

LOS CONFLICTOS DE LOS PROFESORES ANTE LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON DEFICIENCIAS VISUALES

CARMEN GARCIA PASTOR
EDUARDO GARCIA JIMENEZ

1. INTRODUCCION

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia que titulamos «Modificación de actitudes y adaptación de la enseñanza para la integración de alumnos con déficits visuales en los centros ordinarios de enseñanza», financiado por la ONCE. El objetivo final de esta investigación es el diseño de un curso de formación para profesores –tanto itinerantes como de aulas ordinarias– implicados en la integración de los niños con déficits visuales. Este diseño se basará en los datos previamente obtenidos, en dos fases de investigación empírica, y en los siguientes supuestos teóricos:

- I. La integración implica cambios para la escuela ordinaria.
- II. La puesta en práctica de estrategias para conseguir estos cambios no sólo implica el desarrollo de una intervención específica dirigida al niño integrado.
- III. Estos cambios afectan al concepto de la enseñanza y a las actitudes frente a los nuevos alumnos (ellos deben ser aceptados en el grupo académico y social que forma la clase).
- IV. Los cambios necesarios en su conjunto conforman una «propuesta innovadora» al significar una nueva forma de organizar el trabajo y la actividad escolar.
- V. Los profesores para asumir esta innovación, deben cambiar incorporando nuevas formas de pensar y de proceder en su propia profesión.

Estos supuestos resultan de tres fuentes de literatura en la investigación sobre enseñanza a las que podríamos referirnos bajo los epígrafes siguientes: «Organización de la Educación Especial», «Innovación Escolar» e «Investigación sobre profesores». La orientación tomada en cada uno de estos tres campos podríamos calificarla de crítica, en el sentido de enfrentarse tanto teórica como metodológicamente a los supuestos que durante años dominaron la investigación sobre la enseñanza pretendiendo explicar los ingredientes de una enseñanza eficaz. En este sentido, y dentro del ámbito de la educación especial, hemos seguido la línea representada por autores como Morris y Blatt (1986), Reynolds y Lanking (1987), Thomas y Feiler (1988), Barton (1988), así como las conclusiones de los estudios sociológicos de Barton y Tomlinson (1984), Bogdan y Kugelmass (1984) y Gelb y Mikozawa (1986). En la literatura sobre innovación escolar han sido para nosotros una referencia fundamental los trabajos de Fullan (1982, 1986) y Olson (1986, 1987) entre otros autores. Finalmente, entre el ámbito de investigaciones sobre el profesor nos sirven de referencia los trabajos de Semmel (1987), Blackhurst, Boots y Potts

(1987) sobre profesores de educación especial, y referidos a la enseñanza general aquéllos que como los de Schön (1983) o Carr y Kemmis (1986), desde perspectivas diferentes, consideran al profesor como un profesional reflexivo, agente activo en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

2. MARCO TEORICO

En nuestra investigación nos enfrentamos a dos tópicos bien conocidos en el ámbito de investigaciones sobre integración: modificación de actitudes y adaptación de la enseñanza. Estos dos tópicos revisten matices diferentes cuando se tratan bien desde la perspectiva de los profesores de aula regular, bien desde la perspectiva de los profesores itinerantes.

Los problemas del profesor de aula al afrontar la integración presumiblemente, hacen referencia a la aceptación de un fenómeno nuevo, que incluso puede percibir como algo impuesto –ajeno a lo que él mismo entendería como su lógico desarrollo profesional–; la situación del profesor itinerante es en principio bien distinta, su actividad profesional consiste esencialmente en la integración de los niños con déficit visual.

Los profesores itinerantes son quizás el exponente más significativo de un nuevo modo de entender y proceder en educación especial, en tanto son unos profesionales que han nacido por las necesidades implícitas en el desarrollo de la integración escolar. Algunos autores, como Thomas (1986), consideran que para que la integración se haga efectiva deben integrarse en la escuela ordinaria no sólo los niños, sino también los recursos y el personal de educación especial. Efectivamente los esquemas de intervención en educación especial, necesitan cambiar desde los modelos de atención individualizada a modelos de organización de recursos, tiempo y personal dentro de la clase integrada, de tal manera que la individualización sea factible. La creación de los servicios de profesores itinerantes responden a esta tendencia integradora.

¿Cómo asumen esta tendencia los profesores de aula? ¿Qué hacen para adaptarse a esta nueva situación de enseñanza? ¿En qué aspectos podrían centrarse los problemas provocados por esta nueva situación?

2.1. *Actitudes, opiniones y perspectivas de los profesores*

Elbaz (1988) se pregunta sobre las unidades básicas más apropiadas para estudiar el conocimiento de los profesores, haciendo un interesante análisis de las distintas formas en las que los investigadores tratan esta cuestión como respuesta, según la autora a una cuestión epistemológica previa y fundamental: la relación entre teoría y práctica de la enseñanza. La elección de los términos teóricos estará guiada por el sentido que el investigador dé al contestar a estas cuestiones y por los niveles de generalidad con que quiera tratarlas.

Nosotros hemos elegido en este trabajo el constructo «perspectiva», recogido del trabajo de Tabanick y Zeichner (1986). Ellos definieron las «perspectivas» como «una serie coordinada de ideas y acciones que usa una persona para enfrentarse a situaciones problemáticas», estableciendo a continuación la diferencia entre «perspectiva» y «actitud»: «Las perspectivas se diferencian de las actitudes porque incluyen acciones y no meramente disposiciones para actuar».

Hay que entender el uso de este término unido al interés por estudiar al mismo tiempo las opiniones de los profesores y sus conductas en la clase, tomando como fuente de datos la observación de estas conductas y no solamente lo que el profesor verbaliza al ser preguntado sobre su clase y lo que en ella hace. Es decir, que

la adopción del término «perspectiva» implicaría, en este sentido la necesidad de observar en los contextos naturales donde el profesor desarrolla su actividad.

Desde nuestro punto de vista, es en la interacción entre los elementos ambientales y personales como se conforman determinadas «perspectivas» y que por tanto este constructo que relaciona opiniones y acciones de los profesores puede ser útil para nuestros propósitos de describir los problemas a los que éstos se enfrentan

2.2. *Adaptación de la enseñanza*

Más claro que el concepto anterior de «actitudes» resulta la revisión del de «adaptación», al menos cuando se aplica al campo de la enseñanza: Quizás porque frente al de «actitud» goza de una univocidad semántica importante. Adaptación se define como ajuste a las condiciones del medio; es un concepto que parte de su aplicación primera a la biología para aplicarse por analogía a contextos psicológicos en los que la capacidad de adaptación del individuo se traduce en capacidad de aprendizaje. En lo que se refiere a la enseñanza, y partiendo de este concepto psicológico de adaptación, sería posible plantear que unas mejores condiciones en la enseñanza harían más fácil el aprendizaje.

