



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**“MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS
DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL DE
EDUCACIÓN ESPECIAL”**

GLORIA LETICIA HEREDIA SERNA

ZAMORA DE HIDALGO, MICH., 2003



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**“MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS
DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL DE
EDUCACIÓN ESPECIAL”**

**PROPUESTA DE INNOVACIÓN, VERSIÓN ACCIÓN
DOCENTE, QUE PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

GLORIA LETICIA HEREDIA SERNA

ZAMORA DE HIDALGO, MICH., 2003

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.	
1.1. TRAYECTORIA DOCENTE	8
1.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD	17
1.3. PROBLEMA	21
1.3.1. Origen del problema.	21
1.3.2. La problemática	22
1.3.3. Análisis sobre la influencia de cada uno de los problemas detectados.	23
1.3.4. Delimitación y planteamiento del problema: la cuestión de los límites	25
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA RAZÓN POR LA QUE SE INVESTIGA EL TEMA ELEGIDO	27
1.5 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.	29
1.5.1. Objetivo general.	29
1.5.2. Objetivos específicos	29
CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN.	
2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	30
2.2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN?	35
2.3. ¿QUÉ NO ES LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN?	39
2.4. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: LA ESPIRAL CÍCLICA.	40
2.5. CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE PUEDA TENER LUGAR UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.	44

CAPÍTULO III. DIVERSIDAD DEL ALUMNADO, Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

3.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	47
3.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.	47
3.3. FACTORES DE LA DIVERSIDAD.	49
3.4. LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL.	50
3.5. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA.	51
3.6. NECESIDADES EDUCATIVAS MÁS FRECUENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA.	54
3.7. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR COMO RESPUESTA EDUCATIVA.	60

CAPÍTULO IV. LA ALTERNATIVA

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA ALTERNATIVA.	63
4.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO	66
4.3. PLAN DE TRABAJO.	66
4.4. EXPLICITACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A DESARROLLAR	68

CAPÍTULO V. LA PRÁCTICA CONCRETA: FORMACIÓN DE DOCENTES.

5.1. ETAPAS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	71
5.2. LA PRÁCTICA CONCRETA	72
5.2.1. Elección de la muestra.	73
5.2.2. Análisis de la realidad y necesidades detectadas	73
5.2.3. Actividades realizadas.	75

CAPÍTULO VI. APORTACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS.

BIBLIOGRAFÍA.	81
----------------------	----

INTRODUCCIÒN

Debido a la rapidez con que se suceden los cambios sociales, y los avances científicos y tecnológicos, aprender hoy un oficio o una profesión, no garantiza poder desempeñarla de manera eficaz durante toda la vida.

La formación inicial que los maestros recibimos en la Escuela Normal es esencial en nuestra preparación profesional. Pero pronto vemos que la realidad educativa con que nos encontramos en el día a día de nuestra profesión es dinámica y cambiante, es diversa y plural, y requiere de nosotros una continua adaptación, y una formación adecuada a cada momento, que con frecuencia no poseemos. Es necesario ir más allá de la formación inicial recibida.

Además, debemos estar conscientes de que en la escuela tienen lugar un conjunto de relaciones e interacciones personales complejas. Por eso, es necesario dar desde ella soluciones creativas a los problemas educativos que se le plantean, y estas soluciones deben ser tomadas de forma consensuada por todo los profesores (cuando no por toda la comunidad educativa). De esta manera las actuaciones individuales deben ser una consecuencia del trabajo y la reflexión en equipo. Y los personalismos son actitudes que no deberían tener cabida en este proceso.

Asimismo, afirmar que la realidad educativa es diversa y plural es reconocer la singularidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas como personas individuales, y entender que cada uno necesita una respuesta educativa personal y, en algunos aspectos, diferenciada de la de sus compañeros.

Atender a la diversidad es algo más que una demanda educativa y social; es un importante reto profesional, y un valioso indicador de la calidad de la enseñanza.

Como toda profesión, esta nuestra de maestros requiere de un *saber hacer*. Un saber hacer que además sea compartido por el resto de la comunidad educativa a la que pertenecemos. Metodología, didáctica, conocimiento de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, organización del aula, respuesta educativa flexible, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, adaptación de la respuesta curricular, respeto y valoración de las diferencias..., son para nosotros verdaderas herramientas de trabajo que debemos tener preparadas y afinadas para su uso.

Alumnos con problemas comunes de aprendizaje en las materias instrumentales básicas, con retraso escolar simple, con trastornos del desarrollo, con problemas de comportamiento y adaptación, con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, o alumnos con altas capacidades, comparten amplios aspectos de una respuesta educativa común a todos ellos, pero a su vez requieren en cada caso una atención educativa específica y diferenciada.

Pero atender a la diversidad que representa el alumnado no es lo mismo que poseer unos buenos conocimientos científicos de la materia. Igualmente, es algo más que un acto de voluntad y una actitud positiva (aunque la actitud positiva constituye un requisito indispensable, inestimable), sobre todo cuando contamos con una amplia tradición de enseñanza básicamente homogénea y uniformadora.

Reflexionando sobre lo anteriormente mencionado, entendemos que la vida es cambio, y que por lo tanto, la vida educativa también lo es. Como profesores podemos tomar diversas actitudes para afrontar los cambios educativos de diferentes maneras. Una es pretendiendo ignorarlos y limitarnos a ser sujetos pasivos de dichos cambios, cuando no a sufrirlos. La otra es preverlos, anticiparnos, y planificarlos dentro de un proyecto de acción para la innovación educativa.

Y, precisamente de todo esto trata, este trabajo, que hoy presento, con los siguientes apartados:

- **En la Introducción** presento la tarea que voy a realizar.
- **En el Capítulo I**, Diagnóstico Pedagógico, hago un recorrido por mi trayectoria profesional y docente, y sintetizo los principales elementos de todo proceso de desempeño profesional, de formación, y de transformación y mejora de mi práctica.
- **En el Capítulo II**, analizo qué es la Metodología de Investigación Acción, que ha sido referente en esta propuesta de innovación. Se incluyen las condiciones que han de darse para que pueda tener lugar un proceso de Investigación Acción.
- **En el Capítulo III**, desarrollo el marco de la educación especial desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales de los alumnos, y no desde el modelo de déficit. Planteo la Integración Escolar entendida como respuesta educativa, y no como simple ubicación o emplazamiento.

- **El Capítulo IV**, sobre la alternativa, viene a definir Qué es un Proyecto de Innovación Educativa, y preciso que es una propuesta que incluye nuevas formas (alternativas) para abordar el proceso de la educación con el fin de lograr mejoras cualitativas en la práctica educativa, rompiendo los esquemas tradicionales de actuación.
- **En el Capítulo V**, sobre la Práctica Concreta y formación docente, parto del conocimiento inicial de la realidad educativa de esta zona por ser el ámbito natural donde he desarrollado mi actividad profesional durante varios años.

Este conocimiento fue contrastado con la recogida de información mediante entrevista informal, con todos y cada uno de los profesores y profesoras de la zona, constatando la siguiente realidad educativa.

- **En el Capítulo VI**, hablo sobre mi implicación como Asesora Técnica, y señalo que mi innovación consistió en intervenir activa y directamente en procesos de formación del profesorado, facilitando e impulsando actividades de formación.

CAPÍTULO I. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

1.1. TRAYECTORIA DOCENTE.

Mi trayectoria magisterial comenzó bastante antes de ejercer como maestra de grupo, al decidir emprender mis estudios en la Escuela Normal Urbana de Morelia. Tras cuatro años estudiando magisterio obtuve la titulación que me abrió las puertas para acceder a la función docente.

El desempeño del puesto de trabajo me puso en contacto con diversos aspectos de la vida en la escuela: la actividad docente, el trabajo con el colectivo escolar, la dirección y gestión del centro, la asesoría técnica a maestros de grupo y el trabajo con padres de familia.

Todo esto aportó nuevos elementos conceptuales también actitudinales y procedimentales a mi formación, a la vez que me fue dotando de las estrategias necesarias para abordar mi trabajo de manera más resolutive y eficaz. Esta es una formación verdaderamente práctica y realista (conectada con la realidad escolar).

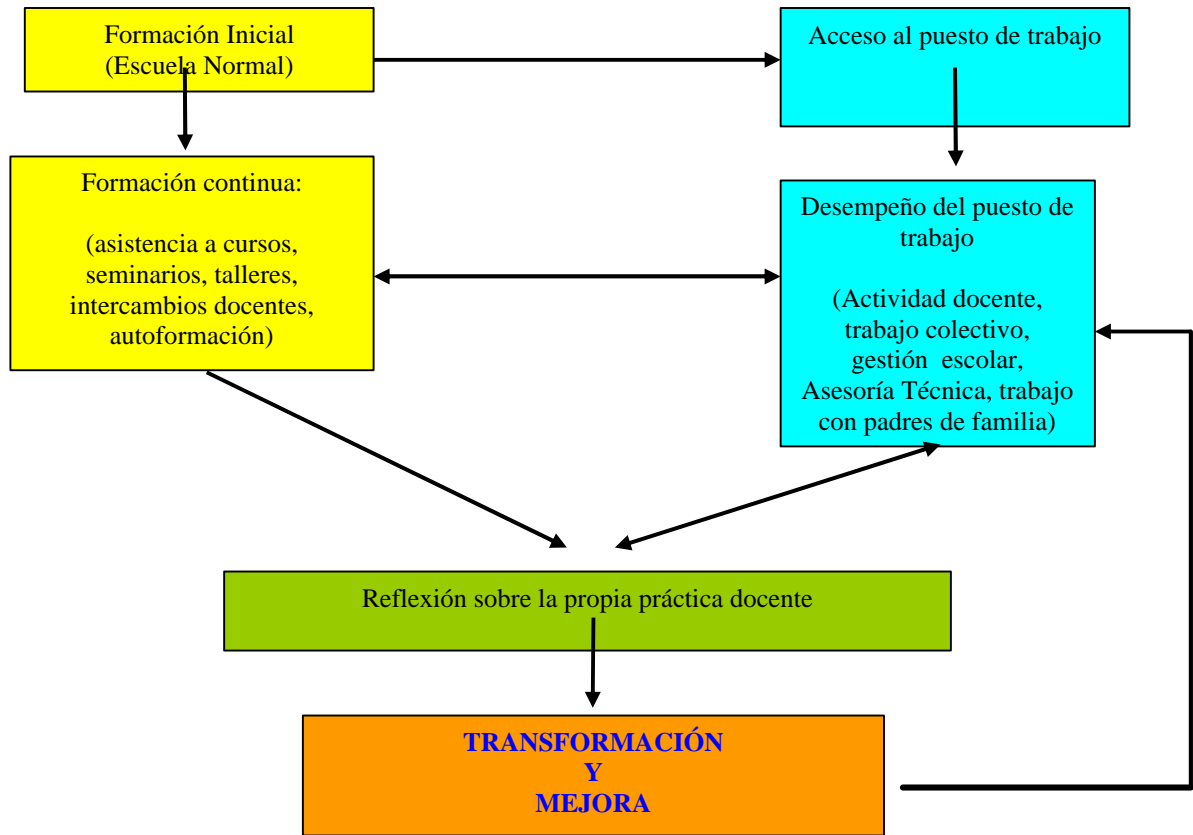
A su vez la práctica profesional cotidiana me fue planteando dificultades nuevas que no estaban contempladas en los manuales de estudio, nuevos retos que afrontar, respuestas que resolver por mí misma. Por eso asistí y participé a cursos y a otras actividades formativas para docentes, que son además un foro donde contrastar opiniones, aprender de (con) la experiencia de otros profesores y aportar la mía.

Incluyo, por la importancia que ha tenido en mi desarrollo personal y profesional, la autoformación: lectura de libros y textos, análisis de documentos, asistencia a conferencias, o debates con personas calificadas, entre otros.

De esta manera mi formación continua se convierte en un proceso dialéctico que alimenta la práctica docente a la vez que se nutre de ella. Ambas, práctica y formación, constituyen elementos objetivos necesarios que me permiten avanzar en la reflexión sobre mi práctica docente.

Aunque son dos términos separados, entiendo que práctica y formación son parte de lo mismo: el proceso formativo que me lleva a la comprensión general de la dinámica educativa y a la posibilidad de cambiar y mejorar en los diferentes aspectos que el desempeño de mi puesto de trabajo exige.

En el esquema que sigue sintetizo los principales elementos de todo este proceso de desempeño profesional, formación, y cambio que he expuesto anteriormente.

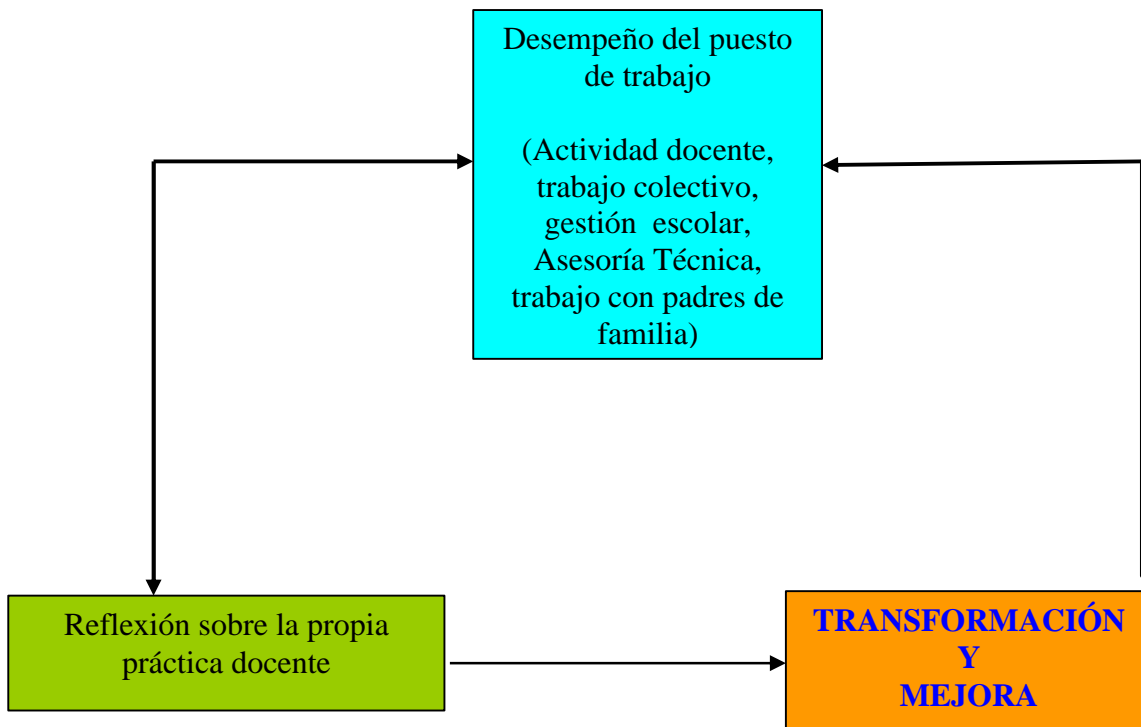


Esquema 1.

