

# EL PENSAMIENTO Y LA PRACTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO

RICARDO ARGUIS REY

## RESUMEN

El conocimiento y la comprensión de los problemas prácticos que surgen en la integración escolar, pueden suponer una fuente de reflexiones y propuestas para la mejora de esta experiencia. La investigación que aquí se presenta constituye un estudio de caso de tipo etnográfico, realizado desde el paradigma de estudio del pensamiento de los profesores, con el objeto de comprender la dinámica y la problemática surgidas en torno a la integración, desde la perspectiva del profesorado. Entre las conclusiones, destaca la detección de una serie de problemas relevantes para la dinámica de la integración, que son interpretados desde la perspectiva de la cultura escolar.

## ABSTRACT

The knowledge and understanding of practical problems which arise from mainstreaming, can imply a source of reflections and proposals to improve this experience. The research which is presented here is an ethnographic case study, starting from the paradigm of the study of teachers' thoughts, with the aim of understanding the dynamics and the problems arising from mainstreaming from the teachers' point of view. Within the conclusions, the detection of a set of outstanding problems for mainstreaming practice is emphasized, and the problems are interpreted from the perspective of the school culture.

## PALABRAS CLAVE

Pensamiento del Profesorado, Integración Escolar, Estudios de Caso, Etnografía, Cultura escolar.

## KEYWORDS

Teacher thinking, Mainstreaming, Case studies, Ethnography, School culture.

## 1. CONTEXTO Y PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION

Desde que se inició oficialmente en España el Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, son muchos los avances alcanzados, pero este proceso no ha estado exento de resistencias ni dificultades, como han evidenciado diversas investigaciones (Aguilera y otros, 1990; C.N.R.E.E., 1990). En este sentido, parece importante profundizar en el conocimiento de los dilemas que surgen en la práctica diaria de la integración, con el fin de reflexionar y poner en marcha propuestas de mejora.

De acuerdo con estos planteamientos, en el presente artículo se realiza una síntesis de un trabajo de investigación (Arguís, 1997; Arguís, 1998), cuyo propósito básico consistía en *comprender la dinámica y la problemática surgidas en torno a la integración, desde la perspectiva del profesorado*, en un escenario seleccionado a tal efecto. Para ello se escogió

un colegio con unas condiciones que, en general, presentaban ciertos problemas para el éxito de la integración, con el fin de indagar a fondo en las condiciones problemáticas y poder comprenderlas en profundidad. Se pretendía así que, a partir de esta comprensión, pudieran derivarse sugerencias e implicaciones para la mejora de la integración escolar, tanto en el contexto estudiado como en otros similares.

A partir del citado propósito básico de la investigación, se establecieron los siguientes objetivos:

- Conocer qué concepciones tiene el profesorado respecto a la integración y comprender cómo se han formado tales ideas.
- Estudiar la interacción entre el pensamiento y la práctica educativa en el ámbito de la integración escolar.
- Comparar las concepciones acerca de la integración y la práctica educativa entre los diversos profesionales implicados en la integración escolar.
- Comprender cómo son las relaciones entre todos estos profesionales, cómo se perciben unos a otros en lo referente a sus roles educativos y cómo influyen sus concepciones educativas en la dinámica de trabajo en las aulas.
- Contrastar la filosofía integradora de la Administración Educativa con las concepciones de la misma por parte del profesorado.
- Identificar obstáculos y fuentes de conflicto en el desarrollo de la integración, con el fin de poder realizar las correspondientes propuestas de mejora.
- Establecer conexiones entre la dinámica de la integración en las aulas y otros procesos existentes a nivel institucional en el centro escolar.

La investigación se encuadra dentro del paradigma que se ha venido denominando "pensamientos de los profesores"<sup>1</sup>. De las recientes revisiones efectuadas en torno a esta corriente de investigación, se desprende la necesidad de asumir una perspectiva más abarcante que, junto con los aspectos cognitivos del profesorado, integre otras dimensiones tales como los procesos afectivos y conductuales, el contexto en que se desarrolla la acción educativa, la cultura escolar existente a nivel de aula o de centro, etc. (Feiman-Nemser y Floden, 1986; Olson, 1988; Carter, 1990; Hargreaves y Tucker, 1991; Hamilton, 1993; Marcelo, 1994). De este modo, en coherencia con las actuales perspectivas ecológicas de la Organización Escolar (Lorenzo y Sáenz, 1993), decidí tomar como marco de análisis el modelo propuesto por Parrilla (1992, 1994 y 1996), elaborado por esta autora a partir de las aportaciones de otros investigadores (Yinger, 1986; Doyle, 1986). Las dimensiones básicas a investigar, dentro de este modelo, se reflejan en la tabla adjunta (Tabla 1):

TABLA 1. Dimensiones de análisis de los procesos del aula (adaptado de Parrilla, 1994)

