

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION-ACCION COMO ESTRATEGIA CONVERGENTE DE AUTOFORMACION INICIAL Y PERMANENTE PARA LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS

JOSE ANTONIO GARCIA FERNANDEZ*

RESUMEN

El presente artículo hace referencia a una experiencia de desarrollo profesional llevada a cabo mediante un proceso de investigación-acción, en torno al proceso de integración escolar en un centro de Educación Infantil y Primaria de Madrid. Además de los profesores del centro participan estudiantes de Magisterio (Educación Especial), aunándose la formación inicial con la permanente en un mismo proceso. Mediante el estudio de casos se promueve la reflexión sobre las condiciones contextuales que están favoreciendo o inhibiendo la integración escolar de los alumnos. Se estudia también la influencia de las competencias sociales de los alumnos con n.e.e. sobre las posibilidades de interacción con sus compañeros.

ABSTRACT

The paper focus on profesional development through an action-research process, on the mainstreaming into infant and primary school. School teachers and students of School Education (Special Education Speciality) participated in a process of pre and in service training. They produced a case study which instigated the reflection about the contextul conditions that facilitate or restrain the pupils' integration into the group of pupils. The social competence influence of special needs pupils are also studied. These competences were studied as condition for the interaction among classmates.

PALABRAS CLAVE

Integración escolar, Investigación-acción, Formación del profesorado.

KEYWORDS

Teacher's education, Action-research, Mainstreaming, Social competence.

1. INTRODUCCION

La experiencia que se presenta a continuación, se llevó a cabo en un centro de la periferia madrileña (Comunidad Infantil de Villaverde) durante dos cursos consecutivos. En ella estuvieron implicados nueve profesores del centro y cuatro estudiantes de Magisterio participantes en el Seminario de *Investigación en la Educación Especial*¹, junto con el autor, a su vez director del seminario y de la investigación.

Los objetivos de dicho seminario consistían en: a) conocer y valorar las principales investigaciones recientes sobre Educación Especial; b) adquirir un conocimiento crítico de la

* Han colaborado: M^a José Bermejo, María Bravo, Francisco Gómez, Pedro Ibáñez, Mercedes Iñarra, Hortensia López, Concha Madrigal, Clara Moratalla, Guadalupe Moro, Julia Osuna, M. Cruz Pecci y Victoria Rodríguez.

teoría y práctica de la integración escolar a través de un caso; c) desarrollar hábitos de reflexión e investigación sobre la práctica docente; d) adquirir destrezas de investigación en el aula; e) descubrir la relación teoría/práctica mediante la investigación sobre la Educación Especial, y f) desarrollar actitudes y adquirir instrumentos de autoformación.

Escogiendo el primer objetivo como eje vertebrador de los restantes, nos propusimos un acercamiento crítico a la realidad de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e. en adelante), con el fin de conocer en la práctica real de un centro las condiciones en que aquélla se estaba llevando a cabo y así poder conocer sus exigencias, obstáculos, logros, posibilidades y el grado de coherencia entre los principios y su realización práctica. Pensábamos que por elogiable que sea el concepto de integración escolar social y psicopedagógicamente, y por muy atraídos ideológicamente que nos sintiésemos por sus principios y las expectativas que abre, no debíamos situarnos ante ella de manera acrítica y asumirla incondicionalmente, sólo por el hecho de haber sido prescrita por la administración educativa². Como toda política de innovación, pensamos que debe ser analizada críticamente por las personas e instituciones llamadas a ponerlas en práctica y a ser receptores de sus servicios.

Situados en esta perspectiva, y tras la revisión de la literatura de investigación pertinente, nuestros presupuestos de partida eran:

1º que la integración escolar no supone una variable con un efecto unidireccional sobre los alumnos involucrados (Zigler y Hall, 1986, p. 4), y

2º que los centros ordinarios, por tanto, no constituyen ambientes educativos menos restrictivos para los alumnos con n.e.e. por sí mismos, sino por reunir unas determinadas condiciones.

En otras palabras, pensábamos que la integración de alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria, tendría más que ver con la mejora sustancial del sistema escolar y de cada centro en particular, que con la mera intervención dirigida específicamente a corregir, compensar las deficiencias de los alumnos o a adaptar un elemento curricular concreto (García Fernández, 1986). Sin restar importancia a estas actuaciones cuando son necesarias, la experiencia e investigación disponibles nos sugieren que la integración de estos niños y niñas en el medio escolar común sólo es posible si al mismo tiempo se dan determinadas condiciones contextuales.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Bajo estas reflexiones iniciales llegamos al planteamiento de la pregunta: *¿Bajo qué condiciones ecológicas un niño con n.e.e. encuentra en la escuela el medio apropiado para su desarrollo, aprendizaje y ajuste social?*

La importancia de determinar estas condiciones para los profesores reside en estar constituídas por una serie de elementos que, en gran medida, recaen bajo su control y, por tanto, a través de los que la acción de la escuela tiene más posibilidades de influir decisivamente sobre el progreso de los niños y niñas con n.e.e. Además, nuestro propósito fundamental -lejos de limitarse a comprender y describir los fenómenos observados-

consistía en contribuir a que se produjeran los cambios necesarios mediante la reflexión cooperativa sobre la práctica, lo que refuerza la justificación de esta cuestión inicial.