En la base de la adaptación de la enseñanza está el reconocimiento de las diferencias individuales, de tal modo que ante las mismas condiciones de aprendizaje, diferentes sujetos se comportarían de diferente manera y obtendrían diferentes resultados (rendimiento). Adaptar la enseñanza significaría conseguir los mismos objetivos con diferentes alumnos, utilizando diferentes procedimientos de enseñanza. Corno y Snow (1986:612) señalan en esta línea tres preguntas centrales para evaluar si estamos ante un programa de enseñanza adaptada:

– ¿Hay objetivos de instrucción comunes para todos los alumnos y, en especial, para aquéllos que en principio presentan menos habilidades cognitivas, los cuales podrían a priori ser calificados como incapaces para alcanzar estos objetivos por los procedimientos ordinarios de enseñanza?

– ¿Hay desigualdades previstas o producidas por el programa buscando esos objetivos comunes, en áreas tales como la retención, la transferencia o el enriquecimiento del aprendizaje?

– ¿Hay algunos alumnos que no siguen la marcha del programa en lo que se refiere a la «instrucción convencional»?

Para estos autores, en las clases puede observarse un amplio espectro de adaptaciones que el profesor va haciendo. De hecho, los numerosos estudios realizados en las últimas décadas basados en observaciones de clase, han evidenciado los distintos tipos de acciones que se realizan con este propósito. Según Shavelson y Stern (1981) estas operaciones dependen del conocimiento que cada profesor tenga. Una importante aportación en esta línea ha sido la de identificar empíricamente diferentes estructuras en la actividad de la vida de la clase en las que pueden resultar relevantes diferentes clases de adaptaciones de la enseñanza y diferentes habilidades de los alumnos (Berliner, 1983). Este hallazgo es particularmente interesante desde el punto de vista de la investigación sobre integración sugiriéndonos la posibilidad de plantear la identificación de determinadas estructuras en la actividad de la vida de la clase más adecuadas para la inclusión de niños con déficits particulares.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Nuestra investigación se diseñó atendiendo a tres tipos de objetivos diferentes que conformaron las siguientes fases:

Primera fase: Se trata de dos estudios paralelos que pretenden dar a conocer el proceso de integración desde la perspectiva de los profesores de aula ordinaria (PAO) y de los profesores itinerantes (PIT). Dos estudios más se han desarrollado para contextualizar y completar la perspectiva de los profesores: el primero, se ocupa del clima institucional de los centros donde estos profesores trabajan, el segundo se refiere a los alumnos y su situación como protagonistas de la integración.

Segunda fase: Hemos realizado un estudio piloto en el que se ha puesto a prueba la efectividad de ciertos contenidos teóricos como conocimientos que creemos básicos para un cambio de posición de los profesores frente a la integración. En la misma línea, y con estos mismos profesores, hemos llevado a cabo un taller sobre «Adaptación de la enseñanza a los deficientes visuales» donde hemos puesto a prueba la efectividad de un procedimiento de enseñanza activa para el aprendizaje de habilidades específicas, necesarias para la adaptación de la enseñanza a los alumnos con déficits visuales.

Tercera fase: Se trata de presentar como propuesta un modelo de formación para los profesores que están implicados en la integración de alumnos con déficits visuales en base a los datos obtenidos en las fases anteriores, diseñando la experiencia para comprobar la efectividad de dicho modelo.

El estudio que aquí presentamos se refiere al desarrollo de la primera fase.

4. OBJETIVOS DE NUESTRO ESTUDIO

El objetivo general de este estudio, es conocer cómo se desarrolla el proceso de integración desde la perspectiva de los profesores y, en consecuencia, los problemas a los que estos profesores se enfrentan en el proceso de adaptación a la integración en la que se ven implicados.

Es importante señalar aquí que tanto la adopción del término «perspectiva» como su adaptación –a un significado más amplio– ha sido producto de un conocimiento tanto teórico como práctico de la realidad a investigar, tratando de captar lo más fielmente posible los problemas en los términos en que son concebidos por sus protagonistas. En base a ello, hemos definido los siguientes objetivos.

Objetivo 1: Conocer lo que piensan los profesores.

Objetivo 2: Conocer lo que hacen los profesores.

Objetivo 3: Relacionar las perspectivas de los PAOs y de los PITs e identificar problemas en sus relaciones.

5. METODO

5.1. *Muestra*

La muestra base la forman 3 profesores itinerantes y 10 profesores de E.G.B. que tienen en sus clases un niño con déficit visual. Los centros donde estos profesores trabajan pertenecen a Sevilla y su provincia y fueron seleccionados por registrarse en ellos un caso de integración de niño con déficit visual. De estos centros, dos pertenecen a barrios periféricos de la ciudad y los restantes se distribuyen geográficamente por todas las zonas de la provincia si exceptuamos la Sierra Norte en la que no se registró ningún caso al comienzo de este trabajo. Están representados, pues, tanto núcleos urbanos como rurales de muy diversas características.

De los 10 profesores de la muestra básica que debían ser observados y entrevistados, uno quedó excluido porque el proceso de aceptación del niño en su cen-

tro y su clase duraría casi todo el curso; a otro se le pidió que fuera confeccionando un diario con lo que ocurría en su clase por lo que no fue observado. Por tanto, con estos dos casos hemos realizado estudios aparte.

5.2. *Procedimientos*

5.2.1. Recogida de datos:

Hemos de señalar la utilización de técnicas de recogida de datos como la observación en situaciones naturales o la entrevista semiestructurada, procedimientos cualitativos empleados para obtener datos sobre los 8 profesores regulares y 3 profesores itinerantes sujetos de este estudio, sus aulas y sus centros.

