades en común y las explicaciones son comunes al grupo clase. No obstante, con respecto a los niños de integración, pensamos que su idea de que la integración es socialización le lleva a que, sólo de vez en cuando, introduzca a los niños con necesidades educativas especiales en actividades comunes.

Cuando la profesora explica los distintos contenidos académicos se apoya en distintos recursos didácticos: materiales (caja de minerales), y gestuales -relacionados frases a medio terminar, pistas, gestos..., además de apoyar la actividad en clase con ejercicios que los alumnos deben realizar en sus casas.

En relación a la dirección del aula observamos bastantes normas o pautas de actuación que deben seguir los niños. Existe un sistema de responsables que conlleva el que cada niño tenga una tarea relacionada con el orden.

Por último debemos destacar que el clima que existe en el aula es relajado, la relación entre los niños "normales" y la profesora es bastante buena, aunque se aprecia cierta relación de autoridad. No obstante, no se



---

aprecia una relación estrecha, ni a nivel afectivo, ni instructivo, entre la profesora y los niños de integración ni entre los niños "normales" y los de integración.

#### AULA NUMERO 4.2

En el segundo año de nuestra investigación la profesora era tutora de un aula de tercero de E.G.B., en el cual había tres niños de integración diagnosticados por el E.P.O. E como síndrome de Down, hemofílico y retraso en el aprendizaje.

Las mesas de los alumnos están formando grupo. Esta distribución no sólo es física sino que, como hemos podido apreciar, el grupo es considerado como uno de las formas básicas de trabajo en este aula.

Dos de los alumnos de integración trabajan, casi de forma continua, con la profesora de apoyo, que este año está permanentemente en el aula ordinaria durante las tardes. La profesora tutora, de vez en cuando, interacciona con estos niños para preguntarles algo relacionado con lo que están haciendo y, alguna vez, los incorpora al trabajo del resto de sus compañeros.

En relación al horario de estos niños, la profesora me informa que por la mañana Dina (Síndrome de Down) se va al aula de apoyo y sólo se quedan allí Salvador (hemofílico) e Iván (retraso en el aprendizaje).. Todas las tardes asiste la profesora de apoyo al aula y trabajo con Iván y Dina y con algún otro niño del aula que presente algún retraso en el aprendizaje.

Con respecto a la niña con Síndrome de Down, es la que, en opinión de la profesora, está peor integrada. Cuando llegó presentaba muchos comportamientos disruptivos (agresividad, desnudarse...) por lo que ella y la profesora de apoyo tuvieron que plantearse la utilización de técnicas de modificación de conducta, en concreto, se trataba de castigar a la niña retirándole objetos suyos cuando mostraba un comportamiento inadecuado. La niña ahora se encuentra mucho mejor y está siendo bastante aceptada por sus

---

compañeros. De todas formas opina que no se va a poder conseguir mucho de ella.

Flora no trabaja con esta niña el aspecto académico, pues la profesora de apoyo se ocupa de esa faceta. De hecho me dice que incluso cuando Lina no viene, ella no trabaja con la niña y que sólo se incorpora a actividades como plástica, música, expresión corporal.... El único objetivo que pretende conseguir con esta niña es el de que se integre en el grupo y que adquiera una serie de comportamientos de convivencia.

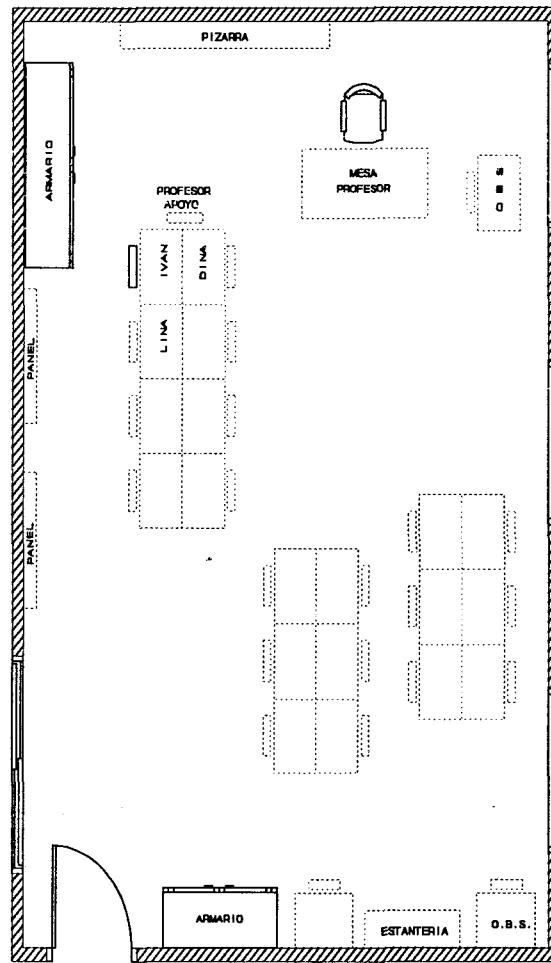
El niño diagnosticado como hemofílico, el cual, según la profesora presenta comportamientos hiperactivos y dificultades de razonamiento, sí está incorporado en la dinámica de trabajo que hay en el aula.

Victor, no posee un diagnóstico claro, la profesora de apoyo me habla de retraso. Es un reto para Flora porque se trata de ver hasta donde es capaz de llegar. Este niño también trabaja con la profesora de apoyo. Uno de los grandes problemas con él es el absentismo, de hecho el año pasado sólo vino unos días a clase.

Al igual que en el aula anterior en esta también se aprecia una gran dinamicidad de actividades y cambios físicos en función de las mismas.

La relación afectiva de la profesora con los niños del aula es relajada y bastante buena, de hecho, ella nos indica que este año tiene un curso muy bonito, que es bastante homogéneo y que está bastante contenta con él. Hay un grupo de alumnos que sigue bien el ritmo normal de la clase, pero existen otro grupo, que es numeroso, que tienen un nivel muy bajo. Por lo general, "casi todos los niños del aula tienen aún comportamientos muy infantiles". Por ejemplo, me comenta que les está enseñando a la autocorrección de ejercicios pero que de vez en cuando le llega uno para que ella lo supervise.

La profesora nos informa de que no existe ninguna relación entre su trabajo y el de la profesora de apoyo, aunque, como hemos podido observar en las actividades en las que se incorporan los niños de integración la profesora de apoyo ayuda a Flora.



Plano del aula número 4.2

---

Comenta lo difícil que es la relación con los padres de estos niños porque suelen tener muchas expectativas para con sus hijos que después no se ven cumplidas. Piensan que por el hecho de estar integrados se van a convertir en niños normales que aprenden a leer, escribir, matemáticas.... y cuando esto no ocurre presionan al profesorado.

#### D) RESULTADOS

##### 1.- MATRIZ DE FRECUENCIAS

La tabla número 4.1 (Anexo 4.2) nos muestra las frecuencias con las que han aparecido en el material de campo que poseemos de esta profesora los distintos códigos que componen el sistema de categorías de análisis del conocimiento y de la práctica de los profesores de integración generado por las profesoras de la submuestra.

Los datos que aparecen en la tabla han sido extraídos del análisis cualitativo del material de campo que tenemos de Flora, mediante el empleo del programa de ordenador AQUAD.03

En primer lugar vamos a llevar a cabo una lectura e interpretación de las frecuencias obtenidas por los elementos que componen la once primeras categorías.

Los dos elementos de la categoría de "Personal y Servicios" a los que el profesor ha hecho mayor referencia a lo largo de las entrevistas han sido **profesor de apoyo (47)** y **profesor ordinario (34)**.

Al igual que ocurriera en el estudio de caso anterior, al hacer referencia al profesor de apoyo, la primera idea que surge es que entre él y el profesor tutor debe existir una estrecha coordinación.

Por otro lado, las declaraciones de la profesora en relación al profesor de apoyo apuntan tanto a indicar cuales deben ser sus funciones:

---

"Para mí apoyo dentro es un profesor que tiene que estar muy coordinado con el tutor, y entonces simultáneamente puede actuar con los niños de integración y con los niños, y con el resto de la clase." (FLOE.003)

Como a destacar la necesidad de que estos profesionales hayan recibido una formación de calidad:

"Entonces, yo pienso que eso es una cosa que el personal tiene que recibirla y, luego, que el personal de apoyo sea también un personal reciclado y que sea estable..." (FLOE.002)

Por lo que respecta a que profesor tutor esta profesora lo percibe como alguien que se encuentran sumido en una mar de dudas y que, aunque sus intenciones sean buenas, las acciones encaminadas al desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales son muy escasas.

"Bueno, pues alguien que está en una clase pensando llevar unos objetivos ¿no? Y que unas veces se tienen las ideas más claras y que unas veces se tienen menos claras. Normalmente se llega a estar estresado, porque no les das lo que pretendes, y sobre todo no llegas a atender a tus alumnos como pretendes ¿no?" (FLOE.003)

Les siguen, pero con una frecuencia mucho más baja el **apoyo dentro** (APD) y la **administración** (ADM), ambos con una frecuencia de 4. En cuanto al primero, la profesora considera que es importante que el niño reciba la atención especial dentro del aula, aunque vuelve a resaltar la necesidad de una coordinación entre ella y el profesor tutor para evitar situaciones de solapamiento e incluso de obstaculizar su labor con el resto de los alumnos. En este sentido Cohen (19&&) señala que el apoyo dentro del aula es uno de los aspectos que hacen una integración eficaz, no obstante, también establece que entre ambos profesionales (profesor tutor y profesor de apoyo) debe existir cierta armonía, que ambos asuman roles de responsabilidad y no de liderazgo. Así mismo, debe existir entre ambos una coordinación sobre el contenido o currículum a trabajar con estos niños.

"El apoyo dentro también tiene sus inconvenientes; o sea, a veces yo estoy explicando por un lado y él está con los niños por otro, ¿no?, y se provoca una situación un poco difícil de controlar, ¿no?, en cuanto a la atención de los mayores, pero es curioso que luego llega un momento en que ellos se van habituando a que esté allí y..., ¡bueno!, Miguel está explicando, y con su silla de ruedas para arriba y abajo, y ellos siguen su ritmo y punto." (FLOE.002)

Por lo que respecta a la administración, debemos resaltar que la profesora la percibe como un "ente" que ha abandonado al profesorado

después de haberlo implicado en un proceso de cambio complejo e impreciso.

"Pues todo eso, todo eso que te he dicho antes. Yo pienso que son entes metidos en un despacho. Que no tienen absolutamente en cuenta para nada, ni al profesor, ni a los alumnos. Hay un desfase total entre lo que se programa y la realidad, a todos los niveles. No saben ni para que sirve la integración, ni tienen prevista que van a hacer con éstos niños, cuando éstos niños salgan de la escuela. No saben que van a hacer con ellos en secundaria, se están planteando el problema ¿qué hacemos con ellos en 2ª etapa?. Yo pienso que una malgama de gente que está ahí, que a nivel teórico yo puedo teorizar lo que quieran, pero que a nivel práctico no saben a donde van y que por supuesto para nada tienen en cuenta al profesor." (FLOE.003)

La segunda categoría que componen esta tabla tiene que ver con los objetivos que pueden conseguirse con los niños con necesidades educativas especiales en contextos de integración. La experiencia con estos niños le ha llevado a esta profesora a desterrar los objetivos de tipo académico y a plantearse los de **integración en grupo (ING)** y **socialización (SCI)**.

"Yo, por integración, entiendo una socialización del niño, básicamente eso, o sea, para mí lo más importante no son los objetivos a nivel..., digamos, de conocimiento que el niño pueda adquirir, que sí que pueden ser importantes pero casi..., casi, para eso considero que hay un personal que está atendiendo más que a muchos niños de la clase. Y aunque yo le esté prestando la atención a esa parte, la verdad es que es la parcela a la que yo menos importancia le doy. Yo le doy mucha más importancia pues..., ¡bueno!, a lo que hemos hecho esta mañana, a que ellos puedan, en un momento determinado, integrarse dentro del grupo, ¿no?. Para mí, la integración es la socialización del niño, lo demás es absurdo;" (FLOE.002)

Los principales obstáculos con los que se encuentra el proceso de integración, según Flora, son las **actitudes negativas (ACN)** y la **falta de coordinación del profesorado (FCO)**, con una frecuencia de 14 y 11, respectivamente.

¡También el rollo éste del apoyo es que funciona fatal y, por otro lado, es difícil coordinar!" (FLOE.002)

"Entrevistador.- ¿Qué coordinación...(que me has hablado de los horarios y todo eso), qué coordinación existe entre vosotros y los profesores de apoyo?, o sea, entre los profesores de aula y los de apoyo.

Profesor.- Yo, con Miguel, bastante. Con el profesor de apoyo bastante, quizás, porque coincidimos mucho o por lo que sea, ¿no?. Con el logopeda prácticamente ninguna; o sea, no sé exactamente en qué punto están. Sé que trabajan mucho con ella el lenguaje oral, pero no sé exactamente en qué objetivo están, ¿no?. ¡Y con la fisioterapeuta nada, claro!, porque, además..., ¡bueno!, la pobre me parece que viene

---

dos veces en semana, dos ratos y, si encima, tiene que coordinarse con nosotros..., ¡imposible! y, además, que ella lleva muchos colegios." (FLOE.002)

¡Mira!, yo pienso que el profesorado "está quemado", se le ha impuesto algo que él no ha pedido, se le ha impuesto algo sin tener una formación, y va a pasar exactamente igual con la Reforma, exactamente igual, va a ser un fracaso" (FLOE.002).

A estos obstáculos le sigue con 10 puntos la **falta de tiempo (FTI)** que, según la profesora es necesario, no sólo para la instrucción, sino para poder dirigirse a ellos de forma más directa.

"...Entonces, pienso que el fallo está ahí, que a la gente también se le exige por un número determinado de horas, porque eso, para coordinarlo, realmente también te exige mucho tiempo, y tampoco la gente está dispuesta a estar aquí echando horas por la cara, y yo lo veo muy razonable, que quieren coordinación; ¡pues mire, yo sé de un instituto que suspendieron las clases porque tenían un claustro, y nosotros eso ¡pues claro, ni soñarlo!, ¿no?. Entonces yo, sinceramente, creo que se tendrían que plantear que el profesorado necesita un tiempo libre y que ese tiempo libre, con una buena coordinación, se pueden realizar muchas cosas:" (FLOE.002)

Con una frecuencia de 9 aparecen los siguientes obstáculos: **desfase (DES)**, **salida del aula (SAL)** de los niños con deficiencias, **falta de conocimiento (FCN)**, **falta de material (FMA)**, **fallos en la administración (FAD)** y **falta de objetivos claros (NOB)**.

De todos los códigos que describen los posibles obstáculos con los que se está encontrando el proceso de integración, sólo dos no han sido señalados por esta profesora. Lo cual, nos lleva a pensar que Flora ha vivido la incorporación de la integración escolar como un conjunto de obstáculos y/o problemas a superar.

A todos estos problemas, la profesora propone como principal "Alternativa" la **coordinación entre el personal (CPE)** que trabaja con el niño (40). Esta solución ya ha sido propuesta por Antonia (estudio de caso anterior), además de haber sido señalado como uno de los objetivos básicos a alcanzar por la nueva reforma del sistema educativo y por otros centros que están llevando a cabo la práctica de la integración (Equipo del Centro Público Eladi Homs, 1991), así como por los investigadores del campo de la integración (López Melero, 1991).

---

"Que... que la gente que trata al niño, todas las personas que tratan a los niños de integración tengan claro cuáles son los objetivos que se pretende conseguir con cada uno de ellos según posibilidades, en qué estamos trabajando cada uno..." (FLOE.004)

Por otro lado, la **formación (FOR)**, aunque con una frecuencia mucho más baja (10), es otro de los requisitos para la puesta en marcha del proceso integrador, lo cual viene a apoyar los resultados obtenidos por Royo (1985) donde ésta es considerada por los estudiantes para maestros como uno de los recursos necesarios para la puesta en marcha de la integración escolar.

Le sigue la **estabilidad del profesorado** que implica "la permanencia del profesor dentro del centro, el conocer (ese profesor) a los niños que está tratando, permanencia con el seguimiento del niño..." (Floe.004).

"la estabilidad del profesorado implica la... la permanencia del profesor dentro del centro, el conocer (ese profesor) a los niños que está tratando, permanecer (ese profesor) con el seguimiento del niño..." (FLOE.004)

A este elemento, le siguen con una frecuencia de 6 la **integrabilidad**, la **información** y el **tiempo**, entendiendo la integrabilidad como un conjunto de condiciones que debe reunir el niño con necesidades educativas especiales

De todos los códigos que forman parte de la categoría de condiciones, alternativas y/o soluciones sólo una de ellas no ha aparecido en el material de campo de esta profesora, lo cual viene a indicarnos que el conocimiento de Flora respecto a las posibles soluciones a los problemas surgidos a raíz de la integración escolar es muy amplio.

La experiencia de la profesora con niños integrados en aulas ordinarias le ha hecho descubrir que la principal "Ventaja" de todo este proceso es que "el niño normal se acostumbra a estar con deficientes y no piensa que es un <<bicho>>" (FLOE. 005).

La "Formación", según esta profesora, debe estar **basada en experiencias (5)** y ser **los propios centros** los que comuniquen sus propias experiencias (4). Esta formación, les debe preparar para "Conocer" las **características de los deficientes (7)**, cuales son los **métodos más adecuados (7)** y **qué objetivos (7)** pueden alcanzarse con estos niños. También, aunque con una frecuencia más baja, cuatro, la profesora entiende que esta formación



---

debe permitir que el profesor sepa **interactuar** con estos niños, es decir:

"...saber cual es el momento en el que el grupo está preparado para estar <<aguantando>> que un niño de estos se tire tres horas para decirte una cosa. Y saber, cual es el momento en que el niño está preparado para lanzarse a eso" (FLOE.004).

Los tres primeros núcleos de conocimiento han sido señalados como muy importantes en la formación de los profesores tutores tanto por los investigadores de la integración (Fierro, 1986; Reynolds, 1990) como por otros profesores que han participado en estudios llevados a cabo por Golhammer y otros, 197; Goodspeed y Celota, 1982; LaMore, 1984; Molina, 1987).

Los **deficientes físicos e intelectuales**, y dentro de estos, los **liminares** son las deficiencias mayormente descritas por esta profesora a lo largo de las entrevistas, todas ellas con una frecuencia de 3.

Las "Características" en las que más se ha centrado con respecto a estos alumnos son, en primer lugar, las **académicas** con una frecuencia de 6, seguidas de las **intelectuales** (4) y las **prerrequisitas** (3).

Los elementos del currículum son "Modificados" en el diseño de la programación para los niños con necesidades educativas especiales. En concreto, la experiencia de esta profesora le ha llevado a considerar más eficaz la **adaptación de los objetivos** y de los **materiales**, ambos con una frecuencia de 2, aunque también considera que el tiempo invertido en la enseñanza del alumno, así como los intereses son elementos a considerar en el currículum del niño con necesidades educativas especiales.

A la luz de estos datos podemos afirmar que, al igual que en el estudio de caso anterior, la enseñanza de esta profesora se adapta de forma "no significativa" cuando se dirige a los niños deficientes.

De los dos elementos que componen la categoría "Diagnóstico", ha sido el elemento que lleva este mismo nombre el que ha obtenido una frecuencia mayor (8), esto implica que la profesora, a lo largo de las entrevistas ha resaltado la importancia del mismo y/o ha descrito el procedimiento a seguir, mientras que sólo dos veces ha hecho mención a los **instrumentos** que se pueden emplear para su elaboración.

---

Debemos destacar el hecho de que de las once categorías que forman parte del sistema de análisis generado por la submuestra no ha habido ninguna en la que todos sus elementos hayan tenido una frecuencia de aparición de cero. Lo cual, nos hace pensar que Flora posee conocimiento sobre todos estos aspectos.

Por otro lado, el análisis de las once primeras categorías que componen la tabla número \* nos muestra que el elemento mayormente mencionado por Flora a lo largo de las entrevistas mantenidas con ella ha sido el de **profesor de apoyo** que ha obtenido una frecuencia de 47. Este elemento pertenece a la categoría de "Servicios y Personal" necesarios para llevar a cabo la integración escolar. Le sigue el de **coordinación del personal** perteneciente a la categoría de "Condiciones".

El tercer elemento, por orden de puntuación, también pertenece a la categoría "Servicios y Personal" y se trata del de **profesor ordinario**.

El resto de los elementos que le siguen poseen unas frecuencias mucho más bajas que los tres anteriores y pertenecen a la categoría de "Obstáculos": **falta de coordinación del profesorado** y **actitudes negativas**. Por último, señalamos el elemento **formación** que es de la categoría de "Condiciones".

De acuerdo con los datos expuestos y, centrándonos en la concepción de esta profesora en relación a la integración podemos incluirla en aquellos que entiende que "los alumnos con y sin déficits aprendan a convivir y a aceptarse mutuamente, como medio para la posterior integración social" (Parrilla, 1987, 90).

La inclusión en esta concepción está respaldada por el hecho de que esta profesora considera que la socialización y la integración en el grupo es el principal objetivo a conseguir con estos niños y porque, entre las ventajas que, según ella, le ha aportado la integración es la de "que el niño normal se acostumbre a estar con los niños deficientes" la que ha resaltado en primer lugar.

La comparación del perfil de esta profesora con el descrito por Parrilla (1987) nos lleva a señalar las siguientes similitudes:

- 1.- Los aspectos instructivos reaccionados con el niño con necesidades educativas especiales son relegados a un segundo plano
- 2.- El medio de alcanzar los objetivos planteados con los niños con deficiencias pasa por la necesidad de que entre el profesor tutor y el de educación especial se produzca una coordinación en el trabajo
- 3.- En cuanto a las áreas problemáticas también apreciamos una coincidencia por cuanto ambos consideran que la administración no ha dotado al profesora que está llevando a la práctica la integración escolar de una adecuada formación.

Por otro lado, esta profesora señala como rasgo característica de la formación que debe recibir el profesor tutor en ejercicio la comunicación de experiencias. En este sentido difiere.

El análisis de los elementos que componen la categoría "Metodología" nos indica que la instrucción de esta profesora va dirigida, básicamente, al **grupo clase** (2), aunque, también se realiza en el aula con cierta asiduidad el **trabajo individual**, ya que este elemento ha obtenido una puntuación alta (13).

En esta categoría, el elemento que ha obtenido una mayor frecuencia es el **control de iguales** (28), que en palabras de la profesora consiste en "en el control entre los alumnos ¿no? (...) que yo me suprimo como profesora y les ordeno a ellos que actúen" (FLOE.005). Esto nos indica la búsqueda de la profesora de la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, aparece la **relación del contenido con la experiencia del alumno**, con una puntuación de 16. La utilización de esta estrategia en clase se debe a que "a partir de esa experiencia llega realmente el contenido que tu quieres impartir. Es un medio de motivarlo muy fuerte y un medio de adquirir una serie de conocimientos" (FLOE.005).

La categoría número XIII, denominada "Actividades" está compuesta por aquellos elementos relacionados con la ejecución de tareas por parte de los alumnos.

---

En la tabla apreciamos que el elemento **controla la tarea** aparece en primer lugar con una frecuencia de 195, seguido del de **explica el procedimiento** con 187. Esto nos indica que la profesora ejerce un fuerte control sobre las actividades de sus alumnos (ver ent. contacto).

A estos dos elementos le siguen, con una frecuencia de 122, el de **tarea**, que es codificado cuando la profesora señala al alumno la realización de alguna actividad.

Con frecuencias más bajas aparecen los elementos: **controla comprensión** (47), **actividad paralela** (46) y **cambio de tarea** (42)

En el período en que esta profesora ha sido observada el área que ha sido mayormente trabajada en el aula ha sido el **lenguaje** (13), seguido del de **matemáticas** (10) y **ciencias sociales** (7).

La elevada frecuencia del único de los elementos que componen la categoría de "recursos Didácticos" nos prueba que la profesora se apoya en recursos materiales para llevar a cabo su explicación.

En relación a la "Explicación" el elemento que aparece con mayor frecuencia ha sido el de **corrige** (199) seguido del de **explica contenido** (93).

En tercer lugar encontramos el de **responde** a las preguntas planteadas por los alumnos con una puntuación de 68.

El elemento **repite**, con una frecuencia de 55 ocupa el cuarto lugar y le sigue, con poca diferencia de puntuación, **manifiesta su opinión** (41).

Como podemos observar en la tabla, los alumnos en este aula reciben un mayor número de **refuerzos positivos** (111) que **negativos** (7) ante sus repuestas sobre el contenido.

En la categoría "Interrogación" el elemento **interrogación de control** tiene una puntuación de 226, lo cual nos da una idea de la importancia del control en este aula.

A este elemento le sigue el de **interrogación del contenido** con 177

---

puntos y el de **interrogación sobre la experiencia de los alumnos** con 82.

Este último elemento junto con la estrategia de relacionar el contenido con la experiencia de sus alumnos.

Dentro de la categoría "Organización" es la **organización del alumno** la tarea fundamental que realiza esta profesora (67), seguida de la **organización el material**.

El primer elemento dentro de la categoría "Dinámica de la clase" es la **disciplina** con una frecuencia de 253 y la sigue el **rechazo** con una puntuación de 236.

En tercer lugar aparece el elemento **indica orden de intervención** con 225 de frecuencia, lo cual, junto con los dos elementos anteriores nos da una idea de la importancia que da esta profesora al establecimiento de un orden en clase tanto en lo que se refiere a lo estrictamente instructivo como en lo relacional.

A estos elementos le siguen el de **movimiento del profesor** con 142 de frecuencia. Y, con bastante menos puntos, encontramos: **rechaza la intervención del alumno** (66), **acepta la intervención del alumno** (57) e **interrupción** (52).

## 2.- PROPOSICIONES EXPLICATIVAS DE LA ENSEÑANZA

El análisis de las entrevistas mantenidas con Flora nos ha permitido extraer una serie de declaraciones sobre sus percepciones con respecto a determinados aspectos relacionados con el proceso de integración y los niños con necesidades educativas especiales.

Como vimos en el apartado de metodología de la investigación (\*\*\*), se trataba de ir subrayando aquellas frases que relacionaban dos o más códigos de los que forman parte del sistema de análisis y que responden a las preguntas: ¿cómo se hace? (principio explicativo), ¿cómo es? y ¿cómo debería ser? (imagen).

---

La matriz (\*\*) recoge las proposiciones de la enseñanza de esta profesora agrupadas según su pertenencia a las categorías del sistema. De igual modo, especificamos si se trata de un principio explicativo de la práctica de esta profesora o una imagen (Elbaz, 1983).

A continuación pasaremos a comentar brevemente las proposiciones que a través de las entrevistas se han hecho explícitas con respecto a la teoría y la práctica de la integración escolar. En este sentido creemos interesante destacar que hay múltiples relaciones entre códigos de distintas categorías que tienen una fuerte relación entre sí como veremos al comentar los resultados obtenidos en la verificación de hipótesis mediante el programa de AQD.03. Lo que indica, que hay un pensamiento implícito que rige las actuaciones de esta profesora.

Como objetivo fundamental de su práctica en contextos de integración menciona la socialización del niño deficiente. Encontrando algunas dificultades que cifra en la falta de coordinación con los profesores de apoyo produciéndose situaciones en las que los niños de integración abandonan con demasiada frecuencia el aula, de forma que se suele provocar una frecuente interrupción del ritmo de clase (FCO/SAL). Esta falta de coordinación motiva el que sea difícil plantearse objetivos de investigación conjunta. (FCO/INV).

El hecho de que haya varios alumnos de integración en un mismo aula genera una dificultad añadida al tender estos alumnos a relacionarse entre sí con mayor frecuencia que con el resto de la clase dificultando el proceso de socialización que se plantea Flora como objetivo principal. (RAE/UAI). Para ello propone una integración temprana y una disminución de la ratio de alumnos de integración (UAI/INT/RAE). Así mismo, menciona el hecho de que se hayan producido fracasos en la integración de algunos niños por mala canalización de los mismos a los distintos servicios educativos, dado que la "integrabilidad" del niño deficiente es un factor a tener en cuenta al adscribirlo a un aula de integración,

Con respecto a la acción de la Administración (FAD) y la puesta en práctica de la integración escolar señala todo un cúmulo de actuaciones incorrectas que han terminado por generar actitudes negativas entre el profesorado. Desde una falta de análisis de las condiciones específicas de cada

centro para adscribirlo a la integración (EIC), pasando por la excesiva premura con la que se ha iniciado este proceso en algunos casos (FTI), y dada la falta de dotación de material (FMA) y personal cualificado (FPS) en la mayoría de los centros, esta profesora considera muy difícil la práctica de la integración bajo estas condiciones.

Por otra parte, manifiesta su desconocimiento de la labor y los objetivos que debían desarrollar los equipos multiprofesionales, con los que no suele tener relación alguna (NFU/EQM).

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
SERVICIOS Y PERSONAL		
Centros específicos (CEE)	1.- "La gente de centros específicos mantienen una actitud negativa ante la integración, y, entonces no creen en ella" (FLOE.004)	h.44.- CEE/ACN

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
OBJETIVOS		
	1.- "A mi no me sirve para nada que Inma salga de una clase y que Pilar le cuente allí una conversación; a mi lo que me interesa es que cuando Inma esté en un grupo de individuos y yo le pregunte: "¿qué has hecho esta Semana Santa?", Inma me cuente todo lo que ha hecho en la Semana Santa a su manera, con sus palabras, como sea" (FLOE.002) "Es la fundamental, que el niño se acostumbre a ser, a, a... a estar con los demás niños y que los demás niños se acostumbren a estar con él" (FLOE.004). "¡Para mi el objetivo más importante, conforme voy tratando al niño con nivel intelectual más bajo, con menos posibilidad de adquisiciones (¡digamos!) de nivel académico... (...) lo más importante es la socialización..., la relación con el grupo y..." (FLOE.004)	h.-(ODE/SCI)

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
OBSTACULOS		
	<p>1.- "A mi no me sirve para nada que Inma salga de una clase y que Pilar le cuente allí una conversación; a mi lo que me interesa es que cuando Inma esté en un grupo de individuos y yo le pregunte: "¿qué has hecho esta Semana Santa?", Inma me cuente todo lo que ha hecho en la Semana Santa a su manera, con sus palabras, como sea" (FLOE.002)"Es la fundamental, que el niño se acostumbre a ser, a, a... a estar con los demás niños y que los demás niños se acostumbren a estar con él" (FLOE.004). "¡Para mi el objetivo más importante, conforme voy tratando al niño con nivel intelectual más bajo, con menos posibilidad de adquisiciones (¡digamos!) de nivel académico...(…) lo más importante es la socialización..., la relación con el grupo y..." (FLOE.004)</p>	h.-(ODE/SCI)
	<p>1.- "Yo, después de pedirles, por ejemplo, que los viernes por la tarde no saquen a nadie, que los días de gimnasia tampoco me saquen a nadie, trato que los días (digamos) claves no salgan, pero es muy difícil porque, ¡claro, a ellos...!, hay otras clases en que hay muchísimos niños y, entonces, estas personas ya no pueden jugar tanto como respetarte a ti; a veces, te lo hacen como un favor si pueden combinarlo con otra persona pero..., o sea, parece que el horario lo tienen que dar los apoyos y la persona." (FLOE.002)</p>	h.102.- (FCO/SAL)



ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	<p>2.- "En el caso habitual oficial, el problema que hay es que hay muchos niños de integración dentro de las clases y máxime yo hablo en concreto de aquí, ¿no?, con un problema de que, más, tenemos pocos alumnos, y un alumnado con muchas dificultades. Entonces, mi idea de integración es: un número de alumnos suficiente, una ratio que no sea muy alta, porque en el momento en que hay más niños de la cuenta de integración, ellos mismos forman una piña, pero no solamente a nivel de clase sino a nivel de colegio, y si vas y observas, por ejemplo, el patio y los ves a ellos jugando todos juntos." (FLOE:002)</p>	<p>h.106.- (RAE/UAI)</p>
	<p>3.- "...por ejemplo, yo los observo mucho en el patio y, entonces, están todos los niños deficientes jugando..., ¡y eso es negativísimo!, mientras que si el niño es integrado desde pequeño y es la ratio baja, se puede integrar dentro de clase y, entonces, a la hora del juego, tienden a concentrarse..."(FLOE.002)</p>	<p>h.105.- (UAI/INT/RAE)</p>
	<p>4.- "...no han tenido en cuenta, por ejemplo, la capacidad que puede tener de ser integrado, ¿no?, y eso es otra cosa, porque eso de integrar a todo el mundo ¡vamos a dejarlo!; o sea, yo he estado en un colegio de Educación Especial y hay niños que son integrables y hay niños que no."(FLOE.002)</p>	<p>h.93.- (MCA/ITG)</p>

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	<p>5.- "...que hay una descoordinación total, o sea, yo no puedo hablar de coordinación de nivel, ni de ciclo ni de nada. Si tú me preguntas y tanto, si viene el inspector, se lo digo tranquilamente:"¡Mire usted, yo estoy en mi clase, ahí me lo monto ahí me lo guiso y se acabó!", que cada uno llevamos nuestro método válido, inválido, no hay una comunicación, por ejemplo, de experiencias:"¡mira, a mi me ha dado esto más resultado, a mi me ha dado lo otro...!". Tampoco hay (yo no veo tampoco) un interés de investigar, ¿no?" (FLOE.002)</p>	<p>H.103.- (FCO/AEX/INV)</p>
	<p>6.- "Yo pienso que el error de ellos es no consultar a la gente que la está llevando a cabo, ¡imponerla sin saber!, había algunos centros que la habían pedido (¡me parece magnífico!), pero se debería de haber hecho realmente una evaluación y, a partir de ahí...¡bueno, es que yo creo que imponemos una cosa de ese tipo es muy delicado porque mi marido ha trabajado en muchos centros, de logopeda, y sabe de profesores que de integración, nada; o sea, los niños están en la clase pero, ¡bueno, es que tú puedes tener en la clase niños de cualquier tipo pero depende de la actitud que tienes frente a él!. Y yo no culpo tampoco a esas personas; o sea, me parece que no es lógico ni humano, pero tampoco, ¡si ella no estaba convencida de que eso era válido...!, pues se le ha impuesto y tiene que apegarse con todas las consecuencias, ¿no?" (FLOE.002)</p>	<p>h.89.- (FAD/EIC/ACN)</p>

En lo que se refiere a la formación del profesorado de integración Flora distingue entre la forma, métodos, contenidos y personal que deberían llevarla a cabo, señalando que sería conveniente propiciar el intercambio de experiencias entre los profesores de los centros en los que se está llevando a cabo la integración (FBE/CEC), además de dotar a los centros de la infraestructura necesaria para la formación continua del profesor mediante la suscripción a revistas especializadas, adquisición de manuales específicos (FOR/BIB, FOR/BIB/CEC) y creación de equipos de trabajo en el mismo centro e intercentros.

En cuanto a los núcleos de contenido temático de la formación del profesor tutor Flora subraya como básico el intercambio de experiencias sobre integración, sin despreñar otros aspectos como el estudio de las características de los niños deficientes, fijación de objetivos, diseño y adaptación de métodos adecuados y adaptación del currículum a las peculiaridades de sus alumnos.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
FORMACION		
	<p>1.- "Informarse también de experiencias de integración, pero experiencias serias y experiencias a las que tú puedas tener acceso, porque yo he ido a cursillos de integración y ¡claro!, te vienen allí con unos proyectos divinos, cuentan con un material increíble, con un personal reciclado "de narices", dentro del colegio tienen desde una psiquiatra, psicólogo, etc., etc.. Entonces, ¡mire!, usted me pone a mi esa situación y yo lo hago aquí, ¡bueno...virguerías fenomenales!, ¿no?. Unas situaciones reales y que, realmente, gente que está llevando a cabo cosas interesantes, pero ¡tampoco tenemos que ir al plano de ser hermanos de la caridad!, o sea, hay que saber lo que es un niño deficiente, las posibilidades que tiene y dónde puede llegar. ¡Ni poner topes en un sentido ni tampoco esperanzas!" (FLOE.002)</p>	<p>h. 108 (FBE/EXI/CDE)</p>

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	<p>2.- "Después, una formación inicial, pues no sé, para mí básicamente sería recibir unos conocimientos mínimos, pero mínimos, mínimos, a nivel psicológico sobre todo, más que a nivel pedagógico de didáctica, cómo enseñar, que también es importante, porque pienso que es muy importante que el profesor primero conozca lo que es la deficiencia mental en general, pienso que eso inicialmente sería básico, qué es la deficiencia mental y, como realmente, estos niños pueden evolucionar, entonces a partir de ahí dejaríamos de plantearnos objetivos que ellos realmente no puedan llevar a cabo. Yo pienso que sería una formación, por un lado a nivel psicológico de cómo se puede llevar a cabo, digamos, el tratamiento con estos niños, de tipo, no sé como estamos haciendo con Dina, no, de tipo conductual, y social, y luego realmente qué tipo a nivel didáctico cómo realmente a estos niños realmente se les puede enseñar cosas, porque lo que hacemos, lo que se hace normalmente es aplicar, es aplicar, lo de un niño de párvulos a un niño deficiente y a mi me parece que eso es erróneo, yo la forma y manera no la sé, pero es erróneo. Me parece totalmente que son patrones distintos, eh, entonces como base sería una formación de tipo psicológico, no sé muy general, tampoco tiene que meterse en grandes profundidades, conocer qué es la deficiencia en general y cómo estos niños se pueden adaptar psicológicamente a (mucho ruido de fondo no se entiende a Flora) ... y desde luego, desde un punto de vista didáctico qué tipo de material, qué tipo de objetivos nos podemos plantear con ellos, que no sean esos que se han adaptados a niños normales, la adaptación de ciclo inicial o esto"</p>	<p>h.73.- (FOI/CDE)  h.159.-  (FOI/ODE/PSA)  h160.-  (FOI/MEA/ADE)</p>

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
	3.- "el poder asistir a...(...) A experiencias directas, pero no solamente en experiencias verbales ¡eh! esto si que quiero que quede muy claro, que yo ya no me baso en que vengan a hacer una comunicación...(..) Sino realmente asistir a un centro en donde se esté llevando a cabo una experiencia y ver, lo positivo y negativo de la misma. Pero que sea algo real." (FLOE.005)	h.142.- (FBE/CEC)
	4.- "...el intercambio de experiencias puede ser entre personas de fuera y personas de dentro y pienso que, a veces, es un poco negativo del profesorado de centro porque siempre existen ciertas reticencias." (FLOE.005)	h.161.- (FPR/ENP)

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
CONOCIMIENTOS NECESARIOS		
	1.- "...yo pienso que es muy importante que se tenga muy claro, por parte de toda la gente que trate a estos niños, cuáles son los objetivos que se pueden conseguir con ellos" (FLOE.004)	h.135.- (NIN/ODE)
	2.- "¡Yo casi..., bueno, el método adecuado va ligado a un conocimiento realmente de los problemas...(..) Y entonces, en el momento en que tú conoces el problema ya puedes emplear una metodología adecuada para corregirlo" (FLOE.004)	h.155.- (MEA/CDE/ODE)

Los sujetos de integración que menciona Flora con más frecuencia en su discurso son los que presentan un desfase entre la edad cronológica y mental (NNE/DES). A este respecto considera que existen muchos niños en situación límite que ella identifica como un subgrupo con necesidades educativas especiales (LIM/NNE). Para que pueda llevarse a cabo una integración efectiva menciona la necesidad de que los niños cumplan criterios de integrabilidad, identificando éstos con requisitos en cuanto a conducta social adecuada, control de emociones, capacidad para aprender, posibilidades de movimiento y de comunicación, sociabilidad, etc. Para ella es suficiente la presencia de estas aptitudes en potencia, es decir, que el niño tenga la

posibilidad de desarrollarse en ellas.

En la práctica Flora manifiesta que es conveniente propiciar el trabajo individual para que el niño elabore por sí mismo procesos mentales (TRI/EAU). Por otro lado, esto debe ser complementado mediante una atención específica del profesor a cada alumno (EIN/NNE, EIN/NNN). Como estrategia para fijar mejor los contenidos de la enseñanza, a la vez que incentivar positivamente al alumno a utilizar la técnica del control de iguales (COI/MOT).

En un análisis general de las proposiciones obtenidas de las diversas entrevistas mantenidas con esta profesora podemos señalar que se ha centrado fundamentalmente en tres dominios principales. A puntualizado los obstáculos que se enfrenta la integración identificando un gran número de ellos, además de proponer condiciones, alternativas y/o requisitos que ella considera necesarios para este proceso también con cierta profundidad. Es de destacar que conoce ampliamente las necesidades formativas del profesor de integración como queda reflejado en el alto número de proposiciones relacionadas con este aspecto.

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
TIPOS DE SUJETOS		
	<p>1.- "...niños con necesidades educativas especiales. Tú ¿Qué entiendes por ese concepto?</p> <p><b>Profesor.-</b> En ese grupo se englobarían aquellos niños cuyas, digamos, desfase entre su edad cronológica y su capacidad mental;" (FLOE.005)</p>	h.140.-(NNE/DES)
	<p>2.- "Los liminares para mí son esos niños que están en el límite, en la frontera entre el niño normal y yo casi los niños con N.E.E. los consideraría liminares, porque suelen ser...yo siempre los llamo "niños límite" o liminares, porque es que realmente presentan las mismas características; para mí es lo mismo; o sea, todos estos niños con N.E.E." (FLOE.005)</p>	h.141.-(LIM/NNE)

ELEMENTOS	PRINCIPIOS	HIPOTESIS
CARACTERISTICAS SUJETOS		
	1.- "...los prerequisites que tienen que tener un niño mínimamente pues... de tipo conductual, por ejemplo, si es capaz de estar en una clase y no distorsionar la clase continuamente, de controlar efíteres... o sea son mínimos... quizás hay niños"(FLOE.004)"...el niño tiene que tener unas capacidades para adquirir determinados conocimientos aunque no llegue, ni mucho menos, al de la clase... (...) Tienen que tener pues posibilidades de movimiento y de poder hablar, con más o menos corrección pero poder comunicarse con los demás y después, a nivel de sociabilidad, ciertas actitudes (aunque sea en potencia) de poderse relacionar con los demás, porque si no la sociabilidad no la consiguen ya puedes hacer lo que quieras, ¿no?." (FLOE.004)	h.52.- (PRE/SCO/LEG) h.53.- (PRE/CFA/CIN)
	2.- "Y definir qué niño es integrable... pues es un niño que, en cierto modo, tenga los prerequisites.." (FLOE.004)	h.51.- (PRE/ITG)

2.- "Lo más importante que yo veo en la integración es que, aunque tú tengas un nivel intelectual y yo tenga otro, yo estoy en un nivel de conocimiento y tú en otro, yo puedo estar a tu lado e, incluso, tú me puedes ayudar. Eso, para mí, es el mayor objetivo de la integración." (FLOE.002)

### 3.- HIPOTESIS E INTERPRETACION

#### 5.4.2.4.1.- Hipótesis del conocimiento

De las 133 hipótesis se han sometido a comprobación mediante la opción "hipótesis" del programa de ordenador de análisis cualitativo AQUAD.03.

Con una frecuencia de 24 se ha verificado la hipótesis **FH.008** (PRA/ATP) y lo ha hecho, tanto en el material correspondiente a las

---

entrevistas como en el de las observaciones de clase. Esto no entre la teoría t la práctica docente de esta ecuanto al principio explicativo .

En segundo lugar, pero con una frecuencia de verificación mucho más baja (4) se ha confirmado la hipótesis **FH.65 (SAL/FCO)** cuyo principio explicativo es el de "&". Esta hipótesis se ha verificado en las entrevistas número 2 y 3 con un intervalo máximo de %%%.

Hay un grupo de hipótesis que se ha verificado con una frecuencia de 3 y sólo en las transcripciones de las entrevistas mantenida con la profesora. Los elementos que las componen pertenecen a las siguientes categorías:

A la categoría de "Características de los sujetos" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos" pertenecen los elementos de la hipótesis **FH.120 (PRE/ITg)** cuyo principio explicativo es: "#"

La hipótesis **FH.043 (DES/SCI)** pertenece a las categorías de "Obstáculos" y "Objetivos". Su verificación se ha producido en las entrevistas número 2 (dos veces) y número 3 (una vez). La confirmación des esta hipótesis nos indica que la profesora posee un conocimiento surgido de su experiencia con los niños deficientes que le lleva a considerar que el problema que el desfase (DES) que caracteriza a estos niños le lleva a l profesor a plantearse como objetivo primero a conseguir con ellos el de la socialización (SCI).

A la categoría de "Obstáculos" también pertenece al hipótesis **FH.41 (FFF/ACN)** que se ha verificado en las entrevistas numero 2 y 3. El principio explicativo que subyace a esta hipótesis es el de "&".

En las entrevistas número 2 y 4 se ha verificado la hipótesis **FH.136 (ODE/SCI)** cuyo principio explicativo es "\$". Los códigos que componen esta hipótesis pertenecen a la categoría de "Objetivos".

Los dos elementos que componen la hipótesis **FH.99 (TIE/CPE)** pertenecen a la categoría de "Condiciones, alternativas y/o requisitos". La verificación de esta hipótesis nos muestra cual es el conocimiento de esta profesora sobre algunas posibles soluciones a los problemas prácticos que se



---

le presentan en la puesta en marcha de la integración.

El principio explicativo que respalda a esta hipótesis es el de "creo que se tendrían que plantear que el profesorado necesita un tiempo libre y que ese tiempo libre, con una buena coordinación, se pueden realizar muchas cosas: desde preparación de material, intercambio de material, intercambio de experiencias..." (FLOE.002).

la última hipótesis que pertenece a este grupo es la de **FH.155 (MCA/CDE/ODE)** cuyos elementos pertenecen a la categoría de "Conocimientos necesarios" que, en opinión de esta profesora, deben formar parte de los programas de formación de los profesores regulares. Esta hipótesis se ha verificado exclusivamente en el material de campo correspondiente a la entrevista número 4 y hace referencia al principio "¡Yo casi..., bueno, el método adecuado va ligado a un conocimiento realmente de los problemas...(...) Y entonces, en el momento en que tú conoces el problema ya puedes emplear una metodología adecuada para corregirlo" (FLOE.004).

Por otro lado, existen X hipótesis que se han verificado sólo dos veces en las entrevistas mantenidas con Flora. A la categoría de "Obstáculos" y "Personal y servicios" pertenecen los elementos que componen las siguientes hipótesis:

**FH.064 (SAL/APD) "\$"**  
**FH.49 (NFU/EQM) "\$"**  
**FH.104 (APD/FCO) "S"**  
**FH.005 (PRO/NOB "e"**

Sólo a la categoría de "Obstáculos" pertenecen los dos códigos de las siguientes categorías:

**FH.061 (FTI/FCO) "V"**  
**FH.040 (FFF/FTI) "B"**  
**FH.058 (RAE/FTI) "RR"**  
**FH.054 (FAD/FMA/FPS) "E"**  
**FH.102 (SAL/FCO) "M"**  
**FH.106 (RAE/UAI) "M"**  
**FH.118 (ACN/FMA) "a"**

---

**FH.146 (FDI/FTI/DDE) "M"**

De las categorías de "Obstáculos" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos" son los elementos que componen la hipótesis:

**FH.093 (MCA/ITG) ""**

Los códigos que forman parte de la hipótesis **FH.013 (CPE/EQM/P-RO)** pertenecen a las categorías de "Personal y servicios" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos". El principio explicativo de esta hipótesis es el de ""

De igual modo, pertenece a la categoría de "Personal y servicios" el primer elemento de la hipótesis **FH.121 (LOG/LEN)**, mientras que el segundo forma parte de la categoría "Objetivos". El principio que subyace a dicha hipótesis es el de ";

Los dos elementos de la hipótesis **FH.135 (NIN/ODE)** pertenecen a la categoría de "conocimientos necesarios" que, según esta profesora, deben formar parte de los programas de formación de los profesores regulares. El principio explicativo es el de

Dentro de este grupo de hipótesis que sólo han sido confirmadas dos veces en todo el material de campo encontramos las hipótesis **FH.166 (EIN/NNE)** Y **FH.167 (EIN/NNN)** cuyos elementos pertenecen a la categoría de "Metodología", y cuyos principios explicativos son ":" y "".

Las siguientes hipótesis han sido verificadas sólo una vez en el material de campo de esta profesora.

A las categorías de "Personal y servicios" y "Obstáculos" pertenecen los elementos que componen las siguientes hipótesis: **FH.020 (CFE/INA)**, **FH.039 (ADM/FAD)**, **FH.107 (SOC/UAI)**, **FH.115 (SOC/ACN)**, **FH.125 (NFU/PRA)**

También, a la categoría de "Personal y Servicios" pertenece uno de los códigos de las hipótesis **FH.001 (APD/CPE)**, **FH.018 (ESP/INA)** Y **FH.138 (CPE/PRA/ADM)**, mientras que el otro pertenece a la categoría de

---

"Condiciones, alternativas y/o requisitos).

El primer elemento de la hipótesis FH.032 (CEE/DEH) pertenece a la categoría de "Personal y servicios" y, el segundo a la de "Sujetos".

Por último, también dentro de la hipótesis FH.099 (EQM/CPE/DIG) existe un código que forma parte de la categoría "Personal y servicios", siendo, los otros dos códigos de la de "Condiciones, alternativas y/o requisitos" y de la de "Diagnóstico".

A continuación mostramos once hipótesis que pertenecen a la categoría de "Obstáculos": FH.034 (FMA/FAD), FH.057 (FTI/DDE), FH.087 (RAE/RUC), FH.090 (FAD/FTI/ACN), FH.092 (FAD/NOB), FH.112 (ACN/MPR), FH.117 (ACN/FNC/FAS), FH.114 (ACN/NFU), FH.147 (FAS/FCN/NOB), FH.161 (FPR/ENP)

Al igual que en las hipótesis anteriores, uno de los elementos que componen el siguiente grupo también pertenecen a la categoría de "Obstáculos", mientras que el otro código forma parte de la categoría de "Condiciones, alternativas y/o requisitos": FH.024 (DES/TAL), FH.064 (IGR/MCA), FH.084 (ESP/INT/DES), FH.084 (FAD/EIC/ACN), FH.105 (UAI/INT/RAE)

A la categoría de "Condiciones, alternativas y/o requisitos" pertenecen los dos elementos que componen las siguientes hipótesis: FH.065 (ACP/MTP), FH.109 (MTP/TIE), FH.130 (JIN/TIE/TAL), FH.132 (ITG/EVA)

El primer elemento de la hipótesis FH.134 (ITG/CIN/CSO) también forma parte de la categoría "Condiciones, alternativas y/o requisitos), mientras que los dos segundos son de la de "Características de los sujetos".

Los códigos que forman parte de la hipótesis FH.063 (HAB/ING/U-SM) pertenece a la categoría de "Objetivos" al igual que uno de los elementos de las categorías FH.122 (FIS/REH) y FH.150 (PSI/FOR) y el segundo a la de "Personal y servicios".

Los códigos de las hipótesis FH.066 (CDE/DPS) Y FH.108 (FBE/EXI/CDE) pertenecen a las categorías de "Conocimientos necesarios", "Formación" y "personal y Servicios".

CATEGORIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIA
Servicios y Actividades	FH.008	24
Servicios y Sujetos	FH.032	1
Servicios, Condiciones y Diagnóstico	FH.099	1
Servicios y Objetivos	FH.121, FH.122, FH.150	4
Servicios y Diagnóstico	FH.141	1
Servicios/obstáculos	FH.120, FH.39, FH.107, FH.115, FH.124, FH.125	6
Obstáculos	FH.034, FH.054, FH.056, FH.057, FH.087, FH.088, FH.091, FH.092, FH.102, FH.106, FH.112, FH.114, FH.116, FH.117, FH.118, FH.146, FH.147, FH.161.	53
Obstáculos y Objetivos	FH.085	3
Objetivos	FH.063, FH.136	2
Condiciones y Obstáculos	FH.024, FH.064, FH.084, FH.090, FH.093, FH.105, FH.116, FH.128, FH.158	7
Características y Condiciones	FH.051, FH.134	4
Conocimientos y Sujetos	FH.066	1
Formación y Conocimiento	FH.108	1
Condiciones	FH.99, FH.65, FH.109, FH.130, FH.132	7
Obstáculos y Personal	FH.004, FH.100, FH.104, FH.123	8
Condiciones y Servicios	FH.013, FH.001, FH.018, FH.038	5
Conocimiento	FH.135	2
Metodología y Sujetos	FH.166, FH.167	4

De acuerdo con esta tabla, tanto por el número de hipótesis verificadas, como por su frecuencia, ha sido la categoría de "Obstáculos" la que ha obtenido una mayor puntuación (53). Le sigue con una puntuación de 24 una hipótesis que relaciona las categorías de "Servicios y personal" y "Actividades".

A continuación encontramos un conjunto de hipótesis que han sido verificadas con una frecuencia mucho más baja (8) y que interrelacionan las categorías de "obstáculos" y "servicios y personal".

En cuarto lugar y, con una frecuencia de siete, han sido confirmadas en el material de campo esta profesora cinco hipótesis que interrelacionan a las categorías de "Condiciones" y "Obstáculos". Asimismo, se han visto confirmadas cuatro hipótesis cuyos elementos pertenecen a la categoría de "Condiciones".

A la luz de estos datos podemos afirmar que:

---

Los elementos de las hipótesis verificadas en el material de campo de esta profesora pertenecen a las categorías de

"Personal y servicios"  
"Objetivos"  
"Obstáculos"  
"Condiciones, alternativas y/o requisitos"  
"Formación"  
"Conocimientos necesarios"  
"Sujetos"  
"Características sujetos"  
"Diagnóstico"  
"Metodología"  
"Actividades"

lo cual nos indica que el contenido del conocimiento de Flora se articula sobre aspectos relacionados con el contexto, currículum, los alumnos, de la profesión, pedagógico general y didáctico del contenido.

Así mismo, podemos afirmar que existe una fuerte interrelación entre categorías que forman parte de dominios distintos del conocimiento como se demuestra en las relaciones que hemos podido constatar entre "servicios y personal" y "actividades"; "Obstáculos y servicios y personal" y, "Condiciones y Obstáculos" cuya relación se ha verificado en más de cuarenta ocasiones (tabla %%)

Por otro lado, es interesante destacar que de las categorías que integran el núcleo del conocimiento sobre el contexto y las características del alumno han sido las que con mayor frecuencia se han relacionado con las categorías del resto de los dominios del conocimiento.

Estos hallazgos nos indican la existencia de fuertes interrelaciones entre distintos aspectos del conocimiento lo que, traducido a la práctica implicaría la necesidad de una ordenación curricular que tuviese en cuenta las relaciones que existen entre estos núcleos de conocimiento, siendo, probablemente el conocimiento sobre el alumno y el contexto en el que se desarrolla la educación los ejes sobre los que podría estructurarse dicho

currículum.

5.2.4.4.2.- Hipótesis práctica

		NIÑOS CON N.E.E		NIÑOS "NORMALES"	
		HIPOTESIS	FRECUENCIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
I N S T R U C I O N		h1 (ICT/RMA/NNE)	2	h27 (ICT/RMA/NNN)	14
		h2 (ICT/COT/NNE)	3	h28 (ICT/COT/NNN)	25
		h3 (TAR/RMA/NNE)	6	h29 (TAR/RMA/NNN)	13
		h4 (ATP/NNE)	21	h30 (ATP/NNN)	12
		h5 (REP/NNE)	18	h31 (REP/NNN)	138
		h6 (REN/NNE)	7	h32 (REN/NNN)	99
		h7 (ICT/CCO/NNE)	0	h33 (ICT/CCO/NNN)	4
		h8 (ATP/EIN/NNE)		h34 (ATP/EIN/NNN)	0
		h9 (EIN/NNE)	2	h35 (EIN/NNN)	0
		h10 (ICT/NNE)	20	h36 (ICT/NNN)	129
		h11 (ITC/NNE)	7	h37 (ITC/NNN)	93
		h12 (ACI/NNE)	13		
		h13 (EDF/NNE)	0	38h (EDF/NNN)	0
		h14 (EDA/NNE)	0	39h (EDA/NNN)	0
		h15 (CNS/NNE)	0	40h (CNS/NNN)	2
		h16 (MAT/NNE)	3	41h (MAT/NNN)	1
		h17 (LEG/NNE)	1	42h (LEG/NNN)	3
D I R E C C I O N		h18 (IOA/NNE)	21	h43 (IOA/NNN)	345
		h19 (TES/NNE)	6	h44 (TES/NNN)	0
		h20 (MPR/COT/NNE)	3	h45 (MPR/COT/NNN)	1
		h21 (EPA/NNE)	3	h46 (EPA/NNN)	9
		h22 (DIS/REC/NNE)	18	h47 (DIS/REC/NNN)	89
		h23 (AYU/NNE)	6	h48 (AYU/NNN)	5
		h24 (CFI/NNE)	5	h49 (CFI/NNN)	32
		h25 (ORA/NNE)	14	H50 (ORA/NNN)	32
		h26 (SAL/NNE)	4		

El objetivo de la elaboración de esta tabla es el de permitirnos conocer de forma más detallada la práctica de esta profesora en relación a sus alumnos. En ella se muestra la frecuencia con la que se han comprobado un conjunto de hipótesis extraídas del material codificado correspondiente a la las observaciones y grabaciones de las lecciones de esta profesora.

La hipótesis que se ha comprobado con mayor frecuencia (36) en el

---

material de la práctica de esta profesora en relación a los niños con necesidades educativas especiales ha sido la **h13 (IOA/NNE)** que indica que la tarea que más ha desempeñado en relación con estos niños ha sido el indicarles cuando debían intervenir en las distintas actividades que se estaban produciendo en el aula.

A esta hipótesis le sigue, con una frecuencia de 25 la **h4 (ATP/NNE)** lo cual indica que los alumnos con necesidades educativas de este aula han pasado la mayoría del tiempo de la jornada escolar llevando a cabo actividades paralelas distintas a las del resto de sus compañeros.

La interrogación del contenido (ICT) predomina sobre la interrogación de control con unas frecuencias de 20 y 7 puntos respectivamente. Lo cual lo sitúa en tercer lugar en el cómputo general de la tabla. En cuarto lugar la utilización del castigo como medio para imponer disciplina aparece en 18 ocasiones **h9 (DIS/REC/NNE)**, seguido, con una frecuencia de 187 por el refuerzo positivo **h5 (REP/NNE)**.

Por último, la organización de los alumnos con n.e.e. ocupa gran parte del tiempo dedicado por esta profesora a las actividades del aula (**h12 (ORA/nne)** con una frecuencia de 12)

Como podemos observar de las seis hipótesis que se han verificado con mayor frecuencia, cuatro se relacionan con la dirección y organización de la clase y dos con la instrucción.

Por lo que se refiere a la relación que mantiene esta profesora con los niños normales, representado en la tabla\* en la columna de la derecha, encontramos que la mayor parte del tiempo les está indicando el orden de intervención en las tareas **IOA/NNN** con una frecuencia de 218. La interrogación sobre el contenido de la materia que se está impartiendo como forma de control y captación de la atención del alumno, se produce en segundo lugar, con una frecuencia de 129.

El reproche de comportamientos inadecuados y el refuerzo positivo **h26 (REP/NNN)** ocupan los lugares siguientes en cuanto a frecuencia (89 y 76, respectivamente) como indicativo de labores de control de la actividad en el aula. Esto queda reflejado en la siguiente hipótesis **h33 (ORA/NNN)** que



---

Los datos indican que la tarea de organizar a sus alumnos ocupa un lugar preponderante en el total de las tareas que se dan en este aula., para lo que también se vale de la interrogación sobre la ejecución de las diversas tareas (frecuencia 25).

En síntesis podríamos decir que las tareas de dirección ocupan la mayor parte del tiempo de relación de esta profesora con los niños normales.

En una visión general de la tabla, comparando ambas columnas observamos que la tarea que ha obtenido mayor frecuencia en ambas ha sido la de indicar el orden de intervención a los alumnos. De igual modo, observamos que la relación entre refuerzo positivo y negativo es igual para ambos grupos de sujetos así mismo no hemos podido constatar diferencias en cuanto al tipo de interrogación empleada por el profesor, siendo la de contenido la más utilizada en ambos casos.

En relación a la utilización de estrategias de enseñanza individualizada existen diferencias en el número de veces que hemos apreciado el empleo de esta estrategia, siendo más frecuente en niños de integración. Estos datos corroboran los obtenidos por Ysseldike, y otros (1988) quienes comprobaron que durante un día normal de clase el profesor dedica 30 minutos del tiempo a la enseñanza individualizada de los alumnos deficientes, mientras que los alumnos regulares reciben de 2 a 3 minutos.

Igualmente hemos comprobado que los alumnos de integración llevan a cabo un mayor número de actividades paralelas, lo cual nos indica que la participación de estos alumnos en las actividades del grupo clase es menor que la del resto de sus compañeros. Estos datos, en cierta medida, también coinciden con los de Ysseldike y otros (1988) para quienes los alumnos deficientes pasan dos horas y media trabajando con todo el grupo clase, mientras que este tiempo se incrementa a tres horas en el caso de los alumnos normales.

---

#### 4.- TIPOS DE CONOCIMIENTO

El conjunto de matrices que mostramos a continuación conjugan los distintos elementos que componen el conocimiento del currículum, de la cultura profesional, didáctico del contenido, del contexto, el pedagógico general y de los alumnos que integran el conocimiento base para la enseñanza. Para su elaboración nos hemos valido de los resultados de las investigaciones de los diversos autores que se han ocupado de la tipología del conocimiento práctico, tanto en lo referente al profesor de educación general (Elbaz, 1983; Shulman, 1988; Tamir, 1988; Ernests, 1989...), como en lo concerniente al profesor de integración (Goodspeed y Celota, 1982; Morsink, 1984; Molina, 1987; Parrilla, 1987...). Los detalles del proceso de elaboración de estas matrices quedan explicados en el apartado de metodología de la investigación.

##### 5.2.4.5.1.- Conocimiento del Currículum

Por lo que respecta al análisis de los resultados obtenidos a partir de los materiales de campo de Flora en el apartado del conocimiento sobre el currículum, este puede concretarse en tres categorías: objetivos, adaptaciones y evaluación. Podemos decir que tiene un conocimiento moderado de los objetivos a cumplir con los niños deficientes en contextos de integración, centrado especialmente en la socialización e integración del alumno en el grupo. Cabe destacar que casi una tercera parte de los elementos que componen este apartado no han sido mencionados a lo largo de las entrevistas. Igualmente, el conocimiento sobre las adaptaciones curriculares que deben realizarse, considerado como básico en la formación de los profesores tutores por Morsink (1984) y Jones (1986), es poco relevante en esta profesora. El conocimiento sobre la evaluación, si bien, se ve representado por una alta frecuencia en el elemento EVA (evaluación) con una frecuencia de 19, lo encontramos falto de definición, carece de matices, al estar presentes en su discurso menos de la mitad de los elementos que componen esta categoría.

Podemos decir pues que esta profesora tiene un conocimiento suficiente sobre los elementos que componen el currículum aunque carece de formación y/o información sobre algunos matices o elementos que podrían serle de interés.

CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
O B J E T I V O S  Y  C U R R I C U L U M	II.-  O B J E T I V O S	COP	2
		SCI	9
		ING	10
		CTM	0
		HAB	1
		USM	1
		IAC	1
		OIL	0
		PSM	0
		LEN	2
		REH	2
	X.- ADAPTACIONES CURRICULARES	OBG	3
		OBA	0
		MFT	1
		AOB	2
		ITR	1
	XX.- E V A L U A C I O N	BCO	0
		AMA	0
		EVA	19
		EVI	2
		EVP	1
EVR		0	
EVT		0	
EVM	0		
EVL	0		

Figura : Matriz sobre el conocimiento del Currículum de "Flora"

CONOCIMIENTO SOBRE LA CULTURA PROFESIONAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	PRECUENCIAS
	V.- V E N T A J A S	ATD	3
		ANO	1
		REI	0
		APC	1
		DTP	1
	VI.- F O R M A C I O N	FOI	1
		FOE	2
		OBF	0
		AFO	0
		FBE	5
		CEC	4
		FOB	1
		FPR	1
		FCE	1
		AJO	0
		BIB	3
		CDE	7
		VII.- C O N C I M I E T O S  N E C E S A R I O S	NIN
	MEA		7
	ODE		7
	FIN		4
	EXI		2
	CAO		0
	ADE		3
	IFR		2
	PDI		2
	FUN		1
	PSA		1
	EST	0	

---

Figura .Matriz sobre el conocimiento de la Cultura Profesional de "Flora"

En lo que se refiere al conocimiento sobre la cultura profesional esta profesora manifiesta un alto nivel de concordancia entre las actegorías que cita en su discuros y el conjunto de elemntos que las componen. En lo concerniente a las ventajas que aporta la integración menciona cuatro de loscinoc elmentosque compoenen esta categoría! Así mismo, conoce lamayoría de las necesidades formativas que se requieren para la práctica de la integración. De todo ello, podemos deducir que Flora posee un conocimiento adecuado sobre la cultura profsionak que caracteriza l profesor tutor con niños con necesidades educativas en su aula.

#### 5.2.1.3.3.- Matriz sobre el conocimiento didáctico del contenido

En esta matriz podemos apreciar que Flora dispone de todos los recursos posibles para hacer eficaz su enseñanza enlo que se refiere ainstrucción, tanto en el paratdo de estrategias de explicación cxomo de actividades que las apoyan . Eneste sentido hay que destacar la lata frecuencia con la que explica el procedimiento a seguir en cada tarea (TAR) así como que lleva a acbo un control exahiustcio de la relaiación de la mismas, complementado con numerosas correcciones y explicaión tradoicional. La presencia de todos loslemntos que compoenne esta categorías, así como la alta frecuecnai de muchs de ellos nos indican una gran riqueza de recurso para hacer comprensible el contenido de la materia que enseña.

CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	XIII-  A C T I V I D A D E S	ENF	2
		CMT	5
		ATP	46
		AVP	1
		ACA	122
		ACI	16
		TAR	187
		RTA	8
		OTA	30
		CTA	42
		CAA	15
		COT	195
		CCO	47
		EPI	1
		DEM	13
		EXP	93
		EJE	6
		COM	3
		PIS	20
		COR	199
		COI	10
		RSD	68
		OPI	41
		EIA	14
		CLA	35
		ACR	14
		RPI	55
	ADR	5	

Figura .Matriz sobre el conocimiento Didáctico del Contenido de "Flora"

---

#### 2.4.- Matriz sobre el conocimiento del contexto

En lo concerniente al conocimiento del contexto en el que se desarrolla la integración Flora es capaz de identificar todas las condiciones y soluciones necesarias para la misma así como los obstáculos que debe salvar. Menciona la mayoría de los elementos que conforman la categoría de personal y servicios. Es de destacar que todos los elementos que integran la categoría de organización del aula están presentes en el material de que disponemos ya, además, que se repiten con una alta frecuencia.

En síntesis podemos afirmar que Flora posee un conocimiento "específico de los medios y sistemas de apoyo" y "sobre el ambiente de aprendizaje", elementos estos a los que los autores del campo de la integración confieren una gran importancia (LaMore, 1984; Goodhammer y otros, 1977; Molina, 1987; Goodspeed y Celota, 1982).

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	I-  P E R S O N A L  Y  S E R V I C I O S	APD	4
		EQM	0
		LOG	3
		FIS	0
		EDU	1
		INA	2
		ADM	4
		CEE	3
		CEO	3
		INC	2
		INP	1
		ITT	1
		PRO	34
		PRA	47
		AEE	0
		PSI	0
		PAD	3
		PSO	3
ARE	0		

Figura . Matriz sobre el conocimiento del Contexto de "Flora".MATRIZ Nº. 1.4.2.



CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	III-  O B S T A C U L O S	FTH	10
		FPE	3
		DES	9
		SAL	9
		FCO	11
		RAE	6
		UAI	6
		FAS	4
		FCN	9
		FMA	9
		DPA	4
		ACN	14
		CFE	8
		FDI	4
		MAC	0
		FPS	2
		MDP	3
		NCO	1
		MTR	0
		FFF	6
		FEX	2
		FAD	9
		RUC	5
		ENP	2
ICD	3		
NOB	9		
NFU	4		
NEV	1		
TVP	2		
DDE	2		

Figura. Matriz sobre el conocimiento del Contexto de "Flora".

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	IV.-  C O N D I C I O N E S  Y  S O L U C I O N E S	INB	1
		EXR	1
		IGR	3
		IMG	1
		ESP	4
		ACP	4
		CPE	40
		CPA	3
		EPR	2
		OAG	2
		INT	3
		RPA	1
		INV	4
		SPI	3
		JIN	1
		ORD	1
		TAL	3
		ATE	0
		CBM	1
		COL	2
		FOR	11
		ITG	6
		INF	6
		MTP	8
		ORG	1
		PYC	1
	TIE	6	
CAR	2		
EIC	2		
PAX	1		
ORE	7		
ORA	67		
ORM	52		
	XIX.- ORGANIZACION		

Figura. Matriz sobre el conocimiento del Contexto de "Flora"



## 5.2.1.3.5.- Matriz sobre el conocimiento pedagógico general

Con respecto al conocimiento pedagógico general de Flora los datos de que disponemos indican que esta profesora se sirve habitualmente de todos los elementos que lo componen, pudiéndose apreciar una gran riqueza de matices en el uso de las distintas estrategias didácticas a su alcance. En este sentido podemos constatar que todos los elementos que integran las distintas categorías que a su vez componen los núcleos de conocimiento de instrucción y dirección están representadas en el material de campo que hemos recogido.

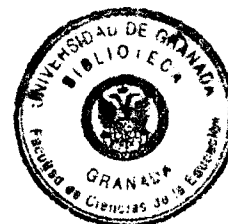
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
VALORACION DE NECESIDADES	XI.- DIAGNOSTICO	DIG	8
		MDI	2
I N S T R U C C I O N  Y  D I R E C C I O N	XII.-  M E T O D O L O G I A	TRC	22
		TRG	7
		TRI	13
		EIN	9
		EAU	2
		EXT	9
		CNI	28
		EXC	16
		MAN	3
		MOT	0
	XVI.- RETROALIMENTACION	RMA	141
		REP	111
		REN	70
		ITC	177
		ICT	226
		ITA	58
		INN	26
		IEX	82
		ISP	1
		INI	20

---

Matriz Nº.1.5.1.- Conocimiento pedagógico general del profesor Nº 1.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N  Y  D I R E C C I O N	D I N A M I C A  D E L A U L A	MPR	142
		AYU	28
		FAC	4
		BRO	19
		CFI	12
		DIS	253
		REC	236
		IOA	225
		ANI	19
		SIA	19
		AIA	57
		RIN	66
		EPA	37
		IRO	9
		PER	5
		INR	52
		IGN	20
		CED	11
		AME	15
		PAY	4
FCC	3		
FCM	2		
TES	24		

Matriz Nº. 1.5.2.- Conocimiento pedagógico general del profesor Nº.1



---

En concordancia con lo que en repetidas ocasiones ha manifestado esta profesora, los ítems de las categorías de conocimiento sobre los alumnos con necesidades educativas especiales se ven escasamente representados en cuanto a frecuencia, sin embargo sólo una de las características, la referida al conocimiento sobre las características del lenguaje no se menciona en las entrevistas. Podemos suponer, pues, que el conocimiento de esta profesora en relación a estos alumnos es amplio en cuanto a visión general pero carente de profundidad.

CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
N A T U R A L E Z A  D E  L O S  N I Ñ O S  C O N  N E	IX.-  T I P O S  D E  S U J E T O S	NCA	2
		DFI	3
		DPS	3
		LIM	3
		MAE	1
		MAS	1
		SPD	1
		DEH	1
		PRE	3
	C A R A C T E R I S T I C A S	CAC	6
		CFA	1
		CLN	0
		CSO	1
		CIN	4

FRECUENCIAS (FLORA)



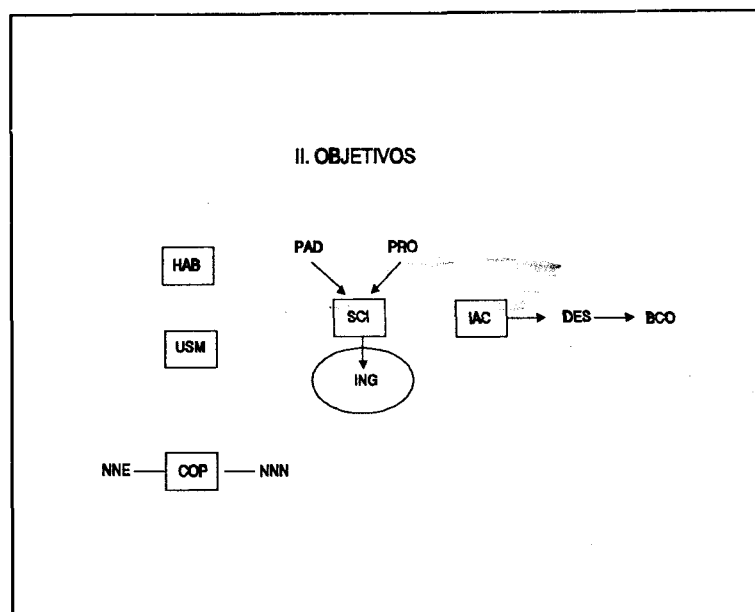
5.- MAPAS COGNITIVOS

A continuación pasamos a describir los mapas cognitivos que representa la estructura de conocimiento de esta profesora, su complejidad, organización y riqueza en relación a los distintos tipos de conocimiento analizados.

En cuanto al procedimiento de elaboración así como de análisis de los mismos ya ha sido explicitado en el capítulo de metodología de la investigación y en el preámbulo a este capítulo.

5.1.- Mapas cognitivos sobre conocimiento del currículum

Objetivos



Como podemos apreciar en el mapa cognitivo número 1, los

objetivos que Flora considera prioritarios para los niños con necesidades educativas especiales son: socialización, integración en grupo, cooperación, uso de material, habituación e integración académica. Los cinco primeros, relacionados con una concepción de la integración como socialización son los que considera prioritarios. En la integración académica es donde realmente donde puede producir un desfase:

"cada vez mayor entre los intereses de estos niños y sus capacidades para participar en la dinámica de la clase" (FLOE.003). Este desfase lleva al profesor a bajar los niveles de conocimiento con estos niños.