El hecho de compartir y contrastar nuestro conocimiento acerca de las condiciones contextuales de la integración escolar con los profesores nos llevaría a potenciar el tipo de reflexión que condujese a éstos a tomar decisiones fundamentadas acerca de los cambios necesarios para la mejora de las condiciones en que aquélla se llevaba a cabo en el centro. Concretamente, se trataba de conocer:

- 1º En qué medida las variables contextuales del centro y de las aulas condicionaban las posibilidades de integración de los alumnos con n.e.e.
- 2º En qué medida la competencia social de éstos determinaba sus interacciones con otros niños y niñas.
- 3º Qué papel juega el profesorado como elemento clave en la configuración del ambiente escolar.

En resumen, se pretendía realizar una experiencia de desarrollo profesional que conectase la formación inicial y permanente del profesorado, a través de la observación y reflexión sobre la práctica, quedando enmarcado todo dentro de un proceso de investigación-acción³ (IA, en adelante).

3. ENFOQUE TEORICO

El enfoque metodológico cualitativo por el que optamos requiere que, tanto los objetivos como los procedimientos de obtención y análisis de los datos permanezcan abiertos a lo largo del proceso⁴. Partimos sin más preconceptos que los supuestos y posicionamientos personales de tipo educativo-conceptual que configurarían lo que podríamos llamar -parafraseando a Clark y Peterson (1984) las creencias y teorías implícitas del investigador, y la intención de acercarnos -como foco de nuestro interés- a un determinado tipo de problemas que se presentan en las aulas: la influencia de los elementos del micro y mesocontexto sobre los procesos de integración.

De manera resumida, nuestras *creencias y teorías implícitas*, por una parte se fundamentan en ciertos resultados de la investigación en este campo sobre los que parece existir suficiente acuerdo, como los siguientes:

a) La mera ubicación de los alumnos con n.e.e. en el mismo entorno físico que sus iguales en edad, siendo necesaria, no es suficiente para promover su integración social y académica (Guralnick, 1980).

b) Los alumnos no deficientes (ND, en adelante) tienden a interactuar más entre ellos que con sus compañeros deficientes (D, en adelante), si no se establecen las condiciones para que interactúen constructivamente (Ballard et al., 1977; Gottlieb et al., 1981; Johnson & Johnson, 1980, etc.).

c) Los alumnos con n.e.e. en las aulas integradas, aún sin estar rechazados, pueden encontrarse aislados. Incluso no estándolo, su participación en situaciones grupales tiende a ser menos activa que la del resto de sus compañeros (Gresham, 1982, p. ej.).

d) Como consecuencia, su estatus sociométrico suele ser muy bajo (Goodman, Gotlieb & Harrison, 1972; Gresham, 1987, etc.).

e) Los niños D suelen experimentar una baja autovaloración que potencia las características interactivas citadas anteriormente e inhiben su capacidad de relacionarse positivamente con los demás (Brophy & Handcock, 1988, etc.).

f) Los alumnos ND tienden a presentar actitudes estereotipadas y prejuiciadas hacia sus compañeros D (Dodge & Frame, 1982; Hollinger, 1987, p. ej.).

g) La organización del aprendizaje en la mayoría de la escuelas no favorecen las interacciones constructivas entre los alumnos D y ND: las estructuras predominantes son competitivas e individualistas (Johnson & Johnson, 1980); los profesores dedican la mayor parte del tiempo a la clase magistral en situación colectiva y el trabajo de los alumnos que predomina es individual (Agard, Buckland & Croll; Adams, etc.).

h) Los métodos para observar los procesos de integración parecen influir sobre los resultados, en el sentido de que aquellos de orientación positivista limitan y *congelan* la realidad estudiada, reduciéndola a variables unidimensionales. La complejidad de dichos procesos requiere procedimientos de indagación longitudinales, multimétodo y multirasgo (García Pastor, 1985; López Melero, 1985; Blacher-Dixon et al., 1987; Ortiz, 1988; Guerrero, 1991; Parrilla, 1992).