5.2.2. Análisis de datos:

5.2.2.1. Análisis de los datos sobre los profesores de aula integrada:

Se realizó un análisis de contenido de las notas de campo obtenidas de las observaciones en la aulas (una sesión de una jornada escolar cada semana durante el período que medió entre enero y junio de 1988) y de las entrevistas. El resultado de este análisis (textos codificados) fue tratado mediante un programa de ordenador creado por G. Huber (1988) para analizar datos cualitativos: AQUAD (Analysis Qualitative Data). Los códigos utilizados fueron los siguientes:

LISTADO DE CODIGOS

1. *Códigos que describen acciones*

ord:	ordena
aco:	aconseja
soa:	solicita ayuda
irp:	interrumpe
pre:	pregunta
res:	responde
pro:	protesta
tra:	trabaja
org:	organiza
cor:	corrige
exp:	explica
hab:	habla espontáneamente
est:	estimula
des:	describe
ind:	individualiza

2. *Códigos que describen situaciones*

dif:	dificultad (en un trabajo o en una tarea concretos)
fis:	descripción física
int:	interacción
coo:	cooperación
nco:	no coopera
amb:	ambiente (siempre referido a la clase)
out:	alumno fuera de la clase
den:	alumno dentro de la clase

apa: alumno dentro de la clase trabajando aparte
 con: conflicto
 his: historia (se refiere a los antecedentes que se relatan de cualquiera de los protagonistas)

3. *Códigos que describen expectativas, opiniones y juicios de/sobre los protagonistas*

eva: evalúa
 pec: expectativa
 opin: opina
 sen: sentimiento

4. *Descripción de recursos*

mat: material de uso común
 opt: ayudas ópticas
 mes: material específico

6. RESULTADOS

Los resultados que ofrecemos, harán referencia constante al estudio previamente realizado sobre el clima institucional en los centros en los que los profesores trabajan. Algunos de los datos referidos a estos centros se presentan en la tabla siguiente. Nos interesaba conocer, en primer lugar, algunos elementos que nos situaran los centros con respecto a un determinado momento en el desarrollo de la integración, por ello preguntamos si los centros estaban adscritos o no a un proyecto de integración (P.I), si contaban con personal de apoyo además del profesor itinerante (P.A.) y si se integraban en el centro otros alumnos deficientes (O.D.).

<i>Centro</i>	<i>Unidades</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Profesores</i>	<i>P.I.</i>	<i>P.A.</i>	<i>O.D.</i>
1	24	840	29	si	si	si
2	24	940	25	no	si	no
3	15	484	16	no	si	si
4	23	693	24	no	si	si
5	13	440	13	no	no	no
6	25	779	27	si	si	si
8	19	502	21	si	si	no
9	24	650	26	no	no	si

Tabla 4. Datos descriptivos de los centros

También recabamos información sobre los aspectos organizativos y los aspectos que eran considerados problemáticos en aquellos momentos en relación con la integración que se llevaba a cabo en cada centro, a través de entrevistas a los directores de los centros. Junto a esta información sobre *condiciones* en las que se desarrolla la integración, recabamos datos sobre las opiniones de los profesores de estos centros ante la integración, lo que llamamos *clima de opinión*, de tal manera pudimos llegar a perfilar ciertas características de lo que denominamos *clima institucional* de cada uno de estos centros.

6.2. *Las perspectivas de los profesores de aula regular*

6.2.1. Lo que piensan los profesores:

En general, los profesores de aula regular, consideran que tienen un número excesivo de alumnos para una clase integrada:

- 35 alumnos en los casos 5, 6 y 10,
- 25 alumnos en el caso 4,
- 24 alumnos en el caso 7 (se trata de un curso de Preescolar),
- 34 alumnos en el caso 11,
- 42 alumnos en el caso 3.

Partiendo de esta situación, la característica fundamental con la que los profesores describen sus clases, es la del *desnivel* existente entre sus alumnos. Esta diferencia entre unos alumnos y otros es vista como un obstáculo que entorpece la marcha del curso:

«Creo que el tener estos niños en clase entorpece, pues hay que preparar trabajos distintos, además ellos se dan cuenta de ello y quieren hacer lo mismo que los demás» (caso 3).

Sólo en uno de los casos estudiados, se hace constar que el ritmo de la clase es bueno, en los restantes, los profesores se expresan en los siguientes términos:

«He tenido que bajar el nivel, el 30% no pasará el curso» (caso 1).

«Existe un desnivel acusado entre niños y niñas» (caso 3).

«Existe un gran desnivel, hay niños muy buenos y niños muy deficientes (señala una proporción de 1/3)» (caso 6).

«Existe diferencia de nivel entre los que han ido o no a guardería» (caso 8).

«Es una clase al contrario que las demás, normalmente todos los alumnos son más o menos buenos y hay algunos malos, aquí sucede lo contrario, hay algunos buenos pero van al ritmo de los lentos, porque son más numerosos».

Un profesor describía la situación de su clase clasificándola en los siguientes niveles (caso 8):

- Buenos: 8 alumnos.
- Normales: 9 alumnos.
- Malos: 5 alumnos.
- Muy malos: 4 alumnos.

Este desnivel, como vemos, no sólo se debe a la presencia de alumnos con déficits, en la mayoría de los casos los profesores asocian esta situación a la procedencia social de los alumnos, al hecho de que en su clase haya repetidores, falta de apoyo en los padres, etc.

Para la mayoría de los casos estudiados, su clase es complicada, viviéndose esta situación en ocasiones como un conflicto personal:

«Es una clase de las más difíciles que he tenido profesionalmente. La más difícil que he tenido yo en los años que he tenido de magisterio» (caso 1).

«...yo no sé hasta que punto lo estaré haciendo bien...» (caso 4).

«Muchas veces tengo al niño como un mueble, así de claro, porque no sé que hacer con él, y la ayuda que me presta la ONCE es insuficiente» (caso 8).

Los profesores se han visto implicados en la integración de formas muy diversas, para 4 de los casos estudiados era su primer año en el centro, es decir, no habían previsto la integración en su aula, y sólo en uno de los casos la implicación es variable, pero se plantea a nivel individual, en términos generales; sólo en el caso 1 el profesor se siente implicado en un proyecto en equipo.

Todas estas circunstancias hacen que, en general, los profesores piensen que la experiencia es problemática o insatisfactoria (salvo en los casos 5 y 7 que declaran explícitamente la aceptación de la situación). La mayoría de los profesores se quejan de las condiciones en las que trabajan y al hecho de sentirse defraudados en sus expectativas.