Como se ve, ni todo el proceso recogido en el esquema 1. entra dentro del Paradigma Ecológico, ni todo podemos asimilarlo al modelo de Investigación acción.

Entonces ¿Qué elementos y/o aspectos nos hablan del modelo de Investigación acción?

En el esquema 2 queda planteado como llego a este modelo.



Esquema 2.

Es ahora cuando voy a hacer un relato de funciones, puestos de trabajo desempeñados en torno a la escuela o actividades de formación, indicando además qué me han aportado .

Durante el periodo comprendido en los ciclos escolares de 1979 a 1983, cursé la carrera de Profesora de Educación Primaria en la escuela Normal Urbana Federal de Morelia, Michoacán; aprobando las materias correspondientes al Plan de Estudios 1975 reestructurado. Desde entonces, mi trayectoria profesional de diecinueve años de servicio ha sido muy rica en experiencias gracias a que he tenido la posibilidad de desempeñar diferentes funciones y de asistir a un buen número de eventos de formación.

Para organizar la información que seguidamente aporto, la estructuro en tres apartados, complementarios entre sí. Estos apartados son:

- A) Funciones que he llevado a cabo durante el desempeño de mi tarea profesional.
- B) Actividades de formación a las que he asistido y participado, tales como cursos, seminarios, talleres, encuentros, congresos, etc.
- C) Actividades de formación impartidas (cursos, talleres, seminarios, asesoramiento directo a los maestros en las aulas, asesoramiento a equipos docentes, trabajo con padres de familia).

Paso ahora a desarrollar estos diferentes apartados:

A. Funciones que he desempeñado durante mi vida profesional:

- ✓ Docencia
 - ✓ Dirección y gestión escolar.
 - ✓ Coordinación de proyectos.
 - ✓ Asesoría técnica.
 - ✓ Docencia
- Maestra de preescolar, en la comunidad de Aquiles Serdán, Mpio. de Tingüindín, Mich.

- Maestra de Educación Física, en la Comunidad de Los Ayala, Mpio. de La Piedad, Mich.
- Maestra de Educación Especial en las áreas de Problemas de Aprendizaje, Deficiencia Mental y Audición y Lenguaje, en La Piedad, Mich.

Realmente fui maestra trabajando como maestra, actuando como maestra, pensando como maestra. El trabajo cotidiano es la prueba que verifica que la opción profesional tomada es la correcta.

El desempeño como maestra me aportó conocer la vida en las aulas desde dentro, entender y atender las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas, pudiendo contribuir directamente a la adquisición de sus aprendizajes, a su formación como personas y como ciudadanos.

Mi mayor vinculación fue, y sigue siendo, Educación Especial.

Aprendí a trabajar con alumnos y también con los padres, y entendí el importante papel de la familia en la educación de los hijos. Este papel es especialmente importante cuando de niños con necesidades educativas especiales se trata, ya que muchos de estos niños son, en la mayoría de los casos, más dependientes que el resto, y además permanecerán durante más tiempo en el entorno familiar.

✓ Dirección y gestión escolar

- Directora de la Unidad No. 10 de Grupos Integrados, en La Piedad, Mich.

La dirección de una Unidad de Grupos Integrados me dio visión global del funcionamiento de un centro y de sus necesidades y pude coordinar esfuerzos y voluntades de compañeros y compañeras. También me relacioné de forma más directa con la Administración Educativa (Departamento de Educación Especial).

Varió el tipo de relación que hasta entonces había mantenido con los padres de familia, interviniendo en la gestión de ayudas, haciendo el papel de intermediaria en algunas de sus demandas con los maestros.

El trato con los directores de cada una de las escuelas primarias donde estaban ubicados los grupos integrados fue grande, y las colaboraciones frecuentes.

✓ Coordinación de Proyectos.

- Responsable del Proyecto IPALE, (Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita) en las Regiones de La Piedad, Sahuayo, Jiquilpan y Zamora.

Integrados en el Proyecto IPALE hubo varios cursos intensivos que me aportaron elementos muy válidos para trabajar en el aula (proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, evaluación, etapas y proceso de desarrollo del niño). Los contenidos de estos cursos los tuve que reproducir con los asesores de educación especial y educación primaria que se encontraban a mi cargo. Algunas veces también trabajé directamente estos contenidos con maestros de grupo que se encontraban participando en este proyecto.

En mis visitas a grupos pude observar que estas actividades fueron muy enriquecedoras, y mis sugerencias, válidas y útiles para mis compañeros.

✓ Asesoría técnica.

- Asesora Técnica de la Zona 07 de Educación Especial.

Al asumir ese cargo reconocí la responsabilidad de intervenir de forma directa en la capacitación de los profesionales integrantes de la zona escolar. En páginas sucesivas hago referencia a la preparación que adquirí para posteriormente desempeñarme como Asesora Técnica con las máximas garantías.

B. Actividades de formación a las que he asistido y participado

Desde mi ingreso al nivel de Educación Especial, asistí a un buen número de cursos de capacitación y actualización, sin embargo, al asumir el cargo de Asesora Técnica me fue necesario continuar con un proceso exhaustivo de actividades formativas para fortalecer e incrementar los elementos teórico-prácticos que me permitieran lograr un mejor desempeño. Por tal razón, continué acudiendo a un buen número de cursos, seminarios, talleres, encuentros, congresos, etc.

En cada uno de esos eventos recibí información interesante, no obstante, siempre existen los más significativos y algunos de ellos son los que a continuación menciono.

- Curso Taller “Los Niños en Proceso de Alfabetización” dirigido por la Dra. Emilia Ferreiro, este curso-taller me aportó muchos elementos para llevar a

cabo mi trabajo como maestra de grupo. Conocí el proceso que sigue el niño para acceder a la Lengua Escrita,

- Cursos de “Actualización del Proyecto de Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita”, los cuales me fueron impartidos con la finalidad de que yo apoyara eficazmente dicha implantación en mi trabajo como responsable de la misma.
- Taller Pedagógico Evaluación Diagnóstica y Tratamiento en Educación Especial. Este taller me aportó información teórico-práctica de suma importancia.
- Encuentros Regionales y Estatales de Educación Especial. En estos encuentros se intercambiaron experiencias muy ricas en contenido.
- Curso- taller “Apoyos complementarios para la Atención de las Dificultades en el aprendizaje: Psicomotricidad y Terapia de Juego”. Reconocí la importancia del juego para el niño y obtuve estrategias para implementar en el aula.
- Curso Taller “Alternativas de atención educativa para niños con trastornos de audición”. Este curso taller fue impartido en la ciudad de México, DF. por especialistas muy calificados, los cuales compartieron sus conocimientos y experiencias y nos aportaron información muy valiosa.
- Curso “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje”. Aquí obtuve información que me resultó de gran utilidad.

Para mi formación como directora uno de los cursos que me aportó mayor información fue el titulado:

- “Capacitación y Actualización de las Funciones del Director de los Servicios de Educación Especial”. Adquirí muchos elementos fundamentales para llevar a cabo una adecuada Gestión.

Al comenzar a fungir como Asesora Técnica consideré necesario continuar adquiriendo conocimientos, reconociendo mi responsabilidad de orientar a mis compañeros para un adecuado desempeño de sus funciones, desde entonces he permanecido asistiendo a eventos formativos. Mencionaré algunos de los más recientes e interesantes:

- “La Microcomputadora como Auxiliar Didáctico en el Aula”. Hoy en día en que la informática juega un papel importante en la educación, considero muy necesaria la actualización en este campo.
- Curso Taller “Reformulación de Contenidos y de Planes y Programas de Educación Básica” y “Estrategias para el Aprovechamiento de los Libros de Texto y los Materiales de Apoyo a la Labor del Docente”. A partir del proyecto de Integración, la Educación Especial cambia su papel rehabilitador para comenzar a brindar una atención educativa e integral a los alumnos. Por tal razón estos cursos me han resultado interesantes porque me permiten conocer más acerca de la Educación Básica.
- Curso taller “La Práctica Docente e Investigación”. Me aportó muchos elementos para revisar continuamente la práctica educativa.
- “Programa Internacional de Intercambio de Docentes” Este intercambio se llevó a cabo en París, Francia y me resultó muy enriquecedor debido a que intercambié experiencias con profesores de varios países, conocí el

funcionamiento de las escuelas y obtuve información sobre el sistema educativo de países como Francia, Italia y España.

- Curso: “La Capacitación y Superación de Maestros y Profesores: Una Experiencia para Debatir” y el II Taller Internacional “Maestro ‘98” “Formación y Superación de Maestros, Profesores y Dirigentes” La Habana, Cuba. Conocí el sistema educativo cubano y aprendí estrategias para la formación de docentes.
- Curso Taller “El Fracaso Escolar, Consideraciones Teóricas Alternativas y Propuestas”. Reflexioné sobre las causas que conducen al fracaso escolar y propuse alternativas para evitarlo.
- Curso Taller: “Las adecuaciones curriculares en torno a las necesidades educativas especiales”. Obtuve capacitación para adecuar los objetivos, las actividades, los espacios y los recursos a fin de brindar una atención acorde a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Todo este proceso formativo se vio muy enriquecido con mi asistencia a la Universidad Pedagógica Nacional, ya que me parecieron muy significativos los saberes generados en mi grupo gracias al intercambio de experiencias e información entre asesores y compañeros durante los semestres en que cursé la licenciatura en Educación Primaria.

También me resultó primordial la información brindada tanto por las antologías como por los asesores de las materias correspondientes a la licenciatura.

C. Actividades de formación impartidas

Debido a que los maestros de mi zona escolar deben someterse a un proceso de capacitación, actualización y asesoría permanente que les permita obtener elementos teórico-metodológicos a fin de que apoyen efectivamente el proceso de aprendizaje y el desarrollo de los alumnos que cursan su educación básica en los centros de educación especial, se hizo necesario impartirles algunos cursos de actualización y capacitación. Como asesora técnica de zona participé impartiendo al personal de los diferentes servicios los siguientes cursos- talleres:

- Adaptaciones Curriculares
- Bases para la Adquisición del Número
- Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita.
- Comunicación Total
- El Trabajo en Preescolar
- Evaluación Diagnóstica
- El Desarrollo del Lenguaje
- Estrategias de Lectura
- TGA 1999-2000. 2000-2001 y 2001-2002
- Funciones del Personal de Educación Especial
- Fases de una Reunión
- El Grupo Eficaz

Estos son, a grandes rasgos, los aspectos más significativos de mi trayectoria como docente.

1.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Un proyecto de innovación no se aplica “en el vacío” ni se asienta solamente sobre bases teóricas, por el contrario va dirigido a una realidad educativa concreta.

Recojo en este apartado tres puntos que me permiten una aproximación al tema de investigación que voy a abordar.

En el primero de ellos valoro la importancia de la formación continua frente a un planteamiento más conservador, y desde luego fuera de lugar, en el que la formación inicial basta (o se considera que basta) para el desempeño eficaz de la actividad docente. Incluyo aquí una observación que considero de la mayor importancia para mi propuesta de investigación: que la formación continua de los profesores no tiene que venir única, ni fundamentalmente, de aportaciones de ponentes expertos externos. Valorando como importante este tipo de contribuciones, pero para que la formación se vincule con las necesidades reales y se convierta en una actividad permanente, debe estar relacionada con la propia práctica educativa, centrada en la propia escuela.

En el segundo planteo la necesidad de asumir la diversidad como el hecho educativo habitual y “normal”. De hecho, el elemento que todos los seres humanos tenemos como denominador común, es la diferencia. La diferencia, la diversidad, no es un hecho excepcional, sino lo habitual. Y este hecho diferencial debe tener su reflejo en la escuela y en la práctica docente.

Atender a la diversidad del alumnado implica, además de una enseñanza de más calidad para el alumno, una mejor formación y preparación para el maestro. Dar respuesta a la diversidad es un elemento de Formación del Profesorado.

En el punto tercero me centro en el ámbito concreto de intervención. Me refiero al ámbito humano y geográfico.

Formación continua, y trabajo colectivo

El proceso de formación continua y el trabajo colectivo son elementos fundamentales para la mejora de la profesión, ya que como señala Imbernón (1994, p. 20), *“la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo colectivo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad. Todo ello reclama cambios en la concepción de la figura del profesor que son a los que nos queremos referir cuando empleamos la expresión profesionalización docente”*.

Por su parte Cristina Davini (1995), dice que la perspectiva formadora debe contener las dimensiones sociocultural y ético política, lo que significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido. Esta posición de Davini afianza la correlación entre el trabajo colectivo en la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Debido a la rapidez con que se suceden los cambios sociales, y los avances científicos y tecnológicos, aprender hoy un oficio o una profesión, no garantiza poderla desempeñar de manera eficaz durante toda la vida.

La formación inicial que los maestros recibimos en la Escuela Normal es esencial en nuestra preparación profesional. Pero pronto vemos que la realidad educativa con que nos encontramos en el día a día de nuestra profesión es dinámica y cambiante, es diversa y plural, y requiere de nosotros una continua adaptación, y una formación adecuada a cada momento, que con frecuencia no poseemos. Es necesario ir más allá de la formación inicial recibida.

Además en la escuela tienen lugar un conjunto de relaciones e interacciones personales complejas. Por eso, es necesario dar desde ella soluciones creativas a los problemas educativos que se le plantean, y estas soluciones deben ser tomadas de forma consensuada por todo los profesores (cuando no por toda la comunidad educativa). De esta manera las actuaciones individuales deben ser una consecuencia del trabajo y la reflexión en equipo. Y los personalismos son actitudes que no deberían tener cabida en este proceso.

De la atención a la diversidad.

Afirmar que la realidad educativa es diversa y plural es reconocer la singularidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas como personas individuales, y entender que cada uno necesita una respuesta educativa personal y, en algunos aspectos, diferenciada de la de sus compañeros¹.

Atender a la diversidad es una demanda educativa y social, un importante reto profesional, y un valioso indicador de la calidad de la enseñanza.

Como toda profesión, esta nuestra de maestros requiere de un *saber hacer*. Un saber hacer que además sea compartido por el resto de la comunidad educativa a la que pertenecemos. Metodología, didáctica, conocimiento de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, organización del aula, respuesta educativa flexible, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, adaptación de la respuesta curricular, respeto y valoración de las diferencias..., son para nosotros verdaderas herramientas de trabajo que debemos tener preparadas y afinadas para su uso.