Pero al mismo tiempo nos sentimos inclinados a pensar que los procesos de integración se ven dificultados en mayor medida por los valores prioritarios de la cultura escolar -como reflejo de la social-, como la sobrevaloración del conocimiento formal sobre el vivencial y funcional, la prisa por cumplir los programas, la competitividad y el individualismo⁵, entre otros valores que no concuerdan con los subyacentes en la *cultura de la integración* (López melero, 1990), imponiendo unas pautas de conducta social y de funcionamiento cognitivo que sitúan en clara desventaja a aquellos grupos minoritarios que, por razones de género, socioeconómicas, étnicas, culturales, cognitivas, o cualquier otra, no encajan en el *modelo* establecido como *normal*⁶. Si, como afirma Wedell (1986), el origen de la deficiencia hay que buscarlo no sólo dentro del sujeto, sino en las deficiencias de su entorno y en la interacción entre ambos, hemos de fijarnos en cuáles son las condiciones ambientales que limitan y restringen a los alumnos con n.e.e. para modificarlas.

El concepto de deficiencia se podría inscribir dentro de lo que la Sociología de la Educación designa como el *discurso del handicap* (Lerena, 1976), constructo ideológico según el cual al conjunto dominado se le identifica como el de todos aquellos *que no tienen*, ya se trate de estímulos, aspiraciones, aptitudes, las claves de la cultura hegemónica, medios económicos, etc. Este discurso utiliza la exclusión de aquellos grupos minoritarios, como los deficientes, las mujeres, los inmigrantes, las etnias minoritarias, los parados, etc., desviando la atención hacia cuestiones relativas al sujeto, eludiendo la consideración del contexto social y político. Sin embargo, este conjunto de carencias y deficiencias no es anterior ni ajeno a la institución escolar sino, en gran parte, producto de la misma.

Frente a este discurso excluyente, que no acepta lo que se desvía de la *norma*, habrá que establecer aquel otro que ofrece como premisa principal el reconocimiento de la diversidad como valor, partiendo del hecho incuestionable de las diferencias dentro de la igualdad de la especie humana. Es en esa nueva cultura (López Melero, 1990) en la que adquiere verdadero significado el concepto de integración escolar, algo que aún está por alcanzar. Sólo existirá una verdadera integración de los alumnos con n.e.e. cuando tanto en la escuela como en la sociedad no existan mecanismos de exclusión, cuando una y otra

incluyan a todos sus miembros. La escuela, para ser integradora en sentido pleno ha de ser *inclusiva* (Stainback & Stainback, 1992), lo que requiere la transformación de los sistemas educativos, los centros y sus aulas en sistemas más flexibles y dinámicos, dentro de un contexto social más democrático, abierto e igualitario.

En otro orden de cosas, los programas de integración se vienen caracterizando por abordarla centrándose, a lo sumo, en una o dos de los siguientes tipos de estrategias:

- a) centradas en el alumno deficiente,
- b) orientadas en la manipulación del ambiente de aprendizaje,
- c) centradas en las actitudes de los alumnos no deficientes,
- d) centradas en las actuaciones del profesor.

Sin embargo, es más raro encontrar experiencias de integración que lo aborden desde una estrategia más amplia que considere una intervención global e incluya a la vez los factores contextuales -tanto de la escuela y el medio familiar, como de la administración y la sociedad- y los individuales. Nuestra posición es que no puede quedar excluido ninguno de estos ámbitos.

4. ENFOQUE METODOLOGICO: EL ESTUDIO DE CASOS

La complejidad de cualquier proceso educativo, intensificada por la mayor diversidad de elementos que intervienen en la integración escolar, no se presta a diseños de investigación en los que se encuentren predeterminados sus objetivos y procedimientos de obtención, análisis e interpretación de la información.

Por otra parte, la estrategia de *estudio de casos* (EC) en la educación especial tiene un particular interés, al abordar los problemas de los alumnos con n.e.e. desde un enfoque netamente educativo, superador de los reduccionismos biomédico y psicologicista. Nuestra opción por un diseño en el que objetivos y procedimientos permaneciesen abiertos a lo largo del proceso queda justificada, además, por enmarcarse dentro de un proceso de desarrollo profesional y mejora de la enseñanza, conscientemente buscado por los profesores participantes⁷. Esto no excluye un planteamiento metodológico que controle todo el proceso, abierto a la contrastación de los datos así obtenidos con los de otros procedimientos, según lo requiriesen las necesidades de información y contrastación de la misma.

4.1. Selección de escenarios

La elección del centro "Comunidad Infantil de Villaverde" (CIV) para la realización de este estudio obedece a varias razones:

a) Por darse en él las condiciones para observar el tipo de fenómenos que nos interesa, al tratarse de un centro que viene realizando integración de alumnos con n.e.e. desde su creación como cooperativa de enseñanza en 1980.

b) Por la facilidad del acceso⁸, dado que manteníamos relación con el centro desde varios cursos atrás, a través de las prácticas de los estudiantes de Magisterio, y

c) Por la actitud de autoevaluación por parte de su profesorado y su interés por la revisión del proyecto de integración y su desarrollo real.

Hay que subrayar que la unidad de observación es el centro, considerando los distintos EC de aula realizados como profundizaciones en la comprensión de procesos de integración concretos, más como ilustraciones que con el afán de encontrar la representatividad a través de ellos. Sólo a través de la reflexión de todo el profesorado en relación con la comprensión del contexto general del centro, adquieren significado los casos particulares estudiados.