6.2.2. Lo que hacen (estrategias de adaptación de la enseñanza):

Al haberse seguido un procedimiento inductivo para la codificación, hemos registrado acciones de los profesores tales como ordenar, preguntar, responder, explicar o corregir que se dan de modo habitual en las clases. Estas acciones si bien no hacen referencia explícita a una relación determinada con el niño integrado, pueden ayudar a configurar como es la enseñanza en cada caso y ponerse en relación con las acciones que hemos considerado más significativas: individualización y organización.

<i>PAO</i>	<i>Ord.</i>	<i>Pre</i>	<i>Res</i>	<i>Org</i>	<i>Exp</i>	<i>Ind</i>	<i>Cor</i>	<i>Pro</i>
1	3	0	0	0	0	1	0	1
2	15	8	1	11	8	0	2	7
3	7	4	2	7	1	10	3	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	5	4	3	2	2	0
6	0	0	1	0	0	0	0	0
8	0	3	3	3	1	1	0	2
9	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 8. Frecuencias de códigos

Las frecuencias halladas con respecto al código INDIVIDUALIZACION responden a situaciones diferentes en cada caso: en aquéllos en que el profesor itinerante está con el niño fuera de la clase, los contactos y posibilidades de observar al profesor de aula han sido escasas (casos 4 y 9). En otros casos la no aparición de este código significa que el niño sigue en general las tareas del resto de la clase, tal situación habría que relacionarla con el grado de déficit que presenta el alumno (casos 2 y 6). Se ha codificado individualización cuando el profesor dirige al alumno integrado de forma individualizada, lo que se ha observado en los casos 1, 3, 5 y 8. El caso más claro es el 3, veamos algunos ejemplos:

«La profesora se dirige constantemente al niño para explicarle las cosas...» (Obs. 303).

«La profesora en un momento se dirige al niño, porque están corrigiendo en la pizarra, para que saque el catalejos y lo utilice. Le pregunta el resultado de la cuenta, como no está bien le dice que salga a la pizarra y que la haga» (Obs. 304).

En el caso 1 se da una situación similar, aunque la niña integrada sigue el ritmo de la clase, el profesor le presta una atención especial, por ejemplo, cuando se hacen ejercicios en la pizarra –situación que puede entrañar especiales dificultades:

«El profesor llama a la niña para que salga a la pizarra (...). La niña está realizando los ejercicios con soltura y seguridad» (Obs. 102).

En el caso 8 la individualización es diferente ya que se trata de una clase de preescolar en la que el niño integrado se está introduciendo en el uso del Braille, se trata de una actividad diferente a la del resto de la clase:

«Mientras el niño trabaja con Braille el resto de la clase está haciendo fichas. Cada uno está haciendo su ficha correspondiente, según el ritmo de trabajo que siga» (Obs. 803).

Dos cuestiones nos interesaban especialmente con respecto a la individualización: el tipo de estrategias individualizadoras que los profesores siguen y si aparecen semejanzas en las acciones o estilo de enseñanza de los profesores que individualizan. Ambas cuestiones hubieran requerido nuevas observaciones pero con las que hemos realizado podemos decir que, con respecto a la primera cuestión, la estrategia individualizadora más común, implica una relación más directa del profesor con el niño integrado al que pregunta con más frecuencia, explica, etc., tal y como se ha visto en los ejemplos anteriores. Desde nuestro punto de vista, esta estrategia difiere de otra asociada con la de organización y que llevaría al profesor a diversificar las tareas que se realizan en la clase, como ocurre en el ejemplo del caso 8. Con respecto a la segunda cuestión, encontramos semejanzas en estas acciones, observamos como los profesores que individualizan a este segundo nivel (diversificación de tareas), lo hacen con el niño integrado sencillamente porque forma parte de su estilo de enseñanza:

«(unos alumnos corrigen ejercicios en la pizarra y el profesor itinerante ayuda a la alumna integrada)... Mientras tanto el profesor pide a algunos niños que se acerquen a su mesa para que lean porque están bastante retrasados» (Obs. 106).

«A las 12, después del recreo, la alumna integrada se incorpora a la clase. En clase, los niños han estado escribiendo números que dictaba la profesora. La profesora mientras dictaba a la clase del 100 al 500, les iba poniendo a un grupo de niños, individualmente en su cuaderno, una tarea distinta dependiendo de las cantidades que el niño sabía contar...» (Obs. 503).

Cuando nos centramos en el análisis del código ORGANIZACION, observamos que hay cierta relación entre este código y el de individualización, ya que hemos codificado como organización aquellas acciones que sugieren una actividad diferente por parte del profesor a la de dar órdenes, explicar, etc. Se trata de una acción estructurada que puede implicar actividades diferentes para el conjunto de la clase.

«A las 12, después del recreo, la profesora va cambiando a los niños de grupos según la ficha que estén haciendo» (Obs. 807).

«La profesora ha propuesto representar un cuento que había contado días anteriores. Los personajes del cuento son una gallina y sus doce pollitos, un pato, un burro, un cerdo y una paloma (el niño integrado es un pollito)» (Obs. 804).

Sin embargo y pese a su interés, no contamos con información suficiente como para destacar indicadores de tipos de organización en cada caso.

Es importante, en cuanto a estrategias de adaptación de enseñanza se refiere, la COOPERACION entre el profesor del aula y el profesor itinerante, así como también los CONFLICTOS que se dan entre ellos, ya que inciden de un modo efectivo en la enseñanza del alumno. No hemos podido identificar una relación ni directa ni

inversa entre cooperación y conflicto, sin embargo, si podemos decir que las situaciones de cooperación se dan en aspectos más superficiales que las de conflicto. Estos últimos aluden frecuentemente a los procedimientos de enseñanza que cada uno utiliza:

•PIT me comenta que no le gusta el método que está utilizando la profesora de aula para enseñarle a los niños las vocales• (Obs. 806).

Aunque también aparecen distintos puntos de vista sobre por qué el alumno hace una tarea mal:

•PIT piensa que las equivocaciones (de la niña) en la copia, se deben a su corto campo visual y a su agudeza visual también deficiente, este comentario lo ha oído el profesor que comenta que se debe más a la falta de atención que presta a las tareas que a otra cosa (...) PIT y PAO discuten sobre la escritura de la niña (...). Este parece uno de los puntos de conflicto entre ambos• (Obs. 102).