El análisis cuantitativo que hemos llevado a cabo sobre este mapa cognitivo nos muestra que los doce elementos que lo componen se agrupan en cinco bloques estableciendo relaciones entre los elementos en siete ocasiones, siendo la densidad de dos de los bloques igual a cero. En el resto de los bloques aparece una densidad de 1,5 para el bloque cuyo concepto principal es la cooperación (a), 2 para el bloque sobre integración social (b) y 1, para el bloque cuyo elemento central es el de integración académica (c). La densidad media de los bloques, por tanto sería de 0,9. Lo cual, unido al bajo número de conceptos y relaciones que se establecen entre ellos nos indica que la estructura cognitiva de esta profesora en relación a los objetivos que persigue con los niños con necesidades educativas especiales no es muy compleja.

- a) AREA = 2  
DENSIDAD = 1,5; d = 3/2



- b) AREA = 2  
DENSIDAD = 2; d = 4/2

1
3

c) AREA = 3  
 DENSIDAD = 1; d= 3/3

1
1
1

Adaptaciones curriculares

En este mapa quedan representados las adaptaciones que se producen en el currículm como consecuencia de la incorporación al aula ordinaria de los niños con necesidades educativas especiales.

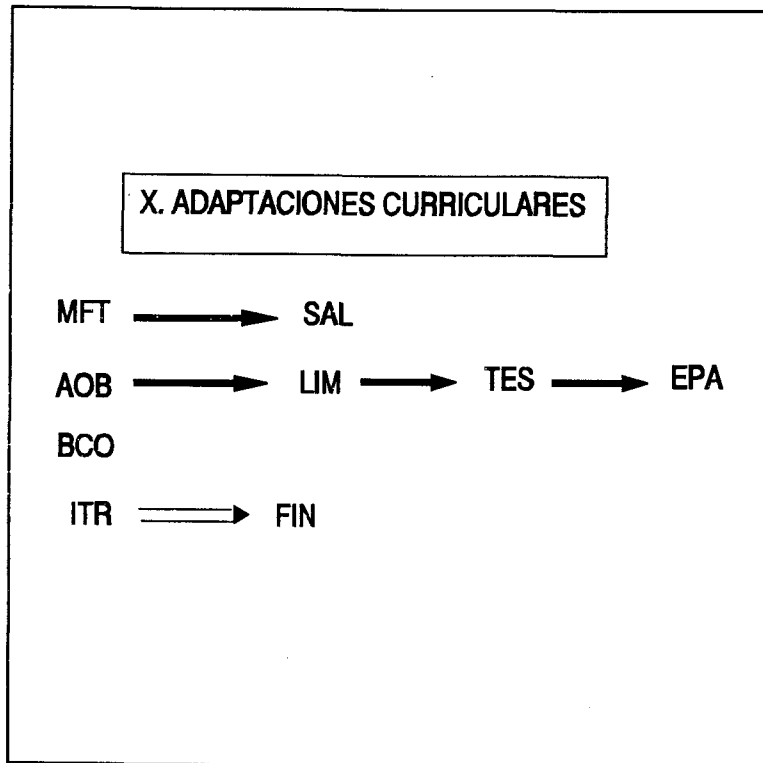
En primer lugar, vemos representada la necesidad de modificar el tiempo (MFT)

"en cuanto que a determinadas áreas en las que ellos pueden participar más, se les pude dar más tiempo para que ellos puedan estar más con el grupo, o modificar el tiempo que el niño está fuera o dentro ¿no?" (FLOE.005).

También, se deben adaptar

"los objetivos a las necesidades de cada niño, me da igual que sea superdotado o sea deficiente (FLOE.005) (FALTA lim, tes y epa).

Por otro lado, esta profesora entiende que si el deficiente no es capaz de adpatarse a nivel académico general de la clse, deberían adpatarse los contenidos curriculares a su capacidad (BCO). Asimismo, considera que es necesario tener cuenta los intereses del niño para incentivar su aprendizaje"



"O sea, que la intervención, digamos del niño o del profesor con respecto al niño tiene que estar en función de los intereses de éste, de alguna forma tienes que motivarlo, lo motivas adaptando los objetivos, esos está clarísimo" (FLOE.005).

Tras el análisis cuantitativo del mapa cognitivo de esta profesora sobre las adaptaciones posibles que hay que llevar a cabo en el currículum podemos afirmar que su estructura de conocimiento no es compleja, ya que el número de conceptos que componen este mapa es muy bajo (9), así como las relaciones establecidas entre los mismos (5) y las densidades de los cuatro bloques que los componen (0, 1, 1 y 1).

Los bloques cuyos códigos centrales son: modificar el tiempo (MFT) e intereses (ITR) tienen ambos una densidad de 1.

AREA = 2  
 DENSIDAD = 1; d= 2/2

1
2

El otro bloque temático compuesto por cuatro conceptos y cuyo código central es adecuar objetivos (AOB) tiene asimismo una densidad de uno, pero su área es mayor (4) que en los casos anteriores, lo que indica un conocimiento más y detallado sobre este aspecto

1
1
1/1
1

AREA = 4  
 DENSIDAD = 1; d= 4/4

A la luz del análisis cuantitativo de los dos mapas que hacen referencia a aspectos relacionados con el currículum, podemos afirmar que la estructura de conocimiento de esta profesora en relación a este tópico carace de una estutura compleja, lo que nos indica que su conocimiento sobre el currículum necesita de una reflexión en profundida quele permita matizar diferentes aspectos que permanecen poco estructurados.

---

## 5.2.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento de la profesión

### Ventajas de la integración

El mapa cognitivo número 4 nos muestra las ventajas que, en opinión de esta profesora, ha aportado el proceso de integración tanto para los alumnos en general como para el propio profesor.

En primer lugar, la integración del niño deficiente al aula ordinaria le ha permitido a estos niños acceder a un ambiente normalizado (ANO) donde reciben "una riqueza de estímulos que no lo recibe en el centro específico ni en aula de educación especial" (FLOE.005) y se acostumbran al trato con las demás personas (DTP) y, a su vez, el resto de los compañeros aprenden a relacionarse con niños con problemas (ATD)

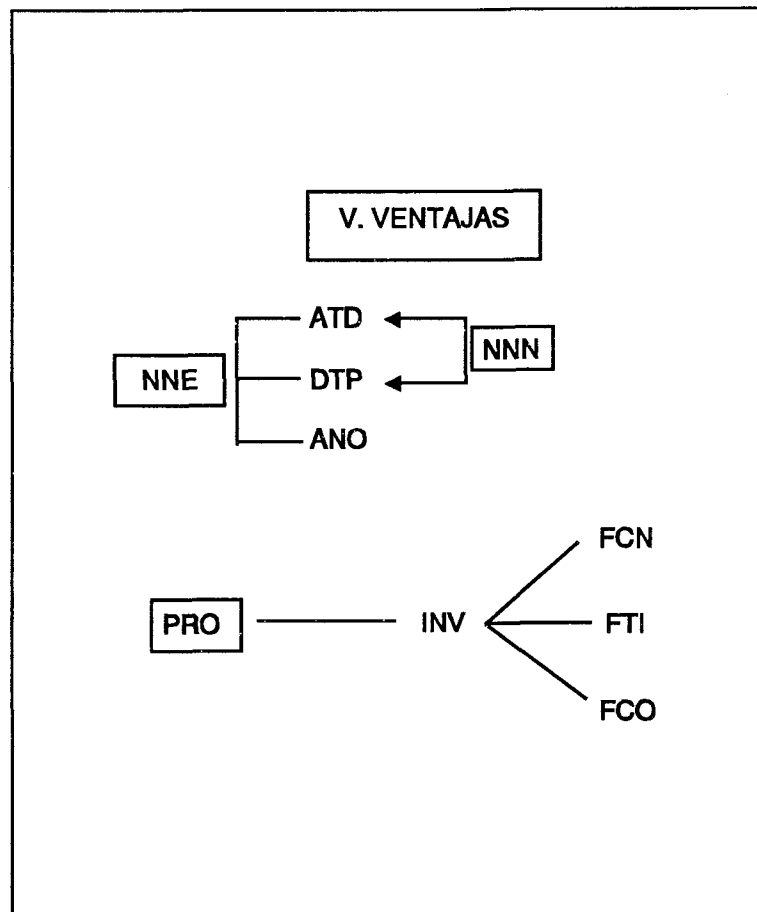
Por otro lado, en el profesor se genera produce una inquietud por conocer e investigar nuevos métodos de organización, cómo éstos influyen en el niño, como influye el niño en el grupo y a la inversa.... No obstante, en opinión de esta profesora, estas inquietudes se encuentra con una serie de obstáculos: falta de tiempo, de conocimiento y de coordinación entre los profesores y los servicios e instituciones de apoyo.

A continuación vamos a pasar a realizar el análisis cuantitativo de este mapa teniendo en cuenta para ello el número de conceptos, bloques, relaciones que se establecen entre los mismo, así como su densidad . Como podemos apreciar en la figura (\$) el mapa lo componen 10 conceptos agrupados en dos bloques cuyas densidades son de 1'66 en cada caso.

En torno al código NNE se aglutinan cinco elementos, siendo la densidad de este bloque de 1'66

AREA = 3

DENSIDAD = 1'66; d= 5/3



1
1
2/1

Por lo que respecta al bloque cuyo código central es PRO, la densidad del mismo es también 1'66

AREA = 3  
DENSIDAD = 1'66; d= 5/3

1
1
2/1

El análisis cuantitativo de esta mapa cognitivo nos refleja la existencia de una estructura cognitiva algo más compleja que en el caso de los mapas relacionados con los objetivos y las adaptaciones curriculares.

#### Tipo y conocimiento necesario en la formación del profesor tutor

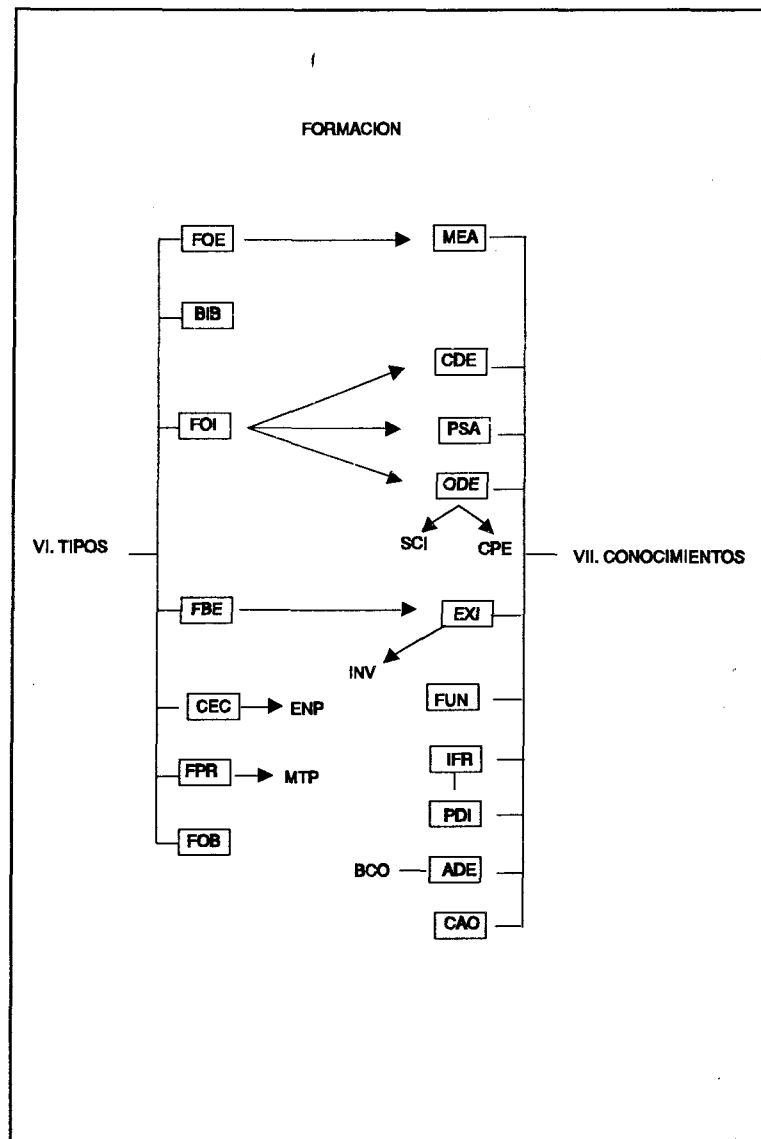
Las categorías VI y VII hacen referencia al tipo y contenido de la formación que deben recibir los profesores tutores sobre la integración escolar y los niños deficientes.

En primer lugar, la formación impartida por especialistas puede llevarse a cabo de dos formas: "bien por medio de hablar, de comunicar" y "también por medio de decir, pues mira yo creo que para este niño sería interesante que tu te leyeras estos" (FLOE.0005). Estos especialistas deben dar al profesor tutor unas pautas de actuación con respecto al niño.

Por otro lado, la formación inicial, según esta profesora, consiste en adquirir una serie de conocimientos mínimos sobre "qué es la deficiencia mental, en general" (CDE). Sería una formación, por tanto, general y práctica:

"por un lado, a nivel psicológico de cómo se puede llevar a cabo el tratamiento con estos niños de tipo (...) conductual y social" (PSA). "Y, luego, realmente, qué tipo, a nivel didáctico, cómo realmente a estos niños se les puede enseñar cosas" (ODE) (FLOE.005).





Tanto la formación basada en experiencias (FBE) como la comunicación entre los centros (CEC) debe basarse en un intercambio no sólo de

---

experiencias verbales "sino realmente asistir a un centro en donde se está llevando a cabo una experiencia y ver lo positivo y lo negativo de la misma" (FLOE.005). Por otro lado, según esta profesora, "el intercambio de experiencias puede ser entre personas de fuera y personas de dentro (del mismo centro" (FPR) (FLOE.005). No obstante, cuando se trata de estos últimos pueden producirse ciertas reticencias (ENP).

Por último, esta profesora parte de la idea de que esta formación debe ser obligatoria, pero, para ello, se deben dar una serie de "condiciones, que tu puedas asistir con un mínimo de relax" (FLOE.005) (MTP).

En la parte derecha del mapa cognitivo encontramos aquellos conceptos relacionados con el conocimiento que deben formar parte de los planes de formación para poder trabajar en la integración. Algunos de ellos ya han sido comentados en relación con la caracterización de la formación. Además, encontramos los siguientes conocimientos: saber cuales son las funciones de cada uno de los implicados en la educación del niño (FUN), saber hacer e interpretar un informe (IFR) y un P.D.I; saber adaptar la enseñanza a las distintas necesidades educativas especiales (ADE) y poseer una "capacidad de observar cuales son los movimientos, digamos psíquicos, de la clase! Entonces en el momento que tienes la capacidad de observar, tienes la forma de interactuar" (FLOE.005) (CAO).

El análisis cuantitativo del mapa cognitivo relacionado con la formación del profesor tutor nos muestra que este es bastante rico y complejo, ya que tanto el número de conceptos que lo componen, como las relaciones entre los mismos, la densidad y su jerarquización es muy elevada.

En este sentido indicar que se trata de un mapa con un sólo bloque y que está compuesto por 24 elementos relacionados entre sí 29 veces y cuya densidad es 4.

AREA = 6

DENSIDAD = 4;  $d = 24/6$

---

1	1
7	10
5/7	4/5

### 5.3.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento Didáctico del contenido

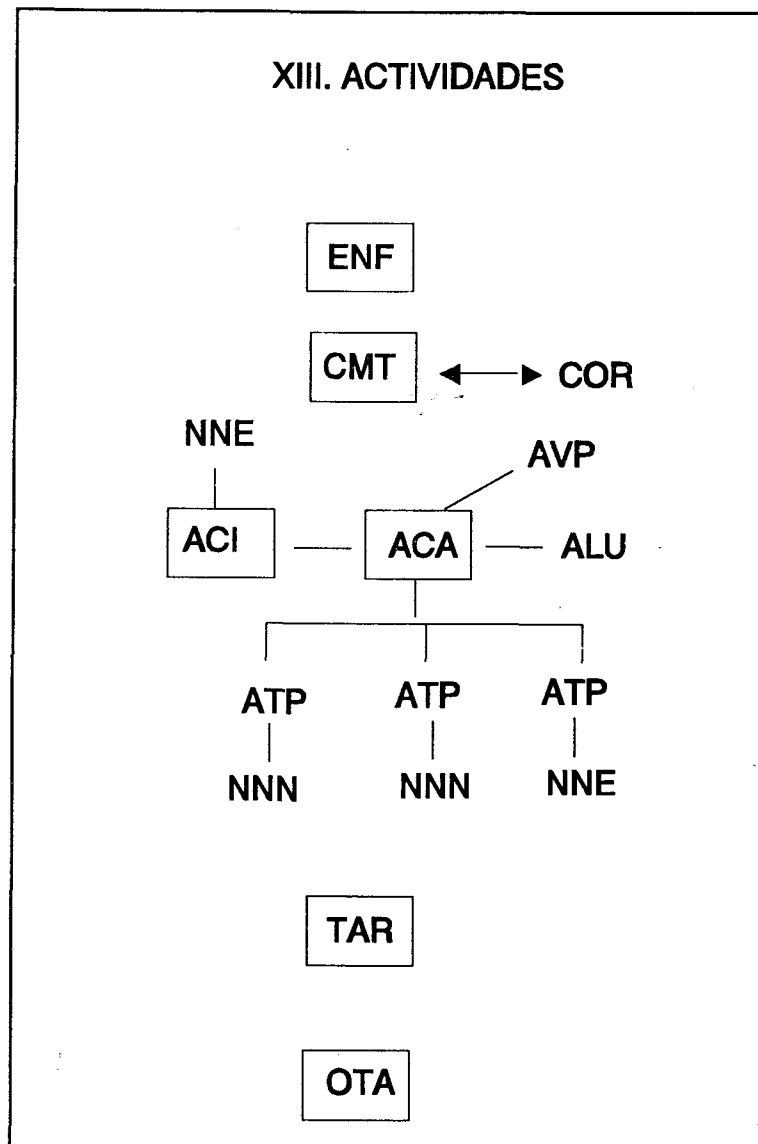
#### Actividades

La categoría de "Actividades" y los elementos que la componen aparece a la derecha de este mapa cognitivo. En primer lugar, en el aula se da una actividad que parte del profesor y que consiste en la entrega de ejercicios a los alumnos (ENF), la cual va seguida del comentario "en voz alta (!!!) de cuales ha sido los errores" (CMT). Esta actividad está muy relacionada con la de corregir (COR).

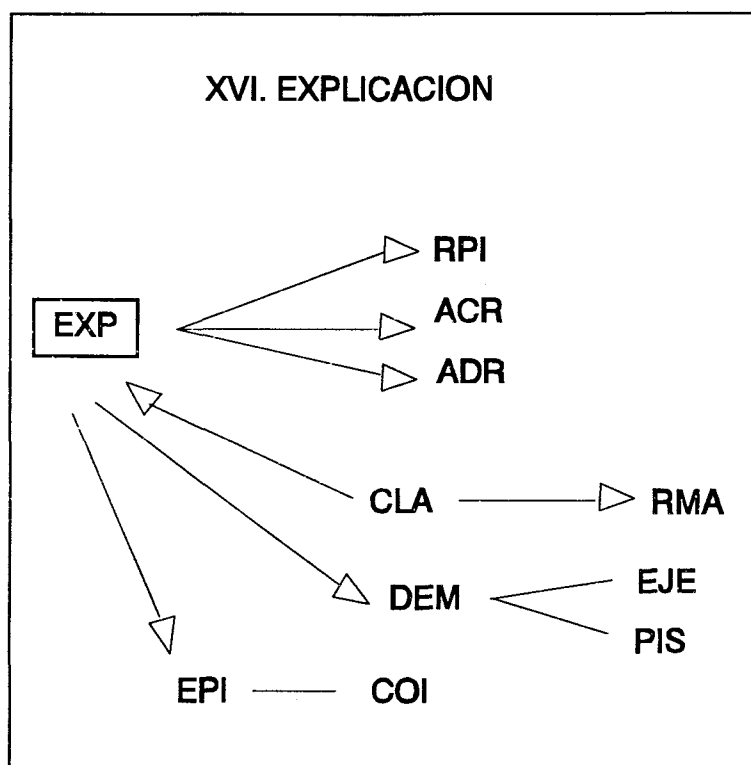
Después, se inician las actividades correspondientes a cada una de las áreas (ACA) que suelen ir dirigidas a todos los alumnos (ALU).

Las actividades de clase, aunque generalmente se desarrollan en grupo, permiten otras actividades paralelas tanto para los alumnos de integración como para los alumnos normales (ATP). Algunos veces los niños con n.e.e. se incorporan a las actividades del grupo clase (ACI).

Cuando el profesor indica al alumno o al grupo clase la actividad que tiene que realizar también explica el "proceso para realizar la actividad" (TAR) y el orden de ejecución de cada una de estas actividades (OTA).



**Explicación**



Los elementos que componen esta categoría nos indican el conocimiento que posee la profesora sobre las estrategias para hacer llegar el contenido a sus alumnos y para dirigir y controlar su comportamiento dentro del aula.

Con respecto a la "Explicación" existen una serie de estrategias de las que se vale esta profesora para mostrar el contenido: repetición (RIP), se adelanta a la respuesta del alumno (ADR) (FALTA)

5.4.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento del contexto

---

### Servicios y Personal

El mapa cognitivo número 4.1 nos muestra el conocimiento que tiene esta profesora sobre el "Personal y los servicios" que son necesarios para la puesta en marcha de la integración escolar.

Estos servicios están tanto dentro como fuera del centro ordinario y entre ellos se establecen una serie de relaciones.

En el centro ordinario existen un gran número de profesionales que, en opinión de esta profesora, deben estar coordinados (CPE) para que se produzca una integración de calidad. Cada una de estas personas o servicios tienen que cumplir unas funciones para con los niños con necesidades educativas especiales. Así, el logopeda (LOG) se encargará de que "...más que aprender de verdad (...) los fonemas es que el niño realmente de alguna forma aprenda a comunicarse" (FLOE.003), el fisioterapeuta (FIS) se encarga de la "rehabilitación de los niños que tienen problemas" (FLOE.003), el psicólogo debe orientar el diagnóstico, etc.

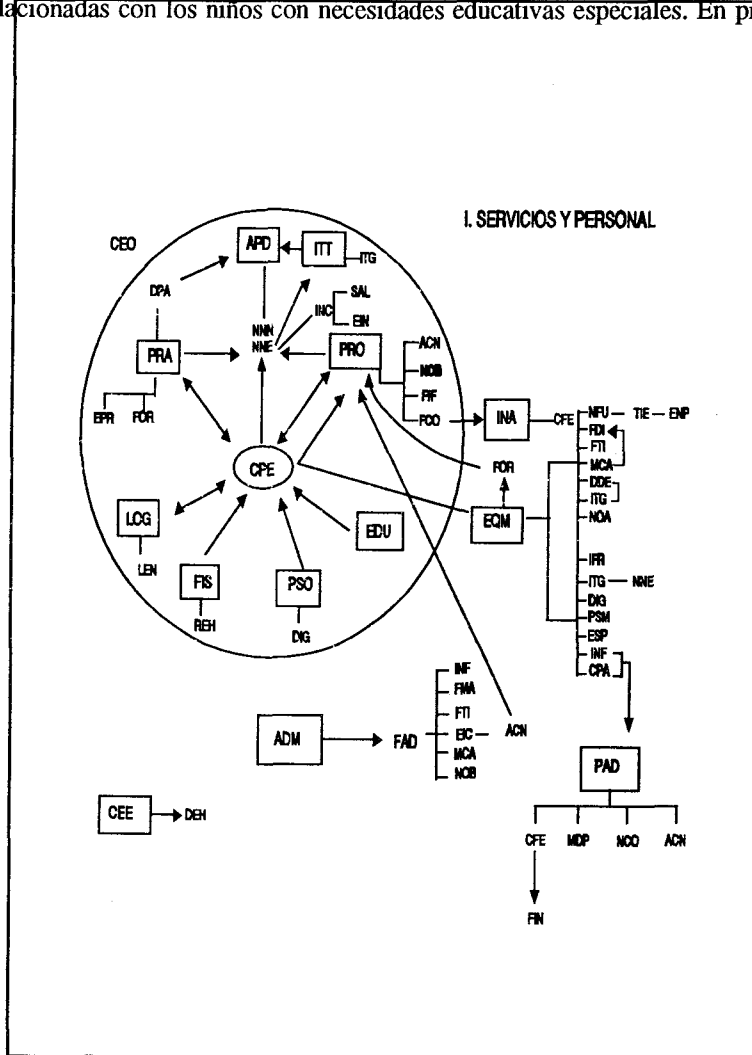
Tanto el profesor de apoyo (PRA) como el profesor tutor (PRO) deben trabajar en el aula ordinaria (APD) simultáneamente con los niños que presentan problemas y con el resto de la clase cuando se trata de la integración total (ITT). Según la experiencia de esta profesora la integración total sólo se puede poner en práctica cuando los niños poseen un conjunto de características que hemos denominado anteriormente de integrabilidad (ITG).

La integración combinada (INC) implica que el niño debe salir del aula ordinaria (SAL) para recibir los apoyos especiales por medio de la enseñanza individualizada (EIN) en el aula especial.

El profesor tutor (PRO), hoy por hoy, se encuentra con una serie de problemas: actitudes negativas, poca claridad en cuanto a los objetivos de la integración escolar, falta de formación y la ausencia de coordinación que les permita trabajar conjuntamente para mejorar este proceso.

Fuera del centro de integración aparecen otra serie de servicios

relacionadas con los niños con necesidades educativas especiales. En primer



lugar, encontramos las instituciones de apoyo (INA) que, en opinión de esta profesora, actualmente más que beneficiar a los niños con n.e.e. les perjudican ya que generan falsas expectativas a los padres sobre la recuperación de sus

---

hijos.

El equipo multiprofesional (EQM) tiene que desempeñar una serie de funciones. En relación a los niños con necesidades educativas especiales lleva acabo "revisiones de los niños estos de integración, periódicos, y además, bastante exhaustivos" (DIG) "también tendrán que definir realmente quienes son los niños integrables" (ITG). "Y , luego, los EATAIs (...) su función es sobre todo, la atención temprana y apoyo" (FLOE.003) (ESP). Con respecto a los profesores tutores, en primer lugar, deben estar coordinados con ellos (CPE) y, en segundo lugar, formarlos (FOR). Por lo que respecta a los padres deben "informar ellos con el tutor a los padres cual es la situación del niño" (CPA, INF). Es decir, deben ocuparse del diagnóstico y seguimiento de lso niños con n.e.e., teniendo en cuenta que para ello necesitan de la colaboración del profesor tutor y de los padres. Estra colaboración evidentemente será más efectiva cuanto mayor formación e información tengan los padres yu los profesores respecto de las necesidades educativas de estos niños.

No obstante, cabe destacar que estos equipos también encuentran y, a su vez, generan una serie de problemas que repercuten negativamente en el proceso de integración. Entre ellos, destacan: no tener claras las funciones que deben desempeñar (NFU), numerosos fallos en los diagnósticos (FDI) y presentar diagnótivos desfasados (DDE) por falta de tiempo para realizar estudios en profundidad. Lo cual deriva en una mala canalización (MCA) tanto a los servicios generales como de los especiales.

Los padres (PAD), son otro de los grupos de personas considerados importantes para mejorar el proceso de integración. No obstante, esta profesora considera que aún existen mucho obstáculos que dificultan una adecuada coordinación con ellos: se han creado falsas esperanzas en cuanto a los fines de la integración, de tal forma que "tratan que el niño aprenda lo que es imposible que el niño aprenda" (FLOE.003). Algunos de ellos, muestran una mala disponibilidad (MDP) y no cooperan (NCO), y, muchos de ellos muestran actitudes negativas cuando en las clases donde están sus hijos hay niños con necesidades educativas especiales (ACN).

Otro elemento primordial para que se ponga en práctica la integración es el apoyo de la Administración (ADM) aunque, al igual que



---

ocurriera con los padres, esta profesora considera que en la actualidad la Administración puede definirse por su fallos que van desde la falta de dotación a los centros de material específico (FMA) hasta un desconocimiento de para "...que sirve la integración, ni tienen previsto qué van a hacer con estos niños cuando salgan de la escuela (..) no saben a donde van y, que por supuesto, para nada tienen en cuenta al profesor (NOB) (FLOE.003).

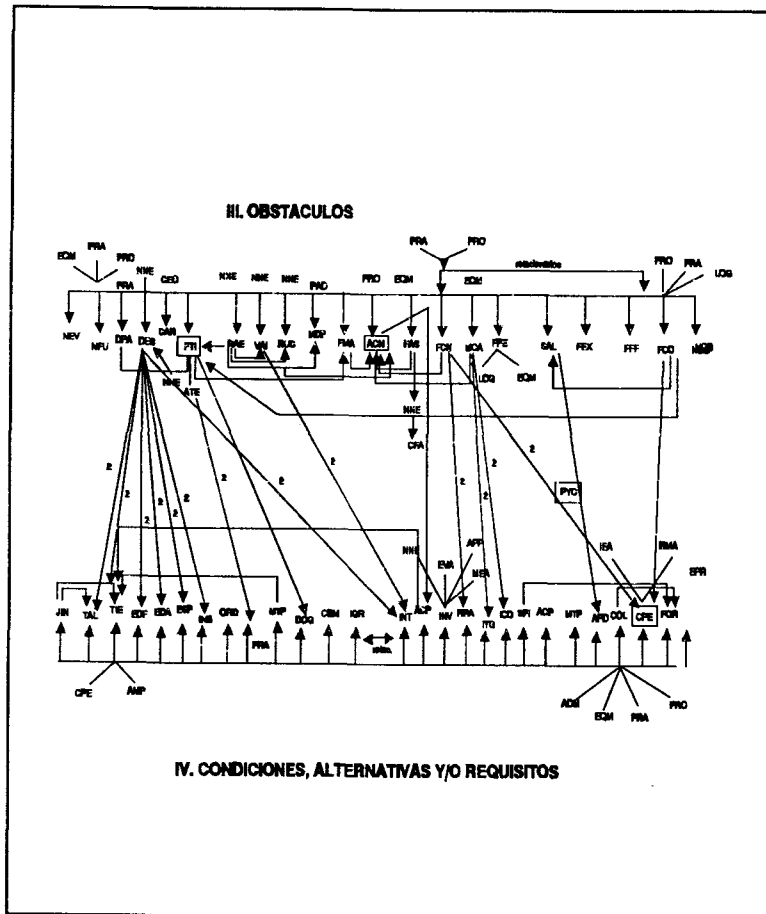
Por último, el centro específico (CEE), en opinión de esta profesora, "es un centro donde normalmente, se atiende a los niños de integración. actualmente, a niveles intelectuales muy bajos" (DEH) (FLOE.003)

#### Obstáculos y condiciones del centro a la integración escolar

Este mapa cognitivo nos muestra los "Obstáculos" y "Condiciones, alternativas y/o requisitos" que el centro ordinario y sus miembros se encuentran y deben establecer para poner en práctica el proceso de integración escolar.

En la parte superior del mapa están representados los obstáculos al proceso de integración. El elevado número de alumnos con n.e.e por aula constituye, en opinión de esta profesora, uno de los principales problemas (RAE). Como una característica propia de estos niños aparece el desfase (DES). Ambos hechos provocan una serie de problemas en cadena como son: la ruptura del clima de aula (RUC) y la tendencia a formar grupos aislados del resto de la clase (UAI). Asimismo, el número elevado de estos niños en las aulas provoca una mala disponibilidad por parte de los padres (MDP) y un falta de material específico (FMA).

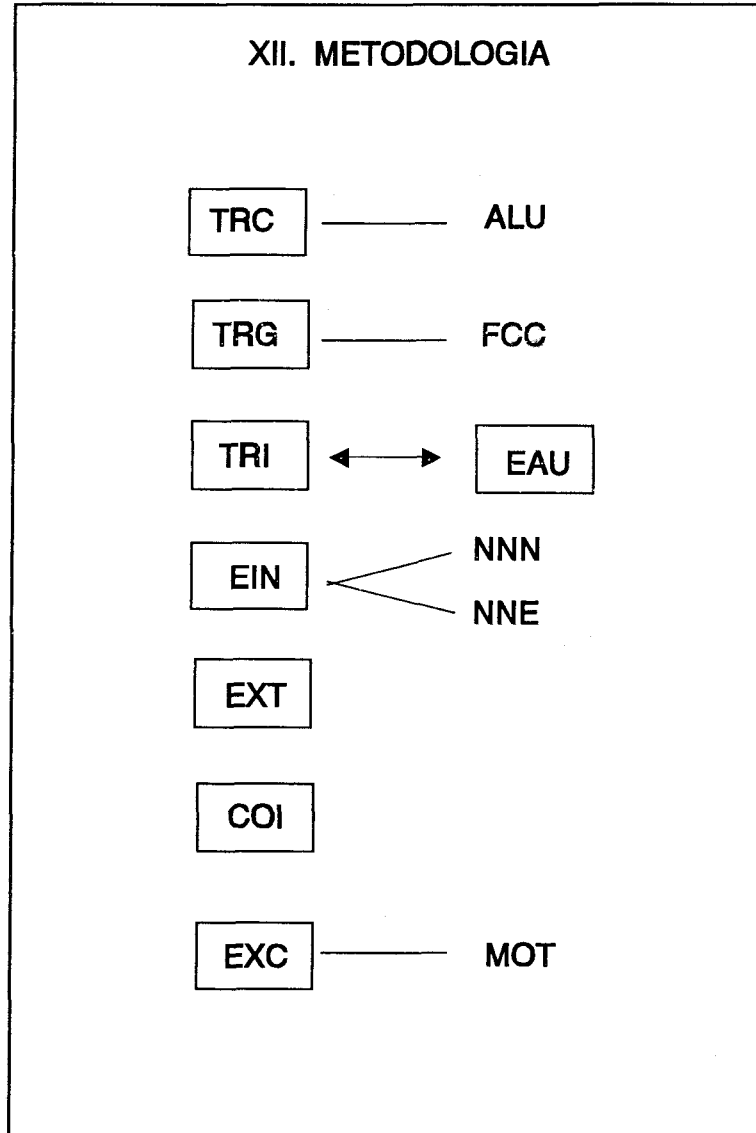
Frente a estos problemas la profesora propone el iniciar el proceso de integración lo más temprana posible (INT), de modo que no se produzca un desfase académico importante y permita iniciar una estimulación precoz adecuada. Por otra parte sería necesario dotar a los centros de talleres (TAL) y dar más tiempo al profesorado (TIE) para dedicarse a la programación de actividades específicas.



5.5.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento Pedagógico general

**Metodología**

Este mapa cognitivo nos ofrece algunos de los elementos y su interrelación que forman parte de la práctica de esta profesora.



---

En la parte izquierda del mapa aparecen los elementos que componen la categoría de "Metodología". El trabajo en gran grupo (TRG) que implica a todos los alumnos del aula (ALU) tiene una doble finalidad "aquí se están midiendo no solamente la atención sino también el grado de participación" (FLOE..-05).

Por otro lado, además de centrar la atención, el trabajo individual (TRI) fomenta la autoinstrucción (EAU) es decir, tiene como fin principal el que el niño elabore por sí mismo un proceso mental, sea capaz de realizar una actividad sin necesidad de ningún tipo de apoyo, y su atención se centra muchísimo más" (FLOE.005).

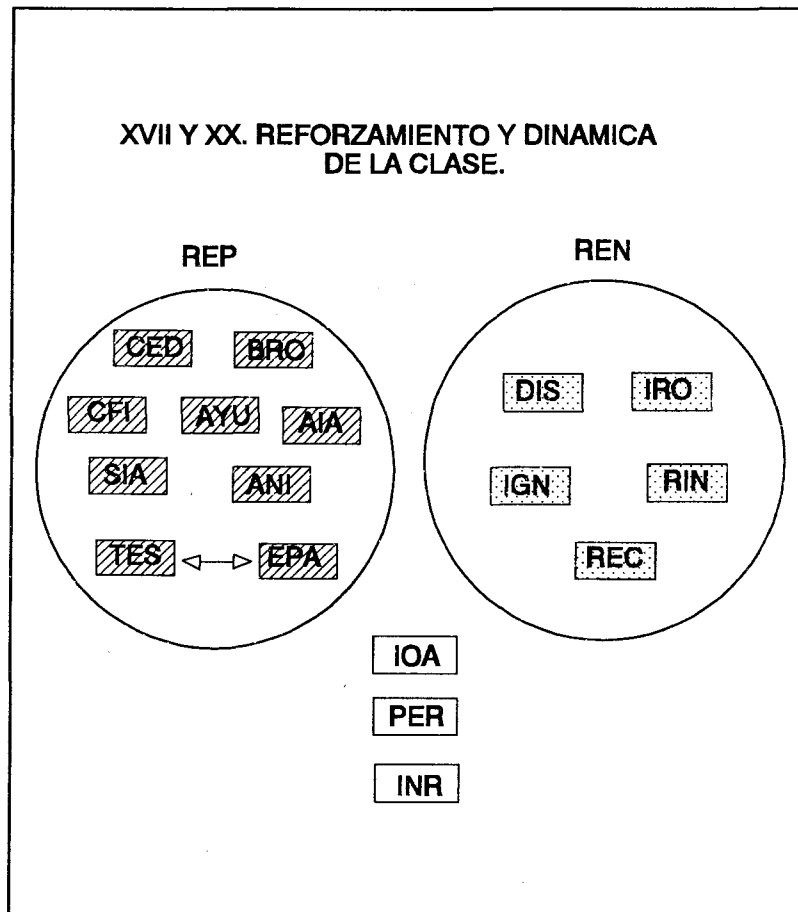
Una de las estrategias instructivas que se emplean en este aula es la de la enseñanza individualizada (EIN), la cual, se utiliza tanto con los niños con problemas (NNE) como con los que no tiene (NNN) al objeto de centra mucho más su trabajo.

De igual modo, la experimentación (EXT) es una de las estrategias consideradas como básicas por esta profesora para que el niño "sobre todo el que está en la época de concreción (...) adquiera esos conocimientos de una forma más palpable, mucho más real (FLOE.005).

En este aula también, con cierta asiduidad, se produce la estrategia denominada control de iguales (CNI). Otra forma de hacer accesible el contenido de la materia a enseñar al alumno consistiría en relacionarlo con experiencias cercanas a él (EXC). Esta estrategia la considera la profesora como un medio muy fuerte de motivar al alumno (MOT).

#### **Reforzamiento y dinámica de la clase**

Con respecto a los elementos de las categorías XVII y XX la profesora ha formado dos subgrupos en torno a los conceptos de reforzamiento positivo y negativo, ya que según su experiencia existen una serie de comportamientos y estrategias que refuerzan positiva o negativamente la actuación de alumno.



Dentro de aquellos aspectos que lo hacen positivamente encontramos: bromea (BRO),cede a las sugerencias propuestas por los alumnos (CED), tiene contacto físico con los alumnos (CFI), ayuda (AYU),acepta la intervención espontánea de un alumno (AIA), se interesa por un alumno en concreto (SIA), anima (ANI), tiene una trato especial con ciertos alumnos (TES) y, por último, estimula la participación (EPA).

En el subgrupo de reforzamiento negativo encontramos los

---

siguientes códigos: disciplina (DIS), ironiza (IRO), ignora (ING), rechaza la intervención espontánea de un alumno (RIN) y rechaza o reprende (REC).

Por último, existen tres elementos aislados que no forman parte de los anteriores y que son: indica orden de la intervención, pide perdón e interrupción.

5.6.- Mapas cognitivos sobre el conocimiento del profesor acerca de los alumnos.

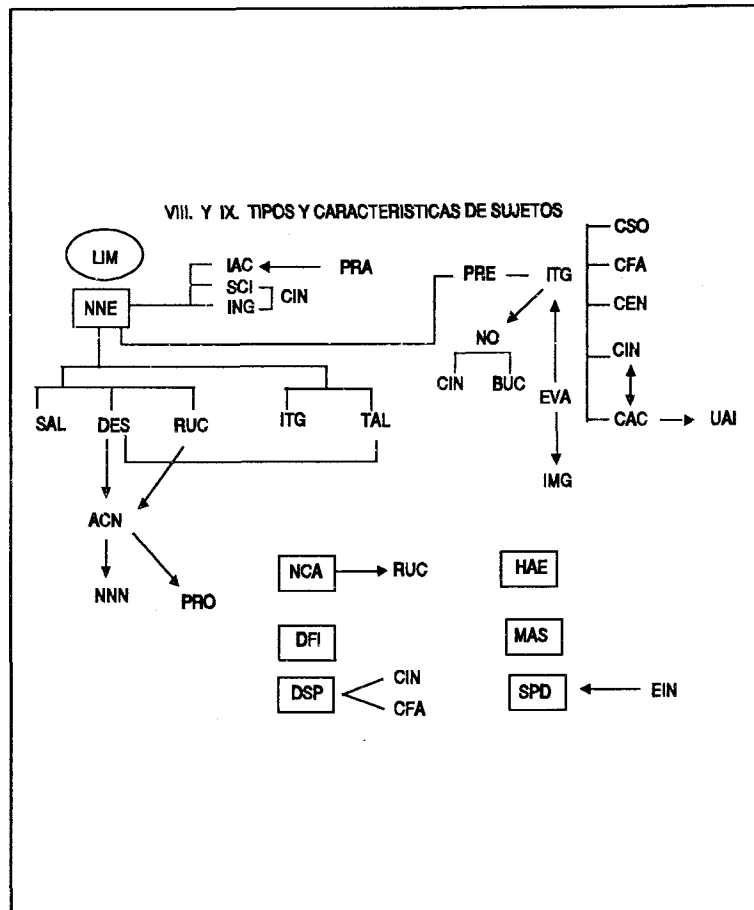
#### **El niño con necesidades educativas especiales**

En este mapa cognitivo se representa el conocimiento de la profesora sobre los niños con necesidades educativas especiales.

En primer lugar, en torno al concepto de n.e.e. apreciamos dos subgrupos de conceptos relacionados entre sí. En el primero de ellos la profesora señala la salida del aula, la ruptura del clima y el desfase que presentan estos niños como obstáculos que pueden originar los propios sujetos deficientes al movimiento de integración escolar. Estos dos últimos problemas, pueden, a su vez, provocar actitudes negativas en el resto de los alumnos del aula hacia los niños deficientes.

El segundo subgrupo la profesora propone como medio de superar el desfase de estos niños la creación de talleres y la integración temprana.

Los objetivos que se pueden conseguir con estos niños en el aula ordinaria forman el tercer subgrupo de conceptos. La integración académica de estos niños es uno de los objetivos que debe marcarse el profesor de apoyo, siendo los objetivos de socialización e integración en el grupo los que desarrollaría el profesor tutor. Estos últimos irían dirigidos, fundamentalmente a los niños con capacidad intelectual baja.



Existe otro subgrupo en torno al concepto de niños con n.e.e. cuyos elementos hacen referencia a las características de integrabilidad que deben poseer los niños que van a ser integrados en el aula ordinaria. Estos niños deben poseer una serie de características sociales, físicas, intelectuales, académicas, etc, de tal forma que, no serían integrables aquellos alumnos que tengan una capacidad intelectual baja y comportamientos que provoquen una ruptura de la dinámica del aula.

---

Por último, existen seis conceptos que están relacionadas con estos niños con y que son: niños caracteriales (NCA) cuyo principal problema es que distorsionan la dinámica de trabajo del aula; deficientes físicos (DFI), deficientes mentales (DPS); marginados sociales y escolares (MAS y MAE) y, por último niños superdotados (SPD), con los cuales, en opinión de esta profesora, debe llevarse a cabo una enseñanza individualizada que se adapte a sus características.



CATEGORIAS	ELEMENTOS	CONCEPTOS	RELACIONES	BLOQUES	DENSIDAD
CURRICULUM	Objetivos	12	7	5	0,9
	Adpataciones	9	5	4	0'75
	X	10'5	6	4'50	0'82
PROFESION	Ventajas	10	9	2	1'66
	Formación	24	29	1	4
	X	17	19	1'50	2'83
DIDACTICO DEL CONTENIDO	Actividades	16	11	5	0'2
	Explicación	10	11	1	3'6
	X	13	11	3	1'90
CONTEXTO	Servicios	64	70	6	2'50
	Centro	86	109		
	X	75	89'50		
PEDAGOGICO	Metodología	13	7	7	0'78
	Reforzamiento y dinámica	19		5	1'26
	X	16		6	1'02
ALUMNOS	N.N.E	37	38	7	1'20
	X	37	38	7	1'20

## EL CENTRO EUGENIA DE MONTIJO

### **Situación geográfica**

El centro se encuentra situado en la periferia en la Chana, que es un barrio de Granada capital. Está rodeado de campos de cultivo y no existen zonas industriales.

En cuanto al acceso al centro hemos observado graves problemas en relación a la señalización, inexistencia de aceras y vías de acceso a la zona urbana, así como presencia de vías de ferrocarril. Hace unos cuantos años hubo huelgas en torno a este tema tras lo cual se puso la carretera de acceso al centro en dirección única, pero todavía hoy está su señalizar. Hay un puente al que acceden los alumnos de tres colegios, por lo que un más de 2.500 alumnos pasan por estos puntos.

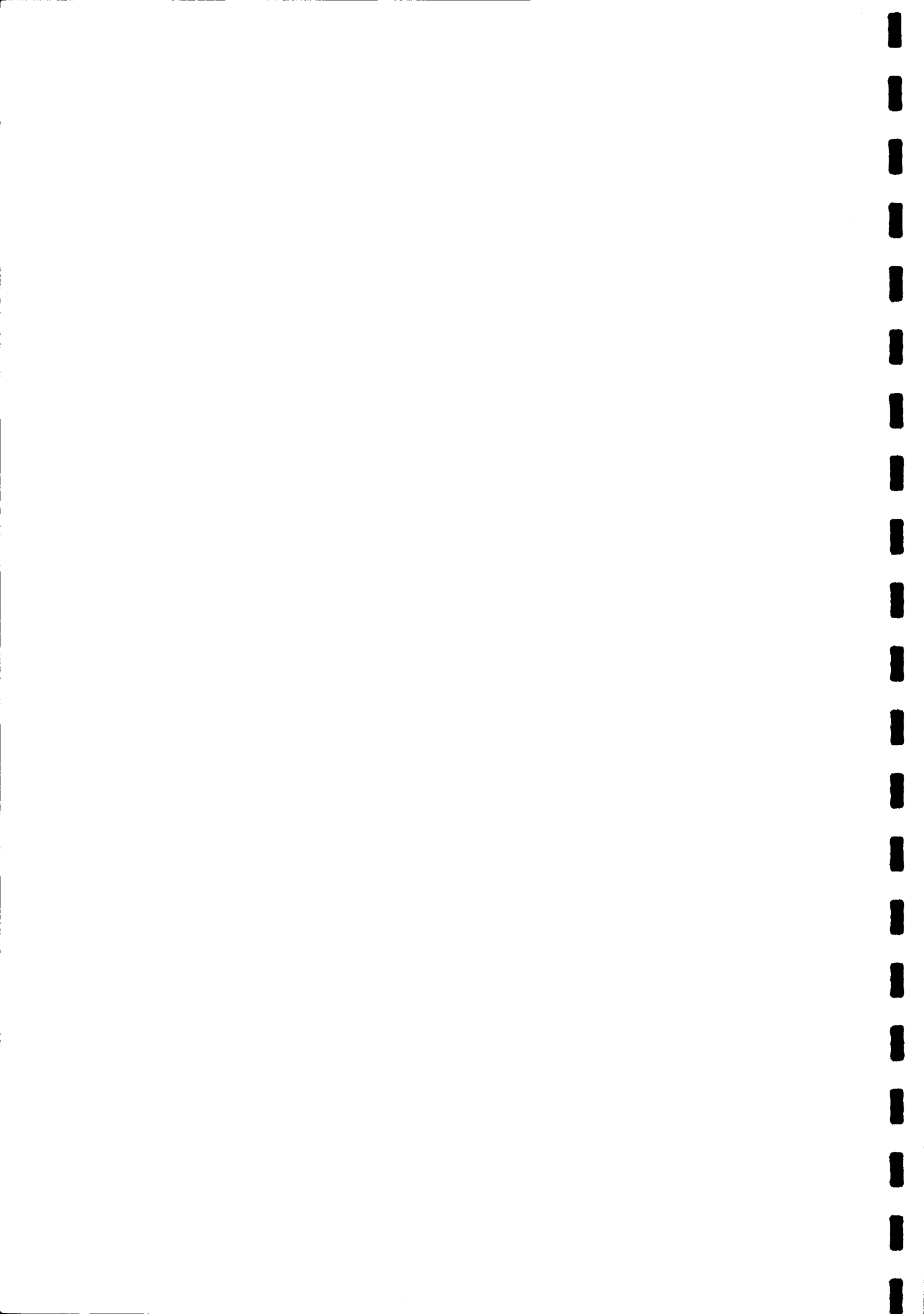
El nivel socioeconómico de las familias que viven en este barrio es, en opinión de la pedagoga que hay en el centro medio-bajo. Sin embargo, al centro tienen posibilidad de asistir otros alumnos procedentes de otras zonas urbanas cuyo nivel suele ser medio-alto. Este hecho provoca en el centro cierta saturación de puestos escolares.

No parecen que se lleven actividades compartidas entre el centro y el barrio, exceptuando una conexión con el Centro de Salud de la Chana. Existe una tendencia de la comunidad a infravalorar al centro a causa de la integración escolar habiéndole, incluso, se le ha dado la denominación de "colegio de los tontos".

### **Organización**

#### **a) Elementos materiales**

Es un colegio que consta de dos edificios: en uno de ellos, se encuentra la secretaría, sala de profesores, etc. y, en el otro, todas las



unidades de E.G.B y preescolar. Está bastante equipado: tiene dos pistas polideportivas, un gimnasio, un parque bastante grande donde tienen animales en jaulas.

El centro lo componen 19 aulas de E.G.B y 4 de preescolar. La ratio es baja, en concreto, en preescolar tienen 21 niños.

b) Elementos formales

La agrupación de los niños se realiza en función de la edad, sin perder de vista las consideraciones dadas por el EPOE.

Una vez que se ha elaborado el Programa de Desarrollo Individual intentan ver qué tiempo va a estar el niño en el aula de apoyo y cuanto en la ordinaria. No obstante, se tienen en cuenta, a grandes rasgos, el tipo de deficiencia para establecer el tipo de integración, así para los niños con parálisis cerebral, síndrome de Down... se propone una integración combinada, mientras que para los que presentan hiperactividad leve, problemas visuales o auditivos... se propone una integración total en el aula ordinaria.

c) Elementos personales.

- Personal docente:

El centro cuenta con dos profesores de apoyo, un logopeda, dos educadores, un fisioterapeuta y los EATAI que normalmente asisten al centro los lunes. Algunos días de la semana vienen dos profesores de apoyo a los niños ciegos. También, unas tres veces al año, asisten los EPOEs.

- Los alumnos de integración

Actualmente hay 41 alumnos deficientes integrados en el centro. Las deficiencias son muy variadas: motoras, psíquicas, sensoriales... Están integrados en todos los niveles y casi todos los profesores que componen en el centro tienen niños deficientes en sus aulas.

- Los padres:

Los padres de los niños integrados a penas participan en las labores de integración del centro excepto en el seguimiento de sus hijos, desempeñando, tan sólo un rol de receptoras de información.

### **El trabajo con los niños de integración**

Los profesores de cada ciclo se suelen reunir semanalmente con los profesor de apoyo quien les van informando de los P.D.I, ritmo de progresión de cada alumno... Anualmente se elabora una memoria del curso en la se describe la evolución de los niños de integración. También existe un seminario de orientación que se ha puesto en práctica muy recientemente y que sirve como mecanismo de toma de contacto de todos los profesores que tienen niños de integración en sus aulas.

Por otro lado, el Equipo de Integración, formado por las profesoras de apoyo, la profesora de logopédia, los educadores y los profesores tutores, se reúnen quincenalmente para hacer el seguimiento de la evolución de estos niños y plantear nuevas pautas de actuación. Estas pautas se elaboran por escrito y cada miembro del grupo tiene una copia.

Dentro del personal externo, el EPOE se encarga del diagnóstico de los niños con problemas que van a asistir al centro, aunque, se ha denunciado la labor deficiente de estos equipos. Son ellos los que llevan cabo la elección de los especialistas y profesores de apoyo que deben trabajar con el niño. El EATAI se encarga de elaborar el tratamiento de los alumnos adecuando los objetivos del curso a sus peculiaridades. Esta tarea se realiza junto con los profesores tutores de cada curso.

### **Cambios a raíz de la incorporación del centro al Proyecto de Integración Escolar**

Este centro se incorporó al proyecto de integración desde 1985 siendo uno de los pioneros en el campo de la integración. La adhesión al proyecto de integración se discutió en el claustro del centro donde fue aprobado por mayoría con sólo nueve votos en contra. En el Consejo Escolar se acepto por unanimidad.

La integración supuso el reorganizar los espacios del centro adaptando gran parte de su estructura a las necesidades de los alumnos. En gran parte, la reorganización de estos espacios ha consistido en facilitar las vías de acceso a los distintos pabellones del centro mediante rampas y ascensores para aquellos niños impedidos y cuyas aulas se encuentran en pisos altos.

Con la incorporación de la integración escolar no se han producido grandes cambios a nivel organizativo salvo por la presencia de profesores de apoyo.

Casi todo el profesorado ha recibido cursos de formación. Han asistido a jornadas, seminarios, etc, principalmente organizados por el CEPEs. El centro no ha organizado ningún tipo de jornada ni cursos de formación dirigidos a sus propios profesores.

#### **Obstáculos a raíz de la incorporación Proyecto de Integración Escolar**

La falta de formación del profesorado es uno de los inconvenientes que encuentra el director al proceso de integración. Así mismo, el director destaca como muy importante la actitud del profesorado. Alude durante una entrevista a una serie de casos en el que el profesorado no se encuentra motivado, tienen una actitud negativa hacia estos alumnos que está desfavoreciendo a la integración.

Casi todo el profesorado tiene plaza en propiedad, y aunque inicialmente casi todos aprobaron el proyecto de integración, han ido surgiendo algunas diferencias notables con actitudes negativas.

Por otro lado, son frecuentes las diferencias de opinión sobre la ubicación y agrupación de los niños deficientes. Además, en opinión del profesorado, hay niños con deficiencias muy severas cuya presencia en el centro ha sido impuesta por los EPOEs.

Una cuestión que suscita mucha controversia es el horario. Los profesores no saben cómo coordinar el horario del niño en el aula ordinaria y en el aula de apoyo así como no saben cuanto tiempo deben permanecer en cada una de estas dos aulas y en qué áreas.

Otro inconveniente es que al principio de curso el profesorado no cuenta con el número de alumnos y el tipo de deficiencias que van a tener durante el curso. Se está planteando como posible solución que unos quince días antes de iniciar el curso se llame a los padres de estos niños y estudiar cual es la problemática que presentan. Uno de los problemas que el director ve a esta solución es que los padres se pueden mostrar reacios, puesto que algunos consideran que sus niños son normales, y además, por ley, son iguales

a los demás y deben tener el mismo proceso de iniciar el curso que los demás.

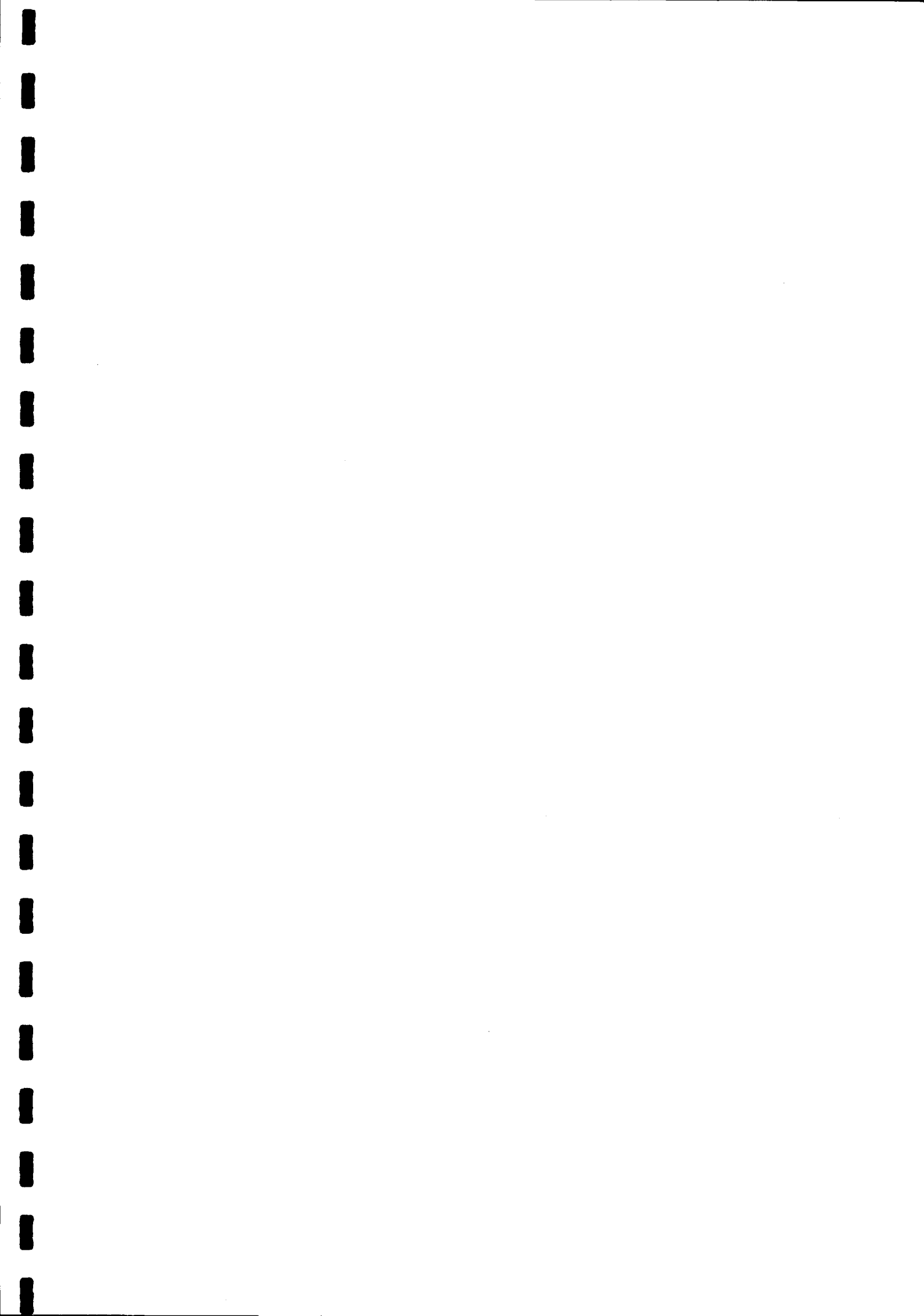
Otro factor que está influyendo en la puesta en práctica de la integración es la organización del aula. El director entiende que no es posible que se lleve a cabo la integración si se entiende al aula como algo estático, donde los niños no pueden moverse y tienen que estar en silencio. Este hecho está unido con la actitud negativa del profesorado o al rechazo del profesorado, que no se debe tanto al rechazo a la deficiencia sino al cambio de ritmo y ruptura en la marcha de la clase que implica la introducción de un niño deficiente.

En opinión del director y de algunos profesores con los que hemos mantenidos conversaciones informales, casi todo el profesorado se encuentran muy decepcionados con la integración escolar porque no se les ha motivado lo suficiente, como, por ejemplo, quitándoles hora de docencia o puntuándoles doble en los concursos, etc. Lo sienten como algo impuesto y que ha perjudicado al centro porque al no haber sido implantada la integración en todos los centros del barrio ha dado pie a que éste se haya convertido en un "nuevo" centro específico donde se recojen a todos los niños con problemas del barrio.

Otro inconveniente es que cuando en el barrio sólo existe un centro que se ha incorporado al proyecto de integración, ese centro para rápidamente a ser denominado por la gente como centro específico, es decir, los demás centros y los propios padres consideran que es el "centro de los niños tontos". Una de las soluciones a este problema es presentar un proyecto a la delegación en donde los demás centros del barrio también queden incluidos en el proyecto de integración, para que no se vuelva a caer en el parcialismo de considerar al centro de educación especial.

No obstante, y apesar de todos estos problemas e inconvenientes, la aceptación de los alumnos y de los padres de la integración es muy favorable. Al principio, la Delegación pasó un cuestionario que fue contestado positivamente por el 90% de los padres.

Por otro lado, el director y la mayoría de los profesores del centro muestran una buena disposición a las reformas que supongan mejoras para la enseñanza. En el centro participa en una gran número de proyectos de mejora como son: huerto escolar, informática, integración con el barrio...





**5.2.3.- INTEGRACION, UNA VIA PARA  
DESARROLLAR LAS POSIBILIDADES DE  
LOS NIÑOS DEFICIENTES: ESTUDIO DE  
CASO DE "RAFA"**

---

#### A) EL PROFESOR: "RAFA"

Este profesor imparte clase en el Centro público Eugenia de Montijo.

Rafa es un profesor que enseña a alumnos de segundo de E.G.B en un aula con 23 alumnos de edades comprendidas entre los 7 y 8 años. En ella hay dos niños de integración: uno de ellos presenta trastornos en el aprendizaje y, el otro, presenta el Síndrome de Down.

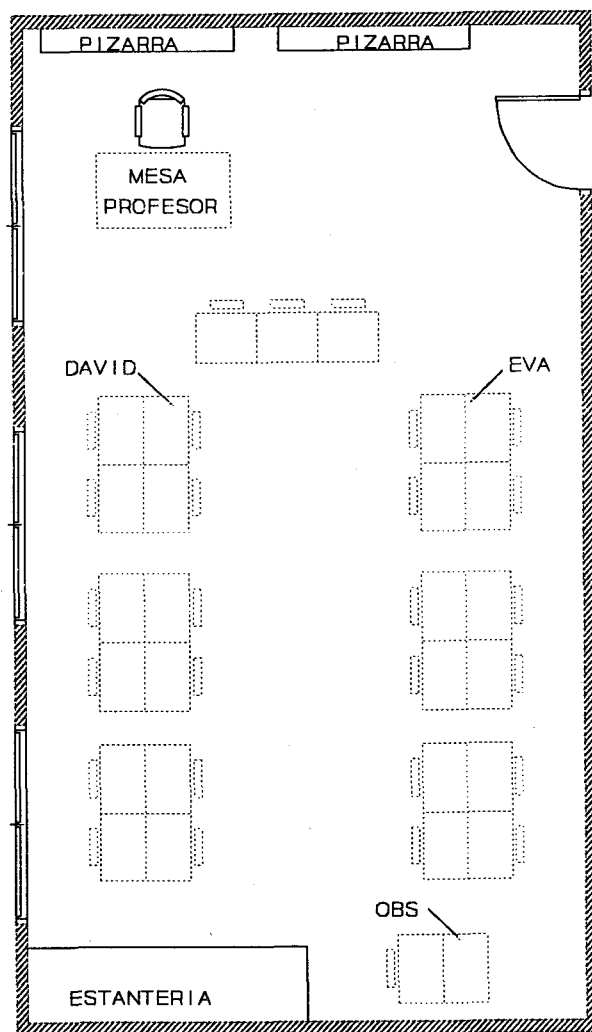
Este profesor cuenta con nueve años de experiencia docente y trabaja en el centro desde hace cuatro años, cuando se introdujo en el Proyecto de Integración, hace ya cuatro años.

#### B) EL AULA

Como podemos apreciar en la figura 21, la estructura física del aula de este profesor es tradicional. Las mesas se encuentran dispuestas en grupos y existen algunas mesas libres que son utilizadas, de vez en cuando, por algún niño cuando entorpece el ritmo normal de trabajo. Normalmente el profesor lleva un "horario guía" donde las actividades que presentan mayor dificultad se suelen realizar en la primera parte de la mañana; dejando para después del recreo o para la tarde áreas como son plástica, dinámica.. Cada quince días se trabaja un bloque temático y la forma de desarrollarlo es globalizada. Por las tardes los niños no tienen clase sino que asisten a los talleres que están organizados a nivel de ciclo.

A nivel curricular los contenidos no tienen a penas importancia para él, sino que:

"...intenta buscar situaciones de comunicación entre sus alumnos. Le da bastante importancia a la "Asamblea" que es una actividad que tiene lugar dos días en semana y en la cual él intenta favorecer sentimientos de cooperación, respeto, responsabilidad... Esta actividad es la culminación de otra consistente en un buzón de recomendaciones, felicitaciones, críticas.. que los niños tienen en clase y donde todos los días pueden ofrecer su opinión al respecto..." (RAE.001)



Plano del aula número 1

El desarrollo de la clase es "típico". A lo largo de ella existe

---

alternancia entre las explicaciones del profesor y el trabajo individual de los alumnos. Cuando se realiza alguna tarea común el profesor va preguntando a los niños de forma individual y el resto corrige en sus cuadernos de trabajo. Cuando explica también introduce algunas preguntas facilitadoras para que sean contestadas por los niños. Al preguntar suele esperar bastante tiempo hasta la contestación del niño he incluso potencia el que nadie le intente ayudar en su contestación anticipándose.

David, alumno de integración con Síndrome de Down en ningún momento sigue las actividades comunes o individuales del resto de sus compañeros aunque el profesor trata de tenerlo en cuenta. El profesor piensa del niño que es bastante despierto y que aun no pronuncia bien muchos sonidos. El diagnóstico llevado a cabo por el EPOE indica que se trata de un niño con deficiencia mental media, acentuada en el área de lenguaje. Los déficits básicos que presenta se encuentran en las siguientes áreas: nivel perceptivo general, conceptos previos a la lecto-escritura, esquema corporal, psicomotricidad general, psicomotricidad fina, coordinación viso-motora, desarrollo del lenguaje e hiperactividad.

El profesor desconoce cuales serían los ejercicios más adecuados para la educación del niño, por lo que utiliza con él un material que compró el centro consistente en fichas de discriminación, formas, colores... No sabe si los ejercicios que realiza con él son adecuados a su deficiencias, pero de vez en cuando consigue cosas buenas, p.j. nuevos sonidos (este hecho es alabado por él y por el resto de los compañeros). También dice que el niño manifiesta algunos comportamientos de chantaje hacia aquellas personas que lo quieren. Está un poco consentido, porque, según él, sabe que fuera hay un mundo que lo quiere y utiliza esto para conseguir determinadas cosas.

En general, las actividades que se realizan en el aula son las propuestas por los libros de texto.

La jornada escolar suele tener la siguiente estructura:

- 1.- Lectura silenciosa (Individual)
- 2.- Lectura oral (Común)
- 3.- Resumen (Común)
- 4.- Tabla (Común)

- 
- 5.- Cuentas (primero individual y después corrección en grupo)
  - 6.- Copia.
  - 7.- Corrección de la copia.

En relación a la dirección y control de la clase, podemos apreciar la existencia de una serie de normas de comportamiento, por ejemplo, sólo responden los niños que tienen los brazos levantados. A lo largo de la clase suele incluir algunos consejos sobre el "buen comportamiento" y refuerza aquellas conductas que el considera adecuadas.

En cuanto a su relación afectiva observamos que conecta bastante bien con sus alumnos, tratándoles algunas veces como "colegas" y ofreciéndoles, de vez en cuando, muestras de cariño (abrazos, echarle el brazo por el hombro...).

### C) RECOGIDA Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Al igual que en los dos casos anteriores, las fases de recogida y análisis de la información han tenido lugar al mismo tiempo en este profesor.

Este profesor sólo ha participado en la primera fase de este trabajo puesto que, como vimos en el apartado de metodología fue trasladado a otro centro en el curso académico 1990-91).

Las fases de recogida y análisis se iniciaron en Marzo de 1990 con una **entrevista de contacto** (Anexo Documental &&&) con la que pretendíamos establecer un "rapport" adecuado (Glesne, 1988) y conocer los aspectos formales e la vida del aula, así como iniciarnos en la comprensión de las percepciones de esta profesor en relación a al implantación del proceso de integración escolar en su centro y en su aula. Durante esta entrevista el profesor se mostró en todo momento receptivo a nuestro trabajo y gustoso de colaborar en él. Esta entrevista fuer grabada en audio, pero problemas técnicos impidieron su reproducción, por lo que en la posterior entrevista intentamos confirmar las notas que el entrevistador había recordado (Anexo Documental &&&).

---

El mismo día en que mantuvimos esta entrevista de contacto entramos al ayuda de esta profesor para llevar a cabo una **observación no participante** (Anexo Documental &&&). En este momento no grabamos la lección para evitar algún posible malestar tanto en los niños como en el propio profesor. Esta observación fue de, aproximadamente, una hora y media. Al igual que en lo dos caso anteriores, fuimos tomando notas de las distintas actividades que tenían lugar en el aula, la hora en que ocurría y sus participantes; centrándonos en la relación del profesor con el niño de integración. Del mismo modo, dibujábamos en un plano del aula la distribución de los alumnos en clase y los posibles cambios que ocurrieron en la misma como consecuencia de los cambios de actividad.

Tras esta primera observación llevamos a cabo un conjunto de entrevistas en profundidad (Anexo Documental&&, &&&, &&&), que como ya hemos dicho, se producían la mismo tiempo que las observaciones y las grabaciones de las lecciones. Estas entrevistas tenían por objeto extraer el conocimiento de este profesor sobre el proceso de integración y los niños deficientes desde su propia experiencia. De igual modo, pretendíamos corroborar la información que estábamos recogiendo con los otros dos instrumentos. Este tipo de entrevistas eran "narrativas" (Huber, 1991) puesto que con ellas pretendíamos llegar a conocer la perspectiva del profesor en relación a una serie de tópicos sobre la integración. De igual modo, estas entrevistas eran "no estandarizadas" (Denzin, 1978) ya que ni el orden de las preguntas ni su contexto estaba prefijado.

Como ya vimos en el apartado de metodología de la investigación (4.2.2.) el tipo de **observación** llevada a cabo fue no participante en su modalidad de "crónicas de flujos de comportamientos" (Góezt y LeCompte, 1988). En total fueron cinco observaciones las que realizamos sobre la vida de este aula de dos horas, aproximadamente, de duración. Durante las cinco veces que entramos a la clase de este profesor, tres fueron **grabadas** en audio con la intención de dar mayor validez y fiabilidad a los datos recogidos en la observación, así como aumentar los datos recogidos. Estas grabaciones fueron posteriormente **transcritas** y metidas a ordenador mediante el procesador de datos Word perfect 5.01.

A medida que se iba transcribiendo el material iniciamos una **primera lectura** para identificar algunos de los tópicos que allí aparecían.



CONFIDENTIAL - SECURITY INFORMATION  
[REDACTED]  
CONFIDENTIAL - SECURITY INFORMATION



---

Puesto que era el tercer caso en el que analizábamos el material, esta primera lectura fue más rápida y en ella ya íbamos anotando algunos **códigos** de los que habíamos encontrado en los materiales de las otras dos profesoras y que aquí aprecian. Al mismo tiempo, íbamos creando nuevas **códigos** que no habían aparecido en los dos estudios anteriores y éstos eran agrupados en las categorías ya existentes o en otras que íbamos creando. Este proceso dio lugar a una lista de **códigos** y de categorías (Ver anexo) que también, como en los casos anteriores fue mostrada al profesor una de las veces en las que asistimos a su clase.

Como ya vimos en el apartado de metodología el listado de este profesor se unió con el obtenido por las otras dos profesora para elaborar un único listado que fue la base del sistema de análisis definitivo que fue creado por las profesoras de la submuestra (Antonia y Flora), todo el material de este profesor fue codificado. Es en estos momentos cuando el profesor abandona la investigación y cuando podemos decir que las fases de recogida y análisis se separan.

El material de campo del profesor que había sido codificado manualmente en las transcripciones de Word Perfect es transformado para poder trabajar con el programa de análisis cualitativo de ordenador denominado AQUAD.30. Para ello, como vimos en el apartado (4.4.3) utilizamos la opción de "códigos" y trasladamos los **códigos** manuales al ordenador, tras lo cual, y mediante la opción "contar **códigos**" pasamos a hacer un recuento frecuencias de los **códigos** que componían el sistema de análisis definitivo en el material de campo de Rafa.

Con estos datos procedimos a elaborar una **tabla de frecuencias** (Resultado 5.2.1.1) con la intención e, por una parte, conocer cuales eran los elementos referidos por este profesor en las entrevistas mantenidas con él en relación a la integración escolar y los niños deficientes y, por otro, comprender cómo era la práctica de este profesor cuando en ella se incluía un nuevo elemento: el niño de integración.

En segundo lugar, y dentro de esta fase de análisis, pasamos a comprobar qué proposiciones de la práctica (principios y/o imágenes) surgidos del análisis de las entrevistas de las profesoras de la submuestra se verificaban en este profesor. Para ello, nos valimos de la opción del programa AQUAD

"hipótesis" y, mediante el empleo de las hipótesis "fijas" 2 o 3 (según estuviéramos comprobando la relación existente entre dos o más códigos" fuimos **verificando las hipótesis** que habíamos transformado de las proposiciones de estas profesoras.

Este análisis nos permitió elaborar dos tablas de hipótesis contrastadas sobre el pensamiento (matriz de hipótesis sobre el conocimiento, \$\$\$) y la práctica de este profesor (matriz de hipótesis de la práctica &&).

Por último, y al objeto de establecer los **núcleos de conocimiento** base para la enseñanza de la integración llevamos a cabo un nuevo análisis. Para ello, de la revisión bibliográfica llevada a cabo en el campo de Pensamientos del Profesor extrajimos los núcleos de conocimiento que autores como Shulman (1988), Tamir (1988), Elbaz (1983), entre otros, consideran básicos para la enseñanza de los profesores en general.