4.2. Procedimientos de recogida de datos

Se realizaron tres EC de aula a lo largo de dos cursos escolares, siguiendo a otros tantos grupos, comprendidos entre el primer nivel de Educación Infantil y tercero de Educación Primaria.

El trabajo de campo se ha conceptualizado más que como un mero proceso técnico de recogida de datos, como el curso de una indagación deliberada en un contexto, como un proceso abierto de resolución de problemas en el que la cuestión metodológica básica consistía en "asegurar una relación constante, aunque dinámica, entre las preguntas de la investigación y la recopilación de datos" (Erickson, 1989, p. 284). Se ha querido hacer el proceso lo más intuitivo posible, aunque sometido a la disciplina impuesta por los objetivos y las reglas de procedimiento del propio enfoque metodológico.

Las ventajas estratégicas de un planteamiento multimétodo nos permite observar los mismos acontecimientos desde varios puntos de vista. Los procedimientos empleados para obtener información han sido los siguientes:

a) *Observación participante*⁹, considerando dos tipos de observadores: los profesores, como investigadores de su propia práctica¹⁰ y los observadores externos. Los ámbitos de observación se centraban tanto en las aulas, como en recreos, comedor escolar, reuniones del Claustro y Consejo Escolar.

b) *Registro en video* de actividades dentro de las aulas y otros espacios (patio de recreo, actividades fuera del centro), posteriormente analizados por los participantes (profesores, alumnos, padres).

c) *Perfiles* de sesiones de clase, tomando el formato de Walker y Adelman (1975).

d) *Análisis de documentos*: Proyecto Educativo de Centro, Planes y Memorias Anuales; Comunicaciones en Jornadas Pedagógicas de grupos de trabajo integrados por profesores del centro; avisos y comunicados del "tablón de anuncios"; circulares e informes a los padres, informes del equipo Psicopedagógico, del Equipo de Apoyo y de los profesores tutores.

e) *Entrevistas* con los profesores (tutores y de apoyo), el director, los padres, los alumnos y miembros del Equipo Psicopedagógico.

f) *Reuniones con los profesores* para intercambiar información, triangulación, validación de informes parciales y final.

Además de estos procedimientos, en la primera recogida de información, puramente descriptiva, se utilizaron los siguientes cuestionarios y escalas de observación sistemática:

- Batería de socialización BAS-1 y BAS-2 (Silva y Martorell, 1983).
- Cuadro para el Progreso Social (PAC), de Gunzburg (1969).
- Escala sociométrica (versión Díaz Aguado, 1986).
- Registro para la observación de interacciones en aula integrada (Stainback & Stainback, 1984).
- Guía de observación y toma de decisiones en integración (García Fernández, 1993).
- Cuestionario de análisis del funcionamiento del centro, Quafe-80 (Darder y López, 1982).

Las estrategias de validación seguidas se orientan por los principios y criterios de validez de la investigación naturalista (Miles y Huberman, 1984). La coherencia entre su enmarque teórico, los principios de procedimientos propios del EC y su operacionalización durante las distintas fases del proceso de indagación y, por otra parte, su finalidad, constituye la base sobre la que establecer su validez y credibilidad.

4.3. Fases del proceso de IA

Aunque es muy problemático reducir un proceso tan complejo a unas etapas, cuyas acciones y significados no siempre se circunscriben al espacio formalmente por aquéllas, con el fin de poder transmitir la evolución a lo largo de todo el proceso a una audiencia externa, hemos establecido las siguientes fases:

Primera: Formación del grupo de investigadores externos (Seminario de Investigación en Educación Especial) en técnicas de investigación; diseño de la investigación; selección de escenarios; negociación del acceso.

Segunda: Entrada en el campo; familiarización con los escenarios y actores; ajustes sucesivos entre investigadores externos e internos; observación participante; entrevistas con profesores y alumnos; primer informe provisional; crisis provocada por este informe¹¹, llegándose a cuestionar la continuidad por parte de algún profesor.

Tercera: Negociación y salida de la crisis, saldándose con el abandono de dos profesores e incorporación de otros dos; replanteamiento del diseño con la participación de los profesores; profundización en el acceso: los profesores empiezan a asumir el papel de investigadores.

Cuarta: Comienzan a observarse cambios; revisión del proyecto de integración; proceso de reflexión colectiva en torno a la práctica de la integración en el centro; los investigadores externos a punto de convertirse en *nativos*¹²; informe final y decisiones consecuentes: elaboración del plan de intervención para mejorar el proceso de integración en la CIV.

Quinta: Puesta en marcha del plan de acción; actividades de autoformación; planificación de la intervención para el curso siguiente.