La responsabilidad del profesor de aula puede por éste u otros motivos verse cuestionada, en uno de los casos observados la madre de la alumna integrada se dirige solamente a la profesora itinerante cuando quiere saber algo de su hija:

•La madre de la niña la esperaba en la puerta del colegio para darle el bocadillo y tras saludar a su profesora empezó a hablar con PIT. La profesora me comenta que la madre nunca habla de la niña con ella y que esperaba todos los días a PIT• (Obs. 901).

En algún caso hemos observado que la cooperación es sólo aparente:

•He observado que la niña estuvo realizando todo el día las mismas tareas que sus compañeros. Cuando se fue el PIT hizo cálculo con los demás y ninguno de los ejercicios de los que le había mostrado a la profesora• (C.O. Obs. 401).

6.3. *Perspectivas de los profesores itinerantes*

6.3.1. La opinión de los profesores itinerantes:

Cuando les pedimos a los profesores itinerantes que describieran su trabajo, ellos lo definieron como los de un *profesor de apoyo*, aludiendo a las siguientes tareas:

- Facilitar material tanto al niño como al maestro.
- Programar con el maestro.
- Se pretende seguir la programación normal de la clase.
- Facilitar información.
- Seguir las tareas del niño.
- Estimulación y desarrollo de la percepción visual.
- Desarrollo de técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).
- Adaptación de libros.
- Psicomotricidad.

Estas tareas eran las que se relacionaban directamente con la enseñanza, por tanto, las que responderían al tópico de ADAPTACION DE LA ENSEÑANZA. Uno de los profesores definía, en términos generales, su trabajo como «el intento de preparar lo mejor posible a estos niños para que no se queden atrás y puedan ser independientes...».

No debemos olvidar otras actividades que los profesores realizan y que incluyen en sus respuestas:

- Formar parte del equipo multiprofesional.
- Evaluar a los sujetos, tanto desde el punto de vista del déficit que tienen como de las habilidades y destrezas que posee.
- Orientación a los padres.
- Intervención en la escuela de padres.
- Asesoramiento en B.U.P.

Preguntamos también directamente a los profesores, sobre los problemas a los que debían enfrentarse al desarrollar estas tareas, ellos se refirieron a los siguientes:

- Problemas institucionales y administrativos:
 - * Aceptación de los profesores itinerantes en los centros («se creen que vamos a inspeccionar»).
 - * Relaciones entre profesores itinerantes y padres («nos toman como paño de lágrimas»).
 - * Número de alumnos por aula.
 - * Su zona de actuación es muy extensa y les resulta difícil acceder adecuadamente a cada niño.
- Problemas con los profesores de aula:
 - * Ya que en ocasiones los métodos que siguen no son los más adecuados («te encuentras con el dilema de criticar o corregir a un compañero lo que no resulta tan fácil»).
 - * Hay casos en que el profesor itinerante realiza las funciones de un profesor particular.
 - * La falta de interés de iniciativa de los profesores de aula ordinaria a la hora de programar y planificar las tareas escolares.
 - * Los maestros propician que el profesor itinerante sea visto por los padres como el maestro del niño cargando sobre ellos su responsabilidad.
 - * Reticencias del profesor de aula para aceptar al niño ciego en el aula.

Entre *otros problemas*, a los que se han referido los profesores itinerantes, destacan los relativos a su propia formación.

Los problemas más significativos parecen darse con los profesores de aula, puesto que son con ellos con los que en definitiva trabajan; no obstante son ellos también, los que representan problemas administrativos e institucionales, de ello no podemos olvidarnos, tenemos que tener en cuenta que el profesor itinerante no es considerado un profesor más de el centro, incluso no lo conocen el resto de los profesores. En los ejemplos que siguen, queda expresada esta relación entre problemas de una y otra índole:

«Hay veces que te cuesta trabajar en conjunto con muchos profesores y no lo puedes hacer (...). Hay profesores que te facilitan la labor y otros no... cada uno tiene una actitud» (PIT.1).

«Los profesores colaboran poco... porque se programa poco, los maestros no dedican tiempo para programar, para reunirse, para esas funciones... tienes que hacerlo tu solo. Yo no he encontrado ningún "supercolaborador"» (PIT.2).

«...Luego dentro de la clase sigue siendo aquello de que cada maestrillo tiene su brillo» (PIT.1).

•El interés que tienen muchos profesores deja mucho que desear (...) que vienen a dar su jornada y que les hablas de cursillos o de hacer esto y lo otro y te dicen que tienen muchos niños, que están muy cansados y que no quieren saber nada» (PIT.3).

•Cuesta mucho decirle a un compañero que no lo está haciendo bien, de hecho yo no se lo he dicho. Como los métodos de lecto-escritura que me están utilizando dos de ellos que no me gustan nada» (PIT.1).

•...38 niños es el caso de una profesora agobiada que quería que los niños estuvieran quietos y que no me podía atender» (PIT.2).

Quizás la percepción más importante de estos profesores sobre su trabajo y los problemas fundamentales que la integración representa, se centre en cómo ven la clase, como algo que pertenece a otro profesional es SU CLASE (la del profesor regular) y MI NIÑO (el niño integrado):

•Tienes que tener en cuenta que estás trabajando con un compañero y, en cierta manera, entras (en su clase) y eres un intruso... eres y no eres porque vas a apoyar a TU crío» (PIT.2).

•El hecho de entrar en una clase que NO ES TUYA... pues la actitud que tiene ese profesor hacia ti es de alerta...» (PIT.3).

6.3.2. ¿Qué hacen los profesores itinerantes?

El cuadro siguiente, muestra los resultados de las observaciones codificadas dentro de la categoría general que denominamos acciones; en él recoge las acciones observadas y su frecuencia, el centro en el que se observaron (CEN) y el profesor itinerante observado (PIT).

CEN	PIT	ord	aco	soa	pre	res	pro	org	cor	exp	est
1	1	2	-	-	-	4	2	4	2	2	6
2	1	3	4	-	2	2	1	3	2	2	-
3	1	-	1	-	5	2	1	2	4	1	1
4	1	2	2	2	-	-	-	2	-	6	4
5	2	4	-	-	9	4	10	5	4	10	3
6	2	-	3	2	-	1	-	3	1	1	-
8	3	-	4	2	1	10	6	-	1	2	2
9	3	-	-	-	-	4	2	1	-	-	-

Figura 2. Frecuencias registradas en cada uno de los códigos, según el profesor itinerante y centro.