Al mismo tiempo, la revisión sobre el conocimiento necesario para enseñar en un contexto de integración, nos mostraba los núcleos que desde el punto de vista teórico, como desde la propia práctica de los profesores tutores que están llevando acabo la integración de niños con deficiencias en sus aulas (Warnoc, 1978; Molina, 1987; Reynolds, 1990...).

Por otro lado, el análisis de contenido de las categorías que habían sido extraídas del material de campo obtenido en esta investigación nos llevó a agrupar cada una de ellas en cada uno de los núcleos de conocimiento señalados tanto por los investigadores de la corriente de Pensamientos como por los de la integración escolar.

Como consecuencia de este análisis elaboramos & matrices (%%%) en las que podemos apreciar cuales son núcleos de contenido que este profesor posee y que le permite trabajar en el aula ordinaria con niños de integración

#### D) RESULTADOS

A continuación vamos a pasar a mostrar los resultados del análisis de datos correspondiente a este profesor, en primer lugar presentamos una

---

tabla de frecuencias de aparición en el material de este Rafa de los códigos que componen el "sistema de análisis del conocimiento y de la práctica de los profesores tutores con niños con necesidades educativas especiales en sus aula" generado por las profesoras de la submuestra, y que nos permite saber cual es el pensamiento y la acción del profesor sobre la integración escolar. En segundo lugar, pasamos a mostrar dos matrices en las que aparecen las hipótesis verificadas en el material de campo de este profesor en relación a una serie de principios e imágenes sobre su conocimiento de la integración y los niños deficientes y sobre los principios explicativos que guían su práctica en un contexto de integración. Por último, ofrecemos seis matrices en las que quedan recogidos los tipos de conocimiento que este profesor posee para llevar a cabo sus enseñanzas en un aula con niños integrados.(VER LIBRO CARLOS, p.239)

#### 1.- TABLA DE FRECUENCIAS

Para llegar a conocer el conocimiento del profesor sobre una serie de tópicos relacionados con la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales (once primeras categorías), así como profundizar en su práctica (nueve últimas categorías) hemos elaborado la tabla número 1.1 (anexo nº 2.1) que nos muestra la frecuencia de aparición de los códigos con los que hemos analizado el material de campo de este profesor.

Los elementos que componen la categoría de "Servicios y Personal" hacen referencia a aquellas personas y/o servicios, tanto internos como externos al centro, que son necesarios para que el proceso de integración se lleve a cabo.

De esta categoría, este profesor tan sólo ha ofrecido su visión, en las entrevistas mantenidas con él, del elemento denominado **apoyo dentro** (APD). Para Rafa, la atención que debe recibir el alumno con necesidades educativas especiales por parte del profesor de apoyo debe tener lugar dentro del aula ordinaria. De esta forma, se evita que el alumno salga continuamente de este aula, hecho este que perjudica tanto a la atención de este alumno como a la dinámica general de la clase:

---

"Entonces, yo preferiría que por una parte se coordinara mejor el trabajo de apoyo, y por otra, si pudiera se daría apoyos en clase y por otra parte que saliera muchas menos veces ¿no? (RAE.003)

En lo tocante a los "Objetivos" que deben conseguirse con la integración, en la tabla número 1.1 podemos apreciar que es el de **integración académica (IAC)** con una frecuencia de 2 el único señalado por este profesor en las entrevistas mantenidas con él. Aún cuando la frecuencia de este elemento no ha sido muy elevada, s' podemos afirmar que este profesor ha sido tajante en su idea de que la integración es algo más que socializar al niño deficiente. Se trata, por tanto, de desarrollar, dentro de sus limitaciones, las capacidades intelectuales de estos niños.

"Entonces, que a veces, eso, así, a nivel global, se plantea; o se oye muchas veces decir: con que estén a gusto con los demás, con que convivan con los otros, con que compartan tiempo con ellos y no se cuanto, es más que suficiente. Eso se oye a nivel global ya nivel de, de gente más culta, entonces, que yo, además de la socialización, pretendo, ya te digo, eso pretendo. Y además, me alegro verlo ahí porque es una pretensión que se desarrollen todas las posibilidades de esos niños, ¿no?." (RAE.003)

En el material de campo que tenemos sobre la práctica de Rafa (grabaciones y observaciones) aparece el objetivo de **integración en grupo (ING)** con una frecuencia de aparición de 3, lo cual nos indica que, aunque este profesor se plantee como principal objetivo con los niños con necesidades educativas especiales su desarrollo académico, en el aula lleva a cabo estrategias para que se produzca la socialización del niño.

Los principales "Obstáculos" con los que se encuentra la incorporación de niños con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias están relacionadas con cuestiones de organización (**salida** (6) de estos niños al aula de apoyo u a otras aulas con otros especialistas), factores relacionados con el profesor ordinario (**falta de conocimiento** (5) y elementos dependientes de los padres: **la mala disponibilidad** (4).

Este profesor señala en dos ocasiones a lo largo de las entrevistas la salida del niño de integración del aula como un obstáculo para la enseñanza. Este hecho fue observado por el investigador en cuatro veces durante el período de permanencia en este aula. Esto nos indica que la percepción de este problema por parte del profesor ha surgido de su propia experiencia.

---

"Profesor.- Es que, por ejemplo, hay un tema que yo no estoy de acuerdo y es que a raíz de esto último que hemos comentado, se ha conseguido que otra profesora apoye mas tiempo a los niños, otra profesora mas apoye a los niños de integración, entonces, con este motivo se están sacando a los niños, ¿no? con esto se pretende que hagan fundamentalmente psicomotricidad y tal. Entonces, a mi me parece eso muy positivo, ¿no?, también se podría articular y que la psicomotricidad no se hiciera con los niños aparte, sino que se hiciera normalmente con la clase y en fin, que de hecho lo hacemos a veces y tal, entonces, el tema viene un poco a raíz de los otros, a raíz de las dificultades que ha habido en determinadas clases, ¿no?." (RAE.003)

Este profesor reconoce su falta de conocimiento (FCN) en relación a las actividades y materiales más adecuados para trabajar con niños deficientes, pero trata de soslayar este problema ensayando distintas estrategias y materiales. La voluntad para resolver distintos problemas a través de estrategias novedosas, incluso sin una preparación teórica previa indica un grado de dedicación difícil de encontrar en otro contexto. en este sentido pensamos que si dotara a estos profesores de los suficientes medios para mejorar sus actividad docente sin duda se potenciaría una actitud que inicialmente es muy positiva

"El desconoce cuales serían los ejercicios más adecuados para la reeducación del niño, por lo que utiliza con él un material que compró el centro consistente en fichas de discriminación, formas, colores... No sabe si los ejercicios que realiza con él son adecuados a su deficiencias, pero de vez en cuando consigue cosas buenas, p.j. nuevos sonidos" (RAE.001)

Esta autopercepción sobre la falta de habilidades y/o competencias necesarias para trabajar con los niños deficientes también ha sido percibida por los profesores que componían la muestra en los trabajos llevados a cabo por Watkins y Brown (1980) y Graham (1980).

Los padres, son el tercer elemento planteado por Rafa como causa de mala integración escolar. Las interferencias en este proceso se producen tanto por su actitud de rechazo ante los niños deficientes como por su desidia ante los problemas que puedan presentar sus propios hijos:

"Otro problema es la falta de disposición de los padres. Algunos no prestan atención que debieran a sus hijos, p.j. el ha recomendado a los padres de un niño que le pusiese gafas y de esto hace dos años y aún no se las han puesto." (RAE.001)

Otros obstáculos señalados por Rafa, aunque con una frecuencia de uno, han sido: falta de personal, falta de coordinación, mala canalización, no,

---

movilidad del profesorado, falta de experiencia, de objetivos claros y de delimitación de las funciones.

Con un análisis superficial de los problemas que el detecta este profesor, tanto de los que aparecen con frecuencias más elevadas como aquellos de frecuencias más bajas podemos observar que todos ellos se deben a factores externos al niño de integración. Lo cual, puede ser un interesante punto de partida para poder empezar a plantear soluciones a los mismos desde el propio profesorado.

A todos estos problemas, el profesor ofrece las siguientes "Alternativas, condiciones y/o requisitos":

En primer lugar, destaca la **coordinación del personal (CPE)** con una puntuación de 9. Le siguen la **colaboración (COL)** y la **formación (FOR)** con frecuencias de 6 y 3, respectivamente.

"En conclusión ante la integración debemos: planteamos ¿qué pretendemos?; facilitar el trabajo en equipo; que se le forme al profesor en todos los aspectos y que exista una coordinación de todos los servicios encargados de los deficientes, no sólo los que pertenecen a la escuela." (RAE.001)

La necesidad de una adecuada formación como elemento básico para la puesta en marcha de la integración escolar también ha sido percibido por otros profesores (López Melero, 1989)

Otro elemento de esta categoría que ha obtenido una frecuencia de 2 ha sido: **actitudes positivas (ACP)**

"...y sobre todo con una actitud muy favorable ante el tema, porque eso sí, si no tenemos una actitud favorable yo creo que nos lo estamos cargando todo. Pero si hay una actitud favorable, con las dificultades de cada uno y los.. y la experiencia que cada uno aporta, pues se puede avanzar bastante, ¿no?." (RAE.003)

La actitud del profesor regular ha sido considerado por los investigadores del campo como uno de los factores que influyen con mayor fuerza en la puesta en marcha de la integración (Miguel, 1985, García y Villar, 1987, McCloskey y Quay, 1988). Por tanto, consideramos que este debe ser uno de los elementos en los que, como opina este profesor, debemos intervenir si queremos una integración de calidad.

---

Otras soluciones propuestas por este profesor con frecuencia uno son: estimulación precoz, que sólo trabajen con los niños con necesidades educativas especiales aquellos profesores que están interesados y, por otra parte, que los profesores puedan dedicar más tiempo para la coordinación y el trabajo con estos niños.

A la luz de estos datos podemos afirmar que el conocimiento que posee este profesor sobre las posibles soluciones a los problemas planteados a la integración no es muy amplio, ya que sólo ha mencionado con distintas frecuencias, 8 elementos de los 30 que componen esta categoría. Casi todas ellas deben ser llevadas a cabo por el equipo de profesores en general. Y sólo una de ellas está centrada en el profesor como individuo (la necesidad de una formación). Así mismo, refleja la necesidad de iniciar una estimulación precoz, como elemento centrado en el sujeto a integrar.

Algunas de estas soluciones, como el cambio de actitudes y el trabajo en equipo ya han sido señaladas por los profesores de otros centros como elementos necesarios para la puesta en marcha de la integración escolar (Equipo del Centro Público Eladi Homs, 1991, 13).

La necesidad de fomentar la coordinación del personal está siendo considerada como básica dentro de las orientaciones que el Ministerio señala ante la nueva Reforma tanto para la elaboración de los Proyectos de Centro como para las propuestas de Adaptaciones Curriculares "si no existe un clima de colaboración, apoyo y respaldo mutuo entre el profesor tutor y el de apoyo, entre éstos y los especialistas y entre todos juntos con las familias, difícilmente podría plantearse tales decisiones, todo lo cual redundará negativamente en las necesidades de los alumnos. Por tanto, deben revisarse y potenciarse todas las medidas tendentes a conseguir en el centro educativo mayores niveles de participación y colaboración" (M.E.C., 1992, 59)

Por lo que respecta al "Tipo de formación" que deben recibir aquellos que están llevando a cabo la integración, en primer lugar, este profesor entiende que debe ser **obligatoria**:

"Profesor.- facilitar eso, darle un carácter de obligatoriedad, pero a la vez, favorecerlo." (RAE.003)

También señala que no debe existir ninguna preferencia en cuanto a

---

quién debe impartirla, ya que los elementos: **formación por especialistas (FOE), formación por los propios profesores del centro (FPR) y comunicación entre centros (CEC) han obtenido la misma frecuencia (1)**. Es decir, no se trata del quién sino del cómo y del qué enseñar:

"Profesor.- Pues yo creo que en los dos sentidos, ¿no?, es decir, que, que a lo mejor siempre tenemos la idea de gente externa a nosotros, y yo pienso que, por supuesto, la gente de fuera puede aportar montones de cosas, pero también así, una gente que lleva tiempo en el centro o en otros centros escolares, trabajando cariñosamente la integración y que tienen ya una experiencia importante, podría, en este sentido, aportarnos muchísimas cosas, ¿no?. Entonces, esa formación sería cuestión de ver la gente, independientemente de que sean más ajenos o menos ajenos. La gente, la gente que está más capacitada y que pudiera ayudarnos a todos a ver mas claro, No?" (RAE.003)

Por otro lado, el "Conocimiento" que, según este profesor debe poseer el profesor regular con niños con necesidades educativas especiales en su aula debe centrarse tanto en el **sujeto de educación** (conocimiento sobre los alumnos) con una frecuencia de 3:

"Me gustaría saber cuales son las características médicas y psicológicas de estos niños para poder trabajar mejor con él." (RAE.002)

como en la naturaleza de la **integración en general**, y de los **métodos** más adecuados para trabajar con estos niños (ambos han obtenido una frecuencia de 1).

"Por una parte deberíamos conocer aspectos generales de la integración y por otra aspectos tales como características de los deficientes, métodos más adecuados..." (RAE.002)

Estos tres núcleos de conocimiento han sido señalados como básicos en la formación del profesor tutor tanto por los investigadores del campo de la integración (Melero, 1991, Fierro, 1989, Reynolds, 1990, Universidad de Nova, 1987) como por los profesores que están en la práctica de la integración y que han participado en investigaciones llevadas a cabo por Goldhammer y otros, 1977; Goodspeed y Celota, 1982, La More, 1984, Molina, 1987, Parrilla, 1987). De estos tres núcleos de conocimiento el relativo a la "Naturaleza de los alumnos" ha sido el considerado con mayor peso específico para el diseño de los planes de



---

formación.

Por otro lado, el elemento curricular que este profesor piensan que deben ser modificado cuando estamos trabajando con niños con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria es el **tiempo** (2)

"Una de las cosas que he aprendido de toda la idea de la integración es el saber considerar y respetar las individualidades, no todos los niños son iguales y aprenden al mismo ritmo, por lo tanto nuestra enseñanza debe respetarlo en todo momento. Yo creo que no se debería utilizar la palabra integración, sino que deberíamos hablar de educación de niños que son diferentes, unos más y otros menos; cada uno debe ser educado a su ritmo" (RAE.002)

No obstante, en las transcripciones de las grabaciones hemos observado la aparición de estrategias de adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos consistente en **bajar el nivel de conocimiento** (1).

Por último, como podemos observar en la tabla número 1.1, los elementos que componen las categorías: "Ventajas", "Tipos de sujetos" y "Características" de los mismos y "Diagnóstico", no han sido codificados en ninguno de los materiales de campo que poseemos sobre este profesor. La ausencia de las mencionadas categorías a lo largo de su discurso podría deberse a diversas causas, a que no los considera importantes, que no los ha detectados como entidades aisladas hasta este momento, o simplemente al desconocimiento.

Sintetizando los datos arriba expuestos, podemos afirmar que el elemento que ha sido mencionado por este profesor con mayor frecuencia a lo largo de las entrevistas mantenidas con él ha sido el de **coordinación del personal** perteneciente a la categoría de "Condiciones, alternativas y/o requisitos". Le siguen los elementos **colaboración** y **salidas del aula**; el primero de los cuales pertenece a la categoría anteriormente mencionada, mientras que, el último pertenece a la categoría de "Obstáculos".

De esta misma categoría son los elementos cuarto y quinto expuestos por el profesor y se trata de la **falta de conocimiento** y de la **mala disponibilidad de los padres**.

Por último señalar, que con una frecuencia de tres aparecen los

---

siguientes elementos: **formación** como condición para la integración escolar y **característica de los deficientes** como uno de los elementos indispensables en la formación del profesor tutor.

De acuerdo con estos datos podríamos, en principio, incluir a este profesor dentro de la concepción señalada por Parrilla (1987-88) en la que el profesor entiende que la integración debe "dirigirse a lograr que los alumnos con déficits adquieran el mismo nivel de aprendizaje que los alumnos ordinarios" (Parrilla, 1987, 94).

No obstante, hay algunos aspectos que diferencian a este profesor del que estaría incluido en esa concepción:

- 1.- Este profesor opina que en al alumno de integración, al igual que al resto de sus compañeros de aula, se le debe potenciar su aspecto intelectual y académico. Pero aclara que esto se llevará a cabo siempre que las limitaciones de este sujeto lo permitan.
- 2.- Al contrario que el profesor que representa a la concepción señalada por Parrilla, nuestro profesor entiende que el niño deficiente no debe ser educado fuera del centro ordinario
- 3.- Tampoco coincide nuestro profesor con el señalado por Parrilla en cuanto a la concepción sobre la formación, ya que entiende que la modificación de ésta es el principal motor de la integración escolar, mientras que el profesor de esta concepción la rechaza por entender que esta no debe ser distinta cuando en el aula se incorpora un niño deficiente.
- 4.- Por otra parte, es de resaltar que en este caso el profesor no considera la integración como un problema en sí mismo, sino como un proceso con valores positivos el cual se enfrenta con numerosas dificultades que vencer

Los datos que ofrecemos a continuación están relacionados con la fase interactiva de la enseñanza de este profesor.

Las frecuencias de los elementos de la categoría "Metodología" nos indican que este profesor dirige su instrucción, fundamentalmente, al **grupo clase (TRC)** ya que este elemento ha obtenido una frecuencia de 21. La lectura en común, preguntar la tabla, la asamblea... son algunas de la

---

actividades que todos los miembros del aula deben realizar al mismo tiempo:

"Termina de leer y les pregunta a los niños que quién se ha enterado de lo él ha leído"  
(RAO.004)

No obstante, también en el aula se produce un gran número de **actividades individuales** (TRI) (11), así como de **enseñanza individualizada** (EIN) (10).

"Los niños están trabajando, pero se oye mucho murmullo" (RAO.003)

El elemento **recursos didácticos** (RMA) ha obtenido una frecuencia muy elevada (92) dentro de esta categoría, lo que nos viene a demostrar que este profesor se basa en el material concreto para llevar a cabo la explicación del contenido. No obstante, observamos que dicho material es, fundamentalmente, el libro de texto o de fichas del alumno.

"El desconoce cuales serían los ejercicios más adecuados para la reeducación del niño, por lo que utiliza con él un material que compró el centro consistente en fichas de discriminación, formas, colores... (RAE.001)

"Profesor.- Página 22, página 22 y el que quiera se repasa la pá. (voces)

Dentro de esta categoría no han obtenido ninguna frecuencia los elementos: trabajo en grupo, enseñanza en autoinstrucción, experimentación, manipulación y motivación.

En lo relativo a la categoría "Actividades", la alta frecuencia del elemento **control de la tarea** (COT) (193) nos indica un alto nivel de dirección de las tareas en este aula por parte del profesor

"Profesor.- Y los peces corredores. Sigue Raúl"(RAG.003)

"10'11.- Rafa se ha sentado al lado de David y allí sigue la lectura de los niños"  
(RAO.004)

A este elemento le sigue el de **tarea** (ACA) (109), seguido del de señala el **procedimiento** (TAR) de estas actividades lo cual es ejecutado por el profesor reiteradamente (80) y que viene a apoyar la idea de la alta direccionalidad. De igual modo, la alta frecuencia del elemento actividades nos indica que en este aula los alumnos han llevado a cabo un gran número de tareas, pero estas no han cambiado frecuentemente CTA (32) lo que nos da idea de un aula poco dinámica.

"Les pide a los niños que hagan el ejercicio de la página 23" (RAO.002)

"Profesor.- Vamos a ver, vamos a repetir desde el principio. Es sirenita la hija del rey del mar. Repite eso" (RAG.003)

Con la mitad de esta frecuencia encontramos el elemento **orden de la tarea** (41).

"...Mira, la leo yo, la leemos todos y, ahora después preguntamos la tabla a quién se la sepa" (RAG.004).

Las frecuencias de los códigos TAR (109), ATP (23) y ACI (3) nos indican que en el aula se dá un elevado número de actividades que son realizadas por todos los alumnos, aunque de forma simultánea a estas se están llevando a cabo otras actividades que sólo son realizadas por algunos alumnos de ellos (más retrasados y de integración). Sólo tres veces, durante el tiempo de observación, el alumno de integración ha realizado las mismas actividades que sus compañeros.

Por otro lado, durante el tiempo que hemos estado observando el aula de este profesor, las áreas que más se han trabajado han sido las de **lenguaje** (5) y **matemáticas** (3). En este caso creemos interesante resaltar que el niño de integración sólo ha seguido en una ocasión los mismos contenidos que el resto de sus compañeros (ICO).

La **explicación** tradicional ha sido el elemento que ha alcanzado la mayor puntuación (69) de la categoría "Explicación".

"Profesor.- Pero vamos a ver, también es importante que hayan fábricas, pero también es importante que alas fábricas se le pongan eso" (RAG.004)

En segundo lugar, encontramos el elemento **corrige** con una frecuencia de 61.

"Alumno.- Después de mucho pensar los animales llegaron a una-cu-er-do

Profesor.- A un acuerdo. Repite otra vez, después...(RAG.004)

El elemento **se adelanta a la respuesta del alumno**, cuya frecuencia ha sido de 57 nos indica que el tiempo de espera en este profesor es muy reducido.

"Alumno.- Cuatro por ocho..."

Profesor.- Treinta y dos  
Alumno.- Treinta y dos. Cuatro por nueve...  
Profesor.- Treinta y seis  
Alumno.- Treinta y seis" (RAG.005)

El cuarto elemento ha sido el de **llama la atención del alumno** sobre el contenido y el material que debe utilizar para la ejecución de la tarea (38).

"Hay un murmullo de fondo mientras que el profesor pregunta la tabla. Termina de preguntarla y les dice que busquen una página del libro de matemáticas" (RAO.003)

De todos los códigos que componen esta categoría (16) en este profesor han obtenido frecuencias de aparición 14 de ellos. No obstante la baja frecuencia de elementos como demostración, ejemplos, comparación, aclaración... nos dan una idea del poco uso que hace este profesor de estas estrategias que facilitan la comprensión el contenido por parte de sus alumnos

El **refuerzo positivo** (89) a la respuestas de los alumnos sobre el contenido que se está explicando predomina frente al negativo en la categoría "Retroalimentación".

"Alumno.- Setenta y dos  
Profesor.- Bueno, eso está muy bien..." (RAG.005)

En la categoría "Interrogación", ha sido la **interrogación del contenido** (ITC) la que ha obtenido mayor frecuencia con 170 puntos.

"Profesor.- Oye qué quiere decir?., vamos a ver dice que llegaban animales de variadas especies" (RAG.004)

Le sigue la **interrogación de control** (ICT) (91):

" Profesor.- ¿Tu cuantos deportes llevas?" (RAG.003)

Y, en tercer lugar, **interroga sobre la experiencia del alumno** (42) (IEX):

"Profesor.- Y cerca, cerca. A ver (Murmullo) cerca de donde vive (murmullo) (golpes en la mesa). Isa, cerca de donde vive Guille hay un hospital . Hay un hospital que lo ha tenido que oír mucho Guillermo. Que es el hospital de la salud ¿lo has oído tu algunas veces?" (RAG.005)

---

Los dos elementos que han obtenido frecuencias de aparición en la categoría de "Organización" han sido: **organiza a los alumnos** con 72 puntos:

"...Mira, Juan Carlos. Vente para acá" (RAG.003)

**Y organiza el material (20).**

" No, yo no te lo que quitado a ti, es que para que no os peleéis he puesto el lápiz allí y le he dado a cada uno" (RAG.003)

**Indica el orden de intervención del alumno (386)** es el primer elemento de la categoría "Dinámica de la clase".

Le sigue el de **disciplina** con 304 y el de **reprende** con 224. Estos dos elementos suelen presentarse en el material de campo la mayoría de las veces juntos y el profesor suele emplear para conseguir esta disciplina tanto frases que le indican al alumno la inconveniencia de su comportamientos:

"Profesor.- Mira Margarita, ¿Pero que es lo que pasa aquí esta mañana?" (RAG.004)

como siseos, palmadas al aire o en la mesa...:

"Alumno.- Y (...) los insectos se morían y los animales se cubrían con una máscara de oxígeno (...).

Profesor.- Shhhhh" (RAG.004)

Otra característica de este aula en relación la gestión y control es que la intervención verbal del profesor es **interrumpida** por sus alumnos con mucha frecuencia (100).

"...Espérate que M. Carmen se calle porque así no se puede trabajar" (RAG.005)

A este elemento le sigue muy de cerca el de **movimiento del profesor** con 98 puntos.

" 10'05.- Entra David. Rafa lo coge de la mano y lo lleva a su sitio" (RAG.004)

Este aspecto ha sido señalado por Blázquez (1991) como "un elemento determinante para dirigir el curso del aprendizaje de los alumnos" (Blázquez, 1991, 221). Además de esta finalidad, las observaciones de las lecciones nos permiten afirmar que este movimiento puede servir para

---

controlar la atención y el comportamiento de los alumnos, aspecto este que también es señalado por Blázquez (1991).

En la última categoría de esta tabla "Evaluación" no hay ningún elemento que haya obtenido frecuencias.

En relación a la práctica de este profesor tampoco existe una coincidencia con lo que opina el profesor de la concepción señalada por Parrilla (1987-88). En el caso recogido por esta autora no se utilizan en el aula métodos individualizados porque se consideran perjudiciales para el resto de la clase; mientras que el profesor que nosotros hemos estudiado se vale de esta opción unas 10 veces a lo largo de toda la investigación. Igualmente hay que señalar que la individualización de las tareas obtiene una frecuencia de 11 en el profesor de nuestro estudio mientras, que este recurso es utilizado de forma esporádica por lo profesores de la concepción de Parrilla.

Así mismo, creemos muy interesante resaltar el hecho de que el libro de texto sea utilizado como el recurso base para el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos casos.

Por otro lado, si comparamos estos resultados con los extraídos de la investigación que se centra en determinar los factores que hacen que se produzca una integración de calidad (Reynolds y Lakin, 1987; Hegarty, 1989; Rico Vercher, 1985; Freiberg y otros, 1988) encontramos que, en relación a la instrucción, se dan en este aula una serie de características favorecedoras: uso de la individualización didáctica, retroalimentación, tiempo dedicado a la instrucción, tiempo académico productivo, y orientación del aprendizaje. Por lo que respecta a la dinámica del aula encontramos: orden y disciplina, dirección del profesor, relación profesor-alumno...

Por el contrario, también se producen en el aula circunstancias que no favorecen la integración tales como: ausencia de técnicas que aumenten el tiempo de aprendizaje: tutoría de iguales, trabajo cooperativo, agrupamiento heterogéneo...

## 2. - HIPOTESIS E INTERPRETACION

### 2.1.- Hipótesis conocimiento

La tabla número 3.2 se representan las hipótesis de trabajo que han sido verificadas mediante la aplicación del programa AQAD en el material de campo de este profesor, así como a las categorías a las que pertenecen dichas hipótesis.

Del total de 133 hipótesis que han sido contrastadas con el material de campo que poseemos de este profesor, sólo el 3'75% de las mismas han sido verificadas.

Como vimos en el apartado de metodología de la investigación (&&&) al haber empleado para la verificación de las hipótesis, en las que intervienen dos códigos, la hipótesis prefijada número dos en el 12'04% de las mismas aparece el primer código que compone la relación. Así, en las entrevistas han aparecido los elementos FAS, MTR, ESP, ACP, CDE, FOE, FPR, NFU FCO, APD, ACN, NIN, TIE y FOR y en las grabaciones y observaciones de clase: CMT, RTA, COR, INA, TRI.

TABLA N° 3.2.

CATEGORIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
Metodología	RH.127 (EIN/NNE), RH.128 (EIN/NNN)	2
Servicios y Condiciones	RH.001 (APD/CPE)	1
Obstáculos y Servicios	RH.064 (SAL/APD)	1
Objetivos y Condiciones	RH.078 (IAC/CPE)	1
Condiciones	RH.100 (SPI/FOR)	1

Tabla N.º 3.2. Hipótesis verificadas sobre el conocimiento del profesor N.1



---

Las hipótesis que se han verificado con mayor fuerza pertenecen a la categoría "Metodología" y ambas están relacionadas con la enseñanza individualizada.

La primera tiene que ver con el principio explicativo: "la enseñanza individualizada tiene por objeto atender a niños que tienen dificultades en el aprendizaje" **RH:127 (EIN/NNE)**. Esta relación se ha establecido tanto en la práctica de este profesor verificándose su existencia en las observaciones número 1 y 2 (tres veces) como poniéndose de manifiesto en el pensamiento que el profesor expresa en la entrevistas (entrevista número 1, dos veces). Este hecho nos indica que existe una relación entre la teoría y la práctica de enseñanza de este profesor.

"Rafa habla algo con David (parece que están manejando el término mago, porque la lectura es sobre los reyes magos)" (RAO.002)

"Yo creo que no se debería utilizar la palabra integración, sino que deberíamos hablar de niños que son diferentes, unos más y otros menos; cada uno debe ser educado a su propio ritmo"(RAE.002)

Al tratarse de una hipótesis prefijada tipo 2, podemos decir que aparecen los códigos EIN y NNE un gran número de veces, pero no siempre formando relación.

La segunda hipótesis sólo se ha visto confirmada en la práctica de este profesor ya que ha sido verificada en la observación número 2 (dos veces) y en la grabación de clase número 1 (tres veces). Esta hipótesis **RH.128 (EIN/NNN)** tiene que ver con el principio explicativo "la enseñanza individualizada se utiliza también con niños que no tienen problema. Al prestarles ésta atención se centran más en el trabajo".

"...Estoy viendo que no estáis corrigiendo en la pizarra, claro, el que está charlando no puede corregir. Vamos, J.Carlos, por qué silvas. Dime como se hace

**Alumno.-** Haciéndola

**Profesor.-** ¿Qué es lo que tienes que multiplicar?. A ver, ¿cómo lo haces? (voces y silencio). J. Carlos, ¿Cómo lo has hecho? (...), ¿cómo? ¿tú sabes hacerla sólo?. ¿sí o no?. Callaos que yo escuche a J. Carlos. (No se oye a J. Carlos). Vamos a ver, ¿Tú sabes hacer las cuentas sólo?. Si no sabes hacerlas te has tenido que copiar de alguien o te ha ayudado alguien. Dímelo. Entonces no me digas cuando te pregunto: Juan Carlos, ¿cómo se hace?, y me dices: pues haciéndolas. Si me dices: me han ayudado

---

porque no se hacerla, bien, todavía. ¿Por donde empezamos las cuentas?, ¿por la izquierda o por la derecha, José Carlos?" (RAG.001)

Al igual que la hipótesis anterior, también aparecen algunas veces los códigos EIN y NNN sin formar relación.

La confirmación de estas dos hipótesis nos prueban el conocimiento y aplicación práctico del mismo que tiene este profesor sobre algunas estrategias metodológicas que se emplean con este tipo de niños. En concreto se trata del conocimiento sobre la enseñanza individualizada.

Las hipótesis RH.001, RH.064 y RH.078 han sido verificadas en dos ocasiones cada una de ellas.

La hipótesis RH.001 (APD/CPE) está en relación con el principio explicativo: "para que se produzca el apoyo dentro del aula ordinaria del profesor de apoyo es necesario que este esté muy coordinado con el tutor". Esta hipótesis ha sido verificada dos veces en la entrevista número 3. En esta hipótesis no aparece ningún código sin relacionar.

"Profesor.- De hecho, se trata de hacer, trato de hacer eso, pero el hecho de que el niño salga muchas veces y esté entrando y saliendo y tal, a parte de la clase, en ese momento por él, yo creo que supone un trastorno. Entonces, yo preferiría que por una parte se coordinara mejor el trabajo de apoyo, y por otra, si pudiera se darían apoyos en clase y por otra que saliera muchas menos veces ¿no?" (RAE.003)

De igual modo, la hipótesis RH.064 (SAL/APD) también ha sido verificada en la misma entrevista y con igual frecuencia. El principio explicativo que ha sido adaptado para poder ser confirmado ha sido: "el problema de la salida del aula ordinaria de alumno con necesidades educativas especiales puede ser solucionado con el apoyo dentro del aula por parte del profesor de especial".

"Profesor.- Es que, por ejemplo, hay un tema que yo no estoy de acuerdo y es que a raíz de esto último que hemos comentado, se ha conseguido que otra profesora apoye mas tiempo a los niños, otra profesora mas apoye a los niños de integración, entonces, con este motivo se están sacando a los niños, ¿no? con esto se pretende que hagan fundamentalmente psicomotricidad y tal. Entonces, a mí me parece eso muy positivo, ¿no?, también se podría articular y que la psicomotricidad no se hiciera con los niños aparte, sino que se hiciera normalmente con la clase y en fin, que de hecho lo

---

hacemos a veces y tal, entonces, el tema viene un poco a raíz de los otros, a raíz de las dificultades que ha habido en determinadas clases, ¿no?." (RAE.003)

La verificación de las hipótesis **RH.001** y **RH.064** nos indican que este profesor posee un conocimiento surgido desde su propia práctica sobre las "Alternativas, condiciones y/o requisitos" (CPE) y los "Obstáculos" (SAL) que van ligados a uno de los elementos que componen la categoría "Servicios y Personal" (APD).

Con igual frecuencia a la anterior, ha sido verificada la hipótesis **RH.078** (IAC/CPE) en las entrevistas 2 y 3. Según esto, el profesor opina que para conseguir la integración académica en el niño con necesidades educativas especiales es necesario la cooperación de todo el personal que trabaja con él. Al igual que la hipótesis **RH.001**, la verificación de esta hipótesis nos indica un conocimiento sobre las "Alternativas, condiciones y/o requisitos" necesarios (CPE) para que se consiga uno de los objetivos planteados por este profesor con respecto a estos niños: integración académica (IAC)

"Yo creo que sería más positivo analizar quién de verdad quiere trabajar con estos niños, porque algunas veces las actitudes de rechazo pueden perjudicar mucho más" (RAE.002)

Por último, existe una hipótesis que sólo se ha visto verificada en una ocasión. Nos estamos refiriendo a la **RH.100** (SPI/FOR) que se ha confirmado en la entrevista número 2 y que tiene que ver con el principio explicativo: "si los profesores que trabajan en la integración estuvieran interesados se formarían por voluntad propia".

En resumen, a la luz de estos resultados podemos afirmar que el profesor número 1 posee un conocimiento de y para la práctica sobre:

- \* "Servicio y Personal"
- \* "Objetivos"
- \* "Obstáculos"
- \* "Alternativas, condiciones y/o requisitos"
- \* "Metodología"

Comparando estos núcleos, con los que, según él (ver apartado

---

5.2.1.1), debería poseer el profesor tutor: características de los sujetos, naturaleza de la integración y métodos más adecuados, sólo sería este último sobre el que tiene algún tipo de conocimiento.

## 2.2.- Hipótesis sobre la práctica

En esta tabla se recogen las frecuencias de aparición de las relaciones de códigos surgidos de la práctica de este profesor.

Considerando la relación interactiva de este profesor con los niños con necesidades educativas especiales (columna de la izquierda) observamos que el elemento que aparece con mayor frecuencia en esta tabla es el de **organiza a los alumnos** (13). En segundo lugar, y con una frecuencia mucho menor este profesor **indica a los alumnos** (IAO) con n.e.e. el orden en el que tienen que intervenir.

La tercera tarea que este profesor realiza con mayor asiduidad en relación con estos sujetos es la de llevar a cabo una **enseñanza individualizada** y plantear **actividades paralelas**, ambos con una frecuencia de 4.

"10'32.- Ha llegado David. (...). El profesor le pone una ficha para que trabaje, pero el parece que quiere hacer lo mismo que están haciendo los demás. El profesor le deja hacer lo que quiere" (RAO.001).

Por último, y con una frecuencia de 3 el profesor establece una **relación especial** con estos alumnos y, de vez en cuando, les **reprende** en relación con sus malos comportamientos en el aula.

A modo de síntesis, si realizamos la suma de las frecuencias de las hipótesis que forman parte de la instrucción y las que hacen referencia a la dirección, podemos afirmar que este profesor lleva a cabo un mayor número de tareas de dirección (30) que de instrucción (17) con los niños deficientes.

TABLA N. 1.3.

		NIÑOS CON N.E.E		NIÑOS "NORMALES"	
		HIPOTESIS	FRECUENCIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	h1 (ICT/RMA/NNE)		0	h27 (ICT/RMA/NNN)	0
	h2 (ICT/COT/NNE)		0	h28 (ICT/COT/NNN)	6
	h3 (TAR/RMA/NNE)		0	h29 (TAR/RMA/NNN)	2
	h4 (ATP/NNE)		4	h30 (ATP/NNN)	2
	h5 (REP/NNE)		2	h31 (REP/NNN)	37
	h6 (REN/NNE)		2	h32 (REN/NNN)	19
	h7 (ICT/CCO/NNE)		0	h33 (ICT/CCO/NNN)	2
	h8 (ATP/EIN/NNE)		1	h34 (ATP/EIN/NNN)	0
	h9 (EIN/NNE)		4	h35 (EIN/NNN)	1
	h10 (ICT/NNE)		2	h36 (ICT/NNN)	32
	h11 (ITC/NNE)		0	h37 (ITC/NNN)	70
	h12 (ACI/NNE)		2		
	h13 (EDF/NNE)		0	h38 (EDF/NNN)	0
	h14 (EDA/NNE)		0	h39 (EDA/NNN)	0
	h15 (CNI/NNE)		0	h40 (CNI/NNN)	1
	h16 (MAT/NNE)		0	h41 (MAT/NNN)	2
	h17 (LEG/NNE)		0	h42 (LEG/NNN)	3
			17		177
D I R E C C I O N	h18 (IOA/NNE)		7	h43 (IOA/NNN)	314
	h19 (TES/NNE)		3	h44 (TES/NNN)	4
	h20 (MPR/COT/NNE)		0	h45 (MPR/COT/NNN)	0
	h21 (EPA/NNE)		1	h46 (EPA/NNN)	4
	h22 (DIS/REC/NNE)		3	h47 (DIS/REC/NNN)	65
	h23 (AYU/NNE)		0	h48 (AYU/NNN)	6
	h24 (CFI/NNE)		2	h49 (CFI/NNN)	0
	h25 (ORA/NNE)		13	H50 (ORA/NNN)	20
h26 (SAL/NNE)		1			
			30		433

Tabla N.º 1.3.- Frecuencias de verificación de las hipótesis de la práctica del profesor N.º1

La mayor dedicación del profesor a las tareas de dirección ha sido señalado por Safran y Safran (1984) quienes concluyen que los profesores invierten de un 60 a un 90% del tiempo total de la jornada escolar a las tareas de dirección de los alumnos con problemas.

---

Por lo que respecta a la relación del profesor con los niños "normales", la tarea que lleva a cabo en primer lugar es la de **indicarles el orden de intervención** (314). A esta le sigue la de **regañarles por aquellos comportamientos que rompen la dinámica del aula** (65).

"Espérate Antonio, porque yo estoy viendo que Jorge no tiene ni Antonio José."  
(RAG.002)

"...entonces para lo que sirven los filtros es para el agua, para limpiar el agua.  
¡Estefania! (silencio)" (RAG.002)

En tercer lugar, aparece con una frecuencia de 70 la **interrogación sobre los contenidos** frente a la de control (32) que sería la quinta tarea que por orden de frecuencia ejecuta este profesor en su aula en relación con los niños normales. A esta tarea le sigue la de **refuerzo positivo** con 37 puntos.

"Alumno.- De un palacio de coral  
Profesor.- De un palacio de coral" (RAG.001)

También, la interacción del profesor con los alumnos normales se ve caracterizada por un número mayor de tareas encaminadas a organizar y controlar a los estudiantes. Houghton y otros (1988) encontraron que los profesores gastan el 55% del tiempo de la jornada escolar en tareas de orden y disciplina.

La diferencia o no en el trato del profesor con respecto a los alumnos normales y los deficientes podemos extraerla al comparar la columna de la izquierda y de la derecha de la tabla 1.3. De esta tabla podemos deducir en relación a los tipos de interrogación que este profesor no interroga a los alumnos deficientes sobre el contenido, mientras que esta es la segunda de las tareas que en orden de aparición de dan en este profesor en relación a los niños normales.

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por Brady, Taylor y Hamilton (1989), Alves y Gitlies (1986) y Freman (1990) confirman estos resultados ya que en estos trabajos se concluye que la frecuencia de las interrogaciones del profesor hacia los niños deficientes es menor que las planteadas a los niños "normales", y que éstas son de tipo social para los primeros y cognitivas para los segundos.

Por otro lado, existen dos tareas que el profesor utiliza con mayor

---

frecuencia con los niños con n.e.e que con los normales. Se trata de la enseñanza individualizada y de la actividad paralela.

Estos resultados vienen a confirmar los ya obtenidos por Ysseldyke y otros (1988) quienes concluyen que el profesor tutor dedica mayor tiempo, en nuestro caso tareas, a la enseñanza individualizada de los alumnos con déficit que a la de los normales.

### 3.- TIPOS DE CONOCIMIENTO

#### 3.1.- Conocimiento del currículum

Autores como Elbaz (1981); Shulman (1988); Tamir (1988) y Reynolds (1990) consideran que el conocimiento del currículum es básico para la enseñanza. Este tipo de conocimiento incluye el conocimiento de los materiales y de los medios a través de los cuales el profesor consigue llevar a cabo la instrucción y la evaluación (Ernets, 1989)

Dentro del campo de la integración escolar, la investigación llevada a cabo por Goodspeed y Celota (1982) nos indica que el conocimiento de los objetivos y de la selección del currículum es considerado por orden de importancia en séptimo lugar por los profesores que están actualmente en la práctica de la integración escolar.

De igual modo, la adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales ha sido señalada como muy importante por los profesores estudiados por Morsink (1980) y por los de secundaria (Jones, 1986).

De las categorías generadas por las profesoras de la submuestra tres pueden ser incluidas dentro de este tipo de conocimiento: "Objetivos", "Adaptaciones curriculares" y "Evaluación".

De estas tres categorías, tan sólo en dos de ellas hay elementos que se han visto representados en las opiniones vertidas por el profesor: objetivos

y adaptaciones curriculares. El bajo número de códigos que han obtenido frecuencia nos indica que este profesor tiene un conocimiento bajo sobre el currículum.

MATRIZ N.º 1.1

CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
O B J E T I V O S  Y  C U R R I C U L U M	II.-  O B J E T I V O S	COP	0
		SCI	0
		ING	3
		CTM	0
		HAB	0
		USM	0
		IAC	2
		OIL	0
		PSM	0
		LEN	0
		REH	0
		OBG	0
		OBA	0
	X.- ADAPTACIONES CURRICULARES	MFT	2
		AOB	0
		ITR	0
		BCO	0
	XX.- E V A L U A C I O N	AMA	0
		EVA	0
		EVI	0
		EVP	0
		EVR	0
		EVT	0
EVM		0	
EVL	0		

Matriz N.º1.1. Conocimiento del Currículum del profesor número 1.



---

En la categoría "Objetivos" son los elementos: integración en el grupo (ING) e integración académica (ICA) los que han obtenido frecuencias de 3 y 2 respectivamente.

De todos los elementos que pueden modificarse para adaptar el currículum a las características de los alumnos, este profesor considera que es el tiempo para alcanzar los objetivos el más idóneo. Según esto, el profesor estaría proponiendo una adaptación "no significativa" con estos niños.

### 3.2.- Conocimiento sobre la cultura profesional

El conocimiento sobre los fundamentos de la profesión docente ha sido señalado por autores como Reynolds (1990) y Shulman (1988) como uno de los fundamentales para enseñar. Según estos autores incluiría conocimiento sobre legislación de la educación, organización de la profesión y ética profesional.

Este tipo de conocimiento no ha sido señalado por ninguno de los autores del campo de la integración como importante para la formación del profesor tutor. No obstante, consideramos que este tipo de conocimiento, junto con el del contexto le permite al profesor llegar a conocer sus responsabilidades y derechos ante el proceso de integración de los niños deficientes. De igual modo, le proporciona información sobre la forma en la que puede adquirir conocimiento sobre este proceso y cuales son los contenidos que le permitirán llevar a cabo una integración de calidad.

En la matriz 1.2, podemos observar que el conocimiento que este profesor posee sobre su profesión, concretado en las categorías: ventajas, formación y conocimientos necesarios, es muy pobre ya que hay muy pocos códigos que han obtenido frecuencia de aparición en el material de campo de este profesor.

CONOCIMIENTO SOBRE LA CULTURA PROFESIONAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
	V.- V E N T A J A S	ATD	0
		ANO	0
		REI	0
		APC	0
		DTP	0
	VI.- F O R M A C I O N	FOI	0
		FOE	1
		OFB	0
		AFO	0
		FBE	0
		CEC	1
		FOB	1
		FPR	1
		FCE	0
		AJO	0
		BIB	0
	VII.- C O N C I M I E T O S  N E C E S A R I O S	CDE	3
		NIN	1
		MEA	1
		ODE	0
		FIN	0
		EXI	0
		CAO	0
		ADE	0
		IFR	0
		PDI	0
		FUN	0
PSA	0		
EST	0		

## 3.3.- Matriz sobre el conocimiento didáctico del contenido

MATRIZ N.º 1.3

CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	XIII.-  A C T I V I D A D E S	ENF	6
		CMT	1
		ATP	23
		AVP	0
		ACA	109
		ACI	3
		TAR	80
		RTA	18
		OTA	41
		CTA	32
		CAA	13
		COT	193
		CCO	15
		XV.-  E X P L I C A C I O N	EPI
	DEM		2
	EXP		69
	EJE		2
	COM		1
	PIS		11
	COR		61
	COI		0
	RSD		13
	OPI		4
	EIA		8
	CLA		38
	ACR	7	
RPI	21		
ADR	57		

Matriz N.º 1.3. Conocimiento Didáctico del Contenido del profesor número 1

---

El conocimiento didáctico del contenido permite al profesor mostrar de forma comprensiva la materia que el alumno debe aprender. La transformación del contenido científico, en un conocimiento comprensible se consigue mediante la utilización de "ilustraciones, analogías, explicaciones, demostraciones" (Shulman, 1986, 9).

Por otro lado, los autores del campo de la integración que han investigado el conocimiento que debe poseer el profesor tutor, señalan como básico el conocimiento de técnicas o estrategias instructivas (Goolhammer y otros, 1977; Morsink, 1981...)

El número de veces que han aparecido los códigos que componen estas dos categorías en el material de campo de este profesor nos indica un elevado conocimiento sobre las formas de mostrar el contenido a los alumnos de su aula. Así, elementos como: comentario sobre las tareas de los alumnos, control de la comprensión, demostraciones, ejemplos, pistas, centra la atención sobre algo, aclara, repite... han obtenido una media de aparición de nueve en el material de campo de este profesor, según esto podemos afirmar que el conocimiento que posee este profesor sobre la materia que enseña es elevado (Carlsen, 1988).

#### 3.4.- Matriz sobre el conocimiento sobre el contexto

Este tipo de conocimiento implica conocimiento del donde y del quien, es decir "conocimiento de los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y del contexto escolar (de otros profesores, de la clase, de los medios de la escuela, de las características de gobierno del centro, en definitiva del <<ethos>> de la escuela" (Ernets, 1989).

Reynolds (1990) amplía el concepto de contexto al añadir dentro de este tipo de conocimiento: la relación entre la sociedad y el sistema educativo.

De los conocimientos señalados por los investigadores del campo de la integración como básicos en la formación del profesor tutor consideramos que se pueden incluir aquí: "conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo" (LaMore, 1984; Goldhammer y otros, 1977; Molina, 1987...) y

---

"conocimiento sobre el ambiente de aprendizaje" (Goodspeed y Celota, 1982; LaMore, 1984). Este último incluye conocimiento tanto de las características generales del centro como del aula.

En las siguientes matrices podemos apreciar que de las categorías señaladas por la submuestra hemos considerado que se encuentran insertas en este tipo de conocimiento las de "personal y servicios", "obstáculos", "condiciones, alternativas y/o requisitos" y "organización".

En general, podemos decir que el conocimiento sobre el contexto no es muy fuerte en este profesor ya que existe un gran número de códigos que no han aparecido al analizar el material de campo.

De todas las categorías que componen este tipo de conocimiento es la de "personal y servicios" en la que existe un menor número de códigos con frecuencias lo cual nos indica un bajo conocimiento por parte de este profesor de los elementos, tanto personales como materiales, necesarios para llevar a cabo la integración escolar.

En relación a las categorías de obstáculos y de las condiciones, alternativas y/o requisitos de la integración el conocimiento de este profesor es mayor con respecto a los primeros (12 de 30) que sobre las soluciones (8 de 30).

Los causantes, según este profesor, son: la administración (falta de personal, movilidad del profesorado), los equipos multiprofesionales (mala canalización), los profesores del centro (falta de coordinación, actitudes negativas, no cooperación), la organización del centro (salida del alumno de integración), los padres (mala disponibilidad) y, el propio profesor tutor (falta de conocimiento, actitudes negativas, no objetivos claros y no funciones claras).

Como podemos apreciar, todos los causantes de los problemas de la integración escolar, según Rafa, son ajenos al sujeto con necesidades educativas especiales. Lo que nos lleva a pensar en la posibilidad de intervenir en todos ellos.

En cuanto al conocimiento sobre las condiciones, alternativas y/o

---

requisitos a estos problemas, casi todos ellos van dirigidos al profesor tutor (actitudes positivas, formación, sólo profesores interesados), aunque hay también algunas que están relacionados con la organización de los centros (organización, colaboración, tiempo)

Por último, en relación al ambiente de aprendizaje concreto del aula, representado por la categoría "Organización" observamos que uno de sus elementos: organización del espacio no ha obtenido ninguna frecuencia en este profesor, lo cual nos puede indicar que este profesor considera que este elemento no es importante para que se produzca correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MATRIZ N.º 1.4.1

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	I-  P E R S O N A L  Y  S E R V I C I O S	APD	1
		EQM	0
		LOG	0
		FIS	0
		EDU	1
		INA	1
		ADM	0
		CEE	0
		CEO	0
		INC	0
		INP	0
		IIT	0
		PRO	0
		PRA	0
		AEE	0
		PSI	0
		PAD	0
PSO	0		
ARE	0		

Matriz N.º 1.4.1. Conocimiento sobre el contexto del porfesor N.º 1.

MATRIZ Nº. 1.4.2.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
A M B I E N T E  D E  A P R E N D I Z A J E	III.-  O B S T A C U L O S	FTI	0
		FPE	1
		DES	0
		SAL	6
		FCO	1
		RAE	0
		UAI	0
		FAS	0
		FCN	1
		FMA	0
		DPA	0
		ACN	0
		CFE	0
		FDI	0
		MAC	1
		FPS	0
		MDP	4
		NCO	1
		MTR	1
		FFF	0
		FEX	1
		FAD	0
		RUC	0
		ENP	0
ICD	0		
NOB	1		
NFU	1		
NEV	0		
TVP	0		
DDE	0		

Matriz Nº: 1.4.2. Conocimiento del contexto del profesor Nº 1.



MATRIZ Nº. 1.4.3.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
A M B I E N T E  D E  A P R E N D I Z A J E	IV.-  C O N D I C I O N E S	INB	0
		EXR	0
		IGR	0
		IMG	0
		ESP	1
		ACP	2
		CPE	9
		CPA	0
		EPR	0
		OAG	0
		INT	0
		RPA	0
		INV	0
		SPI	1
		JIN	0
		ORD	0
		TAL	0
		ATE	0
		CBM	0
		COL	6
		FOR	3
		ITG	0
		INF	0
		MTP	0
		ORG	2
		PYC	0
		TIE	1
		CAR	0
	EIC	0	
	PAX	0	
	ORE	0	
	ORA	72	
	ORM	20	
	XIX.- ORGANIZACION		

---

Matriz Nº.1.4.3. Conocimiento del contexto del profesor Nº.1

3.5.- Matriz sobre el Conocimiento Pedagógico General

Como ya vimos en el punto 2.2.4.2, la revisión de la literatura centrada en el conocimiento de los profesores sobre el contenido de este tipo de conocimiento llevada a cabo por Reynolds (1990) le lleva a incluir los siguientes aspectos:

- 1.- Varias teorías a través de las cuales la enseñanza puede ser vista, así como la evolución de las mismas a lo largo de la historia
- 2.- Técnicas instructivas y su uso en clase
- 3.- Habilidades de ejecución: voz, movimientos, gestos...
- 4.- Estructura de la acción y cómo hacer un plan para la misma
- 5.- Estrategias interactivas y su uso
- 6.- Técnicas de evaluación y su uso
- 7.- Técnicas de dirección del clase (Reynolds, 1990, 11-12)

De acuerdo con esto, poseer este tipo de conocimiento es básico para el profesor de integración. En cuanto al conocimiento sobre la instrucción, hemos incluido en él las siguientes categorías: metodología, retroalimentación e interrogación, cuyo datos nos muestran que este profesor posee un elevado conocimiento pedagógico relacionado con estos aspectos, lo cual, ya ha sido destacado como un contenido básico en el bagaje del profesor tutor para poder trabajar en contextos de integración por los investigadores de la integración (Fierro, 1986, Universidad de Nova, 1987, Godhammer y otros, Morsink, 1984, Goodspeed y Celota, 1982).

De igual modo, estos autores consideran importante para la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales en aulas integradas que el profesor tutor posea la habilidad para "valorar las necesidades" de estos alumnos (Warnock, 1978, Univ. de Nova, 1987, Goldhamner y otros, 1977, Goodspeed y Celota, 1982, LaMore, 1984; Molina, 1987. Con respecto a esta habilidad, podemos observar en la tabla una ausencia de conocimiento por parte del profesor, ya que los dos códigos que componen esta categoría no han obtenido ninguna frecuencia

---

En cuanto al tipo de preguntas que hace este profesor a sus alumnos predominan las cognitivas frente a las dirigidas al control, lo cual, viene a apoyar la idea de que este profesor posee un elevado conocimiento sobre su materia (Carlsen, 1987)

Por último el conocimiento que tiene el profesor sobre la dirección está concretado en la categoría "dinámica del aula", que, como ocurriera con el conocimiento anterior es muy elevado en este profesor.

MATRIZ Nº. 1.5.1.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
VALORACION DE NECESIDADES	XI- DIAGNOSTICO	DIG	0
		MDI	0
	XII- M E T O D O L O G I A	TRC	21
		TRG	0
		TRI	11
		EIN	10
		EAU	0
		EXT	0
		CNI	1
		EXC	9
		MAN	0
		MOT	0
		RMA	92
		REP	89
		REN	55
		ITC	170
	XVI- RETROALIMENTACION	ICT	91
		ITA	34
		INN	14
		IEX	42
		ISP	3
X I N T E R R O G A C I O N	INI	2	

Matriz Nº.1.5.1.- Conocimiento pedagógico general del profesor Nº 1.

MATRIZ Nº. 1.5.2.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N  Y  D I R E C C I O N	D I N M I C A  D E L A U L A	MPR	98
		AYU	23
		FAC	0
		BRO	2
		CFI	8
		DIS	305
		REC	224
		IOA	386
		ANI	10
		SIA	13
		ALA	34
		RIN	27
		EPA	35
		IRO	0
		PER	0
		INR	100
		IGN	9
		CED	14
		AME	10
		PAY	4
FCC	0		
FCM	0		
TES	12		

Matriz Nº. 1.5.2.- Conocimiento pedagógico general del profesor Nº.1

3.6.- Matriz sobre el conocimiento de los alumnos

MATRIZ Nº. 1.6

CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
N A T U R A L E Z A  D E  L O S  N I Ñ O S  C O N  N E E	IX-  T I P O S  D E  S U J E T O S	NCA	0
		DFI	0
		DPS	0
		LIM	0
		MAE	0
		MAS	0
		SPD	0
		DEH	0
	C A R A C T E R I S T I C A S	PRE	0
		CPE	0
		CAC	0
		CFA	0
		CLN	0
		CSO	0
		CIN	0

El conocimiento de los alumnos que componen el aula es considerado como básico para la enseñanza (Yinger, 1986; Shulman y Richert, 1987; Marland y Osborne, 1990).

---

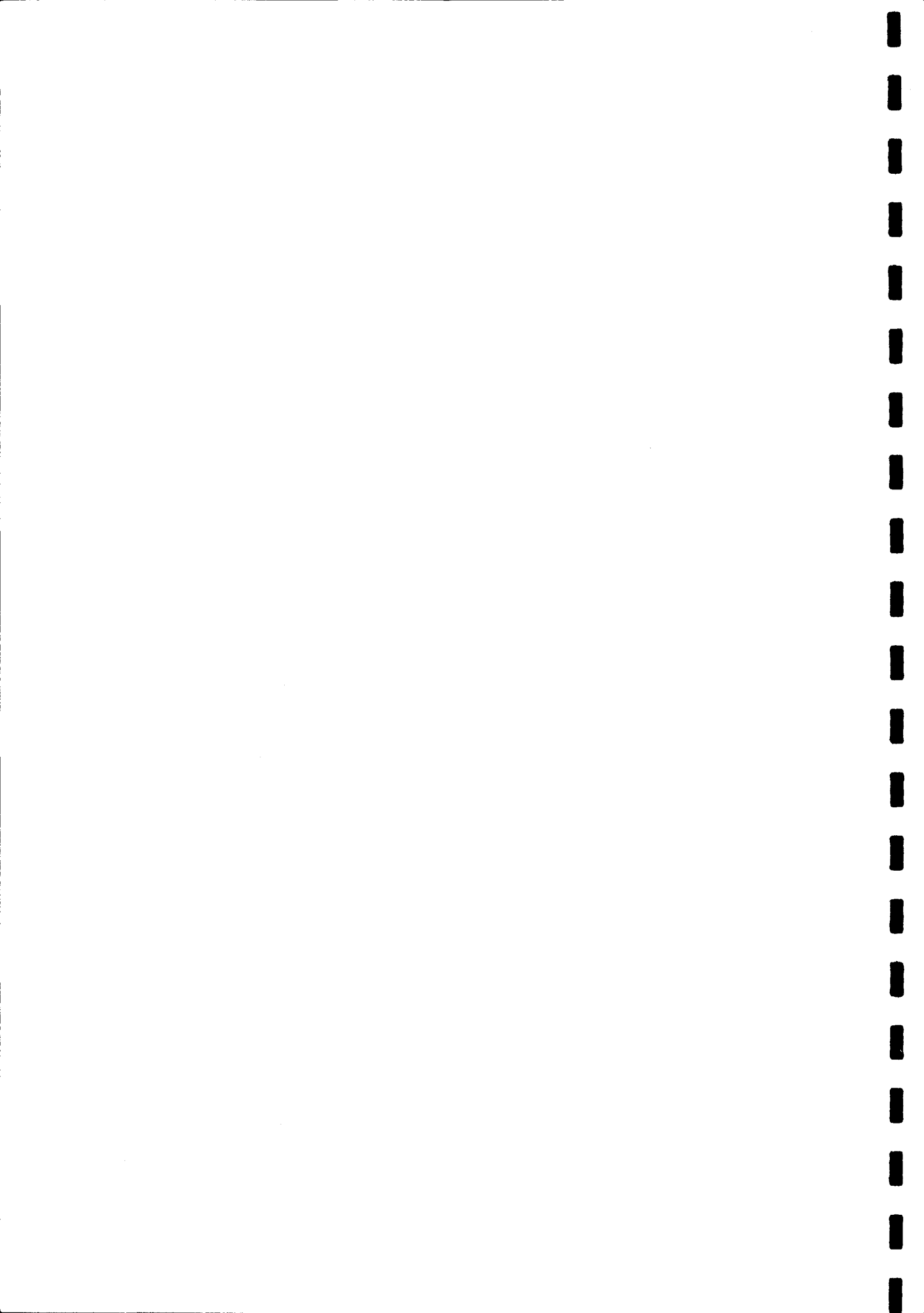
Este conocimiento permite a los profesores predecir cómo piensan sus alumnos y cuáles son sus errores (Berliner, 1986), así como cómo aprenden y se desarrollan (Grossman y Richert, 1988). De igual modo, sirve para desarrollar el currículum (Ben-Pérez, 1975) y para adaptar el contenido de la materia a los mismos (Reynolds, 1990).

Como podemos apreciar en la matriz 1.6. el conocimiento de este profesor sobre este aspecto es nulo, lo cual, pensamos puede influir negativamente en la realización de todos los aspectos arriba mencionados

Sintetizando los datos mostrados en las seis matrices sobre los distintos tipos de conocimiento podemos afirmar que:

**5.2.4.- LA INTEGRACION COMO  
ADAPTACION DEL NIÑO CON  
DEFICIENCIAS AL AULA NORMAL:  
ESTUDIO DE CASO DE "ANTONIO"**





---

### A) EL PROFESOR Y SU AULA: "ANTONIO"

Este profesor desarrolla su actividad docente en el Centro público Eugenia de Montijo.

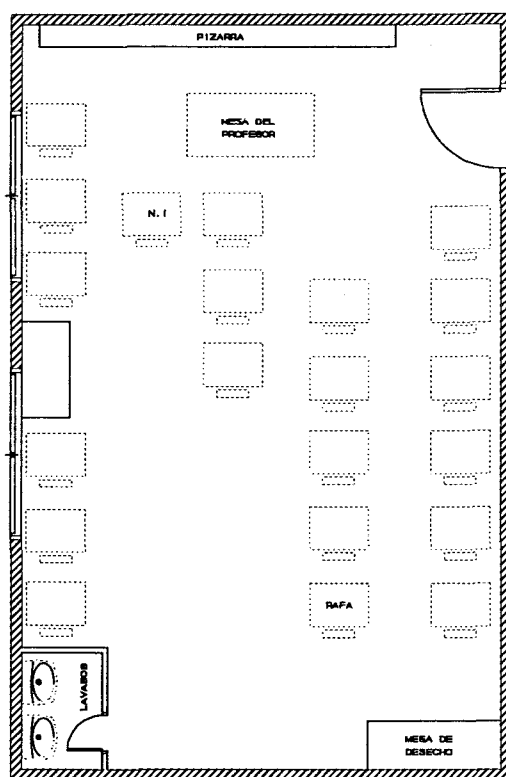
El aula donde imparte clase este profesor es del ciclo superior y se corresponde con sexto nivel. En ella hay 23 alumnos, dos de los cuales son de integración (deficiencia motora y retraso mental).

Como se puede ver en el plano de aula los alumnos se encuentran organizados físicamente en mesas separadas.

A lo largo de las lecciones de clase observadas se aprecia la existencia de una secuencia muy establecida en relación a las actividades que tienen lugar en el aula. Este hecho es confirmado por el profesor en la entrevista mantenida con él:

"si, si, tengo una estructura determinada. Lo primero que hago es cinco o diez minutos motivándolos, al principio de clase, estamos hablando un poco, centrándonos, siempre sobre algo que esté relacionado con el tema que vamos a hablar. Una vez que ya he hecho eso, pues empezamos con el tema. El tema, pues, normalmente, lo que hago es que no lo leemos entre todos. Conforme vamos leyendo ellos, ya, han aprendido una técnica de subrayado, que le enseñé, y .. pero ahora mismo, les voy ayudando yo (...). Y.. cuando hemos acabado ya el tema, que normalmente lo damos, , pues ellos.., hacemos una pequeña síntesis de lo que ha sido el tema y a continuación pues ellos, si da tiempo, que normalmente no da tiempo, porque las clases son de tres cuartos de hora y entonces la primera clase sería eso. En la clase siguiente, ellos hacen parte de las actividades en clase y parte en casa. Y en la otra sección sería la corrección de las actividades y repaso del tema, de lo que se ha subrayado, de lo que era más importante, porque una vez que ya han hecho las actividades y las han corregido pues el niño ya tiene un concepto global del tema. Al final de cada dos temas yo les hago un parcial (ANE.001).

Dentro de toda esta dinámica, el niño de integración está plenamente incorporado, aunque la valoración de los contenidos, según este profesor, suele ser de otra forma a la que se sigue con el resto de la clase.



"... yo a ellos los niveles que yo le exijo de conocimiento son mucho menores que los otros, entonces, lo que yo más pretendo aquí es que tenga una integración escolar y

---

una adaptación escolar; de relacionarse con el resto de la clase, con el resto de los alumnos del colegio, etc, más que a nivel de conocimientos, es decir, que yo lo que más miro es que tenga una adaptación personal, porque a nivel de conocimientos pues ellos tienen unas limitaciones muy grandes, y aunque yo les pongo la misma materia y les exijo los mismos conocimientos para que ellos no se sientan discriminados, luego, a la hora de valorarlos los valoro de otra forma". (ANE.001)

En reacción al clima existente en el aula observamos que una gran cantidad del tiempo de interacción con los alumnos está dedicado a cuestiones de tipo organizativo y de orden (disciplina). La actitud de este profesor en relación a los alumnos es de poca tolerancia empleando, algunas veces con ellos tonos de voz elevada y ciertos comentarios despectivos. Pensamos que esto es debido, a que, como nos han comentado otros profesores del centro y el propio profesor es uno de los grupos de alumnos más conflictivos de todo el centro. De hecho, hemos podido apreciar cierta diferencia de la actitud y comportamiento de este profesor con respecto a otro grupo de alumnos considerado "más bueno" donde se ha mostrado más relajado y distendido

#### B) EL PROCESO DE RECOGIDA y ANALISIS DE LA INFORMACION

El material de campo que poseemos de este profesor es muy escueto ya que, como vimos en el apartado de metodología de la investigación fue el último que se incorporó a este trabajo y uno de los primeros en dejarlo como consecuencia de sus traslado a otro centro.

Al igual que el estudio de caso anterior, este profesor sólo participó en la primera etapa de la investigación.

Nuestra permanencia en el aula de Antonio consistió solamente en dos sesiones de clase de dos horas de duración cada una y se inició en Abril de 1990. Durante nuestra estancia allí tomamos una serie de notas de campo mediante una **observación no participante** sobre lo que acontecía en el aula. Nuestra ubicación física en esta clase era al final de clase en unas mesas de deshecho.

Al mismo tiempo que tomábamos notas de campo utilizamos el magnetofón para **grabar las lecciones** en udio. Estas grabaciones fueron posteriormente transcritas en Word Perfect para facilitar su análisis.

---

Con este profesor sólo mantuvimos una **entrevistas en profundidad** no estandarizada (Denzin, 1987;78) donde las primeras preguntas eran cerradas (Goetz y LeCompte, 1988) y el resto de las entrevistas fueron abiertas. El lugar de realización de la misma fue el aula mientras que los alumnos llevaban a cabo una actividad individual. Su duración aproximada fue de dos horas.

El **análisis** recogidos a partir de estos tres instrumentos se produjo alternativamente a la recogida de los mimos, produciéndose lo que Lacey (1976) ha denominado "espiral de la comprensión". Este análisis se llevo a cabo a partir de un análisis de contenido (Bardin, 1986). Para ello, en primer lugar y al igual que en los casos anteriores, a medida que íbamos recogiendo la información fuimos llevando una primera lectura del material con la intención de ir introduciéndonos en los tópicos o temas más relevantes que allí aparecían y que eran anotados al margen.

Como consecuencia de que este era el último estudio de caso que analizábamos, pasábamos directamente a situar encima de cada frase o conjunto de ellas códigos que ya habían surgido de los tres estudios de caso restantes, por lo que los párrafos que quedaban sin ellos fueron muy escasos. Esto implicó que tanto los nuevos códigos como las nuevas categorías fueron muy pocas (Anexo). En este caso, la lista de códigos nuevos no pudo ser mostrada al profesor para que se produjera su confirmación ya que cuando la obtuvimos había finalizado el curso y no pudimos contactar de nuevo con él.

En estos momentos, por tanto, el proceso de análisis de los datos transcurre del mismo modo que el llevado a cabo con Rafa. En primer lugar, introdujimos los códigos en el ordenador mediante el programa de análisis cualitativo AQUAD. 30. Con el cual, y mediante la opción "contar códigos" se produjo el primer análisis de los datos que nos permitió extraer una **lista de frecuencias** de los códigos del sistema de análisis elaborado por la submuestra en el material de campo de esta profesor. A partir de este listado elaboramos, como mostramos posteriormente en el apartado de resultados, una tabla de frecuencias.

Posteriormente pasamos a la **verificación de las hipótesis** elaboradas por nosotros a partir de los principios explicativos extraídos de las entrevistas mantenidas con las profesoras de la submuestra utilizando para ello, la opción del programa AQUAD.30 "hipótesis". A partir de estos datos elaboramos dos

---

tablas que nos han permitido conocer el contenido del conocimiento de este profesor en relación a determinados tópicos sobre la integración, al mismo tiempo que hemos conseguido profundizar en la práctica de este profesor y comparar si existen diferencias en su instrucción en función del tipo de niños que forman parte de su aula (niños "normales" y niños de integración).

Por último, al igual que en el estudio de caso de Rafa, hemos interrelacionado la información sobre qué **tipo de conocimiento** debe poseer el profesor tutor señalado por autores como Shulman, 1988; Elbaz, 1981; Tamir, 1988 (Pensamientos del Profesor) y Reynolds, 1990; Gooldhammer y otros, 1977 (investigadores del campo de la integración) y los datos obtenidos en las categorías creadas en este estudio por la profesoras de la submuestra que, según nosotros, forman parte de estos tipos de conocimiento.

### C) RESULTADOS

#### 1.- TABLA DE FRECUENCIAS

En la tabla 2.1 se representan los códigos que componen el sistema de categorías de análisis del conocimiento y de la práctica de Antonio, profesor tutor de aula de integración, así como las frecuencias con las que han aparecido en el material que poseemos de él.

Lo reducido del material que poseemos de él (una entrevista en profundidad, dos observaciones y dos grabaciones de las lecciones de clase) se debe a que este profesor fue el último en incorporarse a este trabajo de investigación y a que, como ya dijimos en el apartado de procedimiento, tuvo que dejarlo como consecuencia de ser trasladado a otro centro.

A continuación vamos a proceder a realizar un análisis de cada una de las once primeras categorías que nos muestran el conocimiento sobre la integración y los niños deficientes.

En relación a la categoría "Servicios y personal" que son necesarios para la puesta en marcha de la integración, este profesor hace referencia sólo a tres elementos: **centro ordinario (CEO)**, **integración total (ITT)** e **integración combinada (INC)**, con 1 y 2 de frecuencia de aparición.

---

Con respecto al primer elemento, el profesor entiende que las características del centro ordinario, así como la especialización de sus profesores deben ser distintas a las de los centros específicos:

"un centro de integración no es un centro específico, un centro de integración es donde en una aula hay uno o dos niños de integración, pero el resto de los alumnos son normales, entonces el profesor tutor lo que tiene que hacer es, lo único que tiene que hacer es, en primer lugar, con respecto a la población normal, es sacarlos adelante y que adquieran los conocimientos específicos de esa edad escolar que tiene el niño, lo que no puede hacer es hacerse especialista para dos niños de integración y dejar al resto de la clase, para ir preparando un futuro fracaso escolar, si hiciéramos eso estaríamos, no se". (ANE.001) (DISCUTIR ESTE IDEA- un profesor sin formación específica no puede trabajar con estos niños)

En cuanto a la integración combinada este profesor opina que para determinados niños es mucho más eficiente que la integración total.

"...por ejemplo yo a los niños los tengo a nivel de integración total y , a tiempo completo, y no están dando ningún problema, es decir, están bastante bien, están bien integrados y no dificultan el normal aprendizaje del resto de la clase, hay otros casos donde los niños necesitan un apoyo de otro tipo, más especializado, pero eso es beneficioso para ellos. Y luego, el tiempo en el que están en clase varía, porque ellos más que nada (.....) entonces, varía según la problemática que tenga el niño". (ANE.001)

Para este profesor, el " Objetivo" básico de la integración es la **socialización (5)** y la **integración en el grupo (1)** del niño con necesidades educativas especiales. Estas ideas son recogidas en la siguiente cita textual extraída de la entrevista mantenida con él:

"Bueno, yo lo que entiendo por integración es la adaptación de niños con deficiencias o dificultades físicas, psíquicas o sensoriales en un aula normal. Entonces, lo que ocurre es que esa es la filosofía de la integración y lo que se intenta con la integración pues es que el niño sea .. uno de los objetivos de la integración es la normalización. Y la normalización consiste en que el niño se relacione, tanto en un ambiente escolar, social como familiar con el mayor, con la mayor cantidad de personas, y ese es el objetivo, eso es lo que yo entiendo por integración, ahora, cosa distinta es lo que se está haciendo"(ANE.001)

En relación a los "Obstáculos" que se pueden presentar en la puesta en marcha de la integración escolar son: la **falta de personal específico (3)** y los **fallos de la administración (3)** los que este profesor señala en primer

---

lugar.

En cuanto al primer elemento este profesor hace hincapié en que no se trata de dotar a los centros de más recursos materiales sino de aumentar el material humano:

"... porque no es tanto medios técnicos como material humano (...) si no se dota bien de personal de apoyo, todas estas cosas no se pueden hacer" (ANE.001)

Por lo que respecta a la administración, Antonio la considera la principal causante de los fallos que se están produciendo en el proceso de implantación de la integración. Así dice:

"Profesor.- La integración, el principal problema que tiene no es nuestro, es de la Administración, que la administración no está canalizando bien las niños de integración y entonces la integración está fracasando" (ANE.001)

"...vuelvo a insistir que eso es un problema político, es decir, aquí no hay un problema pedagógico, sino hay voluntad política de la estabilidad del profesorado, sino se dota de personal especializado todas esa preguntas que tu me estás haciendo pues no tiene sentido" (ANE.001)

También, aunque con frecuencia uno, indica los siguientes problemas: **falta de personal, falta de asesoramiento, mala canalización** y la inexistencia de una delimitación clara de las **funciones del personal** que está trabajando con el niño deficiente. Todos estos obstáculos son ajenos al profesor ordinario y a la propia dinámica del aula.