A lo largo de este proceso se han ido produciendo modificaciones, tanto del diseño como de la selección de escenarios, del encuadre mental de los investigadores, los informantes y las relaciones entre unos y otros. Estos hechos, más que limitar la validez del estudio consolidan su validez ecológica, reflejando su carácter abierto, toda vez que se adapta a la realidad a medida que ésta se iba conociendo y modificando, demandando nuevos

planteamientos, actitudes y enfoques por parte de los investigadores. Esto subraya el carácter holístico, inductivo y artístico de la investigación, por el que escenarios, personas y acciones no quedan reducidos a variables, sino que se consideran como un todo que se va determinando, influyendo y siendo influido por los propios investigadores, y en la que la comprensión de actores y acciones se tratan de interpretar dentro de su propio marco de referencia.

5. RESULTADOS

Tras dos cursos escolares de investigación llegamos a una comprensión de la integración escolar en la CIV, que presentaba las siguientes características:

5.1. Sobre el contexto

El clima del centro y de las aulas se podría definir como segurizador, participativo, cooperativo y personalizado. Estas condiciones permiten a los alumnos encontrar oportunidades de interactuar con sus compañeros y satisfacer sus intereses de comunicación y conocimiento.

Sin embargo, la metodología y la organización de la enseñanza no estaba suficientemente estructurada de manera que potenciase estructuras de aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, la colaboración con los padres era insuficiente, pese al reconocimiento explícito de su importancia en los documentos de planificación de la actividad educativa.

Esto se corresponde con nuestra primera pregunta, al comprobar que un clima como el descrito permite la interacción personal, aunque al no estar suficientemente sistematizada la estructura cooperativa no siempre se alcanzaban los objetivos perseguidos por la integración.

5.2. Sobre el modelo de intervención

El PEC asumía formalmente la integración de alumnos con n.e.e., de manera excesivamente ambiciosa, al declarar que el centro ofrecía escolarización a todo niño o niña, independiente de la tipología, grado, etc¹³. Este planteamiento no se correspondía con los recursos personales existentes, ni con la organización de los mismos, lo que generaba ambigüedad e inseguridad por parte de un sector del profesorado en sus actitudes hacia la integración.

La figura del *profesor de apoyo*, en varios casos, se percibía únicamente como un *recurso de atención directa* a los alumnos con n.e.e., demandándoseles servicios centrados directamente en el alumno con n.e.e., que ni podían atender en todos los casos, ni estaban de acuerdo siempre en que fuesen necesarios. Este tipo de demanda, al desbordar la capacidad de los servicios de apoyo, generaba en ellos sentimientos de frustración y tensión con sus colegas.

Al mismo tiempo, la respuesta a este tipo de demandas contribuía a *desresponsabilizar a los profesores de aula hacia los alumnos con n.e.e.*, impidiendo orientar el modelo de intervención hacia estrategias alternativas (como el asesoramiento, la cooperación con el autor, etc.) y reforzaba la conceptualización de estos niños como *receptores pasivos de intervenciones*.

La coordinación interna del equipo de apoyo era insuficiente, debido a la ausencia de debate entre sus miembros acerca del modelo de intervención.

Aunque la actitud general hacia la colaboración entre profesores de aula y de apoyo era positiva, estaba poco sistematizada y se le dedicaba poco tiempo.

Aquellos profesores de aula que compartían con el de apoyo la programación de unidades didácticas, favorecía la adaptación curricular a las necesidades educativas de los alumnos con n.e.e., favoreciendo la conexión de las tareas de refuerzo pedagógico para éstos con las actividades de aprendizaje del resto del grupo. Al mismo tiempo, este hecho favorecía el aprendizaje de aquellos niños y motivaba a los profesores.

Esto contesta a nuestra tercera interrogante inicial, al comprobar el papel decisivo de los profesores en cuanto que configuran con sus actitudes las de sus alumnos y determinan con sus actuaciones el aprendizaje de éstos y las relaciones dentro del aula. Esto les sitúa como determinantes clave de contextos facilitadores o perturbadores de la interacción entre alumnos, las actitudes positivas hacia la diversidad, la misma disposición de aquéllos hacia el conocimiento, la mejora del autoconcepto de los más desaventajados y, en suma, de todas las condiciones posibilitadores de su integración real en el aula.

Estos aspectos centraron poderosamente la atención de los profesores, lo que interpretamos como una demanda de formación para satisfacer una necesidad básica: el desarrollo de destrezas para generar climas de aula cooperativos y estrategias de aprendizaje cooperativos.

5.3. Sobre las dificultades específicas de los alumnos con n.e.e.

En general, el contexto favorecía la interacción entre estos alumnos y sus compañeros ND. Pero aquéllos que presentaban dificultades específicas de atención, comprensión y/o autocontrol, no siempre se beneficiaban de estas oportunidades que les ofrecía el clima comunicativo de las aulas.