De otra parte tenemos los resultados correspondientes al análisis de contenido de los textos codificados como PIT.tra, código que capta las situaciones de trabajo del profesor itinerante de mayor complejidad que las descritas anteriormente. Bajo este código se han observado las siguientes actividades en cada uno de los casos:

PIT.1

- Habla con los padres.
- Ayuda al niño en las actividades de la clase.
- Evalúa (el progreso y/o la situación del alumno).
- Pasa pruebas específicas (madurez y nivel psicomotriz).

- Sigue programa específico:
 - * escritura,
 - * lectura,
 - * lenguaje.
- Trabaja con material específico.
- Lleva al profesor material específico.
- Prepara programación para el profesor de aula.

PIT.2

- Trabaja individualmente lectura y matemáticas.
- Trabaja con ayudas ópticas.
- Revisa las actividades que el niño va haciendo.
- Trabaja habilidades específicas: coordinación oculomanual, orientación espacial.

PIT.3

- Trabaja con el Sistema Braille.
- Sigue un programa específico con el niño a través de fichas (material que está en mercado: Miniarco, fichas de Frostig, etc.).
- Trabaja los números con materiales atractivos para el niño.
- Trabaja la lectura.
- Trabaja habilidades específicas: orientación espacial, coordinación visomotriz.
- Habla con los padres.
- Programa para el profesor.
- Visita un centro para ver un posible caso.
- Gestiona la posibilidad de que se preste más apoyo.

Otras de las categorías de codificación establecidas según mostramos en el apartado anterior era la referida a situaciones en las que se ven implicados los profesores. En el caso de los profesores itinerantes, el código que los identifica (con). Esto, desde nuestro punto de vista es interesante porque los textos codificados de esta forma (PIT.con) resultan reveladores de los programas que los profesores encuentran en su trabajo.

Situaciones de conflicto se han observado en dos de los tres profesores cuando trabajaban, aunque estos conflictos no se dan en todas las clases en las que prestan su apoyo. Estos conflictos se dan por diferencias con el profesor de aula o por problemas con el alumno. Por ejemplo el profesor itinerante número 1 es observado en situación de conflicto con el profesor de aula 1 y 4 así como con el alumno 4:

•PIT opina que las dificultades en la copia se deben a su corto campo visual y a su agudeza visual, también deficitaria, este comentario lo ha oído el profesor de aula, por lo que comenta que piensa que se debe más a la falta de atención que presta (la niña) a sus tareas que a otra cosa (Obs. 102).

C.O. El PIT se ha colocado de forma que la alumna no puede ver la pizarra, la profesora de aula se da cuenta y antes de que yo comente nada se lo dice; él responde que al otro lado de la niña no puede ponerse, pero opta por situarse frente a ella (Obs. 401).

C.O. La niña también se intimida con el PIT, se lo comento a la profesora y ella me dice que aunque lleva todo el año pasado y este con ella, no ha conseguido

que se suelte; según ella (la profesora) la niña es totalmente distinta cuando está el PIT y cuando no lo está, porque con él trabaja mucho menos se pone más tonta... (Obs. 401).

En el caso del profesor itinerante número 2 las situaciones de conflicto se dan fundamentalmente con los niños:

•Después del dictado PIT le dijo a la niña que iban a continuar con la lectura. La niña en un renglón se ha confundido varias veces, PIT se ha enfadado y ha dicho que continuarán con la lectura el próximo día» (Obs. 504).

•PIT ha vuelto a reñirle al niño porque no se ha traído todos los cuadernos que necesitaba, ni tampoco el libro de lectura» (Obs. 602).

Habría que tener en cuenta en estas situaciones de conflicto las que han sido codificadas como conflictos de los profesores de aula en los que se ven implicados los profesores itinerantes. El conflicto entre PAO y PIT alude con frecuencia a los procedimientos de enseñanza que cada uno de ellos utiliza:

•PIT me comenta que no le gusta el método que está utilizando la profesora de aula para enseñarle a los niños las vocales» (Obs. 806).

También puede deberse el conflicto a la responsabilidad que uno u otro ejercen o se les otorga sobre el niño integrado:

•La madre de la niña la esperaba a la puerta del colegio para darle el bocadillo y tras saludar al PAO comenzó a hablar con PIT. PAO me comenta que la madre no habla nunca de la niña con ella y que esperaba todos los días al PIT» (Obs. 901).

7. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Nuestros resultados ponen en relación variables institucionales con perfiles de respuestas y con situaciones en relación a los problemas reales que los profesores deben afrontar. La relación establecida nos hace pensar en la verosimilitud de una hipótesis planteada en los siguientes términos: «Los profesores de aula ordinaria se encuentran en situaciones educativas difíciles que se asocian a la presencia del niño integrado y que se traducen en problemas instruccionales y en una percepción conflictiva de la integración». Este es un hallazgo interesante que explicaría, de algún modo, no sólo la distancia existente entre la teoría y la práctica sino también lo que subyace a una expresión muy común entre los profesores: «Integración sí, pero no en mi clase». Cuando se pregunta por qué, la administración tiende a ser el «chivo expiatorio» en las respuestas. En este sentido, entendemos que, en ocasiones, las variables referidas al apoyo administrativo se prestan a confusión. De una parte, porque la administración nunca será tan ágil como para brindar el apoyo necesario para cada contexto; de otra parte, porque el problema se centra fundamentalmente en descubrir cuál es el «apoyo necesario en cada caso».

Esto equivale a decir que no existe un único modelo de apoyo a la integración. Entrar en este debate nos parece interesante porque los profesores manifiestan, frecuentemente «no sentirse apoyados» aunque objetivamente (diremos también administrativamente) lo estén. Cuando el profesor habla de falta de apoyo, implícitamente habla de «falta de apoyo moral»: el desánimo, la protesta, la manifestación de sentimientos de incapacidad son frecuentes, tal y como revela el análisis de las observaciones y entrevistas realizadas.

Si nos preguntásemos de nuevo por qué, no deberíamos separar la integración del resto de los problemas que los profesores encuentran habitualmente en la prác-

tica de la enseñanza, diríamos, en este sentido, que *la integración no es el problema, es un problema más*. Situarse en esta perspectiva equivale a admitir que el profesor necesita un apoyo que no es específico –apoyo instruccional para el niño integrado– sino más amplio, que abarque toda su actividad de enseñanza.