Por último, pero relacionado con el propio niño con necesidades educativas especiales, el profesor señala como obstáculo el **desfase** (1)

Ante estos problemas el profesor entiende que se deberían cumplir los siguientes "Requisitos o condiciones": en primer lugar, el centro debería **organizarse** (3) para que en él se pudiera llevar a cabo la integración.

"... para eso son las reuniones para flexibilizar un poco el horario, que flexibilice el maestro y que flexibilice el que tiene le de apoyo, el que le va a dar... Pero que a nivel de integración, yo creo que teniendo los apoyos adecuados el niño los únicos objetivos que tiene que cumplir en clase son los de socialización, lo demás no tiene sentido". (ANE.001)

También, y con una frecuencia de 2, se debería dar una **estabilidad**



---

del profesorado (ESP) , unas condiciones arquitectónicas (CAR) y la instauración de la **jornada intensiva (JIN)**. De igual modo, y en relación a los niños de integración propone como solución la **integración temprana (INT)** de estos niños

En relación a quién debería "Formar" a los profesores que están llevando a cabo la integración, este profesor opina que se debe llevar una formación basada en el intercambio de experiencias entre **los centros (1)**, y dentro de los mismos pueden ser los **profesores (1)** con mayor experiencia en este movimiento los que se encarguen de formar a aquellos que se están iniciando en el proceso o que encuentran algunos problemas en el mismo.

No obstante, no renuncia a la formación por otras instituciones más formales como pueden ser los **CEPs**. Esto nos indica que a este profesor no le importa tanto quién debe impartir la formación cuanto cual es el contenido de la misma:

"... es decir, que simplemente con que se dieran una especie de nociones al principio de curso, o antes de que se iniciara el curso por personal del centro o de otros centros, o del CEPs" (ANE.001)

Esta formación debe proporcionar "Conocimiento" al profesor sobre los **objetivos (2)** que puede conseguir con estos niños, así como cuales son los **métodos (1)** más adecuados para trabajar con ellos, tanto, desde el punto de vista instructivo como relacional.

En relación a esto el profesor considera que el tutor del niño no debe recibir una formación especializada sino que se le deben dar una nociones básicas para conocer y actuar con el niño

"Si, efectivamente, pero no es tanto el tema de tener especializaciones porque las especializaciones sirven para impartir clase en un aula específica, aquí no, aquí el tema es que el profesor que vaya a dar en un aula normal con niños normales que tenga dos o tres niños con problemas o deficiencias, pues esté preparado para afrontar lo que le va a venir, es decir, que simplemente con que se dieran una especie de nociones al principio de curso (...) a los que le dijeras que niños vas a tener, qué problemática presentan, cómo sacarlos adelante, cómo es su forma de relacionarse en clase, cómo deben y tratarlos, cuales son los objetivos que se deben conseguir con ellos, simplemente con eso. (...) El profesor tutor no tiene necesidad de ser psicólogo, ni de ser pedagogo, ni de ser terapeuta, ni de ser logopeda, ni de ser de nada, es decir que para eso si el niño presenta algún (...) se tiene los apoyos, entonces, lo único que

---

debes saber es cuatro normas básicas o cuatro objetivos básicos que el niño debe conseguir."

Por último, este profesor entiende que una forma de llevar a cabo la instrucción con estos niños es **bajando el nivel de conocimiento (BCO)** que deben alcanzar (2). En este sentido, el profesor afirma:

"actualmente yo a ellos los niveles que yo les exijo de conocimientos son mucho menores que a los otros" (ANE.001)

Esta afirmación se contradice unas líneas más abajo de la entrevista donde el profesor nos indica que los conocimientos para estos alumnos son los mismos que para los del resto siendo la forma de valorarlos lo que difiere.

"...aunque yo les pongo la misma materia y les exijo los mismos conocimientos para que ellos no se sientan discriminados, luego, a la hora de valorarlos los valoro de otra forma" (ANE.001)

Esta última afirmación nos muestra que realmente este profesor no adapta en si los conocimientos a las características de los alumnos, pero si la forma de valorarlos.

Del sistema de categorías generado por las profesoras de la submuestra en cuatro de ellas en los elementos que las componen no recogemos ninguna frecuencia. Este el caso de las categorías "Ventajas", "Tipos de sujetos", "Características de los alumnos" y "Diagnóstico". Esto denota por parte de este profesor una ausencia de conocimiento respecto del niño con necesidades educativas especiales y su forma de valorarlo, así como de los cambios positivos que ha traído consigo la implementación del Programa de Integración.

A modo de conclusión, y a la luz de los datos arriba expuestos, podemos afirmar:

En primer lugar, que de las once categorías que nos muestran el conocimiento del profesor sobre la integración y los niños deficientes, este profesor solo ha hablado a lo largo de las entrevistas de algunos de los elementos que componen siete de ellas: "Servicios y personal", "Objetivos", "Obstáculos", "Requisitos", "Formación" "Conocimientos necesarios " y "Adaptaciones Curriculares", los cuales se corresponden, como veremos en el

---

apartado 5.2.2.3, con los siguientes Conocimientos Base para la Enseñanza: Contexto, Currículum y Conocimiento de la profesión.

En segundo lugar, la experiencia de este profesor le ha llevado a un concepto de integración basado en el principio de **socialización**. Entendiendo que este es el objetivo último del proceso de integración.

"lo que yo mas pretendo aquí es que tenga una buena integración escolar y una adaptación escolar, de relacionarse con el resto de la clase, con el resto de los alumnos del colegio, etc, más que a nivel de conocimiento" (ANE.001)

De acuerdo con esto, este profesor se incluiría dentro de una de las concepciones señaladas por Parrilla (1987) según la cual el profesor entiende que el objetivo de la enseñanza de los niños deficientes debe ser el de "favorecer el aprendizaje de la convivencia social, relegándose así, en cierta medida, los aspectos instructivos a un segundo plano" (Parrilla, 1987, 90)

Por otro lado, al igual que señalara esta autora, este profesor considera que la puesta en práctica de la integración se está encontrando con una serie de obstáculos que son ajenos a la dinámica del aula. Así, entiende, que es la **falta de personal específico y la administración** los causantes de este problema.

La consideración de que los problemas con los que se encuentra el proceso de integración son externos a su labor educativa y/o a su falta de conocimiento también fue señalado por la profesora que componía nuestra muestra en un estudio que sobre las creencias de los profesores tutores a cerca de la integración llevamos a cabo en el curso 1988-89 (León, 1991)

De igual modo, este profesor quedaría incluido en la concepción que antes hemos señalado por cuanto entiende que la solución más adecuada a los problemas reales de la integración esta relacionada con una correcta **organización del centro**.

Esta idea del centro como eje central de la mejora cada vez está siendo más respaldada por los investigadores del campo de la integración y las disposiciones legales vigentes que reglamentan nuestro sistema educativo. Así, López Melero (1991) habla de que los centros se deben regir por el paradigma de la colegialidad que implica "Una nueva manera de entender la

---

escuela asentada en la concepción participativa del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de acción y en la revisión compartida de la actividad como una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y la mejora de la calidad de la enseñanza" (Melero, 1991, 72).

Así mismo, la experiencia de otros centros insertos en el Proyecto de integración escolar coinciden en señalar como uno de los factores principales para la puesta en marcha de este proceso el trabajo en equipo de todos los profesores del centro (Equipo del Centro Público Eladi Homs, 1991,13)

En cuanto a cómo este profesor entiende que debe ser la formación que deben recibir los profesores tutores de aulas de integración no existe un acuerdo con los datos aportados por Parrilla (1987) según los cuales en el profesor incluido en esta concepción entiende que la formación es "algo más <<que saber cosas generales>>" (Parrilla, 1987, 91), por el contrario, nuestro profesor opina que no necesita una formación especializada sino que:

"... simplemente con que se dieran una especie de nociones al principio de curso (...) a los que le dijeras que niños vas a tener, qué problemática presentan, cómo sacarlos adelante, cómo es su forma de relacionarse en clase, cómo deben y tratarlos, cuales son los objetivos que se deben conseguir con ellos, simplemente con eso. (...) El profesor tutor no tiene necesidad de ser psicólogo, ni de ser pedagogo, ni de ser terapeuta, ni de ser logopeda, ni de ser de nada, es decir que para eso si el niño presenta algún (...) se tiene los apoyos, entonces, lo único que debes saber es cuatro normas básicas o cuatro objetivos básicos que el niño debe conseguir." (ANE.001)

Las nueve últimas categorías que se presentan en la tabla nos muestran la práctica de este profesor, y, por tanto, la aplicación del conocimiento que posee sobre la integración y los niños deficientes en su quehacer diario. Los elementos que han obtenido frecuencias más elevadas de la categoría denominada "Metodología" nos indican que en el aula predomina la instrucción dirigida al **grupo clase** (7), frente al **trabajo individual** (3) o por **pequeños grupos**, que no es empleada por este profesor.

También podemos apreciar la utilización de la estrategia **control de iguales** (9) que implica que determinadas tareas son delegadas a los alumnos de tal forma que son ellos los que actúan y se controlan unos a los otros. Ejemplo de esto lo encontramos en la observación y grabación número dos:

"Hay una niña que va controlando en una libreta la realización de las actividades que

---

debían haber traído para hoy (hay un encargado para cada asignatura" (ANO.002)  
"Juan Jesús, ¿tu vas a pasar lista de nuevo hoy? (ANG.002)

Esta técnica ha sido una de las más empleadas por los profesores para conseguir un cambio de actitudes y mejorar la interacción de los niños "normales" con respecto a sus compañeros deficientes (Fortini, 1987, Cole, Vandercook y Rynders, 1988, Top y Osguthorpe, 1987)

Por último, destacar la utilización de la **experiencia del alumno** para explicar el contenido (3)

"Profesor.- Eso ya lo sabemos todos y, además, vosotros que estáis preparando el teatro" (ANG.001)

En relación a la categoría "Actividad", suele recurrir con más frecuencia a la **explicación sobre el procedimiento** de la tarea con 45 de frecuencia, seguido por el **control** de la misma y por la **indicación de realizar una tarea**, con 27 y 24 puntos respectivamente.

La categoría "Contenido y/o habilidades" nos indica qué áreas se estaban trabajando en el momento en el que se procedió a la grabación y observación de la lección. El área de **ciencias naturales y sociales** con una frecuencia de 3 y las áreas de **lenguaje y educación artística** con una frecuencia de uno son las materias que se trabajaron durante nuestra permanencia en el campo. Estos conocimientos son los mismos, según este profesor, para los alumnos de integración que hay en el aula:

"Aunque les pongo la misma materia y les exijo los mismos conocimientos para que ellos no se sientan discriminados" (ANE.001)

En relación a la categoría "Explicación", la **explicación del contenido (EXP)** de una forma tradicional es la principal tarea que se produce en este aula (81), seguida de la **corrección (27)** y del **centrar la atención** del alumno sobre algún aspecto del contenido o de los materiales que se están utilizando para su explicación (16).

El "Refuerzo" que reciben los alumnos por las realizaciones de sus tareas en el aula es, en este caso, predominantemente negativo. Ya que el elemento **refuerzo negativo (REN)** aparece con una frecuencia de 15 frente al de refuerzo positivo cuya frecuencia es de 10.

---

Por los que respecta a los tipos de "interrogación" que utiliza el profesor en su discurso, es la de **control** (62) seguida de aquellas que no **esperan ninguna respuesta** (20) las que han obtenido una mayor frecuencia.

La **organización de los alumnos** (34) es el elemento principalmente registrado en las transcripciones de las observaciones y grabaciones dentro de la categoría "Organización", donde también aparece, pero con una frecuencia mucho más baja (3) la organización del material

Por último, la categoría "Dinámica de la clase" incluye aquellos elementos referentes a la relación afectiva del profesor con los alumnos. El primer elemento de esta categoría es la **disciplina** con 64 de frecuencia y le sigue, con 51 puntos **indica orden de intervención**.

El tercer elemento es el **rechazo** (44) al que le sigue, con una frecuencia mucho más baja, **movimiento del profesor** (19).

En cuarto lugar, con una puntuación de 18 encontramos la **interrupción** y, el último elemento a destacar, con una frecuencia de 16 es la **amenaza**.

De los elementos que componen la categoría "Evaluación" sólo ha sido el que lleva este mismo nombre el que ha aparecido en 10 ocasiones.

A modo de síntesis, el análisis de estas últimas categorías, entendidas como un todo, nos indica que el elemento que ha obtenido una frecuencia mayor en todo el material de campo relacionado con la práctica ha sido la **explicación del contenido de una forma tradicional**, seguido de la **disciplina**.

En tercer lugar, aparece la **interrogación de control**, y, seguido muy de cerca, indicar el **orden de intervención del alumno**.

A la luz de estos datos podríamos decir que este aula se caracteriza por una predominio de lo académico concretado en la explicación del contenido. También deducimos la existencia de un gran autoritarismo por parte del profesor y de un fuerte control sobre el alumnado, lo cual se evidencia por la existencia de una fuerte disciplina, con continuas

---

interrogaciones de control y por el elevado número de declaraciones encaminadas a indicar el orden de intervención del alumno.

Comparando estos resultados con los obtenidos por Parrilla (1987-88) encontramos que la práctica de este profesor es similar a la del que entendía que el objetivo de la integración es la socialización dado que ambos opinan que el niño con necesidades educativas especiales debe ser valorado de forma distinta al resto de sus compañeros "es necesario evaluar al niño con respecto a sí mismo y no a los niveles mínimos de referencia" (Parrilla, 1988, 349).

Por el contrario difieren en cuanto a aspectos relacionados con la metodología ya que este profesor apenas ha empleado técnicas de enseñanza individualizada y de trabajo cooperativo. Y el profesor perteneciente a esta concepción resalta la importancia de combinar ambos métodos de trabajo.

Por otro lado, si comparamos estos resultados con los señalados por Hegarty (1989); Rico Vercher (198&); Friberg y otros, (19) sobre cuales son los aspectos instructivos que favorecen a la integración escolar destacamos, que de los cuatro señalados por estos autores (individualización de la enseñanza, pedagogía activa y principio de globalización; fomento del trabajo cooperativo y agrupamiento heterogéneo) no se cumple ninguno en este profesor.

No obstante, al compararlos por los hallazgos obtenidos por Reynolds y Lakin (19&&) encontramos la utilización de la tutoría de iguales como elemento favorable en relación a la instrucción, y el establecimiento de orden y disciplina por lo que respecta a la dinámica del aula.

Siguiendo a estos mismos autores la relación que existe entre este profesor y sus alumnos no favorecería el proceso de integración ya que esta está marcada por un predominio del reforzamiento negativo, de rechazo de las intervenciones del alumno, de amenazas...

## 2.- HIPOTESIS E INTERPRETACION

### 2.1.- Hipótesis sobre el conocimiento

La tabla 2.2 nos muestra aquellas hipótesis que del total de 133 que han sido contrastadas por medio del programa de ordenador AQUAD, se han verificado en el material de campo de este profesor

De igual modo, nos muestra la relación interna de los distintos elementos que componen cadauna de las categorías y de estas con otras categorías. En este sentido, observamos que se han verificado cuatro hipótesis que establecen una relación entre códigos de la misma categoría, y, sólo en la hipótesis AOH.43 aparecen relacionadas dos elementos de dos categorías distintas: "Obstáculos" y "Objetivos".

CATEGORIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
Obstáculos	AOH.50 (FAD/FAS)	1
Obstáculos y Objetivos	AOH.43 (DES/SCI)	1
Condiciones	AOH.86 (INV/FOR)	1
Metodología	AOH.128 (EIN/NNN), AOH.127 (EIN/NNE)	2

Tabla N.º 2.3. Hipótesis verificada sobre el conocimiento del profesor N.º4.

Las cinco hipótesis verificadas lo han sido con una frecuencia muy baja, ya que cada una de ellas sólo se ha visto confirmada una vez.

Las hipótesis AOH.50 (FAD/FAS) ha sido verificada en la entrevista que hemos mantenido con este profesor. El principio explicativo que ha sido adaptado para elaborar esta hipótesis es el de "La administración no se preocupa del asesoramiento a los profesores tutores". Esta hipótesis nos muestra el conocimiento del profesor sobre los "Obstáculos" con los que se



---

está encontrando la puesta en marcha de la integración escolar.

A la misma categoría y a la de "Objetivos", pertenecen los elementos de la hipótesis AOH.043 (DES/SCI) y que hace referencia al principio explicativo "el desfase que presenta el alumno de integración es una de las causas de la concepción de la integración como socialización".

La hipótesis AOH.86 (INV/FOR) podemos insertarla en la categoría de "Condiciones, alternativas y/o requisitos" necesarios para alcanzar una integración de calidad. Esta hipótesis, al igual que las dos anteriores, se ha visto verificada en la transcripción de la entrevista una sola vez.

El principio práctico que subyace a esta hipótesis es que "el profesor tutor debe investigar para poder realizar un diagnóstico. Para ello es necesario la coordinación del profesorado y una adecuada formación.

Las dos últimas hipótesis pertenecen a la categoría de "Metodología", y tratan sobre los principios explicativos relacionados con la enseñanza individualizada y su adecuación a los distintos sujetos del aula. Así, las hipótesis AOH.127 (EIN/NNE) está relacionada con el principio "la enseñanza individualizada tiene por objeto atender a los niños que tienen dificultades en el aprendizaje" y la AOH.128 (EIN/NNN) con el de "la enseñanza individualizada se utiliza también con los niños que no tienen problemas. Al prestarles esa atención se centran más en el aprendizaje". Ambas hipótesis se han verificado en la observación número 2.

De las hipótesis que hemos establecido con los distintos códigos ha y un cierto número de elementos (catorce) que han aparecido formando otras relaciones distintas a las que componen nuestra hipótesis. Trece de ellos han aparecido en las transcripciones de las entrevistas y pertenecen a las categorías de: "Servicios y personal" (CEO), "Obstáculos" (FAS, DES, FAD, FCE, FPR, MCA y NFU), "Condiciones, alternativas y/o requisitos" (INV, CAR y FOR) y "Conocimientos" (ODE). Dos aparecen en el material de campo de las grabaciones y observaciones de las lecciones de clase y pertenecen a las categorías de "Metodología" (TRI) y "Explicación" (COR). Esta última también aparece en una de las entrevistas.

A modo de conclusión, y a la luz de los resultados anteriores,

---

podemos afirmar que este profesor posee un conocimiento sobre: obstáculos, condiciones, objetivos y metodología. Cada uno de estos aspectos, como vimos en el apartado 2.2.4, puede ser incluido en alguno de los conocimientos señalados tanto por los investigadores del campo del conocimiento como de los de la integración como básicos para la enseñanza. Así, observamos que este profesor tiene un conocimiento sobre el contexto, concretado en un conocimiento sobre los obstáculos y condiciones para la puesta en marcha de la integración. También posee un conocimiento del currículum por cuanto hace referencia a algunos de los objetivos que se pueden alcanzar con este tipo de sujetos.

De igual modo, posee un conocimiento pedagógico general sobre las técnicas instructivas y su uso en clase. En concreto, se trata del conocimiento sobre la utilización de la enseñanza individualizada y a quién debe o puede ser aplicada.

Por último, debemos destacar la interacción de dos tipos de conocimiento el del currículum y el del contexto lo cual nos puede indicar que, para poder establecer unos objetivos adecuados a estos niños se debe considerar los factores contextuales que les rodean.

La comparación de estos núcleos de conocimiento con los que, según este profesor deberían formar parte de la formación del profesor tutor con niños con integración escolar ("Objetivos" y "Métodos"), nos muestra la existencia de congruencia entre ambos datos.

## 2.2- Hipótesis sobre la práctica

En la tabla 2.3. aparecen las frecuencias de verificación de las hipótesis que han sido formuladas a partir del material codificado de la práctica de este profesor.

El comportamiento de este profesor con los niños de integración lo podemos deducir de los resultados obtenidos en la columna de la izquierda. En ella podemos observar que la principal tarea que lleva a cabo este profesor es la de **interrogación de control**, la cual ha obtenido una frecuencia de 6.

La segunda tarea también está relacionada con el control, tratándose esta vez de interrogaciones encaminadas a controlar el material que se está empleando (5).

TABLA Nº. 4.3.

		NIÑOS CON N.E.E		NIÑOS "NORMALES"	
		HIPOTESIS	FRECUENCIAS	HIPOTESIS	FRECUENCIAS
I N S T R U C I O N	h1 (ICT/RMA/NNE)		5	h27 (ICT/RMA/NNN)	60
	h2 (ICT/COT/NNE)		2	h28 (ICT/COT/NNN)	2
	h3 (TAR/RMA/NNE)		2	h29 (TAR/RMA/NNN)	2
	h4 (ATP/NNE)		1	h30 (ATP/NNN)	4
	h5 (REP/NNE)		0	h31 (REP/NNN)	5
	h6 (REN/NNE)		0	h32 (REN/NNN)	12
	h7 (ICT/CCO/NNE)		0	h33 (ICT/CCO/NNN)	3
	h8 (ATP/EIN/NNE)		0	h34 (ATP/EIN/NNN)	0
	h9 (EIN/NNE)		0	h35 (EIN/NNN)	1
	h10 (ICT/NNE)		6	h36 (ICT/NNN)	24
	h11 (ITC/NNE)		0	h37 (ITC/NNN)	5
	h12 (ACI/NNE)		0		
	h13 (EDF/NNE)		0	h38 (EDF/NNN)	0
	h14 (EDA/NNE)		1	h39 (EDF/NNN)	1
	h15 (CNS/NNE)		1	h40 (CNS/NNN)	1
	h16 (MAT/NNE)		0	h41 (MAT/NNN)	0
	h17 (LEG/NNE)		0	H42 (LEG/NNN)	0
		18		63	
D I R E C C I O N	h18 (IOA/NNE)		2	h43 (IOA/NNN)	39
	h19 (TES/NNE)		0	h44 (TES/NNN)	1
	h20 (MPR/COT/NNE)		0	h45 (MPR/COT/NNN)	0
	h21 (EPA/NNE)		0	h46 (EPA/NNN)	1
	h22 (DIS/REC/NNE)		1	h47 (DIS/REC/NNN)	18
	h23 (AYU/NNE)		0	h48 (AYU/NNN)	0
	h24 (CFI/NNE)		0	h49 (CFI/NNN)	0
	h25 (ORA/NNE)		2	H50 (ORA/NNN)	29
h26 (SAL/NNE)		0			
		5		88	

---

Este último aspecto lo podemos comprobar con la siguiente cita textual recogida de la grabación número dos de este profesor:

"Profesor.- Vais a sacar todos el mapa mundi, ¿tú te lo has traído Rafa?" (ANG.002)

En tercer lugar aparecen cuatro tareas que han obtenido igual frecuencia (2), y se trata de: **interrogación de control sobre la realización de la tarea, indicar el procedimiento de la tarea apoyándose en un material concreto, indica orden de intervención y organizar a los alumnos.**

La comparación de la suma de las frecuencias que componen la columna de la instrucción con la de dirección nos lleva a concluir que este profesor ejecuta un mayor número de tareas instructivas (16) que de dirección (5) con los alumnos de integración.

Estos resultados contradicen los obtenidos por Safran y Safran (1984) quienes afirman que el profesor tutor dedica mayor tiempo a tareas de dirección de los alumnos con problemas.

Así mismo, este resultado se contradice con la concepción que tienen este profesor sobre la integración escolar la cual está basada en la idea de que:

"... yo lo que entiendo por integración es la adaptación del niño con deficiencias o dificultades físicas, psíquicas o sensoriales en un aula normal. (...) uno de los objetivos de la integración es la normalización. Y la normalización consiste en que el niño se relacione, tanto en un ambiente escolar, social como familiar, con la mayor cantidad de personas" (ANE.001)

Observamos, por tanto, una incongruencia entre la teoría de este profesor y su práctica.

El tiempo dedicado a la instrucción ha sido considerado por Reynolds y Lakin (1987) como uno de los elementos de la educación eficaz, siendo básico para la puesta en marcha de la integración.

En relación a la dinámica del aula con respecto a los niños considerados normales podemos decir que este profesor les indica con gran asiduidad cual debe ser el **orden de intervención** en las distintas tareas que

---

allí tienen lugar (39).

"\* 10'47.- Le indica a un niño que empiece a leer" (ANO.001)

"Profesor.- (...). Pues repasa los países (murmullo). Pedro, vamos" (ANG.002)

En segundo lugar encontramos la tarea de **organizar a los alumnos** con una frecuencia de 29. En las siguientes citas podemos comprobar cómo se produce esta organización.

"Un niño está hablando y lo echa a la calle" (ANO.001)

Cuando entra se le queda mirando a un niño y le dice que se siente bien" (ANO.001)

A esta tarea le sigue, con una frecuencia de 24 la de **interrogación de control**.

"Alumno.- No ha venido

Profesor.- ¿No ha venido?" (ANG.001)

"Profesor.- ¿Alguien tiene el macetero avanzado?" (ANG.002)

En cuarto lugar aparece la tarea de crear una **disciplina (DIS)** en el aula apoyándose en declaraciones (REC) que indican a la alumnos que se están comportando de manera inadecuada (18).

"Profesor.- (...) A partir de ahora voy a pasar ya a quitar medio puntillo que me parece que os gusta más" (ANG.002)

"Profesor.- A la calle, ya sabes que tienes medio punto menos en esta asignatura, apúntalo ahí. Y pídele a Dios que cuando (...) (voces) (silencio)" (ANG.001)

El **refuerzo negativo (12)** de las respuestas dadas por los alumnos es mucho mayor que el positivo (5), y esta tarea, ocupa un quinto lugar entre las que ocurren en este aula.

"Profesor.- Tu, aunque te ríes tanto, estás igual que él" (ANG.001)

Por último, y con una frecuencia mucho mas baja (6) encontramos la tarea de **interrogación de control del material**.

"Profesor.- Antonio, Antonio, Eri, Eri, date a vuelta y mira al libro (Silencio). ¿Tú no te has traído el libro?" (ANG.002)

En relación con el aspecto de la fase interactiva (instrucción o

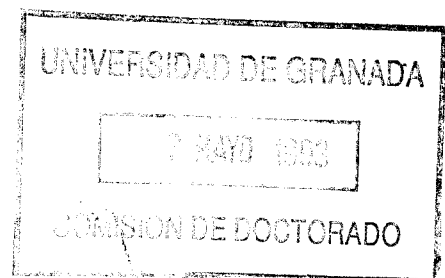
---

dirección) al que dedica mayor número de tareas este profesor, sumándolas columnas de dirección e instrucción, podemos concluir que es a la dirección de los alumnos, con una frecuencia de 83 frente a la instrucción (61). Estos datos corroboran los obtenidos por Houghton y otros (1988) para quienes los profesores invierten el 55% de la jornada escolar en tareas de dirección.

La comparación de los resultados obtenidos en la columna de la izquierda y los de la derecha nos permiten apreciar la diferencia en el trato de este profesor con respecto a los niños con necesidades educativas especiales de los que no las tienen. En este sentido observamos que en ambas columnas la tarea de interrogación de control es una de las primeras que ejecuta el profesor con ambos grupos de alumnos.

Por otro lado, y en cuanto a la hipótesis relacionada con la organización de los alumnos encontramos una gran diferencia entre ambas columnas, siendo mucho mayor en la de los niños considerados normales, este hecho puede deberse a la diferencia del número de alumnos que hay en el aula considerados normales (18) y los de integración (3).

Por tanto, y a la luz de estos resultados podemos concluir que no existen diferencias significativas en cuanto al trato del profesor, tanto instructivo como de dirección, en relación a ambos grupos de sujetos.



---

### 3.- TIPOS DE CONOCIMIENTO

#### 3.1.- Conocimiento del currículum

Este aspecto del conocimiento incluye todo lo referente a principios y metas a conseguir desde preescolar a secundaria así como la habilidad realizar diseños y modificaciones de los elementos curriculares en función de las necesidades educativas especiales (Reynolds, 1990).

El conocimiento que tiene este profesor sobre este aspecto, concretado en el conocimiento sobre los objetivos, las adaptaciones curriculares y la evaluación, también ha sido señalado por Goodspeed y Celota (1982), Molina (1987) y Gooldhanmer y otros (1977) como importante en la formación de los profesores regulares, ya que este conocimiento les va a permitir establecer las metas y seleccionar los currículum más adecuados a las características de los alumnos.

No obstante, el conocimiento de este profesor en relación a los elementos curriculares y su adaptación no es muy elevado ya que no aparecen muchos de los elementos que componen estos aspectos.

MATRIZ N° 2.1.

CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
O B J E T I V O S  Y  C U R R I C U L U M	II.-  O B J E T I V O S	COP	0
		SCI	5
		ING	1
		CTM	0
		HAB	0
		USM	0
		IAC	0
		OIL	0
		PSM	0
		LEN	0
		REH	0
		OBG	0
	OBA	0	
	X.-  ADAPTACIONES CURRICULARES	MFT	0
		AOB	0
		ITR	0
		BCO	2
		AMA	0
	XX.-  E V A L U A C I O N	EVA	10
		EVI	0
		EVP	0
		EVR	0
		EVT	0
EVM		0	
EVL		0	

Matriz N.º 2.1. Conocimiento sobre el currículum en el profesor N.º 2



---

### 3.2.- Conocimiento sobre la cultura profesional

Como ya vimos en el apartado 1.2.3.2 este tipo de conocimiento no ha sido señalado por los investigadores de la integración escolar como importante para la formación del profesor tutor. No obstante Shulman y Reynolds (1990) lo consideran como uno de los fundamentales para la enseñanza.

El conocimiento que posee este profesor sobre algunos de los aspectos relacionados con la profesión de tutor de niños con necesidades educativas especiales queda reflejado en la tabla 2.2. En esta tabla podemos apreciar que de las tres categorías del sistema de análisis generado por la profesoras de la submuestra que hemos considerado como parte de este tipo de conocimiento sólo en dos de ellas ("Formación" y "Conocimientos necesarios") los elementos que las componen aparecen reflejados en el material de este profesor.

La información que ha aportado este profesor sobre estos dos aspectos ha sido bastante escueta lo cual, nos lleva a pensar en una falta de conocimiento del "ethos" como profesor tutor.

CONOCIMIENTO SOBRE LA CULTURA PROFESIONAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
	V.- V E N T A J A S	ATD	0
		ANO	0
		REI	0
		APC	0
		DTP	0
	VI.- F O R M A C I O N	FOI	0
		FOE	0
		OFB	0
		AFO	0
		FBE	0
		CEC	1
		FOB	0
		FPR	1
		FCE	0
		AJO	0
		BIB	0
		CDE	0
	VII.- C O N C I M I E T O S  N E C E S A R I O S	NIN	0
		MEA	1
		ODE	2
		FIN	1
		EXI	0
		CAO	0
		ADE	0
		IFR	0
		PDI	0
		FUN	0
PSA	0		
EST	0		

3.3.- Conocimiento Didáctico del Contenido

CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
I N S T R U C C I O N	XIII.-  A C T I V I D A D E S	ENF	0
		CMT	0
		ATP	7
		AVP	1
		ACA	24
		ACI	1
		TAR	45
		RTA	0
		OTA	12
		CTA	16
		CAA	3
		COT	27
		CCO	16
		XV.-  E X P L C A C C I O N	EPI
	DEM		2
	EXP		81
	EJE		1
	COM		1
	PIS		2
	COR		27
	COI		0
	RSD		13
	OPI		3
	EIA		4
	CLA		16
	ACR	5	
RPI	2		
ADR	3		

---

Las estrategias y métodos de enseñanza que este profesor utiliza par hacer el contenido de la materia que enseña más comprensible a sus alumnos quedan recogidas en el tabla número 2.3.

La baja frecuencia obtenida por elementos tales como: comentarios sobre las tareas, control de la comprensión, demostraciones, ejemplos, comparaciones, pistas..., junto con una frecuencia elevada del elemento explicación tradicional (81), nos lleva a pensar que este profesor posee un bajo conocimiento Didáctico del Contenido.

Por otra parte, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en el trabajo de Carlsen (1988), en donde se concluye que los profesores que tienen un elevado conocimiento emplean en su instrucción estrategias tales como: relacionar los sucesos históricos con la vida personal de los alumnos, uso del humor, comentarios sobre las características de las cuestiones de los alumnos..., podemos afirmar, que este profesor no tiene un elevado conocimiento de la materia.

#### 3.4.- Conocimiento del Contexto

El conocimiento sobre el contexto de aprendizaje que tiene este profesor y, en concreto, sobre los sistemas de apoyo y de los obstáculos y condiciones necesarias para la integración, es muy bajo. Esto entra en contradicción con los resultados obtenidos por autores como Gooldhammer y otros (1977), Molina (1897). Gooldhammer considera el aprendizaje sobre los recursos como una de las competencias necesarias para estos profesores basándose en estudios sobre el conocimiento.

En el ámbito Español, la investigación llevada a cabo por Molina con profesores de centros públicos en Zaragoza a cerca de cuales son los conocimientos que los profesores que están llevando a cabo la integración consideraban más necesarios, nos muestra la importancia del "conocimiento sobre las vías donde pueden acudir" (Molina, 1987)

Por otro lado, el conocimiento sobre el contexto de aprendizaje concreto del aula, que es mostrado por los resultados obtenidos en la categoría

de "organización" nos indican que en este profesor es un poco más elevado que en el caso anterior. La importancia del conocimiento sobre "la preparación del clima, recursos y materiales" ha sido señalado por LaMore (1984) como básico en la formación de los profesores tutores con niños con necesidades educativas especiales.

MATRIZ N° 2.4.1

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	I-  P E R S O N A L  Y  S E R V I C I O S	APD	0
		EQM	0
		LOG	0
		FIS	0
		EDU	0
		INA	0
		ADM	0
		CEE	0
		CEO	1
		INC	2
		INP	0
		ITT	0
		PRO	0
		PRA	0
		AEE	0
		PSI	0
		PAD	0
PSO	0		
ARE	0		

Matriz N.º 2.4.1. Conocimiento sobre el contexto del profesor N.º 1.

MATRIZ N.º 2.4.2.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	III-  O B S T A C U L O S	FTI	0
		FPE	1
		DES	1
		SAL	0
		FCO	0
		RAE	0
		UAI	0
		FAS	1
		FCN	0
		FMA	0
		DPA	0
		ACN	0
		CFE	0
		FDI	0
		MAC	1
		FPS	3
		MDP	0
		NCO	0
		MTR	0
		FFF	0
		FEX	0
		FAD	3
		RUC	0
		ENP	0
ICD	0		
NOB	0		
NFU	1		
NEV	0		
TVP	0		
DDE	0		

Matriz N.º 2.4.2. Conocimiento del contexto del profesor N.º 2.

MATRIZ N.º 2.4.3.

CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTEXTO			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
R E C U R S O S  Y  A P O Y O	IV.-  C O N D I C I O N E S  Y  A L T E R N A T I V A S	INB	0
		EXR	0
		IGR	0
		IMG	0
		ESP	1
		ACP	0
		CPE	1
		CPA	1
		EPR	2
		OAG	0
		INT	2
		RPA	1
		INV	1
		SPI	0
		JIN	2
		ORD	1
		TAL	0
		ATE	0
		CBM	0
		COL	0
		FOR	1
		ITG	1
		INF	0
		MTP	0
		ORG	3
		PYC	0
		TIE	0
		CAR	2
	EIC	0	
	PAX	0	
	ORE	0	
	ORA	34	
	ORM	3	
	XIX.- ORGANIZACION		

Matriz N.º 2.4.3. Conocimiento del contexto del profesor N.º 2

---

### 3.5.- Conocimiento Pedagógico General

Como podemos apreciar en la matrices 2.5.1 y 2.5.2., el conocimiento pedagógico general, considerado como uno de los fundamentales para la enseñanza (Reynolds, 1990; Grossman y Richert, 1988; Tamir, 1988; Marcelo, 1992) ha sido concretado en las categorías del sistema de análisis generado por las profesoras de la submuestra: diagnóstico, metodología, retroalimentación, interrogación y dinámica del aula.

De los conocimientos señalados por los investigadores del campo de la integración escolar, estas categorías pueden insertarse en: Valoración de las necesidades, instrucción y dirección (Warnock, 1978; Univ. de Nova, 1987; Goodspeed y Celota, 1982; Goldhammer y otros, 1977; Fierro, 1985; Monsink, 1981; Molina, 1987).

En el material de que disponemos no encontramos ninguno de los códigos que componen la categoría conocimiento sobre valoración de los alumnos. En este sentido creemos que este desconocimiento puede suponer un obstáculo a la hora de formular razones objetivas a la hora de requerir el concurso de personal especializado (Reynolds, 1990), así como para adecuar el proceso de enseñanza a las características del alumno.

De los resultados obtenidos sobre el conocimiento de la instrucción en podemos deducir que es

El elevado número de interrogaciones de control utilizadas por este profesor nos indican que sus conocimientos sobre la materia que enseña no es muy elevado (Carlsen, 1987)



MATRIZ N.º 2.5.1.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL				
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS	
VALORACION DE NECESIDADES	XI- DIAGNOSTICO	DIG	0	
		MDI	0	
	XII-  M E T O D O L O G I A	TRC	7	
		TRG	0	
		TRI	3	
		EIN	1	
		EAU	0	
		EXT	0	
		CNI	9	
		EXC	3	
		MAN	0	
		MOT	0	
		RMA	47	
		XVI- RETROALIMENTACION	REP	10
			REN	15
	X I N T E R R O G A C I O N	ITC	9	
		ICT	62	
		ITA	0	
		INN	9	
		IEX	0	
ISP		20		
	INI	2		

MATRIZ N. ° 2.5.2.

CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
		MPR	19
		AYU	2
		FAC	0
		BRO	4
		CFI	0
		DIS	64
		REC	44
		IOA	51
		ANI	0
		SIA	4
		AIA	3
		RIN	6
		EPA	0
		IRO	3
		PER	2
		INR	18
		IGN	9
		CED	0
		AME	16
		PAY	0
		FCC	0
		FCM	0
		TES	1

Matriz N. ° 2.5.2.- Conocimiento pedagógico general del profesor N.° 2

#### 6.- Conocimiento sobre los alumnos

Como podemos observar en la matriz número 2.6. los códigos que representan el conocimiento de este profesor sobre los alumnos deficientes no han obtenido ninguna frecuencia de aparición en el material de campo que poseemos de él.

MATRIZ N<sup>o</sup>. 1.6

CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS			
CONOCIMIENTO SOBRE LA INTEGRACION	CATEGORIAS	ELEMENTOS	FRECUENCIAS
N A T U R A L E Z A  D E  L O S  N I Ñ O S  C O N  N E E	IX-  T I P O S  D E  S U J E T O S	NCA	0
		DFI	0
		DPS	0
		LIM	0
		MAE	0
		MAS	0
		SPD	0
		DEH	0
	C A R A C T E R I S T I C A S	PRE	0
		CPE	0
		CAC	0
		CFA	0
		CLN	0
		CSO	0
CIN	0		

**CAPITULO VI:**  
**CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**



---

## CONCLUSIONES

La utilización del estudio de caso como metodología de investigación y de presentación de los resultados nos llevan a formular un conjunto de conclusiones particularizadas a los contextos propios de cada uno de los estudios de caso.

Estas conclusiones giran en torno a los siguientes tópicos: organización de los centros de integración, tipo y contenido de la formación, conocimiento práctico y estructura cognitiva, currículum y concepción de la integración:

1.- Los principales problemas con los que se está encontrando la puesta en marcha de la integración escolar, según Antonia, están relacionados con la organización de los centros (falta de tiempo, ratio elevada, falta de coordinación) con la administración y con la ausencia de una actividad adecuada de formación de los profesores tutores, siendo estos problemas ajenos al sujeto a integrar.

2.- Ante estos problemas, la primera condición que se debe dar en los centros es la creación y/o fomento de la coordinación de todo el personal que trabaja con el niño, lo cual es considerado por los textos sobre la reforma como la piedra angular para llevar a cabo, entre otras cosas, la propuesta de adaptaciones curriculares mediante las cuales se conseguirá la máxima adaptación del proceso de enseñanza a las peculiaridades de cada alumno.

3.- El tipo de formación, así como el contenido de la misma debe recibir el profesor tutor, puede ser deducido de los resultados ofrecidos por la tabla de frecuencias, el análisis de las proposiciones de la enseñanza y de los mapas cognitivos. Según estas tres formas de presentar los datos, la concepción de esta profesora en relación a la formación que debe recibir el profesor tutor podemos señalar: en primer lugar, que esta debe estar basada principalmente en las experiencias llevadas a cabo por otros centros, lo cual

---

también es señalado por los profesores incluidos en la concepción descrita por Parrilla. No obstante, otro medio de adquirir el conocimiento para poder trabajar en la integración es la revisión de bibliografía relevante sobre el tema. En segundo lugar, indica que no tiene ninguna preferencia en cuanto a quién debe formar al profesor tutor en ejercicio, pero sea como fuere, debería conocer muy bien la práctica de la integración. Y, por último, el contenido de esta formación estaría centrado en: experiencias de integración, elaboración e interpretación del P.D.I, características de los niños deficientes e interpretación de informes.

4.- El conocimiento práctico puede hacerse explícito mediante procesos de reflexión llevados a cabo con los profesores. Su formulación se lleva a cabo por medio de proposiciones sobre la enseñanza y puede ser comprobado a partir de la formulación de una serie de hipótesis extraídas de su actuación en el aula. De igual modo, este conocimiento es representado mediante mapas cognitivos.

5.- El conocimiento práctico que tienen esta profesora en relación a la integración escolar atiende a la siguiente tipología:

- Conocimiento del currículum, concretado en el conocimiento sobre los objetivos, las adaptaciones curriculares y la evaluación.
- Conocimiento del contexto de aprendizaje, de forma general, sobre los servicios y apoyos necesarios para conseguir una integración escolar de calidad, sobre los obstáculos y condiciones necesarias para la misma y, de forma concreta, sobre la organización en el aula.
- Conocimiento Didáctico del contenido, concretado en un conocimiento sobre la metodología más adecuada en función de las peculiaridades de su aula y de sus alumnos, el uso correcto de la retroalimentación y de la interrogación, así como la capacidad de valorar las necesidades de sus alumnos.
- Conocimiento Pedagógico General, concretado en un conocimiento de cómo y qué actividad es la más adecuada y cómo llevar a cabo la explicación.

6.- De acuerdo con los datos que nos ofrece la tabla el conocimiento de Antonia respecto a su profesión, como profesora tutora de niños de integración, así como sobre sus alumnos es bajo

---

7.- Las estructuras de conocimiento de esta profesora en relación a la formación, la secuencia de actividades, condiciones y obstáculos de la integración, el profesor tutor y la administración se han caracterizado por su riqueza y complejidad determinada por el número de conceptos empelados en los maps cognitivos, sus relaciones, número de bloques y densidad de los mismos. Por el contrario, la estructura de conocimiento en relación al equipo multiprofesional ha sido bastante pobre.

8.- Entre los cambios metodológicos señalados por Hegarty (1989) y Rico Vercher (1985) como favorecedores del proceso de integración observamos que en esta profesora se dan: el uso de estrategias de enseñanza individualizada, pedagogía activa y principio de globalización. Pudiendo señalar, por tanto, como pilares básicos de la metodología de esta profesora los siguientes:

- 1.- La experimentación del contenido por parte del alumno
- 2.- La manipulación de una gran número de materiales para ir de lo concreto a lo abstracto
- 3.- La consideración de la experiencia del alumno como vínculo entre la escuela y su entorno.
- 4.- La adquisición de un contenido o concepto tiene una secuencia: diálogo sobre la experiencia del niño en relación al concepto, manipulación y experimentación, explicación y trabajo individual (lápiz y papel).

9.- Existen algunas diferencias y similitudes en el trato de esta profesora con respecto a ambos grupos de sujetos:

- En primer lugar, el número de tareas paralelas a la que está teniendo lugar con todos los alumnos del aula es mayor en los niños deficientes que en sus compañeros "normales". De igual modo, la frecuencia obtenida por el código enseñanza individualizada, en proporción, es mayor para los niños con necesidades educativas especiales que para el resto de sus compañeros. Estos dos resultados nos confirman los obtenidos por Yseldyke y otros (1988) para quienes los profesores tutores dedican mayor tiempo de la jornada escolar a la enseñanza individualizada de los niños con problemas que con los "normales".



- Por otro lado, aún cuando en ambos grupos de sujetos la interrogación del contenido es mayormente empleada por el profesor que la de control, en el caso de los niños con n.e.e la frecuencia de las interrogaciones es menor (Brady, Taylor y Hamiltom, 1989; Alves y Gitlies, 1986; Freman, 1990).

- También encontramos diferencias con respecto a los códigos que forman parte de la categoría de dirección. Así, existe un mayor número de frecuencias con respecto al trato especial y el contacto físico a favor de los niños con n.e.e. por el contrario, las frecuencias en relación a los niños "normales" son mayores cuando se trata de establecer una disciplina y de estimular la participación. El estudio llevado a cabo por Aloia (1983) confirman la idea de que las acciones y/o declaraciones verbales de los profesores encaminadas a establecer un orden y una disciplina por medio del rechazo es mayor en los niños "normales", ya que la tolerancia del profesor con respecto a conductas problemas que se puedan presentar en el aula es menor cuando este comportamiento es iniciado por un niño "normal" que cuando se trata de un niño con deficiencias.

En lo que se refiere al estudio de caso de Reafa las conclusiones que podemos extraer de este estudio son las siguientes:

1.- Podemos afirmar que el conocimiento que posee este profesor sobre las posibles soluciones a los problemas planteados a la integración no es muy amplio, ya que sólo ha mencionado con distintas frecuencias, 8 elementos de los 30 que componen esta categoría. Casi todas ellas deben ser llevadas a cabo por el equipo de profesores en general. Y sólo una de ellas está centrada en el profesor como individuo (la necesidad de una formación). Así mismo, refleja la necesidad de iniciar una estimulación precoz, como elemento centrado en el sujeto a integrar.

2.- La necesidad de fomentar la coordinación del personal está siendo considerada como básica dentro de las orientaciones que el Ministerio señala ante la nueva Reforma tanto para la elaboración de los Proyectos de Centro como para las propuestas de Adaptaciones Curriculares "si no existe un clima de colaboración, apoyo y respaldo mutuo entre el profesor tutor y el de apoyo, entre éstos y los especialistas y entre todos juntos con las

---

familias, difícilmente podría plantearse tales decisiones, todo lo cual redundará negativamente en las necesidades de los alumnos. Por tanto, deben revisarse y potenciarse todas las medidas tendentes a conseguir en el centro educativo mayores niveles de participación y colaboración" (M.E.C., 1992, 59)

3.- Los causantes, según este profesor, son: la administración (falta de personal, movilidad del profesorado), los equipos multiprofesionales (mala canalización), los profesores del centro (falta de coordinación, actitudes negativas, no cooperación), la organización del centro (salida del alumno de integración), los padres (mala disponibilidad) y, el propio profesor tutor (falta de conocimiento, actitudes negativas, no objetivos claros y no funciones claras).

Como podemos apreciar, todos los cuasantes de los problemas de la integración escolar, según Rafa, son ajenos al sujeto con necesidades educativas especiales. Lo que nos lleva a pensar en la posibilidad de intervenir en todos ellos.

4.- Este profesor entiende que la formación del profesor tutor debe ser obligatoria. No debe existir ninguna preferencia en cuanto a quién debe impartirla. Es decir, no se trata del quién sino del cómo y del qué enseñar. Por otro lado, el "Conocimiento" que, según este profesor debe poseer el profesor regular con niños con necesidades educativas especiales en su aula debe centrarse tanto en el sujeto de educación (conocimiento sobre los alumnos), como en la naturaleza de la integración en general, y de los métodos más adecuados para trabajar con estos niños

5.- Los principales "Obstáculos" con los que se encuentra la incorporación de niños con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias están relacionadas con cuestiones de organización (salida de estos niños al aula de apoyo u a otras aulas con otros especialistas), factores relacionados con el profesor ordinario (falta de conocimiento y elementos dependientes de los padres: la mala disponibilidad.

6.- Este profesor posee un conocimiento de y para la práctica sobre: "Servicio y Personal", "Objetivos", "Obstáculos", "Alternativas, condiciones y/o requisitos", "Metodología".

---

7.- Si comparamos estos resultados con los extraídos de la investigación que se centra en determinar los factores que hacen que se produzca una integración de calidad (Reynolds y Lakin, 1987; Hegarty, 1989; Rico Vercher, 1985; Freiberg y otros, 1988) encontramos que, en relación a la instrucción, se dan en este aula una serie de características favorecedoras: uso de la individualización didáctica, retroalimentación, tiempo dedicado a la instrucción, tiempo académico productivo, y orientación del aprendizaje. Por lo que respecta a la dinámica del aula encontramos: orden y disciplina, dirección del profesor, relación profesor-alumno... Por el contrario, también se producen en el aula circunstancias que no favorecen la integración tales como: ausencia de técnicas que aumenten el tiempo de aprendizaje: tutoría de iguales, trabajo cooperativo, agrupamiento heterogéneo...

8.- Existen diferencias en el trato del profesor con respecto a los alumnos normales y los deficientes: en relación a los tipos de interrogación que este profesor no interroga a los alumnos deficientes sobre el contenido, mientras que esta es la segunda de las tareas que en orden de aparición se dan en este profesor en relación a los niños normales. Por otro lado, existen dos tareas que el profesor utiliza con mayor frecuencia con los niños con n.e.e que con los normales. Se trata de la enseñanza individualizada y de la actividad paralela.

---

### IMPLICACIONES

A raíz de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación sugerimos una serie de propuestas de actuación en torno a los siguientes ámbitos: formación del profesorado, desarrollo del currículum, desarrollo organizativo, política educativa y metodología de la investigación.

Entre todos estos aspectos aprecimos cierta interrelación por cuanto el análisis reflexivo de su práctica y de sus creencias con respecto a la puesta en práctica del proceso de integración escolar en su aula puede ser la vía de su desarrollo profesional permitiéndole plantear propuestas de mejora en el propio centro y en su aula desde el punto de vista organizativo e instructivo (desarrollo cooperativo y desarrollo del currículum) consiguiendo así una mejor adaptación de la enseñanza a las peculiaridades de sus alumnos.

#### **El desarrollo profesional del profesor tutor: la experiencia como contenido y la comunicación entre los centros como el medio de transmisión**

La novedad de la incorporación de los centros al Proyecto de Integración Escolar (desde 1985 de forma experimental), ha provocado que todavía no se haya tenido en cuenta en los planes de formación de los profesores regulares aspectos concretos para afrontar con éxito el reto que supone la educación de los niños con necesidades educativas especiales en contextos de integración.

---

De igual forma, tampoco ha existido, por parte de la Administración una política clara en relación a la formación de los profesores que actualmente están llevando a cabo este proceso en sus aulas.

Como consecuencia de todo ello, y como nos muestran los resultados de este trabajo, los profesores sienten que no tienen el conocimiento suficiente para poder trabajar de forma correcta con los niños deficientes. No obstante, los resultados de este estudio muestran que nuestros profesores (Floray Antonia) poseen un conjunto de conocimientos que, si aceptamos la premisa de que "lo que el profesor piensa sobre la enseñanza determina lo que el profesor hace cuando enseña" (Showers, Joyce y Bennat, 1987; Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983), y la práctica de estos profesores puede ser considerada "exitosa" (Fenstermacher, 1989), por darse en ella una serie de circunstancias que los investigadores de la integración escolar han considerado como básicas para una integración eficaz, este conocimiento puede provocar este tipo de práctica.

Esto nos lleva a abogar por modelos de formación que permitan explicitar a los profesores sus propias teorías de la enseñanza o conocimiento práctico. Sería, por tanto, de generar programas que permitan "describir y descubrir las teorías en uso (conocimiento protocientífico) que gobiernan las acciones de los profesores y que propician o bloquean una incorporación de nuevas proposiciones sobre innovaciones educativas que forman parte de su concepto de enseñanza" (Villar, 1990, 28).

En este sentido, el currículum formativo de estos profesores debe dotarles de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia o conocimiento práctico.

Los datos obtenidos en este trabajo nos muestran que los propios métodos de investigación empleados en él pueden constituirse en contenido de formación para conseguir que se produzca este proceso de reflexión que hemos señalado como básico y necesario.

En este sentido, autores como Postic (1988) (en Villar, 1990, 168) han resaltado el valor de la observación como método de formación.

---

En nuestro caso, pensamos que los mapas cognitivos pueden cumplir varios objetivos: en primer lugar, la elaboración de éstos por parte del profesorado les lleva a introducirse en un proceso de reflexión y clarificación de su enseñanza, de tal forma que consigan un conocimiento de su práctica y a plantearse propuestas de mejora en relación a la organización, el currículum, etc, contuyendose , por tanto, en una vía de desarrollo profesional.

Por otro lado, y como podemos comprobar a la luz de los hallazgos de este trabajo, el mapa, cuando es elaborado por un agente externo a la propia práctica -en este caso el investigador-, pero es analizado y negociado por el profesor puede constituirse en una herramienta de trabajo para reflexionar, evaluar y/o diagnosticar la realidad de la integración escolar (Cristina, Regina y artículo)

El profesor, por tanto, debe poner en funcionamiento habilidades que le permitan investigar en su aula (la importancia de la investigación la resalta Flora) definiendo problemas, proponiendo soluciones consideradas como hipótesis, diseñando procedimientos para su comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas hipótesis. De acuerdo con esto, el método más adecuado para generar teorías reflexivas sobre la práctica es la investigación acción.

"La investigación que hace el profesor cuando reflexiona sobre su actividad práctica es el mejor vehículo para la integración de la teoría y la práctica" (Pérez, 1987, Villar, 123).

El proceso que debería seguir el profesor queda plasmado en la siguiente figura de Mahler y otros (1987)

El paradigma de formación subyacente a todo lo anterior es el basado en la indagación,

Por otro lado, de los resultados obtenidos en esta investigación se derivan, fundamentalmente, implicaciones hacia los programas de formación del profesor tutor de niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

---

### IMPLICACIONES

A raíz de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación sugerimos una serie de propuestas de actuación en torno a los siguientes ámbitos: formación del profesorado, desarrollo del currículum, desarrollo organizativo, política educativa y metodología de la investigación.

Entre todos estos aspectos aprecimos cierta interrelación por cuanto el análisis reflexivo de su práctica y de sus creencias con respecto a la puesta en práctica del proceso de integración escolar en su aula puede ser la vía de su desarrollo profesional permitiéndole plantear propuestas de mejora en el propio centro y en su aula desde el punto de vista organizativo e instructivo (desarrollo cooperativo y desarrollo del currículum) consiguiendo así una mejor adaptación de la enseñanza a las peculiaridades de sus alumnos.

#### **El desarrollo profesional del profesor tutor: la experiencia como contenido y la comunicación entre los centros como el medio de transmisión**

La novedad de la incorporación de los centros al Proyecto de Integración Escolar (desde 1985 de forma experimental), ha provocado que todavía no se haya tenido en cuenta en los planes de formación de los profesores regulares aspectos concretos para afrontar con éxito el reto que supone la educación de los niños con necesidades educativas especiales en contextos de integración.

---

De igual forma, tampoco ha existido, por parte de la Administración una política clara en relación a la formación de los profesores que actualmente están llevando a cabo este proceso en sus aulas.

Como consecuencia de todo ello, y como nos muestran los resultados de este trabajo, los profesores sienten que no tienen el conocimiento suficiente para poder trabajar de forma correcta con los niños deficientes. No obstante, los resultados de este estudio muestran que nuestros profesores (Floray Antonia) poseen un conjunto de conocimientos que, si aceptamos la premisa de que "lo que el profesor piensa sobre la enseñanza determina lo que el profesor hace cuando enseña" (Showers, Joyce y Bennat, 1987; Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983), y la práctica de estos profesores puede ser considerada "exitosa" (Fenstermacher, 1989), por darse en ella una serie de circunstancias que los investigadores de la integración escolar han considerado como básicas para una integración eficaz, este conocimiento puede provocar este tipo de práctica.

Esto nos lleva a abogar por modelos de formación que permitan explicitar a los profesores sus propias teorías de la enseñanza o conocimiento práctico. Sería, por tanto, de generar programas que permitan "describir y descubrir las teorías en uso (conocimiento protocientífico) que gobiernan las acciones de los profesores y que propician o bloquean una incorporación de nuevas proposiciones sobre innovaciones educativas que forman parte de su concepto de enseñanza" (Villar, 1990, 28).

En este sentido, el currículum formativo de estos profesores debe dotarles de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia o conocimiento práctico.

Los datos obtenidos en este trabajo nos muestran que los propios métodos de investigación empleados en él pueden constituirse en contenido de formación para conseguir que se produzca este proceso de reflexión que hemos señalado como básico y necesario.

En este sentido, autores como Postic (1988) (en Villar, 1990, 168) han resaltao el valor de la observación como método de formación.



---

En nuestro caso, pensamos que los mapas cognitivos pueden cumplir varios objetivos: en primer lugar, la elaboración de éstos por parte del profesorado les lleva a introducirse en un proceso de reflexión y clarificación de su enseñanza, de tal forma que consigan un conocimiento de su práctica y a plantearse propuestas de mejora en relación a la organización, el currículum, etc, contuyéndose, por tanto, en una vía de desarrollo profesional.

Por otro lado, y como podemos comprobar a la luz de los hallazgos de este trabajo, el mapa, cuando es elaborado por un agente externo a la propia práctica -en este caso el investigador-, pero es analizado y negociado por el profesor puede constituirse en una herramienta de trabajo para reflexionar, evaluar y/o diagnosticar la realidad de la integración escolar (Cristina, Regina y artículo)

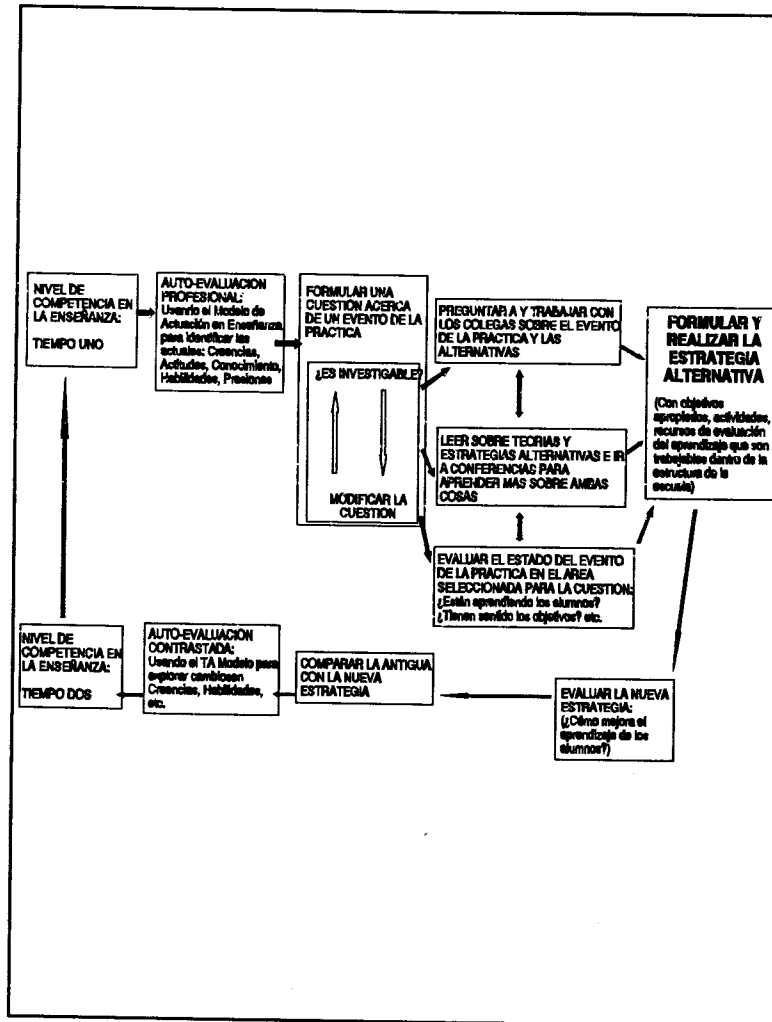
El profesor, por tanto, debe poner en funcionamiento habilidades que le permitan investigar en su aula (la importancia de la investigación la resalta Flora) definiendo problemas, proponiendo soluciones consideradas como hipótesis, diseñando procedimientos para su comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas hipótesis. De acuerdo con esto, el método más adecuado para generar teorías reflexivas sobre la práctica es la investigación acción.

"La investigación que hace el profesor cuando reflexiona sobre su actividad práctica es el mejor vehículo para la integración de la teoría y la práctica" (Pérez, 1987, Villar, 123).

El proceso que debería seguir el profesor queda plasmado en la siguiente figura de Mahler y otros (1987)

El paradigma de formación subyacente a todo lo anterior es el basado en la indagación,

Por otro lado, de los resultados obtenidos en esta investigación se derivan, fundamentalmente, implicaciones hacia los programas de formación del profesor tutor de niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.



**EL CICLO DE CRECIMIENTO DEL PROFESOR**  
(MAYHER y BRAUSE, 1991:26)

---

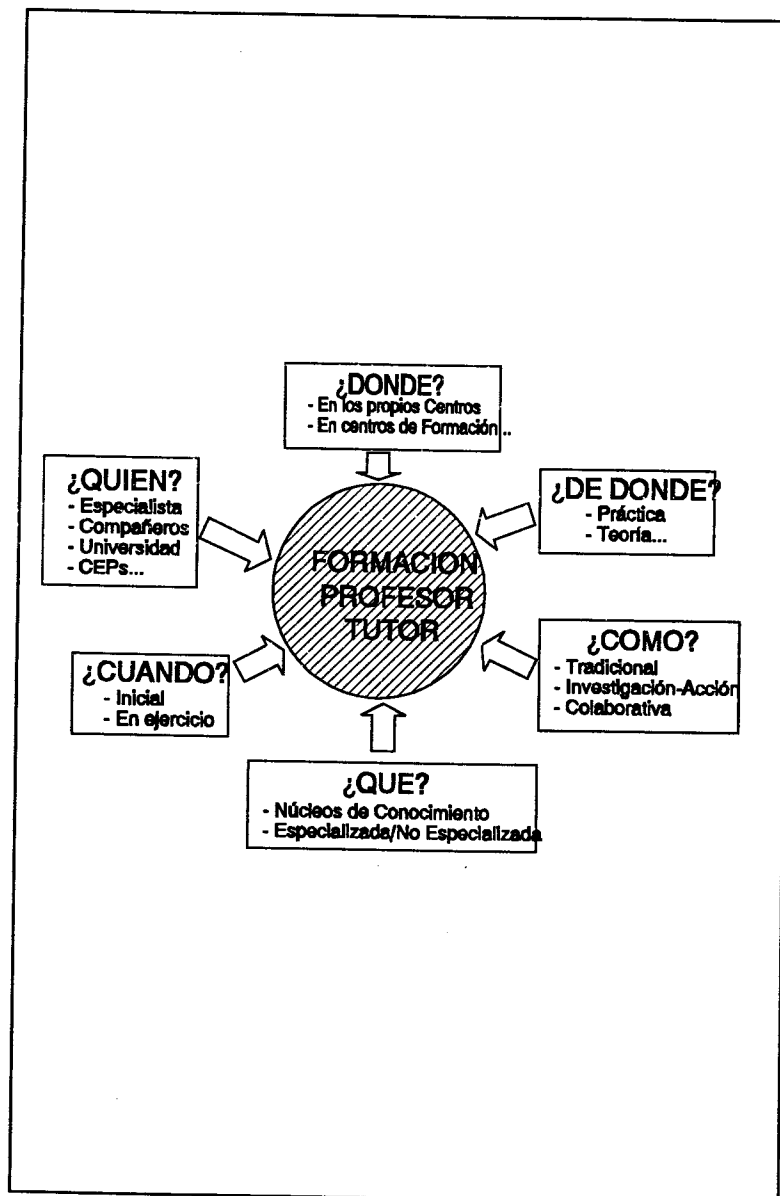
Pensamos que los datos obtenidos en los cuatro estudios de caso nos pueden proporcionar información para esbozar un modelo de formación permanente del profesorado surgido desde las propias necesidades y demandas de los profesores que actualmente están en la práctica de la integración y cuyo contenido debe basarse, fundamentalmente, en sus creencias sobre cómo debe ser la formación y en el conocimiento práctico de los mismos.

Desde estas premisas, mostramos un programa de formación inserto en el paradigma de formación basado en la indagación y cuyos pilares básicos serían: **experiencias de integración, comunicación entre centros, práctica.**

En la figura (\*) queda recogido las características principales de este programa de formación surgido de las creencias y necesidades de estos cuatro profesores de integración escolar.

En esta figura podemos apreciar una serie de principios:

- 1.- Esta formación ha de ser obligatoria
- 1.- La experiencia llevada a cabo por otros centros como primer núcleo de esta formación.
- 2.- La práctica como forma de adquirir el contenido de la formación.
- 3.- El conocimiento práctico como base de los programas de formación de los profesores en servicio.



Ilustr. 2

---

Algunas conclusiones sobre los estudios centrados en el desarrollo profesional avalan nuestros estos datos. En este sentido, las conclusiones a las que llega el metaanálisis llevado a cabo por Showers, Joyce y Bennat (1987) (cit por Marcelo, 1992, ixvii) corroboran mis hallazgos:

- 1.- Lo que el profesor prpfesor piensa sobre la enseñanza determina lo que el porfesor hace cuando enseña.
- 2.- Casi todos los porfesores pueden aplicar uan información que se útil para sus clases cuando el entrenamiento incluye: presentación de la teoría, demostración de la nuenva estretegia, práctica inicial en el seminario, retroacción inmediata.
- 3.- Es probable que los profesores mantengan y utilizen estrategias y conceptos nuevos soi reciben asesoramiento (de expertos o de compañeros) mientras estánaplicando nuevas ideas.
- 4.- parece no importar el donde y cuando se realiza la actividad de formación, nitampoco interesa el rol del formadosr loque influye es el diseño del porgrama de formación (Esto lo dicen Antonia, Rafa y antonio)

Deigaul modo, Lovecks-Horsley y colb (1987) han propuesto algunas condiciones que deben reunir las actividades de formación y que han sido confirmadas por mis porfesores:

- 1.- tiempo para poder trabajar enlas actividades de desarrollo profesional y para asimilar nuevos aprendizajes.
- 2.- Incentivos y recompensas apropiadas.

De igual modo, Wallace (1990) (cit por Marcelo, 1992, 1xix) señala que los porgramas de formación deberian:

- 1.- Centrarse enlas necesidades actuales y futuras de los porfesores
- 2.- Programas orienatdos a la experiencia, a la práctica y a la acción.
- 3.- Un programa que incluya sesiones de curso y posteriormente experiencias en las escuela
- 4.- Apoyo y asesoramiento en el lugar de trabajo cuando el curso ha terminado.

### **El Desarrollo Organizativo**

La incorporación del niño con necesidades educativas especiales a los centros ha supuesto cambios en la organización de los mismos. En este sentido, los resultados obtenidos a partir de la realización de estos estudios de caso apuntan a:

La Administración debería dotar a los centros de más recursos, personal especializado.

La complejidad de la puesta en marcha del proceso de integración escolar, así como el gran número de obstáculos a superar con la aplicabilidad del mismo, ha llevado a los profesores a plantearse como principal objetivo relacionado con la organización del centro la consecución de una coordinación del profesorado en pro de la integración. Esta coordinación es considerada como básica para poder llevar a cabo programaciones conjuntas, investigar, formarse, atender al niño, en definitiva, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los profesores de la muestra resaltan la importancia que de que sumplan una serie de condiciones relacionadas con la organización de los centros: que se produzcan cambios a nivel arquitectónico a lo objeto de romper con las barreras, conseguir una jornada intensiva para poder programar, formarse..., que la Administración estabilice a los profesores de los centros que están trabajando con un Proyecto de Centro en el que la integración es un eje básico, aumentar el número de profesores...

### **Desarrollo del currículum**

Como hemos visto en el modelo de formación que proponemos, el profesor es considerado un tomador de decisiones sobre cuales la destreza más adecuada al contexto particular de su centro, de su aula y de las peculiaridades de cada uno de los alumnos que la componen.

En este sentido, el texto que regula las directrices de la reforma educativa señala que la formación (tarragona, 4)

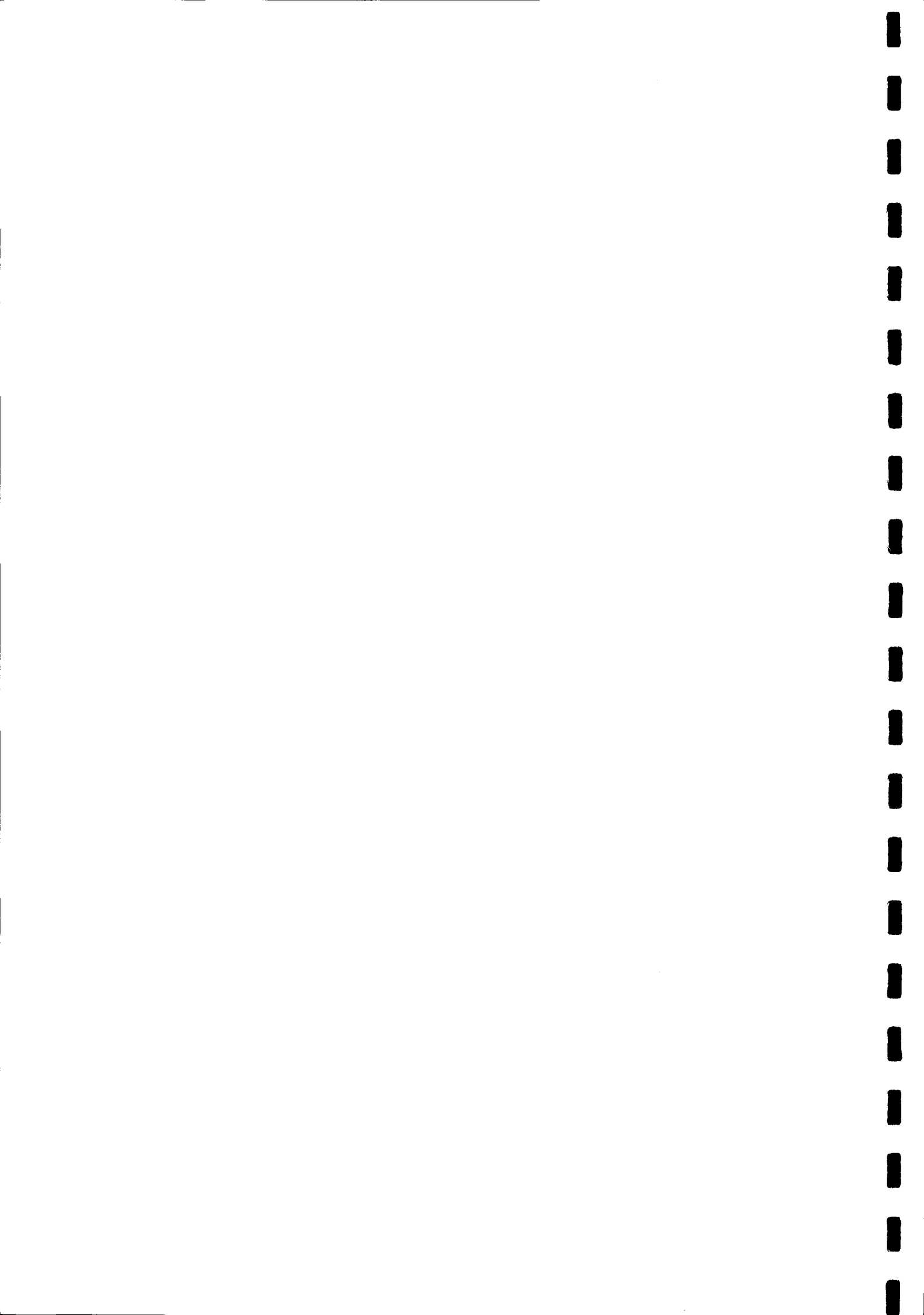
---

Por lo que respecta a las adaptaciones curriculares que como consecuencia de la incorporación del niño con deficiencias deben llevarse a cabo, los hallazgos de estos cuatro estudios de caso apuntan a:

Se trataría de conseguir una metodología cuyos principios rectores fueran: la experimentación, la globalización, la demostración, pedagogía activa, enseñanza individualizada, manipulación, considerar la experiencia del alumno como vínculo entre la teoría y el mundo real.

**BIBLIOGRAFIA**





Abos, P. y Polaino-Llorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 172, 193-206.

Acton, H. & Zarbatany, L. (1988). Interaction and Performance Within Cooperative Groups: Effects on Nonhandicapped Students' Attitudes Toward Their Mildly Mentally Retarded Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93(1), 16-23.

Aguilera, M.J. y otros. (1990). *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*. Madrid: CIDE.

Aitken, J. and Mildon, D. (1991). The Dynamics of Personal Knowledge and Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, 21 (2), 141-162.

Albitton, T. & Whitehurst, J. (1988). *Teacher Intervention. Student Prior Knowledge and Successful Small-Group Work in English Class*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, April.

Alexander, P., Scahlert, D., y Hare, V. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315-343.

Aloia, G. (1983). Regular classroom Teachers' responses to inappropriate Behavior of the Mainstreamed Handicapped Child. *Teacher Education and Special Education*, 6 (1), 25-29.

Alves, A. and Gottlieb, J. (1986). Teacher Interactions with Mainstreamed Handicapped Students and Their Nonhandicapped Peers. *Learning Disability Quarterly*, 9 (1), 77-83.

Amat, N. (1988). *Documentación Científica y Nuevas Tecnologías de la Información*. Madrid: Pirámide.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Anderson, J.R. (1989). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Massachusetts. London, England: Harvard University Press.



Dueñas, M. L. (1990). Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones. *Revista de Educación*, 291, 291-301

Dueñas, M.L. (1991). La aceptación de los alumnos integrados: resultados de una experiencia, en: Ortiz González, M.C. (Ed). *Temas actuales de educación especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Salamanca

Dueñas, M.L. (1991). *La Integración escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

Duffy, G. & Roehler, L. (1985). *Conceptualizing Instructional Explanation*. Paper presented at the annual meeting of the AERA , Chicago.