Los alumnos objeto del estudio presentaban, por lo general, un bajo autoconcepto y estatus sociométrico. En bastantes casos, gozaban de la aceptación de sus compañeros, pero tendían a permanecer aislados, tanto en juegos como en situaciones instructivas. Algunos mostraban actitudes de *evitación del riesgo* ante situaciones sociales que presumiblemente no pudieran controlar de antemano. La estrategia de incentivar la mediación de algún compañero para introducirles en tales situaciones (García Fernández, 1994) daba buenos resultados.

Las intervenciones sobre las habilidades básicas previas a los aprendizajes escolares dieron buenos resultados, tanto como medios de acceder al currículo, como para reforzar su autoconfianza.

Estos alumnos alcanzaban mayor éxito en las tareas escolares cuando se daba la colaboración previa entre las profesoras de apoyo y los tutores para adaptar la unidad didáctica a sus necesidades educativas.

Las débiles destrezas sociales de la mayor parte de los alumnos con n.e.e. de nuestro estudio estaban inhibiendo su interacción constructiva con sus compañeros, por lo que se hace necesario un mayor esfuerzo en desarrollar estructuras cooperativas de aprendizaje, al mismo tiempo que se interviene de manera planificada para mejorar la competencia social de aquéllos. Esto venía a ofrecer, en cierto modo, respuesta a nuestra segunda interrogante, al comprobar que, efectivamente la competencia social de los alumnos es un factor decisivo para que interactúen con sus iguales, lo que constituye el requisito básico para una integración efectiva (Gresham, 1982).

En resumen, hay que destacar que la investigación ha ido evolucionando a lo largo de estos dos cursos, centrándose cada vez más en los aspectos de desarrollo profesional, en comparación con los aspectos más vinculados a la atención específica a los alumnos con n.e.e. Aparte del valor añadido que supone para todo colectivo de profesores el haber llegado a un consenso sobre esos aspectos mediante reflexión cooperativa, unificando criterios y abriéndose a nuevos planteamientos, el mejor fruto de esta investigación, sin duda, consiste en *haber profundizado en la toma de conciencia de que la integración es un asunto que compete a todos los profesores, tanto individual como colectivamente.*

Los efectos positivos de la reflexión cooperativa acerca de los problemas concretos que presenta la integración en este centro pueden concretarse en los siguientes:

- a) La clarificación de las funciones de cada profesional con respecto a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.
- b) La toma de conciencia por parte de los profesores tutores de su responsabilidad hacia los alumnos con n.e.e.
- c) La mejora del modelo de intervención del centro hacia un planteamiento más diversificado y de apoyo externo, orientado no sólo a la intervención directa, sino sobre todo al Proyecto Educativo del Centro (enfoques metodológicos, organización, estructura social del aprendizaje, etc.), el asesoramiento y la colaboración con los tutores, sin menoscabo de aquélla, cuando así es necesario.
- d) La intensificación y sistematización del trabajo en equipo entre profesores de apoyo y tutores.
- e) La elaboración de una estrategia concreta para planificar las adaptaciones curriculares.
- f) La revalorización e intensificación del trabajo y colaboración con los padres.

Como refleja la fig. 1, el proceso de reflexión colectiva realizado por los participantes, incluye tanto la toma de conciencia de las limitaciones y carencias, como los acuerdos consensuados y las decisiones acerca de las medidas de mejora.

Con esta acción finaliza un primer ciclo de IA. Las acciones establecidas a partir de aquí, consisten en la revisión del modelo de intervención, el desarrollo del plan de autoformación en: técnicas de trabajo cooperativo y mejora de la competencia social de alumnos con n.e.e., y la planificación de la integración para el curso siguiente, introduciendo las mejoras acordadas en la fase anterior.

FIG. 1. Resumen de los aspectos acordados durante el proceso de reflexión cooperativa