ANALISIS DE LOS PROCESOS DEL AULA			
<i>Estructuras</i>	ESTRUCTURA ACADEMICA	ESTRUCTURA SOCIAL	ESTRUCTURA COGNITIVA
<i>Aspectos a analizar</i>	Tareas	Estructuras organizativas	Entrevistas del profesorado
<i>Unidades de análisis</i>	Patrones académicos de clase	Patrones participativos / relacionales	Pensamientos del profesorado

Desde esta perspectiva, el interés de la investigación realizada se centró en el análisis de lo que sucedía *dentro de las aulas*, integrando el estudio del pensamiento del profesorado junto con el análisis de las estructuras académicas y sociales del aula –constituidas estas dos últimas, respectivamente, por las tareas realizadas por el alumnado y por las secuencias de la organización del alumnado durante la jornada escolar–. Además, se recabaron otros datos generales relativos al colegio en su conjunto, con el fin de situar lo hallado a nivel de las aulas dentro de una perspectiva más amplia que Parrilla (1994) ha caracterizado como *la dimensión institucional de la integración*.

## 2. PROCESO DE INVESTIGACION

La investigación tuvo lugar durante el curso escolar 1993/94, en un colegio público de la provincia de Zaragoza. Se trataba de un centro que escolarizaba a alumnado desde Educación Infantil (a partir de 3 años) hasta 8º de E.G.B., con un total de 650 alumnos y 35 profesores. La población básica objeto de estudio estaba constituida por siete profesoras implicadas en la dinámica de la integración de tres aulas del centro –tres tutoras, dos maestras de apoyo, la logopeda y la orientadora del colegio–; estas tres aulas correspondían a los siguientes niveles: Educación Infantil (nivel de 5 años), 2º y 4º de Educación Primaria. Complementariamente, con el fin de indagar otros aspectos más amplios a nivel de centro, la población estudiada se amplió en algunos momentos, abarcando incluso a todo el profesorado.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, tratándose de un estudio de caso realizado desde una perspectiva etnográfica. Las técnicas de recogida de datos fueron las siguientes:

- Observación participante en las aulas y en reuniones del profesorado, a lo largo de seis meses.
- Entrevistas en profundidad con cada una de las siete profesoras de la población básica.
- Entrevistas con otras diez profesoras, para obtener datos generales a nivel de centro.

- Un cuestionario inicial aplicado a todo el profesorado, para conocer el estado de la integración en el colegio y las perspectivas sustentadas por el profesorado.
- Análisis de documentos del colegio.

Las etapas seguidas en el proceso de recogida y análisis de los datos se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 2. *Etapas en el proceso de recogida y análisis de los datos*

1º	Recogida de datos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel de centro: cuestionario, entrevistas, documentos.</li> <li>• A nivel de aula: documentos, notas de campo, entrevistas.</li> </ul>
2º	Lectura de los datos.
3º	Codificación temática y categorización.
4º	Comparaciones constantes entre códigos y categorías.
5º	Delimitación de teoría.
6º	Redacción de los informes. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe global acerca del Centro.</li> <li>• Informes individuales para cada maestra.</li> </ul>
7º	Comparación entre los niveles institucional y de aulas.
8º	Contraste de perspectivas entre el investigador y los participantes.
9º	Redacción del informe final.

A lo largo de todo este proceso, se utilizó como modelo de análisis de los datos el "método de las comparaciones constantes" (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), además del empleo de diversas estrategias de análisis de datos cualitativos descritas por Miles y Huberman (1984). En líneas generales, tras la recogida y la transcripción diaria de datos -a nivel de aula y de centro-, se efectuaba una lectura exhaustiva de todo el material recopilado, procediéndose a una categorización de los segmentos de información, mediante la asignación de un código para cada categoría -en total se generaron 112 códigos-. Posteriormente se efectuaban comparaciones constantes entre los códigos y las categorías, de acuerdo con el método de las comparaciones ya citado, con lo cual, tras un largo proceso de análisis, se iba delimitando la teoría que permitió reflejar los diversos resultados en los informes de investigación.

Los informes generados fueron de dos tipos: un informe global relativo al centro educativo en su conjunto, y siete informes individuales correspondientes a cada una de las profesoras que constituían la población básica objeto de estudio. Todos los informes fueron contrastados entre el investigador y el profesorado en diversas reuniones y, junto con la comparación de los datos obtenidos a nivel de aula y del centro en su conjunto (perspectivas de aula e institucional, respectivamente), se posibilitó finalmente la redacción del informe final de la investigación. Todos los informes incluían, además, una serie de propuestas de mejora efectuadas por el investigador, con el fin de plantear al profesorado posibles vías de mejora de la acción educativa ante determinados problemas de la práctica educativa reflejados en cada informe. Se trataba así de superar una perspectiva de investigación que, aunque en principio tenía una intención básicamente descriptiva, pudiese orientarse hacia la acción y redundar en una mejora de las condiciones de la integración escolar en el colegio estudiado. Cabe señalar también que, en los informes individuales, se utilizó la técnica de los "mapas conceptuales", empleada en diversas investigaciones recientes acerca del pensamiento del

profesorado (v. gr.: Jones, 1985; Krause, 1986; Mellado, 1994), y que en nuestro caso sirvió para representar sintéticamente las relaciones entre pensamientos y prácticas educativas de las profesoras, aspectos estos tratados más extensamente en la parte narrativa de cada informe.