Alumnos con problemas comunes de aprendizaje en las materias instrumentales básicas, con retraso escolar simple, con trastornos del desarrollo, con problemas de comportamiento y adaptación, con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, o alumnos con altas capacidades, comparten amplios aspectos de una respuesta educativa común

¹ Esto que resulta tan evidente en otros campos profesionales, no siempre se entiende con claridad cuando de educación hablamos. No todos tomamos los mismos alimentos; tampoco todos vestimos la misma ropa ni de la misma talla; de la misma manera el médico no aplica el mismo tratamiento a cada uno de sus pacientes, si no que lo hace en función del diagnóstico clínico establecido. Entonces... ¿por qué deben tener una respuesta educativa única todos los alumnos de la misma clase?

a todos ellos, pero a su vez requieren en cada caso una atención educativa específica y diferenciada.

Pero atender a la diversidad que representa el alumnado no es lo mismo que poseer unos buenos conocimientos científicos de la materia. Igualmente, es algo más que un acto de voluntad y una actitud positiva (aunque la actitud positiva constituye un requisito indispensable, inestimable), sobre todo cuando contamos con una amplia tradición de enseñanza básicamente homogénea y uniformadora.

Este punto lo trato con mayor profundidad en el apartado IV. DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y EDUCACIÓN ESPECIAL donde trabajo aspectos como: Concepto de Educación Especial; Atención a la diversidad del alumnado; o factores de diversidad, entre otros.

Ámbito concreto de intervención.

En los servicios de la Zona Escolar 07 de Educación Especial: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Grupos Integrados (GI), hoy en día se plantea asumir la diversidad como parte esencial de la realidad educativa, y se quieren poner los medios necesarios para atender a esa diversidad de manera eficaz

El recurso humano, los maestros y maestras, somos el principal medio para atender a la diversidad. Pero es preciso poseer la formación adecuada, y la actualización necesaria en los aspectos que ya se han señalado anteriormente.

El contacto establecido entre la Asesoría Técnica de la Zona 07 de Educación Especial en la que estamos, y los Directores de las Unidades de Grupos Integrados, hace posible conocer de viva voz y de manera presencial en las Reuniones Técnicas de Directores y / o en las visitas a los centros de trabajo los problemas a los que cotidianamente se enfrentan los profesores que ahí laboran.

De entre las necesidades de formación detectadas entre nosotros, se han priorizado:

- La necesidad de atender adecuadamente los problemas comunes de aprendizaje en las materias instrumentales básicas (Lengua Escrita y Matemáticas), como problemática más generalizada y de mayor incidencia entre nuestros alumnos,
- Y la necesidad de responder educativamente a los alumnos que, por poseer las mayores carencias, presentan necesidades educativas especiales, disponiendo para ello las medidas necesarias, y las adaptaciones curriculares más convenientes.

1.3. PROBLEMA.

1.3.1. Origen del problema.

Muchos de los profesionales especialistas que trabajan frente a grupo en la zona escolar referida, han tenido un tipo de formación que no es la que mejor se adapta a las necesidades y características de su puesto educativo. Son psicólogos

algunos de ellos, otros aunque tienen la especialidad pasaron directamente del bachillerato a la especialidad, sin haber cursado en la normal, así que no tienen formación de profesores, esto repercute en muchos aspectos: control de grupo, adecuación de la metodología, técnicas adecuadas de evaluación, etc.

Es necesario adecuar su preparación a las características del puesto de trabajo que desempeñan.

El trabajo colectivo.

Siguiendo a Davini (1995) el trabajo colectivo nos brinda la oportunidad de participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Planteo que en esta construcción del proyecto pedagógico debe seguirse un proceso dialéctico entre teoría y práctica, estableciendo tanto el procedimiento deductivo (de la teoría a la práctica) como el inductivo (donde es la práctica la que aporta elementos de juicio a la teoría).

En efecto, hay que elaborar un marco conceptual coherente, un proyecto que articule de forma consistente la práctica educativa del colectivo docente, dotándola de unidad.

Pero para montar el armazón conceptual del proyecto pedagógico es necesario tener muy presente cuál es la realidad educativa de las aulas, que se hace, cómo se trabaja. No partimos de “tabula rasa”, al contrario, se cuenta con un

experiencia educativa, con una cultura pedagógica compartida que es necesario explicitar, sacar a la luz, para analizarla.

Así el trabajo colectivo de los maestros consiste, al respecto, contar con la realidad de la escuela, con las prácticas educativas, a la hora de elaborar el proyecto (procedimiento inductivo), a la vez que ese proyecto docente se convierte en un instrumento de mejora de la práctica educativa.

En este marco de decisiones, el trabajo compartido del colectivo docente se presenta como una estrategia imprescindible para la detección y resolución de problemas educativos.

1.3.2. La problemática.

Detectar un problema y reconocerlo es empezar a ponerle solución, y por lo tanto, iniciar el proceso de mejora.

Se encuadrarán en tres temáticas los problemas detectados durante esta fase inicial de la indagación:

En relación con los centros:

- Recursos insuficientes
- Estructura organizativa inconsistente y poco coherente.

En relación con los alumnos:

- La respuesta educativa que reciben es muy homogénea, y no contempla de manera organizada la diversidad.
- No reciben atención educativa adecuada a sus necesidades singulares, y especiales.
- En los cursos más elementales presentan dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales básicas: español, y matemáticas. En algunos casos estas dificultades se prolongan algunos cursos durante la escolaridad.

En relación con los maestros:

- Necesidad de trabajar, y tomar decisiones, en equipo. Cuando se da entre algunos profesores, el trabajo en equipo es el resultado de decisiones tomadas a título particular.
- Necesidad de actualizar los conocimientos en materias como metodología, didáctica, conocimiento de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, organización del aula, respuesta educativa flexible, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, adaptación de la respuesta curricular, respeto y valoración de las diferencias...

1.3.3. Análisis sobre la influencia de cada uno de los problemas detectados.

Se hace necesario elegir el problema que es más representativo o que influye más dentro de las labores educativas.

Aunque la problemática que existe en una escuela hay que entenderla de manera global, por la interdependencia que existe entre los distintos factores, o en este caso, entre todos y cada uno de los problemas, el análisis nos permite acercarnos a las cuestiones con mayor profundidad.

En los problemas detectados, en relación con el centro, los recursos pueden ser personales, materiales y organizativos.

Siempre podemos necesitar más recursos y mejores medios, pero los recursos han de utilizarse adecuadamente, y teniendo en cuenta que el recurso fundamental es el propio maestro, su preparación, y el uso que haga de los medios educativos a su alcance.

Los problemas más importantes detectados en los alumnos están en torno a una respuesta educativa excesivamente homogénea para todos, y que no contempla de manera organizada la diversidad, así como dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales básicas: Lengua Escrita y Matemáticas.

Cuando la clase se dirige hacia el común de los alumnos, no todos van a recibir la atención más adecuada que necesitan. Hay que ajustar la actividad de

clase al ritmo personal, a las capacidades, a las posibles limitaciones, intentar sintonizar con sus intereses.

Es verdad que es una tarea compleja que requiere del maestro:

Querer hacer: Actitud personal.

Saber hacer: Conocimiento profesional.

Poder hacer: Disponer de medios y recursos suficientes.

En razón de lo visto, se eligió para la investigación, el análisis de un problema relacionado con los maestros, debido a que estos constituyen el eje de la respuesta educativa.

En efecto, son los maestros los que van a abordar, y en su caso a resolver la problemática existente en el centro, tomando en cada momento las medidas más adecuadas.

Por esto, porque son absolutamente necesarios maestros comprometidos y capaces, se ha elegido su **formación**, como objeto fundamental del proceso de indagación.

De lo expuesto hasta ahora en el presente proyecto de investigación, he acotado y definido una situación problema: *las carencias formativas que existen entre los maestros*, en relación con la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, y he focalizado estas carencias en los Profesores de Educación Especial de la Zona 07, es decir, en aquellos que ahora se encuentran

más directamente implicados en atender las carencias educativas que estos alumnos presentan.

Tengo que hacer aquí una precisión de la mayor importancia. Es necesario acotar la formación de los profesores para poderla realizar de manera eficaz. Por eso planteo en un primer momento la formación de los maestros de Educación Especial como forma inicial de atender a la diversidad. Sin embargo la respuesta a la diversidad, y la atención a las dificultades educativas que los alumnos plantean es responsabilidad de la escuela, y esta responsabilidad debe ser asumida y coordinada **directamente** por el maestro responsable de cada salón de clases. En tal sentido, la formación en los maestros de Educación Especial supone una primera aproximación, una “punta de lanza”, para trabajar la atención a la diversidad. Por eso, esta formación no es sólo en contenidos, en metodología de trabajo, en procedimientos de intervención. Es, ante todo, el desarrollo de actitudes que favorezcan que la atención a la diversidad del alumnado, y la respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, sean asumidas por la escuela. Al respecto el Informe Warnock señala:

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea

capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia este doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo". (Warnock, 1987, p. 46)

El contenido de este párrafo es denso, intenso, y positivo (va dejando puertas abiertas), y pienso que los profesores deberíamos conocerlo y tenerlo en cuenta en nuestra actitud ante nuestro trabajo, y ante la vida.

1.3.4. Delimitación y planteamiento del problema: la cuestión de los límites.

De lo expuesto hasta ahora en el presente proyecto de investigación, he acotado y definido una situación problema: ***las carencias formativas que existen entre los maestros de educación especial de la Zona Escolar 07, en relación con las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de los alumnos de su salón de clase.***

Dicho esto, el problema de estudio ha quedado delimitado en los siguientes términos:

Una de las finalidades más importantes de la formación de los profesores, es favorecer cambios que se traduzcan en una mejora de su práctica docente.

Algunos de estos cambios son sutiles y difíciles de valorar a corto plazo. Entrarían aquí cuestiones como la modificación de su actitud, o la influencia de la formación sobre sus ideas o sus valores educativos (o en última instancia humanos).

Otros cambios, sin embargo, se traducen en modificaciones tangibles, apreciables en el aula, en un tiempo menor. Me refiero a la metodología empleada, a la organización y disposición del aula, a los materiales utilizados, a los diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación² usados, a la planificación y programación realizadas.

Aunque los cambios sutiles y los observables mantienen una relación muy estrecha, ya que no son procesos independientes, sitúo la investigación en esas influencias más evidentes que tiene la formación de los maestros sobre su práctica docente.

A tal efecto formulo el problema central en los siguientes términos:

¿Cómo influye la formación de los maestros en los cambios —bien sean espontáneos, o intencionales— que se producen en su aula, y cómo repercuten estos cambios en una mejora de la respuesta educativa a los alumnos?

² Hago referencia a cada uno de estos términos sobre evaluación.

Procedimientos: Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, triangulación.

Técnicas: observación (externa y participante), interrogativas (orales), escritas.

Instrumentos de evaluación:

En referencia a la observación: guías de evaluación, inventarios, listas de control, anecdotarios, diarios, cuadernos de campo, estudio de casos, análisis de contenidos, análisis de tareas, escalas de observación.

En referencia a las técnicas interrogativas: exámenes orales, entrevistas.

En referencia a las técnicas escritas: cuestionarios, trabajos de búsqueda que el alumno realiza, pruebas objetivas, exámenes tradicionales, autobiografías.

Tomado de GENTO PALACIOS, S. Técnicas procedimientos en instrumentos para la aplicación de evaluación en centros educativos, en CARDONA ANDUJAR (coord.) (1994). *Metodología innovadora de evaluación en centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.

La importancia de formular el problema en forma de esta cuestión se establece por la relación directa que la formación del profesorado tiene en la calidad de enseñanza.

Esto nos lleva al planteamiento de otra cuestión complementaria:

¿Qué modelo de formación pretendemos? al menos en una primera fase, en una primera aproximación al proceso de formación

Delimitación humana. La investigación se centra en los maestros de la Zona 07 de Educación Especial.

Delimitación Geográfica. La oficina de supervisión de la Zona Escolar 07 de Educación Especial, tiene su sede en el Mercado Mixto, local 90-B, en La Piedad, Michoacán. La Zona comprende ocho diferentes Servicios de Educación Especial:

- CAM La Piedad
- CAM Purépero
- CAM Tanhuato
- CAM Sahuayo
- CAM Jiquilpan
- Unidad 10 de Grupos Integrados La Piedad
- Unidad 15 de Grupos Integrados Sahuayo
- Centro Psicopedagógico La Piedad

Delimitación temporal. Las acciones del Proyecto de Investigación se llevarán a cabo durante los Ciclos escolares: 2001/2002 y 2002/2003.

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA RAZÓN POR LA QUE SE INVESTIGA EL TEMA ELEGIDO.

¿Por qué el tema de investigación?

Como parte de los estudios que realizo para obtener la titulación en la Licenciatura en Educación Primaria se establece la realización de un Proyecto de innovación Docente, dentro de una propu esta más amplia de innovación.

Elijo como trabajo la **Formación de Profesores** por varias importantes razones:

- La mejora de la calidad de la enseñanza pasa, inexcusablemente, por la formación adecuada de los docentes, entendidos de manera individual y como grupo humano (la escuela como unidad funcional de actuación educativa), ya que en definitiva son los docentes los que intervienen directamente con el alumnado.
- Mi actividad profesional está directamente vinculada a la Formación del Profesorado, por lo que el objeto de estudio e investigación es para mí accesible y motivante.
- Porque los resultados que obtenga de la investigación tienen un amplio margen de aplicación directa en mi práctica profesional aportándole elementos de mejora.

La falta de formación docente es un aspecto que a la vez trae como consecuencia que el maestro frente a grupo no cuente con la posibilidad de desarrollar su tarea educativa con éxito.

Centrándome en la realidad educativa en la que trabajo, elegí este problema porque a través de mis visitas a los centros he podido darme cuenta de que en todos los servicios de nuestra zona escolar existen algunos maestros frente a grupo que no han tenido dicha formación; por ejemplo, una cantidad considerable de ellos tienen formación en Psicología o en alguna otra área: Trastornos Neuromotores, Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, etc.

Esta situación de **falta de formación docente** (ya de por sí es un enorme problema), les genera a su vez toda una serie de nuevos problemas de gran magnitud a los profesores ya que, como se ha mencionado en párrafos anteriores, tienen carencias en su formación y presentan enormes dificultades en aspectos tales como: metodología, didáctica, conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, organización del aula, respuesta educativa flexible, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, adaptación de la respuesta curricular, respeto y valoración de las diferencias, elementos que para los profesores son verdaderas herramientas de trabajo y deberían contar con ellas, ya que de lo contrario, esto trae como consecuencia resultados poco alentadores que se reflejan en el proceso educativo de sus alumnos

1.5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.5.1. Objetivo general.