A este respecto, las variables organizativas debieran tener una importancia fundamental: el profesor no puede sentir que es el único que se enfrenta al problema del niño integrado. Ni mucho menos, como nosotros nos hemos encontrado, sentirse castigado con esta situación por haber sido el último en llegar al centro. Quizás sea éste uno de los aspectos que requieran de mayor reflexión en el futuro desarrollo de la integración. El centro escolar no funciona como una organización social saludable, si por ello se entiende una respuesta organizada y solidaria ante los problemas que debe resolver. Más bien da la impresión de un lugar donde el compromiso social, la responsabilidad, se eluda, no siendo problema de nadie lo que es problema de todos.

Desde el punto de vista del método de esta investigación, cabría resaltar aspectos relativos a los procedimientos de recogida y análisis de la información utilizados. En el estudio de las acciones de los profesores de aula ordinaria, el proceso de análisis de las observaciones ha sido nuestra principal fuente de inquietud. En lo relativo al programa AQUAD, la constatación de su eficacia como instrumento facilitador del análisis de datos cualitativos, aunque consideramos que este tipo de análisis sigue requiriendo un trabajo «artesanal» por parte del investigador. En este trabajo artesano no es difícil, en ocasiones, controlar la credibilidad de los resultados. Hemos tratado de evitar este riesgo respetando el lenguaje utilizado por los protagonistas y observadores para expresar las experiencias vividas en contextos naturales. Los textos seleccionados para ilustrar nuestras hipótesis de trabajo son ejemplo del significado implícito que estas experiencias han tenido para sus protagonistas. Aspecto éste al que resulta difícil acceder por otros procedimientos metodológicos.

8. CONCLUSIONES

Exponemos las conclusiones de este estudio en forma afirmativa, aunque desde nuestro punto de vista éstas deberían ser vistas como hipótesis a plantear en estudios posteriores. Nos referiremos en primer lugar a los profesores de aula regular, su situación, problemas a los que han de enfrentarse y, de un modo particular, el relativo a la adaptación de la enseñanza; en segundo lugar, a los profesores itinerantes su situación y los problemas que deben afrontar; en tercer lugar, nos referiremos a la relación entre ambos y sus problemas.

Referidas al profesor de aula

8.1. *El clima de opinión de un centro no parece determinar la perspectiva del profesor de aula sobre la integración*, aunque si la condicionan indirectamente al sentirse poco o nada respaldados en su trabajo práctico.

Esta conclusión-hipótesis se presenta como producto de la confrontación del clima de opinión y las manifestaciones de los profesores tanto en entrevistas como en el transcurso de las observaciones. Efectivamente, según nuestros datos, la opinión de un profesor no tiene por qué identificarse con el clima de opinión de su centro. Por ejemplo, esta identificación se da en el caso 1 en el que se desarrolla un proyecto de integración consensuado por el claustro y consejo escolar, y no se da en el

3 en el que la profesora mantiene una actitud favorable mientras que su centro es abiertamente desfavorable a la integración.

8.2. *Los profesores de aula que se implican en la integración viven una situación conflictiva* porque:

- Con relativa independencia del clima de opinión de su centro, se sienten solos ante la experiencia de integración que desarrollan en su clase.

- Se sienten faltos de apoyo y/o no están de acuerdo con el modelo de apoyo que se les proporciona.

- Encuentran problemas para llevar su clase adelante. Dudando de la eficacia de sus acciones.

Estas situaciones de conflicto se han recogido a través de los datos de las entrevistas y de los comentarios de los profesores en el transcurso de las observaciones. Datos que se han contrastado con el clima de opinión y el modelo de apoyo que se desarrolla en el centro.

8.3. *Los profesores de aula que desarrollan estrategias de adaptación de la enseñanza, son profesores que conocen y aplican estas estrategias en general a su clase, independientemente de la situación de integración.* Parece ser, según resulta de la confrontación de los datos, que estas estrategias no guardan relación con:

- La mayor o menor dificultad del niño integrado ante las tareas comunes.

- Las directrices que da el profesor itinerante.

- El tipo de centro (clima de opinión y condiciones).

Referidas al profesor itinerante

8.4. Según los datos obtenidos, podemos concluir que el profesor itinerante parece tener claro su papel fundamental en la integración: *es un profesor de apoyo*. Eso sí, con características peculiares: él no está incluido en el sistema escolar de la misma manera que lo están otros profesores de apoyo, no es un funcionario, ni está contratado por la administración, sino que procede de la ONCE, a la que se reconoce como una organización fuerte, de gran impacto social. No es extraño que el profesor itinerante pueda percibir actitudes reticentes por parte de los demás profesores, e incluso estos lo vean a veces como un «inspector» de la ONCE. Este punto de partida es muy importante, ya que se está fraguando la concepción de lo que es este profesor itinerante hasta ahora inexistente, dentro de los esquemas organizativos de nuestro sistema educativo.

8.5. De otra parte, el profesor itinerante se concibe a sí mismo como un *profesor de apoyo al niño deficiente*, esta concepción implica una relación muy individualizada con el niño en detrimento de una integración del propio profesor en la vida organizativa del centro o de la clase. Es decir que se corre el riesgo de institucionalizar esta «independencia» del profesor itinerante del contexto escolar en el que trabaja, centrando excesivamente sus roles en una «intervención especializada».

8.6. Estas peculiaridades, creemos, están en la base de *problemas de responsabilidad profesional* que se materializan en conflictos frecuentes con los profesores

de aulas y deben relacionarse con los problemas concernientes a la formación y el desarrollo profesional de los profesores itinerantes.

- 8.7. Desde nuestro punto de vista, *el profesor itinerante, al no estar incluido en la vida organizativa del centro, sufre como espectador situaciones que inciden en su trabajo*. Sin embargo, este es un aspecto que si bien resulta importante señalar se debe desarrollar en trabajos posteriores por su interés para la configuración de modelos organizativos de centros de integración.
- 8.8. Uno de los aspectos organizativos más interesantes que hemos recogido ha sido el referido a modelos de apoyo, podemos decir que *el modelo de apoyo que se da en cada caso no depende del profesor itinerante tanto como de las características del centro y la clase donde se integra el niño*. No obstante no tenemos datos que aclaren qué tipo de características pueden determinar un modelo u otro y nos parece que debía, también, considerarse en estudios posteriores.
- 8.9 Con respecto a la labor individualizada del profesor itinerante con el niño integrado, nuestros resultados avalan una *gran coherencia entre lo que dicen y lo que hacen los profesores itinerantes*. Los profesores itinerantes despliegan estrategias muy puntuales de enseñanza, sobre todo, para la adquisición de habilidades académicas básicas, tratan de mentalizar al profesor de aula, de proporcionarles materiales, de incitarle a una mayor información sobre el déficit visual, y son, como ellos mismos afirman, «el paño de lágrimas de los padres». Desde nuestro punto de vista, esto quiere decir que son muy conscientes de su situación, demostrando tener una visión muy realista, creemos que a ello colabora las reuniones semanales del equipo de profesores itinerantes.
- 8.10 Finalmente, un aspecto fundamental al que nos gustaría referirnos, es el aspecto de la *formación y desarrollo profesional de los profesores itinerantes*. En primer lugar, deberíamos considerar, desde un punto de vista formal, el significado que, desde un punto de vista institucional y social, tiene la acreditación de una formación adecuada en el trabajo a desarrollar. A nivel oficial no existe ningún título oficial que acredite a estos profesores, en tanto que son profesores itinerantes para niños con déficits visuales.