D'Zamko, M. (1981). *Mainstreaming- How We Made It Work*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, New York

Ebutt, D. (1988). Multi-site Case Study: some recent practice and the problem of generalisation. *Cambridge Journal of Education*, 8(3), 347-363

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London. Groom Helm

Elbaz, F. (1981). The teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19

Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en: Villar, L.M. (Ed), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, (p 87-95), Madrid: Marfil.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid Morata

Elliot, S et al. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decisions. *Journal of School Psychology*, 22, 353-360

Elliot, S., Sheridans, S. & Greshan, F. (1989). Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case Study for The Scientist-Practitioner. *Journal of Schools Psychology*, 27, 197-22.

Emanuelson, I. (19\*\*). Comments on methodological issues, 563-566.

Epps, S. & Tindall, G. (1987). The Effectiveness of Diferential Programing in Serving Students with Mild Handicaps: Placement Options and Instructional Programing, in: Wang et al(Eds.) *Handbook of Special Education: Research and Practice*, Great Britain, Pergamon Press, 1, 213-247

Equipo del Colegio Público Eladio Homs. (1991). *Un camino hacia la normalización*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Editorial Alameda.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en: Wittrock, M. (Ed) *La investigación de la enseñanza, II*, Barcelona: Paidós, 197-301

Erickson, F. (1979). Mere ethnography: some problmes in its use in educational practice.I.R.T., East Lansing, Michigan, Michigan State University. *Occasional Paper*, 15.

Erickson, F. (1979). On Standars of Descriptive validity instudies of classroom activity. I.R.T., East Lansig, Michigan State University, *Occasional Paper*, 16

Erickson, K.A. & Simon, H.A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251

Ernest, P. (1989). The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-33

Escudero, J. M. (198\* ). La investigación en el panorama actual de investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e Investigación Educativa, ICE de Murcia*, 3, 5-39.

Escudero, J.M. (199). El Plan de Integración y el Pensamiento de los Profesores. *Jornadas sobre Integración Escolar*, Universidad de Murcia

Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa, en: Villar, L.M.(Ed) *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*, (pp. 185-226), Sevilla.

Escudero, J.M. *El Centro como Lugar de Cambio Educativo: la perspectiva de la colaboración*. Universidad de murcia. 189-221.

Everstson, C. & Green, J.(1989). La observación como indagación y método, en: Wittrock, M.C. (Ed) *La investigación de la enseñanzaII*, (pp.303-421). Barcelona: Paidós

Fairweather, J (19\*\*). Preparing for Transition: Variations in Resources Available to Handicapped Students by Type of School Distric, 533-546

Fantuzzo, J., Polite, J. & Cook, D. (1988). An evaluation of the effectiveness of teacher-vs-student-management classroom intervetions. *Psychology in the Schools*, 25, 154-163

Feiman-Nemser, Sh. and Parker, M. (1990). Making Subject Matter Part of the Conversation in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 32-43

Feiman-Nemser, Sh. & Buchman, M. (1986). The firts year of tecaher preparation: Transition to pedagogical thinking. *Journal Curriculum Studies*, 18 (3), 239-256

Feldman, J.M.& Lynch, J. (1988). Self-Generated validity and other effects of meassurement on belief, attitude, intention, and behavior. *Journal of Applied Psychology* 73/b (3), 421-435

Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on Teaching: Three Aspects, in:Wittrock, M.C (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Ed., Mew York, Macmillan, 37-49

Fernández, R y Carrobles, J. (1981). *Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide

Fernández, C. (1988). Integración educativa de alumnos con necesidades especiales. *Bordón*, 40 (3), 420-423

- Fernández, I. (1987). Breve análisis del plan de Educación Especial del País Vasco. *II Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 371-378), Bilbao.
- Field, Sh. & Hill, Sh.(1988). Contextual Appraisal: A framework for meaningful evaluation of special Education programs. *RASE*, 9 (4), 22-30.
- Fien, J. (1991). Ideology, political education and teacher education: matching paradigms and models. *Journal Curriculum Studies*, 23 (3), 239-259.
- Fierro, A. (1985). La integración educativa de escolares diferentes. *Actas de las 4 Jornadas de Educación Especial de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B.*, (pp. 137-151), Zaragoza.
- Fierro, A. (1989). La formación de profesionales especializados en: *Integración en E.G.B: una nueva escuela*, (35-44). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Fisher, A. and Harnisch, D. (19\*\*). Career expectations and aspirations youth with and without handicaps, 515-531
- Fleet, A y Cambourne, B. (1989). The Coding of naturalistic data, in: *Research in Education*, 41, 1-15.
- Floden, R. (1985). The Role of Rhetoric in changing teachers' Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 1 (1), 19-32
- Floden, R. & Gerhard, H. (1990). What Can Research on Teacher Thinkinking Contribute to Teacher Preparation? A second Opinion. *Educational Researcher*, 19 (4), 15-20
- Floden, R y Klinzing, H. (1990). What Coin Recarde on Teacher Thinking Centribute to Teacher Preparation?. A Second Opinion. *Educational Rercarcher*, 19(4) 15-20.
- Fortes, A y otros. (1985). EL maestro de EGB y la integración escolar. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado* (pp. 225-236), Zaragoza.

Fortini, M.(1987). Attitudes and behavior toward students with handicaps by their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 92 (1), 78-84.

Freeman, R. (1980). *Life in Classroom: Teacher Interaction with Successful and Unsuccessful Pupils*. Paper presented at the Annual International Conventions of The Council for Excepcioanl Children, Philadelphia

Freiberg, H et al. (1988). *Middle School Interaction Study of Mainstreamed Students*. Paper presentes at the AERA, New Orleans

Freiberg and Waxman, H.C. (1990). Changing Teacher Education. En: Houston,W.R.(1990). *Handbook of Research on Teacher Education*.New York.Evaluation and dessemination. 617-635.

Fuentes, E. J. (1987). Un estudio cualitativo en torno a las creencias de profesores de preescolar. V *Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* (pp.31-34), Sevilla.

Galofre, R. y Lizan, N. (1986) *Una escuela para todos. Didáctica de la Integración*. Madrid: Zero

Gallego, M.J y León, M. (1988). Conocimiento, sistema de Creencias e Intenciones del Profesor sobre el aprendizaje de los alumnos y sus actividades en clase, en: Marcelo, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp. 117-126), Sevilla.

Galluzo y Craig, J.R. (1990). Evaluation of Preservice Teacher Education Programas. En: Houston,W.R.(1990). *Handbook of Research on Teacher Education*.New York.Evaluation and dessemination. 599-616.

Garcia Fernández, J.A. (1987). *Educación e Integración del Niño con Deficiencias Motoricas*. Madrid: UNED

Garcia Fernández, J.A. (1987). *Psicodidáctica y Organización del Aprendizaje para Deficientes en Régimen de Integración*. Madrid: Cuadernos UNED

Garcia Fernández, J.A. (1991). Un estudio de caso sobre interacción entre iguales en situaciones de integración, como experiencia de Formacion inicial y permanente de profesores en: Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores*. *Actas de las Jornadas*



*Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores* (247-252). Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O.E.

García García, E.J. (1988). Normalización e Integración, en: Mayor (Ed.) *Manual de Educación Especial*, (pp.57-78). Madrid: Anaya.

García Jiménez, E. (1988). Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores, en: Villar, L.M. (Ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, (pp.96-120), Madrid: Marfil

García Pastor, C y Jiménez, E. (1986). *Papel de la Administración Española en la Educación de los niños Deficientes*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla

García Pastor, (1987). La formación de los profesores de E.E. Actas Sevilla.

García Pastor, C y otros. (1987). Un modelo de variables que intervienen en el diseño de perfiles profesionales en Educación Especial: su análisis a partir de la variable sujeto. *IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*(pp. 47-63), Sevilla.

García Pastor, C.(1988). La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración, en Marcelo, C. (Ed), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*.(pp. 259-268) Sevilla.

García Pastor, C. y Villar Angulo, L.M. (1987). Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes en centros ordinarios de enseñanza, en: García, C.(Ed), *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp. 101-121), Sevilla

García Pastor, C. (1989). La propuesta curricular desde la aproximación: <<Una escuela para todos>>. *Revista de Educación Especial*, 5, 7-22.

García Pastor, C. (1990). Integración: implicaciones para la intervención educativa, en: *Actas de la V. Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 47-67. Murcia.

Garcia Pastor, C. (1991). La formación del profesorado para la enseñanza de los niños con déficits de visión en Inglaterra, en, Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 282-297, Salamanca.

Garcia Pastor, C. (1991). Dilemas en la Formación del Profesorado para la Integración, en: Zabalza y Albete (Coord). *Educación Especial y Formación del Profesorado* (253-267), Santiago de Compostela

Garcia, C (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso "Las Didácticas Específicas a la formación del profesorado." Santiago.

Gartner, A. & Kerzner, D. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.

Garvan-Pinhas, A and Schmelkin, L. (1986). *Administrator's and Teachers' Attitudes Toward Mainstreaming*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonksen, NY

Gauthier, R. (1980). *A Descriptive-Analytic Study of teacher-Student Interaction in Mainstreamed Physical Education Classes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Boston

Gelb, S. & Mizokawa, D. (1986). Special education and Social Structure: The Commonality of Exceccionality. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 543-557.

Gentner, D. (1988). Metaphor as structure Mapping: The relational Shif. *Child Development*, 59, 47-59

Ghaye, A. (1989). Mapping the links between teacher and student thinking in classroom

Gibb, C. (1987). What Distinguishes integrated and segregated physically disabled pupils?. *Educational Research*, 29(1), 3-11.

Anderson, L (1989). Learners and Learning, in: Reynolds, M (ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (85-99), Oxford: Pergamon Press.

Anderson, L. (1989). Learners and Learning, in: Reynolds, M. (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (85-100). Oxford: Pergamon Press

Anderson, L., Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships Among Teachers' and Students' Thinking, Sense of Efficacy and Student Achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165

Anderson, E. (1988). Teacher's Perceptions of the Parents Abilities of Their Secondary Students with Mild Mental Retardation. *RASE*, 9 (4), 31-43.

Andrews, T.E. Y Bornes, S. (1990). Assessment of Teaching. En: Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Evaluation and dissemination. 569-598.

Anguera, M.T. (1983). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.

Anguera, M.T (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra (3a. ed.).

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la Metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 6, 127-144.

Anning, A. (1987). *An analysis of six primary teachers' understanding of how children learn its relationship to their teaching strategies*. Paper presented at a Conference on Teachers' Professional Learning, University of Lancaster, July.

Argyris, C., Putnan, R. & Smith, D. (1985). Theories of Action. In *Action Science. Concepts, Methods and Skills for research and Intervention*. San Francisco: Josey-Bass Publish.

Arnáiz, P. (1989). Ambitos temáticos de investigación en Educación Especial. *Anales de Pedagogía*, 7, 129-142

Arnaiz, P., Illan, N. y Prieto, D. (1987). La Educación Especial en la Comunidad Autónoma Murciana. *II Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp.379-410), Bilbao.

- Arriazu, L. y otros. (1985). El niño paralítico cerebral: función del maestro e integración. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB* (pp.321-330), Zaragoza.
- Artieda, M. (1985). Legislación sobre Educación Especial. *Actas de las 4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B* (pp. 57-64), Zaragoza
- Asher, N. (1987). A typology for attitude verbs and their anaphoric properties. *Linguistics and Philosophy* 10, 125-197.
- Asun, J. (1985). La educación integradora de niños ciegos. La experiencia del Centro de Orientación familiar del invidente (C.O.F.I) de Zaragoza. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp. 253-266), Zaragoza.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (1990). Writing about teachers: how british and american ethnographic test describe teachers and teaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 11-125.
- Baez de Lafe, B. (1987). Creencias educativas y estrategias instruccionales: relación entre la percepción de profesores y alumnos. En: Rodriguez, P. (Ed.) *Congreso Interbaccional de Formación del Profesor* (337-344), Granada.
- Bailey, D. (1989). Early Schooling for Children with Special Needs. *Theory into Practice*, 18 (1), 64-68
- Baker, M. (198). Tutoring with incomplete and uncertain knowledge.
- Bak, J. & Siperstein, G.(1987). Effects of Mentally Retarded Children's behavioral competence on Nonretarded Peer' behaviors and attitudes: toward Establishing Ecological Validity in Attitude Research. *American Journal of Mental Deficiency* 92,(1), 31-39.
- Balbás, M.J. (1991). Una aproximación a las necesidades formativas de todos los profesores ante la diversidad, en: Zabalza y Albete (Coord). *Educación Especial y Formación de Profesorado*, (149-158). Santiago de Compostela
- Ball, D. L., Gómez, M. L., Neufeld, B., Paine, L., Amarel, M., Feiman-Nemser, S. (1988). *What do Prospective Teachers Bring with them to teacher*

*Education?*. papers presented in a symposium (36.34) at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Ball, D. L. y McDiarmid, W. (1990). The Subject- Matter preparation of Teachers. en: Houston, W. R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan. 423-436.

Ballard, M. et al. (1977). Improving The Social Status of Mainstreamed Retarded Children. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), 605-611.

Barclay, G. y Subramaniam, G. (1987). Autobiographical Memories and Self-schemata. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 169-182.

Bardin, L. (1986). *EL análisis de contenido*. Madrid: Akal

Barnes, H. (1989). Structuring knowledge for beginning teaching. In: Reynolds, M (Ed). *Knowledge Base for The Beginning Teacher*, Great Britain: Pergamon Press, 13-20.

Barrueco, A. (1991). Integración en la escuela - Integración escolar, en, Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 13-21. Salamanca.

Barrueco, A., Fernández, A. y Sánchez, A. (1985). *La integración combinada de niños límites en escuelas normales*. Salamanca: ICE Universidad de Salamanca

Barton, L. y otros. (1985). Attitudes of Teachers and Peers toward Multiply Handicapped Students during the first Year of Public School Integration. *B.C. Journal of special Education*, 9 (2), 111-120.

Barton, L. & Tomlinson, S. (1986). The politics of integration in England, in: Cohen, A. & Cohen, L (Eds) *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.37-53). London: Harper Education Series.

Bastons, E et al. (1988). El periodo de prácticas en la formación inicial, época de formación o modificación de actitudes y creencias?, en: Marcelo, C (Ed.) *Avances en el estudio de pensamiento de los profesores*, (pp. 227-236), Sevilla: S.P. Univ. de Sevilla.

Baston, (1988). Avances en el estudio...

- Bautista, R. (1990). Una escuela para todos: la integración escolar, en : Bautista, R. (Coord). *Necesidades educativas especiales*. Malaga: Algiba. (43-60).
- Becerro, L. y Pérez, M.C. (1987). *Educación del niño sordo en integración escolar*. Madrid:UNED
- Bell, J. (1987). *Doing your research project. A Guide for First-Time Researchers on Teaching in Education and Social Science*. Philadelphia: Open University Press.
- Bents, M. and Bents, R. (1990). *Perceptions of Good Teaching Among Novice, Advanced Beginner and Expert Teachers*. Paper submitted for presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting, Boston
- Bents, M. y Bents, R. (1990). *Development of Expective in Teaching. Prototypes: Novice, Advanced Beginner, Expert*. Paper submitted for presentation at the A.E.R.A. annual meeting. Boston.
- Ben-Perez, M. & Halkes, R. (1987). How teachers know their classrooms: A Cross-Cultural Study of teachers' Understanding of Classroom Situations. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 17-32.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Berliner, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza, en : Villar, L.N (Ed.) *Pensamientos de los Profesores y Toma de decisiones*, (pp. 250-284), Huelva.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (1987). Ways of Thinking about Students and Classroom by More and Less Experienced Teachers. in : Calderhead, J. *Exploring Teachers' Thinking*. Casser, 60-83.

Bernal, A y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Beyerbach, B.A.(1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), 339-347.

Biddle, B.J & Anderson, D.S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching, in Wittrock, M.C. (Ed) *Handbook of Research on Teaching*, Third Ed.  
New York: Macmillan, 230-252

Birch, J.W. (1974). Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes .Restor, The Council for Excepcional Children

Blanco, A. (1989). Interpretación de la normativa internacional para presentación de trabajos científicos. *Anuario de Psicología*, 4(43), 157-177

Blauckhurst, A., Bott, D. & Cross, D. (1987). Noncategorical Special Education Personnel preparation , in Wang et al *Handbook of Special Education: Research and Practice*, 1, 313-329.

Bolina, A. (1992). Conocimiento de contenidos pedfagógicos y formación del profesorado: Programa de C. Shalman.

Bliss, J. Monk, J, M y Orgborn, J. (1983). *Qualitative Date Analys's for Educational Research*. London: Creen Heln.

Bolin, F. (1990). Helping Studnt Teachers Think about Teaching: Another Look at lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.

Bolster, A.S. (1983).Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.

Borko, H. y Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores, en: Villar, LM. (Ed.) *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores* (pp.259-275), Madrid: Marfil

Brady, M et al. (1988). Teacher-Student Interactions in Middle School Mainstreamed Classes: Differences with Special and regular Education Students. *Journal of Educational Research*, 81(6), 332-340.

Brady, M., Taylor, R. & Hamilton, R. (1989). Differential measures of teachers' questioning in mainstreamed classes: individual and classwide patterns. *Journal of Research and Development in Education*, 22(4), 10-17.

Brennan, M and Noffke, S. (1988). *Reflection in Student Teaching: The place of data in action research*. A paper prepared for presentation at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans

Brennan, W. (1986). Design of The Curriculum, in: Cohen, A. & Cohen, L. (Eds.). *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp. 66-93). London: Harper Educational Series.

Bricker, D. & Slentz, K. (1987). Personnel Preparation: Handicapped Infants, in: Wang et al(Eds) *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Great Britain, Pergamon Press, 3, 319-345.

Brickhouse, N. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 53-62.

Brigley, S. (1990). Critical Paradigms: some problems of implementation. *British Educational Research Journal*, 16(1), 29-40.

Brinker, R y Thorpe, (1986). Features of Integrated Educational Ecologies That Predict Social Behavior Severely Mentally Retarded and nonretarded Students. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(2), 150-159.

Brodkey, L. (1987). Writing Critical Ethnographic Narratives. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 67-76.

Bromme, R. (1984). On the limitations of the theory metaphor for the study of the teachers' expert knowledge, in: Halkes R and Olson, J.k (eds) *Teacher Thinking. A New Perspectives on Persisting Problem in Education*. Lisse: Swets and Zeilinger.



Bromme, R. (1986). Teachers' Recall of Students' Difficulties and Progress in Understanding in the Classroom. Institut für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld, Federal Republic of Germany, *Occasional Paper*, 80.

Bromme, R. & Dobslaw, G (1986). Teachers' Instructional Quality and their explanation of students' understanding. *Occasional Paper*, 76.

Bromme, R. and Steinbring, H. (1990). *Interactive Development of Subject Matter within Instruction in the Classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Brooks, D. y Kopp, T.W. (1990). Technology and Teacher Education. En: Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Processes of Teacher Education. 498-513.

Brophy, J. & Rohrkemper, M. (1981) The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping With Problem Students. *Journal of educational Psychology*, 73 (3), 295-311.

Brown, J. (1986). The use of paradoxical intention with oppositional behavior in the classroom. *Psychology in Schools*, 76-188.

Buchman, M. (1983). The priority of knowledge and understanding in teaching. Published by Institute for Research on Teaching, Michigan

Buchman, M. (1984). The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching. *American Journal of Education*, 421-439

Bunish, N. (1985). A Model Mainstreaming Program for the Elementary School. Tesis doctoral

Burgess, R.G (1985). *Fields methods in the study of education*. London: The Falmer Press.

Burgess, R. (1980). Some Fieldwork Problems in Teacher-Based Research. *British Educational Research Journal* 6(2), 165-173.

- Bus, A.G. and Kruiuzenga, T.H. (1989). Diagnostic Problem-Solving Behavior of Expert Practioners in the Field of Learning Disabilities. *Journal os Scholl Psychology*, 27, 272-287.
- Butt, R. (1984). Arguments for using biography understanding teacher thinking, in: Halkes, R & Olson, J. (Eds.) *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*, Lisse: Sewts and Zeitlinger, 95-102
- Butt, R. & Raymond, D. (1989). Studing the nature and development of teachers'knowledge using collaborative autobiography, 13, 403-419.
- Butt, R., Raymond, D., & Yamagagishi, LI. (1988). Autobiographic Praxis: Studying The Formation of Teachers'Knowledge (Notes 1
- Calderhead, J. (1981). A Psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal*, 7 (1), 51-59
- Calderhead, J.(1983). *Research into Teachers' and Student Teachers' Cognitions: Exploring the Nature of Classroom practice*. AERA
- Calderhead, J. (1986). *Developing a Framework for the Elicitacion and Analysis of Teachers' Verbal Reports*. Paper presented at the annual meeting o the A.E.R.A, San Francisco, April.
- Calderhead, J. (1986). La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre la toma de decisiones en la formación del profesorado, en: Villar, L.M. (Ed.): *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, (pp. 21-40), Huelva
- Calderhead, J.(1987). *Knowledge Structures in Learning to Teach*. Lancaster
- Calderhead, J.(1988). Conceptualización e Investigación del conocimiento profesional de los profesores, en: Villar, L, M. (Ed) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, (pp21-37), Madrid: Marfil.
- Calderhead, J.(1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51

- Campbell, R.J. (1981). Knowledge, control and in-service education and training for teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7 (2), 149-163.
- Canals, G y Domenech, M. (1991). *Proyecto Aura: Una experiencia de integración laboral*. Fundación Catalana per a la Síndrome de Down. Ediciones Milán.
- Carlsen, W. (1988). *Responding to Student Questions: The Effects of Teacher Subject-Matter Knowledge and Experience on Teacher Strategies*. Paper presented at the AERA, New Orleans
- Carlsen, W. (1987). *Why do you ask? The Effects of Science Teacher Subject-Matter Knowledge on Teacher Questioning and Classroom Discourse*. Paper presented at the AERA, Washington
- Carroll, A. and Purdy, J. (1978). Inservice Program Development to Assist Teachers to Effectively Service Students with Exceptional Needs in the Mainstream. Final Report
- Carson, T. (1990). What Kind of Knowing is a Critical Action Research?. *Theory into Practice*, 29 (3), 167-173.
- Carter, K y Doyle, W. (1987). Teachers' Knowledge Structures and comprehension Processes, in : J. Calderhead. *Exploring Teachers' Thinking*. Cassell, London, 147-160.
- Carter, K. (1990). Meaning and Metaphor: Case Knowledge in Teaching. *Theory into Practice*, 29 (2), 109-115.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach, in: Houston, W.R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 291-310
- Caruso, D. & Hodap, R. (1988). Perceptions of Mental Retardation and Mental Illness. *American Journal of Mental retardation*, 93(2), 118-124.
- Casanova, A. y otros. (1985). Aulas especiales: integración si, pero no. 4 *Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.*(pp. 313-320), Zaragoza.

- Center, Y. and Ward, J (1987). Teachers' Attitudes towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *Education Canada*, 28 (3), 9-13.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1987). *Intervención Psicopedagógica e Investigación Educativa*. Serie Experiencias, 4. Ministerio de Educación y Ciencia
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1988). *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Serie Documentos, 7, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cent, N. RE. (1989). *Laws necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo*.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1988). *La Integración en el Ciclo Medio*. Serie de Orientaciones Pedagógicas, 3. Ministerio de educación y Ciencia.
- Cerna, M. (1987). Lifelong Teacher Education in the Czechoslovakian Socialist Republic with Especial reference to the Training of Teachers in Special Education. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 285-288.
- Clardin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*. 15 (4), 361-385.
- Clandinin, D. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London & Philadelphia: The Falma Press
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, en: Villar, L, M. (Ed), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, (pp 39-61), Madrid: Marfil.
- Clark, C. (1985). *Ten Years of Conceptual Development In Reserach on Teacher Thinking*. Presented to the Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Tilburg, The Netherland.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes, en: Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, III*, (pp.44-539, Barcelona: Paidós

Clark, C. & Lampert, M. (1985). *What Knowledge is a most worth to teachers? Insights form studies of teacher thinking*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A, Chicago, April

Clemson, R. y otros (1989). *Teachers as Researchers and Researches as Teachers: lessons learned form three psot baccalaureate tecaher certification programs*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Clift, R., Ghatala, S & Naus, M. (1987). *Explorig Teachers Knowledge of Strategic Study Activity*. Paper presented at the annual meeting of teh AERA, Washington.

Clif, R. et al (19\*\*). *Restructuring Teacher Education Through Collaborative Action Research*. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62

Clunie-Ross, S. (1986). Supporting the mainstream teachers, in:Cohen, A. & Cohen, L (Eds) *Special Educational Needs in teh Ordinary School* (pp.294-302). London: Harper Education Series

Cohen, A.& Alroi, N. (1981). Diagnostic action research as an instrument in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 7(2), 176-186

Cohen, L. and Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*.:La Muralla

Cohen, A y Cohen, L. (1986). *Special Educational Needs in the Ordinary Schol: A Sourabook for the Teachers*. London: Harger y Row.

Coleman, M. and Gillian, J. (1983). Disturbing Behaviors in the Classroom: A Survey of Teacher Attitudes. *Journal of Special Education*, 17 (2), 121-129

Cole, D. et al. (1986). Interactions Betwen Peers With and Without severe Handicaps: Dynamics of Teacher Intervetion *American Journal of Mental Deficiency*, 91 (2), 160-169

Cole, D., Vandercook, T. & Rynders, J. (1988). Comparison of Two Peer Interaction Programs: Children With and Without Severe Disabilities. *American Educational Research Journal*, 25(3), 415-439

- Cole, D., Vandercook, T. & Rynders, J. (1987). Dyadic Interactions between children with and without mental retardation: effects of age discrepancy. *American Journal of Mental Deficiency*, 92 (2), 194-202
- Collins, E. and Green, J. (1990). Metaphors: The Construction of a Perspective. *Theory into Practice*, 29 (2), 71-77
- Comellas, M. J. (1987). La integración del deficiente sensorial. *II Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 417-426), Bilbao.
- Connelly, F.M & Clandinin, D. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street Scholl: Ritual, Personal Philosophy and Image, in: Halkes, Rand Olson, J. (eds). *Teacher Thinking: A New perspective in Persisting Problem in Education* Lisse: Swets and Zeitlinger, 134-198.
- Connelly, M. & Clandinin, D. (1990). Stories of Esperience and Narrative Inquire. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14
- Cook, T.D y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Córdoba, M. (1991). Un enfoque ecológico para la adaptación de la enseñanza, en, Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 57-64. Salamanca
- Corman, L. and Gottlieb, J. (1978). Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review of Researchen, in: Ellis, N.R. (Ed) *International Review of research in Mental Retardation*, New York: Academic Press.
- Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias (teoría y práctica)*. Barcelona: PPU.
- Crapps, J. & Witkowski, M. (1990). The Role of Touch During Free-play of Handicapped and Non-handicapped Children. *Journal of Classroom Interaction*, 24(2), 1-6.
- Croll, P. (1986). *Systematic Classroom Observati6n*. The Falmer Press, London and Philadelphia.

- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1988). Preservice Teachers' Perceptions of Childrens' Problem Behavior. *Journal of Educational Research*, 82(1), 34-39
- Czerniak, Ch. & Chiarelott, L. (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction- A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58
- Chisholm, L. (1990). Action Research: some methodological and political considerations. *British Educational Research Journal*, 16(3), 249-257
- Chorost, S. (1988). The Hearing-Impaired Child in the Mainstream: A Survey of the Attitudes of Regular Classroom Teachers. *Volta Review*, 90 (1), 7-12
- Christoplos, F. and Rentz, P. (1969). A Critical examination of special education programs. *Journal of Special Education*, 3, 371-379.
- Cruickshank, D. R. y Metcalf, K.K. (1990). Training within Teacher Preparation. En: Houston, W.R. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. McMillan. Curriculum of teacher Education. 423-432.
- Dahl, M. (1985). Integración de niños minusválidos en colegios ordinarios en los países escandinavos: Noruega usada como modelo. *II Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.*, (pp. 125-138), Zaragoza.
- Day, C. (1990). The impact on Teachers' thinking of involvement in school based curriculum development projects: issues for the management of professional development work
- Day, Ch. (1985). *Why teachers change their thinking and behavior: case studies in professional learning through in-service activity*, paper presented at ISSAT, Tilburg University, the Netherlands.
- Day, H. (1987). Comparison of Two Prompting Procedures to facilitate Skill Acquisition Among Severely Mentally Retarded Adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(4), 366-372.
- De Landsheere, G. (1983). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Domingo, H. (1991). Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la Formación Teórico-Práctica (revisión bibliográfica) en: Zabalza,

- M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*.(269-285). Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O.E.
- Dueñas, M.L.(1990). Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones. *Revista de Educación*, 291, 291-301.
- Dueñas, M. L. (1991). *La integración Escolar. Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?*. Barcelona: Paidós
- Deyfrus, A. (1986). *Theory and Practice in Teacher Thinking. A Vicious Circle*. Paper presented at the ISSAT, Leuven University, Belgium, 14-17
- Dillard, J. (1987). *Getting into the bargain: A study of Teacher Interactional Thinking and Improvisation*. AERA
- Donald, J. (1987). Learning schemata: methods of representing cognitive , control and curriculum structures in higher education. *Instructional Science*, 16, 187-211
- Dessent, T. (1988). *Making the Ordinary School Speech*. Londres. Falmer press
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In: Houston, W!R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 3-24
- Dudley-Marling, C. (1985). Perceptions of the usefulness of the IEP by Teachers of Learning Disabled and Emotionally Disturbed Children. *Psychology in the School*, 22, 65-77
- Dueñas, M.L. (1989). Revisión de algunos modelos de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar. *Revista de Educación Especial*, 4, 9-20



- Gillies, P. & Shackey, T. (1988). Adolescents' views of their physically handicapped peers- a comparative study. *Educational Research*, 30 (1), 104-109.
- Ginsburg, M. B. y Clift, R. T. (1990). The Hidden Curriculum of preservice Teacher Education. En: Houston, W.R. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. McMillan. Research on Teacher Education. 450-465.
- Gipps, C. (1988). Bringing about Change in Primary Schools: the case of special needs. *Cambridge Journal of Education*, 8 (1), 111-123.
- Gitlin, A. & Teitelbaum, K. (1983). Linking theory and practice: the use of ethnographic methodology by prospective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 9 (3), 225-234.
- Glaser, R. (1990). Toward New Models for Assessment. *International Journal of Educational Research*, 14 (5), 475-483
- Glesne, C. (1988). *Rapport and Friendship in Ethnographic Research*. AERA, New Orleans
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Golby, M. (1981). Practice and Theory in: Lawn, M. & Barton, L (Eds.): *Rethinking Curriculum Studies*, London: Croom Helm, 214-235.
- Goldman, E. and Barron, L. (1990). Using Hypermedia to Improve the Preparation of Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 21-31.
- Gold, V. and Burkholder, L. (1980). *Special Education Teacher's Perception of Problems Encountered in Implementing Public Law 94-142: Two Papers*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Philadelphia.
- Gomez, M.L. (1990). Reflections on Research for Teaching: collaborative inquiry with a novice teacher. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 45-56.

Gonzalez Rosas, J.C. (1988). Investigación etnográfica sobre el pensamiento de los maestros en periodo de formación inicial: una experiencia didáctica en el aula mediante una estrategia de cambio conceptual, en: Marcelo, C (Ed). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp.161-168), Sevilla.

González, M.T y Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor: un estudio de caso. *Revista de Innovación e Investigación Educativa, ICE de Murcia, 1*, 91-108.

Goodlet, G. and Rempel, E. (1981). *Establishment of Classes for the Trainable Mentally Retarded in elementary Schools: Follow-Up After Two Years*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Los Angeles, CA.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education, 4* (2), 121-137.

Goodman, J. (1986). Making Early Field Experience Meaningful: a critical approach. *Journal of Education for Teaching, 12* (2), 109-125.

Goodspeed, T. & Celota, B. (1982). Professors' and Teachers' views of competencies necessary for mainstreaming. *Psychology in the Schools, 19*, 402-407.

Gore, J. y Zeichner. (1991). Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education : A Case study From the United States. *Teaching and Teacher Education, 7* (2), 119-136.

Graffi, S. & Minnes, P. (1988). Attitudes of Primary School Children Toward the Physical Appearance and labels Associated With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 93* (1), 28-35.

Graham, S et al. (1980). Educational Personnel's Perceptions of Mainstreaming and Resource Room Effectiveness. *Psychology in the Schools, 17* (1), 128-134.

Graham, S., Harris, K. & Sawyer, R. (1987). Composition Instruction With Learning Disabled Students: Self-Instructional Strategy Training Focus. *Excepcional Children 20*(4), 1-12.

Grant, G. (1990). *Constructing Classroom Meaning: Two Stories about Knowing and Seeing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, Boston

Grant, G.E. (1987). *Pedagogical Content Knowledge: A case study of four secondary teachers*. AERA

Graves, M. y Piche, G. (1989). Knowledge About reading and Writing, in: Reynolds, M (Ed), *Knowledge Base for The beginning Teacher*, Pergamon Press, 207, 219

Gregory, J., Shanahan, T. & Walberg, H. (198). High school Seniors With Special needs: An Analysis of Characteristics pertinent to the School-to-work Transition, 489-499

Griffin, G. (1989). Code: Knowledge-Driven School, in: Reynolds, M (Ed). *Knowledge Base for The Beginnig teacher*, Pergamon Press, 277-

Grimmet, P. (1989). A comentary on Schon's view of reflection. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (1), 14-28.

Grossman, P. & Gudmundsdottir, S.(1987). *Teachers and texts: An Expert/novice comparison*. Paper presented at the annual mmeting of AERA. Washington.

Grossman, P. & Richert, A. (1988). Unacknowledge Knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 53-62.

Grossman, P., Wilson, S & Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching, in: Reynolds, M (Ed). *Knowledge Base The Beginning Teacher*, Pergamon Press, 23-35

Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en: Gimeno y Perez (Ed) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.

Guba, E.G & Lincoln, Y.S. (1987). Naturalistic Inquiryin: Dunkin, M.J (Ed.):*The International Encyclopedia of Teaching an Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, 147-151.

Guerrero, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.

Guralnick, M. & Groom, J. (1987). Dyadic Peer Interactions of Mildly Delayed and Nonhandicapped Preschool Children. *American Journal of Mental Deciciency*, 92(2), 178-193.

Guyton, E. y McIntury, D. J. (1990). Student Teaching and School Experiences en: En: Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Processes of Teacher Education. 469-497.

Hüber, G. & Mandl, H. (1984). Acces to teacher cognitions: problems of assesment and analysis, in: Halkes, R. & Olson, J. (Eds.): *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zetlinger, 58-72.

Halkes, R. (1986). Teacher Thinking: a promising perspective into educational processes. Report of the 1983 and 1985 Conferences of the International Study Association on Teacher Thinking (ISSAT). *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 211-214.

Halkes, R. & Deijkers, R. (1984). Teachers' teaching criteria, in: Halkes, R & Olson, J. (Eds.): *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, 149-162.

Hamilton, D. (1985). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y estudio de casos en la investigación, en: Gimeno y Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 139-142.

Hannay, L. & Seller, W. (19\*\*). The influence of teachers' thinking on curriculum development decision

Hargreaves, A. (1986). *Teaching Quality and Teacher Thinking: an Interpretative View*. Paper presented at ISATT, Leuven University, Belgium, 14-17.

Harland, J. (1990). An evaluation of performing arts experiment in a special school. *Educational Research*, 32(2), 118-129.

Harris, K., Preller, D. & Graham, S. (1988). *The Acceptability of Cognitive-behavioral and Behavioral Interventions Among Special Education Teacher*. Paper presented at the AERA, New Orleans.

Harvey, P. (1986). *Student teachers' articulated beliefs and their congruence with classroom practices*. AERA

Hasazi, S., Hasazi, J. and Hull, M. (1985). Employment of Youth with and without Handicaps Following High School: Outcomes and Correlates. *Journal of Special Education*

Haves, J. (1990). In Search of A Method: the problems of stablishing an appropriate methodology and means of analysis in school-based practitioner research. *Cambridge Journal of Education*, 20(2), -155-159

Hawkins, J., Doueck, H. & Lishmer, D. (1988). Changing Teaching Practices in Mainstream Classroom to improve Bonding and Behavior Low Achievers. *American Educational Research Journal*, 25(1), 31-50.

Heap, J.L. (1985). Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lesson. *Curriculum Inquir y*15(3), 245-279.

Hegarty, S. (1982). Meeting Special Educational Needs in the Ordinary School. *Educational Research*, 24 (3), 174-181.

Hegarty, S.(1985). Integration and teaching: some lessons from practice. *Educational Research*, 27 (1), 9-18

Hegarty, S. (1989). Algunas consideraciones al proyecto inglés de integración escolar de los niños disminuidos en: *Integración en E.G.B: una nueva escuela*, (71-82). Madrid: Fundación Banco Exterior.

Hegarty, S. (1991). Desarrollo en integración: una perspectiva europea. en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 13-15.

Hegarty, S., Hodson, y Clunies-Ross, .(1988). *Aprender juntos*. Madrid:Morata.

Hegarty y Pocklington. (1989). Programa de Integración Escolar. Madrid. CEPE.

Hegarty, S., Pocklington, k. & Lucas, D. (1986). The Curriculum in integration, in: Cohen, A. & Cohen, L.(Eds): *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.174-188). London: Hasper Education Series.

Henderson, J. (1988). A Curriculum Response to Knowledge Base Reform Movement. *Journal of Teacher Education*, 13-17.

Hernández, M.E. (1992). La técnica de árbol ordenado. Un análisis de la estructura del conocimiento didáctico del contenido, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel

Herranz, R. y Rodriguez, E. (1987). *Los deficientes visuales y su educación en aulas de Integración*. Madrid: UNED

Hernández, M.E. (1992). La técnica de árbol ordenado. Un análisis de la estructura del conocimiento didáctico del contenido, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (171-197).Argentina: Cincel.

Hill, J. (1983). Promoting Awareness of Handicaps through Faculty-Student Inmersion Program. *Pointer*, 28 (1), 29-33

Hodgson, A. (1986). How to integrate the hearing imparied, in:Cohen, A. & Cohen, L (eds.):*Special Educational Needs in the Ordinary Schools* (pp. 142-149). London: Hasper Education Series.

Hodgson, A. (1986). Integrating Phisically Handicapped Pupil, in:Cohen, A. & Cohen, L. (Eds.). *Special Education Needs inthe Ordinary School*(pp. 150-158). London: hasper Education Series

Holt, J. & Allen, T. (19\*\*). The Effects of schools and Their Curriculum on the Reading and Mathematics Achievement of Hearing Imparied Students, in 547-562.

Holt, L. & Johnson, M. (1989). Graduate education and teachers' understanding: A collaborative case study of cahnge. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 81-92

- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Journal*, 26(2), 160-189.
- Hollon, R.E. & Anderson, C.W. (1987). *Teachers' Beliefs about Students' Learning in Science: Self-Reinforcing Belief Systems*. AERA
- Hopkins, D. (198). Hacia una mejora de la <<investigación en la acción>> (I-A). *Revista de Innovación e Investigación Educativa, ICE de Murcia*, 61-85
- Hopkins, D. (1988). Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa, ICE de Murcia*, 3, 41-50
- Hopkins, D. (1985). Making perfect?- Form and structure in teaching practice, in: Kopkins, D. & Reid, K (Ed.):*Rethinking Teacher Education*. London: Croom Helm, 131-151
- Horne, M. (19\*\*). Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer and Parents Reactions8888888888888888 (ver) Es una revion
- Houghton, S., Wheldal, K. & Merrett, F. (1988). Classroom Behavior Problems Wich Secondary School Teachers say They find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312.
- Huberman, M. (1985). What Knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher*, 1(1), 251-262
- Húber, G.L. (1989). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador, en: Marcelo, C (Ed.):*Avances en el estudio delpensamiento de los profesores*(pp. 77-85), Sevilla: S.P. Univ. de Sevilla.
- Huber, G.L. Y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos; *Enseñanza*, 8,69-84.
- Hudson, F. et al. (1979). Mainstreaming: An Examination of the Attiutdes and Needs of regular Classroom Teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2 (3), 58-62.
- Hue, C. (1985). Aportación del Servicio Social de Minusválidos (SEREM) y del actual Instituto Social de Servicios Sociales (INSERSO)a la integración

escolar del deficiente. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp.51-56), Zaragoza

Huling- Austin, L. (1990). Teacher Induction Programmes and Internships. En: Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Processes of Teacher Education. 535-548.

Humphries, B. (1985). A program to Inform and Change Negative Attitudes about Special Education

Hutton, J. (1985). What reasons are given by teachers who refer problem behavior students?. *Psychology in the Schools*, 22, 79-82

Illan, N. (1987). Integración y perspectivas de los profesores del plan experimental de la región de Murcia, en: García Pastor, C. (Ed). *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp 67-79), Sevilla.

Illán, N. (1990). Integración escolar: Algunas propuestas para su desarrollo, en: *Actas de las V. Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 69-80, Murcia.

Ingvarson, L. & Mackenzie, D. (1988). Factors affecting the impact of inservice courses for teachers: implications for policy. *Teaching & Teacher Education*, 4(2), 139-155

Inman, L. & Tollefson, N. (1988). Elementary Teachers' Attitudes toward Preassessment Procedures. *Psychology in The Schools*, 25, 331-337

Ireson, J. et al. (1989). Developing the Curriculum for children with Learning Difficulties: Towards a grounded model. *British Educational Research Journal*, 15(2), 141-154

Iriarte, G y Alfaro, P. (1991). *Talleres. Una metodología para la diversidad*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Editorial Alameda.

Janesick, V.J. (1978). An ethnographic study of a teachers' classroom perspective. Implications for curriculum. *Research Series*. 33

Jimenez Martinez, F y otros. (1987). La formación de Profesionales de Educación Especial: realidades y perspectivas. *IV jornadas Universitarias y Educación Especial*(pp. 17-37), Sevilla



Johnson, A., Gold, V. & Vickers, L. (1982). Stress and Teachers of the learning disabled behavior disordered and educable mentally retarded. *Psychology in the Schools, 19*, 552-557.

Johnston, J., Marder, J. & Sheffield, P. (1990). Educational Research and Educational Practice: bridging the gap. *Journal of Education for Teaching, 16*(1), 83-90

Jones, N. (1986). An integrative approach to special educational needs, in: Cohen, A. & Cohen, L (Eds): *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.303-311). London: Harper Education Series.

Kagan, D. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research, 60* (3), 419-469

Kavale, K. & Calberg, C. (1980). Regular Versus Special Class Placement for Exceptional Children. *Evaluation in Education 4*, 91-93.

Kennedy, H., Sabar, N. & Shafirin, N. (1985). Knowledge Utilization and the process of Curriculum Development: A report. *Journal of Curriculum Studies, 17*(1), 103-106

Keny, S. & Dreyfus, A. (19\*\*)! Teachers reflection as a prerequisite to their professional development

Kilgore, K., Ross, D. & Zbikowski, J. (1990). Understanding the Teaching Perspectives of Firts-Year Teachers. *Journal of Teacher Education, 41*(1), 28-38

Killian, J. & Byrd, D. (1988). *Teachers' perspectives on what promotes instructional improvement in rural schools*, paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, April

Kleine, P. & Smith, L. (1987). *Personal Knowledge, belief systems and educational innovators*, AERA

Koch, N. (1984). Teacher Trainee Behaviors in Mainstreamed Classroom During an Extensive Pre-Students Teaching Practicum

Komf, M. & Rown, A. (1986). *Teachers' Personal Professional Ideals About Practice*, paper presented at ISSAT, Belgium

Korinek, L. (1987). Questioning strategies in special education: links to teacher efficacy research in general education. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 16-22.

Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools*, 19, 170-174.

Kroath, F. (1989). How do Teachers Change their Practical Theories?. *Cambridge of Education*, 19(1), 59-69

Kyriacou, C. & Roe, H. (1988). Teacher Perceptions of Pupils Behaviour Problems at a Comprehensive School. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 167-173.

Lambiotte, J. and Dansereau, D. (19\*\*). Knowledge Maps and Prior Knowledge: Intractive Effects on Recall

Lampert, M. (1985). *Teachers' Strategies for Understanding and Managing Classroom Dilemmas*, paper presented at ISSAT, Yilburg University, The Netherlands.

Lampert, M. & Clark, C. (1990). Expert Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19(5), 21-23

Landesman, S. & Butterfield, E. (1987)! Normalization and Deinstitutionalization of Mentally Retarded Individuals! *American Psychologist*, 42(8), 809-816

LaMore, G. (1984). Mainstreaming: One-Way Ticket or Round Trip?. *Principal*, 63 (4), 32-35.

Lara, T. (1989). Evolución y desarrollo de la educación especial, a través de las disposiciones jurídicas más relevantes desde 1970. *Revista de Educación*, Universidad de Granada (225-231).

- Larrive, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374-379
- Larson, S. (1984). Describing Teachers' Conceptions of Their Professional Word, in: Halkes, R and Olson, J.K (Eds). *Teacher Thinking: A New perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlenger, 123-133
- Lazarus, B. (1987). *Practical reasoning and observation: a second grade teacher refers children for special education services*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Lehr, C., Ysseldike, J. y Thurlow, M. (1987). Assessment practices in model early childhood education programs. *Psychology in the Schools*, 24, 390-399
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95
- Leinhardt, G. (1983). *Routines in expert math teachers. Thoughts and actions*, AERA, Montreal
- Leinhardt, G., Weidman, C. & Hammond, M. (1984). *Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers*, AERA, Orleans.
- León, M.J. (1991a). La reflexión de las creencias de un profesor de integración como base de su formación permanente, en en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 249-261.
- León, M.J. (1991). El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y de su formación en: Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O.E., 169-181

Levinson, E. & Frederick, C. (1985). Vocational Assessment and Special Education Triennial Reevaluations at the Secondary School Level. *Psychology in the Schools*, 22, 283-292

Leyser, Y. (1988). The Impacts Training in Mainstreaming on Teacher Attitudes Management Techniques, and the Behaviour of Disabled Students. *Excepcional Child*, 35 (2), 85-96.

Leyver y Abrams (1986). *The excepcional Child*, 33 (3). 173-180.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1990). Judging the quality of case study reports. *Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59

Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*, (57-95). Argentina: Cincel.

Linn, R. (1986). Quantitative Methods in research on Teaching, in: Wittrock, M.C.(Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, pp. 92-118.

Lizasoain, L. (1985). Tendencias actuales de la documentación científica automatizada en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 211-220

LLinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.

López, J.B. y Parra, A. (1985). La integración del niño deficiente en Tarragona. *IV Jornadas de Educación Especial de Escuelas universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B*(pp. 85-90), Zaragoza.

López González, y otros. (1987). El profesor de Educación Especial: Elementos a tener en cuenta en su curriculum formativo. *IV Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 39-46), Sevilla

López González, M. (1989). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de E.G.B acerca de la integración escolar del deficiente mental?. *Revista de Educación Especial*, 5, 23-31

López Melero, M. (1985). Experiencia de integración del niño trisómico-21 (mongólico) en colegios públicos de Alcalá de Henares. *IV Jornadas de Educación Especial de escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp. 237-252), Zaragoza.

López Melero, M. y Guerrero López, J.F. (1991). Caminando hacia el Siglo XXI; La Integración Escolar. (Coord). *VII Jornadas de Universidades y Ed. Especial*. Universidad de Málaga.

López Melero, M. (1990). *La Integración escolar, otra cultura*. Málaga:Junta de Andalucía

López Melero, M. (1991a). La formación necesaria en una escuela de la diversidad: propuesta de cara a los nuevos Planes de Estudio, en Zabalza, M.A y Alberte, J.R. (Coord). *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela.

López Melero, M. (1991b). Trabajo cooperativo y solidario en una escuela de la diversidad, en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar*. *VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 157-176.

López Melero, M. (1991c). La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura escolar, en, Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial*. *Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 308-316, Salamanca.

Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza, en: Villar, L.M. (Ed.): *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, (227-249), Huelva

Lowyck, J. (1980). A Process Analysis of Teaching. *Report, 21*. Document ERIC. Ed 190513.

Lowyck, J. (1986). *Teacher Thinking: A critical analysis of four studies*, ISSAT

Lowyck, J. (1986). *Teacher Thinking and Profesional Action Proceeding of the Third ISATT Conference*. Leuven.

Low, L. (1986). Integrating the visual handicapped, in: Cohen, A. & Cohen, L. (Eds): *Special Education Needs in the Ordinary School* (pp.159-173). London: Hasper Education Series.

Lucas, P. (1988). Approaching Research-based Teacher'Education: questions for a reflective method assingment programe in initial training. *Cambridge Journal of Education*, 18(3), 405-420.

Lucas, P (1988). An Approach to Research Based Teacher Education Through Collaborative Inquiry. *Journal of Education for Teachin* 14(1), 55-73.

Luk, S.L. Leung, W., Lee, P, y Lich-Mak, F. (1988). Teachers'Referral of Children with Mental Health Problens: A Study of Primary Schools in Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 25, 121-129

Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. *Harvard EducationalReview*, 60(2), 159-180

Llinares, S. y Sánchez, V.1986). Las creencias sobre las matematicas y la enseñanza de las matemáticas en profesores de E.G.B. en formación, en: Villar, L.M. (Ed.). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, (pp.374-379)

Mahler y otros (1991). Didactic use of concept mapping in higher education: applications in medical education. *Instructional Science*, 27-45.

Mandell, C. and Strain, P. (1978). An Analysis of Factors Related to the attitudes of Regular Classroom Teachers Toward Mainstreaming Mildly Handicapped Children. *Contemporary Educational Psychology*, 3 (2), 154-162.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. 1988). Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza, en :Marcelo, C. *Avanaces en el estudio del pensamiento del profesor* (pp.217-226), Sevilla.

Marcelo, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 99-110.

Marcelo, C. (1987). *A Study of Implicit Theories and Beliefs about Teaching in Elementary School Teachers*, paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

Marcelo, C. y otros (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1992). El desarrollo profesional de los profesores: Dimensiones, condiciones, modalidades y evaluación en : García, J. y otros (Ed). *L.O.G.S.E. Perfiles para una nueva educación*. Granada: ICE. (1iii- XCiii).

Marcelo, C. (1992). *Como conocen los profesores la naturaleza para enseñar. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso "las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago.

Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (13-48). Argentina: Cincel.

Marchesi, A. (1989). La situación educativa en España y el proyecto del Real Decreto sobre la integración escolar de los niños disminuidos en: *Integración en E.G.B: una nueva escuela*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

Margolis, H. & McGettigan, J. (1988). Managign Resitance to Instruccional Modifications in Mainstreamed Enviroment. *RASE*, 9 (4).

Marks, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case a Modified Conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 3-11.

Mark, F. (1980). *The Attitudes of Elementary Teachers Toward the Mainstreaming of Educable Mentally Retarded Students in Nothwestern Ohio*

*School Districts: A Summary of the Study*, paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Philadelphia.

Marland, P. & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking and action. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 93-109

Marston, R. and Leslie, D. (1983). Teacher Perceptions from Mainstreamed versus Non-Mainstreamed teaching Environments. *Physical Educator*, 40 (1), 8-15.

Martens, B. & Meller, P. (1989). Influence of child and classroom characteristics on acceptability of interventions. *Journal of School Psychology*, 27, 223-245

Martin, J. (1984). Toward a cognitive schemata theory of self-instruction. *Instruction Science*, 13, 159-180

Martin, P. (1988). El currículum en Educación Especial, en: Mayor (Coord). *Manual de Educación Especial* (103-118). Madrid: Anaya.

Martin, E. (1988). Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria, en: *Las adaptaciones curriculares y la Formación del Profesorado* (23-43). Madrid: Centro Nacional de Recursos para La Educación Especial.

Martinez Bonafe, J. (1988). La relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante propuestas de renovación pedagógica, en: Marcelo, C. (Ed). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp. 107-115), Sevilla

Martinez Bonafe, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50

Martinez Bonafe, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18

Martinez, B y Pérez, V. (1991). La aceptación de los alumnos integrados: resultados de una experiencia, en: Ortiz González, MeC. (Ed). *TEMas actuales de educación especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. (29-40). Salamanca



Mason, J. (1978). Development and Implementation of a Special Education Training Institute for Classroom Teachers

McCloskey, M. & Quay, L. (1987). Effects of Coaching on handicapped Childre's Social Behavior and Teachers' Attitudes in Mainstreamed Clasrooms. *The Elementary School Journal*, 87 (4), 425-435.

McDiarmind, G. & Ball, D. (1988). Many moons: Understanding teacher learning from a teacher education perspective. *National Center for Research on Teacher Education*, Michigan State University, Issue Paper, 88-95

McDiarmir, G. Ball, D. & Anderson, C. (1989). Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy, in: Reynolds, M. (Ed.): *Knowledge Basefor the Beginning Teacher* (pp193-205), Oxford: Pergamon Press.

Medrano, M.C. (1986). La educación especial integrada en la escuela ordinaria, en: Molina, S.(Ed.) *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*.(pp. 57-114)

Meisel, J. (1986). Mainstreaming Handicapped Children outcomes, controversies and new directions

Merino, J. V. (1985). El proceso de socialización en sujetos de educación especial: Principios, lineas y programas de integración educativa. *Bordon*. 256, 43-70.

Miguel, M (de), (1986). Líneas de investigación en educación especial, en: Molina, S. (Ed): *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 62-83

Miles, M. (1990). New methods for qualitative data collection and analysis: vignettes and pre-structured cases. *Qualitative Studies in Education* 3(1), 37-51

Miles, M. and Huberman, A. (1984). *Analytative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods* Sage Publications. Beverly Hills, London, New Delhi.

Miles, M., Saxl, E. Nad Kieberman, A. (1988). What Skills Do Educational Change Agents Need? An Empirical View. *Curriculum Inquire*, 18 (2), 157-193.

- Miller, C. et al. (1989). What Mentally Retarded and Nonretarded Children Expect of One Another. *American Journal of Mental Retardation*, 93(4), 396-405.
- Miller, D. (1991). Merging Regular and Special Education Teacher Preparation Programs: The Integrated Special Education-English Project (ISEP). *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 19-23
- Miller, S. & Fredericks, M. (1988). Uses of metaphor: a qualitative case study. *Qualitative Studies in Education*, 1(3), 263-272.
- Mingorance, P. (1988). Metáfora y pensamiento práctico de los profesores de Ciclo Inicial de E.G.B, en: Marcelo, C (Ed). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp. 127-133), Sevilla.
- Minguez, C. (1991). Perfeccionamiento del profesor para la integración escolar y su mentalidad pedagógica, en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 263-273.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mitchell, J. & Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 115-128
- Molero, M. C. (1987). Algunas reflexiones actuales sobre la integración. *Anales de Pedagogía*, 5, 45-53
- Molina Garcia, S. (1985). La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: delimitación conceptual. *4 Jornadas de educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B*
- Molina Garcia, S. (1987). *Integración en el aula del niño deficiente. El Programa de desarrollo Individual*. Barcelona: Grao.
- Molina Garcia, S. (1985). Formación básica en Educación Especial del profesorado de E.G.B. *II Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 33-66), Bilbao

- Monereo, C. (1988). Sistemas de instrucción individualizada, en: Mayor (Coord). *Manual de Educación ESpecial* (80-100), Madrid: Anaya.
- Montero, M.L. (1986). , Pensamientos de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado, en: Villar, L.M (Ed) *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones* (pp.333-340)
- Montero (1987). RIE 5. (9) 7-31. Remite Investigación educativa.
- Moore, J. and Marvin, J. (1978). Regular and Special Class Teachers' Perceptions of Normal and excepcional Children and Their Attiutdes Towrd Mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15 (2), 253-259
- Moral Santaella, C. (198). Procesos de pensamiento y formas de actuación de profesores expertos en la enseñanza de la lectura, en: Marcelo, C. (Ed). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp. 317-328), Sevilla
- Moral Santaella, C. (1988). Los procesos cognitivos del profesor en la enseñanza de la lectura: aportaciones para la formación del profesor, en: Rodriguez, P. (Ed). *La formación de los profesores* (pp. 357-365), Granada
- Moral Santaella, C. (1990). *Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*, Granada. Tesis Doctoral.
- Morine-Dershimer, G. (1988). ¿Qué podemos aprender del pensamiento?, en:Villar, L.M. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores*, (pp. 225-237), Alcoy: Marfil.
- Morine-Dershimer, G. (1988).Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 215-229
- Morsink, C. (1981). Perspectives of Ivory Tower Realist
- Morsink, C., Thomas, C., y Smith-Davis, J. (1987). Noncategorical Special Edcation Programs: Process and Outcomes, in: Wang y otros (Ed). *Handbook of Special Research and Practice*. Great Britain. Pergamon Press, 287-311.
- Mosel, A. (1987). La educación especial en la Comunidad Valenciana. II *Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp.411-418), Bilbao.

- Mosenthal, P., Davibson-Mosenthal, L. & Collela, A. (1987). Two Determinants of Teachers' Holistic Scoring: Prior Knowledge and Ideology Tipe. *The Elementary School Journal*, 88 (1), 39-49.
- Moses, D., Hegarty, S. & Jowett, S. (1987). Meeting Special Educational Needs: support for the ordinary school. *Educational Research*, 29(2)
- Munby, H. (1988). Investigacion sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales, en: Villar, L.M. (Ed). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*, (pp. 63-85), Madrid: Marfil.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, an a alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225
- Munby, H. (1986). *Selected problems in research on teacher thinking and ist use*, paper presented to teh ISATT, leuven
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209.
- Munby, H and Russell, T. (1990). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. *Theory into Practice*, 29 (2), 116-121.
- Muntaner, J, J. (1991). La integración como motor de innovación en la escuela, en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 199-210.
- Naor, M. and Milgran, R. (1980). Two Preservice Strategies for Preparing Regular Class Teachers for Mainstreaming. *Excepcioanl Children*, 47 (2), 126-129
- National Union of Teachers. (1986). Integration: some practical considerations, in: Cohen, A. & Cohen, L (Eds): *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.108-116). London: Harper Education Series
- Naveh-Benjamin, M. at al. (1986). Inferring Students' Cognitive Structures and Their Development Usign the Ordered Tree Technique. *Journal of educational Psychology*, 78(2), 130-140.

Neri y Bassi. (1985). Integración de los niños discapacitados en la escuela: teoría y práctica en Italia. *4 Jornadas de Educación Especial de escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp. 109-124), Zaragoza

Nevin, A. et al. (1981). *Implementing Individualized Education Programs: Analysis of the Role of the Regular Classroom Teacher*. Final Report, December 15, 1980 to December 14, 1981

Nevin, A. & Thousand, J. (1987). Avoiding or Limiting Special Education Referrals: Cahnages and Challenges, in: Wang, et al. (Ed). *Handbook of Special Education: Research and Practice, 1*, 273-285.

Nieman, M., Ball, D. & Cadwell, M. (19\*\*). A comparison between elementary and secondary beginning teachers on responses to disruptive behavior. *Journal of Classroom Interaction, 24*(1), 1-4.

Nolen, P., McCutchen, D. and Berninger, V. (1990). Ensuring Tomorrows' Literacy: A Shared Responsibility. *Journal of Teacher Education, 41* (3), 63-72

Novak, J. (1990). Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science, 29*-52

Oberg, A. (1986). Discovering the Ground of professional Practice. *Conference of The International Study Association on Teacher Thinking*. Lewen, Belgium

Ober, A. & Blades, C. (19\*\*)! The sound of silence: A Teacher's reflection on his practice

Oldroyd, D. & Tiller, T. (1987). Change from Within: An account of school-based collaborative action research in a English secondary school. *Journal of Education for Teaching, 12* (3), 13-27

Oleinik, S. (1987). *Teacher Education Effects: Looking Beyond the Means*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington

Olson, J. (1980). Teacher Constructs and Curriculum Change. *Journal of Curriculum Studies, 12* (1), 1-11.

Olson, J. (1986). Innovative doctrines and teacher beliefs: problems of cultural relationship, *Symposium Intenacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias para la Innovación Educativa*, (pp24-28), Murcia

Olson, P. & Carter, K. (1989). The Capabilities of Cooperating Teachers in USA Schools for Comunicatig Knowledge about Taeching. *Journal of Education for Teaching*, 15(2), 113-131

Orcasitas, J.R. (1991). El cambio de actitudes..., en: Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 318-323, Salamanca

Orpwood, G. (19\*\*). The Reflective Deliberator: a case study of curriculum policymaking. *Journal of Curriculum Studies*, 17(3), 293-304

Ortiz Diaz, C.(1985). La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria en España. *Actas de las 4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* (pp. 31-49), Zaragoza

Ortiz González, C. (1987). El profesor como investigador en el aula de Educación Especial. *IV Jonadas de Universidades y Educación Especial*(pp. 125-138), Sevilla

Ortiz González, M. C. (1991). *Temas actuales de Educación Especial.* (Coord). *Actas de la VI Jornadas de Universidades y Ed. Especial.* Universidad de Salamanca.

Osser, H. (1985). *The Teaching of Writing: A Study of a Teachers' Values and Beliefs*, paper presented at ISATT, (28-31), Tilbug University, The Netherlands

Ostrow, J. (1990). The availability of difERENCE: Clifford Geertz on problems of ethographic research and interpretation. *Qualitative Studies in Education*, 3(1), 61-69

O'Gorman, R. (1989). Knowing is in action. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 10-12

- O'Hanlon, C (1988). Alienation Within the Profession: special needs or watered down teachers?? Insights into the tension between the ideal and the real through action research. *Cambridge Journal of Education*, 18(3), 297-311
- O'Neil, J. (1988). How Special Should the Special Ed Curriculum Be?. *Curriculum Update*
- Pajares, M.F. (1992). Teacher' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palincsar, A.S., Stevens, D. and Gavelek, J. (1990). Collaborating with Teachers in the Interest of Student Collaboration. *International Journal of Educational Research*, 14 (5), 41-53
- Parker, W y Gehrke, N. (1980). Learning Activities and Teachers' Decision making: Some Grounded Hypotheses. *American Educational Research Journal*, 23(2), 227-242
- Parrilla, A. (1986). La interpretación de la integración escolar por los profesores. *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- Parrilla, A. (1987). La figura y la formación del profesor del aula ordinaria en el proceso de integración: un estudio del pensamiento del profesor, en: Garcia Pastor, C. (Ed), *Actas de las IV Jornadas de Iniversidades y Educación Especial*, (pp. 77-99), Sevilla.
- Parrilla, A. (1987). Implicaciones del pensamiento del profesor para la formación del profesorado: el caso de la integración, en:
- Parrilla, A. (1988). Estudio de las claves del cambio en el centro escolar, en: Marcelo, C.(Ed.) *Avances en el estudio de pensamientos del profesor* (pp. 269-280), Sevilla.
- Parrilla, A. (1991a). Componentes ambientales e instructivos de los programas de integración, en, Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 41-54. Salamanca
- Parrilla, A. (1991b). El trabajo colaborativo como estrategia de Formación Permanente en Centros de Integración, en: Zabalza y Alberte (Coord).

*Educación Especial y Formación del Profesorado*. (287-302). Santiago de Compostela.

Parrilla, A. (1991c). Un modelo de análisis de la cultura integradora en un centro escolar, en: López Melero y Guerrero (Coord). *Caminando hacia el Siglo XXI; la integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, 39-54.

Parrilla, A. (1992a). *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Argentina: Cincel.

Parrilla, A. (1992b). *La integración escolar como experiencia institucional*. CID: Sevilla

Parrilla, A. (1992). Análisis de procesos de clase: Una perspectiva Ecológica, en: Marcelo, C. (Coord). *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (227-257). Argentina: Cincel.

Parrilla, A. en: Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profes*  
Rodríguez, P.(Ed). *Actas Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp.345-365), Granada.

Patryco, C. (1985). Implementation of a Videotape Program for regular Classroom Teachers Involved in Mainstreaming

Pérez Benitez, A. (198%). Integración escolar de niños con dificultades de aprendizaje en la ciudad escolar provincial de Madrid. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Univerisitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp. 285-290), Zaragoza.

Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.

Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en: Gimeno y Pérez (eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 95-138



- Pérez, A. y Gimeno, J.(1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* 42, 37-63
- Perman, D y Cozby, P.C. (1985). *Psicología social*. México: Intearmericana
- Peters, J. (1987). La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de Educación*, 282, 191-201
- Pfeiffer, S. (1982). Special Education Placement Decisions Made by Teams and Individulas: A cross-cultural perspective. *Psychology in the Schools*, 19, 335-340
- Phillips, D.C. (1986). *The Conceptual minifield of Structure. Meditations after the knowledge Structures of Student-Teachers*, AERA
- Pinnegar, S. & Carter, K. (1990). Comparing Theories from Textbooks and Practicing Teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 20-27.
- Pollard, A y Tann, S. (1987). *Reflecting Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London : Cassel.
- Pope, M. (1986). La psicología de los Constructos Personales y la Investigación e Innovación Curricular, *Actas de las IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, (pp. 29-38), Sevilla
- Pope, M. & Denicolo, P. (1986). Intuitive Theories-a Researcher's Dilemma: some practical methodological implications. *British Educational Research Journal*, 112(2), 153-166.
- Post, T. (1989). Knowledge, Representation, and Quantitative Thinking, in: Reynolds, M (Ed). *Knowledge Base for Beginning teacher*, Pergamon Press, 221-231.
- Power, D. (19\*\*). Research into handicapped youth and the outcomes of their schooling in the United States of American: A wiew form Australic
- Prawat, R. (1989). Promoting Acces to Knowledge , Strategy, ad disposition in Students: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41

- Pugach, M. (1988). Special Education as a Constraint on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52-59.
- Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial, en: Molina, S (Ed.): *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*, Madrid: CEPE, 47-61
- Putnam, R., Lampert, M. and Peterson, P. (1990). Alternative Perspective on Knowing Mathematics in Elementary Schools. *Review of Research in Education*, 16 , 57-150
- Putnan, R. (19\*\*). Mathematics Knowledge for understanding and problem solving
- Raban, B. (1990)! Using the Craft Knowledge of the Teacher as a Basis for Curriculum Development: a review of teh National Writing Project in Berkshire. *Cambridge Journal of Education*, 20 (1), 57-72.
- Randal, J and Wayne, H (1988). The relationship between word frequency and word knowlege. *Journal of Educational Research*, 81, 5.
- Reitman, J. & Rueter, H. (1980). Organization Revealed by Recall Orders and Confirmed by Pauses. *Cognitive Psychology*, 12, 554-581.
- Reynolds, A. (1990). *Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of Teacher Actions and Knowledge*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Reynolds, B. et al. (1982). Elementary Teachers' Attitudes toward Mainstreaming Educable Mentally Retarded Students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17 (3), 171-176.
- Reynolds, M. (1990). *A Case Study in Teaher Eduaction: PL 94-142* (Paper multicopiado)
- Reynolds, M. & Lakin, C. (1987). Noncategorical Special Education: Models for research and Practice, in : Wang et al (Ed). *Handbokk of Special Education: Research and Practice*, 1, 331-335.
- Reynolds, M. (1989). Student with Special Needs, in: Reynolds, M.L. (ed). *Knowledge Base for The Beginning teacher*, Pergamon Press, 117-127.

Reynolds, M. (1989). (Ed). *Knowledge Base for The Beginning teacher*, Pergamon Press.

Reynolds, M. C. (1990). Educating Teachers for Especial Education Students. En: Houston, W.R. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. McMillan. Research on Teacher Education. 423-436.

Reynolds y Wolberg (Ed). *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Pergamon press.

Rico Vercher, M. (1985). La integración del niño minusvalido, un reto a la organización escolar. *Actas de las 4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* (pp. 153-160), Zaragoza

Rigo, E. (1991). El profesorado y la investigación universitaria en educación especial en las secciones de ciencias de la educación, en: Ortiz, C (Ed) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación*, 326-338, Salamanca

Ringstaff, C. (1987). *Teacher Misassignment: The influence of Subject Matter Knowledge on Teacher Planning and Instrucción*, AERA, Washington.

Roberts, C. and Pratt, C. (1987). The attitudes of Primary School Staff toward the Integration of Mildly Handicapped Children, in: Bartnik, E. et al. *Technology, Resources and Consumer Outcomes: Preceeding of the Twenty-Third Conference of the Australian Society for the Study of Intellectual Disability*

Roby, T.(1985). Knowledge can be power: An inside view of teacher thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (1), 107-109.

Roderick, J. (1986). Dialogue writing: context for reflecting in self as teacher and research. *Journal of Curriculum and Supervisor*, 1(4), 305-315.

Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156

Rodriguez, J.A. (1988). *La integración escolar en el Ciclo Medio*. Madrid: Editorial Popular

Rodriguez, J.A. (1985). El colegio <<Agora>> (Madrid), una escuela integradora. *4 Jornadas de educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado* (pp. 281-284), Zaragoza.

Rodriguez, J. A. (1989a). Integración en EGB.: Una Nueva Escuela. *Colección de Seminarios y cursos*. Fundación Banco Exterior.

Rodríguez, J.A. (1989b). Integración escolar y renovación pedagógica en: *Integración en E.G.B: una nueva escuela*. (25-34). Madrid: Fundación Banco Exterior.

Rodriguez, S y Dominguez, M. J. (1985). Integración escolar y normalización: experiencia de integración de niños deficientes en dos colegios nacionales de Valladolid. *4 Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B* (pp.267-281), Zaragoza

Roehler, L. y Duffy, M. (1987). *Exploring Preservice Teachers' Knowledge Structures*, AERA

Rogers, B. (1987). *A Comparative Study of the attitudes of Regular Education Personnel toward Mainstreaming Students and Variables Affecting Attitudes*, paper presented at the Pan American Conference on Rehabilitation and Special Education, Acapulco, México.

Rog, J., Donaldson, A., Quaglia, R. and Paige, J. (1990). *Learning the Ropes: How Bgening Teachers Develop Pedagogic Knowlege*, paper presented at the American Educational Research Association, Boston

Rokeach, M & Rothman, G. (1965). The principle of belief congruence and the congruty principle as models of cognitive interaction. *Psychological Review*, 72(2), 128-142

Rosales, C. (1988). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación, programación. *Enseñanza*, 4-5, 31-47.

Rosenberg, M. & Jackson, L. (11988). Theoretical models and spacial education: the impact of varying worldviews on service delivery and research. *RASE*,9(3), 26-34

Rosenshine, B. (1985). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69

Rosenvinge, A., Ortega, M.J. y Campo, C. (1991). *Meta. La integración en la escuela infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Editorial Alameda.

Ross, J. (1988). Improving Social-Environmental Studies Problem Solving Cooperative Learning. *American Educational Research Journal*, 25(4), 573-591

Roth, K. (1987). *Helping Science Teachers Change: The Critical Role of Teachers' Knowledge about Science And Learning Science*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington

Royo, C y otros. (1985). Estudio de las actitudes de los futuros profesores de E.G.b sobre la integración en la escuela ordinaria del niños disminuido. 4 *Jornadas de Educación Especial de escuelas Univeristarias de Formación del Profesorado de E.G.B.*(pp. 201-224), Zaragoza

Ruiz, R. y Gine, C. (1986). Las necesidades educativas especiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 136, 32-34.

Ruiz, J. I. y Ispirma, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryder, R. & Slater, W. (1988). The relationship Between Word Frequency and Word Knowledge. *Journal of Educational Research*, 81(5), 312-317

Sabar, N. & Silberstein, M. (19\*\*). Teachers' governing variables in developing curricula.

Safran, S. et al. (1982). The Effects of Prior Information upon Perceptions of Excepcional Children. *Contemporary Educational Psychology*, 7 (4), 384-394

Safran, S. & Safran, J. (1984). Elementary Teachers Tolerance of problem behaviors. *The Elementary School Journal*, 85(2), 237-243.

Salend, S. and Johns, J. (1983). A Tale Two Teacher: Changing Teacher Commitment to Mainstreaming. *Teaching Excepcional Children*, 15 (2), 82-85

Salend, S. y Knops, B. (1984). Hypothetical Examples. A Cognitive Approach to Changing Attitudes toward the Handicapped. *The Elementary School Journal*, 85 (2), 229-235

Salmeron, H. (1988). Diagnóstico de la integración entre alumnos desiguales: cooperativismo y comunicación en aulas de integración. *Revista de Educación*, Universidad de Granada (7-16)

Sánchez Valle, I. (1989). La metodología del análisis de contenido aplicada a las ideas expresadas en los prólogos de diferentes textos de pedagogía general. *Bordón*, 41(1), 127-152

Sánchez, M.V. y Llinares, S. (19\*\*). Un estudio de las creencias del futuro maestro en relación con las matemáticas: influencia de las prácticas, en: Marcelo, C. (Ed). *Avances en el estudio de pensamientos del profesor* (pp. 207-216), Sevilla

Sanders, D. & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 5-67

Sapon-Shevin, M. (1990). Special Education and the Holmes Agenda for Teacher Education Reform. *Theory Into Practice*, 29(1), 55-60

Sapon-Slevin, M. (1990). Gifted Education and Deskillling of Classroom Teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 39-48

Saxl, E., Miles, M. y Licherman, A. (1988). *Assisting Change in Education. A Training Program for School Improvement Facilitater*. Alexandria. ASCD.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1989). Concepcions of Teaching and Approaches to Core problems, in: Reynolds, M. (Ed.): *Knowledge Base for the beginning Teacher*, (pp. 37-46), Oxford: Pergamon Press.

Scott, M. (1980). Ecological Theory and Methods for Research in Special Education. *The Journal of Special Education*, 14(3), 279-293.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Schriner, k. & Roessler, R. (1990). Employment Concerns of College Students With Disabilities: Toward an Agenda for policy and Practice. *Journal of Colleges Student Development*, 31, 307-312

Schultz, L. (1982). Educating the special needs Students in the Regular Classroom. *Excepcional Children , Special Educationa and Pediatrics: A New Relationship*, 48 (4), 366-368

Sergiovanni, T. (1986). Understanding reflective practice. *Journal of Curriculum and Supervision* (4), 353-359

Sewen, G. (1986). The micro-sociology of segregation: case studies in the exclusion of children with special needs from ordinary school, in: Cohen, A. & Cohen, L (Eds): *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.174-193). London: Harper Education Series.