Diseñar, implementar y desarrollar un plan de formación docente viable y eficaz, que favorezca la implicación del profesorado en la formación de grupo al niño diverso.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Propiciar que los maestros se impliquen en su propia formación docente.
- Aportar estrategias que ayuden a la resolución de problemas educativos cotidianos.
- Conseguir que la actualización docente sea asumida por los propios destinatarios.
- Favorecer la reflexión sobre la propia práctica educativa.

En relación a las necesidades para alumnos de educación especial:

- Establecer medidas generales de atención a la diversidad.
- Ajustarse al ritmo personal de cada uno de los alumnos y alumnas.
- Seguir el principio de realidad y éxito. Este principio, válido con todo el alumnado, es especialmente necesario con aquellos que tienen mayores dificultades.
- Centrar la acción educativa en sus capacidades, motivaciones e intereses (enseñanza incidental).

CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

2.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Dentro del desarrollo conceptual que nos ocupa, cabe preguntarse ¿qué se entiende por paradigma? Tal y como lo definió Kuhn, un paradigma es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo.

De acuerdo con Beltrán y otros (1997) un paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, establece los criterios para el uso de “herramientas” apropiadas, y proporciona una epistemología. Un paradigma no sólo permite a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos sino que proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes.

No es tema baladí la cuestión de cuántos paradigmas hay. Para Rodríguez (1995) el significado de las expresiones “métodos cuantitativos” y “métodos cualitativos” comprende un universo conceptual más amplio que el de las técnicas para diseñar estudios, recolectar datos e interpretarlos, por lo que justifican la aplicación del término de paradigmas.

Con respecto a la Ciencia de la Educación, Wulf (1999), la organiza en tres paradigmas pedagógicos a partir de parámetros epistemológicos y su relación con la praxis: la pedagogía humanista, la ciencia empírica de la educación y la ciencia

crítica de la educación. Estos tres paradigmas, en vez de excluirse, conviven puesto que ningún paradigma puede gozar de mayor reconocimiento que los otros.

Señalan Carr y Kemmis (1988), en una clasificación muy aceptada, que los paradigmas son: el paradigma positivista, el naturalista o interpretativo, y el socio – crítico.

En la propuesta de Rodríguez (1995), investigación – acción, investigación participativa y etnografía crítica, constituyen metodologías encuadradas dentro del paradigma cualitativo.

Desde las aportaciones de Carr y Kemmis (1988), estas metodologías (investigación – acción, investigación participativa y etnografía crítica) comparten elementos tanto del paradigma naturalista o interpretativo, como del socio – crítico.

Los planteamientos de Rodríguez y de Carr y Kemmis, se complementan conceptual y metodológicamente. Así, el paradigma naturalista es un modelo cualitativo de aproximarse al conocimiento científico de la realidad. Como dice Marín, esta forma de concebir la práctica científica social *“permite recuperar el valor del conocimiento cotidiano como una forma válida de producción del conocimiento científico”* (Wberney Marín, 2001 PAGINA).

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL de los términos: investigación – acción, investigación participativa y etnografía crítica.

Investigación – acción.

Esta metodología se aborda con mayor amplitud como parte central del presente trabajo. Es por lo que en este punto se dan unas breves definiciones, pinceladas de lo que en el punto 4.3. se desarrolla más ampliamente.

Carr y Kemmis (1988:174) dicen que: *“La investigación-acción puede definirse como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales concretas con objeto de mejorar la racionalidad, la justicia de sus prácticas educativas, así como la comprensión de las mismas y la situación en la que éstas tienen lugar”.*

El mismo Kemmis señala de una manera más breve (1988:42), que *“La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por los prácticos sobre sus propias prácticas”.*

Basándonos en una acción crítica colectiva de cooperación individual la investigación-acción puede utilizarse para múltiples procesos de mejora, como el desarrollo de proyectos curriculares; el desarrollo de programas de mejora escolar (por ejemplo solucionar problemas endémicos de aprendizaje); la construcción de estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje; atención a la diversidad, dando la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado...

Para Grundy (1991:198) la investigación-acción se basa en dos principios: la mejora de las condiciones educativas, y la participación de los profesores implicados.

A la pregunta ¿por qué deben investigar los profesores? Responde Elliott (AÑOY PÁGINA) que “*el juicio profesional requiere que la personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimiento profesionales en relación con las circunstancias cambiantes*”.

Investigación Participativa.

La investigación participativa posee una lógica metodológica amparada en el modelo de acción social orientada al discurso. Esta acción está basada en principios de cooperación, en la interpretación consensuada y solidaria de las necesidades sociales, en su orientación hacia la transformación social con fines emancipatorios; hacia el discurso como una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legitimidad para resolver sus contradicciones y ofrecer alternativas de cambio. Este nuevo diseño de investigación sustenta en una concepción epistemológica basada en contrastar diferentes saberes, y no tanto en la explicabilidad, la experimentación o en la confianza extrema en la técnica científicista.

Como presupuestos para caracterizar este nuevo modelo de acercarse a la realidad social, el profesor de la Universidad de Murcia, Escudero (1987) plantea sus rasgos definitorios: asume una visión global y dialéctica de la realidad, reconoce una visión democrática del conocimiento, subyace una constante tensión dialéctica entre teoría y realidad, se trata de organizar en la práctica y desde la práctica, está decididamente comprometida no con la explicación o comprensión de la realidad sino con la transformación de ésta desde la dinámica emancipadora y liberadora de los individuos implicados en ella.

Como señala la profesora Pérez Serrano (1994; pag.) de la UNED Pérez Serrano (1994: PAGINA) *“Se trata pues de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas en suma a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación”*.

El trabajo colectivo nos permite facilitar al alumno una respuesta educativa integrada y unificadora partiendo de criterios comunes y de actuaciones conjuntas, conseguidas de la investigación compartida del colectivo de docentes. Esto nos va a permitir evitar dar respuestas “sumativas³” a las necesidades educativas (especiales o comunes) que el alumnado plantea. Se trata de facilitarle a cada alumna y alumno una única respuesta educativa, conseguida mediante la coordinación, las decisiones compartidas, y el trabajo colectivo de todos los maestros y maestras.

La investigación participativa ha estado orientada hacia dos vertientes, una educativa y otra sociológica; la primera como reacción al positivismo pedagógico y la segunda contra los paradigmas dominantes de interpretación de la realidad social.

Esta perspectiva de investigación alternativa ha estado vinculada a procesos de educación de adultos, educación popular, programas de alfabetización, al desarrollo comunitario, la organización popular etc.

³ Una respuesta educativa sumativa es aquella en la que cada docente añade su trabajo al de otros maestros, con independencia de lo que estos hagan. El alumno no recibe una respuesta global a sus requerimientos educativos, si no que es destinatario de una serie de actuaciones educativas separadas, inconexas entre sí. La alternativa a esta situación tan pobre (más común de lo que a muchos docentes nos gustaría) está en el trabajo colectivo (colaborativo, en palabras de autores como Escudero).

Por su parte, Marcela Gajardo (biblioteca digital CREFAL) distingue:

- Investigación participativa en el campo educativo:

- La investigación temática, como un componente de la planificación de programas educativos.
- La investigación –acción, un componente de los procesos de planificación local en el desarrollo rural y comunitario.
- La investigación en la acción: una estrategia experimental y participativa.

- Y en la vertiente sociológica, la investigación participativa puede ser:

- La investigación – acción.
- La investigación militante: un enfoque político partidario.

Algunas de las características que la investigación participativa debe tener son:

- Es una investigación cualitativa que incluye elementos cuantitativos siempre en el contexto de una problemática cualitativa.
- Usa diversos métodos y técnicas
- Se lleva a cabo con sectores comunitarios.
- Debe beneficiar inmediata y directamente a la comunidad.
- Involucra a la comunidad en todo proceso investigativo.
- El proceso se rige desde dentro y desde las bases.

Existen unas etapas metodológicas básicas que validan su ejecución: etapa de preparación, etapa de desarrollo de la investigación, etapa de programación–acción.

Etnografía crítica.

La etnografía crítica tiene como objetivo principal la intervención del investigador para que los actores tomen conciencia de su situación político-social.

La etnografía crítica o interpretativa nace de influencias neo-marxistas, teorías sociales, de la epistemología y del currículum oculto de los años 60. Dentro de este enfoque la negociación de significados es primordial. El captar el conocimiento local de las poblaciones y sectores públicos como la toma de decisiones de maestros y alumnos son vistos como señales liberadoras ante el determinismo que las teorías sociales y el determinismo económico.

Así, la etnografía crítica o interpretativa rompe con el determinismo y reconstruye las categorías analíticas en forma más integrada, y usa las perspectivas de los mismos participantes como actores sociales capaces de analizar su situación bajo la influencia de la nueva sociología del conocimiento. Este enfoque aboga por las experiencias vividas, por la resistencia, por posiciones de interés político y económico. Las nociones de concientización, reflexión y acción (praxis) como procesos dialécticos en la toma de decisiones forman parte del vocabulario de este enfoque (Freire, Pedagogía de la Liberación).

2.2 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN?

Para abordar esta pregunta recurriré a los autores más relevantes sobre esta materia.

Carr y Kemmis (1988:174) dicen que:

"La investigación-acción puede definirse como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales concretas con objeto de mejorar la racionalidad, la justicia de sus prácticas educativas, así como la comprensión de las mismas y la situación en la que éstas tienen lugar".

El mismo Kemmis señala de una manera más breve (1988:42), que:

"La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por los prácticos sobre sus propias prácticas".

Entendida de una manera amplia, y por qué no decirlo, generosa, los participantes de un grupo de investigación-acción pueden ser los maestros y el director del centro, los padres, los propios estudiantes (la edad será en este caso un factor determinante de participación), y otros miembros de la comunidad que estén interesados en la práctica educativa (por ejemplo, profesores e investigadores universitarios).

Basándonos en una acción crítica colectiva de cooperación individual la investigación-acción puede utilizarse para múltiples procesos de mejora, como el desarrollo de proyectos curriculares; el desarrollo de programas de mejora escolar

(por ejemplo solucionar problemas endémicos de aprendizaje); la construcción de estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje; atención a la diversidad, dando la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado... etc.

Para Grundy (1991:198) la investigación-acción se basa en dos principios: la mejora de las condiciones educativas, y la participación de los profesores implicados.

La mejora educativa, según este autor, se centra en tres aspectos:

- La práctica.
- La comprensión de la práctica por parte del maestro.
- La integración, mediante esa práctica, de la escuela en su contexto.

Haciendo una revisión documental de investigación-acción, vemos que el proceso está caracterizado por estos cuatro elementos: **la planificación, la actuación, la observación y la reflexión**. Es un proceso orientado al cambio educativo, en el que se interrelacionan conocimiento y acción, teoría y práctica. Así, mejorar nuestra práctica educativa nos lleva a un proceso de formación personal y profesional.

Elliott es un referente fundamental a la hora de estudiar la investigación-acción. Citando a Gadamer. Elliott (1990:117) señala que:

"La búsqueda de la comprensión está condicionada y constituida por la reflexión sobre cómo actuar adecuadamente en una situación humana, particular y concreta".

De aquí podemos decir que los maestros deben desarrollar un proceso reflexivo para constituir una teoría educativa, que se fundamentará sobre su propia práctica pedagógica.

Siguiendo a Cáceres Mesa y Cols. Podemos resumir que la investigación-acción es un proceso que:

- Propone un cambio, transformación y mejora a nivel del currículum.
- Es un proceso complejo y arduo, condicionado por la reflexión sistemática de la práctica curricular.
- Es un proceso que necesita tiempo, se hace necesaria su aplicación sistemática.
- Los cambios se producen lentamente: inicialmente es muy difícil apreciar si la aplicación de determinadas estrategias dan respuesta al problema planteado.
- Es un proceso de transformación sistemática, en la medida que también se implica cada vez más a los estudiantes, como sujetos activos de su propio aprendizaje
- Requiere un contrato de negociación, para la confección del equipo de investigación: todos los participantes han analizado una serie de criterios que dirigen nuestra actuación, en el contexto de la investigación. A través de la interacción entre los participantes se van definiendo y negociando sistemáticamente las funciones que cada uno desempeña.
- Plantea un enfoque metodológico amplio y flexible: el análisis y la comprensión de cada uno de los momentos del proceso de enseñanza-

aprendizaje, favorece la reflexión de los profesores y condiciona la estrategia metodológica adoptada.

- Requiere de una participación activa de los participantes, tanto en la reflexión de sus prácticas como en la organización de la investigación: la reunión sistemática del equipo de investigación, genera una reflexión colectiva del tema de trabajo, y permite un análisis entre los participantes con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Exige participación y colaboración: todos los integrantes del equipo deben tener un mismo nivel de implicación, lo cual favorece establecer un debate con conocimiento profundo del tema.
- El grupo es el instrumento de cambio: los propios profesores del equipo de investigación, sobre la base de la reflexión colectiva de su práctica diaria, se plantean nuevas estrategias de actuación, que pueden estar dirigidas a la toma de decisiones curriculares (entendiendo el currículo en sentido amplio) a partir de una reflexión sobre la práctica.
- Utiliza la espiral autorreflexiva (aspecto importante, que más adelante desarrollaré ampliamente), pues la organización curricular se apoya en las etapas de planificación, acción, observación, reflexión (que he comentado más arriba), como estrategia de trabajo de todos los integrantes del equipo, donde el análisis y reflexión colectiva favorecen el establecimiento de nuevos criterios de actuación, iniciándose un nuevo ciclo de trabajo.
- Va objetivando la realidad a través de un análisis sistemático de la acción: en cada reunión del grupo se realiza un análisis detallado de la etapa, el cual se ve favorecido por el análisis del diario de experiencia de cada

integrante y los informes de investigación, a través de los cuales se facilita la elaboración del informe general de la etapa en la que se encuentra el proceso de investigación-acción.

- El rigor de los trabajos: depende en gran medida de la coherencia lógica, empírica y política de las interpretaciones hechas tanto en las fases de observación y de reflexión, como en los momentos de planificación y de acción.
- Apunta a la mejora de las prácticas individuales y colectivas, en la medida que se analicen y contextualicen las posibilidades del currículum. Dicha estrategia favorece el desarrollo profesional, como señala Porlán (1987:67).
- Trata de alejar de la vida profesional, la rutina con que se generan las prácticas, se establece una dinámica de trabajo diferente, en la medida que se tomen decisiones curriculares (en particular, y educativas en general).

La investigación-acción ha permitido avanzar en la respuesta científica y práctica a los problemas educativos.

Es necesario precisar que “no todo lo que parece”, puede entenderse como investigación-acción.