Hay que destacar que, para los datos procedentes del nivel de las aulas, se utilizaron los formatos de observación propuestos por Parrilla (1992) para el análisis de las estructuras académicas y sociales de las aulas. A los datos así obtenidos se añadieron los correspondientes al pensamiento de las profesoras, extraídos de las entrevistas en profundidad mantenidas con cada una de ellas, así como de las notas de campo que diariamente tomaba el investigador y que se referían a aspectos concretos del pensamiento de estas profesoras. De este modo, se consiguieron integrar las tres dimensiones estructurales del aula –académica, social y cognitiva– que constituyeron el núcleo de interés en este contexto.

Finalmente, respecto a los criterios de credibilidad en que se fundamentó esta investigación, se adoptaron los dos conjuntos de criterios expuestos por Guba y Lincoln (1994), relativos respectivamente a la *confiabilidad* -credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad- y a la *autenticidad* de la investigación –imparcialidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalítica y autenticidad táctica–.

### 3. RESULTADOS

A continuación se reflejan muy sintéticamente algunos de los resultados más relevantes en cada uno de los dos niveles que fueron objeto de investigación, extraídos de los informes de investigación antes comentados.

#### 3.1. Nivel de las aulas estudiadas

##### **Perspectivas del profesorado acerca de la integración escolar**

Entre los diversos pensamientos acerca de la integración manifestados por parte del profesorado que interviene en las tres aulas estudiadas, destaca la consideración mayoritaria de que el fin primordial de la integración es la socialización del alumnado, relegando los aspectos de consecución de aprendizajes a un lugar secundario. Por otra parte, el profesorado señala la necesidad de diversos requisitos para garantizar el éxito de la integración: formación y mentalización del profesorado, que los alumnos integrados no presenten déficits graves ni problemas de agresividad, la existencia de suficientes recursos humanos y materiales en los centros, la disminución del número de alumnos en las aulas de integración (por debajo de la ratio actual de 25 alumnos por aula en Primaria), y una buena planificación y coordinación por parte del profesorado.

En cuanto a las modalidades de apoyo al alumnado del Programa de Integración, la mayoría del profesorado de estas tres aulas considera que debe existir una flexibilidad en el modo de atención que requiere cada alumno: en unos casos se considera más adecuado apoyar dentro del aula ordinaria, mientras que en otros se ve preferible trabajar con determinados alumnos aspectos puntuales en un aula aparte, existiendo casos en los que se considera más adecuada la escolarización en un centro específico de educación especial. En este sentido, el profesorado se manifiesta en contra de determinadas posturas poco flexibles sustentadas por

la Administración educativa, cuando ésta pone trabas para la realización de apoyos ocasionales fuera del aula ordinaria.

### **Planificación del trabajo con los alumnos**

No es sistemática: no existen programaciones diarias o semanales, ni siquiera un breve guión de trabajo, que las tutoras confeccionen previamente como referencia para su actividad diaria. Tan sólo se realiza una programación anual, recogida en el Plan de Centro, y las Adaptaciones Curriculares que elaboran la logopeda, las maestras de apoyo y la orientadora.

Los libros de texto y otros materiales de los alumnos (cuadernos de fichas, cartillas de lectura, ...) constituyen la referencia principal de las maestras a la hora de trabajar con los niños.

### **Coordinación entre tutoras y maestras de apoyo**

No es sistemática en ninguna de las tres aulas. Las maestras se reúnen de vez en cuando, o bien resuelven sobre la marcha los problemas que surgen, intercambiando impresiones directamente en el aula.

### **Metodología usual en las aulas**

Las secuencias de estructuras organizativas y de tareas vienen marcadas en las tres aulas por lo que figura en los libros de texto y en otros materiales del alumno, siendo ésta la referencia en que se basa el trabajo de las tutoras.

La metodología didáctica adopta diversas modalidades en cada aula, lo que da lugar a diferentes modos de atender al alumnado de integración. Así, en el aula de Infantil, la tutora fomenta una metodología activa y participativa, orientada a atender las necesidades individuales de cada alumno. En el aula de 2º, la tutora dirige su acción hacia el grupo en su totalidad, con escasa atención directa a los alumnos integrados. En el aula de 4º, la tutora atiende directamente a las alumnas integradas, en los momentos que le es posible; en unas ocasiones, estas alumnas se adaptan al ritmo de la clase, mientras que en otras su tutora les asigna trabajos específicos para ellas, al margen de lo que hacen sus compañeros.