Shafer, M. et al al. (1987)! Competitive Employment and workers with mental retardation: analisis of employers perceptions and experiencies. *American Journal of Mental Retardation*, 92(3), 304-311

Shavelson, R. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83, 4, 392-413

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisones y conducta, en: Gimeno, J y Pérez, A. (Eds.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 372-419

Shavelson, R.J. (1986). Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores, en: Villar, L.M (Ed). *Pensamientos de los Profesores y Toma de decisiones*(pp. 164-184), Huelva

Shavelson, R.J., Webb, N.M. & Burstein, L. (1986). Measurement of Teaching, in: Wittrock, M.C.(Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Third Ed., New York, Macmillan, 50-91

Shuell, T. (1990). Teaching and Learning as Problem Solving. *Theory into Practice*, 29 (2), 102-108

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 4-14

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Dirigido a modelar o señalar los caminos para dicha investigación.

Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en: Wittrock, M.C.(Ed.) *La investigación de la enseñanza, I*, (pp9-91). Madrid:Paidós

Shulman, L.S. y Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of a bold standart. A report for the task on teaching as a profesion.* New York: Carnegie Corporation

Simon, A. & Gil Boyer, E. (1974). *Mirrors for behaviour III. An Anthology of observation instruments*, Published by Communication Materials Center Rices Mill Road, Wisconsin, Pennsylvania.

Simpson, R. and Myles, S. (1989). Parents' Mainstreaming Modification Preferences for Children with Educable Mental Handicaps, Behavior Disorder, and learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 26, 292-301

Simpson, R. and Myles, S. (1991). Ancillary Staff members' Mainstreaming Recommendations for Students with Mild Excepcionalities. *Psychology in the Schools*, 28, 28-34

Sindelar, P. et al. (1988). The power of hypotesis testing in special education efficacy research. *The Journal of Special Education*, 22(3), 284-296.

Singer, J.& Butler, J. (1987). The Education for All Handicapped Children Act: Schools as Agents of Social Reform. *Harvard Educational Review*, 57(2), 125-152

Siperstein, G. & Bak, J. (1985). Effects of social Behavior on Children's Attitudes Towrad Their Mildy Moderatily Mentally retarded Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(3), 319-327.



Sipertin, G., Bak.J. and O'Keefe, P. (1988). Relationship Between Children's Attitudes Toward and Their Social Acceptance of Mentally Retarded Peers. *American Journal on Mental Retardation*.

Slavin, R. et al.(1982).Effects of Coopertaive Learning and Individualized Instruction on the Social Acceptance, achievement, and Behavior of Mainstreamed Students, *Report No 327*

Slavin, R.E. y Madden, N. A. (19\*) La integración en las clases Ordinarias en los alumnos con retraso escolar, en: Martin- Moreno, Q. (Ed). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Madrid. UNED.

Slavin, R.E. y Madden, N. A. (1987). La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. En: Quintina y Moreno. *Questiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 207-229.

Smith, A y Clark, R. (1973). The relationship between attitudes and beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(3), 321-326

Smith, D. and Kallevang, L. (1985).*Attitude Toward Mainstreaming and Approach to Classroom Management*, paper presented at teh Annual Meeting of the National Association of School Psychology, Las Vegas, NV.

Smith, D. & Neale, D. (1989). The construction of subject matter Knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 1-20

Smith, L. (1987). Developmental theory in the classroom. *Instructional Science*, 16, 151-167

Snow, R. (1990). New Approaches to Cognitive and Conative Assesment in Education. (\*\*\*\*\*) Stanford. 455-473.

Sobrado, L. (1986). La entrevista como método decisional en la determinación de percepciones del profesor, en: Villar, L. M (Ed). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*(342-361), Huelva

Stenhouse, L. (1982). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stainbach, W. and Stainback, S. (1982). Preparing Regular Class Teachers for the Integration of Severely Retarded Students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17 (4), 273-277.

Stephens, T. and Braun, B. (1980). Measures of Regular Classroom Teachers' Attitudes toward Handicapped Children. *Exceptional Children*, 46 (4), 292-294

Stephens, T.M., Blackhurst, A.E. & Maglioca, L.A. (1982). *Teaching Mainstreamed Students*. New York: John Wiley.

Stevens, K.J. (1983). The problem of data reduction in the qualitative analysis of schools by pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 9(2), 123-130

Stoddart, T & Roehler, L. (19\*\*). The process of change in teacher thinking

Stoot, D. (1981). Behaviour Disturbance and Failure to Learn: A Study of Cause and Effect. *Educational Research*, 23(3), 163-172.

Strahan, D. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: an analysis of semantic ordered trees. *Teaching & Teacher Education*, 5(1), 53-67

Strenta, A. and Kleck. (1984). Physical Disability and the Perception of Social Interaction: It's Not What You Look at but How You Look at it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(2), 279-288

Sullivan, A, Stevens, D. y Gavelek (1990) Collaborating with teachers in the interest of student collaboration, *International Journal of Educational Research*, 14 (5)

Swadener, E. (1989). Toward Education that is Multicultural in Early Childhood Settings: Peer Interactions Across Race, Gender and Exceptionality. *Scholarly Report Series Usa*, 28.

Tabachnick, B. y Zeichner, K. (198). Influencias individuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de casos de

dos profesores principiantes de EE.UU, en: Villar, L.M. (Ed.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (pp. 135-148), Madrid: Marfil.

Tabachnick, B.R (1989). Need for a teacher education: Naturalistic research that is culturally responsive. *Teaching & Teacher Education*, 5(2), 155-163

Taft, R. (1987). Ethnographic Methods, in: Dunkin, M.J. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, 151-155

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110

Taylor, P. (1987). Implicit Theories, in: Dunkin, M. (Ed): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*(pp. 477-482), Oxford: Pergamon Press

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Thurlow, M. and Ysseldyke, E. (1987). *Instructional ecology and student responding before and after special education placement*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington

Tisdale, P. and Fowler, R. (1980). *Incidence of Behavior Disorders in Children in South Carolina: Teachers' Perceptions*, paper presented at the University of South Carolina Conference on Educational Research

Tochon, F. (1990). Heuristic Schemata as Tools for Epistemic Analysis of Teachers' Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 183-196

Tom, A. y Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers, in: Houston, W.R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 373-392

Top, B. & Osguthorpe, R. (1987). Reverse-Role tutoring: The Effects of handicapped Students Tutoring Regular Class Students. *The Elementary Schools Journal*, 87(4), 414-423

Tuckman, B. (1990). A proposal for Improving the Quality of published Educational Research. *Educational Research*. 19 (9), 22-25.

Vandivier, P. and Vandivier, S. (1981). Teacher Attitudes toward Mainstreaming Exceptional Students. *Journal for Special Educators*, 17 (4), 381-388

Vazquez, J. (1986). Legislación, en: Molina, S(Ed.): *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*, Madrid: CEPE, 115-178.

Vázquez, M. C. (1991). La formación del profesorado de enseñanza secundaria en lo que respecta a la atención de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales (M.E.E.) en: Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación ESPECIAL y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O.E., 213-224

Vida Escolar (1983). Integración Escolar. Experiencias. *Vida escolar*. 225-226.

Villar, L.M. (198). Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2

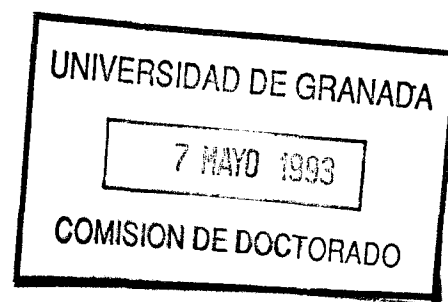
Villar, L.M. (1986). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores, en: Villar, L.M. (Ed) *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*(pp.519-531), Huelva

Villar, L.M. (1988). Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales, en: De Vicente, P., Sáez, O. y Lorenzo, M (Eds.): *La Formación de los Profesores*, (pp. 281-309), Granada

Villar, L.M. (19\*\*). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B en ejercicio en situaciones interactivas de clase, 149-174

Villar, L.M (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y Desarrollo profesional*. Granada: ICE Y Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.



- Villar, L. M. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo profesional*. Granada: ICE y Servicios de publicaciones de la U. G.
- Villar, L.M. (1991). Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: el caso de un formador de maestros, *ponencia presentada al III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el desarrollo Profesional*, Sevilla
- Villar, L. M. (1991). Modelos de desarrollo Profesional de Profesorado Universitario. *III Jornadas Internacionales de Didáctica Universitaria. "Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Voelker, C., Chase, C. & Smith-Davis, J. (1987). Noncategorical Special Education Programs: Process and Outcomes, in: Wang et al. *Handbook of Special Education: Research and Practice*, \*, 287-311
- Wagner, A. (1984). Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking, in: Halkes, R & Olson, J. (Eds.): *Teacher Thinking: A New perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 163-175
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of Research on teaching, in: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Ed., New York, Macmillan, 214-229
- Walker, R. (1983). Three Good reasons for not Doing Case Studies in Curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 155-165
- Wallace, M. (1987). A Historical Review of Action Research: some implications for the Education of Teacher in Their managerial Role. *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97-115.
- Wang, M. (1981). Mainstreaming Exceptional Children: some Instructional Design and Implementation considerations. *The Elementary School Journal*, 81 (4), 195-221
- Wang, M y Sullivan, A. (1989). Teaching Students to Assume an Active Role in Their Learning, in Reynolds, M. (1989). (Ed). *Knowledge Base for The Beginning teacher*, Pergamon Press, 71-84.

- Warnock, M. (1986). Children with special needs in ordinary schools: integration revisited, in: Cohen, A. & Cohen, L (Eds): *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp.128-137). London: Harper Education Series
- Watkins, M. & Brown, R. (1980). Competency and interpersonal rating of Teacher Specialities: What a Teachers think of each other. *Psychology in the Schools*, 17(1), 102-105
- Webster, R. & Johnson, M. (1987). Teacher-student verbal communication patterns in regular and special classroom. *Psychology in the Schools*, 24, 175-179
- White, J. (1987)! The Teacher as Broker of Scholary Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 19-24
- Whithead, J. (1989). How do we Improve Research-based Profesionalims in Education? -A question which includes action research, educational theory and tehe politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17
- Whithead, J. & Lomax, P. (1987). Action Research and the Politics of Educational Knowledge. *British Educational Research*, 13(2), 175-190
- Wilcox, S. (1987). *Making sense of in-service education: A Case Study of One Teacher's Efforts at Implementation*, paper presentaed at the annual mmeting of the AERA. Washington
- Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). "150 Diferent Ways" of knowing: Representations of Knowledge in Teaching". En L, Calderhead (Ed). *Exploring Teachers' Thinking*. Eastbourne, England. 104-124.
- Williet, J. & Singer, J. (19\*\*). Two types of question about time: methodological issues in the analysis of tecaher career path data
- Winistzky, N. (1989). *Inducing Expert-like Knowledge Structures about Coopertive Learning in Novice Teachers*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- Winitzky, N and Arends, R. (1989). *Moving Research into Practice: The Effects of Various Forms of Training and Clinical Experiences on Preservices*

- Students' Knowledge, Skill, and Reflectiveness*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- Winne, P. & Marx, R. (1982). Students' and Teachers' views of thinking processes for classroom learning. *The Elementary School Journal*, 82 (2), 493-518
- Winn, W. (1990). Some implications of cognitive theory for instructional design. *Instructional Science*, 19, 53-69
- Wood, D.J. (1989). ¿Integrados con qué? en: *Integración en E.G.B: una nueva escuela*. (11-24). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Woods, P. (1985). Sociology, Ethnography and Teacher Practice. *Teaching & Teacher Education*, 1(1), 51-62
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). Ethnography at the Crossroads: a reply to Hammersley. *British Educational Research Journal*, 13(3), 297-307.
- Wood, P. (1988). Action Research: a field perspective. *Journal of Education for Teaching*, 14 (2), 135-150
- Woods, P. (1985). Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. *British Research Journal*, 11(1), 13-26
- Wubbels, Th. & Korthagen, F.A. (1990). The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29-43.
- Yaakobi, D. & Sharan, S. (1985). Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message. *Journal of Education for Teaching*, 11(2), 187-199
- Yarger, S. y Smith, P. (1990). Issues in research on teacher education, in: Houston, W.R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 25-41
- Yinger, R.J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, en: Villar, L.M.

(Ed.) *Pensamientos de los Profesores y toma de Decisiones*, (pp. 113-141), Univ. de Sevilla

Yinger, R.J. y Clark, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio de pensamientos del profesor, en: Villar, L.M. (Ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy, Marfil, 175-195

Ysseldyke, J. et al. (1988). Instruccional grouping arrangements used with mentally retarded learning disabled, emotionally disturbed and nonhandicapped elementary students. *Journal of Educational Researcher*, 81(5), 305-311

Zabalza, M. (1986). El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso, en: Villar, L.M. (Ed) *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, Huelva, 313-323

Zabalza, M. (1988a). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5, 109-138

Zabalza, M. (1988b). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores: los autoinformes, en: Marcelo, C (ed). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (pp 9-41), Sevilla.

Zabalza, M. A. (1991). Otros espacios de trabajo pedagógico con sujetos con necesidades educativas especiales, en: Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Coord). *Educación especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación ESPECIAL y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O.E., 69-74

Zabalza, M. (1992). El desarrollo curricular en los centros según la Logse. *Jornadas Universitarias sobre la Logse*. Granada.

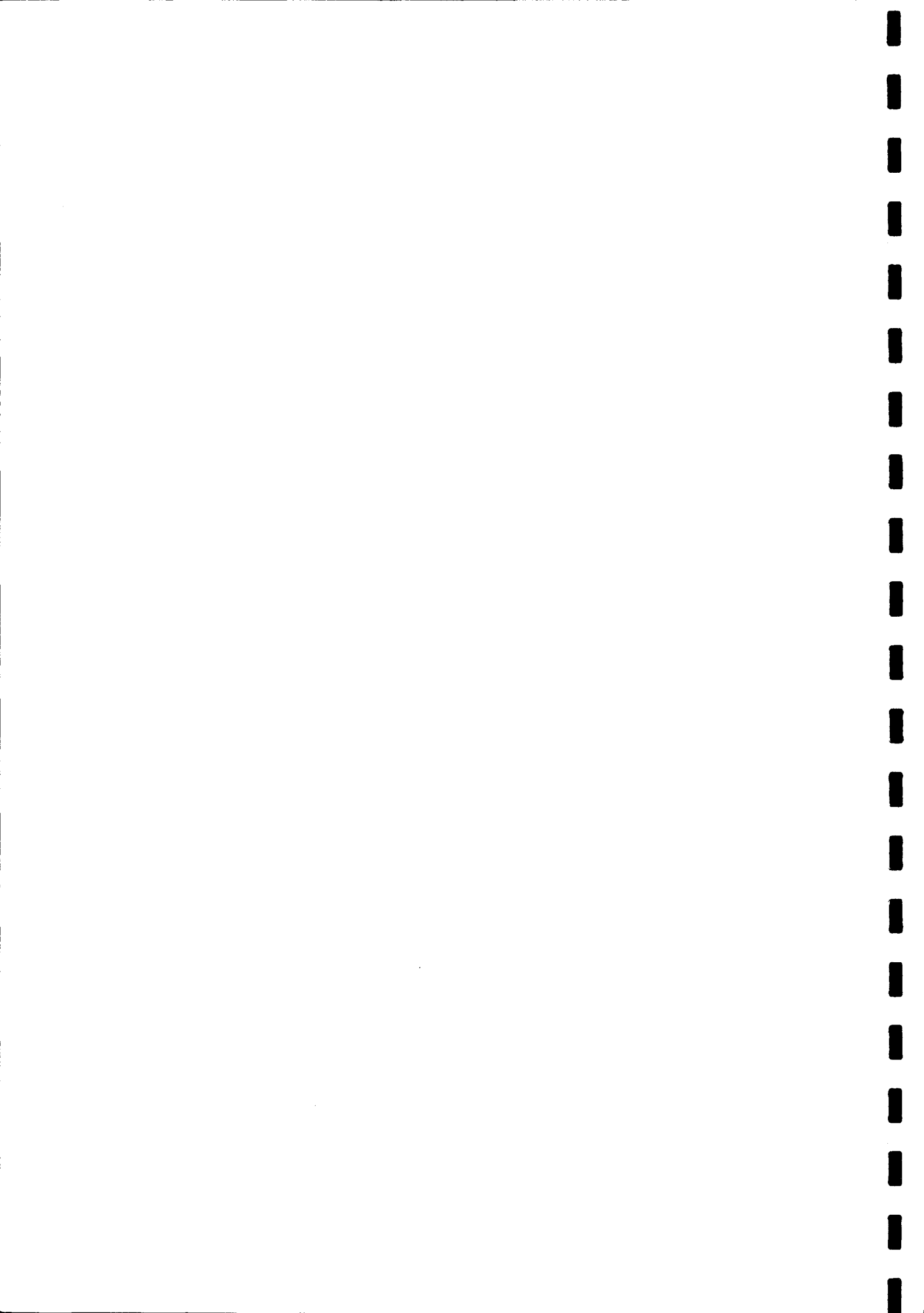
Zabalza, M. y Parrilla, A. (1990). La organización Escolar frente a la Integración, en: López, J. y Bermejo, B. (Eds) *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, 381-416. Sevilla

Zabalza, M. A. Y Alberte Castiñeiras, J. R. (1991). Educación Especial y Formación de Profesores. (Coord). *Actas de las Jornadas I Sobre Educación Especial Y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela.



- Zeichner, K. (1986). Content and Context: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning. *Journal of Education Teaching*, 12 (1)
- Zeichner, K. Tabachnick, B y Desmore, K. (1987). Individual, Institucional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craf Knowledge. en: Calderhead, J. (Ed). *Exploring Teachers' Thinking*. Cassel, 21-59.
- Zeichner, K & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to reflect. *Harvad Educational Review*, 57(1), 23-48
- Zeitz, C. and Spoehr, K. (1989). Knowledge Organization and teh Acquisition of Procedural Expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 3, 313-336
- Zigler, E., Balla, D. & Kossan, N. (1986). Effects of Types of Instutionalization on Responsiveness to Social Reinforcemnet. Wariness and Outerdirectedness Among Low-MA Residents. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(1), 10-17
- kagan, M & Smith. (1988). Beliefs and behaviors of kindergarten teachers. *Educational Reserach*, 30(1), 26-35
- Luk, S. et al. (1988)! Teachers'referral of children with mental health problems: a study of primary schools in Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 25, 121-129

**ANEXOS**



---

**ANEXO N.º 2:**  
**CUESTIONARIO PARA CENTROS**  
**EDUCATIVOS DE INTEGRACION**

CUESTIONARIO PARA CENTROS EDUCATIVOS DE INTEGRACION

1. GENERALIDADES.

- A. NOMBRE DEL CENTRO.
- B. DIRECCION.
- C. TIPO DE CENTRO. (Tachese lo que no proceda):
  - . externado . masculino . público
  - . internado . femenino . privado
  - . mixto
- D. AÑO EN QUE SE INICIO LA INTEGRACION EN EL CENTRO.

2. ELEMENTOS PERSONALES.

- A. CAPACIDAD DEL CENTRO. (Plazas)
- B. Nº TOTAL DE PROFESORES.
- C. PERSONAL ESPECÍFICO EN INTEGRACION.
  - . Total.
  - . Profesores.
  - . Administración.
  - . Servicios sanitarios.
  - . Otros. (Especificar).
  - . ¿Cuales son internos al centro?
  - . ¿Cuales son externos al centro?
  - . ¿Como se ha gestionado la creación de plazas de especialistas o profesores de apoyo?
    - por EPOE
    - por APA
    - por el centro
    - otros (especificar)
- D. Nº TOTAL DE ALUMNOS.
- E. Nº TOTAL DE ALUMNOS DE INTEGRACION.
- F. DISTRIBUCION POR CURSOS DE ALUMNOS DE INTEGRACION.  
(Especificar el curso o nivel actual, el tipo de deficiencia y el tipo de integración - total, combinada o parcial)

	NIVEL	TIPO DE DEFIC.	TIPO DE INTEGRAC.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.

- G. ¿EN QUE CRITERIOS SE HAN BASADO PARA EL AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS? (Subrayar la frase con la que se pretende contestar)
- Dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales en educación.
  - Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos
  - Facilitar la organización curricular existente.
  - Otros criterios. (Especificar)
- H. ¿COMO SE ORGANIZA EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE APOYO Y ESPECIALISTAS?
- En función del nº de alumnos.
  - En función del nº de deficiencias.
  - En función del tipo de deficiencia.
- I. ¿QUIEN LO DECIDE?
- El equipo docente del centro.
  - El equipo docente del ciclo.
  - Otros. (Especificar).
3. ELEMENTOS MATERIALES (DE USO DIDACTICO).
- A. INSTALACIONES GENERALES. (Ej. biblioteca, patios, ...)
- B. INSTALACIONES ESPECIFICAS. (Sólo para alumnos de integración)
- C. MATERIAL PEDAGOGICO GENERAL. (Ej. video, retroproyector, ...)
- D. MATERIAL PEDAGOGICO ESPECIFICO. (Sólo para integración)

**Anexos**

---

- E. ¿EXISTE UN CENTRO DE RECURSOS?  
¿ES INTERNO O EXTERNO AL CENTRO?
- F. ¿EXISTEN MEDIOS DE TRANSPORTE ESPECIFICOS DEL CENTRO?  
¿QUIEN LOS SUBVENCIONA?
- G. ¿TIENE EL CENTRO POSIBILIDADES DE CREACION DE NUEVOS  
ESPACIOS?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

---

**ANEXO N.º 3:  
CUESTIONARIO ABIERTO CENTROS  
EDUCATIVOS DE INTEGRACION**

CUESTIONARIO PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

1- Año en que se inició la integración en el centro:

2- Contexto:

A. Zona geográfica

- ¿Periferia o centro?
- ¿Existen zonas verdes circundando el centro?
- ¿Existen zonas industriales?
- ¿Existen accesos problemáticos? (zonas de tráfico, mala señalización.....)

B. Barrio. (donde se ubica el centro)

- Nivel socio-cultural, especificando con que criterios se ha determinado el nivel.
- ¿Esta el centro integrado en el barrio?, ¿en que medida?
- Grado de participación del centro en la vida de la comunidad.

C. Transporte.

- ¿Existen medios de transporte específicos del centro?
- ¿Quien los subvenciona?
- ¿Que radio cubren?
- Si no existen, ¿por que?
- + ¿esta cubierto el problema con otros medios de transporte?

3- Organización del centro

A. Elementos personales

A.1. Agrupamiento de alumnos

- ¿Como influye a la hora de desarrollar cualquier actividad del centro la presencia

## Anexos

---

de niños con actividades educativas especiales?

- Como se distribuye la población de integración: por ciclos, por aulas, por tipos de integración
- La relación número de alumnos con necesidades especiales y número de alumnos en régimen normal ¿es unívoca? ¿o puede haber variación de un aula a otra?
- ¿En que criterios se basan para el agrupamiento de alumnos?:
  - Dar respuesta a los alumnos con necesidades de educación especial
  - Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los alumnos
  - Facilitar la organización curricular adaptada
  - Otros criterios, especificar

### A.2. Personal docente.

- ¿En que medida ha influido la integración en el desarrollo del claustro de profesores, consejo escolar?
- ¿Se ha asignado o modificado los criterios para asignar profesores a los grupos?
- ¿Que personal específico existe para la integración?
- ¿¿Quién lleva a cabo los servicios de base?
- ¿Quién lleva a cabo los servicios de apoyo?
- ¿Como se organiza el trabajo de los profesores de apoyo y especialistas?



- 
- ¿Como se organiza el trabajo de los profesores de apoyo y especialistas?
    - En función del número de alumnos
    - En función del número de deficiencias
    - En función del tipo de deficiencia
  - ¿Quien lo decide?
    - El grupo docente del centro
    - El equipo docente del ciclo
    - Otros (especificar)
  - ¿Que equipos o personas son internos al centro?
  - ¿Cuales externos?
  - ¿Como se lleva a cabo el trabajo del personal externo, en relación con el centro?
  - ¿Como se ha gestionado la creación de plazas de especialistas o profesores de apoyo?
  - ¿Están integrados en el grupo docente los profesores de apoyo y especialistas?
  - ¿Participan en departamentos?
  - ¿Participan en la programación de ciclos y aulas?
  - ¿Deciden sobre líneas de actuación educativa en el centro?
  - ¿Realiza alguna actividad formativa con niños normales y de integración? ¿Cual?

#### A.2.1. Equipo de educación especial

- ¿El personal específico se encuentra saturado de trabajo?
- ¿Puede desarrollar adecuadamente su trabajo?  
En caso negativo, motivos

#### A.3. Personal administrativo y de servicios

- Especialización

## ANEXOS

---

- Funciones que realizan con respecto a la integración.
- Relación con el personal docente, padres y alumnos

### A.4. Padres

- ¿Como se ha incorporado los padres de niños integrados a la vida del centro?
- ¿Cual es su nivel de participación?
- ¿Qué coordinación en la labor de integración hay entre padres y equipos de apoyo?

### B. Elementos materiales y espacios

- La integración ¿ha supuesto reorganizar los espacios del centro? ¿cómo?
- Se ve necesaria la creación de nuevos espacios
- + ¿Se han reelaborado los materiales pedagógicos?
- ¿Existen materiales específicos para cada deficiencia?
- ¿Elabora el equipo sus propios materiales?
- ¿Existe un centro de recursos?
- ¿ES interno o externo al centro?

### C. Elementos formales.

#### C.1. Horarios

- ¿De que forma la integración afecta a la distribución general de los horarios?
- Especificar si se realiza fuera o dentro del horario lectivo

---

### C.2. Curriculum.

- ¿Se han realizado cambios o adaptaciones en el curriculum ordinario?
- Señalar si se ha realizado a nivel de área o de ciclo
- En caso contrario se ha introducido un curriculum específico según el tipo de deficiencia?
- Tipo de diagnóstico que se realiza: médico, psicológico, pedagógico.
- ¿Quién lo lleva a cabo?
- Tipos de programas que se realizan. Concretar si se desarrollan individualmente
  - pequeño grupo
  - nivel de clase
- ¿Quién lo lleva a cabo?
- ¿Qué criterios se siguen para el tratamiento de unas deficiencias u otras?
- ¿Se contemplan en el curriculum actividades de colaboración:
  - con el curso
  - con el ciclo
  - con el centro
  - intercentros
  - otros organismos

### 4. Evaluación

- ¿A quién se aplica?
  - a todos los alumnos
  - a los niños integrados
  - al programa
  - al centro

## ANEXOS

---

- ¿Que criterios se siguen en cada uno?
- Tipos de evaluación
  - Formativa
  - sumativa
  - de diagnostico
- Instrumentos utilizados en la evaluación
- ¿Quien evalua? (padres, profesores, alumnos)

### 5. Financiación

- ¿de donde procede?
  - Administración
  - Organismos privados
  - propio centro
- ¿Quien establece el presupuesto destinado a la integración?
- ¿Para que actividades se aporta el dinero?
- ¿En que medida el organismo que financia una actividad concreta participa en su diseño, puesta en practica y evaluación?

### 6. Opiniones sobre la integración

- Como la definen
- Valoración de la experiencia concreta
- ¿En que medida se considera o no cubiertas las necesidades del centro?
- Propuestas de alternativas.

**ANEXO N.º 4.1**  
**LISTADO DE CATEGORIAS Y CODIGOS DE**  
**"ANTONIA" SEGUN INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**  
**DE INFORMACION**

**I.- ENTREVISTAS**

**1.- REQUISITOS INTEGRACION**

**ATENCION (AT)** "Prestar atención a las actividades de los niños"

**CAMBIO DE MENTALIDAD (CAME)** "Necesidad de que la mentalidad o las actitudes de los implicados en la integración cambie (sociedad, profesores, padres..)

**COLABORACION (COLB)** "Relación que debe existir entre todos los miembros del centro para poder llevar a cabo la integración escolar..

**FORMACION O RECICLAJE (FORM)** "Necesidad de que le profesorado se forme continuamente"

**INTEGRABILIDAD (INTEG)** "Características que deben poseer los alumnos con deficiencias para ser aceptados en un aula ordinaria (conversación; control de efinteres; comportamiento normal; control de manos.

**INFORMACION (INFOR)** "Necesidad de que el profesorado sea informado sobre una serie de aspectos relacionados con la implementación de la integración escolar.

**MOTIVACION PROFESORADO (MOTIVP)** " Necesidad de que la Adiministración ofrezca una serie de incentivos al profesorado"

**ORGANIZACION (ORG)** "Organización de todos los elementos, tanto materiales como personales que componen el centro"

**PROYECTO DE CENTRO (PROY)** "Proyecto que realizan todos los miembros del centro y por el cual se rige"

**TIEMPO (TIE, LIB)** "Necesidad de que exista un tiempo liberado para desempeñar las tareas extras que supone la incorporación de la integración escolar"

**2.- PERSONAL - SERVICIOS**

**APOYO DENTRO (APDE)** "El profesor de apoyo trabaja junto con el regular en el aula ordinaria durante toda la jornada escolar".

**ADMINISTRACION (ADM)**

**CENTRO ESPECIFICO (CEES)** "Centro educativo al que asisten sólo niños con deficiencias".

**CENTRO ORDINARIO (CEOR)** "Centro de integración"

**EQUIPO MULTIPROFESIONAL (EQMU)** "Equipo compuesto por varios profesionales pertenecientes a distintas ramas del saber que trabajan de forma cooperativa sobre el niño deficiente.

**INTEGRACION COMBINADA (INCO)** "Combinar la permanencia del niño en el aula ordinaria y especial a lo largo de la jornada escolar"

**INTEGRACION PARCIAL (INPA)** "El niño deficientes se encuentra en el centro ordinario pero asiste sólo al aula de educación especial"

**LOGOPEDA (LOG)**

**PADRES (PAD)** Padres de alumnos con deficiencias (**PADDE**).  
Padres de alumnos sin deficiencias (**PADND**)

**PROFESOR (PROF)** "Profesor del aula regular"

**PROFESOR DE APOYO (PA)**

**PSISOMOTRICISTA (PSIC)**

**SOCIEDAD (SO)**

### 3.- METODOLOGIA

**TRABAJO INDIVIDUAL (TRAIN)** "Cuando el niño trabaja sólo en su pupitre.

### 4.- EVALUACION

**EVALUACION INICIAL (EVI)** "Estudio previo que debe realizarse al niño deficiente para determinar cuales son sus características con el propósito de determinar cual es el servicio o tipo de integración adecuada.

**EVALUACION INICIAL CONTEXTO (EVIC)** "Estudio previo de las características de cada aula o centro antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ubicar a los niños deficientes.

**EVALUACION INICIAL PROFESOR (EVIP)** "Estudio de las características y trabajo del profesor"

### 5.- OBSTACULOS

**ENFRENTAMIENTO PROFESORES (EPROF)**

**ANEXO N.º 1:**  
**LISTA DE CENTROS AUTORIZADOS**  
**DE INTEGRACION (1989-90)**

**II. CENTROS AUTORIZADOS**  
**DE INTEGRACION**

**C.P. TINAR**

C/. Granada, s/n.  
ALBOLOTE  
Teléfono: 434346

**C.P. VIRGEN DEL MAR**

C/. Lomás, s/n.  
ALBUÑOL-LA RABITA  
Teléfono: 829111

**C.P. MARIN OCETE**

C/. Molinillo Nuevo, s/n.  
ALFACAR  
Teléfono: 490352

**C.P. LA SANTA CRUZ**

Bda. Los Marinos  
ALMUÑECAR  
Teléfono: 630827

**C.P. JABALCON**

Ctra. de Caniles, s/n.  
BAZA  
Teléfono: 700712

**C.P. AMANCIA BURGOS**

Parque San León, s/n.  
BENAMAUREL  
Teléfono: 733088

**C.P. JUAN XXIII**

C/. Alcalde Felipe, s/n.  
CANILES  
Teléfono: 710082

**C.P. VIRGEN DEL CARMEN**

Ctra. del Romeral  
CASTELL DE FERRO (GUALCHOS)  
Teléfono: 646182

**C.P. NTRA. SRA. DEL CARMEN**

C/. Almocita, s/n.  
DURCAL  
Teléfono: 780305

**C.P. FEDERICO GARCIA LORCA**

C/. García Lorca, s/n  
FUENTEAQUEROS  
Teléfono: 446044

**C.P. ABENCERRAJES**

Camino Abencerrajes, s/n.  
GRANADA  
Teléfono: 120545

**C.P. ANDRES SEGOVIA**

Avda. Duque San Pedro Galatino  
GRANADA  
Teléfono: 117351

**C.P. EUGÉNIA DE MONTIJO**

Camino Viejo Santa Fe  
GRANADA  
Teléfono: 276437

**C.P. G.A.I.C.A. (Amblíopes y ciegos)**

C/. Puerta Real, 1, 5.º  
GRANADA  
Teléfono: 222596

**C.P. GALLEGO BURIN**

Avda. Dílar, s/n.  
GRANADA  
Teléfono: 216066

**C.P. MARIANA PINEDA**  
C/. Manuel Peña Alto, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 601148

**C.P. PABLO RUIZ PICASSO**  
Ctra. del Puerto, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 603551

**C.P. PRINCIPE FELIPE**  
C/. Rambla del Piojo, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 601187

**C.P. REINA FABIOLA**  
Ctra. de Granada, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 600520

**C.P. RIO EBRO**  
C/. Río Ebro, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 601049

**C.P. SALVADOR HUERTAS**  
C/. Luis de Góngora, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 602293

**C.P. SAN ANTONIO**  
Bda. San Antonio  
MOTRIL  
Teléfono: 601996

**C.P. VIRGEN DE LA CABEZA**  
Ctra. Málaga-Almería  
MOTRIL  
Teléfono: 600530

**C.P. SAN JOSE DE CALASANZ**  
Avda. Lora Tamayo, 13  
ORGIVA  
Teléfono: 785034

**C.P. SAN SEBASTIAN**  
C/. Eras, s/n.  
PADUL  
Teléfono: 790242

**C.P. REINA ISABEL**  
Bda. San Torcuato  
PURULLENA  
Teléfono: 690104

**C.P. MAYOR ZARAGOZA**  
C/. La Fontanilla, s/n.  
SALOBREÑA  
Teléfono: 611003



Anexos

---

**C.P. GENERALIFE**

C/. Margarita Xirgu, s/n.  
GRANADA  
Teléfono: 111659

**C.P. GOMEZ MORENO**

Plaza San Nicolás, s/n.  
GRANADA

Teléfono: 278346

**C.P. SIERRA ELVIRA**

C/. Virgen Blanca, s/n.  
GRANADA  
Teléfono: 250999

**C. CONCERTADO AVE MARIA (F.P.)**

Ctra. de Murcia, s/n.  
GRANADA

**C. CONCERTADO CRISTO  
DE LA YEDRA**

Paseo de Cartuja, 2  
GRANADA  
Teléfono: 270061

**C. CONCERTADO PADRE MANJON**

Avda. de Pulianas, s/n.  
GRANADA

**C. P. MEDINA OLMOS**

C/. San Miguel, s/n  
GUADIX  
Teléfono: 660788

**C. CONCERTADO PADRE POVEDA**

C/. Ermita Nueva, 92  
GUADIX  
Teléfono: 660676

**C.P. CERVANTES**

C/. San Juan Bosco, 1  
HUESCAR

**C.P. NATALIO RIVAS**

C/. Calvo Sotelo, 16  
HUESCAR

**C.P. PRINCESA SOFIA**

Bda. de la Paz  
HUESCAR

**C.P. ALFAGUARA**

C/. Polideportivo, s/n.  
LOJA  
Teléfono: 320258

**C.P. RUIZ CARVAJAL**

C/. Fray Leopoldo, 44  
MORALEDA DE ZAFAYONA  
Teléfono: 460064

**C.P. LOS ALAMOS**

Rambla de los Alamos, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 600633

**C.P. CARDENAL BELLUGA**

C/. Cercado de la Virgen, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 602824

**C.P. FRANCISCO MEGIAS**

C/ Churruca, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 601180

**C.P. GARVAYO DINELLI**

C/. Pío XII, s/n.  
MOTRIL  
Teléfono: 601110

**FALTA DE ATENCION (FAT)** "No poder atender a todos los alumnos que componen el aula"

**FALLOS ADMINISTRACION (FADM)** "Errores cometidos por la Administración"

**FALTA DE PERSONAL (FPER)** " Falta de personal"

**FALTA DE TIEMPO (FTIE)**

**RUPTURA DEL CLIMA (RUPC)**

#### 6.- DEFICIENCIAS

**CARACTERIALES (CAR)**

**DEFICIENTES FISICOS (DF)**

**DEFICIENTES PSIQUICOS (DPS)**

**DEFICIENTE LIMINAL (DL)**

**MARGINADOS (MARG)** "Sujetos que se salen de la norma y que, en algunos casos, no son aceptados por la sociedad"

**MARGINADOS ESCOLARES (MARGE)** "Niños que presentan alguna deficiencias y que se encuentran en el contexto escolar"

**MARGINADOS SOCIALES (MARGS)**

**SUPERDOTADOS (SUP)**

#### 7.- OBJETIVOS

**CONTROL TONO MUSCULAR (COMU)** "conseguir el tono muscular adecuado"

**HABITUACION (HABT)** "Habitación a estar en clase"

**INTEGRACION EN LA SOCIEDAD (INSOC)**

**OBJETIVOS GENERALES (OBG)**

**OBJETIVOS POR AREA (OBJA)**

**OBJETIVOS DEL AREA DE MATEMATICAS (OBJM)**

**SOCIABILIDAD (SOCB)**

**USO MATERIAL (UM)** "Saber hacer uso del material que hay en el aula"

#### 8.- ACTIVIDADES

**ACTIVIDADES DE LENGUAJE (AL)** "e.j cuentos , diálogos..."

**ACTIVIDADES MUSICALES (AM)**

#### 9.- ALUMNOS

**CARACTERISTICAS FISICAS (CF)** "Nombrar o definir alguna característica que poseen los niños con deficiencias físicas"

**CARACTERISTICAS LENGUAJE (CL)**

**CARACTERISTICAS SOCIABILIDAD (CS)**

**CARACTERISTICAS PERSONALIDAD (CP)**

**PRERREQUISITAS (PRE)**

10.- FUNCIONES

**FUNCIONES DEL PROFESOR DE APOYO (FPA)**

11.- ADAPTACIONES CURRICULARES

**MODIFICACION DEL TIEMPO (MTIE)**

**ADAPTAR OBJETIVOS (AOBJ)**

12.- ALTERNATIVAS

**INTEGRACION EN CURSOS BUENOS (INCB)** "La integración sólo deberá implantarse en aquellos cursos en los que se den una serie de características que aseguren su calidad.

**EXPERIENCIAS (EX)** "Llevar a cabo algunas experiencias antes de que se implante la integración definitiva en todo el centro"

**IMPLANTACION GRADUAL (IGR)**

**INTEGRACION GRADUAL (INGR)** "El niño sólo se integre a aquellas actividades que puede realizar en distintas clases aunque tengan distinta edad cronológica a él"

13.- FORMACION

**FORMACION (FOR)**

**FORMACION INICIAL O PRESERVICIO (FORI)**

**FORMACION POR ESPECIALISTAS (FORES)** "Los especialistas: profesor de apoyo, miembros de los equipos mutiprofesionales, fisioterapeutas... pueden dar información al profesor regular sobre las deficiencias"

**OBSTACULOS FORMACION (OBSFOR)**

**ALTERNATIVAS FORMACION (ALFOR)**

14.- CONOCIMIENTO

**DEFICIENCIAS (CDE)** "Conocimiento sobre las características y problemática que presentan las distintas deficiencias"

**ESTRATEGIAS (CES)** "conocimiento sobre cuales son las metodologías , técnicas y estrategias más adecuadas para trabajar con los niños deficientes"

**INFORMES (CIN)** "Conocimiento que permite al profesor ser capaz de interpretar toda la información que aparece en los informes remitidos por otros especialistas.

**P.D.I (CPDI)** "Conocimiento sobre qué es, como se interpreta y hace un P.D.I."

**RESPONSABILIDADES (CRE)** "Conocimiento sobre cuales son, donde empiezan y acaban las responsabilidades de cada profesional de la integración"

## *II.- GRABACIONES*

### 15.- EXPLICACION

**EXPLICACION INDUCTIVA (EXI)** "La profesora explica el contenido.."

**DEMOSTRACION (DE)** "La profesora indica al alumno que se fije en algo (objeto, comportamiento de otro alumno,...) concreto para poder captar un concepto o bien ella realiza la tarea para que el alumno la capte"

**EXPLICA (EXPL)** " La profesora expone a los alumnos el contenido"

**EJEMPLOS (EJ)** " La profesora se vale de la utilización de ejemplos concretos para que los alumnos capten el contenido"

**COMPARACION (COM)** " Estrategia que utiliza la profesora para que el alumno capte el concepto y que consiste en relacionarlo con algo que ya conoce el alumno"

**PISTAS (PIS)** " Estrategia que utiliza la profesora cuando interroga a los alumnos o explica que consiste en aproximaciones a lo que ella está preguntando o explicando y que son más conocidas por el alumno"

### 16.- REFORZADORES

**REFUERZO POSITIVO (REP)** "La profesora alaba la tarea o respuesta dada por un alumno"

**REFUERZO NEGATIVO (REN)** " La profesora rechaza la respuesta que ha realizado el alumno con expresiones como : mal, no..."

### 17.- ORGANIZACION

xx

**ORGANIZA EL MATERIAL (OM)** "La profesora organiza o indica a los alumnos que organicen los materiales propios o del aula: lápices, libretas, juguetes..)

**ORGANIZA EL ESPACIO** " La profesora organiza o indica los alumnos que cambien el espacio físico del aula: sillas, mesas... cuando hay que hacer alguna actividad que así lo requiera".

**ORGANIZA A LOS ALUMNOS (OA)** " Cambia a los alumnos de sitio"

#### 18.- CORRECCION

**CORRIGE (C0)** "La profesora señala la calidad de los trabajos realizados por los alumnos"

**CORRECCION INDUCTIVA (COI)** "La corrección del trabajo del alumno se hace intentando que el aporte la solución a los fallos que presenta".

#### 19.- COMPORTAMIENTO

**DISCIPLINA (DIS)** "Marca una serie de normas y llama la atención cuando estas no se cumplen".

**RECHAZO (RE)** "Regaña, castiga.. llama la atención ante comportamientos que no son adecuados"

**HUMOR (HU)**

#### 20.- INTERROGACION

**INTERROGACION SOBRE EL CONTENIDO (INT)**

#### 3.- METODOLOGIA

**TRABAJO INDIVIDUAL (TI)** "Los alumnos llevan a cabo tareas solos"

**ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA (EI)** " La profesora adapta el método, recursos, tiempo... a las características de sus alumnos"

**ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCION (EAU)**

**EXPERIMENTACION (EXP)** " La profesora indica al alumno que toque, sienta... objetos, situaciones.. para que capte mejor el contenido"

#### 8.- ACTIVIDADES

**EXPLICA TAREA (TA)** " El profesor explica cómo se tiene que realizar la actividad"

**REMITE TAREA (RT)** " EL profesor pospone la realización de la tarea del alumno"

**ORDEN TAREAS (OTA)** "El profesor señala el orden de realización de las tareas"

**CAMBIO TAREA (CTA)** " El profesor indica al alumno que cambie la tarea"

**CONTROL TRABAJO (CT)** " El profesor controla el ritmo de trabajo del alumno"

21.- RECURSOS

**MATERIAL (MA)**

*III.- OBSERVACIONES*

22.- ORGANIZACION AULA (OE)

FOMENTO DE LA PARTICIPACION (PA)

RELACION (RE) trato especial

MOVIMIENTO PROFESOR (MP)

MANIPULACION/CONCRECCION (MA)

AYUDA (AY)

COOPERACION (COO)

RECHAZO FISICO (REF)

23.- CONCEPTOS

CANTIDAD (CONC)

ESPACIO (CONE)

24.- CONTENIDOS O HABILIDADES

EXPRESION MUSICAL (EXMU)

HABITOS DE ASEO (HABA)

ESQUEMA CORPORAL (ESC)

LATERALIDAD (LAT)

8.- ACTIVIDADES

JUEGOS DE DRAMATIZACION (JD)

CANTAR (CA)

xxii

CUENTOS(CU)  
ACTIVIDAD PARALELA (AP)

**ANEXO N.º 4.2:  
LISTADO DE CATEGORIAS Y CODIGOS DE  
"FLORA" SEGUN INSTRUMENTOS DE RECOGIDA  
DE INFORMACION**

**I.- GRABACIONES**

**1.- INTERROGACION**

INTERROGACION CONTENIDO (INC)  
INTERROGACION CONTROL (INCT)  
INTERROGACION APROXIMATIVA (INA)  
INTERROGACION NEUTRA (INN)  
INTERROGACION EXPERIENCIAS (INE)

**2.- CORRECCION**

CORRECCION INDUCTIVA (COI)

**3.- EXPLICACION**

EXPLICA CONTENIDO (EXPC)  
PISTAS (PIS)  
RESPONDE (RES)  
CONCRECCION (CON)  
EXPRESA SU OPINION (OPI)

**4.- ACTIVIDADES**

TAREA (TA)  
CONTROL TRABAJO (CT)  
ORDEN TAREAS (OT)  
CAMBIO DE TAREAS (CAT)

**5.- DIRECCION DE LA CLASE**

INDICA ORDEN DE INTERVENCION (IA)  
DISCIPLINA (DIS)



RECHAZO (RE)  
ORGANIZA ALUMNOS (OA)  
ORGANIZA MATERIAL (OM)  
ANIMA (AN)  
REFUERZO POSITIVO (REP)  
REFUERZO NEGATIVO (REN)  
SE INTERESA POR UN ALUMNO (INA)  
ACEPTA INTERVENCION ALUMNO (AIA)  
TRATO ESPECIAL (TE)  
ESTRUCTURA LA INTERVENCION DEL ALUMNO (EIN)  
ESTIMULA LA PARTICIPACION (ESP)

6.- METODOLOGIA

CONTROL DE IGUALES (CI)  
RELACIONA EXPERIENCIAS/CONTENIDO (EXC)

*II.- ENTREVISTAS*

7.- OBJETIVOS

SOCIALIZACION (SOC)  
COOPERACION (COOP)  
INTEGRACION GRUPO (INGR)

8.- DIFICULTADES

DESFASE (DESF)  
SALIDA DEL AULA (SA)  
FALTA COORDINACION PROFESORES (FCOO)  
RATIO ELEVADA (RAT)  
UNION ALUMNOS DE INTEGRACION (UAI)  
FALTA DE ASESORAMIENTO (FAS)  
FALTA DE MATERIAL (FMA)  
DESBORDAMIENTO PROFESOR APOYO (DESPA)  
FALTA DE TIEMPO (FTIEM)  
FALTA DE CONOCIMIENTO (FCO)  
FALTA DE PERSONAL (FPE)  
ACTITUDES NEGATIVAS (ACN)  
NO TENER CLARO LAS FUNCIONES (NFU)  
CREAR FALSAS EXPECTATIVAS (CFE)

TIEMPO DE DIAGNOSTICO (FDI)

9.- ALTERNATIVAS

ORGANIZACION AULA GRUPOS (OAV)  
INTEGRACION DESDE TEMPRANO (IT)  
RECICLAJE DEL PERSONAL DE APOYO (RPA)  
ESTABILIDAD PERSONAL DE APOYO (EPA)  
COMPARTIR EXPERIENCIAS (CE)  
INVESTIGAR (IN)  
TRASVASE DE PROFESORES DE CE A CO (TP)  
SOLO PROFESORES INTERESADOS (SPI)

10.- ADAPTACIONES

PRIMACIA AREAS (PROA)  
INTERESES (INT)

11.- TIPO DE FORMACION

BASADA EN EXPERIENCIAS (FBE)  
COMUNICACION ENTRE CENTROS (CC)

12.- VARIOS

COORDINACION (COOR)  
ACTIVIDADES EXTRASCOLARES (AEX)

13.- SERVICIOS

ESTIMULACION PRECOZ (EP)  
APOYO DENTRO (APD)  
EQUIPOS MULTIPROFESIONALES (EQU) (EPOE, EATAI)  
INSTITUCIONES DE APOYO (IA) (ONCE)  
LOGOPEDAS (LOG)  
FISIOTERAPEUTAS (FSI)  
EDUCADORES (ED)

14.- DIAGNOSTICO

MEDIOS DIAGNOSTICO (MD)

xxvi

OBSERVACION (OBS)

15.- VENTAJAS

ACOSTUMBRARSE A TRATAR CON DEFICIENTES (ATD)

16.- CARACTERISTICAS ALUMNOS

PRERREQUISITAS (PRE)  
INTEGRABILIDAD (INTG)

17.- CONOCIMIENTOS

NATURALEZA INTEGRACION (NI)  
NATURALEZA Y CARACTERISTICAS DEFICIENCIAS (NA)  
EXPERIENCIAS DE INTEGRACION (EXI)  
CAPACIDAD OBSERVACION (CAO)  
ADAPTACION DE LA ENSEÑANZA (AE)

### III.- OBSERVACIONES

18.- ORGANIZACION

ORGANIZACION ESPACIO (ORGE)  
ORGANIZA A LOS ALUMNOS (OA)  
ORGANIZA MATERIAL (OM)

4.- ACTIVIDADES

ENTREGA EJERCICIOS (ENE)  
ORDEN TAREA (OT)  
CONTROL TAREA (CT)  
TAREA (TA)  
COMENTARIOS SOBRE LAS TAREAS DE LOS ALUMNOS  
(COM)  
ACTIVIDADES PARALELAS (AP)  
ACTIVIDAD PRACTICA (APR)  
CAMBIO DE TAREA (CAT)

5.- DIRECCION DE LA CLASE

ESTIMULA PARTICIPACION (ESP)  
INDICA INTERVENCION ALUNNO (IA)  
AYUDA (AY)  
DISCIPLINA (DIS)  
FOMENTA LA ACTITUD DE COMPARTIR (COM)  
TRATO ESPECIAL (TE)  
BROMA (BRO)  
MOVIMIENTO PROFESORA (M)  
CONTACTO FISICO (CO)  
SE INTERESA POR UN ALUMNO (INA)

6.- METODOLOGIA

TRABAJO INDIVIDUAL (TI)  
TRABAJO EN GRUPO (TG)  
CONTROL DE IGUALES (CI)  
ESTRATEGIA (EST)  
COORDINACION (COO)

19.- MATERIAL

MATERIAL (MA)

2.- CORRECCION

CORRECCION (CO)

3.- EXPLICA

EXPLICA (EX)  
CONCRECCION (CON)  
SINTETIZA (SIN)  
CONOCIMIENTO MATERIA (CM)

1.- INTERROGACION

INTERROGA CONOCIMIENTO (INC)  
INTERROGACION DE CONTROL (INCT)  
INTERROGA POR LA EXPERIENCIA (INE)

**ANEXO N.º 4.3**  
**LISTADO DE CATEGORIAS Y CODIGOS DE**  
**"RAFA" SEGUN INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**  
**DE INFORMACION**

**1.- ENTREVISTAS**

**1.- DIFICULTADES**

MALA CANALIZACION (MACA)  
FALTA PERSONAL ESPECIFICO (FPER)  
MALA DISPOSICION DE LOS PADRES (MADP)  
NO COOPERACION (MACOO)  
MOVILIDAD PROFESORADO (MOPR)  
FALTA DE FORMACION DEL PROFESORADO (FFP)  
FALTA DE EXPERIENCIA (FEX)  
FALTA DE TIEMPO (FTIE)  
SALIDAS CONTINUAS DEL NIÑO DE INTEGRACION (SAL)  
ACTITUD NEGATIVA (ACTN)

**2.- CARACTERISTICAS ALUMNOS**

PERSONALES (CAPER)  
ACADEMICAS (CAAC)

**3.- RECURSOS**

MATERIALES (MAT)

**4.- FORMACION**

OBLIGATORIA (FOB)

**5.- INTEGRACION**

INDIVIDUALIDAD (IND)  
NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NNE)

INTEGRACION/SOCIALIZACION (INTSOC)  
INTEGRACION/ACADEMICA (INTAC)  
INTEGRACION GRADUAL (INGR)

6.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS

CARACTERISTICAS DEFICIENTES (ACRDEF)  
NATURALEZA INTEGRACION (NIN)  
METODOS ADECUADOS (METD)

7.- ALTERNATIVS O POSIBILIDADES

ESTIMULACION PRECOZ (ESPR)  
PROFESORES CON ACTITUDES POSITIVAS (PRAP)  
COORDINACION PERSONAL (COOP)  
COORDINACION CON LOS PADRES (CP)  
ESTABILIDAD PROFESORADO (EPR)  
APOYO INTERNO (AI)  
APORTAR EXPERIENCIAS (EXP)

8.- PERSONAL

LOPEDAS (LOG)  
EDUCADORES (EDU)

*II.- GRABACIONES*

9.- ACTIVIDAD

CONTROL TAREA (CT)  
ORDEN TAREA (OD)  
TAREA (TA)  
CAMBIO DE ACTIVIDAD (CAT)

10.- RECURSOS

ORGANZIA MATERIAL (OM)

11.- INTERROGA

PIDE OPINIO (OP)

xxx

INTERROGACION CONTENIDO (INC)  
INTERROGACION NEUTRA (INN)

12.- DINAMICA DE CLASE

PARTICIPACION (PAR)  
REFUERZO POSITIVO (REP)  
INDICA INTERVENCION ALUMNO (IA)  
DISCIPLINA (DIS)  
RECHAZO (R)  
INTERRUPCION (INTE)  
CEDE A LAS SUGERENCIAS DE LOS ALUMNOS (CED)

13.- EXPLICA

EXPLICA (EXP)  
RESPONDE (RES)  
CORRIGE (CO)  
REPITE (REP)  
SE ADELANTE A LA RESPUESTA DEL ALUMNO (AD)

14.- ESTRATEGIAS

AYUDA (AY)  
CONCRECCION (CONC)

**ANEXO N.º 4.4**  
**LISTADO DE CATEGORIAS Y CODIGOS DE**  
**"ANTONIO" SEGUN INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**  
**DE INFORMACION**

**1.- ENTREVISTA**

**1.- FORMACION**

CONTACTO CON ESPECIALISTAS (CONE)  
PROFESORES DEL CENTRO (PC)  
CEPS

**2.- CONTENIDOS FORMACION**

NATURALEZA DE LA DEFICIENCIA  
OBJETIVOS A CONSEGUIR (OBJ)  
METODOLOGIA (MET)  
FORMAS DE INTERACTUAR (INT)  
PRINCIPIOS INTEGRACION  
P.D.I

**3.- DIFICULTADES**

COORDINACION DE HORARIOS (COH)  
FALTA DE PERSONAL (FPE)  
MALA CANALIZACION (MACA)  
PERFECCIONAMIENTO PROFESORADO (PF)  
ESTABILIDAD (EP)

**4.- METODOLOGIA**

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA (ENIN)  
MOTIVACION (MOT)



xxxii

5.- OBJETIVOS

INTEGRACION SOCIAL (INSOC)

6.- CONTENIDOS

IGUAL CONOCIMIENTO (ICO)

7.- EVALUACION

EVALUACION PERSONALIZADA (EP)

8.- SERVICIOS-PERSONAL

LOGOPEDA (LOG)

FISIOTERAPEUTA (FIS)

PROFESOR DE APOYO (PA)

INTEGRACION TIEMPO COMPLETO (INT)

INTEGRACION COMBINADA (INC)

9.- CONDICIONES, SOLUCIONES

INTEGRABILIDAD (IG)

CONDICIONES ARQUITECTONICAS (CA)

JORNADA INTENSIVA (JIN)

ORDENADORES (ORD)

HORARIOS ESPECIFICOS (HOE)

COORDINACION (COO)

*II.- GRABACIONES*

10.- DINAMICA AULA

DISCIPLINA (DIS)

IRONIA (IR)

PIDE PERDON (PER)

ORGANIZIA A LOS ALUMNOS (OA)

INDICA ORDEN DE INTERVENCION DEL ALUMNO (IA)

INETERRUPCION (INT)

ANENAZA (AMEN)

11.- ACTIVIDADES

ORDEN TAREA (OT)  
CAMBIO DE ACTIVIDAD (CAT)  
TAREA (TAR)  
CONTROLA TAREA (CT)  
CONTROLA COMPRESION (CC)  
LLAMA LA ATENCION SOBRE ALGO (ATEN)  
IGNORA (IG)

4.- MEDODOLOGIA

CONTROL DE IGUALES (CI)  
PARTICIPACION (PAR)

12.- INTERROGACION

INTERROGACION NEUTRA (INN)  
INTERROGACION SIN RESPUESTA (INSR)  
INTERROGACION (IN)  
INTERROGA CONOCIMIENTO (INC)

13.- EXPLICACION

CORRIGE (CO)  
EXPLICA 8EXP)  
RESPONDE (RES)  
EJEMPLIFICA (EJEN)  
ACLARA (ACL)

*III.- OBSERVACIONES*

ORDEN TAREA (OTA)  
ORGANIZA EVALUACION (OEV)  
TAREA (TA)  
CORRIGE (COR)  
DISCIPLINA (DIS)  
EVALUACION (EVA)  
REFUERZO NEGATIVO (RN)

**ANEXO N.º 5**  
**"SISTEMA DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DEL**  
**CONOCIMIENTO Y DE LA PRACTICA DE LOS**  
**PROFESORES TUTORES CON ALUMNOS CON**  
**NECESIDADES EDUCATIVAS EN SUS AULAS"**

El sistema de categorías que hemos empleado para el análisis del material de campo consta de 238 elementos agrupados en torno a veinte categorías relacionadas con aspectos fundamentales de la enseñanza en las aulas de integración, así como de aquellos elementos necesarios para que el proceso de integración tenga lugar.

Los elementos que componen las once primeras categorías han sido extraídos, básicamente, de las entrevistas mantenidas con los profesores de la muestra. Estas categorías hacen referencia a aspectos relacionados con la integración escolar (servicios y personal, objetivos, obstáculos, condiciones y ventajas de la incorporación de los niños deficientes a las aulas ordinarias), con el tipo y el contenido de la formación, que en opinión de estos profesores, deben recibir todos aquellos profesores que tienen en sus aulas niños con necesidades educativas especiales, con las características y tipos de sujetos con necesidades educativas especiales y con las adaptaciones curriculares y métodos diagnóstico que deben realizar los profesores tutores ante la incorporación de la integración escolar.

El resto de los elementos que componen este sistema de categorías han surgido, y por tanto, están relacionados con la fase interactiva de la enseñanza

**A.- REGLAS FUNDAMENTALES.**

Para la correcta aplicación del sistema de categorías al material de campo, hemos tenido que establecer una serie de directrices básicas de uso:

1.- El análisis del material de campo recogido para este estudio se ha centrado, exclusivamente, en las interacciones, tanto verbales como gestuales,

del profesor hacia los alumnos. No considerando, en ningún momento las otras posibles interacciones que se dan en el aula, ej. alumno no deficiente-alumno no deficiente, alumno no deficiente-alumno deficiente, profesor de apoyo-alumno deficiente, profesor de apoyo-alumno no deficiente....

2.- En las entrevistas, la unidad de registro ha sido la frase o conjunto de ellas con significado en torno a un tema (Bardin, 1986)

3.- En las notas de campo de las observaciones, así como en las transcripciones de las grabaciones de las lecciones de clase, se considera intervención cada vez que el profesor se dirige a un alumno, a un grupo o a toda la clase. En el caso en que en un párrafo se dirija a varios interlocutores, se considerará tantas intervenciones, como interlocutores existan.

Ejemplo:

Profesor.- "¡A ver..., shhhhhh. ¡Coge un color, coge un color!. ¡Espera, Joan, espera... ahora va, ahora va. Venga, Oscar, coge otro. ¿No te gusta, Oscar?. No te gusta mucho, ¿no?. Coge otro, ese es más bonito." (Grabación n 5 Antofita)

4 interlocutores (Oscar, la clase, Joan y Oscar)=  
4 intervenciones

4.- La direccionalidad de las intervenciones es indicada con los códigos ALU, NNN o NNE, según vaya dirigida la intervención del profesor a los tres siguientes interlocutores: grupo clase, niños "normales" o niños con necesidades educativas especiales, respectivamente.

Ejemplo:

Profesor.- "Inma, me voy a enfadar y me parece que te vas a quedar aquí hasta que (...), ¿qué pasa?, ¿qué quieres?. Quieres algo de la cartera. Vamos a ver, qué quieres coger de aquí?. Tu libro! venga seguimos".(Grabación n.3, Flora)

2 interlocutores= NNE (niño con necesidades educativas especiales) y ALU (grupo clase).

4.- En una intervención del profesor pueden aparecer más de código

Ejemplo:

Profesor.- "Vamos a ver, María ¿qué quieres?, cuéntale lo más importante..."

- 1.- Acepta la intervención de un alumno (AIA)
- 2.- Indica orden de intervención (IOA)
- 3.- Interroga sobre la experiencia del alumno (IEX)

A continuación mostramos la lista de categorías con los códigos que la componen:

**B.- TABLA SINOPTICA DE LAS CATEGORIAS DE PROFESORES TUTORES  
CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

**I.- SERVICIOS Y PERSONAL.**

- 1.- APOYO DENTRO (APD)
- 2.- EQUIPOS MULTIPROFESIONALES (EQM)
- 3.- LOGOPEDA (LOG)
- 4.- FISIOTERAPEUTA (FIS)
- 5.- EDUCADORES (EDU)
- 6.- INSTITUCIONES DE APOYO (INA)
- 7.- ADMINISTRACION (ADM)
- 8.- CENTRO ESPECIFICO (CEE)
- 9.- CENTRO ORDINARIO (CEO)
- 10.- INTEGRACION COMBINADA (INC)

- 11.- INTEGRACION PARCIAL (INP)
- 12.- INTEGRACION TOTAL (ITT)
- 13.- PROFESOR DE INTEGRACION (PRO)
- 14.- PROFESOR DE APOYO (PRA)
- 15.- AULA DE EDUCACION ESPECIAL (AEE)
- 16.- PSICOMOTRICISTA (PSI)
- 17.- PADRES (PAD)
- 18.- PSICOLOGO ORIENTADOR (PSO)
- 19.- AULA REGULAR (ARE)

## II.- OBJETIVOS

- 1.- COOPERACION (COP)
- 2.- SOCIALIZACION (SCI)
- 3.- INTEGRACION EN GRUPO (ING)
- 4.- CONTROL TONO MUSCULAR (CTM)
- 5.- HABITUACION (HAB)
- 6.- USO MATERIAL (USM)
- 7.- INTEGRACION ACADEMICA (IAC)
- 8.- INCORPORACION MUNDO LABORAL (OIL)
- 9.- PSICOMOTRICIDAD (PSM)
- 10.- LENGUAJE (LEN)
- 11.- REHABILITACION (REH)
- 12.- OBJETIVOS GENERALES (OBG)
- 13.- OBJETIVOS POR AREA (OBA)

## III.-OBSTACULOS

- 1.- FALTA DE TIEMPO (FTI)
- 2.- FALTA PERSONAL (FPE)
- 3.- DESFASE (DES)
- 4.- SALIDA AULA (SAL)
- 5.- FALTA COORDINACION PROFESORADO (FCO)
- 6.- RATIO ELEVADA (RAE)
- 7.- UNION ALUMNOS INTEGRACION (UAI)
- 8.- FALTA DE ASESORAMIENTO (FAS)
- 9.- FALTA DE CONOCIMIENTO (FCN)
- 10.- FALTA DE MATERIAL (FMA)
- 11.- DESBORDAMIENTO PROFESOR DE APOYO (DPA)
- 12.- ACTITUDES NEGATIVAS (ACN)

xxxviii

- 13.- CREAR FALSAS EXPECTATIVAS (CFE)
- 14.- TIEMPO DIAGNOSTICO (FDI)
- 15.- MALA CANALIZACION (MAC)
- 16.- FALTA PERSONAL ESPECIFICO (FPS)
- 17.- MALA DISPONIBILIDAD PADRES (MDP)
- 18.- NO COOPERACION (NCO)
- 19.- MOVILIDAD PROFESORADO (MTR)
- 20.- FALTA FORMACION (FFF)
- 21.- FALTA EXPERIENCIA (FEX)
- 22.- FALLOS ADMINISTRACION (FAD)
- 23.- RUPTURA CLIMA (RUC)
- 24.- ENFRENTAMIENTO PROFESORES (ENP)
- 25.- INTEGRACION NIÑOS CON CARACTERISTICAS  
DISTINTAS (ICD)
- 26.- NO OBJETIVOS CLAROS (NOB)
- 27.- FALTA DE ESPECIFICACION DE FUNCIONES (NFU)
- 28.- FALTA EVALUACION DEL PROCESO DE INTEGRACION  
(NEV)
- 29.- DIAGNOSTICOS DESFASADOS (DDE)
- 30.- TRASVASE DE PROFESORES DE CEE A CEO (TVP)

#### IV.- CONDICIONES (ALTERNATIVAS Y REQUISITOS)

- 1.- INTEGRACION CURSOS BUENOS (INB)
- 2.- EXPERIENCIAS (EXR)
- 3.- IMPLANTACION GRADUAL (IGR)
- 4.- INTEGRACION GRADUAL (IMG)
- 5.- ESTIMULACION PRECOZ (ESP)
- 6.- ACTITUDES POSITIVAS (ACP)
- 7.- COORDINACION PERSONAL (CPE)
- 8.- COORDINACION CON LOS PADRES (CPA)
- 9.- ESTABILIDAD PROFESORADO (EPR)
- 10.- ORGANIZACION AULA GRUPOS (OAG)
- 11.- INTEGRACION TEMPRANA (INT)
- 12.- RECICLAJE DEL PERSONAL DE APOYO (RPA)
- 13.- INVESTIGAR (INV)
- 14.- SOLO PROFESORES INTERESADOS (SPI)
- 15.- JORNADA INTENSIVA (JIN)
- 16.- UTILIZACION DE ORDENADORES (ORD)
- 17.- TALLERES (TAL)
- 18.- ATENCION (ATE)

- 19.- CAMBIO DE MENTALIDAD (CBM)
- 20.- COLABORACION (COL)
- 21.- FORMACION (FOR)
- 22.- INTEGRABILIDAD (ITG)
- 23.- INFORMACION (INF)
- 24.- MOTIVACION PROFESORADO (MTP)
- 25.- ORGANIZACION (ORG)
- 26.- PROYECTO DE CENTRO (PYC)
- 27.- TIEMPO (TIE)
- 28.- CONDICIONES AQRUITECTONICAS (CAR)
- 29.- EVALUACION INICIAL DEL CONTEXTO (EIC)
- 30.- PERSONAL AUXILIAR (PAX)

V.- VENTAJAS INTEGRACION

- 1.- ACOSTUMBRASE AL TRATO CON DEFICIENTES (ATD)
- 2.- QUE EL NIÑO ESTE EN UN AMBIENTE NORMALIZADO  
(ANO)
- 3.- NIÑO DEFIC. SE ACOSTUMBRE TRATO CON "NORMALES"  
(DTP)
- 4.- RESPETAR INDIVIDUALIDADES (REI)
- 5.- APRENDER CONOCIMIENTOS UTILES TODOS LOS NIÑOS  
(APC)

VI.- FORMACION

- 1.- FORMACION INICIAL (FOI)
- 2.- FORMACION POR ESPECIALISTAS (FOE)
- 3.- OBSTACULOS FORMACION (OBF)
- 4.- ALTERNATIVAS FORMACION (AFO)
- 5.- BASADA EN EXPERIENCIAS (FBE)
- 6.- COMUNICACION ENTRE CENTROS (CEC)
- 7.- OBLIGATORIA (FOB)
- 8.- FORMACION POR PROFESORES DEL CENTRO (FPR)
- 9.- FORMACION EN CEPs (FCE)
- 10.- BIBLIOGRAFIA (BIB)
- 11.-ASISTENCIA A JORNADAS (AJO)

VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS

- 1.- CARACTERISTICAS DEFICIENCIAS (CDE)



x1

- 2.- NATURALEZA INTEGRACION (NIN)
- 3.- METODOS ADECUADOS (MEA)
- 4.- OBJETIVOS A CONSEGUIR (ODE)
- 5.- FORMAS DE INTERACTUAR (FIN)
- 6.- EXPERIENCIAS DE INTEGRACION (EXI)
- 7.- CAPACIDAD OBSERVACION (CAO)
- 8.- ADAPTAR LA ENSEÑANZA (ADE)
- 9.- INFORMES (IFR)
- 10.- PDI (PDI)
- 11.- FUNCIONES (FUN)
- 12.- ESTRATEGIAS (EST)
- 13.- PSICOLOGIA (PSA)

#### VIII.- TIPOS DE SUJETOS

- 1.- NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES  
(NNE)
- 2.- NIÑOS CARACTERIALES (NCA)
- 3.- DEFICIENTES FISICOS (DFI)
- 4.- DEFICIENTES MENTALES O INTELECTUALES (DPS)
- 5.- LIMINARES (LIM)
- 6.- MARGINADOS ESCOLARES (MAE)
- 7.- MARGINADOS SOCIALES (MAS)
- 8.- SUPERDOTADOS (SPD)
- 9.- DESAHUCIADOS (DEH)
- 10.- "NORMALES" (NNN)
- 11.- ALUMNOs (ALU)

#### IX.-CARACTERISTICAS ALUMNOS

- 1.- PRERREQUISITAS (PRE)
- 2.- PERSONALES (CPE)
- 3.- ACADEMICAS (CAC)
- 4.- FISICAS (CFA)
- 5.- LENGUAJE (CLN)
- 6.- SOCIABILIDAD (CSO)
- 7.- INTELECTUALES O MENTALES (CIN)

#### X.- ADAPTACIONES CURRICULARES

- 1.- MODIFICAR TIEMPO (MFT)

"... tienes que ir evaluando momento a momento y saber en qué momento está cada niño, lo que sí, es que no sólo es una evaluación de, yo ahí si metería que no es más que evaluación del niño sólo. Hay muchas más cosas, para mí la evaluación es también del método, del tiempo, del lugar muchas veces. Y evaluación de tí misma también, del profesor...."(ANTE.007)

ANEXO N.º 6  
RELACION DE HIPOTESIS SOBRE EL  
CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES  
(ENTREVISTAS)

I.- PERSONAL Y SERVICIOS

APD

- h.1.- APD/CPE
- h.2.- APD/FTI/FPE

LOG

- h.3.- LOG/LEN

FIS

- h.4.- FIS/REH

PRO

- h.5.- PRO/NOB

- h.6.- NFU/PRO

PRA

- h.7.- PRA/EIN/ACI

- h.8.- PRA/ATP

- h.9.- MTR/PRA

EQM

- h.10.- EQM/MEA/ODE

- h.11.- EQM/BIB

- h.12.- EQM/FDI/FTI

- h.13.- EQM/RES/DIG

- h.14.- EQM/ITG/PDI

- h.15.- EQM/FOR/ESP

- h.16.- EQM/CPA

- h.17.- EQM/FDI/MCA

- h.18.- EQM/CPE/DIG

INA

- h.19.- INA/NCO/FCO

- h.20.- INA/CFE

CEO

- h.21.- CEO/ITG

- h.22.- CEO/MCA/DES

CEE

- h.23.- CEE/PSO/LOG

- h.24.- CEE/EDU/FIS

- h.25.- CEE/DEH

- h.26.- CEE/ACN

ADM

- h.27.- ADM/FAD

- h.28.- ADM/TAL

PSO

- h.29.- PSO/DIG/CPA

- h.30.- PSO/CEO/DIG

SOC

- h.31.- SOC/UAI

- h.32.- SOC/ACN

II.- OBJETIVOS

HAB

- h.33.- HAB/ING/USM

III.- OBSTACULOS

ACN

- h.34.- ACN/FPS

- h.35.- ACN/MPR

- h.36.- ACN/DPA

- h.37.- ACN/NFU

- h.38.- ACN/FNC/FAS

- h.39.- ACN/FMA

FFF

- h.40.- FFF/FTI

- h.41.- FFF/ACN

DES

- h.42.- DES/OBA

- h.43.- DES/SCI

UAI  
 h.44.- UAI/DES  
 h.45.- UAI/INT/RAE  
 FCO  
 h.46.- FCO/SAL  
 h.47.- FCO/AEX/INV  
 NFU  
 h.48.- NFU/PRA  
 h.49.- NFU/EQM  
 FAD  
 h.50.- FAD/FAS  
 h.52.- FAD/NEV  
 h.52.- FAD/EIC/ACN  
 h.53.- FAD/FTI/ACN  
 h.54.- FAD/FMA/FPS  
 h.55.- FAD/NOB  
 FMA  
 h.56.- FMA/NCO  
 RAE  
 h.57.- RAE/RUC  
 h.58.- RAE/FTI  
 h.59.- RAE/UAI  
 FTI  
 h.60.- FTI/APD  
 h.61.- FTI/FCO  
 h.62.- FTI/ACI/EIN  
 FDI  
 h.63.- FDI/FTI/DDE  
 SAL  
 h.64.- SAL/APD  
 h.65.- SAL/FCO  
 MCA  
 h.66.- MCA/ITG  
 FAS  
 h.67.- FAS/EQM  
 h.68.- FAS/FDI  
 h.69.- FAS/FCN/NOB  
  