2. 3. ¿QUÉ NO ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

Por la importancia que tienen en ayudar a evitar errores a quienes se inician en este tipo de técnicas de investigación, expongo a continuación algunas referencias que Cáceres Mesa y cols. (siguiendo a Kemmis y McTaggar, 1988:29) destacan como **lo que no es la investigación-acción**:

- No es aquello que hacen habitualmente los enseñantes cuando reflexionan acerca de su trabajo: la investigación-acción es más sistemática y colaboradora y recoge datos sobre los que se basa una rigurosa reflexión de grupo.
- No es simplemente la resolución de problemas. La investigación-acción implica el planteamiento del problema y no tan sólo la solución de problemas. La investigación-acción busca comprender y mejorar el mundo a través del cambio.
- No es una investigación acerca de otras personas. Es una investigación que considera a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de su propia historia, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen.
- No es el método científico aplicado a la enseñanza. No se limita a someter a prueba determinadas hipótesis, a utilizar datos para llegar a conclusiones. Adopta una visión de la ciencia social distinta de aquella que se basa en las ciencias naturales. La investigación-acción concierne también al sujeto mismo. Su ángulo de visión es distinto de los métodos de las ciencias históricas porque la investigación-acción se preocupa por el

cambio de situaciones y no tan sólo por su interpretación. Es un proceso que sigue una evolución sistemática y

- cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa; ni las ciencias naturales ni las ciencias históricas tienen este doble objetivo para la dialéctica viva del investigador y lo investigado.

2. 4. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LA ESPIRAL CÍCLICA.

El método usado por la investigación-acción para revisar de manera sistemática una situación educativa se denomina espiral cíclica. Desarrollado inicialmente por Kurt Lewin, es Elliott quien presenta un modelo más elaborado, recogido en la tabla que presento a continuación:

(REVISAR CUADRO)

MOMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Identificación y clarificación de la idea general.	La idea general es considerada una propuesta que une una idea a una acción. Dicho de otra manera se refiere a algo concreto que deseamos cambiar o mejorar en un contexto concreto, en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Reconocimiento.	Esta actividad puede ser fragmentada en dos partes: a-. Descubrimiento de los hechos de la situación, sobre la base de una integración en el contexto objeto de estudio. b-. Explicando los hechos de la situación. Se generan y se prueban hipótesis, analizando la realidad concreta objeto de estudio.

<p>Construcción del plan general.</p>	<p>a-. Revisión de la idea general</p> <p>b-. Relación de los factores que uno va a modificar y de las acciones que uno emprenderá en esa dirección.</p> <p>c-. Relación de las negociaciones que uno tiene que llevar a cabo antes de poner en marcha las acciones.</p> <p>d-. Relación de los recursos que se necesita.</p> <p>e-. Relación de las normas éticas establecidas al acceso y divulgación de la información.</p>
<p>Desarrollo de los pasos de acción.</p>	<p>Se decide cuál de los cursos de la acción se va a poner en práctica, y cómo se va a controlar la acción y sus efectos.</p> <p>Es significativo recordar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se necesitan técnicas que posibiliten evidenciar en qué medida se está desarrollando adecuadamente el curso de la acción. - Se necesitan técnicas que proporcionen evidencias de los resultados intencionados y no intencionados. - Se necesita una gran amplitud de técnicas que nos den a conocer lo que está pasando desde una gran variedad de ángulos y puntos de vista.
<p>Puesta en práctica del siguiente paso de acción.</p>	

Síntesis del Modelo de Espiral de Investigación-Acción de Elliott, en Maritza Cáceres Mesa.

Braga (1994:72), citando a diferentes autores (Carr y Kemmis; Grundy, entre otros), señala las complejas relaciones que se establecen entre los distintos momentos de la espiral, distinguiendo entre momentos constructivos y reconstructivos, así como entre los de discurso y práctica, los cuales resumiremos a continuación en el siguiente cuadro. A través del cual se revela la interrelación dialéctica que existe en cada uno de los momentos del proceso de la investigación.

	Investigación (reconstructiva)	Acción (constructiva)
Discurso: entre los participantes	Reflexionar, Reconocimiento y evaluación (retrospectiva sobre la observación prospectiva para la acción).	Planificación, Acción reconstruida (prospectiva para la acción, retrospectiva para la reflexión).
Práctica: en el contexto social	Observación, Acción reconstruida (prospectiva para la reflexión, retrospectiva para la acción).	Acción, Acción deliberada, estratégica (orientación retrospectiva a partir de la planificación, prospectiva para la reflexión).

El proceso de investigación-acción crítica. En Braga 1994, tomado de Carr, W. y Kemmis, S.

Se puede observar que los cuatro momentos de la espiral se reparten entre el nivel de discurso y el de práctica, a la vez que tienen un carácter constructivo orientado a la acción, o reconstructivo orientado a la reflexión. Entre los momentos constructivos (en el ámbito del discurso y la práctica), existe una relación dialéctica que convierte a la espiral cíclica en una herramienta poderosa para vincular conocimiento y acción. Es preciso explicitar que este proceso **no se detiene en el primer ciclo de planificación, acción, observación, reflexión**, sino que tiene que repetirse por tres o más veces, de lo contrario no podría ser considerada como una auténtica investigación-acción.

Como indican Cáceres Mesa y cols, en esta espiral se vincula la reconstrucción del pasado con la construcción del futuro concreto e inmediato a través de la acción, donde el movimiento de la espiral condiciona:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo.
- Una actuación para poner el plan en la práctica.
- La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar.
- Y la reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción posterior, etcétera, a través de ciclos sucesivos (Kemmis y McTaggart, 1988).

Dice Braga (1994:72, citando a Kemmis) que el rigor en la metodología de la espiral cíclica:

"Se deriva de la coherencia lógica, empírica y política de las interpretaciones en los momentos reconstructivos de la espiral autorreflexiva (observación-reflexión) y de la coherencia lógica empírica y política de las justificaciones de la acción propuesta en sus momentos constructivos (planificación y acción)".

Así, se puede destacar a modo de síntesis, que la investigación-acción se desarrolla en una serie de momentos o etapas que se relacionan de manera recíproca. Se trata de los momentos estratégicos de la acción y la reflexión, los cuales se relacionan, tanto en sentido retrospectivo como prospectivo, a través de dos momentos organizativos: planificación y observación, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible y orientado a los valores.

La reflexión y la planificación se producen en el ámbito del discurso, mientras que la acción y la observación pertenecen al ámbito de la práctica. La reflexión versa sobre la acción previa, a través de métodos de observación que reconstruyen la práctica, de modo que pueda quedar registrada, analizada y juzgada en otro momento. La reflexión también se orienta hacia adelante, hacia la acción futura a través del momento de planificación, en el que la acción es informada retrospectivamente mediante la reflexión y a través de la planificación Kemmis y McTaggart, (1988:19).

A modo de resumen, Cáceres Mesa y cols, señalan que la espiral cíclica auto reflexiva está formada por ciclos sucesivos de *planificación, acción, observación y reflexión*. Estos cuatro momentos lo sitúan los actores desde una perspectiva de construcción-reconstrucción, práctica y discurso. En tal sentido resulta oportuno hacer mención a Carr y Kemmis (1988:198) cuando señalan que:

“La espiral autor reflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción del futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social”.

2. 5. CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE PUEDA TENER LUGAR UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Para que efectivamente exista un proceso de investigación-acción son necesarias tres condiciones mínimas (Carr y Kemmis, 1988:177):

1. Que un proceso se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica, susceptible de mejoramiento.
2. Que dicho proyecto recorra una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente, de una forma coherente sobre la base de una adecuada interrelación dialéctica. La planificación, organización, ejecución y control de las actividades de trabajo independiente de cada unidad didáctica, están sujetos por un proceso de debate y análisis reflexivo-colectivo del equipo de trabajo, sobre la base de los datos obtenidos en la práctica curricular, teniendo como referente los momentos de la espiral cíclica.
3. Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso, sobre la base de los principios de procedimientos establecidos, que deben identificar desde una dimensión ética este tipo de procesos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la investigación-acción es poseedora de una serie de características diferenciadores con respecto a otras metodologías, que pudieran resumirse en los siguientes términos:

- La idea de que conocimiento y acción, teoría y práctica avanzan de manera conjunta.
- La orientación al cambio educativo.
- Su consideración del papel del profesor como investigador.
- Representa un modelo de investigación que pretende ser formativo y educativo.
- Es esencialmente comunitaria, por lo que en ocasiones se emplean los términos de investigación colaborativa o participativa como sinónimo de investigación-acción.

CAPÍTULO III. DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

Los alumnos y alumnas de nuestras aulas no son todos iguales. La distinta forma de aprender, de relacionarse, de ser, la motivación ante las tareas, las distintas experiencias familiares, sociales, íntimas,... determina que la diversidad sea algo sustancial en la tarea de enseñar.

Una escuela rígida, que se dirija al denominado "alumno medio", es una escuela obsoleta. Nuestro actual sistema educativo propugna una escuela comprensiva y esto significa una escuela válida para todos y respetuosa con las diferencias.

¿Qué supone atender a la diversidad?, establecer un currículo abierto y flexible que permita, dentro de un tronco común de contenidos, alcanzar las mismas capacidades que se consideran básicas para todos los alumnos/as.

Esta intención requerirá, precisamente en función de las diferencias individuales de todo tipo, proceder a modificaciones, a adaptaciones, más o menos significativas del currículo ordinario.

Es por eso que me pregunto: ¿qué necesidades puede tener el alumnado tanto en Educación Preescolar como en Educación Primaria? y, para responder a ellas ¿qué son las adaptaciones curriculares?.

Ya adelanto que al final de mi exposición llego a una importante conclusión: la integración escolar (que no la simple ubicación física de los alumnos y alumnas), en una respuesta educativa necesaria.

Comienzo así mi exposición de contenidos con una reflexión sobre la atención a la diversidad del alumnado, para analizar más tarde algunos factores de diversidad en las aulas.

3.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Voy a incluir aquí el concepto de Educación Especial que ofrece la Administración Educativa española, por varias razones:

- Por la amplia trayectoria en este campo educativo: casi medio siglo de experiencia en Educación Especial, y dos décadas de integración escolar.
- Porque mucha de la documentación y bibliografía que, en relación a la Educación Especial, llega a México, procede de España.
- Porque es el contexto en el que ahora me desenvuelvo, y por lo tanto es muy accesible para mí.

“La Educación Especial es entendida como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del alumno y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a sus características personales. Es una formación dirigida a aquellos individuos que manifiestan necesidades educativas especiales permanentes o temporales, es decir, dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el

entorno sociofamiliar o bien por una historia de aprendizaje desajustada” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España).

3.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.

El proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito en la medida en que el profesor adecue su intervención a la manera peculiar de aprender que tengan los alumnos. Así, la individualización de la enseñanza es la meta que todo sistema educativo persigue, a la vez que la mayor dificultad con la que se encuentra.

Para atender a la diversidad hay que elaborar un proyecto curricular que permita individualizar la enseñanza. En este sentido, se está respondiendo a la diversidad cuando los objetivos generales de Educación Primaria recogen todo tipo de capacidades, cuando la secuencia de contenidos se adecua a los diferentes ritmos de aprendizaje, cuando se adoptan metodologías diversas y cuando se decide evaluar a todos los alumnos en función del progreso que han realizado con respecto a su nivel inicial. Esta consideración evita que aparezcan gran parte de los problemas de aprendizaje que pueden presentar algunos alumnos.

No obstante, a pesar de que un equipo docente elabore un proyecto curricular sensible a la diversidad, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en los alumnos, aunque éstas sean menos significativas y numerosas.

Los problemas de aprendizaje pueden analizarse, por lo tanto, como un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos a los que todo maestro

diariamente da respuesta a través de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general, y en el polo opuesto los alumnos para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta en los centros no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de medidas extraordinarias.

Cuando los problemas no son muy importantes las medidas habituales de individualización son suficientes para dar respuesta a las necesidades del alumno; cuando los problemas son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones significativas. En este caso se considera que los alumnos tienen necesidades educativas especiales en tanto exigen del Sistema medidas educativas extraordinarias.

Hay que considerar, y esto reviste una gran importancia, que la frontera entre lo que se considera "ordinario" y "extraordinario" no está clara: lo que en un centro puede percibirse como una dificultad de aprendizaje normal, dado que su equipo docente cuenta con medidas de respuesta a la diversidad, puede ser considerado en otro centro como un problema grave que exija medidas excepcionales.

Adaptar el proceso de enseñanza exige, en este sentido, actuar en dos ámbitos distintos:

En primer lugar es preciso que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya propiamente en lo que tienen que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñarlo; habría que modificar los elementos de acceso al currículo.

En segundo lugar, no siempre es suficiente con hacer adaptaciones de este tipo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos; en la mayoría de las ocasiones es necesario adaptar también lo que se debe enseñar, es decir, el currículo propiamente. Las adaptaciones en los elementos básicos del currículo suponen modificar los métodos de enseñanza, los contenidos o incluso los objetivos que se consideran adecuados para la mayoría del alumnado.

3.3. FACTORES DE LA DIVERSIDAD.

Aunque pueden considerarse diversos factores nosotros vamos a mencionar, como más determinantes y a los que una escuela integradora y comprensiva debe dar respuesta, la diferente capacidad intelectual, las diferencias en cuanto al rendimiento escolar, las aptitudes y talentos específicos, las distintas características de personalidad, las diferencias individuales en intereses y valores y, por último los distintos estilos cognitivos.

La diversidad de alumnado debe tenerse en cuenta para potenciar capacidades y prevenir y compensar situaciones educativas de desventaja.

Las situaciones de desventaja educativa pueden traducirse, en muchos casos, en necesidades educativas especiales de los alumnos.

Entendemos que un alumno tiene necesidades educativas especiales (Informe Warnock 1981; Brenan 1988, Blanco 1992), cuando presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el

currículo que le corresponde por su edad, bien por causas internas, bien por condicionantes socioambientales, o por un historial educativo desajustado, y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones curriculares o de acceso en varias áreas del currículo ordinario (esta definición está relacionada estrechamente con la que hemos dado para Educación Especial).

Encontramos el origen de las necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales sobresalientes, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora, o a trastornos graves de la conducta.

Esta definición nos lleva a afirmar que las necesidades educativas tienen un carácter interactivo y relativo.

El carácter interactivo plantea que las dificultades educativas no tienen su origen en el alumno solamente, sino también en las características del entorno sociofamiliar y educativo. De esta concepción se establece un mayor compromiso para la escuela para paliar o compensar las dificultades educativas que los alumnos presentan.