### **Modalidades de apoyo**

En 2º y 4º, las maestras de apoyo, cuando apoyan dentro del aula ordinaria, trabajan con los alumnos de integración en un rincón del aula, casi siempre al margen de lo que están haciendo el resto de sus compañeros. En Infantil, la maestra de apoyo atiende generalmente a las dos alumnas integradas dentro de sus equipos habituales de trabajo, realizando tareas semejantes a las del resto de sus compañeros, aunque en ocasiones les asigna alguna tarea específica para ellas.

### **Roles de las maestras**

En el aula de Infantil, en ocasiones, tutora y maestra de apoyo intercambian sus papeles, mientras que en 2º y en 4º hay una clara división de funciones: la maestra de apoyo con los niños de integración y la tutora con el resto.

### Secuencias de estructuras organizativas y modalidades de agrupamiento de los alumnos

En 2º y 4º, a la presentación del tema por parte de la tutora le sigue generalmente el trabajo escrito individual; las actividades se llevan a cabo en gran grupo (el grupo-clase entero) o individualmente, no existiendo prácticamente otras modalidades (trabajo en equipos, en parejas, ...). En el aula de Infantil, se alternan las asambleas con actividades de presentación de un tema y trabajo guiado con todo el grupo-clase; los alumnos se agrupan de diversos modos: asambleas, talleres, trabajo individual dentro de los equipos, etc.

En 2º y 4º, la supervisión de las tareas individuales por parte de la tutora suele ser *posterior* a su realización. En Infantil, la tutora supervisa constantemente el trabajo por parte de los niños *durante* su realización.

Una cuestión del mayor interés, relacionada con varios de los puntos antes comentados, es la constatación de que la integración no ha supuesto cambios metodológicos sustanciales en el trabajo en las aulas. Así, las tutoras de las tres aulas estudiadas declaran que no se han producido cambios importantes en su metodología didáctica debido a la circunstancia de tener alumnos integrados. En Infantil, donde mayor atención a la diversidad hemos detectado, se seguiría la misma dinámica aunque no estuviesen estos alumnos, según estimaba la propia tutora. En las demás aulas, el flujo de estructuras organizativas y tareas no parece experimentar grandes alteraciones por el hecho de que haya alumnos integrados: éstos se adaptan a la marcha normal de la clase, o bien las tutoras les preparan tareas específicas para ellos, por lo general de modo improvisado. En cambio, no se observan cambios llamativos a nivel de formación de grupos flexibles de alumnos, programación previa del trabajo a distintos niveles, intercambio de funciones entre tutoras y maestras de apoyo, etc.

Este aspecto resulta muy significativo y coincide con una de las conclusiones de la investigación llevada a cabo en nuestro país desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990). Así, dentro de las conclusiones de dicha investigación, se mencionaba que el sistema de apoyo puesto en práctica para atender a los alumnos integrados "no parece haber producido en muchos centros modificaciones significativas en la organización escolar y en la metodología de las aulas" (C.N.R.E.E., op. cit., p. 138). A nuestro juicio, estos cambios tendrían que producirse, no sólo a nivel de las aulas, sino que deberían afectar al centro en su conjunto, contemplándose en los principios educativos reflejados en el Proyecto Educativo de cada centro, así como en todo lo referente a la organización general del centro, a la metodología didáctica asumida por el profesorado, a los diversos modos de planificar y evaluar el trabajo del alumnado, etc.

### 3.2. Nivel del centro en su conjunto

— La percepción predominante por parte del profesorado es que la integración constituye una experiencia impuesta a este centro por parte de la Administración Educativa. Esta percepción ha generado un persistente malestar entre la mayoría del profesorado, provocando que la aceptación de la integración sea muy escasa.

— Los pensamientos del profesorado acerca de la integración están vinculados a la experiencia práctica personal. Las valoraciones efectuadas por el profesorado sobre los diversos tópicos de la integración se basan, por lo general, en ejemplos y situaciones

concretas vividas a lo largo de su experiencia profesional, más que en referentes de carácter teórico adquiridos a través de la formación inicial y permanente.

— Las actitudes del profesorado respecto a la integración no son globales, sino que varían en función del aspecto de ésta que se considere. En nuestro contexto de estudio, se ha evidenciado la inadecuación de considerar las actitudes de modo global o genérico. Así, más que posturas globales a favor o en contra de la integración, lo que se han hallado han sido actitudes muy concretas relacionadas con los aspectos positivos y negativos que la integración acarrea, a juicio del profesorado.

— Las ideas y actitudes hacia la integración han evolucionado a lo largo del tiempo, en estrecha relación con la experiencia concreta vivida por el profesorado. Destaca especialmente un cambio positivo en aquellas maestras de pedagogía terapéutica que anteriormente trabajaban en centros específicos de educación especial, y que, desde su trabajo actual en este centro de integración, manifiestan apreciar mejor los aspectos favorables que tal integración conlleva. Asimismo, las tutoras de aulas de integración reconocen un cambio en sus actitudes previas, manifestando el desmoronamiento de muchos de sus temores iniciales ante el trabajo con alumnos de integración en sus aulas, sintiéndose más satisfechas en la actualidad.