	ACUERDOS SOBRE INTEGRACION ESCOLAR	PRINCIPALES CARENCIAS-INDEFINICIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
FUNCIONES DEL PROF.-TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del tutor hacia los alumnos con n.e.e.: • las mismas que hacia el resto. • respuesta a la diversidad. • adaptar el curriculum a necesidades. - Necesidad autoformación para responder a n.e.e. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad, falta de formación para responder a las n.e.e. - Transferencias de angustias y carencias al profesor de apoyo. - Escasez de tiempo para elaborar adaptaciones, materiales curriculares adaptados, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre posibilidades de respuesta propias. - Profundizar en autoformación. - Planificar las unidades didácticas por escrito y contrastarla con el profesor de apoyo para adaptaciones curriculares.
FUNCIONES DEL PROF.-APOYO	<ul style="list-style-type: none"> - Ambitos de actuación: • Trabajo con el TUTOR. • Trabajo con el A.C.N.E.E. • Trabajo con el GRUPO. • Trabajo con los PADRES. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detección y atención a n.e.e. de alumnos fuera del diseño. - Determinación y priorización de objetivos en función de las n.e.e. detectadas. - Información a los padres, poco clara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar niveles de actuación de acuerdo con objetivos acordados. - Planificación conjunta con TUTOR, teniendo en cuenta condicionantes contextuales. - Cada alumno: eval. inicial; PDI; orientaciones, revisiones.
ORGANIZACION DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Ambitos del trabajo de integración: • Equipo de apoyo. • Claustro. • Equipo tutor-apoyo. • Equipo de Ciclo. - Necesidad cauces de coordinación/comunicación ágiles y eficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva dispersión en trabajo global del Centro: lo global y urgente prevalece sobre necesidades concretas de aula/ciclo. - Falta de coordinación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar en P.A.C. objetivos para el curso. - Determinar calendario de reuniones y cumplirlo.
MODALIDAD DE INTERVENCION DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades básicas actuales: • Individual, dentro del aula. • Individual, fuera del aula. • Compartidos en el aula. • En talleres y salidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones de apoyo excesivamente distanciadas y largas. - Apoyos compartidos dificultan dinámicas y coordinación con tutores. - No planificar atención a n.e.e. por parte del tutor conduce a no realizarla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor frecuencia y menor duración del apoyo. - Aprovechar experiencias realizadas: • Apoyo en grupos homogéneos. • Intraciclos. • Adaptaciones temporalización. • Talleres permanentes.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Inventariar e intercambiar los existentes. - Tomar conciencia de necesidades reales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos personales. - Desconocimiento/infratutilización existentes. - Mobiliario suficiente y adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar reconocimiento oficial integración en Ciclo Superior. - Inventariar recursos. - Dotar de mobiliario y medios, según prioridades.

5.4. Efectos sobre el desarrollo profesional y la mejora de la práctica

La institucionalización de la estrategia de autoformación consistente en la reflexión compartida, al integrarse en la cultura del centro, viene a legitimar la práctica de aquellos profesores que ya venían realizándola. Para otros, su implicación en un proceso de investigación que afronta problemas reales de sus prácticas educativas ha supuesto un reconocimiento explícito de la necesidad de reflexionar colectivamente acerca de estos temas que, además, les prestigia ante la comunidad escolar y ante sí mismos. Para todos, ha incentivado el interés por el propio desarrollo profesional y la mejora de sus prácticas mediante la reflexión sobre las mismas, lo que constituye un elemento motivador intrínseco, del que tan necesitada está la profesión docente en estos momentos.

Los estudiantes de Magisterio, mediante su participación en esta experiencia, han interiorizado los hábitos de reflexión sobre la práctica, refinando sus aptitudes perceptivas centradas en la escuela y acrecentando su sensibilidad para conocer las situaciones educativas, a la vez que han adquirido destrezas de observación y reflexión crítica y un conocimiento vivencial de la integración escolar, manteniendo una actitud crítica y constructiva hacia la misma.

El proceso llevado a cabo, en fin, nos reafirma en la convicción de que la reflexión de los profesores sobre su práctica, desde la misma formación inicial, es una potente herramienta de transformación de la escuela y de resistencia a su tendencia reproductora, al permitirles asumir el papel de *intelectuales transformativos* (Giroux, 1990) y recuperar los centros escolares como espacios públicos de democracia y pluralismo. Esta es una condición necesaria si queremos avanzar hacia una cultura de la integración.

NOTAS

1 Esta circunstancia conscientemente propiciada, puso de relieve la posibilidad y la conveniencia de hacer converger la formación inicial y permanente del profesorado.

2 Como afirma Popkewitz (1984, p. 187) "Los modelos de cambio sancionados oficialmente hacen que los supuestos, prioridades y pautas vigentes parezcan razonables y justificados. Se niegan las dimensiones sociales, comunitarias y políticas de la actividad humana. En su lugar aparece un proceso que implica la conformidad con las decisiones del experto que gestiona datos, emociones y personas.

3 La única solución al problema *teoría-práctica* en la enseñanza es poner el proceso de investigación educativa bajo el control de los profesores. Esta, como afirman Carr y Kemmis (1983) "debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos". Mediante la investigación-acción es posible resolver el viejo conflicto teoría-práctica. Dentro de esta forma de indagación la abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de la sabiduría práctica basada en experiencias reflexivas de casos concretos (Elliot, 1990).

4 Siguiendo a Bogdan y Taylor (1986, p. 32) "la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los investigadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconcepciones específicas". Esto no quita para que "desde luego, la mayor parte de los investigadores tienen en mente algunos interrogantes generales cuando entran en el campo" (ibid. p. 33).

5 Valores propios de la ideología neoliberal, cuya presencia en la educación, a pesar de las reformas permanece fuertemente arraigada, paralelamente a su afianzamiento en la sociedad, a través de la cultura hegemónica.