Hablamos del carácter relativo de las necesidades educativas, en referencia al contexto escolar del alumno. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más necesidades educativas generará en su alumnado.

3.4. LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL.

Dentro de la integración, la integración social es la más compleja de abordar. Se trabaja por la integración de los disminuidos físicos y psíquicos, se definen y gradúan esas minusvalías y se aplican las técnicas necesarias para conseguir el mayor grado de desarrollo de cada alumno dentro de un ambiente integrador. No podemos decir lo mismo de los niños que sufren una problemática social.

Desde siempre se ha considerado la escuela como una de las instituciones fundamentales en el proceso de socialización. Sin embargo ante este problema surgen estas actitudes: desconocimiento de causas y evolución del problema, este desconocimiento hace que no se pueda incidir positivamente, el niño avanza hacia la marginación lo que produce no pocas dosis de impotencia en los educadores y, un siguiente paso lógico, la defensa de la institución ante la agresión. Ante la imposibilidad de cambiar la trayectoria de estos alumnos, el sistema escolar intenta controlarlos, aislarlos o, en último término, prescindir de ellos.

Existen alternativas pedagógicas que pueden lograrse en centros que cuenten con un equipo estable y reforzado de educadores, con un proyecto pedagógico de centro adaptado a la realidad. Estable, porque la continuidad y el trabajo coordinado a largo plazo es intrínseco a todo proceso educativo y reforzado, tanto de suficientes apoyos de especialistas como de profesores de apoyo.

Los alumnos deben avanzar en un proceso de autonomía personal, de protagonismo en su propia historia. Para ello es imprescindible crear un marco escolar participativo, transparentemente democrático, con normas adaptadas por todos, que les

anime a tomar responsabilidades y asumir la ley como una norma colectiva que se debe respetar.

Esta conquista progresiva de su propia autonomía va a llevarnos a la independencia gradual de los adultos, entre ellos sus propios padres. Sobre los padres convendría considerar que un centro que persigue buenos resultados debe contar con su colaboración activa y si no, al menos, con su respeto.

Por último añadir que la labor educativa debe ser abierta, mostrando otras realidades, enriqueciéndose con el contacto y descubrimiento de otros ambientes, culturas, personas. En contacto con otras situaciones podremos empezar a romper la peor marginación: la marginación psicológica que han vivido desde pequeños y que les impide aspirar a nuevas posibilidades en sus vidas.

3. 5. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA.

Concepto y función de las adaptaciones.

Cuando el profesor ajusta en su programación los planteamientos curriculares previstos para el aula, a las peculiaridades y necesidades de cada uno de sus alumnos concretos, debe tener presente las de aquellos que presentan necesidades educativas de cualquier tipo, sean especiales o no.

En este momento del proceso programador podemos encontrar dos situaciones diferentes:

- a) Que en el proyecto curricular no se hayan contemplado suficientemente determinadas decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas (puede, incluso, que en el momento de tomarse las decisiones relativas al proyecto curricular, ni siquiera existiese la problemática que, posteriormente, se presenta). Entonces el profesor de aula puede realizar determinadas opciones para compensar ciertas necesidades educativas de sus alumnos.
- b) Que en el proyecto curricular se hayan tomado determinadas opciones que es preciso ajustar o afinar más por las peculiaridades que presentan los alumnos con necesidades educativas de su aula. En ese nivel de aula adquieren especial relevancia las decisiones referidas al cómo enseñar y evaluar, ya que estas van a facilitar, en gran medida, que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener una mayor participación en la dinámica del aula.

No obstante, a pesar de que se haya hecho un proceso adecuado en el que se haya intentado contemplar la diversidad y las necesidades educativas especiales de los alumnos en los niveles superiores de concreción del currículo, es obvio que una programación se planifica para un grupo de alumnos y es imposible tener en cuenta todas y cada una de las necesidades de los alumnos individualmente considerados. Es en este punto donde el actual planteamiento curricular nos ofrece la posibilidad de

realizar adaptaciones curriculares de distinto grado para individualizar y ajustar la enseñanza a diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.

Es preciso no olvidar que no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos, tienen necesidades, capacidades e intereses distintos, que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes. Por tanto, cualquier alumno o grupo de alumnos, dentro del aula puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos.

Tipos de adaptaciones curriculares.

Las modificaciones necesarias para compensar los problemas de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ir en una doble dirección:

- a) *Adaptaciones de acceso al currículo*: modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado. Así se adaptarán espacios (condiciones de acceso, sonorización, luminosidad,...), materiales (adaptación de materiales de uso común, equipamientos específicos, ayudas técnicas para el desplazamiento, la audición o la visión,...) o de comunicación (aprendizaje de un sistema de comunicación complementario o alternativo al lenguaje oral,...).

Estas adaptaciones son no significativas.

- b) *Adaptaciones en los elementos curriculares básicos*: modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Las adaptaciones curriculares forman un continuo que va desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones más significativas, y desde ajustes temporales a modificaciones más permanentes. En este sentido podemos hablar de:

— Adaptaciones curriculares no significativas: modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o nivel para responder a las diferencias individuales.

Estas adaptaciones pueden precisarlas cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. Precisamente el profesor las realiza para que los alumnos puedan conseguir las capacidades expresadas en el Proyecto Curricular. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora.

— Adaptaciones curriculares significativas: modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del Currículo Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Pero, ¿qué criterios podemos tener en cuenta para determinar qué aprendizajes son esenciales o nucleares de las distintas áreas curriculares?.

Podemos considerar aprendizajes esenciales o nucleares son aquellos que:

- Tienen un carácter más general y se aplican a mayor número de situaciones.
- Son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.
- Tienen una mayor aplicación en la vida social.

3.6. NECESIDADES EDUCATIVAS MÁS FRECUENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA.

Educación Preescolar. Las necesidades educativas más frecuentes que se presentan en esta etapa son:

- a) *En relación con la percepción e interacción con las personas y con el entorno físico:* muchos niños pueden presentar serias dificultades en torno a sus posibilidades de percepción e interacción táctil, auditiva o visual con su entorno; dificultades que deberán informar el tipo de ayuda que podrán necesitar para estimular convenientemente su desarrollo. Este hecho puede conducir, en primer lugar a una sensible reducción en estos niños de su experimentación sensoriomotora, tan importantes en el inicio de esta etapa y,

en segundo lugar, a mermar las posibilidades de interacción con las personas. En efecto, se dice con frecuencia que, por ejemplo, la sordera aleja al niño de las personas y que la parálisis cerebral aleja a los niños de los objetos, lo cual puede llegar a ser cierto si no ponemos todos los medios para dotar a estos niños de las estrategias que le permitan el acercamiento a los objetos y a las personas.

El grupo de necesidades educativas relacionadas con el ámbito perceptivo y perceptivo motor, se debe considerar, entonces, como uno de los primeros campos de acción prioritaria para los educadores infantiles, dado el amplio grupo de necesidades especiales que pueden originarse alrededor de estos ámbitos.

Con frecuencia ocurre además que los problemas que algunos niños tienen para la interacción con los objetos o personas se ven acrecentadas por actitudes de sobreprotección entre los adultos que les rodean, que en todos los casos contribuyen a empobrecer aún más su entorno y a limitar sus posibilidades de desarrollo, cuando en ocasiones es posible incluso compensar y/o hacer llegar al niño por distintas vías la información que este precisa para ir construyendo su identidad personal.

b) *En relación con el desarrollo emocional y socioafectivo:* los problemas de conducta por un lado, y los comportamientos y sentimientos de aislamiento, temor o incluso miedo, por otro, no solo son relativamente frecuentes, sino que además los educadores se sienten frecuentemente desorientados ante ellos.

Es un campo de actuación muy complejo y difícil, ya que con frecuencia el origen está en condiciones desfavorables de su vida familiar, en las que el educador no puede incidir directamente. La atención de los educadores y la colaboración con los servicios de apoyo debe centrarse, por una parte, en la creación de ambientes que aporten seguridad al niño, donde éste encuentre normas claras, límites precisos para su conducta y la contextualización de las actividades por parte de los educadores, y por otra, en la consecución de un clima escolar donde el alumno pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía personal al tiempo que se sienta querido, apoyado y alentado por un educador que le ayuda a dar lo mejor de sí.

Otro proceso a tener presente es que, con frecuencia, los niños con necesidades educativas especiales se ven expuestos a un "círculo vicioso" de expectativas negativas, de un profesor que minusvalora la capacidad de aprender y, como consecuencia de ello, les presta menor atención, lo que tiene como resultado efectivamente, que a la larga, estos niños no sólo aprenden menos, sino que adquieren una autoestima muy negativa. Este mismo razonamiento debe hacerse con respecto a los padres, que cuando sus expectativas no son ajustadas interfieren ostensiblemente en las posibilidades educativas de sus hijos.

Los educadores deben de esforzarse en preparar situaciones y actividades que permitan al niño progresivamente tomar conciencia de que sus esfuerzos son útiles y valiosos para conseguir determinados objetivos, y, por lo tanto, una fuente de satisfacción.

c) *En relación con la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación:*

en torno a este área pueden surgir necesidades educativas especiales de muy distinta índole. Las más frecuentes, y que pueden aparecer transitoriamente en muchos niños, están relacionados con retrasos respecto de la edad habitual de aparición de determinadas funciones, así como con la "pobreza" en cuanto a la calidad de ese mismo lenguaje, sea por ejemplo, en la amplitud del vocabulario o en la utilización del mismo para distintas funciones. No cabe la menor duda de que frente a estas necesidades el Centro de Educación Preescolar tiene enormes posibilidades de actuación compensatoria, ya que en la gran mayoría de las actividades que en él se realizan, el lenguaje está presente bien sea acompañándolas, bien sea como objeto directo de trabajo por parte del educador. Por tanto, ha de explotarse esta presencia del lenguaje en casi todas las actividades para favorecer la construcción de un lenguaje rico y diversificado que cumpla progresivamente las funciones centrales que tiene en el desarrollo infantil.

En ocasiones, sin embargo, alrededor del lenguaje y la comunicación pueden surgir necesidades educativas especialmente graves, que precisan de una atención y planificación mucho más cuidada. Resultan especialmente graves los problemas derivados de la sordera y de algunas parálisis cerebrales que afectan precisamente a las zonas cerebrales responsables del lenguaje. Lo fundamental no es en último término la adquisición del lenguaje oral, sino que lo que debe ser prioritario es la adquisición de un lenguaje que permita cumplir en el mayor grado posible las mismas funciones que cumple el lenguaje oral. Existen lenguajes alternativos que pueden

satisfacer apropiadamente no sólo las necesidades de comunicación de los niños con los otros, sino propiciar que el niño construye ese otro lenguaje interno que le permite planificar y regular su acción.

En este sentido, por lo tanto, se debe prestar especial atención al hecho de dotar cuanto antes a estos niños que lo necesitan de un lenguaje que pueda ser conocido y utilizado por las personas que le rodean y que le educan, bien complementariamente o bien en sustitución del lenguaje oral de su comunidad.

d) *En relación con las interacciones:* es en el contexto de los intercambios sociales con otros niños donde cada uno descubre la existencia y peculiaridades de los demás, al tiempo que afina el conocimiento de sí mismo.

En este ámbito de las relaciones entre iguales pueden surgir muchas necesidades educativas. Algunos alumnos pueden tener serias dificultades para interactuar física o socialmente con sus compañeros y por lo tanto para beneficiarse de estos contactos, y aunque no es frecuente entre los niños de estas edades, pueden incluso aparecer actitudes de rechazo ante determinados niños. En cualquiera de los casos, los educadores tienen en este aspecto una tarea fundamental, estructurando los ambientes y planificando las actividades de forma que las interacciones entre iguales alcancen el enorme valor constructivo que tiene a lo largo de todo el desarrollo.

e) *En relación con la adquisición de hábitos básicos:* estos hábitos, que son difíciles de categorizar, comprenden desde la actitud postural necesaria para la realización de las actividades de lápiz y papel, por ejemplo, al aprendizaje

de las normas básicas del cuidado personal, pasando por aprender y respetar los turnos de palabra o a pedir las cosas en vez de simplemente cogerlas.

Es importante señalar, en este sentido, que algunos niños también pueden tener dificultades en el aprendizaje de estos hábitos básicos, siendo necesarias de este modo ayudas pedagógicas específicas. Cuando esto ocurra debe prestarse especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar en la escuela infantil, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos y comportamientos básicos tienen para el pleno desarrollo del niño antes de la escolaridad obligatoria y con respecto a otros aprendizajes futuros.

Enseñanza primaria. Las necesidades educativas más frecuentes que se presentan en esta etapa son:

Áreas de Lengua y literatura y de lenguas extranjeras.- Los alumnos de Educación Primaria han de adquirir y/o consolidar nuevos códigos, de los cuales las lenguas de instrucción y las matemáticas tienen la condición de prerrequisitos para el dominio de las otras áreas, de ahí que los déficits que se produzcan en su aprendizaje tengan efecto global sobre la progresión formativa discente.

Los problemas más significativas que puede encontrar el alumno con necesidades educativas especiales se localizan en el lenguaje oral, la adquisición de la lectura y la escritura y el aprendizaje del idioma extranjero.

Lenguaje oral.- Se debe de responder con eficacia a los problemas de comunicación oral que tengan los alumnos. De entre los grupos de riesgo en este ámbito, pueden señalarse los integrados por niños:

- ✓ Con problemas de personalidad (inhibición, timidez, inmadurez emocional,...).
- ✓ Procedentes de medios socioculturales deprimidos, y que llegan a la escuela con un bagaje lingüístico con frecuencia limitado.
- ✓ Con perturbaciones en la adquisición o utilización de determinados campos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico o semántico), caso de los escolares con tartamudez, déficits articulatorios,...).

Existe, además, otro grupo de niños que tienen problemas más específicos, tales como los disminuidos auditivos, visuales o motóricos; los que padecen disfasias o afasias, por ejemplo.

Este segundo grupo de alumnos puede presentar al inicio de la escolaridad obligatoria retrasos en materia de comunicación de cierta gravedad; retrasos que, si no se abordan con energía, se incrementarán con el paso del tiempo (puede ser necesaria la utilización de sistemas complementarios al lenguaje oral u otro lenguaje e, incluso, el concurso de un logopeda).

En cualquier caso, sin perjuicio de las características del alumno, la escuela debe procurar que los niños, todos, se comuniquen eficazmente, no sólo que aprendan a hacerse entender.

Lectura y escritura.- La etiología de los problemas de lectura y de escritura de los alumnos es muy variada (factores perceptivos, cognitivos, emocionales, motóricos, metodológicos,...), por lo que debe rechazarse por inadecuado, el diagnóstico que concluye que tales dificultades se deben a "falta de madurez".