— La integración ha generado importantes preocupaciones y dilemas en el profesorado. Pese a esa pérdida de los temores iniciales que constatábamos en el punto anterior, se han generado otros dilemas y preocupaciones que afectan a gran parte del profesorado: la sensación de falta de preparación para el trabajo con alumnos de integración; los temores ante la posible presencia en sus aulas, en un futuro, de alumnos con dificultades más graves que los que actualmente hay en el centro; el agobio ante las exigencias planteadas por los padres y por la Administración; un sentimiento de culpabilidad por no poder atender adecuadamente a los alumnos de integración, así como por restarles tiempo de atención a los demás alumnos; etc.

— La práctica de la integración en las aulas no es uniforme, sino que adopta muy diversos estilos. No existe un patrón común de actuación por parte del profesorado; por el contrario, cada docente tiene su propia forma de ver y reflejar la integración en la práctica diaria. Se confirma, pues, en nuestro caso, la noción de "filtraje" expuesta por Olson (1981): las innovaciones promovidas por la Administración educativa no se llevan a la práctica tal y como fueron diseñadas por los expertos, sino que son "filtradas", es decir, elaboradas y reinterpretadas por los docentes, en función de las concepciones de éstos y de las demandas prácticas del contexto de trabajo.

— En líneas generales, puede hablarse del predominio en el colegio estudiado de una metodología didáctica en las aulas que, exceptuando en parte al nivel de Educación Infantil, se caracteriza por dos aspectos: el uso del libro de texto como guía casi exclusiva de la actividad escolar, y el énfasis en dirigir la enseñanza al "alumno medio", con poca planificación previa y adaptación de tareas tanto para los alumnos integrados como para otros niños con problemas leves de aprendizaje, así como para los alumnos dotados de mejores capacidades.

— Se aprecia una desconexión, en diversos aspectos, entre lo que se declara en los documentos y lo que se hace en la práctica real: poca o nula utilidad del Proyecto Curricular; escaso impacto de la filosofía propugnada en el Plan de Centro y en el Reglamento de

Régimen Interior, en lo referente a atención a la diversidad y a la metodología didáctica allí propugnada; etc.

— Existen importantes problemas de coordinación entre el profesorado (particularmente en el tramo comprendido entre 1º y 5º de Primaria, ambos inclusive), con un escaso hábito de trabajo en común y con la existencia de conflictos entre las líderes (directora, jefa de estudios y orientadora) y el resto del Claustro. Esto se traduce en un escaso funcionamiento de los Equipos de Ciclo, problemas en la organización de actividades que afectan a todo el centro, poca colaboración en la elaboración de Proyectos Curriculares y otros documentos organizativos del colegio, etc.

Resulta destacable la interrelación entre muchos de los aspectos que suceden en el nivel institucional del centro en su conjunto y en el nivel concreto de las aulas estudiadas, y que afectan a la dinámica de la integración escolar. De este modo, los problemas de falta de planificación y de coordinación entre tutoras y maestras de apoyo, la existencia de metodologías excesivamente homogeneizadoras que no dan cabida a la atención a la diversidad —exceptuando en este caso al nivel de Infantil—, etc., no son algo exclusivo de las aulas de integración que hemos estudiado, sino que tienen su correspondencia con tendencias generales presentes a nivel de centro.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados hallados, se puede concluir que esta investigación ha permitido ilustrar a fondo el caso de un colegio con unas condiciones poco favorables para desarrollar la integración escolar, así como caracterizar exhaustivamente la dinámica y la problemática de la integración en ese centro, desde el pensamiento y la práctica educativa del profesorado, permitiendo una mejor comprensión de estos hechos. Particularmente, destaca la detección de una serie de problemas relevantes para la dinámica de la integración, entre los que hay que señalar:

- La existencia de una metodología didáctica basada casi exclusivamente en el libro de texto y que considera al alumnado como una entidad homogénea.
- La escasa o nula planificación previa del trabajo a desarrollar en las aulas.
- Las carencias en cuanto a coordinación entre el profesorado —básicamente, entre tutoras y maestras de apoyo—.
- La asunción de roles rígidos por parte del profesorado, en lo relativo a la atención del alumnado —la maestra de apoyo con los alumnos "de integración", y la tutora con el resto—.

Algunos de estos problemas ya han sido señalados por otros investigadores y, con la debida cautela con que debe abordarse la transferibilidad de los resultados de un estudio de caso, es probable que tales problemas puedan ser comunes a otros contextos, por lo que estos hallazgos pueden ser útiles para comprender la problemática susceptible de existir en otros centros educativos donde se lleva a cabo la integración escolar.