A nivel de *formación inicial* y desde un punto de vista práctico, deberíamos considerar que se hace palpable la necesidad de que la formación de estos profesores sea planificada como un currículum coherente y no como la suma de cursos sobre temas diferentes. Un currículum coherente significa un equilibrio entre teoría y práctica. Desde nuestro punto de vista, la formación específica que han recibido estos profesores a través de cursos está muy inclinada hacia la práctica de estrategias de enseñanza individualizada descontextualizada doblemente: de la teoría y del contexto donde la enseñanza se desarrolla.

A nivel de *formación permanente* o de un correcto desarrollo profesional, que dado que se trata de una profesión nueva, nos parece esencial, es necesario que los profesores itinerantes se sientan respaldados por expertos que respondan a sus necesidades concretas. Estos no han de ser consultores técnicos, sino, en línea con las nuevas concepciones sobre la formación «inservice», han de ser «supervisores clínicos», personas capaces de ayudar a los profesores a plantear los problemas en toda su complejidad y a valerse de su experiencia y conocimiento para resolverlos, proporcionándoles las herramientas adecuadas para ello.

Referidas a las relaciones entre el profesor de aula y el profesor itinerante

- 8.11. *Desde nuestro punto de vista, esta relación se endurece institucionalmente porque estos dos profesores (profesor de aula y profesor itinerante) se ven el uno al otro no sólo en lo que tienen de común (es decir como profesores), sino fundamentalmente desde el rol institucional que cada uno desarrolla.* Así, si para el profesor de aula, el profesor itinerante representa, como hemos dicho antes, la influencia social de la ONCE y la especialización en el déficit visual, para el profesor itinerante, el profesor de aula representa muchos de los problemas de la escuela. El profesor de aula duda de la competencia del profesor itinerante para entender los problemas de SU CLASE, mientras que el profesor itinerante duda de la competencia del profesor de aula para entender los problemas de SU NIÑO.
- 8.12 Con este problema común subyacente *las relaciones entre el profesor itinerante y el profesor de aula son muy diferentes según los casos*, en nuestras observaciones se dan desde enfrentamientos abiertos en cuestiones de metodología sobre la enseñanza hasta actitudes de cooperación moderada, sin que se dé en ningún caso una cooperación efectiva (aspecto que se recoge muy bien cuando un profesor itinerante comenta: «yo no he encontrado ningún supercolaborador»).

CARMEN GARCIA PASTOR
 EDUARDO GARCIA JIMENEZ
*Departamento de Didáctica y
 Organización Escolar*
 Universidad de Sevilla

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTON, L. (1988): «The politics of special educational needs», *Disability, Handicap and Society*, vol. 1, n. 1, pp. 273-290.
- BARTON, L. & TOMLINSON, S. (1984): *Special education and social interests*, London, Croom Helm.
- BOGDAN, R. & KUGELMASS, S. (1984): «Case studies of mainstreaming», in BARTON, L. & TOMLINSON (Eds.), *ob. cit.*, pp. 173-191.
- BERLINER, D. C. (1983): «Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI», *Educational Psychologist*, n. 18, 1-3.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CORNO, L. & SNOW, R. E. (1986): «Adapting teaching to individual differences among learners», in M. C. WITROCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (third edition), New York, MacMillan, pp. 605-629.
- ELBAZ, F. (1988): «Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking», paper presented to ISATT's Conference, Nottingham, september.

- FULLAN, M. G. (1982): *The meaning of educational change*, New York, Teachers College Press.
- FULLAN, M. G. (1986): «El desarrollo y la gestión del cambio», Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa, Murcia, noviembre.
- GELB, S. A. & MIKOZAWA, P. T. (1986): «Special education and social structure: The commonality of "Exceptionality"», *American Educational Research Journal*, vol. 24, n. 4, pp. 543-557.
- HEGARTY, S. & MOSES, D. (1988): *Development Expertise*, Oxford, NEFER-Nelson.
- HUBER, G. (1988): «Análisis de datos cualitativos en ordenador», en C. MARCELO (Ed.), *Avances en el pensamiento del profesor*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MORRIS, R. J. & BLATT, B. (1986): *Special education: Research and Trends*, Oxford, Pergamon Press.
- OLSON, J. (1986): «Innovative doctrines and teacher beliefs: problems of cultural relationship», Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa, Murcia, noviembre.
- OLSON, J. (1987): «El cambio en educación ¿Por qué persiste la racionalidad técnica?», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n. 3, pp. 103-110.
- REYNOLDS, M. C. & LANKING, Ch. (1987): «Noncategorical special education: models for research and practice», in M. C. WANG, M. C. REYNOLDS & H. J. WALBERG (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, vol. I, pp. 333-356.
- SEMMEL, D. S. (1987): «Teachers Education for Special Education», in M. J. DUNDIN (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 781-786.
- SHAVELSON, R. & STERN, A. (1981): «Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decision and behavior», *Review of Educational Research*, n. 58, pp. 455-498.
- SCHON, D. (1984): *The Reflective Practitioner*, London, Jossey-Bass.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1986): «Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency», in M. BEN-PERETZ, R., R. BROMME & R. HALKES (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*, Lisse: ISSATT & Swets & Zeitlinger, pp. 84-96.
- THOMAS, G. & FEILER, A.: *Planning for special needs*, Oxford, Blackwell.
- THOMAS, G. (1988): «Planning for support in the mainstreaming» in G. THOMAS & A. FEILER (Eds.), *ob. cit.*, pp. 139-153.