La solución a los problemas que plantean estas formas de comunicación, requiere:

- ❖ La identificación del factor o factores que están en el origen de la disfunción que se observa.
- ❖ La elaboración de un tratamiento didáctico y metodológico ajustado a las peculiaridades que afectan al proceso de aprendizaje del alumno afectado.
- ❖ Prestar atención al conjunto de la personalidad discente, cuyas dimensiones afectivo-actitudinales (motivación, inhibición, interés, expectativas,...) pueden haber resultado dañadas como consecuencia de los efectos que en las mismas producen la deficiencia y la percepción que el sujeto tiene de la misma, directamente y a través de los "otros" significativos.

Si el alumno tuviese necesidades suficientemente graves como para no responder ante medidas como las expuestas, habría que recurrir a estrategias y metodologías que le permitiesen, al menos, llegar a un nivel de lectura funcional.

Área de Matemáticas.- Las perturbaciones del aprendizaje que pueden producir en esta área tienen, al igual que sucede con las que se refieren al habla, una gran trascendencia para el progreso instructivo, por lo que han de ser abordadas con un tratamiento didáctico eficaz.

Con el fin de obviar los problemas que puedan tener los alumnos que requieren de ayudas complementarias para alcanzar los objetivos de la Educación Primaria a causa de los requerimientos de pensamiento abstracto de esta disciplina, es preciso vincular lo más estrechamente posible las actividades de aprendizaje matemático al medio familiar, escolar y social del alumno, y a la utilización funcional de esta material.

Área de conocimiento del medio.- Al construir, en buena medida, este área el núcleo del currículo de la Educación Primaria, el tratamiento que se haga de la misma en esta etapa es crucial para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los mismos objetivos a cuya consecución contribuye el área ponen de relieve este papel crucial:

- La autonomía personal, cuyo logro por los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje acrece en importancia debido a que muchos de tales alumnos han estado "sobreprotegidos" en el medio familiar.
- La integración en los grupos sociales, eje del programa dirigido a regularizar la situación escolar de los niños con minusvalías.
- La adquisición y la práctica autónoma de hábitos elementales de higiene, esenciales tanto personal como socialmente, y cuya incorporación al dominio comportamental del alumno no siempre es fácil, si bien en todos los casos es un objetivo irrenunciable para quienes siguen la Educación Primaria.
- El desarrollo de las competencias precisas para la exploración, la indagación, la búsqueda sistemática de soluciones a los problemas.

Al igual que en las restantes áreas, la primera tentación que debe reprimir el profesor es la de una apresurada disminución de las expectativas formativas que respecto del "conocimiento del medio" tiene para aquellos de sus alumnos que requieren de mayor apoyo educativo.

Áreas de expresión artística y de Educación Física.- En estas áreas, no suelen tener dificultades más que los niños cuyo aparato locomotor o que su equipamiento sensorial presentan disfunciones de cierta gravedad.

Los profesores de Educación Física y Artística se cuidarán de valorar las realizaciones de todos sus alumnos, sin generar actitudes de competitividad, y serán especialmente sensibles a la creación de actitudes favorables hacia el ejercicio físico, el arte (percepción y producción) y el juego.

3.7 . LA INTEGRACIÓN ESCOLAR COMO RESPUESTA EDUCATIVA.

Concepto de integración escolar.

Birch (1974) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

La NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) dice al respecto: "La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de

clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal”.

Valgan estas dos definiciones para entender que las tendencias actuales en Educación Especial van en el sentido de dar marcha atrás a un tipo de educación institucionalizada y apuestan, a cambio, por una educación integrada.

Una integración basada en principios tales como normalización que viene a significar que el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo más normalizado posible.

Este principio de normalización implica, desde una perspectiva pedagógica, el principio de individualización, de tal manera que la atención educativa de los alumnos se ajustará a las características y singularidades de cada uno de ellos; así mismo será necesario para llevar a cabo la integración escolar, tener en cuenta el principio de sectorización de servicios, según el cual, los alumnos con necesidades educativas especiales recibirán las atenciones que precisan dentro de su medio ambiente natural, es decir, los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen allí donde se produzca la necesidad.

Bases que sustentan la integración escolar.

Diversos autores han ido aportando una serie de razones para el cambio a favor de una educación integrada. Así, podríamos indicar entre otras:

- ✓ Es un derecho constitucional y, por ende, un acto de justicia.

- ✓ Las personas excepcionales tienen unos derechos humanos, que les asisten para compartir una experiencia de vida en común, no segregada ni discriminada.
- ✓ Si estas personas fueran a vivir siempre en un ambiente segregado, estaría justificado que recibieran una educación segregada; no es así, ya que se pretende la integración social y, por lo tanto, la escolar es el cambio.
- ✓ Los resultados de las clases especiales no han sido satisfactorios, lo que justifica el buscar otras alternativas con mejores bases científicas.

Por otro lado, la filosofía de la integración se fundamenta básicamente en el principio de normalización que apuntábamos más arriba.

Este principio lleva implícito como referente el concepto de normalidad. Para Bank-Mikkelsen (impulsa los primeros trabajos sobre normalización educativa, y los lleva a cabo en Escandinavia), la normalización consiste en la "posibilidad de que el deficiente desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible

En la década de los setenta, el concepto de normalización se extiende por toda Europa, Estados Unidos, y Canadá, donde se publica el primer libro sobre normalización (Wolfensberger, 1972 PÁGINA) donde se define este principio como "el uso de los medios los más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posible".

La integración escolar, además de sustentarse en el principio de normalización, se fundamenta también en los principios de individualización y sectorización.

Para concluir este apartado, resumo que todos los niños tienen sus propias necesidades educativas y únicamente variará su grado de especificidad. Esta concepción es la que sustenta un proyecto de educación individualizada, normalizadora e integradora, frente al concepto tradicional de Educación Especial como sistema paralelo al margen de la educación general.

Así, la integración escolar pone al alcance del alumno con necesidades educativas especiales los recursos, tanto humanos como materiales, del sistema escolar ordinario. Una nueva forma de entender Escuela y Sociedad, en la que de hecho padres, profesores y alumnos se ven inmersos: un proceso de cambio, un nuevo planteamiento de la estructura educativa.

CAPÍTULO IV. LA ALTERNATIVA.

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA ALTERNATIVA.

Como parte de los estudios que realizo para obtener la titulación en la Licenciatura en Educación Primaria se establece la realización de un Proyecto de Investigación Educativa, dentro de una propuesta más amplia de innovación.

Antes de entrar a trabajar en un proyecto de innovación podemos plantearnos ¿Qué es un Proyecto de Innovación Educativa?, ¿Qué características puede tener?, ¿Qué se puede conseguir con su desarrollo y puesta en práctica? ¿Quiénes - personas e Instituciones - intervienen en un Proyecto de Innovación Educativa? ¿En qué tipos de proyectos puede enmarcarse la alternativa?

Abordar estas cuestiones nos va a ayudar a centrarnos en la tarea que vamos a desarrollar.

¿Qué es un Proyecto de Innovación Educativa?

- ✓ Es una propuesta que incluye nuevas formas o alternativas para abordar el proceso de la educación con el fin de lograr mejoras cualitativas.
- ✓ Tiene el propósito de cambiar, transformar y mejorar la práctica educativa mediante la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno social.
- ✓ Hace posible lograr perspectivas distintas de lo cotidiano, rompiendo los esquemas tradicionales de actuación y posibilitando la utilización de

estrategias distintas para enfrentarse a las situaciones problemáticas que surgen el quehacer cotidiano.

¿Cuáles son algunas de las características que un Proyecto de Innovación Educativa debe tener?.

- ✓ Ha de partir de un proceso de reflexión colectiva sobre los problemas pedagógicos del centro educativo.
- ✓ Debe estar orientado a mejorar la calidad educativa y el desarrollo profesional de las personas implicadas.
- ✓ Permite dar respuesta a las necesidades prioritarias, reales y sentidas del centro educativo.
- ✓ Debe estar inmerso en el proceso de desarrollo institucional del centro educativo.
- ✓ Ha de hacer que los objetivos planteados sean claros y precisos, posibles de alcanzar y evaluar.
- ✓ Su proceso de desarrollo ha de ser dinámico, posibilitando estrategias de actuación que lleven a alcanzar los objetivos planteados.
- ✓ La puesta en práctica ha de implicar un trabajo en equipo, con la participación activa y el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa implicados.
- ✓ Ha de contar con una evaluación planteada desde el inicio del proyecto y que se pueda desarrollar de manera permanente durante el proceso de realización.

¿Qué se puede conseguir con el desarrollo y puesta en práctica un Proyecto de Innovación?

- ✓ El aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
- ✓ El apoyo y asesoramiento externo de la Autoridad Educativa.
- ✓ Optimización de los recursos personales y materiales del centro.
- ✓ El impulso de los procesos y de los resultados que son importantes para el centro.
- ✓ La satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano comprometido que convierte los desafíos en oportunidades.

¿Qué personas e Instituciones intervienen en un Proyecto de Innovación Educativa?

- ✓ El Equipo Directivo del Centro junto con el resto del Equipo Docente, los alumnos y la Comunidad Educativa.
- ✓ El Equipo de personas responsables de su dinamización.
- ✓ Todas las unidades de apoyo y asesoramiento al centro y a la formación del profesorado.

Construiré la alternativa considerando elementos del diagnóstico, de la dimensión teórico-metodológica y los referentes prácticos (saberes), para abordar el problema docente desde una perspectiva innovadora.

¿En qué tipos de proyectos puede enmarcarse la alternativa?

- ✓ Proyectos de Intervención Pedagógica

“El proyecto de Intervención Pedagógica se limita a abordar los contenidos escolares. Este recorte es de orden teórico metodológico y se orienta por la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas, que impacten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases”

✓ Proyectos de Acción Docente

“La dimensión de la acción docente centra su atención en los sujetos de la educación, en los procesos docentes, su contexto histórico social, así como en la perspectiva de la práctica docente”

✓ Proyectos de Gestión Escolar

“La alternativa de gestión escolar es una propuesta de intervención teórica y metodológicamente fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de la educación, vía transformación de orden institucional y de las prácticas institucionales”

El Proyecto de Innovación que presento es un **Proyecto de Acción Docente**, porque se elabora un documento en donde se expone el conjunto de líneas de acción a desarrollar para enfrentar un problema significativo de la práctica educativa en el aula o en el centro de trabajo, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que presentan el aula y el contexto escolar.

Centrándome en la realidad educativa en la que trabajo, elijo como tema la **Formación de Profesores**

4.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Fundamento la investigación que realizo sobre la formación de profesores, en la metodología de Investigación-acción, que desarrollo ampliamente. Y hay para ello dos razones fundamentales.

La primera es de índole personal, relacionada con mi formación como maestra y con mi práctica docente, que me ha hecho valorar la participación la cooperación, y la reflexión crítica y constructiva del trabajo en las escuelas, como una buena manera de conocer y cambiar la realidad para mejorarla.

La otra es que la metodología de la investigación-acción se adecua de manera óptima a un trabajo de indagación e investigación como el que planteo y abordo, La Formación de Profesores.

En cuanto a la manera de tratar el marco conceptual de referencia, partiendo del documento que se nos facilitó en clase, Rojas señala tres modos de hacerlo: exponer los aspectos básicos en los que se apoya la indagación, hacerse a pie de página, o incluirse en un glosario.

Yo he optado por la primera opción, exponer los aspectos básicos, pues es la manera que me ha permitido trabajar con mayor profundidad este marco conceptual, de acuerdo al trabajo que planteo.

4.3. PLAN DE TRABAJO.

Queda representado en las tablas adjuntas.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Nº	ACTIVIDADES	MESES												OBSERVACIONES
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J		
01	Visita a Grupo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Una sesión quincenal
02	Curso de capacitación	X		X	X	X		X					X	Intensivo cuatro días a la semana, durante la primera quincena de septiembre.
03	Observaciones de grupo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Cada vez que tengo reunión en grupo, recojo las observaciones en un diario preparado a tal efecto
04	Trabajo con grupos; desarrollo de actividades.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Planificado de manera mensual, y cuando así se acuerde en las Reuniones Técnicas
05	Análisis de temas propuestos por asesoría, en reuniones técnicas mensuales.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Mensual
06	Elaboración del PCC				X			X				X	X	Es esta una “actividad por excelencia”, ya que da unidad a todas las demás actividades formativas, y además cohesiona en un plan de acción las decisiones curriculares del centro. Una semana mínima trimestral para desarrollo o revisión, y una sesión de trabajo al finalizar el curso.

07	Diario del maestro y anecdotario de clase.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Con dos partes bien definidas. Unas tablas que facilitan la recogida de información tipificada, marcando las correspondientes casillas, y un lugar donde redactar, de forma subjetiva, las impresiones personales.
08	Asesoría Individual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A solicitud de los participantes o cuando asesoría considere necesario.
09	Capacitación Inicial		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Se decidió dar Capacitación Inicial sobre aspectos básicos a todos los docentes de Nuevo Ingreso que se incorporen a los servicios de la Zona Escolar

4.4. EXPLICITACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A DESARROLLAR

NO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	MATERIALES	TIEMPO
01	Visita a Grupo	Trabajar con los grupos, aportar material, asesorar, sugerir	Material bibliográfico y documental	Pueden abarcar desde un par de horas, hasta una mañana completa
02	Cursos de capacitación	Dotar de estrategias específicas para abordar la labor docente	Material bibliográfico y documental. Recurso humano de la propia asesoría.	Sesiones de 4 h por la mañana, 3 días a la semana, 2 semanas
	Observaciones de	Conocer los procesos	Diario de recogida	El que sea

03	grupo	de grupo para sugerir mejoras en su dinámica y funcionamiento.	de información.	necesario; puede bastar
04	Trabajo con grupos; desarrollo de actividades.	Mejorar las técnicas de trabajo entre los maestros, y dotarlos de medios para actuar en sus aulas..	Material documental, y específico de las actividades.	El establecido para cada grupo.
05	Análisis de temas propuestos por asesoría, en reuniones técnicas mensuales.	Atender necesidades concretas de formación detectadas.	Recurso humano de la asesoría. Material documental y de reprografía.	Sesiones de una mañana.
06	Elaboración del PCC	Establecer un proyecto curricular de Centro “vivo” y que responda a las necesidades de la comunidad educativa.	Como recurso humano, el profesorado de centro, y los medios humanos de la asesoría. Material bibliográfico y documental.	Una semana trimestral, en sesiones de mañana y una sesión final de valoración
07	Diario del maestro y anecdotario de clase.	Recogida de la información cotidiana del funcionamiento de las sesiones y de las clases, y de hechos que consideremos significativos.	Cuaderno de diario y lápiz	Es una actividad continua en el tiempo.
08	Asesoría Individual	Aportar elementos teóricos y	Recurso humano de la asesoría.	Cuando se solicite o se

		metodológicos que enriquezcan el bagaje conceptual y práctico de los maestros frente a grupo.	Material documental y de reprografía.	considere necesario
09	Capacitación Inicial a maestros de nuevo ingreso.	Brindar elementos básicos y fundamentales para iniciar el trabajo con grupo.	Recurso humano de la asesoría. Material documental y de reprografía.	Al momento de su incorporación a la zona escolar.