6 Las normas son modelos, reglas y patrones circunstanciales de conducta social, dentro de un sistema social, resultado de los valores dominantes, que se transforman en conductas concretas. Contribuyen decisivamente a que la conducta social se caracterice por regularidades, seguridad, posibilidad de predicción, etc. Por esta razón, al poder le interesa establecer sus propias normas y que sean tenidas en cuenta. Son, por tanto, un factor decisivo de estabilidad social. Su insuficiente interiorización, la duda sobre su legitimidad, los conflictos entre aquéllas y las necesidades individuales conducen a un comportamiento fuera de la norma, que

se ve sancionado negativamente (castigos, pérdida de estatus, devaluación personal, exclusión,...). Anormalidad, por tanto equivale a exclusión del grupo por inadaptación a las normas.

7 El principal objetivo de un EC, como afirma Stake (1992), es "alcanzar y compartir una comprensión de un caso particular".

8 De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986, p. 36) "el escenario ideal para la investigación es aquel en el cuál el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos".

9 La opción por esta modalidad de observación implica una decisión política, ya que supone remitir información a instancias del mismo nivel o inferiores, más que a niveles superiores (Walker, 1989).

10 Mediante la investigación educativa crítica centrada en la realidad, es decir, en los profesores en cuanto actores principales del hecho de la educación, lo que se pretende es la emancipación del conocimiento profesional educativo (Carr y Kemmis, pp. 111-112).

11 Los determinantes fundamentales de esta crisis fueron: a) la emergencia de conflictos latentes no debatidos públicamente hasta ahora y que evidenciaban el desacuerdo entre las demandas de algunos profesores de aula hacia los servicios de apoyo y la capacidad de respuesta de éstos a este tipo de demandas (centradas en apoyo directo centrado en el alumno con n.e.e.); b) la sensibilización de algún profesor al hacerse públicas -aunque en el ámbito restringido del colectivo docente- las acciones de su aula; c) los errores metodológicos cometidos por un observador externo cuya implicación en el proceso de observación era suficientemente, lo que motivó su sustitución.

12 La implicación en el proceso de cambio, y la identificación con los problemas de los profesores, potenciado por las buenas relaciones personales con ellos, nos hizo ponernos en guardia frente al peligro de convertirnos en defensores de los valores de los miembros por encima de su estudio real (Woods, 1987). La reflexión sobre los cambios en nuestros puntos de vista y el análisis minucioso de nuestros registros de observación, nos fueron útiles para mantener el equilibrio entre la distancia necesaria del investigador y la implicación en el proceso de cambio y en la vida del centro.

13 Su Proyecto Educativo declaraba "... nunca puede ser, para nosotros, criterios para denegar la escolarización integrada del niño, ni el grado de discapacidad, ni la tipología; sino las posibilidades de acción educativa y rehabilitadora con el niño concreto en un grupo-aula concreta". Sin embargo, en la realidad esas "posibilidades" -en los momentos de realización del estudio- no eran las necesarias para un propósito tan ambicioso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALLARD et al. (1977): "Improving the social status of mainstreamed retarded children". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, Nº 5.
- BLACHER-DIXON, et al. (1987): "Integración a nivel de la primera infancia. Perspectivas actuales y futuras". *Siglo Cero*, Nº 112.
- BROPHY, R. & HANCOCK, S. (1988): "The rol of the teacher in facilitating social integration". *Early child development and care*, Vol. 39.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez-Roca.
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1984): "Teachers' Thought Processes". En: WITTRICK, M.C.: *Handbook of research on teaching*. New York, London, Mac Millan & Collier.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza: II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-MEC.
- GARCIA FERNANDEZ, J.A. (1986): *Psicodidáctica y Organización del aprendizaje para deficientes en régimen de integración*. Madrid, UNED.
- (1994): *Competencia social y currículo*. Madrid, Alhambra.
- GARCIA PASTOR, M.C. (1985): "Perspectivas en el estudio de la formación de los profesores de Educación Especial". *Cuestiones Pedagógicas*, Nº 2.
- GOODMAN, H.; GOTTLIEB, J. y HARRISON, R.H. (1972): "Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school". *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 76.
- GOTTLIEB, J. (1981): "Mainstreaming: Fulfilling the promise?". *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 86.
- GRESHAM, F.M. (1982): "Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children". *Exceptional Children*, Vol. 48.
- (1987): "Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assesment of Adaptative Behavior, Social Skills and Peer Acceptance". *Journal of School Psychology*, Vol. 25.
- GUERRERO, J.F. (1991): *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca, Amarú Eds.
- HOLLINGER, J.D. (1987): "Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Mainstreaming: Theory, Practice and News Directions". *Remedia & Special Education*, Vol. 8. 4.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid, Ariel.
- LOPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía.
- ORTIZ, M.C. (1988): *Evaluación cualitativa en Educación Especial*. Siglo Cero, 115.

- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- TAYLOR y BOGDAN (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- WALKER, R. (1983): *La realización de estudios de caso en educación: ética teoría y procedimiento*. En DOCKRELL Y HAMILTON: Nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid, Narcea.
- WEDELL, K. (1981): *Concepts of Special Educational Need*. Educational today, 31.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Madrid, MEC/Paidós.