 IV.- CONDICIONES, ALTERNATIVAS  
 Y/O REQUISITOS  
  
 IGR  
 h.70.- IGR/MCA  
 CBM  
 h.71.- CBM/PAD/SOC  
 h.72.- CBM/ADM  
 JIN  
 h.73.- JIN/TIE/TAL  
 CPE  
 h.74.- ORG/CAR/CPE  
  
 h.75.- CPE/EQM/PRO  
 h.76.- CPE/EQM/PRA  
 h.77.- CPE/PRA/PRO  
 h.78.- IAC/CPE  
 h.79.- CPE/EQM/ADM  
 h.80.- CPE/PRA/ADM  
 ESP  
 h.81.- ESP/PAD  
 h.82.- ESP/INA  
 h.83.- ESP/INT/DES  
 INV  
 h.84.- INV/DIG  
 h.85.- INV/CPE  
 h.86.- INV/FOR  
 h.87.- INV/FCN/FTI  
 MTP  
 h.88.- MTP/ADM/EVA  
 h.89.- MTP/TIE  
 h.90.- MTP/ACP/TIE  
 ATE  
 h.91.- ATE/SAL  
 h.92.- ATE/TIE  
 h.93.- ATE/CPE  
 ACP  
 h.94.- ACP/MTP  
 h.95.- SPI/ACP  
 FOR  
 h.96.- FOR/BIB  
 h.97.- FOR/INF  
 h.98.- FOR/BIB/CEC  
 TIE  
 h.99.- TIE/CPE  
 SPI  
 h.100.- SPI/FOR  
  
 VI.- FORMACION  
  
 FOI  
 h.101.- FOI/CBM  
 h.102.- FOI/BIB  
 h.103.- FOI/CDE  
 h.104.- FOI/PAD  
 h.105.- FOI/ODE/PSA  
 h.106.- FOI/MEA/ADE  
 FBE  
 h.107.- FBE/EXI/CDE  
 h.108.- FBE/CEC  
 FOE  
 h.109.- FOE/FBE  
 AFO

xcvi

h.110.- AFO/TIE/MTP  
CEC  
h.111.- CEC/FTI/FPC  
FPR  
h.112.- FPR/FCO  
h.113.- FPR/ENP

VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS

CDE  
h.114.- CDE/DPS  
h.115.- CDE/DFI  
h.116.- CDE/BIB  
h.117.- CDE/EXI/PAD  
NIN  
h.118.- NIN/ODE  
MEA  
h.119.- MEA/CDE/ODE

IX.- CARACTERISTICAS SUJETOS

PRE  
h.120.- PRE/ITG  
h.121.- PRE/SCO/LEG  
h.122.- PRE/CFA/CIN  
X.- ADPATACIONES CURRICULARES

AMA

123.- AMA/FAD

XI.- DIAGNOSTICO

DIG  
h.124.- DIG/INF/CDE  
h.125.- DIG/EQM/PRA  
h.126.- DIG/EQM/PRO

XII.- METODOLOGIA

EIN

h.127.- EIN/NNE  
h.128.- EIN/NNN  
TRI  
h.129.- TRI/EAU

XIII.- ACTIVIDADES

CMT

h.130.- CMT/EAU  
RTA  
h.131.- RTA/CPA

XVI.- EXPLICACION

COR  
h.132.- COR/CPA  
COI  
h.33.- COI/MOT

**ANEXO N.º 7.1**  
**TABLA DE FRECUENCIAS DE "ANTONIA"**

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
<b>DIRECCIONALIDAD DE LAS INTERVENCIONES</b>				
NNE	8	26	1	35
NNN	7	466	0	473
ALU	7	153	0	160
<b>I.- SERVICIOS Y PERSONAL</b>				
APD	0	0	1	1
EQM	0	0	0	0
LOG	0	0	0	0
FIS	0	0	0	0
EDU	1	0	0	1
INA	1	0	0	1
ADM	0	0	0	0
CEE	0	0	0	0
CEO	0	0	0	0
INC	0	0	0	0
INP	0	0	0	0
ITT	0	0	0	0
PRO	0	0	0	0
PRA	0	0	0	0
AEE	0	0	0	0
PSI	0	0	0	0
PAD	0	0	0	0
PSO	0	0	0	0
ARE	0	0	0	0
<b>II.- OBJETIVOS</b>				
COP	0	0	0	0
SCI	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ING	0	3	0	3
CTM	0	0	0	0
HAB	0	0	0	0
USM	0	0	0	0
IAC	0	0	2	2
OIL	0	0	0	0
PSM	0	0	0	0
LEN	0	0	0	0
REH	0	0	0	0
OBG	0	0	0	0
OBA	0	0	0	0
III.- OBSTACULOS				
FTI	0	0	0	0
FPE	0	0	1	1
DES	0	0	0	0
SAL	4	0	2	6
FCO	0	0	1	1
RAE	0	0	0	0
UAI	0	0	0	0
FAS	0	0	1	0
FCN	0	0	5	1
FMA	0	0	0	5
DPA	0	0	0	0
ACN	0	0	2	2
CFE	0	0	0	0
FDI	0	0	0	0
MAC	0	0	1	1
FPS	0	0	0	0
MDP	0	0	0	4
NCO	0	0	1	1
MTR	0	0	1	1
FFF	0	0	0	0
FEX	0	0	1	1
FAD	0	0	0	0
RUC	0	0	0	0
ENP	0	0	0	0
ICD	0	0	0	0
NOB	0	0	1	1
NFU	0	0	1	1

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
NEV	0	0	0	0
TVP	0	0	0	0
DDE	0	0	0	0
IV.- CONDICIONES, ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS				
INB	0	0	0	0
EXR	0	0	0	0
IGR	0	0	0	0
IMG	0	0	0	0
ESP	0	0	1	1
ACP	0	0	2	2
CPE	0	0	9	9
CPA	0	0	0	0
EPR	0	0	0	0
OAG	0	0	0	0
INT	0	0	0	0
RPA	0	0	0	0
INV	0	0	0	0
SPI	0	0	1	1
JIN	0	0	0	0
ORD	0	0	0	0
TAL	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0
CBM	0	0	0	0
COL	0	0	6	6
FOR	0	0	3	3
ITG	0	0	0	0
INF	0	0	0	0
MTP	0	0	0	0
ORG	1	1	0	2
PYC	0	0	0	0
TIE	0	0	1	1
CAR	0	0	0	0
EIC	0	0	0	0
PAX	0	0	0	0
V.- VENTAJAS INTEGRACION				
ATD	0	0	0	0
ANO	0	0	0	0



c

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
REI	0	0	0	0
APC	0	0	0	0
DTP	0	0	0	0
VI.- FORMACION				
FOI	0	0	0	0
FOE	0	0	1	1
OFB	0	0	0	0
AFO	0	0	0	0
FBE	0	0	0	0
CEC	0	0	1	1
FOB	0	0	1	1
FPR	0	0	1	1
FCE	0	0	0	0
AJO	0	0	0	0
BIB	0	0	0	0
VIII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS				
CDE	0	0	3	3
NIN	0	0	1	1
MEA	0	0	1	1
ODE	0	0	0	0
FIN	0	0	0	0
EXI	0	0	0	0
CAO	0	0	0	0
ADE	0	0	0	0
IFR	0	0	0	0
PDI	0	0	0	0
FUN	0	0	0	0
PSA	0	0	0	0
EST	0	0	0	0
IX.- TIPOS DE SUJETOS				
NCA	0	0	0	0
DFI	0	0	0	0
DPS	0	0	0	0
LIM	0	0	0	0
MAE	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
MAS	0	0	0	0
SPD	0	0	0	0
DEH	0	0	0	0
IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS				
PRE	0	0	0	0
CAC	0	0	0	0
CFA	0	0	0	0
CLN	0	0	0	0
CSO	0	0	0	0
CIN	0	0	0	0
X.- ADAPTACIONES CURRICULARES				
MFI	0	0	2	2
AOB	0	0	0	0
ITR	0	0	0	0
BCO	0	1	0	1
AMA	0	0	0	0
XI.- DIAGNOSTICO				
DIG	0	0	0	0
MDI	0	0	0	0
XII.- METODOLOGIA				
TRC	10	10	1	21
TRG	0	0	0	0
TRI	6	4	1	11
EIN	5	3	2	10
EAU	0	0	0	0
EXT	0	0	0	0
CNI	1	0	0	1
EXC	1	8	0	9
MAN	0	0	0	0
RMA	58	28	6	92
MOT	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XIII.- ACTIVIDADES				
ENF	6	0	0	6
CMT	1	0	0	1
ATP	19	4	0	23
AVP	0	0	0	0
ACA	43	55	11	109
ACI	3	0	0	3
TAR	20	47	13	80
RTA	4	13	1	18
OTA	4	34	3	41
CTA	16	14	2	32
CAA	5	6	2	13
COT	27	130	36	193
CCO	1	13	1	15
XIV.- CONTENIDOS Y/O HABILIDADES				
LEG	2	3	0	5
MAT	0	3	0	3
CNS	0	1	0	1
EDA	0	0	0	0
EDF	0	0	0	0
ICO	1	0	0	1
XV.- EXPLICACION				
SIN	0	0	0	0
EPI	0	4	3	7
DEM	2	0	0	2
EXP	15	49	5	69
EJE	0	2	0	2
COM	1	0	0	1
PIS	0	9	2	11
COR	15	35	11	61
COI	0	0	0	0
RSD	0	13	0	13
OPI	0	4	0	4
EIA	0	7	1	8
CLA	4	27	7	38

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ACR	1	6	0	7
RPI	1	18	2	21
ADR	0	42	15	57
XVI.- RETROALIMENTACION				
REP	5	67	17	89
REN	8	35	12	55
XVII.- INTERROGACION				
ITC	18	126	26	170
ICT	6	61	24	91
ITA	0	25	9	34
INN	0	12	2	14
IEX	6	33	3	42
ISP	0	3	0	3
INI	0	2	0	2
XVIII.- ORGANIZACION				
ORE	3	0	0	0
ORA	30	37	5	72
ORM	8	9	3	20
XIX.- DINAMICA DE LA CLASE				
MPR	98	0	0	98
AYU	12	7	4	23
FAC	0	0	0	0
BRO	0	2	0	2
CFI	8	0	0	8
DIS	74	197	34	305
REC	45	157	22	224
IOA	15	311	60	386
ANI	2	7	1	10
SIA	5	8	0	13
AIA	0	34	0	34
RIN	3	24	0	27
EPA	3	32	0	35
IRO	0	0	0	0
PER	0	0	0	0

civ

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
INR	25	75	0	100
IGN	3	6	0	9
CED	9	5	0	14
AME	3	7	0	10
PAY	0	4	0	4
FCC	0	0	0	0
FCM	0	0	0	0
TES	5	7	0	12
XX.- EVALUACION				
EVA	0	0	0	0
EVI	0	0	0	0
EVP	0	0	0	0
EVR	0	0	0	0
EVT	0	0	0	0
EVM	0	0	0	0
EVL	0	0	0	0

Tabla N. 1.1. Frecuencias de aparición de los códigos en el material de campo del profesor N.1

**ANEXO N.º 7.2**  
**TABLA DE FRECUENCIAS "FLORA"**

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
DIRECCIONALIDAD DE LAS INTERVENCIONES				
NNE	128	60	5	193
NNN	188	633	1	822
ALU	214	264	1	478
I.- SERVICIOS Y PERSONAL				
APD	1	0	0	4
EQM	0	0	0	0
LOG	0	0	3	3
FIS	0	0	0	0
EDU	0	0	1	1
INA	0	0	2	2
ADM	0	0	4	4
CEE	0	0	3	3
CEO	0	0	3	3
INC	0	0	2	2
INP	0	0	1	1
ITT	0	0	1	1
PRO	24	1	9	34
PRA	34	2	11	47
AEE	0	0	0	0
PSI	0	0	0	0
PAD	0	0	3	3
PSO	0	0	3	3
ARE	0	0	0	0
II.- OBJETIVOS				

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
COP	0	0	2	2
SCI	0	0	9	9
ING	3	6	7	10
CTM	0	0	0	0
HAB	0	0	1	1
USM	0	0	1	1
IAC	0	0	1	1
OIL	0	0	0	0
PSM	0	0	0	0
LEN	0	0	2	2
REH	0	0	2	2
OBG	0	0	3	3
OBA	0	0	0	0
III.- OBSTACULOS				
FTI	0	0	10	10
FPE	0	0	3	3
DES	0	0	9	9
SAL	4	0	5	9
FCO	0	0	10	11
RAE	0	0	6	6
UAI	0	0	6	6
FAS	0	0	4	4
FCN	0	0	9	9
FMA	0	0	9	9
DPA	0	0	4	4
ACN	0	0	14	14
CFE	0	0	8	8
FDI	0	0	4	4
MAC	0	0	0	0
FPS	0	0	2	2
MDP	0	0	3	3
NCO	0	0	1	1
MTR	0	0	0	0
FFF	0	0	6	6
FEX	0	0	2	2

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
FAD	0	0	9	9
RUC	0	0	5	5
ENP	0	0	2	2
ICD	0	0	3	3
NOB	0	0	9	9
NFU	0	0	4	4
NEV	0	0	1	1
TVP	0	0	2	2
DDE	0	0	2	2
IV.- CONDICIONES, ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS				
INB	0	0	1	1
EXR	0	0	1	1
IGR	0	0	3	3
IMG	0	0	1	1
ESP	0	0	4	4
ACP	0	0	4	4
CPE	24	1	15	40
CPA	0	0	3	3
EPR	0	0	2	2
OAG	0	0	2	2
INT	0	0	3	3
RPA	0	0	1	1
INV	0	0	4	4
SPI	0	0	3	3
JIN	0	0	1	1
ORD	0	0	1	1
TAL	0	0	3	3
ATE	0	0	0	0
CBM	0	0	1	1
COL	0	0	2	2
FOR	0	0	11	11
ITG	0	0	6	6
INF	0	0	6	6
MTP	0	0	8	8
ORG	0	0	1	1



ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
PYC	0	0	1	1
TIE	0	0	6	6
CAR	0	0	2	2
EIC	0	0	2	2
PAX	0	0	1	1
V.- VENTAJAS INTEGRACION				
ATD	0	0	3	3
ANO	0	0	1	1
REI	0	0	0	0
APC	0	0	1	1
DTP	0	0	1	1
VI.- FORMACION				
FOI	0	0	1	1
FOE	0	0	2	2
OBF	0	0	0	0
AFO	0	0	0	0
FBE	0	0	5	5
CEC	0	0	4	4
FOB	0	0	1	1
FPR	0	0	1	1
FCE	0	0	1	1
AJO	0	0	0	0
BIB	0	0	3	3
VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS				
CDE	0	0	7	7
NIN	0	0	2	2
MEA	0	0	7	7
ODE	0	0	7	7
FIN	0	0	4	4
EXI	0	0	2	2
CAO	0	0	3	3

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ADE	0	0	3	3
IFR	0	0	2	2
PDI	0	0	2	2
FUN	0	0	1	1
PSA	0	0	1	1
EST	0	0	0	0
VIII.- TIPOS DE SUJETOS				
NCA	0	0	2	2
DFI	0	0	3	3
DPS	0	0	3	3
LIM	0	0	3	3
MAE	0	0	1	1
MAS	0	0	1	1
SPD	0	0	1	1
DEH	0	0	1	1
IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS				
PRE	0	0	3	3
CPE	0	0	0	0
CAC	0	0	6	6
CFI	0	0	1	1
CLN	0	0	0	0
CSO	0	0	1	1
CIN	0	0	4	4
X.- ADAPTACIONES CURRICULARES				
MFT	0	0	1	1
AOB	0	0	2	2
ITR	0	0	1	1
BCO	0	0	2	2
AMA	0	0	0	0

CX

		ACCION	PENSAMIENTO	TOTAL
ELEMENTOS	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XI.- DIAGNOSTICO				
DIG	0	0	8	8
MDI	0	0	2	2
XII.- METODOLOGIA				
TRC	9	11	2	22
TRG	3	2	2	7
TRI	8	4	1	13
EIN	2	0	7	9
EAU	0	0	2	2
EXT	6	2	1	9
CNI	2	26	0	28
EXC	5	10	1	16
MAN	2	1	0	3
MOT	0	0	0	0
XIII.- ACTIVIDADES				
ENF	1	0	1	2
CMT	4	0	1	5
ATP	38	6	2	46
AVP	0	0	1	1
ACA	53	69	0	122
ACI	8	6	2	16
TAR	66	120	1	187
RTA	3	5	0	8
OTA	7	22	1	30
CTA	17	22	3	42
CAA	8	5	2	15
COT	56	138	1	195
CCO	2	45	0	47
XIV.- CONTENIDOS Y/O HABILIDADES				

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
LEG	8	4	1	13
MAT	6	3	1	10
CNS	4	2	1	7
EDA	2	0	1	3
EDF	2	2	1	5
ICO	3	1	0	4
XV.- RECURSOS DIDACTICOS				
RMA	84	56	1	141
XVI.- EXPLICACION				
EPI	0	0	1	1
DEM	6	6	1	13
EXP	25	66	2	93
EJE	1	4	1	6
COM	0	3	0	3
PIS	1	18	1	20
COR	77	83	2	199
COI	5	4	1	10
RSD	2	65	1	68
OPI	3	37	1	41
EIA	2	16	1	14
CLA	4	30	1	35
ACR	1	12	1	14
RPI	4	50	1	55
ADR	1	4	0	5
XVII.- RETROALIMENTACION				
REP	11	98	2	111
REN	8	61	1	70
XVIII.- INTERROGACION				
ITC	27	149	1	177

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ICT	19	207	0	226
ITA	0	58	0	58
INN	0	26	0	26
IEX	18	64	0	82
ISP	0	1	0	1
INI	1	19	0	20
XIX.- ORGANIZACION				
ORE	3	2	2	7
ORA	36	28	3	67
ORM	28	23	1	52
XX.- DINAMICA DE LA CLASE				
MPR	134	7	1	142
AYU	19	9	0	28
FAC	2	2	0	4
BRO	6	13	0	19
CFI	10	0	2	12
DIS	95	157	1	253
REC	67	168	1	236
IOA	19	205	1	225
ANI	1	18	0	19
SIA	9	9	1	19
AIA	4	52	1	57
RIN	9	56	1	66
EPA	9	24	3	37
IRO	2	7	0	9
PER	0	4	1	5
INR	12	39	1	52
IGN	4	15	1	20
CED	6	4	1	11
AME	6	8	1	15
PAY	2	2	0	4
FCC	0	2	1	3
FCM	0	2	0	2

		ACCION		PENSAMIEN- TO	TOTAL
ELEMENTOS	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS		
TES	12	10	2		24
XXI.- EVALUACION					
EVA	5	10	4		19
EVI	0	0	2		2
EVP	0	0	1		1
EVR	0	0	0		0
EVT	0	0	0		0
EVM	0	0	0		0
EVL	0	0	0		0

**ANEXO N.º 7.3**  
**TABLA DE FRECUENCIAS "RAFA"**

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
<b>DIRECCIONALIDAD DE LAS INTERVENCIONES</b>				
NNE	3	10	0	13
NNN	32	143	0	175
ALU	37	88	0	125
<b>I.- SERVICIOS Y PERSONAL</b>				
APD	0	0	0	0
EQM	0	0	0	0
LOG	0	0	0	0
FIS	0	0	0	0
EDU	0	0	0	0
ESP	0	0	0	0
INA	0	0	0	0
ADM	0	0	0	0
CEE	0	0	0	0
CEO	0	0	1	1
INC	0	0	2	2
INP	0	0	0	0
ITT	0	0	0	1
PRO	0	0	0	0
PRA	0	0	0	0
AEE	0	0	0	0
PSI	0	0	0	0
PAD	0	0	0	0
PSO	0	0	0	0
ARE	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
II.- OBJETIVOS				
COP	0	0	0	0
SCI	0	0	5	5
ING	1	0	0	1
CTM	0	0	0	0
HAB	0	0	0	0
USM	0	0	0	0
IAC	0	0	0	0
OIL	0	0	0	0
PSM	0	0	0	0
LEN	0	0	0	0
REH	0	0	0	0
OBG	0	0	0	0
OBA	0	0	0	0
III.- OBSTACULOS				
FTI	0	0	0	0
FPE	0	0	1	1
DES	0	0	1	1
SAL	0	0	0	0
FCO	0	0	0	0
RAE	0	0	0	0
UAI	0	0	0	0
FAS	0	0	1	1
FCN	0	0	0	0
FMA	0	0	0	0
DPA	0	0	0	0
ACN	0	0	0	0
CFE	0	0	0	0
FDI	0	0	0	0
MAC	0	0	1	1
FPS	0	0	3	3
MDP	0	0	0	0
NCO	0	0	0	0



ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
MTR	0	0	0	0
FFF	0	0	0	0
FEX	0	0	0	0
FAD	0	0	3	3
RUC	0	0	0	0
ENP	0	0	0	0
ICD	0	0	0	0
NOB	0	0	0	0
NFU	0	0	1	1
NEV	0	0	0	0
DDE	0	0	0	0
TVP	0	0	0	0
IV.- CONDICIONES, ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS				
INB	0	0	0	0
EXR	0	0	0	0
IGR	0	0	0	0
IMG	0	0	0	0
ACP	0	0	0	0
CPE	0	0	1	1
CPA	0	0	1	1
EPR	0	0	2	2
OAG	0	0	0	0
INT	3	0	2	2
RPA	0	0	1	1
INV	0	0	1	1
SPI	0	0	0	0
JIN	0	0	2	2
ORD	0	0	1	1
TAL	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0
CBM	0	0	0	0
COL	0	0	1	1
FOR	0	0	1	1
ITG	0	0	0	0
INF	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
MTP	0	0	0	0
ORG	1	0	2	3
PYC	0	0	0	0
TIE	0	0	0	0
CAR	0	0	2	2
EIC	0	0	0	0
PAX	0	0	0	0
V.- VENTAJAS INTEGRACION				
ATD	0	0	0	0
ANO	0	0	0	0
DTP	0	0	0	0
REI	0	0	0	0
APC	0	0	0	0
VI.- FORMACION				
FOI	0	0	0	0
FOE	0	0	0	0
OBF	0	0	0	0
AFO	0	0	0	0
FBE	0	0	0	0
CEC	0	0	1	1
FOB	0	0	0	0
FPR	0	0	1	1
FCE	0	0	1	0
BIB	0	0	0	0
AJO	0	0	0	0
VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS				
CDE	0	0	0	0
NIN	0	0	0	0
MEA	0	0	1	1
ODE	0	0	2	2
FIN	0	0	1	1

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
EXI	0	0	0	0
CAO	0	0	0	0
ADE	0	0	0	0
IFR	0	0	0	0
PDI	0	0	0	0
FUN	0	0	0	0
EST	0	0	0	0
VIII.- TIPOS DE SUJETOS				
NCA	0	0	0	0
DFI	0	0	0	0
DPS	0	0	0	0
LIM	0	0	0	0
MAE	0	0	0	0
MAS	0	0	0	0
SPD	0	0	0	0
DEH	0	0	0	0
IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS				
PRE	0	0	0	0
CAC	0	0	0	0
CFA	0	0	0	0
CLN	0	0	0	0
CSO	0	0	0	0
CIN	0	0	0	0
X.- ADAPTACIONES CURRICULARES				
MFT	0	0	0	0
AOB	0	0	0	0
PAR	0	0	0	0
ITR	0	0	0	0
BCO	0	0	2	2
AMA	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XI.- DIAGNOSTICO				
DIG	0	0	0	0
MDI	0	0	0	0
XII.- METODOLOGIA				
TRC	4	2	1	7
TRG	0	0	0	0
TRI	2	1	0	3
EIN	1	0	0	1
EAU	0	0	0	0
EXT	0	0	0	0
CNI	3	6	0	9
EXC	0	3	0	3
MAN	0	0	0	0
MOT	10	3	1	47
MOT	0	0	1	0
XIII.- ACTIVIDADES				
ENF	0	0	0	0
CMT	0	0	0	0
ATP	3	4	0	7
AVP	0	1	0	1
ACA	11	14	0	24
ACI	0	0	1	1
TAR	8	36	1	45
RTA	0	0	0	0
OTA	4	8	0	12
CTA	8	8	0	16
CAA	2	1	0	3
COT	5	22	0	27
CCO	0	16	0	16

CXX

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XIV.- CONTENIDOS Y/O HABILIDADES				
LEG	1	0	0	1
MAT	0	0	0	0
CNS	3	0	0	3
EDA	1	0	0	1
EDF	0	0	0	0
ICO	0	0	1	1
XV.- EXPLICACION				
EPI	0	1	0	1
DEM	0	2	0	2
EXP	13	68	0	81
EJE	0	1	0	1
COM	0	1	0	1
PIS	0	2	0	2
COR	3	23	1	27
COI	0	0	0	0
RSD	1	12	0	13
OPI	2	1	0	3
EIA	0	4	0	4
CLA	3	13	0	16
ACR	2	3	0	5
RPI	0	2	0	2
ADR	0	3	0	3
XVI.- RETROALIMENTACION				
REP	0	10	0	10
REN	1	14	0	15
XVIII.- INTERROGACION				
ITC	2	7	0	9
ICT	3	59	0	62

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ITA	0	0	0	0
INN	0	9	0	9
IEX	0	0	0	0
ISP	0	20	0	20
INI	0	2	0	2
XVIII.- ORGANIZACION				
ORE	0	0	0	0
ORA	13	21	0	34
ORM	2	1	0	3
XIX.- DINAMICA DE LA CLASE				
MPR	17	2	0	19
AYU	0	0	2	2
FAC	0	0	0	0
BRO	2	2	0	4
CFI	0	0	0	0
DIS	22	42	0	64
REC	19	25	0	44
IOA	9	42	0	51
ANI	0	0	0	0
SIA	0	4	0	4
AIA	0	3	0	3
RIN	1	5	0	6
EPA	0	0	0	0
IRO	0	3	0	3
PER	0	2	0	2
INR	6	12	0	18
IGN	1	8	0	9
CED	0	0	0	0
PAY	0	0	0	0
FCC	0	0	0	0
FCM	0	0	0	0
AME	4	12	0	16
TES	01	0	0	1

cxxii

		ACCION	PENSAMIENTO	TOTAL
ELEMENTOS	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XX.- EVALUACION				
EVA	2	4	4	10
EVI	0	0	0	0
EVP	0	0	0	0
EVR	0	0	0	0
EVT	0	0	0	0
EVM	0	0	0	0
EVL	0	0	0	0

**ANEXO N.º 7.4**  
**TABLA DE FRECUENCIAS "ANTONIO"**

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
<b>DIRECCIONALIDAD DE LAS INTERVENCIONES</b>				
NNE	81	73	2	156
NNN	109	100	0	1118
ALU	167	606	0	773
<b>I.- SERVICIOS Y PERSONAL</b>				
APD	0	1	7	8
EQM	0	0	3	3
LOG	0	0	3	3
FIS	0	0	2	2
EDU	1	0	3	4
INA	0	0	3	3
ADM	0	0	5	5
CEE	0	0	3	3
CEO	0	0	2	2
INC	0	0	2	2
INP	0	0	1	1
ITT	0	0	0	0
PRO	0	0	5	5
PRA	0	0	10	10
AEE	0	0	2	2
PSI	0	0	1	1
PAD	0	0	4	4
PSO	0	0	2	2
ARE	0	0	1	1
<b>II.- OBJETIVOS</b>				



CXXIV

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
COP	0	0	2	2
SCI	0	0	11	11
ING	0	1	3	4
CTM	0	0	2	2
HAB	0	0	1	1
USM	0	0	2	2
IAC	0	0	5	5
OIL	0	0	1	1
PSM	0	0	2	2
LEN	0	0	0	0
REH	0	0	0	0
OBG	0	0	6	6
OBA	0	0	3	3
III.- OBSTACULOS				
FTI	0	0	14	14
FPE	0	0	0	0
DES	0	0	7	7
SAL	2	0	1	3
FCO	0	0	8	8
RAE	0	0	9	9
UAI	0	0	1	1
FAS	0	0	4	4
FCN	0	1	4	5
FMA	0	0	4	4
DPA	0	0	1	1
ACN	0	0	5	5
CFE	0	0	1	1
FDI	0	0	2	2
MAC	0	0	1	1
FPS	0	0	0	0
MDP	0	0	1	1
NCO	0	0	3	3
MTR	0	0	3	3
FFF	0	0	6	6
FEX	0	0	1	1
FAD	0	0	9	9

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
RUC	0	0	2	2
ENP	0	0	3	3
ICD	0	0	2	2
NOB	0	0	3	3
NFU	0	0	1	1
NEV	0	0	1	1
TVP	0	0	0	0
DDE	0	0	1	1
IV.- CONDICIONES, ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS				
INB	0	0	1	1
EXR	0	0	0	0
IGR	0	0	1	1
IMG	0	0	0	0
ESP	0	0	2	2
ACP	0	0	0	0
CPE	0	0	13	13
CPA	0	0	0	0
EPR	0	0	0	0
OAG	0	0	0	0
INT	0	0	1	1
RPA	0	0	0	0
INV	0	0	1	1
SPI	0	0	0	0
JIN	0	0	1	1
ORD	0	0	2	2
TAL	0	0	5	5
ATE	0	1	2	3
CBM	0	0	2	2
COL	0	0	0	0
FOR	0	0	0	0
ITG	0	1	10	11
INF	0	0	3	3
MTP	0	0	3	3
ORG	1	0	1	2
PYC	0	0	1	1
TIE	0	0	2	2

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
CAR	0	0	2	2
EIC	0	0	2	2
PAX	0	0	2	2
V.- VENTAJAS INTEGRACION				
ATD	0	0	0	0
ANO	0	0	0	0
REI	0	1	1	2
APC	0	0	0	0
DTP	0	0	0	0
VI.-FORMACION				
FOI	0	0	1	1
FOE	0	0	2	2
OBF	0	0	3	3
AFO	0	0	1	1
FBE	0	0	4	4
CEC	0	0	1	1
FOB	0	0	1	1
FPR	0	0	2	2
FCE	0	0	2	2
AJO	0	0	1	1
BIB	0	0	3	3
VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS				
CDE	0	0	4	4
NIN	0	0	0	0
MEA	0	0	3	3
ODE	0	0	2	2
FIN	0	0	2	2
EXI	0	0	5	5
CAO	0	0	1	1
ADE	0	0	0	0
IFR	0	0	4	4
PDI	0	0	5	5

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
FUN	0	0	0	0
PSA	0	0	0	0
EST	0	0	0	0
VIII.- TIPOS DE SUJETOS				
NCA	0	0	1	1
DFI	0	0	3	3
DPS	0	0	4	4
LIM	0	0	1	1
MAE	0	0	2	2
MAS	0	0	1	1
SPD	0	0	2	2
DEH	0	0	1	1
IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS				
PRE	0	0	6	6
CPE	0	0	0	0
CAC	0	0	3	3
CFI	0	0	0	0
CLN	0	0	2	2
CSO	0	0	0	0
CIN	0	0	1	1
X.- ADAPTACIONES CURRICULARES				
MFT	0	0	1	1
AOB	0	0	2	2
ITR	0	0	1	1
BCO	0	0	1	1
AMA	0	0	2	2
XI.- DIAGNOSTICO				
DIG	0	0	3	3
MDI	0	0	0	0

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
XII.- METODOLOGIA				
TRC	29	42	1	72
TRG	0	0	1	1
TRI	5	4	1	26
EIN	15	20	1	36
EAU	0	1	2	3
EXT	27	15	1	43
CNI	0	0	0	0
EXC	6	5	1	12
MAN	6	9	1	16
RMA	83	192	2	277
MOT	2	5	1	8
XIII.- ACTIVIDADES				
ENF	0	0	2	2
CMT	0	0	0	0
ATP	25	17	1	51
AVP	0	1	1	2
ACA	51	437	2	490
ACI	20	13	1	34
TAR	34	237	1	272
RTA	0	6	1	7
OTA	2	27	1	30
CTA	52	56	0	108
CAA	9	16	0	25
COT	28	213	1	242
CCO	0	31	1	32
XIV.- CONTENIDOS Y/O HABILIDADES				
LEG	6	2	0	8
MAT	3	3	0	6
CNS	2	2	0	4
EDA	8	8	0	16
EDF	16	17	4	37

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ICO	0	0	1	1
XV.- EXPLICACION				
EPI	1	10	0	11
DEM	11	51	1	63
EXP	20	146	0	166
EJE	0	1	0	1
COM	3	13	0	16
PIS	0	32	0	33
COR	20	56	1	77
COI	3	7	1	11
RSD	0	96	4	100
OPI	0	12	1	13
EIA	0	9	0	9
CLA	4	89	0	93
ACR	1	12	1	14
RPI	0	93	1	94
ADR	1	17	0	18
XVI.- RETROALIMENTACION				
REP	13	316	1	330
REN	6	141	3	150
XVII.- INTERROGACION				
ITC	27	360	1	388
ICT	3	186	1	190
ITA	0	64	1	65
INN	0	20	1	21
IEX	4	38	1	43
ISP	0	25	1	26
INI	2	23	0	25
XVIII.- ORGANIZACION				
ORE	0	1	0	1



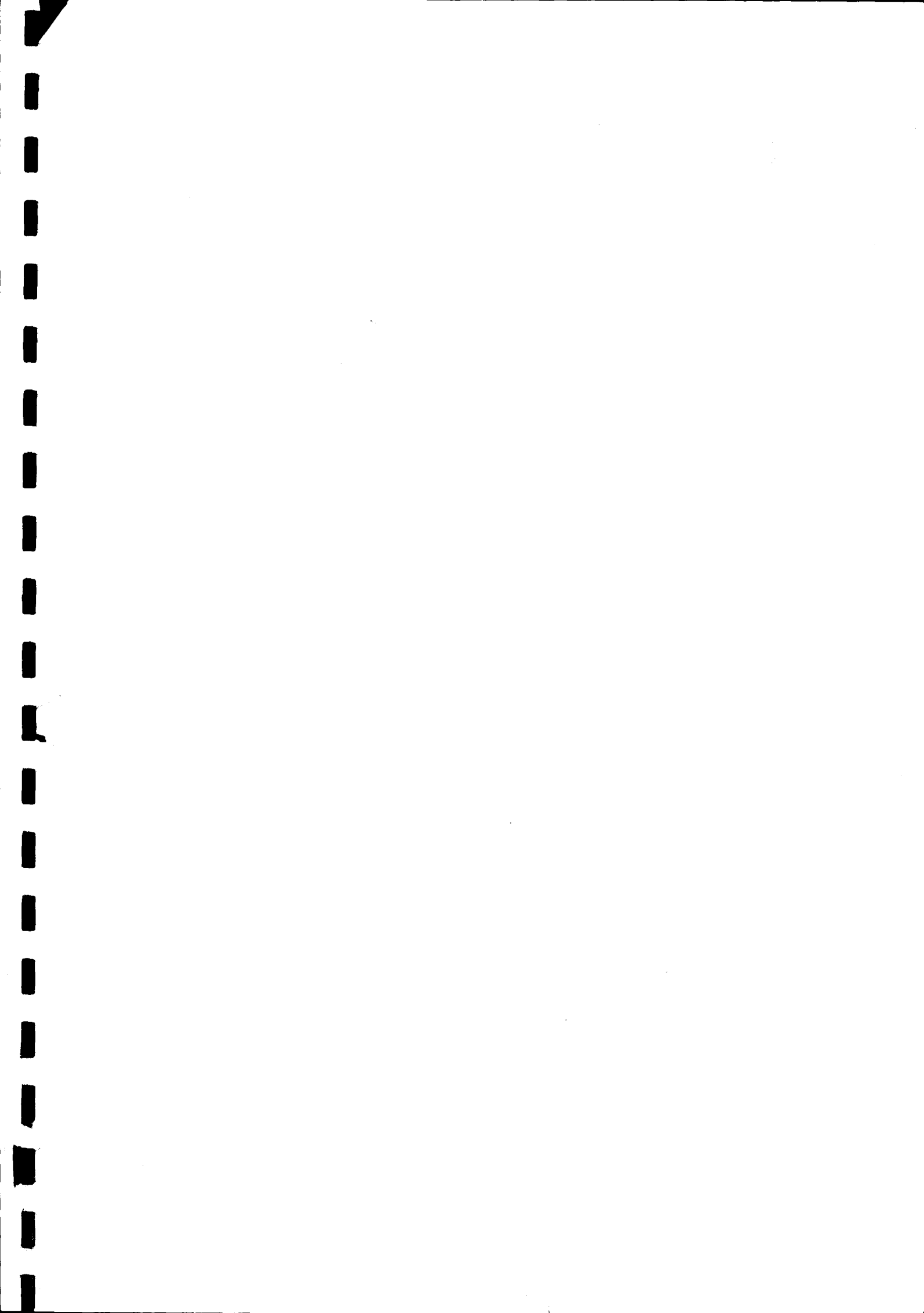
000638090

FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACION

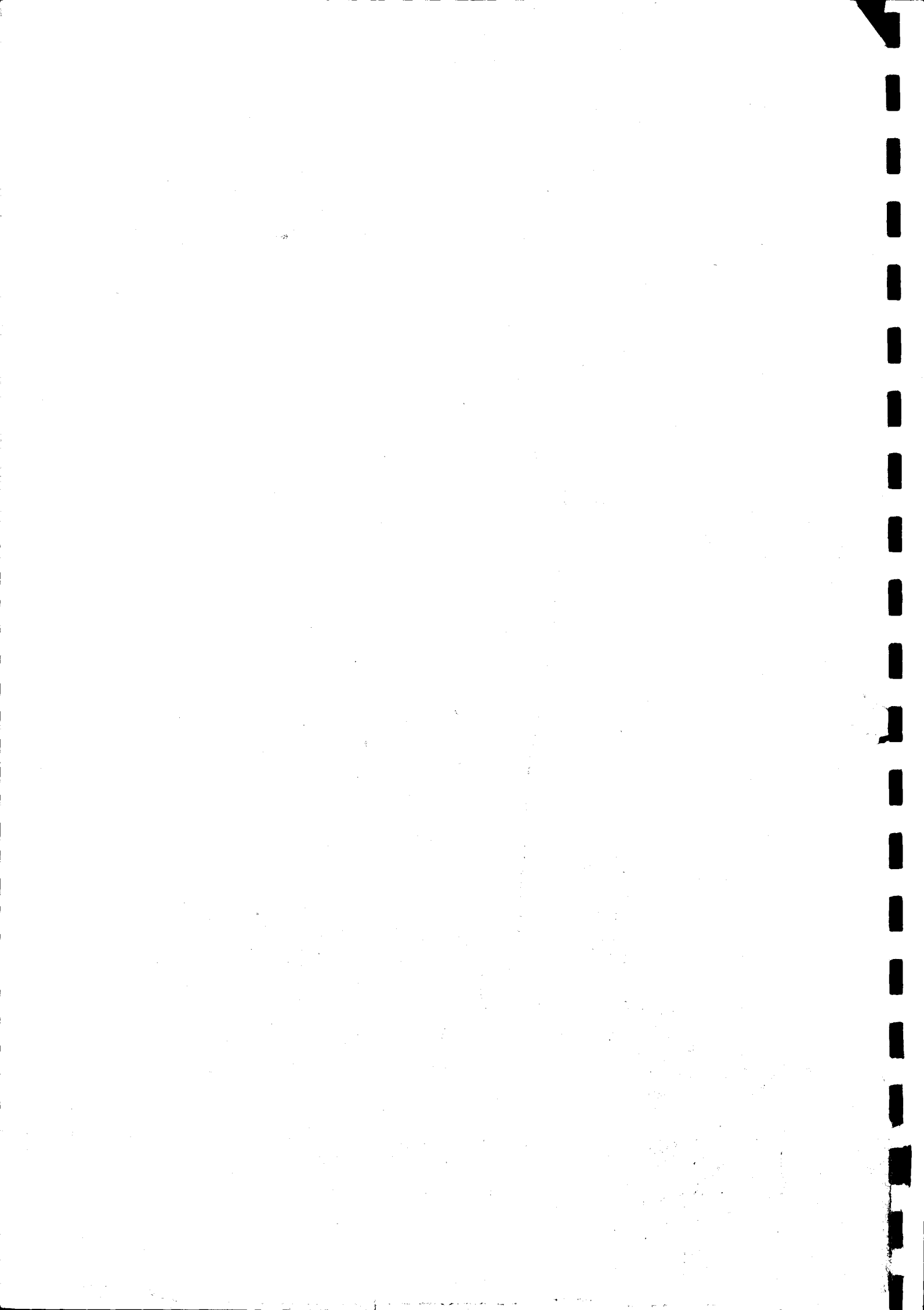
CXXX

ELEMENTOS	ACCION		PENSAMIENTO	TOTAL
	OBSERVACIONES	GRABACIONES	ENTREVISTAS	
ORA	40	191	2	233
ORM	27	101	1	129
XIX.- DINAMICA DE LA CLASE				
MPR	144	2	1	147
AYU	23	25	1	49
FAC	0	0	1	0
BRO	3	20	1	24
CFI	40	0	2	42
DIS	62	246	1	309
REC	34	164	1	204
IOA	10	551	1	562
ANI	0	10	1	11
SIA	11	28	1	40
AIA	0	45	1	47
RIN	4	43	0	47
EPA	10	22	1	33
IRO	0	0	1	1
PER	0	0	1	1
INR	17	94	2	113
IGN	3	24	1	28
CED	0	0	1	1
AME	0	3	0	3
PAY	1	1	0	2
FCC	1	2	0	3
FCM	0	0	0	0
TES	6	7	1	14
XX.- EVALUACION				
EVA	6	0	3	9
EVI	0	0	5	5
EVP	0	0	1	1
EVR	0	0	1	0
EVT	0	0	1	0
EVM	0	0	1	0
EVL	0	0	2	2

Tabla N.º3.1. Frecuencias de aparición en los códigos en el material de campo del profesor N.º 3.







- 2.- ADAPTAR OBJETIVOS (AOB)
- 3.- INTERESES (ITR)
- 4.- BAJAR EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS (BCO)
- 5.- ADAPTACION MATERIALES (AMA)

#### XI.- DIAGNOSTICO

- 1.- DIAGNOSTICO (DIG)
- 2.- MEDIOS DIAGNOSTICO (MDI)

#### XII.- METODOLOGIA

- 1.- TRABAJO DE CLASE O GRAN GRUPO (TRC)
- 2.- TRABAJO EN GRUPO O GRUPO PEQUEÑO (TRG)
- 3.- TRABAJO INDIVIDUAL (TRI)
- 4.- ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA (EIN)
- 5.- ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCION (EAU)
- 6.- EXPERIMENTACION (EXT)
- 7.- CONTROL DE IGUALES (CNI)
- 8.- RELACIONA EXPERIENCIAS/CONTENIDO (EXC)
- 9.- MANIPULACION (MAN)
- 10.- MOTIVACION (MOT)

#### XIII.- ACTIVIDADES

- 1.- ENTREGA EJERCICIOS (ENF)
- 2.- COMENTARIOS SOBRE LAS TAREAS DE LOS ALUMNOS  
(CMT))
- 3.- ACTIVIDAD PARALELA (ATP)
- 4.- ACTIVIDAD PRACTICA EXPERIMENTAL (AVP)
- 5.- ACTIVIDADES DE AREAS (ACA)
- 6.- ACTIVIDADES IGUALES (ACI)
- 7.- EXPLICA PROCEDIMIENTO TAREA (TAR)
- 8.- REMITE TAREA (RTA)
- 9.- INDICA EL ORDEN DE LA TAREA (OTA)
- 10.- CAMBIO DE ACTIVIDAD (CTA)
- 11.- CAMBIO DE AREA (CAA)
- 12.- SEGUIMIENTO RITMO ACTIVIDAD (COT)
- 13.- CONTROLA COMPRESION (CCO)

#### XIV.- CONTENIDOS O HABILIDADES

- 1.- LENGUAJE (LEG)
- 2.- MATEMATICAS (MAT)
- 3.- EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL (CNS)
- 4.- EDUCACION ARTISTICA (EDA)
- 5.- EDUCACION FISICA (EDF)
- 6.- IGUALES CONOCIMIENTOS (ICO)

XV.- RECURSOS

- 1.- RECURSOS MATERIALES (RMA)

XVI.- EXPLICACION

- 1.- SINTETIZA (SIN)
- 2.- EXPLICACION INDUCTIVA (EPI)
- 3.- DEMOSTRACIONES (DEM)
- 4.- EXPLICA CONTENIDO (EXP)
- 5.- EJEMPLOS (EJE)
- 6.- COMPARA (COM)
- 7.- PISTAS (PIS)
- 8.- CORRIGE (COR)
- 9.- CORRECCION INDUCTIVA (COI)
- 10.- RESPONDE (RSD))
- 11.- EXPRESA SU OPINION (OPI)
- 12.- ESTRUCTURA LA INTERVENCION DEL ALUMNO (EIA)
- 13.- CENTRA LA ATENCION SOBRE ALGO (CLA)
- 14.- ACLARA (ACR)
- 15.- REPITE (RPI)
- 16.- SE ADELANTA A LA RESPUESTA DEL ALUMNO (ADR)

XVII.- RETROALIMENTACION

- 1.- POSITIVA (REP)
- 2.- NEGATIVA (REN)

XVIII.- INTERROGACION

- 1.- INTERROGACION SOBRE EL CONTENIDO (ITC)
- 2.- INTERROGACION DE CONTROL (ICT)
- 3.- INTERROGACION APROXIMATIVA (ITA)
- 4.- INTERROGACION NEUTRA (INN)

- 5.- INTERROGACION EXPERIENCIAS U OPINIONES DE LOS NIÑOS (IEX)
- 6.- INTERROGACION SIN RESPUESTAS (ISP)
- 7.- INTERROGACION IRONICA (INI)

XIX.- ORGANIZACION

- 1.- ORGANIZACION DEL ESPACIO (ORE)
- 2.- ORGANIZACION DE LOS ALUMNOS (ORA)
- 3.- ORGANIZACION MATERIAL (ORM)

XX.- DINAMICA DE CLASE

- 1.- MOVIMIENTO PROFESOR (MPR)
- 2.- AYUDA (AYU)
- 3.- FOMENTA ACTITUD DE COMPARTIR (FAC)
- 4.- BROMEA (BRO)
- 5.- CONTACTO FISICO (CFI)
- 6.- DISCIPLINA (DIS)
- 7.- RECHAZO (REC)
- 8.- INDICA ORDEN DE INTERVENCION (IOA)
- 9.- ANIMA (ANI)
- 10.- SE INTERESA POR UN ALUMNO (SIA)
- 11.- ACEPTA INTERVENCION ALUMNOS (AIA)
- 12.- RECHAZA INTERVENCION DEL ALUMNO (RIN)
- 13.- ESTIMULA LA PARTICIPACION (EPA)
- 14.- IRONIZA (IRO)
- 15.- SE DISCULPA (PER)
- 16.- INTERRUPCION (INR)
- 17.- IGNORA (IGN)
- 18.- CEDE A LAS SUGERENCIAS DE LOS ALUMNOS (CED)
- 19.- INDICA A UN ALUMNO QUE AYUDE A OTRO (PAY)
- 20.- AMENAZA (AME)
- 21.- TRATO ESPECIAL (TES)
- 22.- FOMENTA COOPERACION (FCC)
- 23.- FOMENTA COMPETITIVIDAD (FCM)

XXI.- EVALUACION

- 1.- EVALUACION (EVA)
- 2.- EVALUACION INICIAL (EVI)

- 3.- EVALUACION PERSONALIZADA (EVP)
- 4.- EVALUACION DEL PROFESOR (EVR)
- 5.- EVALUACION DEL TIEMPO (EVT)
- 6.- EVALUACION DE LA METODOLOGÍA (EVM)
- 7.- EVALUACION DEL LUGAR (EVL)

C.- DIRECTRICES PRACTICAS PARA IDENTIFICAR LAS CATEGORIAS Y SUS CODIGOS DEL SISTEMA DE CATEGORIAS DE LOS PROFESORES TUTORES DE E.G.B. CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A continuación mostramos algunas reglas convencionales que permiten identificar cada uno de los códigos que componen este sistema de categorías.

El significado otorgado a cada uno de los códigos ha sido definido por los dos profesores de la submuestra a partir de las entrevistas de contrastación mantenidos con ellos.

I.- SERVICIOS Y PERSONAL.

En esta categoría se recogen todos aquellos elementos , tanto personales como materiales, que actualmente intervienen en el proceso de integración escolar:

**I.1.- APOYO DENTRO (APD):** "Que algún compañero, una persona que esté cualificada (...), pues venga dentro de la clase, que ayude y haga al mismo tiempo que tú las actividades con esos niños; pero al mismo tiempo. O bien, coja a ese niño individualmente, aunque no sea con la misma actividad, una actividad parecida y que siga un ordenamiento dentro de lo que estamos haciendo." (ANTE.003)

"Es un profesor que tiene que estar muy coordinado con el tutor y, entonces, simultáneamente puede actuar con los niños de integración y con los niños, y con el resto de la clase. Y, además, pienso que habría que llegar a que, bueno, de que todavía la coordinación fuera mayor y que no se centrara tanto en la educación de los niños de educación especial o de integración, como queráis, y entonces ella actuará más a nivel del resto del grupo y yo

podría actuar más a nivel de ellos. Para ello, se requeriría que las dos hiciéramos la programación." (FLOE.003)

**I.2. - EQUIPOS MULTIPROFESIONALES (EQM):** "Personas que estarían trabajando en el centro para estos niños, que vendrían y te dirían: mira, esta es la bibliografía que tienes que tocar, esto es lo que tienes que hacer, estos son los objetivos que nos vamos a marcar." (ANTE.OO3)

"Tendría que actuar a partir de revisiones, de los niños éstos de integración, periódicas y además bastante exhaustivas. También tendría que definir realmente quienes son los niños integrables; que es algo que no se lleva a cabo. Y, bueno, sobre todo a una orientación real sobre lo que se puede hacer en clase (...). Y luego, los EATAIS (...) su función es, sobre todo, la atención temprana y apoyar incluso, como por ejemplo en el caso de la logopedia (...), y psicomotricidad, fisioterapia y tal, pues cuando el colegio está muy saturado, que ésta persona venga a seguir apoyando (...). Otra cosa que tendrían que hacer, que no hacen, y es muy importante, es conectar con los padres, o sea, informar ellos con el tutor directamente a los padres, cual es la situación del niño." (FLOE.003)

**I.3. - LOGOPEDIA (LOG):** "Es un profesor que le da el apoyo necesario o el especialista que les da el apoyo necesario en lenguaje." (ANTE.003)

"La función de un logopeda es el aprendizaje del lenguaje. Yo pienso que más que aprender de verdad (...) los fonemas es que el niño realmente de alguna forma aprenda a comunicarse." (FLOE.003)

**I.4. - FISIOTERAPEUTA (FIS):** "El especialista que da el apoyo necesario en el cuerpo, en psicomotricidad fina y gruesa." (ANTE.003)

"La rehabilitación de los niños que tienen problemas." (FLOE.003)

**I.5. - EDUCADORES (EDU):** "Son los que deben encargarse de la niña en cuanto hábito social, más que sociales, hábitos de higiene, hábitos de control de esfínteres, hábitos de salir y entrar, que pueda la niña, hábitos de autonomía personal. Y, después, para poder cambiarlos. Porque además de que los enseñe, poder cambiarlos, ... Los asista desde ese punto de vista. Después, también, los encargados de llevarlos de una clase a otra mientras que no tengan autonomía propia. Y ese mismo momento también lo están educando, la forma de ir consiguiendo una autonomía para poder ir de unas

clases a otras, o de salir y entrar o de poder estar en los recreos. Son los que se encargan realmente de estar en los recreos en contacto con estos niños por si surge algún problema, en los comedores si hay algún problema, porque claro necesitan más asistencia que la ordinaria." (ANTE.003)

#### **I.6. INSTITUCIONES DE APOYO (INA):**

**I.7. - ADMINISTRACION (ADM):** "Es todos los órganos ¿eh?, superiores a nosotros ejecutivos, que realmente pueden hacer algo y que realmente lo que hacen es dar ordenes, mandar muchos papeles y después, ¿eh?.. de hacer nada. O sea, de colaboración contigo nada (...) para mi unos organismos superiores a ti que son los que tienen el poder ejecutivo y el poder económico, para mi." (ANTE.003)

"Entes metidos en un despacho que no tienen absolutamente en cuenta para nada ni al profesor, ni a los alumnos. Hay un desfase total entre lo que se programa y la realidad, a todos los niveles. No saben ni para que sirve la integración, ni tienen prevista que van a hacer con éstos niños, cuando éstos niños salgan de la escuela. (...) Yo pienso que una amalgama de gente que está ahí, que a nivel teórico yo puedo teorizar lo que quiera, pero que, a nivel práctico, no saben a donde van y que por supuesto para nada tienen en cuenta al profesor." (FLOE.003)

**I.8. - CENTRO ESPECIFICO (CEE):** "Es donde van todos los niños que tienen problemas, donde "iban" más que "van, van." Iban todos los niños que tenían problemas que no estaban ubicados dentro de una clase de educación especial en el colegio. (...) Normalmente el centro específico está quedando, pues, para los desahuciados propiamente." (ANTE.003)

"Es un centro donde normalmente se atiende a niños de integración, actualmente a niveles intelectuales muy bajos, y donde el profesor se siente frustrado porque va con la mentalidad de una persona que quiere enseñar y realmente esa no es su misión." (FLOE.003)

**I.9. - CENTRO ORDINARIO DE INTEGRACION (CEO):** "Sería el centro que acoge a los niños con problemas específicos, pero que pueden adaptarse a un ritmo escolar, inferior desde luego, ese ritmo escolar inferior a su, o sea, adaptado a sus posibilidades." (ANTE.003)

**I.10. - INTEGRACION COMBINADA (INC):** "Es que la niña este dentro de clase y después salga a una serie de cosas." (ANTE.003)

"Es dentro del aula y fuera del aula." (FLOE.003).

**I.11. - INTEGRACION PARCIAL (INP):** "Es cuando un niño está dentro de un aula específica en un centro normal (...) realmente es un colegio específico dentro de un colegio común" (FLOE.003)

**I.12. - INTEGRACION TOTAL (ITT):** "Sería dentro de clase siempre." (ANTE.003)

"Que el niño está totalmente en clase." (FLOE.003)

**I.13. - PROFESOR REGULAR O DE INTEGRACION (PRO):** "El profesor que está en el aula y que recibe a niños de integración." (ANTE.003)

**I.14. - PROFESOR DE APOYO (PRA):** "El que, en teoría, debía de apoyar. El que debe de estar en contacto total, en teoría, debía de estar en contacto total con el tutor. El tutor sería el que planificara las actividades de acuerdo con él (...). Y el de apoyo ir haciendo lo que entre los dos han programado (...). Para mí la persona que trabaja conjuntamente con el profesor de ordinaria (...) Y que apoyara todas las actividades y todas las cosas que se van haciendo con esa niña en clase." (ANTE.003)

"Una persona que debe estar abierta a la dinámica de la clase donde va. Tiene que, normalmente, tendría que ser una persona cuya ideología coincidiera con la del profesor tutor. Y es una persona que debe colaborar en cualquiera de los aspectos de la clase, tanto salida, y eso hablo de todo tipo de apoyo, logopedia, etc. salida, participación de actividades colectivas, a todos los niveles." (FLOE.003)

**I.15. - AULA DE EDUCACION ESPECIAL (AEE):** "Donde están todos los niños toda la jornada, o sea, una jornada continuada, jornada íntegra, tanto de mañana como de tarde y salen solo." (ANTE.003)

**I.16. - PSICOMOTRICISTA (PSI):** "El profesor que daría esa parcela exactamente, que se dedicaría a dar esa parcela. Y yo diría que podría ser como, por ejemplo, dentro del mismo ciclo podría haber una continuidad de darle a todos los niños de ese mismo ciclo." (ANTE.003)

**I.17.- PADRES (PAD):**



**I.18. - PSICOLOGO ORIENTADOR (PSO):** "El que detectaría, en principio, o sea, a todos los niños, no sólo a los de integración, sino a todos los niños normales (...) es labor del psicólogo de poder ir ayudando a que estos, a que ese problema no se convierta en un problema más grande. Por que ahora mismo estamos en un preescolar, pero pasar a primero y esa niña sigue." (ANTE.003)

**I.19.- AULA REGULAR (ARE):**

## II.- OBJETIVOS

Los códigos que componen esta categoría indican tanto los objetivos que los profesores se proponen conseguir en relación al proceso de integración en general (socialización, integración académica, laboral...) como con su instrucción en el aula( control del tono muscular, uso de materiales...).

**II.1.- COOPERACION (COP):** "El primero es que coopere contigo, vamos, que te empiece a conocer, que te conoce, que te mira a la cara, que te sonríe, ¿no?. Para mí, eso es cooperación." (ANTE.004)

" Es la interrelación ente ambos (...) interrelación mutua de..., de ayuda." (FLOE.004)

**II.2.- SOCIALIZACION (SCI):** "Para mi socialización, al principio, sería..., la primera socialización es que se relacione contigo y con los compañeros (...) socialización es integración en la sociedad, o ¿no?, una socialización." (ANTE.004)

"(...) que el niño se acostumbre a ser, a estar con los demás niños y que los demás niños se acostumbren a estar con él (...) los niños ya no.. no verán a esa niña en un autobús o en cualquier sitio público como un bicho raro, la verán como una persona ¿no? (...) lo ideal es la socialización en el nivel de que también puede haber una relación de que ella pueda participar en una serie de cosas, de actividades que se realizan, que pueda estar con otros niños en un cumpleaños, en un santo, en una fiesta...." (FLOE.004).

**II.3.- INTEGRACION EN EL GRUPO (ING):** "Respetar las normas" (ANTE.004)

" (...) esto está dentro de lo anterior (...) se tiene que integrar dentro de un grupo más o menos normal, con sus diferencias, pero que ya es una persona más y, entonces, ahí tienen que trabajar, tienen que participar y tienen que actuar como un niño más de la clase, dentro de sus limitaciones ¡claro!" (FLOE.004)

**II.4.- CONTROL TONO MUSCULAR (CTM):** "(...) es un objetivo mucho más concreto, evidentemente, y, principalmente, se da en los niños de Síndrome de Down. Como estamos viendo dos niños de Síndrome de Down, pues es que es uno de los que te planteas. Claro, que eso está a nivel muy general, el tono muscular, tienes que empezar por cosas muy pequeñas, que pueda agarrar una cosa que pueda sostener (...)." (ANTE.004)

**II.5.- HABITUACION (HAB):** "(...) sería integrarse en el grupo, es hacer unas normas, respetar unas normas y, al mismo tiempo, habituarse a que ahora vamos a guardar los papeles, pues los guardamos, ahora vamos a jugar, pues jugamos, ahora vamos a... Entonces lo veo como integración dentro del grupo." (ANTE.004).

"Adquirir una serie de hábitos de..., de comportarse, de estar, de sentarse bien, de no intentar desnudarse (como hacia antes), de no tirarse al suelo..., o sea, coger unos hábitos comportamentales para su edad ¿no?." (FLOE. 004)

**II.6.- USO MATERIAL (USM):** "El uso de materiales es que, por ejemplo, Beatriz, con Beatriz de me plantean distintos objetivos que con Clara (...) Entonces el objetivo era que no arrugara la ficha y no la tirara, sino que la metiera en su carpeta, pues ya tienes el uso de material de carpetas y fichas. (...) con Clara no me puedo plantear esos objetivos, ¿qué estoy planteando con Clara de uso de material?, por ejemplo, pues que las cosas que hay, los juguetes que hay sepa cogerlos y usarlos (...)." (ANTE.004)

"(..) que sepa cuidarlo" (FLOE.004).

**II.7.- INTEGRACION ACADEMICA (IAC):** "Tiene que ser un integración académica especial" (ANTE.004).

"(...)tratar de conseguir unos objetivos académicos" (FLOE.004).

**II.8.- INTEGRACION MUNDO LABORAL (OIL):** "(...) que la niña el día de mañana fuera una persona que pudiera desarrollar un trabajo,

mas o menos remunerado, o, aunque fuera protegido, lo que fuese, ¿no?, y pudiera participar con los demás (...)." (FLOE.004)

**II.9.- PSICOMOTRICIDAD (PSM):**

**II.10.- LENGUAJE (LEN):**

**II.11.- REHABILITACION (REH):**

**II.12.- OBJETIVOS GENERALES (OBG):** "(...) entonces, yo creo que los objetivos generales de preescolar si los puede conseguir (...)." (ANTE.004)

**II.13.- OBJETIVOS POR AREA (OBA):** "E.- O sea, que sea dentro del área." (ANTE.004)

**III. - OBSTACULOS**

Esta tercera categoría engloba treinta elementos que, en opinión de los profesores de la submuestra, impiden que se lleve a cabo una integración de calidad.

**III.1. - FALTA DE TIEMPO (FTI):** "Por ejemplo, falta de tiempo para hacer una programación conjunta (...) (ANTE.003). (...) Es que la falta de atención entra también dentro de la falta de tiempo, si no tienes tiempo, pues, mucho tiempo, por ejemplo éstos niños son muy absorbente los pequeños, pues ahí falta de tiempo muchas veces (...)." (ANTE.004)

"Hace falta tiempo para que yo pueda dinamizar la situación de forma que ellos, de alguna forma, cada vez puedan ir introduciéndose más. No sólo a nivel de aprendizaje sino, bueno, ésta tarde tenía que haber tenido más tiempo para poderme dirigir a ellos." (FLOE.003)

**III.2. - FALTA PERSONAL (FPE):** "(...) necesito una logopeda, yo que sé, necesitaría, por ejemplo, una persona que viniera de vez en cuando a observar y pusiera en crítica muchos de mis comportamientos y de los comportamientos de los niños (...)." (FLOE.003)

**III.3.- DESFASE (DES):** "El desfase es al principio, en los primeros juegos no se nota tanto, en lo que es psicomotricidad, pero sí se nota ya

cuando es utilización de manos, o sea, en cuanto empieza la motricidad fina y además de pensamiento, todo lo que sea la lógica hay un desfase (...) en juegos no se nota tanto, en la parte de psicomotricidad, y matemáticas ya se nota ése desfase, y cada vez que va subiendo la edad." (ANTE.004)

"(...) ese desfase, en el momento que empieza a despegar un poco de aquello que se toca empieza a ser mayor (...) el problema que se plantea, generalmente, yo me he dado cuenta que es más fuerte en 5º. En que la programación que tienes que impartir, los objetivos que tienen que conseguir, cada vez se van despegando más de aquello que es concreto y manipulativo. Incluso, los mismos intereses de los niños, aunque le gusten los juegos y tal, pero esos ya son a otros niveles. Entonces hay un desfase cada vez mayor entre los intereses de éstos niños y sus capacidades para participar en la dinámica de la clase." (FLOE.003)

**III.4.- SALIDA AULA (SAL):** "En el aula de preescolar, las actividades tienen una secuenciación grande, y al mismo tiempo, con un pequeño espacio de tiempo, o sea, dijéramos que pierde muchas cosas (...) ¿Por qué? porque no es que estén aquí una hora con Matemáticas, o una hora con, a lo mejor cada, sino que cada 7 minutos, estás cambiando, al cambiar, pues claro hay cosas que no las realizas con ellos si estuviera fuera del aula, sin embargo, si estuviera dentro del aula el apoyo, sí lo podría realizar todo." (ANTE.004)

**III.5.- FALTA COORDINACION PROFESORADO (FCO):** "Falta de una programación coordinada entre el profesor de apoyo, el profesor tutor, el logopeda que me informase realmente como está trabajando con el niño. Entre unos ciclos y otros, entre unos niveles y otros (...). Hay una descoordinación total entre lo que entendemos por integración ¿Qué objetivos pretendemos?. Y, realmente, bueno, qué niños son integrables y que no (...)." (FLOE.003)

**III.6.- RATIO ELEVADA (RAE):** "Ratio elevada con respecto a integración, no ratio elevada con respecto a nº de niños. Claro, el nº de niños es pequeño en el colegio, normales, en niños con facultades especiales, con cosas especiales es mayor y entonces ¿qué pasa? pues que nos encontramos clases (...), el tanto % comparativamente es desproporcionado. Además de esos 13 o 14 niños que hay, 3 son de educación especial dijéramos ¿no? hay otros 3 o 4 que no están diagnosticados." (ANTE.004)

"Ratio elevada por parte de los niños de integración." (FLOE.003)

**III.7.- UNION ALUMNOS INTEGRACION (UAI):** "Cada vez que van subiendo los niveles se unen más ellos. Y, entonces juegan menos con los demás, no están integrados en el patio, o sea, no porque el profesorado no los trate de integrar, lo que pasa es que ellos no se integran, ellos mismos se hacen el corrillo en los recreos, y los ves que tú, sales al recreo, y tú estás viendo el corrillo de niños con características especiales, solos y no juegan con los demás." (ANTE.004)

**III.8.- FALTA DE ASESORAMIENTO (FAS):** "Esa falta de asesoramiento es a todos los niveles. Empezando por los EPOEs, EATAI, Administración incluso, porque, cuando hemos recabado la información de la Administración, o sea, de los inspectores, los inspectores no han venido aquí en ese, ha habido unas reuniones previas, que nos dijeron que si que íbamos a tener todo ése asesoramiento, que iban a venir más a menudo, que iban a encargarse una persona de la Administración aquí no ha aparecido nadie. Después los EPOEs como tienen tanta falta de tiempo, vinieron esporádicamente" (ANTE.004)

**III.9.- FALTA DE CONOCIMIENTO (FCN):** "Se ha metido la integración en centros que, por ejemplo, el profesorado no está preparado para eso (...) hay gente que no había hecho cursillos de niños con ninguna característica especial." (ANTE.004)

"La gente está totalmente desinformada, totalmente." (FLOE.003)

**III.10.- FALTA DE MATERIAL (FMA):** "Entonces, me haría falta una clase de material para esos niños, pues no se ha preocupado nadie de ver que aquí hay unos niños con unas características y mandarlos. Después mandan un dinero, para las clases de educación especial, las de integración, mandan un dinero bajo, porque nada más que lo que gastan éstos niños de material fungible."(ANTE.004)

"Falta de material específico para que esos niños estén trabajando. Que no sea siempre la ficha fotocopiada." (FLOE.003)

**III.11.- DESBORDAMIENTO PROFESOR DE APOYO (DPA):** "Ahora está un poco más nivelado, porque ahora han metido un poco más profesores de apoyo, pero, por ejemplo, en 2ª etapa tienen esos problemas. O sea, oficialmente no hay ningún profesor de apoyo para 2ª etapa (...). Entonces, bueno, si resulta que están siendo atendidos, pero muy poco atendidos, no entran en las clases. (FLOE.003)

**III.12.- ACTITUDES NEGATIVAS (ACN):** "Las actitudes negativas vienen por la falta de conocimiento, por la falta de explicación de cómo nos han metido la integración, que no ha sido una cosa de decir: mira, esto va a ser una cosa así, y no han, dijéramos, trabajado anteriormente." (ANTE.004)

"La actitud no es negativa del profesorado hacia éstos niños, sino de verse impotentes ante la falta de conocimientos y la falta de apoyo, realmente por parte de la administración, de material, de todo lo que estamos diciendo ¿no?." (FLOE.003)

**III.13.- CREAR FALSAS EXPECTATIVAS (CFE) FALTA DE INFORMACION SOBRE SITUACION DEL NIÑO:** "Se está haciendo daño a éstos niños, se le está engañando a los padres que dicen: por ejemplo, hay muchos padres que dicen pues ¡ah! es que mi niño recibe logopedia, mi niño recibe psicomotricidad, mentira..." (FLOE.003)

**III.14.- TIEMPO DIAGNOSTICO (FDI):** "(...) primero, el tiempo que esa persona ha estado observándolo, eso sería un tiempo falso. También, porque es muy poco, muy breve y en un despacho." (FLOE.003)

**III.15.- MALA CANALIZACION (MAC):** "Que lo mismo canaliza el EPOE teniendo un diagnóstico el EPOE, igual te viene un diagnóstico del centro base, igual no te viene diagnóstico, y te viene una nota de Delegación diciendo que el niño es de integración y que lo admita usted, y punto. Sin informes y sin nada, y entonces no ha habido una canalización normal, entonces todo debía pasar por un Organismo llámese EPOEs, centro base, llámese como sea (...) la canalización también sería, que sería muy buen eso que estábamos diciendo antes, que al canalizar los niños a los centros se especializaran un poco los centros en cada materia ¿no?, o sea, que si aquí hay Síndrome de Down no se masifique y al mismo tiempo sean Síndrome de Down, y si en otros centros hay paraplégicos y tampoco se masifique, porque creo que es más fácil trabajar con, con 4 o 5 niños o 7, o 8 en un centro, que trabajar con 37 como tenemos (...). Que se haga una buena canalización de los niños incluso aquí en el centro." (ANTE.004)

**III.16.- FALTA PERSONAL ESPECIFICO (FPS):** "Porque tenemos muchos niños, a lo mejor en otros centros donde tienen 5 o 6,8 niños si tienen un logopeda, y un fisioterapeuta, un educador les basta." (ANTE.004)

"Gente de verdad en el EPOE con buena información que sepa lo que realmente es la integración, que la mayoría no tiene ni idea y, hasta ellos mismos, lo confiesan (...). Gente que ha trabajado directamente con la integración." (FLOE.003)

**III.17.- MALA DISPONIBILIDAD PADRES (MDP):** "Incluso padres que tenían aquí a sus hijos, padres afectados, tenían el primer año a sus hijos y luego se los han llevado, o sea, padres afectados, padres que tienen (...) Niños con problemas han dejado aquí al niño con problemas, y se han llevado al niño normal. (ANTE.004)

"Mala disponibilidad de los padres de los niños normales (...) hay otro tema sobre todo en clases muy poco numerosas, donde se ve mucho el niño con problemas ya sea físico o psíquico. Los padres empiezan a retirarlos. Eso es lógico, se ve más el problema que el niño normal, a veces hay matrículas bajísimas." (FLOE.003)

**III.18.- NO COOPERACION (NCO):** "Los padres, por ignorancia, no cooperan. Y si cooperan, a veces, te meten hasta la pata porque, no se, las falsas expectativas que tienen creadas tratan que el niño aprenda lo que es imposible que aprenda." (FLOE.003)

**III.19.- MOVILIDAD PROFESORADO (MTR):** "Que los profesores de apoyo, por ejemplo, aquí han tenido mucha movilidad, sobre todo, el de apoyo al Ciclo Inicial. Entonces, cada año tenemos uno nuevo. Y no termináis de... de." (ANTE.004)

**III.20.- FALTA DE FORMACION (FFF):** "me imagino que esto va unido a la falta de información" (FLOE.003)

**III.21.- FALTA EXPERIENCIA (FEX):** "La falta de experiencia (...) va unida a la falta de..., eso está relacionado, la falta de reciclaje, la falta de esto que hablábamos antes aquí (...) la falta de asesoramiento, la falta de conocimiento." (FLOE.003)

**III.22.- FALLOS ADMINISTRACION (FAD):** " Ahí lo puedes clasificar todo. Que es, desde falta de material, falta de asesoramiento, falta de seguimiento, falta de.. ." (ANTE.004)

**III.23.- RUPTURA CLIMA (RUC):** "La actitud negativa de los niños ante los niños de integración ¿no?." (FLOE.003)

**III.24.- ENFRENTAMIENTO PROFESORES (ENP):** " Bien, si, eso iba un poco... no hay mucho enfrentamiento entre profesores, más bien, lo veo como que en el momento, y yo me estaba refiriendo en el centro antes, no ahora. ¿Por qué?, pues porque la masificación de integración la teníamos en primera etapa. En segunda no había niños de integración, entonces, como en los claustros todo el mundo estaba angustiado, pues sacábamos a claustro los problemas (...) y decían los otros profesores que por qué en un claustro se tenía que estar siempre hablando de integración." (ANTE.004).

"Enfrentamiento, lo que se dice enfrentamiento entre profesores, no lo hay. Lo que pasa es que claro la gente, sobre todo en aquella época cuando empezamos nosotros el estudio éste, había un desconocimiento muy fuerte sobre lo que era la integración, incluso, la gente estaba más asustada de lo que realmente es ¿no? Eso ha provocado tensiones a la hora de, de recibir a un niño, o en un claustro por ejemplo también se daba." (FLOE.003)

**III.25.- INTEGRACION NIÑOS CON CARACTERISTICAS DISTINTAS (ICD):** "(...) sería muy bueno eso que estábamos diciendo antes, que al canalizar a los niños a los centros se especializaran un poco (...) en cada materia ¿no?, o sea, que si aquí hay síndrome de Down, no se masifique y que al mismo tiempo sean síndromes de Down, y si en otros centros hay parapléjicos (...)." (ANTE.004)

**III.26.- NO OBJETIVOS CLAROS (NOB):** "yo es que creo que esos objetivos tenían que habernos venido dados desde arriba, o sea, que se los tenían que haber planteado con la integración y qué objetivos tenemos (...) entonces, si debería haber unos objetivos, que yo no los he visto claros todavía, y que creo, que deberíamos sentarnos todo el mundo a tenerlos, igual que tenemos unos objetivos de cada etapa, y además, unos objetivos mínimos, también, deberían haber unos objetivos mínimos en integración(...)." (ANTE.004)

**III.27.- FALTA DE ESPECIFICACION DE FUNCIONES (NFU):** "Pedir claramente qué funciones tiene el EPOE, qué funciones tiene el EATAI, qué tiene que hacer el profesor de apoyo, qué tiene que hacer." (FLOE.003)

**III.28.- FALTA DE EVALUACION DEL PROCESO DE INTEGRACION (NEV):** "A los 3 años, cuando pasase 3 años habían



prometido una evaluación para ver lo más y lo menos y realmente no se ha llevado a cabo. Y eso sigue, eso sigue estando igual." (FLOE.003)

**III.29.- DIAGNOSTICOS DESFASADOS (DDE):** " Y, por otro lado, el diagnóstico que tú recibes y el, por ejemplo, yo ahora tengo diagnósticos del año 89 (...) Entonces no hay realmente una información real de la evolución del niño, de una forma objetiva y exhaustiva posible. Sino lo que hay es un diagnóstico previo hecho en un laboratorio y que muchas veces no se corresponde con la realidad (...). Al no ser revisado te encuentras con un diagnóstico de 5 años." (ANTE.004)

**III.30.- TRASVASE DE PROFESORES DE CEE A CEO (TVP):**"(..) yo, ahora, después del tiempo que ha pasado, te diría que eso es negativo" (FLOE.004). (VER\*\*\*\*\*)

#### IV.- CONDICIONES (ALTERNATIVAS Y/O REQUISITOS)

En esta categoría se recogen tanto las alternativas que los profesores consideran pueden proponerse a las condiciones actuales de integración como los requisitos que, según ellos, deben darse en cualquier centro o aula para que tenga lugar este movimiento.