CAPÍTULO V. LA PRÁCTICA CONCRETA: FORMACIÓN DE DOCENTES

5.1. ETAPAS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Kemmis y Mac Taggart (1988) en su obra *"Cómo planificar la investigación-acción"*, revelan una serie de momentos o etapas a considerar al poner en práctica un proyecto de investigación-acción:

1. Consolidación del grupo: que puede comenzar cuando hay un grupo de enseñantes interesados en buscar solución a un problema o ideal común. Consideran posibles la incorporación de otros miembros de la comunidad educativa y la colaboración o discusión en grupo como elemento diferenciador de la investigación-acción con respecto a otras metodologías.
2. La identificación del problema o preocupación en torno al cual se va desarrollar el proyecto, lo cual supone el análisis de la práctica y las teorías que la inspiran.
3. Elaboración del proyecto de investigación acción que contemplará:
 - Una propuesta de acción en torno a la cual se inicia el proceso investigador.
 - En ella se incluirán los principios de procedimiento, así como una metodología detallada del proceso en cada momento.
 - Puesta en práctica del plan y observación del mismo. Aquí es preciso prever los instrumentos que posibilitarán la recogida de información sobre la acción educativa, tales como diarios, observación de actividades, notas

de campo, grabaciones, entrevistas, encuesta a alumnos, profesores y/o familiares, etc.

- Momentos de reflexión en los que se dispone de técnicas como informes individuales, grupales y de evaluación triangulada, autobiografías profesionales y reconstrucción metafórica y simulada.

A MODO DE SUGERENCIAS.

Kemmis y Mac Taggart analizan la importancia del inicio para el desarrollo de un proceso de investigación-acción, por lo que proponen una serie de consejos a tener en cuenta para ponerlo en marcha (AÑO 34-47):

- Empezar modestamente: establecer una preocupación temática y un mínimo acuerdo.
- Establecer una pauta temporal.
- Preparar discusiones de apoyo.
- Ser tolerante, intentar que los demás aprendan de la experiencia.
- Es esencial el acopio de pruebas de información. Prepararse para no desanimarse, el cambio es lento.
- Prepararse para atraer a aquellos que están implicados.
- El modo en que se piensan las cosas tendrá que cambiar tanto como el modo en que se hacen.
- Dar cuenta de los progresos, intentar crear una reputación de éxito.
- Reservar tiempo para escribir en todas las fases de la investigación.

- Hacer público lo que se ha logrado, ser explícito informando de los proyectos.
- Mantener siempre presente la distinción entre educación y escolarización.
- Preguntarse constantemente si el proyecto de investigación está ayudando a mejorar el grado en que se ponen en práctica las ideas y valores educativos.
-

5.2. LA PRÁCTICA CONCRETA

Tomando como referencia el modelo de Kemmis y Mac Taggart que acabamos de ver, se procedió de la siguiente manera:

5.2.1. Elección de la muestra.

Se propuso la consolidación de un grupo de profesores sin formación docente interesados en encontrar solución a la problemática que les genera su práctica educativa.

Algunos profesores frente a grupo, que sí tienen formación docente, decidieron incorporarse a este proceso formativo, reconociendo la importancia de la formación continua.

La muestra estuvo constituida por profesores de la Zona Escolar 07 de Educación Especial, donde he desempeñado la Asesoría Técnica.

- De la totalidad de maestros frente a grupo, 18 de ellos carecen de formación docente (cursaron su licenciatura o algún otro grado de estudios sin asistir a la Escuela Normal).
 - Licenciados en Audición y Lenguaje
 - 5 Licenciados en Psicología
 - 3 Licenciados en Pedagogía
 - 1 Licenciado en Deficiencia Mental
 - 1 Estudiante de Problemas de Aprendizaje
 - 1 Estudiante de 2º grado de Agronomía
 - 1 Bachiller
 - 1 Carpintero
- Algunos de los maestros frente a grupo con formación docente, tienen ya más de 15 años en servicio y durante ese periodo han recibido escasa o nula capacitación, actualización o asesoría.
- Personal de Nuevo Ingreso con función docente que desconoce en gran parte la organización del trabajo que se lleva a cabo en el nivel de Educación Especial.
- Personal docente, directivo y de apoyo, con la necesidad generalizada de actualización, capacitación y asesoramiento.

5.2.2. Análisis de la realidad y necesidades detectadas

Parto del conocimiento inicial de **la realidad** educativa de esta zona por ser el ámbito natural donde he desarrollado mi actividad profesional durante varios años.

Este conocimiento fue contrastado con la recogida de información mediante entrevista informal, con todos y cada uno de los profesores y profesoras de la zona, constatando la siguiente realidad educativa:

- Entre los profesores algunos demandan formación, otros no la demandan pero la aceptan, y finalmente hay un grupo que se sienten ajenos a la necesidad de formarse.

En cuanto a las **necesidades detectadas** se centran en los siguientes ámbitos:

- Referidas a cuestiones metodológicas
- Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Características educativas de cada uno de los niveles de enseñanza: infantil, preescolar y primaria.
- Análisis de Planes y Programas de estudios.
- Organización de los espacios, tiempos y recursos que marcan la actividad del aula.
- Respuesta educativa adaptada y flexible.
- Organización del trabajo con alumnos: trabajo grupal, trabajo en equipos, trabajo cooperativo, trabajo individual.
- Trabajo colectivo entre profesores.
- La comunicación del niño con déficit auditivo.
- Adaptaciones curriculares y otras medidas de atención a la diversidad.
- Respeto y valoración de las diferencias.

- Aprendizaje del Español
- Aprendizaje de las Matemáticas.
- Recursos didácticos
- Planeación de actividades
- Evaluación

5.2.3. Actividades realizadas.

A los profesores participantes, se les dio a conocer en qué consiste el Proyecto de Investigación Acción, para su formación docente; recalcándoles la importancia de su implicación en dicho proyecto.

Asimismo se les informaron cuáles serían las actividades que se desarrollarían con la finalidad de ir solventando la problemática y las necesidades presentes en su práctica cotidiana.

1. Visitas a grupo

- A solicitud de los profesores
- Por decisión de la Asesora

2. Cursos de capacitación

Con base en las necesidades detectadas se diseñaron y se programaron los cursos que pudieran ofrecer capacitación e información actualizada a los profesores.

Al ofertarlos a los centros de trabajo, se llegó al acuerdo de que algunos de esos cursos fueran impartidos a todo el personal docente, directivo y equipos de apoyo.

Cursos impartidos

No	Nombre del curso	Asistentes
01	Adaptaciones curriculares	Personal docente, directivo y equipos de apoyo de los ocho Centros de Trabajo de la Zona Escolar.
02	Estrategias de lectura	
03	TGA 1999-2000 TGA 2000-2001	
04	Funciones del personal de educación especial	
05	Análisis de los programas oficiales	
06	El grupo eficaz	Directores de los ocho servicios de la Zona Escolar. (Ellos los reprodujeron al personal de su Centro de Trabajo.
07	Fases de una reunión	
08	Bases para la adquisición del número	Personal del CAM Purépero
09	Proceso de adquisición de la lengua escrita	Profesores de Nuevo Ingreso
10	Comunicación total	6 Profesores del CAM La Piedad Personal del CAM Purépero
11	El trabajo en preescolar	2 Profesores del CAM La Piedad
12	Evaluación diagnóstica	5 Profesores del CAM La Piedad
13	El desarrollo del lenguaje	1 Profesor del CAM Sahuayo 2 Profesoras del CAM La Piedad 1 Profesor del CPP La Piedad 1 Profesora del CAM La Piedad

3. Observaciones de grupo

Se llevó a cabo la observación de grupos, haciendo un registro sobre las actividades realizadas por los profesores y alumnos, así como por la asesora, e incluyendo en él comentarios y sugerencias. Posteriormente se presentaba a la supervisora para su visto bueno. Los resultados eran comentados con el profesor observado y el director de la escuela.

Finalmente, el registro original se entregaba al profesor y una copia era integrada a su expediente.

4. Trabajo con grupo para desarrollo de actividades

Para algunos profesores resultaba muy ilustrativo el que la asesora técnica llevara actividades de las diferentes áreas de estudio con el grupo de alumnos a su cargo.

Las actividades que se ponían en práctica eran tomadas del plan de actividades previamente elaborado por el maestro de grupo.

5. Análisis de materiales y temas propuestos por asesoría:

- En reuniones de consejo técnico con todo el personal
- En equipos de trabajo.
- De manera individual.

Algunos de los temas propuestos para ser analizados fueron los siguientes:

- Objetivos de la Educación Infantil.
- Objetivos de la Educación Preescolar.
- Objetivos de la Educación Primaria.
- Planes y Programas de 1993. SEP.
- Libros para el Maestro de las áreas de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio.
- Ficheros de Español y Matemáticas de los diferentes grados de Educación Primaria.

6. Elaboración del proyecto curricular.

- De área.
- De centro de trabajo.

7. Diario del maestro y anecdotario de clases.

No todos los maestros a quienes se les sugirió que lo llevaran a cabo lo hicieron, no obstante, para quienes decidieron llevarlo a la práctica resultó un instrumento muy valioso debido a que les permitió rescatar información sobre su quehacer educativo.

8. Actividades de asesoría:

- a) *Por centro de trabajo*

- en recursos técnicos
- en recursos de capacitación y de actualización

b) Por áreas de trabajo

- Audición y lenguaje
- Lenguaje
- Problemas de aprendizaje
- Deficiencia mental
- Trastornos neuromotores

c) Por niveles de enseñanza

- Educación Infantil
- Educación Preescolar
- Educación Primaria
- CECADEE (Centro de Capacitación de Educación Especial)

d) Asesoría de tipo individual

- Asesoramiento a los profesores trabajando con ellos en el salón de clase cuestiones específicas y atención directa a alumnos.
- Asesoramiento en la oficina de la Supervisión para tratar dudas y solventar consultas.

e) Asesoría al personal de nuevo ingreso.

- Se dio capacitación inicial a diez profesionistas (9 de ellos sin formación docente) que se incorporaron a la zona escolar para llevar a cabo la función de maestros frente a grupo.

CAPÍTULO VI. APORTACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS

Mi innovación consistió en intervenir activa y directamente en procesos de formación del profesorado en diferentes ámbitos:

- Formación docente a profesores que no la tienen por proceder directamente del bachillerato a una licenciatura, sin haber cursado la normal, y que asumieron la responsabilidad de maestros frente a grupo. De este modo se ha tratado de acercar a estos profesores a la realidad profesional educativa a la cual se iban a dedicar.
- Formación en Educación Especial, para ayudar a profesores y profesoras en la atención a alumnos de educación especial, y a alumnos con problemas de aprendizaje.
- Trabajo con colectivos de maestros del ámbito de educación especial, para compartir con ellos el proceso de reflexión teórica, y de mejora de su práctica educativa, dentro del marco metodológico de investigación acción.
- Presentación de propuestas metodológicas a los profesores que le ayudasen a innovar su trabajo cotidiano en el aula.

Estoy convencida que la formación del profesorado además de tener un componente conceptual (saber), y procedimental (saber hacer), tiene un componente actitudinal que nos lleva a:

- Sentir curiosidad por todo lo que represente mejora en nuestra profesión, y en la actividad cotidiana de nuestro salón de clase.

- Sentirnos, y sabernos, acompañados por otros profesionales en nuestra tarea cotidiana, compartiendo el quehacer diario, las dudas y las dificultades, los pequeños éxitos del día a día.
- Saber que los cambios de mejora educativa son un proceso lento, pero el esfuerzo merece la pena, pues en estos cambios está la base de una sociedad más justa y humana.

En definitiva, estamos en una sociedad cambiante, en continua evolución, y la escuela debe prepararse para responder a esta realidad. La formación de los profesores se convierte así en una necesidad, a la vez que un instrumento de reflexión y mejora.

BIBLIOGRAFÍA.

- BAUTISTA, R. y otros (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- BELTRÁN, J., VÁSQUEZ, F. Y IRIGOYEN, J. (1997). Métodos cuantitativos y cualitativos: ¿alternativa metodológica?. En: Revista Electrónica Psicología y Salud.
- BENÍTEZ ONTIVEROS, L. (1998). *Práctica docente y sus discrepancias con el Currículum 1994 desde la Investigación–Acción. Proyecto de acción docente*. Culiacán, Sinaloa, México DGEP–UAS,.
- BLANCO, Rosa, y otros (1992): *Las necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid. CNREE.
- BRAGA BLANCO, G. (1994). *Desarrollo Profesional e Investigación-Acción en la Enseñanza Universitaria: un estudio de caso*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.
- CÁCERES MESA, M. Artículo publicado en la revista electrónica Comenio. Barcelona: Laertes.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOK, T, Y REICHARDT, CH. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

DAVINI M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*.

Paidós: Buenos Aires.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid:

Morata.

GARRIDO LANDÍVAR, J. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid:

CEPE

GENTO PALACIOS, S. Técnicas procedimientos en instrumentos para la aplicación

de evaluación en centros educativos, en CARDONA ANDUJAR (coord.)

(1994). *Metodología innovadora de evaluación en centros educativos*. Madrid:

Sanz y Torres.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su*

elaboración. Málaga. Aljibe.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*.

Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

MARÍN, W (2001). La investigación Participativa: una realidad alternativa para la

investigación en ciencias sociales. En: Revista Electrónica de Psicología

Social, Poiésis, Nº 3.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (1991). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie materiales para la formación. Madrid: CNREE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC), (1993). *Guía de la Integración*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

PEREZ , G. (1994). *Investigación Cualitativa*. Madrid: La Muralla.

PORLÁN ARIZA, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

RODRÍGUEZ, M. (1995). *Metodología cuantitativa vs. Cualitativa: una polémica en extinción*. Colección Quetzalcóatl No. 1.

SÁNCHEZ CANILLAS JUAN FRANCISCO; HIGUERAS. ALFONSO M. Y BOTÍAS FRANCISCO. (1998) *Supuestos Prácticos de Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.

SHUTTER, A. (1985). *La investigación-acción*. México: Crefal.

STENHOUSE, L. (1985). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid, Morata.

WOLFENBERGER, Wolf. (1972): *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.