Por otra parte, los resultados hallados pueden situarse dentro del marco explicativo de la "cultura escolar", tal y como han sugerido en los últimos años diversos autores (v. gr.:

López Melero, 1990; García Pastor, 1993). Bajo este punto de vista, la integración escolar constituiría una nueva cultura que puede entrar en conflicto con la cultura preexistente en cada centro escolar. Los obstáculos y dificultades hallados en la presente investigación pueden interpretarse desde este marco, considerando que las características predominantes del centro investigado corresponden, en líneas generales, a un tipo de cultura escolar que se halla en clara oposición con las condiciones ideales que la integración escolar conlleva.

- En relación con lo afirmado en el párrafo anterior, aunque en los últimos años han proliferado explicaciones de los dilemas de la integración escolar utilizando como marco explicativo el concepto de "choque entre culturas", no es frecuente encontrar trabajos que sistematicen de un modo preciso los rasgos definitorios de semejante choque cultural. Es por ello que se hace necesario delimitar los aspectos que parecen indispensables para caracterizar lo que se ha venido a llamar "cultura de la integración". Para ello, he agrupado los rasgos más relevantes de la integración que se suelen citar en la bibliografía acerca del tema, agrupándolos en torno a los cinco sistemas que consideran Aguilera y otros (1990, p. 15), adaptándolos para nuestros propósitos y añadiendo además otro sistema relativo a la Administración Educativa. Desde esta perspectiva, la integración escolar implicaría al menos los siguientes aspectos:

#### *Sistema 1: el centro educativo*

- Que el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de Centro contemplen medidas concretas relativas a la atención a la diversidad, y que éstas se reflejen adecuadamente en la práctica real.
- Existencia de una programación efectiva del trabajo por parte del profesorado, tanto a nivel de aula como de centro.
- Hábitos de trabajo conjunto y de coordinación entre el profesorado.

#### *Sistema 2: nivel de las tres aulas estudiadas*

- Una metodología que contemple: estrategias didácticas individualizadas, flexibilidad en los agrupamientos del alumnado, uso variado de recursos didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos, etc.
- Elaboración de adaptaciones curriculares acordes con las necesidades del alumnado.
- Adecuación de criterios de evaluación del alumnado: tomar como referencia las características y evolución personal de cada alumno, y no un mismo criterio homogéneo para todos.

#### *Sistema 3: profesorado*

- Cambios en el pensamiento del profesorado que conduzcan a la concepción de "escuela para la diversidad" (: la educación especial no es un sistema aislado, sino que la escuela ordinaria es transformada de modo que pueda atender a las necesidades de todos los alumnos).
- Formación adecuada del profesorado para poder afrontar con éxito los retos de la integración.

- Disposición autónoma del profesorado para el cambio y la innovación pedagógica.
- Flexibilidad y claridad en la definición de los roles del profesorado directamente implicado en el Programa de Integración: maestros de apoyo, tutores de aulas, logopedas, orientadores, ...

#### *Sistema 4: alumnado*

- Fomentar, en el alumnado en general, actitudes de aceptación y de respeto ante la diversidad.
- Favorecer en el aula un clima social y de trabajo caracterizado por la cooperación.

#### *Sistema 5: familias*

- Existencia de acuerdo y colaboración entre la escuela y las familias: aceptación de la filosofía básica de la integración por parte de las familias en general, trabajo conjunto entre el profesorado y las familias de alumnos integrados, etc.

#### *Sistema 6: Administración Educativa*

- Dotación adecuada de medios humanos y materiales a los centros.
- Promover una formación adecuada del profesorado implicado en la integración.
- Seguimiento y apoyo a los centros participantes en el Programa de Integración.

Todos estos aspectos, junto con otros posibles, podrían constituir las variables básicas a considerar para valorar la viabilidad y la efectividad de un programa de integración, tanto para la investigación educativa en este terreno, como para la toma de decisiones por parte de los propios docentes de cada centro educativo, y todo ello con el referente primordial de mejorar la práctica educativa para optimizar así la calidad de la educación ofertada a todo el alumnado.

## **5. IMPLICACIONES**

De la investigación realizada se desprenden diversas implicaciones. A continuación me limitaré a señalar algunas de las más destacables, deteniéndome a efectuar algunas consideraciones en varias de ellas.