**IV.1.- INTEGRACION CURSOS BUENOS (INB):** "(...) es preferible exactamente (...) Y donde haya más o menos una clase de niños que todos tienen, aunque haya varios niveles (...). Un nivel aceptable, y entonces dos de integración pueden, mientras que de la otra manera (...)." (ANTE.005)

" (...) curso más o menos homogéneos, de unos niños que tienen unas conductas comportamentales, más o menos, igualitarias, o más o menos, adquiridas en su casa. Y un nivel de conocimientos, aunque siempre haya su desfase, pero, más o menos similar. Entonces podría atender mejor a este niño ¿no?" (FLOE.004).

**IV.2.- EXPERIENCIAS (EXR):**" Sí, una, una exposición de experiencias más o menos (...). Pues sí, aquí de hecho, se habla entre nosotros lo que pasa que con otros colegios no tenemos un punto de referencia, no tenemos reuniones periódicas, o no sabemos lo que está pasando en otros

sitos, lo que nos hablan, lo que nos dicen, pero nunca tampoco, una toma de conciencia entre todos de qué es lo que tenemos." (ANTE.005)

**IV.3.- IMPLANTACION GRADUAL (IGR):** "(...)lo normal era que empezaran los cursos más bajos, cinco niños de éste curso, ver qué posibilidades tienen. (...) Ver cómo el profesorado se adecua, cómo vamos preparándonos, ir haciéndolo de una forma gradual, una vez que están integrados esos, ir integrando a cursos superiores." (ANTE.005)

" (...) que el niño empezara desde muy pequeñito (...) y luego, pues que , claro, que el niño empiece desde párvulos y que la implantación de la, de la.. integración sea algo que empiece desde abajo. Y, entonces, progresivamente, los niños vayan subiendo de curso (...)." (FLOE.004)

**IV.4.- INTEGRACION GRADUAL (IMG):** "(...) que el niño integrado sólo asista a aquellas actividades para las que el niño esté capacitado, en los cursos que le correspondan por edad cronológica." (ANTE.005)

**IV.5.- ESTIMULACION PRECOZ (ESP):** "Empezar lo más pronto posible y si podemos decir con esos niños desde que nacen... a través de los padres." (ANTE.003)

"Que todos los niños debían tener una estimulación anterior al venir al centro (...)." (ANTE.005)

"(...) que desde muy pequeñitos reciban, pues, toda clase de estímulos a todos los niveles." (FLOE.003)

**IV.6.- ACTITUDES POSITIVAS (ACP):** " (...)si no hay una actitud positiva no se lleva a cabo nada, pero esa actitud positiva viene con un reconocimiento y con un seguimiento y con una serie de cosas por parte de la Administración." (ANTE.005)

"(...) tiene que haber una actitud positiva por parte del profesorado, o sea, de que la gente esté convencida de que es positiva la integración, de que es viable y de que realmente sirve para algo. Pero, para eso hay que escuchar también la profesorado." (FLOE.004)

**IV.7.- COORDINACION ENTRE PERSONAL (CPE):** "(...) que la gente que trata al niño, todas las personas que tratan a los niños de integración, tengan claro cuáles son los objetivos que se pretende conseguir

con cada uno de ellos según sus posibilidades, en qué estamos trabajando cada uno.. y cómo lo podemos llevar cada uno a cabo en nuestro campo." (FLOE.004)

**IV.8.- COORDINACION CON LOS PADRES (CPA):** "Importantísimo también, porque la tarea que tú inicias aquí tienen que seguirla los padres, si no hay coordinación con ellos, no los ves y no ponen de su parte, lo que tú estás haciendo, entonces, no sirve de nada lo que estás haciendo con el niño." (ANTE.005)

"Es fundamental que los padres se pongan de acuerdo contigo (...) si los padres y yo pudiéramos ponernos al habla y decir: el niño tiene esto, esto y esto. Usted lo trata así en su casa y yo lo trato así (...)." (FLOE.004)

**IV.9.- ESTABILIDAD PROFESORADO (EPR):** "(...) si el profesorado no está estable hay muy poca posibilidad de coordinación." (ANTE.005)

"La estabilidad del profesorado implica la permanencia del profesor dentro del centro, el conocer (ese profesor) a los niños que está tratando, permanecer con el seguimiento del niño (...)." (FLOE.004)

**IV.10.- ORGANIZACION AULA GRUPOS (OAG):** " Si, claro, porque el niño que está en una clase, que están individualmente colocados, y que no se hacen actividades de grupo, realmente, yo no se cómo los vas a integrar (...) la organización de grupo y las actividades de grupo es que son las únicas posibles que te permiten la integración social (...)." (FLOE.004)

**IV.11.- INTEGRACION TEMPRANA (INT):** "(...) si el niño va a un preescolar de 3 años ya tiene una integración mucho más aceptable que si el niño empieza la integración a los 7 años o a los 8." (ANTE.005)

"(...) que el niño empezara desde muy pequeñito (...), y luego, pues claro, que el niño empiece desde párvulos (...)." (FLOE.004)

**IV.12.- RECICLAJE DEL PERSONAL DE APOYO (RPA):** "El personal de apoyo debe ser personal específicamente preparado (...) conociendo la problemática (...)." (FLOE.004)

**IV.13.- INVESTIGAR (INV):** "(...) cuando tú empiezas con un niño no sabes muchas veces por dónde cogerle. Entonces , la única solución que

tienes es ir a partir de la observación, ir investigando qué técnicas tú puedes aplicar (...)." (ANTE.005)

"si no investigo, realmente, qué métodos, qué metodología, qué sistema, qué organización de clases, qué.. cómo ha incidido el niño en el grupo, cómo el grupo incide en el niño, cual ha sido la trayectoria, a dónde ha llegado... Pues, entonces, llega un momento que dices: ¡bueno, realmente, ¿cómo evalúo yo si esto es válido o no es válido?." (FLOE.004)

**IV.14.- SOLO PROFESORES INTERESADOS (SPI):** "Sería muy interesante, o sea, sería interesantísimo que el profesorado que está interesado sea el que trabaje (...)" (ANTE.005)

"(...) porque un profesor interesado, lógicamente, se reciclaría de alguna forma. Si no se lo da el Estado, pues, ¡bueno!, ya se pondrá al día... y, sobre todo, tendría una actitud positiva." (FLOE.004)

**IV.15.- JORNADA INTENSIVA (JIN):** "(...) jornada intensiva donde, a mi, me permita tener un tiempo libre para preparar, al niño, le permita tener unos talleres de una serie de actividades lúdicas, y, además, con unas posibilidades tremendas de desinhibición, de... de formarse en todo lo que es un individuo, en la integridad total de lo que es un individuo. Y, además, obligatorio venir por la tarde con gente (...)." (FLOE.004)

**IV.16.- UTILIZACION DE ORDENADORES (ORD):** "Importante, sobre todo para niños que de otra manera no le ven resultados a sus trabajos por la sencilla razón de que tienen defectos físicos muchos, o son bajos de atonía o son de tono bajo, entonces con las manos no pueden hacer casi nada. Y, mientras que están viendo los resultados en el ordenador, que con dar a una tecla pueden hacer sumas, pueden hacer restas (...)." (ANTE.005)

"(...) el ordenador es un medio actual que a los niños es motiva mucho. Te dicen, que para algunos niños están dando muy buen resultado (...)" (FLOE.004).

**IV.17.- TALLERES (TAL):**

**IV.18.- ATENCION (ATE):**" Que a lo mejor pierde el niño la atención (...) puede ser la falta de atención del niño cuando lo están sacando (...)" (ANTE.004)

1x

"(...) se relaciona un poco el tiempo que tú le puedes dedicar la atención que tiene (...)." (ANTE.005)

**IV.19.- CAMBIO DE MENTALIDAD (CBM):** "La mentalidad está cambiada socialmente si me dices que hay que cambiar la mentalidad de la Administración tal como lo están haciendo, sí, por supuesto." (ANTE.005)

"El cambio de mentalidad se tiene que producir ya dentro de la integración, sea por parte del profesorado...de todas formas tiene que haber un cambio de mentalidad; pero yo pienso que eso es un proceso que se va dando en las personas que van tratando a los niños de integración." (FLOE.005)

**IV.20.- COLABORACION (COL):** "Colaboración entre los padres y los profesores." (ANTE.005)

"Para mi colaboración por parte de los EATAIS(...) Del personal específico, de la Administración en cuanto...no sé...ponen al servicio de los Centros de Integración personal reciclado, que pueda, a su vez, reciclar al profesorado y que pueda, además de reciclarle, echarle una mano en momentos determinados, ¿No?. (...) es que la colaboración es más amplia en cuanto también te tienen que diagnosticar, llevarte el seguimiento y tal..." (FLOE.005)

**IV.21.- FORMACION (FOR):** "Pues la formación, pienso, que se puede adquirir de dos formas: una forma, sería por medio de cursos, una buena bibliografía, y luego, otra forma de formación será asistiendo a centros experimentales de integración." (FLOE.005)

" una formación es básica, más bien por parte del profesorado específico que habrá en las escuelas.

\* E.- ¿Cómo definirías tú la formación que debería...?

\* Prof.- Pues la formación sería la...que el profesorado pudiese adquirir mediante una serie de...bien de cursos, recursos, aparte que individualmente se preparen, ¿No?. Principalmente por medio de una bibliografía ya aconsejada y tal, pues..." (FLOE.005)

**IV.22.- INTEGRABILIDAD (ITG):** "Eso está saliendo a lo largo de toda la conversación. Que se necesita que sean integrables (...). O sea, que podíamos decir que dependiendo del nivel educativo en que está hay unas

prerrequisitos o unas características que podríamos llamar de integrabilidad." (ANTE.005)

" (...) hay niños que son integrables y niños que no son integrables (...) ¿qué niño es integrable?, pues, es un niño que, en cierto modo, tenga los prerrequisitos" (FLOE..004).

**IV.23.- INFORMACION (INF):** " E.- (...) Vamos yo creo que Esto se refiere un poco en que hay determinadas informaciones que debe recibir el centro o el profesorado para que se lleve a cabo bien la integración

Prof.- Hombre, los informes primeramente (...) Otra información, supongo yo, que pueda ser la que tú vayas requiriendo de los padres también antes de meter al niño por lo mismo (...)." (ANTE.005)

"Es que, quizá información está dentro de formación.(...) Ah; ¡Que hablamos de información de los medios de comunicación social.(...) o sea que los medios de información se pusieran en cierto modo al servicio de la integración...; sería muy conveniente....(...) y yo pienso que es básico tanto a los padres de los niños que van a ser integrados como a los padres de los niños normales que están en los centros de integración conozcan realmente qué es una integración y, (...) cómo funciona, ventajas, inconvenientes..." (FLOE.005)

**IV.24.- MOTIVACION PROFESORADO (MTP):** "Sí, es básico, yo...como que el profesorado tiene que ver de alguna forma la...¿Cómo te lo definiría yo?; la...parte buena, o sea, todo el beneficio que puede recibir de la integración a nivel personal, (...) entonces, y por otro lado, una motivación de tipo económico, de tiempo libre; o sea, para que el profesorado se sienta a gusto, que vea que puede disponer de un tiempo, que puede estar relajado en clase, que no se le desborda...(...) Al Colegio, por supuesto, se tiene que mimar, en cuanto que todas aquellas necesidades que reclamamos, que no le reclamamos por gusto, ni para estar cruzados de brazos, consideramos que son necesarias para el centro porque están esos niños aquí..." (FLOE.005)

**IV.25.- ORGANIZACION (ORG):** "Si eso es muy importante pero es muy complicado. Aquí llevamos 4 años y estamos mal organizados pero queda mucho por organizar (...) El edificio tampoco reúne las condiciones adecuadas, tendrían que echar abajo éstos módulos y hacer unos módulos entre Preescolar e integración que estuviera todo unido que estuviera la logopeda junto con los educadores (...) Ponernos de acuerdo en cuáles son los horarios adecuados para sacar a los niños de clase (...)." (ANTE.005)

"Organización, incluiría la organización global del centro, estaría incluida dentro del Proyecto de Centro." (FLOE.005)

**IV.26.- PROYECTO DE CENTRO (PYC):** "Para mí un proyecto en el cual realmente se contempla la integración, con sus objetivos, con el personal que va a llevar a cabo la realización de los objetivos y que funcione de una manera encadenada, o sea, coordinada unos con otros, bueno...eso para mí sería básico y, por supuesto, un ideario de la integración, que esté claro por parte de todo el profesorado que imparte la integración y que está trabajando en ese centro. Ahí, en el proyecto de centro, estaría la organización...cada niño, digamos, a qué ciclo tiene que ir, porqué está ahí, cómo se deben promocionar, qué niños no se deben promocionar...Yo pienso que el Proyecto de centro es una de las cosas más importantes.

\* E.- Claro, pero un Proyecto de Centro...

\* Prof.- Un Proyecto de Centro enfocado no sólo a los objetivos normales, que es lo que normalmente se hace y luego se pone una "coletilla"...de integración, sino un Proyecto de Centro donde la integración está contemplada, pero seriamente, con toda una organización respecto a ese Proyecto." (FLOE.005)

**IV.27.- TIEMPO (TIE):** "(...) tiempo libre, o sea, a tener un tiempo...para preparar el material, para coordinar, para dedicarlo a los niños especialmente, para poder estudiar esos casos, para poder conectar con los EATAIS...tiempo que no existe." (FLOE.005)

**IV.28.- CONDICIONES ARQUITECTONICAS (CAR):** "También importante, aquí de hecho se han quitado barreras pero sigue habiendo otras muchas que no están adecuadas (...) las barreras arquitectónicas se han quitado muchísimas para la cuestión de carros y tal pero después hay cosas que no están adecuadas para un colegio de integración, de hecho ya te estoy diciendo una de las cosas que no están adecuadas son la dispersión tan grande, los módulos tal y como están, o sea, los módulos no dan lugar a que haya nadie incluso muchas veces, si se quiere venir un educador para poder hacerle al niño no lo tiene cercano, el educador para hacerles habituación, porque ni están los lavabos a la altura de los niños, ni hay (...)." (ANTE.005)

"Claro, eso sí, el Colegio tiene que evitar todas las barreras...separaciones en el recreo, por ejemplo, entre niños pequeños y grandes; nosotros tenemos niños con sillas de ruedas..." (FLOE.005)

**IV.29.- EVALUACION INICIAL DEL CONTEXTO (EIP):** "(...) por otro lado, este centro es especial, es bastante conflictivo por el tipo de alumnos que alberga. casi todos tienen problemas familiares que inciden en el bajo rendimiento escolar. En este sentido, la Administración debería decir en qué centro se a llevar a cabo la integración porque éstos centros tienen otros problemas que también deben resolver relacionados con el tipo de alumnos" (ANTE.002)

**IV.30.- PERSONAL AUXILIAR (PAX):** "(...) me imagino que no está contemplado pero es básico, personal auxiliar de tipo de los educadores, bien psicólogo y bueno y especializado, como pueden ser los psicólogos, los EATAIS; pero no ya como algo que viene cada año una semana, sino un psicólogo en el Centro, aunque luego venga, qué te digo yo, el equipo del EPOE para diagnosticar a un niño...que los seguimientos los lleve una persona especializada y la orientación el profesor, que también...

\* E.- Otra, otra...

\* Prof.- Eso estaba contemplado, me refiero a que estas personas tengan como objetivo, por un lado atender a los niños y, por otro, atender también al profesor...que haya una coordinación; lo que hablábamos aquí

#### V.- VENTAJAS INTEGRACION

La quinta categoría contiene aquellas ventajas que, en opinión de los profesores, ha aportado la integración de alumnos deficientes a las aulas ordinarias. Estas ventajas hacen referencia tanto a los sujetos que hay en sus aulas como a su propia instrucción.

**V.1.- ACOSTUMBRASE AL TRATO CON DEFICIENTES (ATD):** "(...) que el niño deficiente se acostumbra a estar con niños normales y el niño normal se acostumbra a estar con deficientes y no piensa que es un "bicho" (FLOE.005).

**V.2.- QUE EL NIÑO ESTE EN UN AMBIENTE NORMALIZADO (ANO):** "(..)que está en un ambiente normal, normalizado tanto a niveles de conducta, de comportamiento, de lenguaje, de aprendizaje, pienso que eso es una riqueza de estímulos que no la recibe en un centro específico ni en una aula de integración, de educación específica" (FLOE.005).



**V.3.- QUE EL NIÑO DEFICIENTE SE ACOSTUMBRE AL TRATO CON LAS DEMAS PERSONAS (DTP): (ANTE.006)**

**V.4.- RESPETAR LAS INDIVIDUALIDADES (REI):(RAE.002)**

**V.5.- APRENDER CONOCIMIENTOS QUE SE PUEDEN APLICAR CON LOS "NORMALES" (APC):** " (...) la...parte buena, o sea, todo el beneficio que puede recibir de la integración a nivel personal, pues te implica a tratar con estos niños, a adquirir unos aprendizajes determinados que también los puedes aplicar a los niños normales o que tu aprendizaje con niños normales los puedes llevar a eso, ¿eh?!" (FLOE.005)

#### **VI.- FORMACION**

Los elementos que componen esta categoría están relacionados con el tipo de formación que, los profesores consideran, adecuada para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

**VI.1.- FORMACION INICIAL (FOI):** "Bueno la 1ª formación inicial es una mentalización de lo que vas a tener. Como no tengas una mentalización y tú misma te vayas convenciendo de que aquello es así, la cosa no funciona. Después, pues sí necesitas algo, empezando porque tienes que empezar a leer un poquito sobre esos niños, porque hay muchas cosas que desconoces. Después informarte de los mismos padres ¿qué están haciendo?¿cómo lo llevan? De cosas que tú inicias en clase, decírselo a los padres, tener mucho contacto, en esa formación, claro, los padres mismos te estarán dando una formación (...) Al mismo tiempo que estas hablando, porque ellos saben un poquito más de su hijo, en ciertas cosas, que tú. Entonces ya esa es una formación inicial." (ANTE.006)

"(...) para mí básicamente sería recibir unos conocimientos mínimos, pero mínimos, mínimos, a nivel psicológico sobre todo, más que a nivel pedagógico de didáctica, cómo enseñar, que también es importante, porque pienso que es muy importante que el profesor primero conozca lo que es la deficiencia mental en general (...) sería una formación, por un lado, a nivel psicológico de cómo se puede llevar a cabo, digamos, el tratamiento con estos niños, de tipo (...) de tipo conductual, y social, y luego, realmente qué tipo a nivel didáctico cómo realmente a estos niños realmente se les puede enseñar cosas, porque lo que hacemos, lo que se hace normalmente es aplicar, es

aplicar, lo de un niño de párvulos a un niño deficiente y a mi me parece que eso es erróneo, yo la forma y manera no la sé, pero es erróneo" (FLOE.005).

**VI.2.- FORMACION POR ESPECIALISTAS (FOE):** "Pero para mí es mucho más interesante lo que te estoy diciendo, un profesional anterior, alguien que esté trabajando en eso, es mucho más fácil que té dé los conceptos que tú." (ANTE.006)

" (...) un especialista, puede de alguna forma, puede digamos, darnos unas pautas de conducta con respecto al niño (..) yo pienso que el especialista debe de informar, informar bien por medio de hablar, de comunicar y también por medio de decir, pues mira yo creo que para este niño sería interesante que te leyeras esto (...) (FLOE.005).

**VI.3.- OBSTACULOS FORMACION (OBF):** "El 1º el horario. El horario siempre ha partido de que es del horario tuyo. (...) Después otro obstáculo es que, que no hay, o sea, que tú estás cansada también, o sea de toda la jornada y, y no tienes gana, en cierto modo de irte a hacer un cursillo, y, además, la profesión de enseñanza quema mucho." (ANTE.006)

**VI.4.- ALTERNATIVAS FORMACION (AFO):** "Posibles pues ya te digo la liberación de tú jornada (...). Un reciclaje. Y si, por ejemplo, tú lo haces éste año, pues que no tengas las posibilidades de que el año siguiente vuelvas otra vez. Porque de hecho se está dando, hay mucha gente que está acumulando mucha cantidad de cursillos y de perfeccionamiento, porque se mueven o porque tal. Y hay otra gente que no le dan posibilidad." (ANTE.006)

**VI.5.- BASADA EN EXPERIENCIAS (FBE):** "(...)poder asistir a...experiencias directas, pero no solamente en experiencias verbales ¡eh! esto si que quiero que quede muy claro, que yo ya no me baso en que vengan a hacer una comunicación...(...) Sino realmente asistir a un centro en donde se esté llevando a cabo una experiencia y ver, lo positivo y negativo de la misma" (FLOE.005).

**VI.6.- COMUNICACION ENTRE CENTROS (CEC):** "Muy interesante. Pero pasa lo mismo, tienes los mismos horarios que los demás (...). Por falta de tiempo. Porque además para poder ver una cosa en vivo con los niños, tiene que ser en horas de clase. Si es en horas de clase estás faltando a tú tarea, y como no hay unos profesores que sustituyan a ese

profesor con toda la tranquilidad del mundo, no es que se van de café, ni a tomarse un café, es que se van a trabajar." (ANTE.006)

"Una comunicación y sobre todo un intercambio, yo pienso que además de comunicación tiene que haber un intercambio de algo, de observación directa" (FLOE.005).

**VI.7.- OBLIGATORIA (FOB):** "Eso tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Todo lo que es obligatorio de por sí se hace odioso. Indudablemente si tú te vas a hacer cargo de unos niños y tú no tienes ningún conocimiento, te lo deben de dar obligatorio. Pero como se hace odioso, pues lo que sí sería es como hacemos con los niños, tener un, darle un ¿por qué? de aquello." (ANTE.006)

"(...) yo parto de la base de que si hablamos de formación es porque debe de ser obligatoria, o sea, una formación obligatoria debe de haber por parte del profesorado, claro pero que te la den en condiciones, que tu puedas asistir con un mínimo de relax" (FLOE.005).

**VI.8.- FORMACION POR PROFESORES DEL CENTRO (FPR):** "Pues sí y no, Te digo lo mismo. Porque es muy difícil la comunicación entre compañeros y máxime cuando se trata de que te de otro una serie de conocimientos, que parece que se entabla como

\* E.- Una relación de subordinación

\* **Prof.-** Exactamente, o más que de subordinación te diría como de uno saber más que otro y acomplejarse. Entonces yo no he visto productivo. O sea, si veo productivo seminarios, reuniones, que entre nosotros hablemos y que se llegue a un consenso, pero todos hablando no de una imposición. Ahora ya como una autoridad alguien dentro del centro es más difícil." (ANTE.006)

"(...)el intercambio de experiencias puede ser entre personas de fuera y personas de dentro y pienso que, a veces, es un poco negativo del profesorado de centro porque siempre existen ciertas reticencias" (FLOE.005).

**VI.9.- FORMACION EN CEPs (FCE):** "Yo la formación en el CEP, todos los que sean de centros de profesores pero, pero prácticos ¿eh? Y gente que merezca la pena." (ANTE.006)

**VI.10.- ASISTENCIA A JORNADAS (AJO):** "Pues mira, la asistencia a jornadas. Las jornadas son interesantes, porque hay un intercambio, en casi todas las jornadas hay un intercambio de experiencia. La

gente con las jornadas yo las veo más distendidas, parece como, al ser una serie de cosas, no es que te están bombardeando allí, sino que hay como unos talleres y hay unos señores que ponen unas ponencias, un intercambio de experiencia y tal." (ANTE.006)

#### **VI.11.- BIBLIOGRAFIA (BIB):**

#### **VII.- CONOCIMIENTOS NECESARIOS**

El contenido de la formación que deben recibir los profesores tutores está recogido en esta séptima categoría.

**VII.1.- CARACTERISTICAS DEFICIENCIAS (CDE):** "Lo primero de su deficiencia, o sea, si yo tengo un Síndrome de Down cuáles son las características generales de ese Síndrome de Down. Después leyendo ciertos libros, experiencias, que ya te he dicho antes que es lo que a mi me gusta partir mucho de la experiencia de otra persona, porque creo que es donde ya se han quitado errores que había, o sea, que no es la teoría, que se ha plasmado más en la práctica, entonces partiendo de otras experiencias pues siempre te buscas algún libro donde haya sobre cómo se ha trabajado con éstos niños y en dónde, también el contacto con otras personas que a lo mejor hallan trabajado con ellos (...), pero, un poco para saber cómo se la ha trabajado, qué ha visto ella; con los padres, las características, cómo es su niño en casa. (ANTE.005)

" (...) conocimiento de cómo tratar a un niño hiperactivo, cómo poder tratar a un niño con síndrome de Down, cómo tratar a un niño que tiene ... (...) yo supiera las características que tienen estos niños y cuáles son los métodos que tengo que llevar a cabo (...) hay que saber lo que es un niño deficiente, las posibilidades que tiene, y hasta dónde puedes llegar (...)"(FLOE.004).

**VII.2.- NATURALEZA INTEGRACION (NIN):** "(...) es muy importante que se tenga muy claro, por parte de la gente que trata a estos niños, cuales son los objetivos que se pueden conseguir con ellos y cual es el objetivo primordial de la integración (...)." (FLOE.004)

**VII.3.- METODOS ADECUADOS (MEA):** "Bueno, esto va un poco interrelacionado con lo que es el PDI del niño. Entonces si tu tienes un PDI

(...) Exhaustivo un poco, que te va diciendo el programa de desarrollo del niño individual, ¿como puedes tratar a ese niño?, ¿que le puedes dar?, entonces, vas haciendo algo.(...) y, además, contactar con gente que las lleve. (ANTE.005)

"(..) el método adecuado va ligado a un conocimiento realmente de los problemas y, entonces, en el momento en que tú conoces el problema ya puedes emplear una metodología adecuada para corregirlo" (FLOE.004).

**VII.4.- OBJETIVOS A CONSEGUIR (ODE):** "Todo eso tendría que ir dentro de un PDI adecuado ¿qué objetivos?. Pero ,además de esto, los objetivos a conseguir no solo los de, los objetivos que voy a conseguir yo como tutora, sino, estos objetivos tienen que ir relacionados todos los objetivos que van a conseguir con un alumno en todo el equipo que incide de profesores, que incide dentro de la educación de ese niño." (ANTE.005)

**VII.5.- FORMAS DE INTERACTUAR (FIN):** "Tú tienes que saber cual es el momento en el que el grupo está preparado para estar "aguantando" que un niño de éstos se tire tres horas para decir una cosa. Y saber cual es el momento en que el niño está preparado para lanzarse a eso, porque sino, realmente fracasa la integración, ¿eh?" (FLOE.004).

**VII.6.- EXPERIENCIAS DE INTEGRACION (EXI):** "Conocer experiencias, saber de otras como la han llevado y qué resultados, que no todos son válidos, pero que es muy interesante." (ANTE.005)

" (...) las experiencias a ti te permiten tener un conocimiento de la realidad... (...) eso a ti te sirve de base para estar trabajando... entonces, hacer estudios comparativos de lo tú haces, poder aplicar cosas que conoces a través de los demás." (FLOE.004)

**VII.7.- CAPACIDAD OBSERVACION (CAO):** "La capacidad de observación es importante, pero que no se quede ahí. Eso se tiene que reflejar en algún sitio, porque a ti lo que tú observas en determinados momentos, a ti se te olvida. Entonces, tiene que ser una observación sistematizada y reflejada en algo, en alguna cosa." (ANTE.005)

"(...) capacidad de observar las reacciones de todos los alumnos de la clase (...) capacidad de observar cuales son los movimiento, digamos, psíquicos de la clase. Entonces, en el momento en que tienes esa capacidad de observar, tienes la forma de interactuar." (FLOE.004)

**VII.8.- ADAPTAR LA ENSEÑANZA (ADE):** "Tienes que adaptarla. Lo que pasa, es que hay muchas veces que te cuesta mucho trabajo adaptar la enseñanza a esos niños." (ANTE.005)

**VII.9.- INFORMES (INR):** " (...) son interesantes porque a partir de la observación y a partir de los informes es de clase tú coges al niño.

\* E. - claro y el profesor debe saber al menos interpretar

\* Prof. - interpretar aquello." (ANTE.005)

" (...) es básico que tu puedas hacerlo e interpretarlo" (FLOE.004).

**VII.10.- PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL (PDI):**  
"(...) es importantísimo pero que tampoco se hacen bien, ni sabemos hacerlos, y es obligatorio

\* E. - ¿Tú crees que como profesor tutor, tú deberías saberlo?

\* Prof. - No yo, pero que me lo sepan, o sea, que yo lo sepa interpretar sí. Ni lo sabemos interpretar, ni se hacen unos PDI en condiciones, ni nos lo han enseñado nadie todavía, ni se hará." (ANTE.005)

**VII.11.- FUNCIONES (FUN):** "(...) si cada uno conociera sus responsabilidades y, por supuesto, cuales son sus actitudes con el niño, conseguiríamos muchísimo más" (FLOE.004).

**VII.12.- ESTRATEGIAS (EST):** "las estrategias son desde las inflexiones de voz que puedo utilizar hasta el movimiento, la expresión, por los cuales tú tratas de llamar la atención del niño, hasta la utilización del gran grupo o del pequeño grupo, también lo puedes utilizar, inclusive la individualización como medio de expresión para que se centre más en su trabajo, o sea, que son todas aquellas variables que tú vas utilizando a la hora de trabajar para que el niño preste más o menos atención o logre unos determinados objetivos." (FLOE.005)

### **VIII.13.- ASPECTOS PSICOLOGICOS.**

#### **VIII.- TIPOS DE SUJETOS**

Los elementos que componen esta categoría hacen referencia a aquellas necesidades especiales más conocidas por los profesores que actualmente llevan a cabo el proceso de integración.

De igual modo, tres elementos de esta categoría (NNE, NNN y ALU) nos han permitido indicar hacia quién van dirigidas las intervenciones de los profesores en el aula.

**VIII.1.- NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NNE):** Bueno pues yo supongo que serán, vamos ahí entrarían los niños que tienen a lo mejor un Síndrome de Down, es que esos niños ya son especiales, vamos no se si... (...) Son todos. (ANTE.006)

"En ese grupo se englobarían aquellos niños cuyas, digamos, desfase entre su edad cronológica y su capacidad mental; su proceso de aprendizaje es encomiable, me estoy refiriendo a tres años de atraso, suele ser lineal, pero suele ser bastante marcado; yo entiendo que estos niños son niños con unas deficiencias muy significativas; es muy distinto del niño un poco atrasado o inmaduro; estoy hablando de los niños de 8 ó 9 años y lo ves que no lee bien, que confunde las vocales, digamos que está en 3º y tiene un nivel de 1º...Hay desfase de atención, comprensión, pautas de comportamiento que no corresponden a su edad... (...) luego es el niño con N.E.E. es un niño que lleva un aprendizaje muy lento, con lagunas...y luego la progresión del niño N.E.E. es continua; no lenta, pero es continua." (FLOE.005)

**VIII.2.- NIÑOS CARACTERIALES (NCA):** "Pues son los niños que tienen dentro de su psique, de su psique dijéramos algo. Y que lo manifiestan pues bien por hiperactividad, o bien por lloros o bien por bajarse hacia abajo, o por pegar o niños agresivos o, niños que al contrario, lo que hacen es llorar porque también eso es un caracterial el niño que nada más se encapricha con cualquier cosa." (ANTE.006)

"Un niño caracterial es un niño que presenta... generalmente, suelen presentar problemas en el aprendizaje, pero especialmente presentan problemas bastante graves en cuanto a su relación con los demás, a su atención...(...) a ritmos diferentes de los demás, con conductas agresivas, continuamente están interrumpiendo la clase, o sea, esos son los niños caracteriales." (FLOE.005)

**VIII.3.- DEFICIENTES FISICOS (DFI):** "Pues los que tienen alguna deficiencia física." (ANTE.006)

"Son los niños que tienen problemas de tipo motor (...), me imagino que, al no tener posibilidades de movimiento, eso impide también ciertos aprendizajes, ¿No?." (FLOE.005)

**VIII.4.- DEFICIENTE MENTAL O INTELECTUAL (DPS):** "Pues deficiencia mental." (ANTE 006)

"A lo que "toda la vida de dios" le hemos llamado deficiente; yo, al menos, lo entiendo así. Bueno, pues me imagino que un niño que normalmente presenta un cuadro en el que se unen las deficiencias motoras, muchas veces las habilidades de psicomotricidad fina y, luego, a nivel, intelectual, presentan graves problemas, o sea, de aprendizaje, pero ya a niveles muy bajos...a niveles de comunicación, de expresión oral, tienen problemas de pronunciación, de comprensión...Eso es lo que entiendo. (...) es un niño que avanza y retrocede continuamente. (FLOE.005)

**VIII.5.- LIMINARES (LIM):** "los que están dentro del límite de lo que es..." (ANTE.006)

"Los liminares para mí son esos niños que están en el límite, en la frontera entre el niño normal y yo casi los niños con N.E.E. los consideraría liminares, porque suelen ser...yo siempre los llamo "niños límite" o liminares, porque es que realmente presentan las mismas características; para mí es lo mismo; o sea, todos estos niños con N.E.E., aunque no siempre, ¡eh!, no siempre se dan; está el niño que tiene una N.E.E., porque ha tenido un aprendizaje muy nefasto; su aprendizaje es lento, pero de todas formas si se da muestra de que el niño con capacidades intelectuales ese salto lo da enseguida; en cambio, el niño "liminar" no lo da. Este puede tener sus necesidades, o sea, su aprendizaje es más lento, pero va avanzando. En cambio, el niño "liminar" va avanzando, pero llega a su "techo". (FLOE.005)

**VIII.6.- MARGINADOS ESCOLARES (MAE):** "Bueno el marginado escolar es el que se va quedando..., de hecho, hay muchos niños que se van quedando por debajo de lo que podrían dar de sí. Muchas veces decimos, es lo que se llama el fracaso escolar ¿no?. Muchas veces decimos el fracaso escolar ¿por qué? y eso. Están marginados por el profesor muchas veces, están marginados por sus compañeros y otras veces están marginados por ellos mismos. Porque él se margina." (ANTE.006)



"Marginado escolar os referís a niños; bueno, nos estamos refiriendo a niños que han tenido deficiencias escolares muy fuertes, ¿No?. (...) Para mí un marginado escolar es un niño que, o bien ha tenido deficiencias muy fuertes de asistencia a clase, de no recibir apoyo con respecto a la familia, que, normalmente, suelen ser niños de una inteligencia no muy desarrollado; bueno, también el medio les ha influido, por supuesto y, luego, también, está el niño que ha sido marginal en clase por no llevar un aprendizaje igual que los demás." (FLOE.005)

**VIII.7.- MARGINADOS SOCIALES (MAS):** "(...) son aquellos que tienen un ambiente social muy bajo y, además, negativo, porque puede ser bajo, pero positivo; bajo y negativo de abandono familiar o también, no sé, de estos niños de la Escuela-Hogar y, digamos que el medio social le es totalmente hostil; entonces eso incide lógicamente muchísimo en el aprendizaje." (FLOE.005)

**VIII.8.- SUPERDOTADOS (SPD):** "Para mí el superdotado es un chiquillo que está muy marginado

(...) que destaca por encima de los demás, pero no sólo a nivel de aprendizaje memorístico..., sino que además le da un razonamiento y...es capaz de plasmar una madurez que no corresponde a su madurez cronológica y esto en todos los aspectos, bien en la captación del espacio, en, por ejemplo, razonamiento matemático, en expresión verbal y, a la hora de enfocar cualquier materia, tiene una madurez no sólo porque es capaz de utilizar cantidad de libros, consultas...es capaz de madurar esa idea y expresarla perfectamente

**VIII.9.- DESAHUCIADOS (DEH):**

**VIII.10.- "NORMALES" (NNN):**

**VIII.11.- ALUMNOS (ALU):**

#### **IX.- CARACTERISTICAS ALUMNOS**

Aquellos párrafos que hacen referencia a algunas de las características que poseen los niños con necesidades educativas especiales han sido codificados con los códigos que componen esta categoría.

**IX.1.- PRERREQUISITAS (PRE):** "las prerrequisitas yo creo que son, hay muchas, pero, por ejemplo, atención sería una (...) Atención, comunicación (...) Imitación. Una imitación, una atención, una comunicación (...) Un gesto, gestos, o sea, hacer algo con gestos, poder hacer algo poder comunicarte al menos, sino con lenguaje con gestos. Después también un poco de motricidad (...)" (ANTE.005)

"(...) los prerrequisitos que tiene que tener un niño mínimamente, pues... de tipo conductual, por ejemplo, si es capaz de estar en una clase y no distorsionar la clase continuamente..., de controlar efinteres.. o sea, son mínimos (...)" (FLOE.004).

**IX.2.- ACADEMICAS (CAC):** "Pero claro, eso es muy amplio, es dentro de educación infantil ¿no? entonces hay cosas que si las puedes seguir y otras no, tampoco te puedes encerrar. El otro día estuvimos ahí, hablando en el claustro de hacer talleres para los de los niños que van ya más arriba porque llega un momento en que académicamente ya no les puedes seguir diciendo al niño que sume, porque ya está aburrido de sumar y" (ANTE.005)

" (...)capacidades¿no? para adquirir determinados aprendizajes (...) tienen que tener, pues, posibilidades de movimiento y de poder hablar, con más o menos corrección, pero poder comunicarse con los demás (...)" (FLOE.004).

**IX.3.- FISICAS (CFA):** " \* E. - Si, o sea, cuando te he puesto lo de las características físicas es cuando tú describías alguna característica física sobre niños de integración por ejemplo tú dices, y es que es más, y con ese niño nos poníamos a hacer algunos ejercicios, por ejemplo un cuento poner una música, o poner un cassette y aquél ruido no le era familiar o no lo había oído nunca entonces él se ponía a hacer unos movimientos espásticos y se asustaba, y se asustaba. ¿Entiendes?, cuando hablas de movimientos espásticos, tono muscular, cuando hablas de... (ANTE.005)

**IX.4.- LENGUAJE (CLN):** " (...) había unas características físicas que le impedían comunicarse contigo, pero físicas desde el punto ya no eran físicas eran psicológicas también, desde el punto de que al no tener una comunicación, al no levantar una mirada, al no atraerle nada de la clase, entonces el niño ya tenía la cabeza baja siempre, entonces no había ya motivación posible para que el niño (...). (ANTE.005)

**IX.5.- SOCIABILIDAD (CSO):** "(Tienen que tener).. ciertas actitudes, aunque sea en potencia, de poderse relacionar con los demás (..)" (FLOE.004).

**IX.6.- INTELECTUALES O MENTALES (CIN):**

**X.- ADAPTACIONES CURRICULARES**

Los profesores consideran que para poder llevar a cabo una instrucción de calidad con los niños con necesidades educativas especiales se hace necesario introducir algunas modificaciones en los elementos que componen el currículum. En esta categoría quedan recogidas todas ellas.

**X.1.- MODIFICAR TIEMPO (MFT):** "Ponemos de acuerdo todos los profesores a la hora de, sería supongo yo ¿no?, de que en una actividad de gran grupo entraran más, o sea hubiera más posibilidades de que estos niños entraran, que en actividades individuales. En cierto modo porque las individuales las hacen con el profesor de apoyo, mientras que en clase son más.. (...) Si es porque hay niños que tardan más en hacer cualquier cosa, se les modifica el tiempo siempre, porque normalmente pones una actividad de grupo y hay niños que a los 5 segundos te han terminado y vienen con la ficha. Entonces a esos les das otra actividad, la que sea: pues vete a la casita o vete a hacer plastilina o coge un juego o coge... mientras que yo estoy atendiendo a los niños que todavía no han terminado" (ANTE.006)

"(...) modificar el tiempo en cuanto que a determinadas áreas en la que ellos pueden participar más, se les da más tiempo, pero que ellos puedan estar más en el grupo, o modificar el tiempo que el niño sale fuera o está dentro, ¿No?. (...) pues si, claro, sería muy conveniente, porque hubiera más horas de gimnasia para que Dina pueda estar más tiempo; más horas de música, porque ella puede participar más; más prácticas." (FLOE.005)

**X.2.- ADAPTAR OBJETIVOS (AOB):** "Los adapto a la niña, y además metiéndola en la actividad en que estamos, que quizás si me he propuesto que salten, por ejemplo un puente, y Clara lógicamente no lo hace, Clara va a saltar solamente verticalmente (...)." (ANTE.006)

"(...) adapto los objetivos a las necesidades de cada niño; me da igual que sea superdotado o sea deficiente." (FLOE.005)

**X.3.- INTERESES (ITR):** "Sí, sí además si no, si no cuentas con el interés del niño es que no estás haciendo nada. El interés del niño, si no le interesa en aquel momento, además hay actividades que tú empiezas y que ves que tienes que cortar porque ves que no le está interesando." (ANTE.006)

" ... cada profesor tiene que estar pendiente de los intereses del niño...(...) si yo veo que el niño digamos, se despega de su trabajo ¿no? por llamarlo de alguna manera, su trabajo pierde interés para él, porque lo que se está realizando en grupo ...(...) pues entonces, lógicamente aprovechando esa situación para motivarlo y que él participe. O sea que la intervención, digamos, del niño o del profesor con respecto al niño tiene que estar en función de los intereses de éste, de alguna forma tienes que motivarlo, lo motivas adaptando los objetivos, eso está clarísimo. (FLOE.005).

**X.4.- BAJAR EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS (BCO):** "Vas bajando el nivel, por ejemplo, en matemáticas vas viendo que en el área de matemáticas, de expresión numérica dijéramos o prematemáticas, pues, ya estas viendo que casi conocen el 1, 2, 3 Casi te lo conocen y sin embargo Clara no ha llegado todavía al concepto de número, vamos no te lo has planteado. Ahora, haciendo las actividades está." (ANTE.006)

"(...) si el deficiente no puede entrar dentro de esos objetivos, pues no puede realizarlo y, entonces, lo que hago es bajar el nivel a él. (FLOE.005)

#### **X.5.- ADAPTACION DE MATERIALES (AMA)**

### **XI.- DIAGNOSTICO**

**XI.1.- DIAGNOSTICO (DIG):** "Bueno pues, un diagnóstico para mí es el informe que a mi me mandan de una persona que sabe lo que está haciendo y que ha observado 1º al niño y que he estado con él y le ha hecho una serie de pruebas y una serie de... Y, entonces, es más o menos el diagnóstico, el informe que me manda pero además con exactamente lo que tiene y con las pautas a seguir después." (ANTE.006)

" una información exhaustiva de cuál es el estado en que se encuentra el niño, que deficiencia presenta, que dificultades de aprendizaje, que dificultades de socialización" (FLOE.005).

**XI.2.- MEDIOS DIAGNOSTICO (MDI):** "Bueno pues los medios de diagnóstico, yo vería los tests. Por ejemplo, se verían las pruebas que se hacen, no solo los tests, sino

\* **E.-** Informales, más

\* **Prof.-** Exactamente. Después sería también la conversación con los familiares directos que han tenido a ese niño. Sería también la conversación o el informe que daría un profesor que lo haya tenido, acerca de como ha sido el desarrollo de ese niño. Vamos si ha estado antes escolarizado, del colegio, de la situación de las personas que ha habido alrededor de ellos. Incluso hay muchas veces que el psicólogo, que hay gente que tiene a los niños en centros. Yo te diría lo que dice Oscar, que (risas), que tiene, Oscar que era un profesor mío de la facul. . . , de la Normal, que el ojmetro, que es la observación (risas) que no es un valor. O sea, que no se le puede dar un valor muy oficial, pero que realmente es una de las cosas que más pesan dentro de un informe, o sea, de un niño, de cuando tú veas a un niño y que tú a través de la observación has conseguido muchas veces más que a través de un tests. Porque a través de un tests se te ha cerrado en banda o no ha sabido hacerlo en aquel momento, o se lo hace una persona distinta a la que ella, a la que ese niño considera como más cercano o tiene más. . . . Y entonces en la observación es donde notas un montón de cosas." (ANTE.006)

## XII.- METODOLOGIA

En esta categoría quedan recogidas algunas de las estrategias que utiliza el profesor para llevar a cabo su instrucción.

Para poder hacer un uso correcto de los códigos que componen esta categoría debemos hacer una serie de observaciones que hemos tenido en cuenta en la codificación del material de campo:

1.- Solamente cuando se produzca un cambio de actividad se codifica TRC, TRG o TRI según se trate de una actividad que la realizará toda la clase, se llevara cabo en pequeños grupos o se hará de forma individual.

2.- El código EIN (Enseñanza individualizada) se utilizará cuando el profesor esté trabajando el contenido con un sólo alumno, respetando su ritmo de aprendizaje.

**XII.1.- TRABAJO DE CLASE o EN GRAN GRUPO (TRC):** "En mí aula en grupo se está trabajando casi en la gran mayoría del tiempo. O sea casi la totalidad del tiempo se trabaja en grupo. Individualmente menos veces, porque partimos de la edad de los niños. La edad de los niños, el trabajo individual al principio les cuesta mucho trabajo trabajar en grupo ¿Por qué? Pues muy sencillo, porque vienen acostumbrados de la casa, o sea el enlace con la casa es que cada niño es su familia y sus juguetes y sus cosas. Entonces tú misma introduces mucho más el grupo por apartarlo de lo que es la individualidad de su casa." (ANTE.006)

" (...)el trabajo del gran grupo en el cual el motivador, digamos, que va lanzando las... las flechas motivadoras pueden ser el profesor o puede ser un alumno y entonces todo el grupo tiene que prestar atención, tiene que participar, según cada uno sus capacidades y, por supuesto, aquí se están midiendo no solamente la atención sino también el grado de participación (...) (FLOE.005).

**XII.2.- TRABAJO EN GRUPO O GRUPO PEQUEÑO (TRG):** "(...)el objetivo que tiene es la colaboración de unos con otros, o sea, que la capacidad que ellos pueden llegar a tener que ahora todavía no está creada porque muchas veces están situados en grupos pero trabajan individualmente... entonces, aportación a todos los niveles de materiales, de ideas, de experiencias, de apoyo, que sean capaces de llegar a eso, realmente ahora no está conseguido, pero el objetivo que se trata es ese" (FLOE.005).

**XII.3.- TRABAJO INDIVIDUAL (TRI):** "Trabajo individual, el de cada niño por sí solo, respetando su ritmo, que eso si es interesante, respetando su ritmo, y respetando su tiempo." (ANTE.006)

" (...)tiene como fin principal de que el niño elabore por sí mismo un proceso mental, sea capaz por sí mismo realizar una actividad sin necesidad de ningún tipo de apoyo y su atención se centre muchísimo más (...) (FLOE.005).

**XII.4.- ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA (EIN):** "Van muy correlacionadas. No es lo mismo, pero bueno. La enseñanza individualizada lo que sí es cierto es que tú no puedes dar una enseñanza a todos los niños que hay aquí. (...) Hay niños que debes cogerlos aparte, y hacerle unas actividades distintas para que él lo entienda. Y ya está (...). Y, ahora, enseñanza individualizada es que tú tienes que plantearte distinta metodologías con distintos niños." (ANTE.006)

"(...)tiene como objeto fundamental el atender a niños que tienen dificultades de aprendizaje, eso fundamentalmente, y luego pues, se hace también con niños que no tienen dificultades de aprendizaje pero, al prestarle una atención directa a cualquier tipo de niño, él se centra mucho más en el trabajo (...) (FLOE.005).

**XII.5.- ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCION (EAU):**

"E.- O sea, que es una enseñanza menos dirigida, una enseñanza un poco para que ellos vayan pensando el procedimiento

\* **Prof.-** Exactamente, pero tienes que, que en ellos tienes que hacer cosas muy simples, muy."(ANTE.006)

"Están ellos mismos creando su propia situación de conocimientos o de adquirir una serie de conocimientos; bueno, esto lo utilizo porque me parece que es muy importante que el individuo no siempre sea dirigido y entonces la propuesta de una determinada actividad (...) pues tiene como fin primordial el que el niño adquiera un aprendizaje que él ha elaborado todo el proceso; simplemente tú le has dado, digamos, el fin a conseguir (...) (FLOE.005).

**XII.6.- EXPERIMENTACION (EXT):** "(...)es básica para cualquier tipo de aprendizaje en la edad en la que, bueno, en cualquier edad, pero especialmente en niños que todavía están en la época de la concreción; entonces todo aquello que pueda experimentar directamente es fundamental, pero que adquiere esos conocimientos de una forma más palpable, mucho más real (...) (FLOE.005).

**XII.7.- CONTROL DE IGUALES (COI):** "El control entre los alumnos ¿No? (...)Que yo me suprimo como profesora y los ordeno a ellos que actúan..." (FLOE.005).

**XII.8.- RELACIONA EXPERIENCIAS/CONTENIDO (EXC):** "¿ cuando se habla de experiencias hay que hablar de que la primera experiencia con la que se tiene que basar es la propia que el niño ha vivido, bien recogiendo minerales o bien que se ha pegado un porrazo y se ha partido una pierna, entonces el comunicar esa experiencia, a partir de esa experiencia llega realmente al contenido que tú quieres impartir es una, un medio de motivarlo muy fuerte y un medio de adquirir una serie de conocimientos" (FLOE.005).

**XII.9.- MANIPULACION (MAN):** "La manipulación sí. Eso se tiene que dar además continuamente, y más en estos niños. Por ejemplo ayer

mismo estábamos viendo el nº1, entonces yo cogí y nos salimos fuera. Nos salimos fuera a coger una rama cada uno" (ANTE.006)

**XII.10.- MOTIVACION (MOT):** "Una estrategia a seguir en la metodología es la motivación

\* E.- Y ¿como consigues tú un poco, la motivación en estos niños? ¿qué te planteas para motivarlos? ¿qué?

\* Prof.- Bueno, pues puede ser a través de un cuento, a través de una experiencia, puede ser a través de. . . Pero que, anteriormente a empezar con el trabajo, a hacer la experimentación, es que tú hayas motivado a los niños." (ANTE.006)

### XIII.- ACTIVIDADES

#### XIII.1.- ENTREGA EJERCICIOS (ENF):

" (...)hay una diferencia desde lo que es puramente ejercicio y la entrega que yo hago que ya es un trabajo, en el cual, pues, desde que hay mucha respuesta personalizada o que tienen que elaborar determinados procesos; entonces, eso no lo encuentras en los libros o bien lo elaboras o vas mezclando actividades de distintos sitios" (FLOE.005).

#### XIII.2.- COMENTARIOS SOBRE LAS TAREAS DE LOS ALUMNOS (CMT):

"(...)es que la forma de que el niño o bien salga de su error o bien se refuerce, digamos respuestas muy positivas es que se comenten en voz alta; no se entrega un ejercicio sin que se comente cuales han sido los errores (...)" (FLOE.005).

#### XIII.3.- ACTIVIDAD PARALELA (ATP):

**Entrevistador.-** "...yo he codificado como actividad paralela cuando hay varias actividades en clase ¿no?

**Profesor.-** Si, de hecho se da muchas veces, a lo mejor empiezas con una actividad común, pero ves que hay niños que necesitan un refuerzo, porque no están viendo lo que es, algunos acaban enseguida entonces a ese le das plastilina..." (ANTE.007)



1xxx

" (...)entonces era que cada uno iba con su ritmo e iban haciendo una serie de actividades, pero eran actividades que todos tenían que realizar; en cambio, las de Gera no las tiene que realizar el gran grupo, esa es la diferencia (...) Actividad que todo el grupo, un grupo de niños está realizando una serie de actividades y paralelamente hay otro grupo que está funcionando, incluso individualmente cada uno de ellos" (FLOE.005).

#### **XIII.4.- ACTIVIDAD PRACTICA EXPERIMENTAL (AVP):**

"... yo la actividad práctica la veo como más bien ¿qué hago? una actividad para después representarlo, por ejemplo hacemos una canción del redondo..." (ANTE.007)

"La actividad experimental es aquella en la que el alumno toma contacto con la realidad de lo que quiere aprender; por ejemplo, si sales a la calle para observar directamente lo que es una calle peatonal...lo práctico es que lo vean" (FLOE.005).

#### **XIII.5.- ACTIVIDADES DE AREAS (ACA):**

#### **XIII.6.- ACTIVIDADES IGUALES (ACI):**

**Profesor.-** "... estaba haciendo la misma actividad que los niños" (ANTE.007)

**Entrevistador.-** Actividades iguales. Yo las he puesto cuando, o sea, cuando incorporas al niño de integración a la actividad del otro (...)

**Profesor.-** Sí, lo entiendo." (FLOE.005)

**XIII.7.- EXPLICA PROCEDIMIENTO TAREA (TAR):** "En realidad más correcto es explicar procedimientos (...). O el proceso, más que eso es el proceso para realizar la actividad, aquí. (FLOE.005)

#### **XIII.8.- REMITE TAREA (RTA):**

"Si, que le doy, si pero eso ya a nivel de cursos más grandes, le doy, y a lo mejor les daba alguna ficha pero de vez en cuando, o sea, y a mí más que nada al remitir tareas me gusta llamar a las madres, y explicar a las madres lo que hemos hecho y lo que quiero que el niño haga en la casa, no darle una ficha,principalmente cuando yo doy fichas para la casa es para el trazo". (ANTE.007)

**XIII.9.- INDICA EL ORDEN DE LA TAREA (OTA):**

"Profesor.- Sí, la secuenciación de trabajo, ¿no?." (FLOE.006)

**Entrevistador.-** "...por ejemplo dices ahora vamos a hacer una cosa ¿entiendes? salir al recreo, después...(...)

**Profesor.-** Si, si, si, y además muchas veces digo la hora que es, no para que ellos controlen porque no controlan pero si digo nos faltan diez minutos para irnos al recreo, irnos dando prisa, y ellos no se han enterado de lo que son diez minutos pero los voy condicionando a que hay un tiempo para hacer aquello, y entonces me tienen que responder" (ANTE.007)

**XIII.10.- CAMBIO DE ACTIVIDAD (CTA):**

"...estar escribiendo, a pasar a dibujar (...)

**Profesor.-** Son actividades distintas dentro de un área." (FLOE.006)

"Eso es que se cansan mucho los niños, y tienes que estar cambiando continuamente..." (ANTE.007) )

**XIII.11.- CAMBIO DE AREA (CAA):**

"Profesor.- ... pasar de matemáticas a lenguaje." (FLOE.006).

**XIII.12.- SEGUIMIENTO RITMO ACTIVIDAD (COT):**

"Profesor.- Sería ritmo de... o seguimiento, por ejemplo de las actividades" (FLOE.006)

"... ir viéndole a cada uno la tarea, para eso es diario, yo no dejo ninguna ficha sin haber visto que la han terminado, que está bien hecha..." (ANTE.007)

**XIII.13.- CONTROLA COMPRESION (CCO):**

"... ahí se podría englobar desde el control de la comprensión de una lectura, como es el caso que has tomado nota, al control de comprensión de una explicación, que yo continuamente estoy preguntando:-"¿Quién se ha enterado?" (FLOE.006)

lxxxii

"Si, a ver si lo ha comprendido, a ver si lo ha hecho..." (ANTE.007)

**XIV.- CONTENIDOS O HABILIDADES**

**XIV.1.- LENGUAJE (LEG):**

**XIV.2.- MATEMATICAS (MAT):**

**XIV.3.- EXPERINCIA SOCIAL Y NATURAL (CNS):**

**XIV.4.- EDUCACION ARTISTICA (EDA):**

**XIV.5.- EDUCACION FISICA (EDF):**

**XIV.6.- IGUALES CONOCIMINTOS (ICO):**

**XV.- RECURSOS**

**XV.1.-RECURSOS MATERIALES (RMA)**

"Profesor.- El material individual y el material colectivo"(FLOE

**XVI.- EXPLICACION**

EXPLICACION INDUCTIVA (EPI)

DEMOSTRACIONES (DEM)

EXPLICA CONTENIDO (EXP)

EJEMPLOS (EJE)

COMPARA (COM)

**XXVI. PISTAS (PIS)**

"Esto hay que hacerlo, sobre todo, en adivinanzas. Es que has cogido justamente el termino en que tienes que dar pistas para que se fijen, entonces lo que si es que hay que desmenuzar mucho, ir desmenuzando la adivinanza que le das, entonces pues, alrededor de eso, ir dándole pistas, que el niño se valla fijando en ellas. Pero, eso es cuando son adivinanzas, pero lo mismo tienes que hacer con respecto cuando hacen una ficha o cuando hacen cualquier cosa, tienes que dar pistas de como se hace, sin decirle se hace así" (ANTE.008)

CORRIGE (COR)

"...será tanto fichas como vocabulario" (ANTE.008)

CORRECCION INDUCTIVA (COI)

**Entrevistador.-** "... cuando vas corrigiendo, es decir, que no vas directamente a decir esto esta mal, sino que de alguna forma al niño le vas dando las pautas para que se valla dando cuenta de que eso esta mal. Eso, ¿lo utilizas tu?.

**Profesor.-** Si, bastante" (ANTE.008)

RESPONDE (RSD))

**Entrevistador.-** "... cuando el niño te hace a ti una pregunta espontanea y tu le respondes.

**Profesor.-** Siempre tienes que responder siempre". (ANTE.008)

EXPRESA SU OPINION (OPI)

"... yo creo que en preescolar se tiene que dar mucho, es que los niños vean, aunque ellos tengan su opinión. La opinión de la profesora no siempre coincide con los suya t tambien tienen que ver que tienen que coincidir muchas veces con la suya también." ANTE.008)

**ESTRUCTURA LA INTERVENCION DEL ALUMNO (EIA):**

lxxxiv

**Profesor.-** "... los niños empiezan a exponer, y entonces en esa exposición van pegando saltos ¿no?, ahora se van al principio o al final. Y entonces yo, bueno, vamos a seguir un orden, bien en las exposiciones, cuando ellos están haciendo no una pregunta incorrecta .... Entonces yo les obligo a que ese, o que su mismo trabajo esté estructurado". (FLOE.006)

#### **CENTRA LA ATENCION SOBRE ALGO (CLA):**

**Entrevistador.-** "...entonces lo que le estás haciendo al niño es que se centre, incidiendo en que aquí hay más contenido

**Profesor.-** ...más contenido...

**Entrevistador.-** "...o sea, que os fijéis en que aquí hay más cosas ¿no?" (FLOE.006)

"Siempre, sobre alguna cosa, o un objeto o algo que sea más de la naturaleza o algo que no este viendo en ese momento y que puede verlo." (ANTE.008)

#### **ACLARA (ACR):**

**Profesor.-** "Aclaraciones es que la verdad son muy normales. Normalmente se hacen un lío en muchas cosas y tú tienes que ir despacio aclarando el enredo." (FLOE.006)

#### **REPITE (RPI):**

**Profesor.-** "... sino repetir los contenidos para que se le queden" (FLOE.006)

"Repetir hasta la saciedad, siempre." (ANTE.008)

#### **SE ADELANTA A LA RESPUESTA DEL ALUMNO (ADE):**

"Y se adelanta la pregunta del alumno, bastante por, sobretodo en estas edades más pequeñas., bastante por que tiene, o sea, el no sabe concretar, no sabe ir a lo pequeño, entonces tu tienes que ir dandole las pistas, en dosis pequeñas y el termine la frase poco más o menos." (ANTE.008)

### **XVII.- RETROALIMENTACION**

**XVII.1.- POSITIVA (REP)****XVII.2.- NEGATIVA (REN)****XX.- INTERROGACION****XX.1.- INTERROGACION SOBRE EL CONTENIDO (INC):**

"Pues que siempre preguntas a ver si se han enterado de lo que has explicado." (ANTE.009)

**XX.2.- INTERROGACION DE CONTROL (ICT):**

"Yo esa la hago menos. Si por ejemplo pregunto ¿qué color es este? ¿esto donde está, arriba o abajo?. En cierto modo, pero más que de control yo vería la interrogación mía de repetición, de agobio muchas veces. Porque los contenidos que tienes aquí, como son conceptos básicos pues les estas remachando. (...) Vamos a ver, el control yo lo entiendo como para ver quien lo sabe y quien no. (...) la interrogación de control es ir preguntando pero ya con una finalidad de evaluación, poco más o menos, con finalidad de evaluación, de ver que niños han cubierto esos objetivos." (ANTE.009)

**XX.3.- INTERROGACION APROXIMATIVA (ITA):**

**Entrevistador.-** Es, bueno, muchas veces cuando tú quieres, o sea, estés intentando explicar un concepto, supongamos, entonces, empiezas a preguntar y vas preguntando, haciendo preguntas poquito a poquito hasta que. o sea, como si dijéramos, subiendo el nivel. Primero empiezas ¿pero esto que es? y una vez que te ha dicho esto, si, pero. Como si dijéramos vete

**Profesor.-** Lo haces, lo haces" (ANTE.009)

**XX.4.- INTERROGACION NEUTRA (INN):**

**Entrevistador.-** Es la interrogación que muchas veces utilizáis que no tiene ningún sentido, que no os habéis enterado de lo que ha dicho ¿qué? ¿qué dices?. O sea, son interrogaciones pero no. Vamos que no tienes, que se nota que no

**Profesor.-** Yo esas las hago mucho, quizás, pero es para hacer caer al niño en lo que está diciendo."(...) Lo que lo hago mucho es "no se lo que

lxxxvi

has dicho ¿qué? ¿como?". Para que la palabra me la repitan varias veces y se vayan dando cuenta que la dicen mal. Entonces la repito yo y me la repiten ellos. (ante.009)

#### **XX.5.- INTERROGACION SOBRE LAS EXPERIENCIAS U OPINIONES DE LOS NIÑOS (IEX):**

"... te basas mucho en lo que ellos te van, te van contando."  
(ANTE.009)

#### **XX.6.- INTERROGACION SIN RESPUESTAS (ISP):**

" **Entrevistador.-** ... es una interrogación que siempre se produce entre medias de la explicación, que es un poco para motivar al alumnado, no para...Pero que es

**Profesor.-** Sí, se da también." (ANTE.009)

### **XXI.- ORGANIZACION**

#### **XXI.1.- ORGANIZACION DEL ESPACIO (ORE):**

"**Profesor.-** Es que es distinto. Organizar el espacio de clase es cuando tú dices..."

**Entrevistador.-** Mueves a los alumnos.

**Profesor.-** Es cuando tú dices grupos con mesas, pienso yo ¿no?. Entonces ya el espacio, lo que es el espacio de la clase, y entra también lo que es la organización del alumno, porque claro, el alumno también"  
(FLOE.006)

#### **XXI.2.- ORGANIZACION DE LOS ALUMNOS (ORA)**

"**Profesor.-** ....pues entiendo cuando según qué determinadas actividades ellos se organizan en grupo o lo hacen individualmente!"  
(FLOE.006)

"Tiene que haber una porganizacion dentro de los mismos alumnos, pero tanto de su, de ellos mismos, como de sus necesidades en aquel momento. O sea que hay muchas veces niñas que tu le estas diciendomque

hagan una actividad y el niño en aquelmomento no esta para poder hacerla. Entonces a lo mejos podria, deberia de tener mñás independecia para poder irse en un momento determinado a la alfombra, a donde el quisiera..."(...)

**Entrevistador.-** Tambien aqui, como organizacion del alumno, yo dentro de lo del, de tus expresiones orales, he puesto por ejemplo "ven aquí Alejandro", o sea cuabndo mueves a un niño de aqui para acá, tambien " cambiaros de sitio, no os pongais tan cerca de la pizarra" , o sea que de alguna forma...a parte de lo que tu estas comentando, expresiones donde tu, de alguna forma mueves al alumno de un determinado sitio ¿no?.

**Profesor.-** Si, lo tienes que hacer." (ANTE.008)

### **XXI.3.- ORGANIZACION MATERIAL (ORM)**

"Tienes que organizarlo, por si no al dia siguiente ya, no sabes donde estas. Es muy dificil pero, la organizacion del material tanto de tu parte como por la de los niños" (ANTE.008)

## **XXII.- DINAMICA DE CLASE**

### **XXII.1.- MOVIMIENTO PROFESOR (MPR)**

"La presencia del adulto en estas edades es muy importante de que la vean, o sea, de que la palpen. La presecia del adulto no desde la mesa, sino junto a ellos y en su momento. Entonces es muy interesante que te estes moviendo al ritmo de los niños." (ANTE.008)

### **XXII.2.- AYUDA (AYU):**

**Profesor.-** "... ayuda individual y de la ayuda al niño que estás corrigiendo y va dirigida a todo el grup" (FLOE.006)

### **XXII.3.- FOMENTA ACTITUD DE COMPARTIR (FAC):**

#### **BROMEIA (BRO)**

**Entrevistador.-** "...son cosas, frases, que es un poco, acercarte más al niño en plan de broma, ¿no?." (ANTE.008)

### **XXII.5.- CONTACTO FISICO (CFI):**



lxxxviii

**Profesor.-** "...era como una especie de ... gesto. Que estábamos hablando de si el contacto físico ponerlo como reforzador positivo." (FLOE.006)

**Entrevistador.-** "El contacto físico va desde que tu le coges del brazo, lo coges de la mano.

**Profesor.-** Si , hasta que le doy así." (ANTE.008)

#### **XXII.6.- DISCIPLINA (DIS):**

**"Entrevistador.-** Y estábamos ahora mismo en la disciplina, que ya habíamos comentado lo que era, que eran las normas de clase que había, tanto lo de levantar la mano como de regañarles porque no...

**Profesor.-** ...sí, tanto puede ser disciplina general como esos casos que tú has leído, como disciplina individual." (FLOE.006)

"Yo, es que me gusta mucho tener disciplina en la clase, o sea que no puedo estar explicando y que los niños estén cada uno saltando y jugando y tal." (ANTE.008)

#### **XXII.7.- CORRECCION DE CONDUCTA O RECHAZO (REC):**

**"Profesor.-** Es decir, yo estoy demostrándole que ha cometido un error con un compañero suyo o consigo mismo, o por falta de interés personal por aprender. Son correcciones de conducta, son disciplinas individuales.

**Entrevistador.-** Hay que buscarlo porque tienes muchas, ¿entiendes?. Dices, por ejemplo, dices :-"...Shh, tú has dicho: ya he terminado. Por decreto ley." O por ejemplo:-"¿Perdemos el tiempo, eh?". Como ,diciéndoles..." Mira Alberto, no te pongas..., Hay un problema si hablamos todos a la vez, cuando alguien dice algo que es interesante no nos enteramos el resto ¿Eh?". Ahí tengo disciplina, pero también tengo rechazo.

**Profesor.-** No, ahí es disciplina, porque ahí es una norma de clase. Cuando uno habla los demás tienen que callar." (FLOE.006)

#### **XXII.8.- INDICA ORDEN DE INTERVENCION (IOA):**

**"Entrevistador.-** Indica orden de intervención. pues tú, tú, tú,y tú, Alejandro, Juanita, no se que, no se cuanto, ¿no?.

**Profesor.-** Además lo tengo que hacer por quieren intervenir todos, o sea que la motivación del orden de intervención, es que a todos le gusta entrar, y si lo dejas lo que sea, no saben cuando les toca,..." (ANTE.008)

ANIMA (ANI)

**XXII.10.- SE INTERESA POR UN ALUMNO (SIA):**

**"Entrevistador.-** ...te interesas realmente por cómo está un alumno determinado, si se encuentra bien, si se encuentra mal...

**Profesor.-** Sí, o su familia, o cosas de ese tipo." (FLOE.006)

"... creo que me intereso mucho más por los niños que van con discapacidades, que van más atrasados, que por los niños que van más avanzados. Y esto es el fallo que tenemos siempre. Y es que los que van más avanzados, lo vamos olvidando un poco." (ANTE.008)

**XXII.11.- ACEPTA INTERVENCION ALUMNOS (AIA):**

**"Profesor.-** Se acepta en el momento en que con su colaboración la explicación va a quedar más clara y la participación va a ser interesante." (FLOE.006)

**XXII.12.- RECHAZA INTERVENCION DEL ALUMNO (RIN):**

**"Profesor.-** ... ellos realmente pueden interrumpir las explicaciones mías o de otra persona, pero que hay momentos en que yo no les dejo intervenir. Bien porque la explicación está en punto álgido, y si ellos intervienen pues nadie se interese, y forma muchísimo lío..." (FLOE.006)

**XXII.13.- ESTIMULA LA PARTICIPACION (EPA):**

**"Profesor.-** Sí, ahí entra también un trato especial. (...)

**Profesor.-** Sí, normalmente yo la practico mucho. Y quién sabe esto, y quién se ha enterado de esto...Y cuando un niño participa: -"¿Y tú no sabes

XC

nada, o no te acuerdas de nada de lo que ha pasado?." Eso es una cosa..." (FLOE.006)

"... lo que busco casi siempre es que los más tímidos participen incluso un poquito más, vayan soltando esa timidez y lo vayan haciendo a través de los cuentos

**Entrevistador.-** Eso te iba a decir, a través de qué sueles tú

**Profesor.-** A través de los cuentos. La principal participación es a través de los cuentos y después yendo, o sea, haciéndolo en orden de que todos, todos, todos participen, desde el principio ellos se van dando cuenta que tienen que hacerlo, entonces llega el momento de que ya solos participan." (ANTE.009)

IRONIZA (IRO)

#### XXII.15.- SE DISCULPA (PER):

**"Profesor.-** Sí, cuando cometo un error, cuando me ha pasado con alguien, normalmente sí se lo suelo decir." (FLOE.006)

"... entonces yo lo que hago es pedirles permiso. Además, me va muy bien porque cuando les pido permiso parece que ellos se responsabilizan más de que me han dado permiso. (...) Y después también muchas veces me pasa que estoy cantando una canción y a lo mejor (...) Me voy por peteneras, o estoy haciendo un dibujo y "¡Huy! Perdonad, perdonad que no es eso. Que no es eso. Que me he equivocado". Y me disculpo, esas cosas. Otras veces también le pido perdón a un niño porque yo le he regañado creyendo que era él, el que..." (ANTE.009)

#### XXII.16.- INTERRUPCION (INR):

**Entrevistador.-** ... se introduce una ruptura en la dinámica..." (ANTE.009)

#### XXII.17.- IGNORA (IGN):

**"Profesor.-** conscientemente,... normalmente en esos casos lo estoy haciendo conscientemente. Ese es el típico que está:-"Yo, yo, yo,...". Entonces yo lo ignoro. Hay casos en que no le digo absolutamente nada." (FLOE.006)

**Profesor.-** Sí, lo haces algunas veces, las menos. También a estos niños tienes que darles una respuesta siempre. O sea, que aunque les digas, "espera, ahora después"

**Entrevistador.-** Eso no es ignorar, eso es posponer

**Profesor.-** Posponer, exactamente. Yo prefiero darles una respuesta. Hay muchas veces que lo que sí ignoras son las posiciones, sobre todo al principio de curso, son las posiciones esas de llantina, de lloro, de caprichos, eso sí lo ignora, pero lo ignoro adrede". (ANTE.009)

**XXII.18.- CEDE A LAS SUGERENCIAS DE LOS ALUNOS (CED):**

**Entrevistador.-** "Cede a las sugerencias de los alumnos". Esto es cuando te proponen que haya un cambio de actividad:-" ¿y por qué no hacemos esto?", y tú les dices:-"Vale, de acuerdo, pues lo podemos hacer ahora."

**Profesor.-** Sí, si, si..." (FLOE.006)

**XXII.21.- TRATO ESPECIAL (TES):**

**Profesor.-** Sí claro, ahí tiene que haber un trato especial, unas veces porque son niños bajos de nivel y otras veces porque son niños con una especial sensibilidad, y entonces pues hay que tener un poco de cuidado." (FLOE.006)

**XXII.22.- FOMENTA COOPERACION (FCC);**

**Profesor.-** "La actitud de compartir que sí, que eso es casi una norma,..." (FLOE.006)

**XXII.23.- FOMENTA COMPETITIVIDAD (FCM):**

**XXI.- EVALUACION:**

**EVALUACION INICIAL (EVI):**

"Bueno, vamos a ver, la evaluación inicial, la primera, la primera es observar, observar al niño unos cuantos días, cómo se desarrolla en el ámbito y además pasarle una serie de pruebas..." (ANTE.007)

" (...)es cuando yo parto, normalmente, en vez de empezar a impartir lo que...digamos, el...la comunicación que yo quiero hacer sobre cualquier contenido o la explicación, parto de la base de lo que ellos se basan sobre el tema, eso es siempre, si esa estrategia, ese sistema de evaluación lo hago yo mucho...para ver más o menos por dónde está cada uno y, entonces, partiendo ya del nivel de conocimiento que me doy yo cuenta que tienen los niños; a partir de ahí empiezo a lanzar mi propia explicación" (FLOE.005).

#### **EVALUACION INICIAL DEL CONTEXTO (EIC):**

**Entrevistador.-** "...era un poco decir lo que vosotros comentabais que muchas veces la Administración metía la integración en centros sin tener en cuenta dónde los metía, o sea, que había centros que por sus características tanto físicas como por el propio alumnado no cabía la integración, o al menos una integración más graduada. (...)

**Profesor.-** Si se debería de hacer, pero se debería de hacer a todos los colegios y no se está haciendo, y se están metiendo a niños de integración." (ANTE.007)

"Pero eso era referido de que antes de introducir la integración se debía de evaluar el Centro con todos los problemas y, digamos, los estratos sociales que tiene y toda la problemática que..." (FLOE.005).

#### **EVALUACION PERSONALIZADA (EVP):**

" ... tienes que hacerlo de todos los niños, que no es sólo de los de integración, evaluación personalizada la tienes que ir haciendo día a día con un control de las cosas que van adquiriendo, porque sino no sería, vamos no verías el desarrollo del niño, tienes que ir, lo difícil es reflejarlo en alguna parte. (...)" (ANTE.007)

" (...)se refería al control, ¿no?. Esa es la evaluación que se hace directa de una forma verbal o bien de..., es positiva, porque, a veces, normalmente cuando llevas mucho tiempo con un niño no tienes que evaluar" (FLOE.005).

#### **EVALUACION (EVA):**