### **5.1. Consideraciones acerca de los procesos de innovación y mejora educativa en los colegios con integración escolar**

*Los procesos de innovación y mejora en el ámbito de la integración deben basarse en el conocimiento de la realidad de cada centro, asumiendo las perspectivas del profesorado.*

## 5.2. El papel de la Administración educativa.

*La Administración educativa debería tener en cuenta las perspectivas de los docentes y las situaciones reales existentes en los centros, a la hora de diseñar y poner en marcha cualquier proceso de innovación educativa.*

## 5.3. La formación del profesorado en el área de la integración escolar

La falta de preparación para afrontar la integración, manifestada por la mayor parte de los tutores de nuestra investigación, no parece ser un hecho aislado, sino más bien un reflejo de una realidad que ya han detectado otros estudios más amplios realizados en nuestro país (por ejemplo: Balbás, 1992; Illán, Pérez de Mayorga y Alemán, 1992; Pallisera y Fullana, 1992). Es evidente la necesidad de una adecuada formación, tanto para los futuros profesores como para el profesorado en activo. Entre los posibles aspectos que abarque tal formación, consideramos de especial interés el estudio de los procesos de pensamiento de los docentes, la relación entre el pensamiento y la práctica educativa del profesorado, y la consideración de todos estos aspectos desde una perspectiva holística que tenga en cuenta la institución escolar en su conjunto, ya que todo en ella está interrelacionado y nada puede considerarse aislado. Además, un enfoque que tenga en cuenta el análisis a nivel de aula de las estructuras académica, social y cognitiva, como el que hemos seguido en este trabajo, puede ser de gran utilidad para la formación del profesorado en activo, como instrumento de mejora de la integración en el aula (Parrilla, 1994).

## 5.4. Implicaciones para la investigación futura en este terreno

- Se hace cada vez más necesario considerar los dilemas de la integración desde una *perspectiva holística*, que tenga en cuenta tanto los pensamientos de los docentes como la actuación en las aulas, y todo ello insertado dentro del marco más amplio del centro, desde una *dimensión institucional*.

- En las investigaciones que centran su atención en los docentes parece importante integrar, además de lo relativo a la actuación del profesorado en el aula, los *componentes de naturaleza afectiva*. Desde la perspectiva de estudio del pensamiento de los profesores, se viene criticando el olvido que la investigación tradicional desde este enfoque ha tenido respecto a los aspectos afectivos de los docentes (Marcelo, 1994, p. 155).

- *Se requieren más investigaciones encaminadas a la mejora de la práctica de la integración escolar, y no sólo estudios meramente descriptivos.*

- *Los estudios de caso, desde una orientación etnográfica, pueden contribuir notablemente al conocimiento de la integración escolar, con el fin de mejorarla y encontrar soluciones a sus problemas.* No obstante, está claro que ningún tipo de investigación puede considerarse superior o prioritario con respecto a los otros. Más bien se requiere una complementariedad de enfoques, de modo que los resultados de las diversas investigaciones puedan integrarse para ofrecer una imagen más global y abarcante de la realidad educativa.

- *Los estudios sobre pensamiento del profesor y actitudes hacia la integración deberían considerar que no se puede hablar de aceptación o rechazo de la integración, de modo global o en abstracto, sino teniendo en cuenta qué aspectos concretos se aceptan o rechazan,*

así como el contexto en que se enmarca el pensamiento y la actitud del profesor. Aunque esto pueda parecer muy evidente, no es infrecuente encontrar investigaciones que plantean a los entrevistados o encuestados la aceptación o no de la integración en términos generales –con cuestiones del tipo: "¿Está usted a favor de la integración de a.c.n.e.e.s en la escuela ordinaria?"– (por ejemplo, García Sánchez, 1992, o un estudio nuestro en Royo y otros, 1985). Semejante proceder puede tener cierta utilidad, como una aproximación general al conocimiento del campo de estudio, pero puede conducir a conclusiones erróneas. Como muy bien ha señalado Pelechano (1991), una cosa es la actitud acerca de la integración cuando uno no está involucrado en ella, pero la situación es muy distinta cuando quienes responden a un cuestionario están ya implicados en la integración: en este último caso, las actitudes hacia la integración pueden ser mucho más negativas. Podemos concluir que, si se quiere conocer qué piensan o cuál es la actitud de los profesores ante la integración, como mejor lo vamos a averiguar no va a ser mediante cuestionarios de tipo general y "en frío", sino yendo directamente al contexto donde aquéllos trabajan e incluso conviviendo con ellos un tiempo, para comprender mejor sus perspectivas y con mayor profundidad.

- *En el campo de la integración escolar, son necesarias más investigaciones promovidas por el profesorado en activo.* Tanto en éste como en otros campos de la investigación educativa, nos encontramos con que la mayoría de los estudios no son llevados a cabo por los propios docentes, sino por otros expertos desde la Universidad o la Administración educativa. Por tanto, se requiere un mayor número de investigaciones en las que esté implicado el profesorado, pues son quienes están en mejores condiciones de llevar a cabo estudios cercanos a la práctica educativa y orientados a la mejora de ésta. El Ministerio de Educación y Ciencia (1994), en sus propuestas acerca de los Centros Educativos y la Calidad de la Enseñanza, concretamente en la medida nº 59, contemplaba la promoción e incentivación del profesorado para elaborar y ejecutar proyectos de investigación educativa; a tal efecto, se preveía "la puesta en marcha de equipos de investigación integrados por profesores de las facultades, escuelas y departamentos universitarios y por profesores de los demás niveles educativos". No obstante, en el momento actual sigue siendo urgente la articulación real de medidas más concretas para la puesta en marcha de estas propuestas –disponibilidad de tiempo para los profesores, formación de investigadores, recursos económicos, apoyos institucionales, etc.–, sin las cuales es impensable que los docentes puedan involucrarse en proyectos de investigación.

## NOTAS

1 Un panorama general acerca de diversas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país en el área de la integración escolar y realizadas desde la perspectiva del pensamiento de los profesores, puede encontrarse en Arguís (1997, pp. 182-191).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUILERA, M.J. y otros (1990). *Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./C.I.D.E.
- ARGUIS REY, R. (1997). *El pensamiento y la práctica de la integración escolar. Un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación.
- ARGUIS REY, R. (1998). "El pensamiento y la práctica en la integración escolar. Un estudio de caso". Resumen de tesis doctoral. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*, 31, 181-183.

- BALBAS ORTEGA, M.J. (1992). *Las necesidades formativas del profesor tutor de EGB ante la integración: Evaluación diagnóstica y propuestas de formación*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- CARTER, K. (1990). "Teachers' knowledge and learning to teach". En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL (1990). *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los Centros de Integración*. Madrid: C.N.R.E.E. (M.E.C.).
- DOYLE, W. (1986). "Classroom Organization and Management". En M.C. Wittrock (Comp.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: MacMillan.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R.E. (1986). "The cultures of teaching". En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 505-526.
- GARCIA PASTOR, C. (1993). "Evaluación de la Integración: las necesidades sentidas por sus protagonistas". En V. Acosta y otros (Eds.), *Programas de Evaluación e Intervención en Educación Especial* (pp. 39-59). La Laguna: Imprecan.
- GARCIA SANCHEZ, N. (1992). "Modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales". En S. Molina (Dir.), *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial* (pp. 13-64). Madrid: CEPE.
- GLASER, B. y STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks (California): Sage.
- HAMILTON, M.L. (1993). "Think you can: The influence of culture on beliefs". En Ch. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Comps.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 87-99). London: The Falmer Press.
- HARGREAVES, A. y TUCKER, E. (1991). "Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching". *Teaching & Teacher Education*, vol. 7, nº 5/6, 491-505.
- ILLAN, N.; PEREZ DE MAYORGA, G. y ALEMAN, M.L. (1992). "Formar para integrar o integrar para formar". *Anales de Pedagogía*, 10, 169-184.
- JONES, S. (1985). "The analysis of depth interviews". En R. Walker (Ed.), *Applied Qualitative Research* (pp. 56-70). England: Glower Publishing Company.
- KRAUSE, F. (1986). "Subjective theories of teachers: Reconstruction through stimulated recall, interview and graphic representation of teacher thinking". En M. Ben-Peretz, R. Bromme y R. Halkes (Eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking* (pp. 159-171). Lisse: Swets y Zeitlinger.
- LOPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, Málaga.
- LORENZO DELGADO, M. y SAENZ BARRIO, O. (Dir.) (1993). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- MARCELO GARCIA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MELLADO JIMENEZ, V. (1994). *Análisis del conocimiento didáctico del contenido, en profesores de ciencias de Primaria y Secundaria en formación inicial*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills (California): Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994). *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: M.E.C.
- OLSON, J. (1981). "Teacher Influence in the Classroom: a Context for Understanding Curriculum Translation". *Instructional Science*, 10, 259-275.
- OLSON, J. (1988). "Making sense of teaching: cognition vs. culture". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, nº 2, 167-169.
- PALLISERA DIAZ, M. y FULLANA NOELL, J. (1992). "La integración escolar en Cataluña; un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado". *Bordón*, vol. 44, nº 3, 299-309.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Grupo de Investigación Didáctica (GID), Universidad de Sevilla.
- PARRILLA LATAS, A. (1994). "Evaluación de programas de integración". En: L.M. Villar (Coord.), *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas*, (pp. 139-182). Barcelona: PPU.
- PARRILLA LATAS, A. (Coord.) (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PELECHANO, V. (1991). "Valoraciones psicopedagógicas y sociofamiliares". En E. Barroso (coord.), *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial (Santa Cruz de Tenerife, 31 octubre-4 noviembre 1990)* (pp. 267-296). Salamanca: Amarú.
- ROYO, C.; ARGUIS, R.; CORONA, A.; ARRAIZ, A. y MOLINA, S. (1985). "Estudio descriptivo de las actitudes de los futuros Profesores de E.G.B. sobre la integración en la escuela ordinaria del niño disminuido". En AAVV, *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria* (pp. 211-224). Madrid: CEPE.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (California): Sage.
- YINGER, R.J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive thinking". *Teaching & Teacher Education*, 2, 263-282.